

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

О. Вержуховська, Ю. Галецька

*Психолого-педагогічний супровід
виховання
дітей з особливими освітніми
потребами*

Навчально-методичний посібник



Видання друге, перероблене й доповнене

Електронне видання

Кам'янець-Подільський
2026

УДК 376.42-053.2
ББК 74.3+74.00я73
В31

Рекомендувала вчена рада Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 6 від 28.05.2026 року)

Рецензенти:

Оксана ДЖУС – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника;

Юлія КОСЕНКО – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка;

Тетяна БАБЮК – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Вержиковська О., Галецька Ю.

В31 Психолого-педагогічний супровід виховання дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. 2-ге вид., перероб. й доп. [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2026. 195 с.

У навчально-методичному посібнику розкрито загальні засади спеціальної дошкільної педагогіки, розвиток зарубіжної та вітчизняної теорії і практики спеціальної освіти, завдання, зміст і методи виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Детально йдеться про розвиток предметно-практичної діяльності, фізичне, розумове, моральне, естетичне та трудове виховання. Значну увагу приділено питанням виховання дітей у грі, в процесі навчання, а також взаємодії спеціального ЗДО та сім'ї в роботі з дітьми дошкільного віку.

Навчально-методичний посібник адресований фахівцям у галузі спеціальної освіти, здобувачам першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю А6 Спеціальна освіта.

УДК 376.42-053.2
ББК 74.3+74.00я73

Електронна версія посібника доступна за покликанням:

URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9481>

© Вержиковська О., Галецька Ю., 2026

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
<i>Тема 1. Дошкільне виховання дітей з ООП</i>	9
1. Роль дошкільного виховання дітей з ООП.....	9
2. Сучасні погляди корекційних педагогів в галузі спеціальної дошкільної педагогіки.....	15
3. Система дошкільних закладів освіти для дітей з ООП.....	20
<i>Тема 2. Відбір дітей в спеціальні ЗДО. Комплектування педагогічних груп і організація роботи в них</i>	24
1. Відбір дітей в спеціальні дитячі садки.....	24
2. Комплектування груп спеціальних ЗДО різних відомств.....	31
3. Організація роботи педагогічного персоналу групи.....	35
4. Структура професійної діяльності корекційного педагога спеціального ЗДО.....	38
<i>Тема 3. Корекційно-виховна робота в спеціальних закладах дошкільної освіти для дітей з ООП</i>	45
1. Завдання і зміст роботи спеціального ЗДО.....	45
2. Зміст, форми і засоби виховного впливу на дошкільників з порушеннями інтелекту.....	46
2.1. Фізичне виховання дошкільників.....	46
2.2. Розумове виховання.....	54
2.3. Виховання моральних якостей.....	59
2.4. Естетичне виховання.....	62
<i>Тема 4. Методика роботи з оволодіння співвідносними і знаряддєвими діями в процесі трудового виховання дошкільнят з ООП</i>	66
1. Оволодіння елементами трудової діяльності – пряме продовження предметної діяльності.....	66
2. Корекційні можливості господарсько-побутової праці, праці на природі і ручної праці для розвитку предметної діяльності дошкільнят з порушеннями інтелекту.....	67

Тема 5. Розвиток предметно-практичної діяльності у дошкільників з ООП	74
1. Методика розвитку маніпуляційних рухів у дошкільників з ООП.....	74
2. Методика розвитку знаряддєвих дій.....	85
3. Особливості розвитку співвідносних і знаряддєвих дій в процесі трудового виховання у дітей із зниженим слухом.....	92
Тема 6. Корекція предметної діяльності при цілеспрямованому навчанні дошкільників з порушеннями інтелекту ігровим діям	96
1. Формування співвідносних дій в процесі використання дидактичної іграшки.....	96
2. Засвоєння дії за зразком.....	99
Тема 7. Теорія й методика гри	101
1. Розвиток теорії гри у зарубіжній та вітчизняній психології та педагогії.....	101
2. Значення гри для психічного розвитку дитини.....	105
3. Види ігор та іграшок. Вимоги до їх розвитку і оформлення.....	108
Тема 8. Педагогічне керівництво діяльністю дітей на етапі переходу від гри до навчання	112
1. Перегляд статусу гри в дошкільному віці і його причини.....	112
2. Періодизація розвитку гри в дошкільному віці.....	113
3. Психологічна готовність до школи (з урахуванням важливих моментів розвитку гри).....	115
Тема 9. Методика навчання дошкільників з порушеннями інтелекту дидактичним і руховим іграм	117
1. Основні функції дидактичної гри.....	117
2. Види дидактичних ігор. Структура і методика організації дидактичної гри.....	118
3. Характеристика відхилень у фізичному розвитку дошкільників з порушеннями інтелекту. Завдання їх корекції та компенсації.....	122
4. Характеристика моторики і етапи навчання руховій грі.....	123
Тема 10. Організація та зміст навчання сюжетно-рольовій грі	128
1. Сюжет і зміст гри.....	128
2. Методика формування сюжетно-рольової гри.....	130
3. Особливості навчання сюжетно-рольовій грі.....	137

Тема 11. Ігрова діяльність дошкільників з порушеннями інтелекту	144
1. Структура гри	144
2. Умови, які необхідні для розвитку ігрової діяльності дошкільників з порушеннями інтелекту	145
3. Порівняльна характеристика творчих ігор та ігор за правилами, сюжетно-рольових і дидактичних ігор	150
4. Особливості самостійної ігрової діяльності дошкільників з порушеннями інтелекту	152
Тема 12. Вимоги до планування та організації занять з навчання гри в спеціальному ЗДО	155
1. Значення планування занять з навчання гри і основні вимоги до планування.....	155
2. Види планування: перспективне; календарне; індивідуальне; планування занять	156
3. Критерії визначення рівня розвитку гри у дитини	159
Тема 13. Формування образотворчої діяльності у дошкільників з порушеннями інтелекту	163
1. Образотворча діяльність і психічний розвиток дошкільників з порушеннями інтелекту	163
2. Організація занять з образотворчої діяльності.....	169
3. Підготовчий період навчання зображувальній діяльності.....	172
4. Навчання предметному і сюжетному малюванню і ліпленню	177
ПИТАННЯ ДО КУРСУ	184
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	191

ПЕРЕДМОВА

Використовуючи наукові, загально-педагогічні методи дослідження, черпаючи відомості із психології, анатомії та фізіології людини, спеціальна дошкільна педагогіка досліджує закономірності й особливості розвитку, навчання та виховання дитини з порушеннями інтелекту від її народження до вступу до ЗЗСО. На основі теоретичних пошуків, аналізу реальної практики вона розробляє, вдосконалює засоби, методи і прийоми виховання дітей у сім'ї, спеціальних ЗДО, прогнозує тенденції їх розвитку, певною мірою впливає і на політику держави у цій сфері.

Об'єктом спеціальної дошкільної педагогіки є виховання дітей дошкільного віку з ООП як цілеспрямований процес, а її предметом — закономірності, суперечності стосунків, технології організації та здійснення виховного процесу, що визначають розвиток особистості. Спеціальна дошкільна педагогіка вивчає педагогічні факти (відомості про педагогічну діяльність, які засвідчують зміни у розвитку, вихованні та навчанні дитини) та педагогічні явища (те, що відбувається в процесі взаємодії педагогів і вихованців, відображає розв'язання певних педагогічних завдань).

Немає жодного аспекту життя дошкільника, його взаємодії із соціальним і природним середовищем, до якого була б байдужою спеціальна дошкільна педагогіка. Тому таким широким є коло проблем, які вона досліджує. Аналізуючи, інтерпретуючи їх, спеціальна дошкільна педагогіка виходить передусім із гуманістичних засад педагогічної теорії і практики, зорієнтованих на гармонійний особистісний розвиток дитини. Послугуючись цим критерієм, вона досліджує закономірності, реальну практику навчання і виховання дітей з порушеннями інтелекту, взаємодію в цьому процесі суспільного і родинного чинників, особливості особистісного розвитку дошкільників в період від народження до школи. Водночас вона відстежує, аналізує взаємозв'язок між розвитком дитини і вихованням — процесом

цілеспрямованого формування особистості дитини з порушеннями інтелекту. Процес виховання охоплює навчання — передавання і засвоєння знань, умінь і навичок — та власне виховання — формування фізичних, моральних, розумових, естетичних, трудових якостей, а також мотивів поведінки.

Цілеспрямований виховний процес неможливий без передбачення його результатів, що налаштовує спеціальну дошкільну педагогіку на прогностичні дослідження тенденцій, перспектив розвитку людства, проблем, які доведеться вирішувати системі виховання, в тому числі й дошкільного. Йдеться не тільки про планування розвитку ЗДО, кадрового і методичного їх забезпечення, а й про формування необхідних людині майбутнього особистісних якостей, умінь і навичок, основи яких закладаються у дитинстві.

Спеціальна дошкільна педагогіка відстежує особливості впливу соціального середовища на формування особистості дошкільника з порушеннями інтелекту. Цим спричинена її активна роль у педагогізації суспільства — посиленні впливу педагогіки на змістові, виховні параметри соціальних взаємозв'язків людей, якість інформаційного матеріалу. Подібно до інших педагогічних наук, спеціальна дошкільна педагогіка розглядає виховання як спеціально організований процес, взаємодію дорослої людини і дитини, спрямовану на формування у неї необхідних уявлень, навичок, якостей. У цій взаємодії дитина є не тільки об'єктом, а й суб'єктом виховання, що означає рівноцінність особистісних якостей дитини і педагога, визнання їх рівноправними учасниками виховного процесу.

Актуальними проблемами спеціальної дошкільної педагогіки є визначення мети, завдань, змісту, методів виховання дітей у сім'ї та ЗДО, а також підготовка їх до навчання в ЗЗСО. Отже, спеціальна дошкільна педагогіка досліджує специфічну сферу суспільної діяльності щодо виховання дитини з порушеннями інтелекту від народження і до першого в її житті шкільного дзвоника. Вона реалізує теоретичну (обґрунтування нових теорій, законів), практичну (створення програм, методик навчання і виховання), аналітичну (дослідження відповідності реальної педагогічної практики

принципам навчання і виховання), прогностичну (з'ясування тенденцій розвитку системи дошкільного навчання і виховання) та інші функції. У процесі їх реалізації вона живиться знаннями, досвідом багатьох галузей гуманітарних, педагогічних знань, збагачуючи водночас їх своїми набутками.

У навчально-методичному посібнику висвітлено: сучасні погляди корекційних педагогів в галузі спеціальної дошкільної педагогіки; структуру професійної діяльності корекційного педагога спеціального ЗДО; особливості корекційно-виховної роботи в спеціальних закладах дошкільної освіти для дітей з порушеннями інтелекту; розвиток предметно-практичної діяльності у дошкільників; методику роботи з оволодіння співвідносними і знаряддєвими діями в процесі трудового виховання дошкільнят з порушеннями інтелекту; особливості самостійної ігрової діяльності дошкільників з порушеннями інтелекту; особливості навчання сюжетно-рольовій грі; методику навчання дошкільників з порушеннями інтелекту дидактичним і руховим іграм; особливості педагогічного керівництва діяльністю дітей на етапі переходу від гри до навчання; вимоги до планування та організації занять з навчання гри в спеціальному ЗДО; особливості формування образотворчої діяльності у дошкільників з порушеннями інтелекту.

Тема 1. ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ООП

1. Роль дошкільного виховання дітей з ООП.
2. Сучасні погляди корекційних педагогів в галузі спеціальної дошкільної педагогіки.
3. Система дошкільних закладів освіти для дітей з ООП.

1. Роль дошкільного виховання дітей з ООП

Вихованням дітей з порушеннями інтелекту займаються спеціальні заклади, які прагнуть забезпечити максимальний розвиток дітей з порушеннями інтелекту і підготувати їх до навчання у спеціальній школі.

Зміст і методи корекційно-виховної роботи полягають у проведенні комплексу засобів, які спрямовані на всебічний розвиток особистості, на покращення недоліків психіки дошкільнят з порушеннями інтелекту, які знижують рівень їх інтелектуальної, фізичної та соціальної працездатності.

Положення про провідну роль навчання в розвитку дитини набирає особливого значення в галузі дошкільного виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а саме дітей, які мають інтелектуальний недорозвиток. На відміну від дітей, які мають нормальний розвиток, вони самостійно не оволодівають специфічними видами діяльності, соціальними формами поведінки.

Мислення і мовлення дітей з порушеннями інтелекту знаходяться при спонтанному розвитку на дуже низькому рівні. Разом з цим досвід дошкільного виховання дітей з порушеннями інтелекту показує їх значні потенційні можливості, які можуть бути реалізовані лише в умовах спеціального корекційного виховання та навчання.

Комплексний педагогічний вплив дозволяє в значній мірі пом'якшити порушення в розвитку, а також запобігти виникненню вторинних відхилень, які Л.С. Виготський характеризував, як соціальні, що виникають як наслідок

несприятливих соціально-педагогічних умов (соціально-історична концепція Л.С. Виготського).

За допомогою корекційно-виховного впливу діти значно змінюються в позитивний бік. Діти з порушеннями інтелекту знаходять значні можливості при оволодінні різними видами діяльності (предметно-практична діяльність, ігрова, образотворчій тощо).

1) У результаті спеціального корекційного навчання кардинальним змінам піддається гра дітей:

- оволодівають сюжетно-рольовими іграми і можуть не лише відтворювати сюжети, які вказані в програмі, але і створювати нові ігрові ситуації;

- у багатьох дітей формуються специфічні ігрові вміння, вони можуть самостійно брати на себе ролі і діяти відповідно до них;

- у своїх іграх діти з порушеннями інтелекту можуть використовувати поряд з реальними предметами і іграшками схожі до них замісники;

- під впливом навчання гри з правилами в них формуються передумови довільної поведінки.

2) Спеціальна робота з формування образотворчої діяльності розвиває у дітей:

- вміння створювати зображення окремих предметів і призводить до сюжетного малювання і ліплення згідно із зображувально-ігровим задумом;

- значно збагачується і розширюється тематика малювання і ліплення, діти починають використовувати досвід, який придбали в повсякденному житті і в сюжетно-рольових іграх.

3) Особливо слід відмітити виникнення у дітей з порушеннями інтелекту емоційного і словесного спілкування в ході сумісної діяльності. При цьому мовлення, мотивоване потребами колективної гри і образотворчої діяльності, починає виконувати функцію спілкування.

4) Суттєвим досягненням спеціального виховання і навчання є значний особистісний розвиток дошкільнят:

— формування у них стійкого позитивного емоційного ставлення до діяльності і її результату, оцінювального ставлення до власної діяльності і діяльності своїх товаришів;

— поведінка цих дітей значно корегується, їх вчинки стають мотивованими, в них з'являється дружнє ставлення до однолітків і до дорослих, вони можуть стати чуйними до засудження, відчувати потребу до схвалення дорослого.

5) Важливим результатом дошкільного виховання і навчання є суттєве зниження потягів, у деяких з порушеннями інтелекту дітей, до агресивних спалахів і негативної поведінки. Вони суттєво реабілітуються також і в плані побутового самообслуговування, що виявляються при оволодінні ними культурно-гігієнічними навичками. Власне особистісний зовнішній вигляд з порушеннями інтелекту дітей прагне до позитивної перебудови.

Вихованці спеціальних дошкільних закладів найбільш підготовлені до навчальної діяльності, аніж їх однолітки, які не отримали спеціальної дошкільної освіти. Це вказує на важливість і ефективність своєчасного включення дітей в процес корекційно-виховної роботи.

На сучасному етапі складена програма для спеціальних дошкільних закладів в яких знаходяться діти з порушеннями інтелекту. Програма спеціального дитячого садочка враховує виконання завдань інтелектуального, фізичного, розумового, трудового, морального і естетичного виховання з порушеннями інтелекту дітей. У ній реалізується комплексний підхід до виховання і навчання з порушеннями інтелекту дошкільнят при провідній ролі дитячої діяльності. Особлива увага приділяється питанням своєчасного і повноцінного оволодіння ними різними видами дитячої діяльності.

На кожному віковому етапі домінуючу роль відіграють певні види діяльності. Гра, образотворча та суспільно-корисна діяльність не займають в житті з порушеннями інтелекту дітей значного місця і не виконують суттєвої для них, як в нормі, розвиваючої функції.

Причини недорозвитку ігрової діяльності у дітей з порушеннями інтелекту виходять ще з раннього дитинства, коли дитина вперше вступає в активну взаємодію з оточуючими її предметним світом. Уже в цей період у дітей з раннім органічним ураженням центральної нервової системи виявляються порушення у психічному розвитку:

1) Діти з порушеннями інтелекту виявляє дуже слабкий інтерес до оточуючих.

2) Довго не тягнеться до іграшок.

3) Не притягує їх до себе.

4) Не прагне маніпулювати ними.

5) Дії цих дітей з предметами виникають з значним запізненням і довгий час не набувають характеру дійсно предметних.

6) Початкова установка “Що це таке, яке лежить в основі будь-якої предметної дії, виникає в них з великим запізненням і далі не переростає в орієнтування “Що з ним можливо робити”, а тим більше в орієнтуванні “Чому він такий?”.

У зв'язку з цим, дії з предметами, які виконують більшість дітей з порушеннями інтелекту аж до старшого дошкільного віку, залишаються на рівні неусвідомленого маніпулювання. Вони не мають орієнтування на фізичні якості предметів і не є функціональними.

Загальна психофізична незрілість з порушеннями інтелекту дітей в значному ступені обумовлює не сформованість сенсорно-рухової координації, яка в свою чергу складає основу для виникнення предметної, а також і ігрової діяльності.

Відсутність повноцінної бази для виникнення гри негативно впливає на весь хід її подальшого розвитку. У молодшому дошкільному віці (3-4 роки), коли нормально розвинуті діти активно і цілеспрямовано наслідують дії оточуючих дорослих, діти з порушеннями інтелекту тільки починають своє знайомлення із іграшками.

Неможливо назвати грою дії, які вони роблять: розгляд, постукування іграшкою по поверхні столу, кидання, спроба розламати, відкусити і таке інше.

У великій кількості дітей з порушеннями інтелекту виявляється прагнення смоктати іграшку, гризти її, облизувати. Перші предметно-ігрові дії виникають у дітей з порушеннями інтелекту (без спец навчання) лише до середини дошкільного віку.

Набуття дітьми з порушеннями інтелекту до початку старшого дошкільного віку деякого ігрового досвіду призводить до значної динаміки їх гри. У старшому дошкільному віці з'являються традиційні дії, які несуть яскраво виразний процесуальний характер: діти хитають ляльку, катають машину, будують башти і таке інше при цьому вони отримують задоволення від однієї ігрової операції.

Ігри, які складаються з поодиноких процесуальних дій, являють собою найвищі досягнення в розвитку ігрової діяльності з порушеннями інтелекту дошкільників. Без спеціальної освіти ці ігри не видозмінюються і не набувають характеру сюжетних, а тим паче рольових. У силу цього гра не стає провідною діяльністю і не спрямовує хід психічного розвитку дітей.

Л.С. Виготський, вказуючи на провідне значення сюжетно-рольової гри в психічному розвитку дитини – дошкільника, особливо підкреслював її вплив на виникнення і характер усіх видів дитячої діяльності, і в першу чергу образотворчої. На початковому етапі оволодіння образотворчою діяльністю молодші дошкільники з нормотиповим розвитком ще не вміють і не прагнуть передати бажаний зміст образотворчими засобами. Вони не скільки малюють, скільки діють, показуючи і говорячи при цьому. Отже, зображення залишається в них дуже примітивним. Функцію розкриття змісту бере на себе гра і слово. У цей період гра і зображення являють собою єдиний комплекс. Лише поступово, з віком і з часом навчання малюванню виділяються з гри, і деякий час у дітей нібито співіснують малювання як гра і малювання як зображення. У цей час гра є провідною діяльністю нормально розвинутої дитини, на протязі усього

дошкільного дитинства визначає зміст образотворчої діяльності, складає її рухомі сили.

Нічого подібного не спостерігається у дітей з порушеннями інтелекту. Загальний психічний недорозвиток, а саме недорозвиток сприймання, мовлення, є перетином при становленні образотворчої діяльності, при її розвитку від перших предметних зображень до сюжетного малювання і ліплення, в яких діти реалізують свій життєвий і ігровий досвід. У більшості з них графічна діяльність наприкінці дошкільного віку знаходяться на рівні безцільного, короткочасного, хаотичного малювання (креслення).

Можливо зробити висновок про те, що в умовах спонтанного розвитку, навіть наприкінці дошкільного віку, ця у дітей з порушеннями інтелекту не досягає того рівня, на якому вона стає провідною, а образотворча діяльність так і не виникає.

Але перехід до більш складних видів діяльності здійснюється поступово. В основі гри, малювання, конструювання зростають необхідні передумови до виникнення принципово нової, навчальної діяльності. Саме тому в основу теорії і практики дошкільного виховання і навчання був покладений принцип послідовного введення нових видів дитячої діяльності з орієнтуванням на її розвиток в нормі.

У ході оволодіння діяльністю складаються умови для найбільш повноцінного накопичення дітьми чуттєвого досвіду. У процесі ознайомлення з довкіллям в предметних іграх з використанням дидактичних іграшок діти не лише знайомляться з різноманітністю якостей предметного світу, але й вчаться виконувати досить складні дії, які потребують опори на ці якості. Особливу роль при цьому відіграють різні види продуктивної діяльності (малювання, ліплення, аплікація, конструювання, праця).

Дійовий підхід до навчання сприяє мовленнєвому розвитку дошкільників з порушеннями інтелекту. Як відомо, для них характерним є:

- 1) зниження інтересу до оточуючого

2) досить повна відсутність потреби у спілкуванні з однолітками і дорослими.

Оволодіння навичками сумісної гри є могутнім стимулом розвитку як емоційного, так і мовленнєвого спілкування. Це дозволяє на спеціальних заняттях з розвитку мовлення вирішувати специфічні завдання оволодіння мовленням.

Увесь корекційно-виховний вплив підпорядкований необхідності морального розвитку дошкільнят з порушеннями інтелекту. Відомо, що засвоєні в дитинстві соціальні форми поведінки визначають в подальшому соціальну адаптацію розумово відсталих дітей. Отож, в спеціальних дошкільних закладах здійснюється кропітка праця з надання дітям навичок самообслуговування і культурної поведінки. Праця з самообслуговування розглядається як першочерговий етап трудового виховання в дошкільному дитинстві.

Удосконалення системи виховання і навчання дітей з порушеннями інтелекту здійснюється на шляху підсилення ролі основних видів діяльності, забезпечення комплексного підходу до формування психіки дітей з порушеннями інтелекту. Зміст і методи корекційно-виховної роботи, які знайшли відображення у програмі, передбачають також цілеспрямоване формування моральних якостей особистості і усвідомленої поведінки дітей в колективі.

2. Сучасні погляди корекційних педагогів та спеціальних психологів в галузі спеціальної дошкільної педагогіки

Аналіз вітчизняної літератури свідчить про те, що питаннями дошкільного виховання і навчання з порушеннями інтелекту дошкільнят почали займатись порівняно недавно, з середини 60-х років, коли в країні після великої перерви розпочали засновуватись спеціальні дитячі садки.

На сучасному етапі кількість досліджень значно зросла, розширилась їх тематика, тому, що питаннями вивчення, лікування, виховання з порушеннями інтелекту дошкільнят займалися не окремі дослідники, а колективи вчених.

Серед досліджень є роботи різних напрямків:

- клінічні дослідження (М.Г. Блюміна, Н.А. Козленко, М.М. Ольховська)
- нейрофізіологічні (В.Л. Фанталова, С.Г. Тейнкмян, Т.Ф. Філіна)
- патопсихологічні (М.Г. Блюміна, В.В. Лебединський, Ц.Є. Різник, С.Я. Рубінштейн)
- психолого-педагогічні (Т.А. Власова, Н.Г. Морозова, А.А. Катаєва, Г.В. Цикото, Л. Вигодський, Н.Д. Соколова, Є.К. Гульянец та ін.).

Автори клінічних досліджень більше звертали увагу на розповсюджені види порушень дітей з порушеннями інтелекту.

Вивчення етіології захворювань і клінічні варіанти порушень інтелекту в дошкільному віці, виявило найбільш розповсюджені додаткові локальні недоліки розвитку, які ускладнюють протікання захворювання, вони ще раз підтвердили необхідність систематичного лікування дітей. Автори вважають, що медикаментозне лікування та інші медичні заходи (ЛФК, масаж, лікувальне харчування, фізіотерапія, ортопедична допомога тощо) – важлива і необхідна частина загальної системи виховання і оздоровлення з порушеннями інтелекту дошкільнят.

Серед психолого-педагогічних вивчень цікавими є дослідження, спрямовані на виявлення особливостей, потенційних можливостей і шляхів покращення наочно-образного мислення з порушеннями інтелекту дошкільнят. Г.В. Цикото встановила, що у дошкільнят з порушеннями інтелекту значно ускладнені як наочні, так і образні процеси мислення, а також взаємодія цих процесів з мовленням. Автор вказує на те, що труднощі обумовлені не лише інтелектуальним недоліком, недоліком сенсорної системи, але й тим, що діти не навчені діяти з різними об'єктами. У зв'язку з цим рекомендується навчати дошкільнят з порушеннями інтелекту вмінням здійснювати різноманітні маніпуляції, дії з об'єктами. Для формування у дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями вміння правильно співвідносити слово і образ, Г.В. Цикото запропонувала використовувати розвиваюче навчання, у

якому використовуються образні описи та ігрові форми дії, максимальний розподіл завдання на окремі фрази-інструкції, виключення подібних або схожих ситуацій, а також ситуацій, котрі потребують символізації, складання “диктантних” умов пояснення тощо. Особливо добре вчена проаналізувала сприймання кольору дітьми з порушеннями інтелекту дошкільного віку. Вона показала, що діти дошкільного віку з порушеннями інтелекту розрізняють кольори, але успіх виконання завдань при діях з кольоровим матеріалом залежить від складності самого завдання.

Іншим напрямком психолого-педагогічних вивчень є дослідження О.О. Катаєвої, О.Л. Венгера, С.Г. Кім, Блеч, С. Трикоз, які показали сенсорний розвиток дошкільнят з порушеннями інтелекту. Вчені вказали, що дошкільнята з порушеннями інтелекту можуть виділити ознаку предмета (колір, величину), але лише в деяких вузьких завданнях, в більш широкій самостійній діяльності вони з даним завданням не справляються. У зв'язку з цим, автори рекомендують роботу з виховання і розвитку сенсорного сприймання дошкільнят з порушеннями інтелекту будувати з урахуванням вказаних особливостей, навчати дітей не лише ізольовано запам'ятовувати, виділяти, співвідносити предмети за окремими ознаками, але і використовувати ці знання і вміння в різних видах діяльності.

Дефектолог О.П. Гаврилушкіна, повно описала розвиток сенсорних процесів дошкільнят з порушеннями інтелекту на заняттях з образотворчого мистецтва. Вивчивши велику кількість робіт з порушеннями інтелекту дітей, вона показала, що цей вид діяльності дуже своєрідний, наприкінці дошкільного віку відрізняється глибоким недорозвитком і без спеціального навчання не виникає. О.П. Гаврилушкіна вказує, що якісна своєрідність малюнків, робіт з аплікації, ліплення тісно пов'язане з особливостями пізнавальної діяльності дошкільнят з порушеннями інтелекту, сенсорних і рухових процесів, і в значній мірі залежить від недоліків нині діючої системи спеціальної освіти. Автор запропонувала систему робіт із дошкільнятами з порушеннями інтелекту з образотворчого мистецтва.

Вивчення мовлення з порушеннями інтелекту дітей раннього і дошкільного віку, його особливостей, стало предметом досліджень М.Ф. Фомічової, Н.С. Соколової, Г.В. Кузнєцової та ін.

Мовлення дітей з порушеннями інтелекту:

- 1) з'являється пізно,
- 2) формується сповільнено, своєрідно, з відхиленнями, тому що усі компоненти мовної системи в них порушені,
- 3) затримка мовного і психофізичного розвитку обумовлена порушенням моторних, сенсорних процесів, а також міжаналізаторних зв'язків, тобто порушенням таких систем, без яких не може бути сформована предметна діяльність дітей, яка є основою пізнання і правильного мовленнєвого розвитку. Своєчасна корекція значно поліпшує мовленнєвий і інтелектуальний розвиток з порушеннями інтелекту дошкільнят.

Дослідники шукають оригінальні системи, прийоми, організаційні форми роботи з розвитку мовлення у з порушеннями інтелекту дошкільнят, органічно поєднують медичні і педагогічні засоби впливу. Важливими умовами продуктивної праці дослідники вважають:

- 1) створення правильного середовища (Н.С.Соколова);
- 2) регламентацію мовленнєвої активності дорослих, які працюють з дітьми з порушеннями інтелекту (Г.В.Кузнєцова);
- 3) використання під час мовленнєвих занять вправ, спрямованих на удосконалення сенсорних і рухових систем;
- 4) формування навичок предметної діяльності (Н.С.Соколова);
- 5) використання індивідуальних і колективних форм з розвитку мовлення (М.Ф. Фомічова, Г.В. Кузнєцова, Г.Г. Ферштер).

Математичні уявлення дошкільнят з порушеннями інтелекту вивчала Н.Г. Морозова. Вона говорила про те, що потрібно визначити зміст і методи роботи з цього розділу програми. Обсяг знань, вмінь і навичок з елементарного рахунку у дошкільників значно відстає від норми, і є неоднорідним. Лише наприкінці дошкільного віку вони можуть визначити числову групу і визначити з

множини 2-3 предмети, а також виконати інші нескладні математичні операції. Н.Г. Морозова вказує, що заняття з рахунку для дошкільнят з порушеннями інтелекту особливо складні. Ці труднощі обумовлені інтелектуальною недостатністю дітей, грубим недорозвитком їх мовлення, особливостями поведінки і емоційно-вольової сфери. Вони визначаються в тому, що:

- 1) діти не вміють зосереджуватись на навчальному матеріалі,
- 2) перенести отримані знання в предметно-практичну і ігрову діяльність,
- 3) в нестійкості самих знань.

Тому, обсяг програм з елементарного рахунку скорочений і він відповідає можливостям з порушеннями інтелекту дошкільнятам. Особливість роботи з елементарного рахунку потребує впровадження:

- 1) спеціальних вправ та ігор, які активізують мисленнєву діяльність дітей,
- 2) приділяти більшу увагу практичному навчанню з порушеннями інтелекту дошкільнят навичкам вимірювання, переліку предметів тощо.

Вивченням гри та ігрової діяльності з порушеннями інтелекту дошкільнят займалися Морозова Н.Г., Виготська Г.Л., Соколова Н.Д. та інші.

Гра дошкільнят з порушеннями інтелекту характеризується так:

- 1) діти мало грають самостійно,
- 2) їх гра стереотипна і бідна за змістом,
- 3) вона нагадує прості маніпуляції з предметами,
- 4) носить, як правило, неадекватний характер.

Слабкий розвиток ігрової діяльності пояснюється не лише дефектами розвитку, але й відсутністю достатнього життєвого досвіду, недосвідченістю дітей цьому виду діяльності. Тому для формування і удосконалення ігрової діяльності з порушеннями інтелекту дошкільнят потрібно вести корекційне навчання.

Про трудове виховання з порушеннями інтелекту дітей старшого дошкільного віку (підготовча група) говорив в своїй праці Є.К. Гульянц. Він вказує, що, не дивлячись на труднощі, які обумовлені особливостями дітей з порушеннями інтелекту, і в них можливо сформувати навички ручної вмілості.

Важливо методично правильно організувати заняття, правильно вибрати зміст, зацікавити дітей у виконанні завдання з праці. Найбільш вдалим розділом ручної праці автор вважає виготовлення простих іграшок з деревини та інших природних матеріалів – цей вид діяльності має значні можливості щодо корекції дефектів розвитку дітей.

С.І. Давидова визначила раціональні, ефективні методи навчання і виховання дошкільників з порушеннями інтелекту. З усіх методів навчання автор відокремлює наслідування. Наслідування є найбільш природнім шляхом пізнання дошкільнятами оточуючого їх предметного світу і, порівняно з іншими методами забезпечує високий рівень виконання завдання. Окрім того, наслідування готує з порушеннями інтелекту дітей до виконання нескладних завдань за зразком і поділеною словесною інструкцією.

3. Система дошкільних закладів для дітей з ООП

Турботу про організацію допомоги дітям дошкільного віку з порушеннями інтелекту у нас в країні доручено закладам трьох відомств: освіти, охорони здоров'я та соціального забезпечення. Спеціальні заклади вказаних відомств обслуговують різні групи. В спеціальні дитячі садки (дитячі будинки) Міністерства освіти направляються діти з легким ступенем порушення інтелекту. Спеціальні дошкільні заклади Міністерства охорони здоров'я (ясла, будинки-дитини, психоневрологічні дошкільні санаторії) обслуговують дошкільників з порушеннями інтелекту, яким потрібне систематичне лікування. Тому в дані заклади направляються діти, як правило, з ускладненими формами порушення інтелекту. В дошкільні заклади (дошкільні дитячі будинки, дошкільні відділи сумісних інтернатів) Міністерства соціального захисту приймаються діти з глибоким ступенем порушення інтелекту.

1. Дошкільні заклади спеціального призначення Міністерства освіти:

1) дошкільні дитячі будинки,

2) групи при дошкільних дитячих будинках (загального і спеціального призначення),

3) дитячі садки.

Головним завданням спеціальних дошкільних закладів цього відомства є підготовка вихованців до навчання в спеціальних школах, тому спеціальні дитячі садки (дитячі будинки) приймаються діти дошкільного віку (від 3-4 до 8 років) з легким ступенем порушення інтелекту.

Дитячі будинки обслуговують дітей-сиріт, дитячі садки – дітей, які мають батьків, тому заклади підпорядковані різним відомостям Міністерства освіти (спеціальні дитячі дошкільні будинки – Управлінню дитячих будинків, а спеціальні дитячі садки – Управлінню дитячих садків і дошкільного виховання), але комплектування, організація, спрямованість і зміст роботи в них має багато спільного і будується однаково.

Як і в усіх навчальних закладах для з порушеннями інтелекту дітей, тут складені найбільш оптимальні умови для всебічного розвитку і загартування вихованців, підготовки їх до школи. В закладах працюють спеціалісти різних профілів (лікарі, корекційні педагоги, вихователі), вони виконують тут необхідний комплекс педагогічних і медичних заходів, які спрямовані на корекцію дефектів розвитку, які існують у вихованців садка.

Комплектування закладу проводить ІРЦ.

2. Заклади для дошкільників з порушеннями інтелекту Міністерства охорони здоров'я:

- 1) спеціальні будинки дитини і ясла,
- 2) психоневрологічні санаторії,
- 3) дитячі відділення спеціалізованих лікарень.

1. Спеціальні дитячі будинки (для дітей від народження до 3-4 років) і яслі (від 1 року до 3-4 років) обслуговують дуже складну в клінічному відношенні групу дітей: з різними формами церебрального параліча, з захворюваннями Дауна, з тяжкими формами епілепсії і гідроцефалії тощо.

Центральним завданням є лікування, оздоровлення і розвиток дітей. В закладах працюють спеціалісти різних профілів: лікарі-педіатри,

психоневрологи, логопеди, медичні сестри, вихователі, дефектологи. Особлива увага приділяється “перспективним” дітям, у зв’язку з їх можливим переходом в дошкільні заклади Міністерства освіти.

2. Дошкільні психоневрологічні санаторії обслуговують дітей, які мають потребу довготривалого специфічного лікування. Це насамперед дошкільнята з порушеннями інтелекту, які страждають порушеннями опорно-рухового апарату, ендокринними порушеннями і порушенням білкового обміну, а також з порушеннями поведінки та працездатності.
3. Не дивлячись на те, що деякі заклади є лікувальними центрами, континент дітей, як і в загальному дошкільному закладі, постійний. Діти поступово сюди на весь період дошкільного дитинства (від 3 до 6 років). У зв’язку з цим в спеціальних дошкільних санаторіях, окрім лікування вихованців, проводиться педагогічна робота з корекції недоліків розвитку дітей, формування в них навичок поведінки і підготовки до школи.

Орієнтування педагогічної роботи при підготовці дітей до школи висуває необхідність відбору в заклади цього проділю дошкільнят з відносно легким ступенем порушення інтелекту. Ця ж причина визначає принцип комплектування педагогічних груп і зміст педагогічної роботи психоневрологічних санаторіїв.

Після профілювання дошкільні заклади Міністерство охорони здоров’я деякі заклади стали спеціалізуватись на роботі відповідному у клінічному етапі групами дітей а саме з дошкільниками з порушеннями інтелекту, які мають захворювання Дауна, або порушення опорно – рухового апарату тощо).

Організаційну і методичну допомогу надають місцеві і районні відділи охорони здоров’я, а також науково-дослідні інститути, методичні центри даного відомства.

Особливе місце відводиться дитячим місцевим психоневрологічним лікарням: усі заклади є філіалами цих лікувальних центрів. Вони надають

методичну допомогу і здійснюють контроль за працею закладів, ведуть облік розмово відсталі діти, слідкують за чергою направлення з порушеннями інтелекту дошкільнят в спеціальні садочки.

Дитячі відділи спеціалізованих лікарень сюди направляються діти з порушеннями інтелекту проходження специфічного курсу лікування і встановлення остаточного діагнозу захворювання. Строки перебування дітей в лікарнях невеликі. Вони визначаються загальним станом дитини, довгостроковістю курсу лікування, а також ступенем складності диференційованої діагностики (якщо мова іде про встановлення або уточнення діагнозу захворювання).

Не дивлячись на короткочасність перебування дітей в лікарнях спеціалізованого призначення, тут поряд з лікуванням, проводяться і комплекс педагогічних заходів, які спрямовані на стабілізацію і покращення психічного стану дітей, розвиток їх мовлення і кругозору. Цю роботу проводять педагоги-дефектологи (вихователі, логопеди).

Знаючи спеціальні прийоми навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, вони організовують в вільну годину (після лікувальних заходів) заняття і відпочинок дітей з порушеннями інтелекту.

Заклади Міністерства Соціального забезпечення для дошкільнят з порушеннями інтелекту:

1. дошкільні дитячі будинки,
2. дошкільні відділи при непрофільованих (змішаних) інтернатах.

В цих закладах знаходяться діти з важкими інтелектуальними порушеннями у віці від 4 до 10 років. Поділ у закладах такий:

— дошкільні групи (для дітей 4-7 років)

— підготовчі групи (8-10 років). Основною метою виховної роботи з важким порушенням інтелекту в дошкільних і підготовчих групах є компенсація психофізичних недоліків і підготовка їх до трудового навчання.

Тема 2. ВІДБІР ДІТЕЙ В СПЕЦІАЛЬНІ ЗДО. КОМПЛЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ГРУП І ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ В НИХ

1. Відбір дітей в спеціальні дитячі садки.
2. Комплектування груп спеціальних ЗДО різних відомств.
3. Організація роботи педагогічного персоналу групи.
4. Структура професійної діяльності корекційного педагога спеціального ЗДО.

1. Відбір дітей в спеціальні ЗДО

Однією з важливих умов, які визначають правильну організацію корекційно-виховної роботи і підготовку дошкільників з порушеннями інтелекту до школи, є комплектування спеціального дошкільного закладу.

Комплектування включає два важливих питання: яким критерієм потрібно керуватись при відборі в спеціальні дитячі садки? Як правильно розподілити вихованців садків за педагогічними групами в закладі?

При відборі дошкільників в спеціальні садочки педагоги керуються такими критеріями:

- 1) діти повинні бути дошкільного віку;
- 2) діти мають відносно легко адаптуватись до дитячого колективу, як в побутовому, так і в соціальному плані;
- 3) діти повинні бути готовими до взаємодії і співпраці з колективом;
- 4) повинен бути необхідний запас елементарних уявлень;
- 5) діти повинні розуміти звернене до них мовлення і мати достатній розвиток власного мовлення;
- 6) діти повинні бути соматично здоровими.

Розкриємо кожну вимогу окремо.

Відомо, що провідну роль в психологічному розвитку дитини відіграють умови життя. У зв'язку з цим велике значення для розвитку дитини має дитячий колектив. В колективі, в ході спілкування з дітьми, виникає збагачення у дитини знань, вмінь, формування її характеру, і поведінки.

Підкреслюючи велике значення дитячого колективу, потрібно вказати, що його вплив ефективний лише тоді, коли психофізичний розвиток дитини знаходиться у відповідності з рівнем розвитку дитячого колективу, в який вона потрапляє. Так, відомо, що якщо дитина з порушеннями інтелекту потрапляє в колектив нормотипових однолітків, то через постійні невдачі у неї з'являється невпевненість у собі, незацікавленість до оточуючих; вона стає неслухняною. Окрім того, неувага зі сторони педагогів до порушень розвитку дошкільників призводить до погіршення їх розвитку.

Наступною вимогою до дітей, які вступають в дошкільні заклади є те, що діти повинні бути дошкільного віку, тобто не молодше трьох років і не старше 6,5 років.

Відомо, що розвиток дитини з порушеннями інтелекту проходить за тими ж основними закономірностями, що і розвиток нормальної дитини і носить поступовий характер, тобто з віком проходять і якісні зміни їх психофізичних функцій. Саме тому, діти ясельного віку дуже відрізняється від дітей дошкільного віку, а останній – від школяра.

По відношенню до дітей з порушеннями інтелекту залишається загальноприйнята вікова періодизація, тобто періоди життя умовно поділяються на грудний, ясельний, дошкільний, шкільний. Суперечним залишається питання про збереження загальноприйнятих вікових меж вказаних періодів. Оскільки з моменту появи дефекту увесь наступний розвиток дитини протікає своєрідно і сповільнено за порівнянням до нормальних однолітків. Ця сповільненість розвитку і дає основу для перегляду вікових періодів життя цих дітей. Запропоновано кожен період життя дітей збільшити на один рік. Так, якщо ясельний період життя нормотипової дитини розглядається в інтервалі від одного до трьох років, то для дитини з порушенням інтелекту він повинен бути від одного до чотирьох, наступні вікові періоди межуються відповідно.

Нічого особливого немає в прагненні видозмінити вікові межі періодів життя, так як відставання в розвитку дітей з порушеннями інтелекту ми бачимо лише при порівнянні їх з нормотиповими однолітками. На даному етапі

розвитку спеціальної дошкільної психології, педагогіки це робити рано, оскільки ще мало вивчені анатомо-фізіологічні основи психічного розвитку дошкільників з порушеннями інтелекту, розвиток їх нервової системи, вікові особливості її будови і функції. Ми ще мало обізнані, в яких вікових періодах життя проходять суттєві зрушення в розвитку їх нервової системи, а відповідно і психіки. Наостанок, чому лише рік є визначним і таким важливим для скорочення розриву в розвитку нормотипової і дитини з порушеннями інтелекту.

Чи можна скоротити цей розрив?

Відставання і своєрідність розвитку – це не якість одного будь-якого періоду життя, це характерна особливість, яка присутня для даної групи людей протягом усього життя. І якщо в теоретичному плані з цих питань можна сперечатись, будувати будь-які гіпотези, то прагнення трохи змінити вікові межі періодів життя дітей з порушеннями інтелекту для практики відбору і комплектування закладів не є реальним, бо спеціальний садок може перетворитись на заклад для школярів молодшого шкільного віку. Дуже часто в дошкільних закладах доводиться залишати дітей, які значно старші, ніж це встановлено віковими нормативами випуску.

Різниця віку випускників спеціального садка найчастіше буває від 6 місяців до 1 року і більше. Останнє пояснюється такими причинами:

- 6) особливий стан виховання;
- 7) труднощі переводу дітей в спеціальні шкільні заклади інших відомств;
- 8) відсутність вимогливості спеціальної школи до віку першокласників.

Тепер, якщо уявити, що вікові періоди життя дітей з порушеннями інтелекту збільшаться хоча б на рік, то фактично вік випускників садка буде співпадати з віком школярів не лише першого, але і другого класів. Зміна віку випускників старшої і підготовчої груп знайде своє відображення на складі дітей інших груп, що загалом призведе до продовження строку перебування дітей в спеціальному садку. Це небажано, особливо зараз, коли існує велика потреба в дошкільних закладах подібного профілю.

Все це потребує суворого дотримання чистоти вікових нормативів, тобто в спеціальний садок повинні прийматись діти від трьох до шести з половиною років. Обов'язковою є наявність у дошкільника можливості соціально-побутової адаптації.

Вступивши в дитячий садок, дитина стає членом великого дитячого колективу. Життя в колективі потребує від них деякої самостійності у побуті, вміння співвідносити свої бажання і дії з діями та бажаннями інших, підпорядковувати їх словесному завданню тощо.

Дані вимоги є досить складними. По-перше тому, що інтелектуальне порушення – це така атипія розвитку дитини, при якій зачіплюється і особистість у цілому. Ця атипія спостерігається в порушеннях як пізнавальної діяльності, так і емоційно-вольової і рухової сфери, а також відображається на фізичному розвитку дитини. Але пізнавальна, емоційно-вольова і рухова сфери, фізичний розвиток дитини має пряме відношення до формування у дошкільників побутових навичок, навичок правильної поведінки в колективі.

В спеціальний заклад дитина з порушенням інтелекту найчастіше всього приходиться з сім'ї. В сім'ї її завжди вважали хворою, нещасною, тому вона, як правило, буває об'єктом особливої турботи батьків, знаходиться під постійною опікою. Надмірне піклування, розпещеність, відсутність вимог зі сторони дорослих до виконання доступних побутових дій і дотримання елементарних норм поведінки поглиблюють порушення у розвитку дитини, перетворюють її в безпомічну істоту, формують задатки егоїстичного відношення до оточуючих, прагнення отримати від них задоволення своїх бажань через плач, капризи, крик.

Тяжкі органічні ураження зі всіма їх наслідками, з однієї сторони, а з іншої – невірне виховання змушують знизити рівень вимог, які потрібні для вступу в спеціальний садочок.

Але ці вимоги необхідні, без них дитина не може жити в умовах колективу і в неї не формуються стійкі життєво необхідні побутові і соціальні навички.

Вимоги умовно можна поділити на дві групи:

1- вимоги щодо побутових навичок;

2- вимоги до соціальних навичок, до способу поведінки дітей у колективі.

Діти, які виступають в спеціальний садок, повинні мати збережену моторику або такий стан моторно-рухового апарату, при якому основні моторні і рухові функції були б збережені. Іншими словами, дошкільник, не дивлячись на усі існуючі в нього відхилення в фізичному, а значить і в моторному розвитку повинен вміти самостійно взяти в руки і утримати предмет, здійснювати з ним прості маніпуляції, вільно рухатись, сидіти, лягати, вставати, жувати, ковтати та ін.

Дітям повинна бути доступна побутова діяльність, яка здійснюється за допомогою дорослих при можливій несформованості побутових навичок.

Ознайомлення з невеликим комплексом “побутових” вимог вказує, що при оцінці можливостей формування гігієнічних навичок дітей, які вступають в спеціальний дошкільний садок першочергове значення має оцінка ступеня збереження анатоμο-фізіологічної основи вказаних навичок, тобто стану опорно-рухового апарату і його моторних функцій. Так, анатоμο-фізіологічні утворення є основою розвитку і формування моторних функцій, а відповідно і моторно-побутових навичок.

Зрозуміло, що значне зниження рівня сформованості санітарно-гігієнічних навичок, а також побутової діяльності залежать від спеціальних факторів, а саме, від умов виховання і навчання.

В спеціальному садку робота в даному напрямку ведеться успішно, що і дозволяє приймати сюди дітей з порушеннями інтелекту з дуже низьким рівнем сформованості вказаних навичок. Але слід звернути увагу на те, що деяка байдужість спеціальних садочків до рівня сформованості побутової діяльності відноситься лише до дітей, які не мають досвіду організованого вірного виховання і навчання, так як в закладі при комплектуванні груп, при оцінці просування дитини велика увага звертається і на динаміку розвитку побутової діяльності вихованців, і на рівень сформованості санітарно-гігієнічних та

побутових навичок дітей, що є складовою частиною при оцінці їх інтелектуальних можливостей.

В умовах суспільного виховання дитина знаходиться в колі однолітків. Діти разом граються, займаються, працюють. В праці діти вступають в найпростіші суспільні відносини. Але “колектив” дошкільників з порушеннями інтелекту – це своєрідне дитяче суспільство. Органічні ураження ЦНС призводять не лише до грубих і стійких порушень пізнавальної діяльності дитини, але і до якісних змін її психічної діяльності, торкається її особистості в цілому. Завдяки цьому, засоби адаптування дитини до оточуючого середовища дуже малі, що робить її зовсім безпомічною і пасивною.

У результаті своєрідності і сповільнення розвитку найпростіших видів умовного гальмування дії довго носять недовільний характер, вони здійснюються під впливом безпосередніх бажань, які з’являються під впливом обставин.

Пізніше з’являються і елементарні форми словесної регуляції поведінки. Безпомічність, пасивність, з однієї сторони, а з іншої – деяка імпульсивність поведінки пояснюється залежністю вчинків дітей від їх бажань, настрою, а також нестійкістю елементарних форм словесної регуляції цієї поведінки і пояснюють своєрідність колективу дошкільників.

Отже, цей колектив відрізняється значною емоційною реактивністю. Будь-яка сварка, конфлікт, небажаний епілептичний чи шизофренічний приступ у одного з членів цього колективу може призвести до тяжких емоційних переживань у дітей, на довгий час погіршити життєвий тонус колективу. У зв’язку з цим виникає необхідність складення умов, які охороняють емоційно-життєвий тонус як колективу разом, так і окремих його членів, однією з таких умов, яка створює емоційну стабільність дитячого колективу є обмеженість прийому дітей в спеціальні дошкільні заклади з вираженою імпульсивністю, психопатичними особливостями поведінки. Особливу увагу приділяють дітям, в яких прояви патологічних якостей поведінки носять тимчасовий характер

(наприклад: в періоди, які передують епілептичному, шизофренічному приступу, а також в моменти психомоторного збудження).

Справа в тому, що загальне погіршення стану таких дітей наступає, як правило, раптово і часто супроводжується помутнінням свідомості. Остання обставина особливо серйозна, оскільки може скласти життєво небезпечну ситуацію не лише для оточуючих, але й для самого хворого. Ідея охорони емоційної стабільності дитячого колективу знаходить відображення в вимогах, які поставлені до поведінки дітей, вступаючи в спеціальний садок.

Дошкільник, що вступив в спеціальний дошкільний заклад, повинен бути безпечним в колективі однолітків: вміти стримуватись від дій, коли йому говорять “не роби цього”, “непотрібно”.

Діти, які вступають в спеціальний дошкільний садок, повинні виконувати найпростіші словесні вказівки (принести, закрити, їсти тощо). Особливості розвитку і поведінки, а також умови життя дітей пояснюють особливості дитячого колективу спеціального закладу. Вони є причиною зниження вимог до самоорганізованості і свідомості поведінки дітей, які вступають в садочок, а також виділення дійсно специфічних вимог про соціальну безпеку їх вчинків для колективу однолітків.

Закінчуючи характеристику вимог соціально-побутового комплексу, важливо звернути увагу не лише на зниження цих вимог, але і на те, що усі вони розраховані на потенційні можливості. Ці вимоги є ніби головними для вступаючих в заклади дітей. Потенційні можливості, які є в дошкільнят, знаходяться на такій стадії, коли довготривалий і цілеспрямований вплив дорослих може відігравати велику роль при формуванні стійких побутових навичок і навичок поведінки, значно підвищити їх рівень.

Важливою вимогою є те, що дошкільники з порушеннями інтелекту, не дивлячись на свою інтелектуальну і мовну недостатність, повинні мати деякий рівень розвитку мовлення і мати деяке коло елементарних знань. Необхідність дотримання вказаної вимоги пояснюється тим, що навчання і виховання в

спеціальному садочку є необхідним, тому що навчання як вид діяльності завжди базується на тих знаннях і уявленнях, які мають діти.

2. Комплектування груп спеціальних ЗДО різних відомств

В спеціальних дошкільних закладах для різних відомств комплектування груп проводиться по-різному. В спеціальному дитячому садку Міністерства освіти і науки України, в які приймаються діти з легким ступенем інтелектуального порушення, в основу комплектування покладені два принципи:

- віковий;
- досвід організованого навчання в умовах спеціального садка.

Науковці визначають рік навчання дітей за програмою спеціального дошкільного закладу: група першого, другого, третього та четвертого років навчання. Кожна з груп може бути укомплектована дітьми лише одного віку. Наприклад: в групу першого року навчання можуть входити діти лише 3-ох або лише 5-ти років, в групу другого року навчання – діти 5-ти чи 6 років, тощо. Приймати дітей різного віку в одну групу в закладах цього профілю не дозволяється.

В групі 10-12 чоловік. На заняття з дефектологом її поділяють на підгрупи, з якими педагог працює почергово. Основним принципом цього додаткового перегрупування є успіх навчання дітей. Таким чином, в одній підгрупі знаходяться, як правило, діти, які краще встигають за програмою даного року навчання, в другій групі – слабкіші діти.

Для складання підгруп відводиться один місяць. В цей час дефектолог добре обстежує кожну дитину для того, щоб визначити, в яку підгрупу її направити.

В спеціальному дошкільному закладі Міністерства охорони здоров'я комплектування груп проводиться дещо інакше: діти, прийняті в дошкільний заклад, розподіляються, насамперед, за віковими групами закладу (молодша, середня, старша і підготовча). Кожна вікова група, якщо чисельність її

перевищує 16 дітей, ділиться на підгрупи. Ці підгрупи об'єднують від 10 до 12 дошкільників.

Особливістю реалізації вікового принципу комплектування груп є те, що вік вихованців однієї і тієї ж групи неоднорідний. Окрім дошкільників з порушеннями інтелекту, які за віковими нормативами повинні знаходитись в групі, тут можуть зустрічатись діти старші або молодші, це пояснюється можливістю дітей засвоювати знання, вміння і навички, які передбаченні програмою спеціального дошкільного закладу. Окрім цього, вікова група є ніби проміжним етапом комплектування і розподілу за віковими групами, наступає додатковий їх перерозподіл за підгрупами. Як показала практика, групування дошкільників за підгрупами є найбільш складною роботою. Наскільки це складно, свідчить той факт, що протягом багатьох років не один раз розглядався принцип розподілу дітей за підгрупами.

З апробованих варіантів комплектування, найчастіше використовується наступне:

- 1) розподіл дітей вікової групи на підгрупи за вираженістю інтелектуального порушення;
- 2) розподіл дітей на рівні за числом підгрупи з наступним перегруповуванням для проведення педагогічних занять на невеликі групки за специфікою дефекту, за ступенем порушення тощо;
- 3) розподіл дітей для проведення педагогічних занять на підгрупи за клінікою захворювання, специфікою дефекту, а також за складністю інтелектуального порушення;

Найбільш оптимальним варіантом комплектування підгруп є перший, за яким діти об'єднуються разом за вираженістю основного інтелектуального порушення.

Подібне комплектування дозволяє найбільш ефективно вирішувати основне завдання закладу – підготовку вихованців до навчання у школі. Спеціальний дошкільний заклад є навчальною ланкою роботи з дітьми з порушеннями інтелекту і важливим етапом підготовки їх до життя в умовах

школи. Тут знаходяться діти з різним ступенем, тому їх підготовка до школи проводиться диференційовано з врахуванням вимог тих закладів, в яких вони знаходяться. Диференціація підготовки обмежена, так як для дітей з порушеннями інтелекту є обмежена система закладів. Диференціація закладів йде не за специфічними порушеннями розвитку, а за ступенем вираженості основного порушення: заклади для дітей з легкими порушеннями інтелекту, спеціальні заклади для дітей з помірними порушеннями інтелекту.

Розподіл дітей на підгрупи за вираженістю основного дефекту, дозволяє здійснювати диференційовану підготовку дітей до навчання в школі; розробити програму навчання і виховання дошкільників з різним ступенем порушень; пов'язати її з програмою тих закладів, в яких будуть вони навчатися в подальшому.

Відбір в групи з однаковим рівнем розвитку зручний і з інших причин: він дозволяє викреслити різноплановість в роботі педагога, зробити його працю більш ефективною і цілеспрямованою.

Два інших варіанти комплектування менш зручні для роботи з дітьми. Склад підгруп при такому комплектуванні є дуже різноманітним, що призводить до великої різноплановості роботи педагога, ускладнює побут дітей і підготовку їх до школи. Але ці варіанти використовуються, тому що відокремити легкі і тяжкі випадки порушень інтелекту у дошкільному віці не завжди вдається. Найчастіше всього такі діагностичні труднощі зустрічаються в групі для дітей молодшого шкільного віку, і тому в вказаному варіанті комплектування, як правило, не використовується.

Розглянемо практичне перегрупування вихованців різних вікових груп за підгрупами. Перша молодша група буває малочисельною, тут об'єднуються не більше 12-14 дошкільнят. Діти не мають досвіду організованого навчання і виховання в умовах сучасного дошкільного закладу; вони мало чого вміють і знають; мова багатьох з них недостатньо розвинена, тобто вони являють собою однорідну, мало вивчену групу дошкільнят.

Найбільш чисельний склад групи, а також достатня кількість дорослих, одночасно працюючих тут, дозволяє побудувати роботу більш або менш індивідуалізовано, тому в даній віковій групі використовується третій варіант комплектування. Друга молодша група значно розширюється за рахунок дітей, які додатково вступили в цю вікову групу з сім'ї. Склад групи стає порівняно з попередньою групою відносно малочисельним і неоднорідним за обсягом знань, вмінь і навичок.

Тому дошкільнята даної вікової групи розподіляються вже на дві самостійні підгрупи. В одну з них об'єднуються діти, які раніше виховувались в першій молодшій групі, а в другу – “діагностичну” – діти, які тільки прийшли в заклад з сім'ї.

В кожній з вказаних підгруп проводиться додаткове перегрупування вихованців на невеличкі групи для проведення педагогічних занять. В даній віковій групі найчастіше використовується другий варіант комплектування. Принципи комплектування тут трохи доповнені, оскільки розподіл дітей за підгрупами проводиться не лише за числом вихованців, але і за досвідом їх навчання і виховання в даному закладі.

Комплектування підгруп в середній віковій підгрупі проходить наступним чином. Діти, які поступили в вікову групу з сім'ї, виділяються в діагностичну підгрупу. Вихованці, які прийшли з другої молодшої групи, спочатку знаходяться в тих підгрупах, в яких вони були раніше. Але наприкінці першого півріччя стає можливим перерозподіл дітей за вираженістю основного дефекту. З цього часу в групі діють два варіанти комплектування: перший і третій.

Комплектування підгруп в старшій групі проходить приблизно так само як і в старшій, складається діагностична підгрупа для нових дітей, а дошкільнята, які прийшли з середньої групи, спочатку знаходяться в тих самих підгрупах, а вже через деякий час проходить перерозподіл викликаний тим, що до часу вступу дітей в групу перевіряється ще раз їх діагноз, ступінь зниження інтелекту, а також кількісне співвідношення дітей з різним ступенем порушень інтелекту.

В підготовчу групу закладу нові діти не приймаються, оскільки діагностичної групи тут немає. На початку навчального року ще раз перевіряється діагноз дітей, які прийшли з старшої групи і встановлюється правильність перебування дитини в тій чи іншій підгрупі. Якщо це необхідно, то проводиться останнє перегрупування вихованців.

Розподіл дітей за підгрупами залежить від чисельного заповнення груп, ступеня вивченості дитячого складу, досвіду навчання і виховання дітей в умовах дитячого садка, від різного рівня труднощів диференційованої діагностики легких і складних випадків в дошкільнят молодшого і старшого віку. Комплектування груп в дошкільних відділеннях і дитячих садках міністерства соціального забезпечення проводиться дуже специфічно і обумовлено загальним станом дитини, станом її моторики і враховують перспективи її розвитку.

3. Організація роботи педагогічного персоналу групи

З групою дітей в 10-12 дітей працюють 3 педагоги: дефектолог і два вихователі. Вони виховують, навчають дошкільнят згідно з вимогами програми і несуть відповідальність за життя і здоров'я дітей. Обов'язки кожного педагога строго регламентовані, хоч і в них багато спільного в праці.

Дефектолог є провідним педагогом в групі. Він відповідає за:

- виконання програми;
- проведення індивідуальних і колективних занять з формування мовлення, рахунку, сенсорики;
- надання консультативної допомоги батькам;
- методичну допомогу вихователям;
- документацію в групі.

Вихователі є помічниками дефектолога, вони відповідають за:

- виконання програми з вироблення у дітей навичок самообслуговування і гігієни;

- проведення колективних занять з праці і образотворчої діяльності;
- режимні моменти;
- діяльність дітей поза заняттями.

За годинами обов'язки олігофренопедагога і вихователя можуть розподілятися по-різному. Для цього існує журнал погодинної організації діяльності педагогічного персоналу групи.

№п/п	Час роботи	Обов'язки дефектолога	Обов'язки вихователя

Дефектолог і вихователь підгрупи працюють за суворим планом. План дозволяє позначити основні напрями і усю систему діяльності педагогів і дітей, на основі загальних завдань спеціального садка, врахування типологічних і вікових особливостей дошкільників з порушеннями інтелекту, визначити поточні виховні і навчальні завдання, відібрати потрібні види і форми робіт з дітьми.

В спеціальному дошкільному закладі існують і діють усі відомі з дошкільних закладів види планування і обліку.

Планування роботи педагогів спеціального дошкільного закладу має ряд особливостей:

- корекційна спрямованість усіх педагогічних заходів;
- строгий обсяг індивідуальних та типологічних особливостей дітей;
- обов'язкове планування не лише педагогічних занять, але і важливих режимних моментів;
- врахування особливостей дітей;
- своєрідний розподіл обов'язків між педагогічним персоналом груп.

В спеціальному дошкільному закладі, залежно від строків, на які планується навчально-виховна робота в групі, розрізняють плани річні, квартальні, тижневі.

Загальні і навчальні завдання вказані в кварталному плані, який складається на базі програми і включає наступні розділи:

- загартовуючі заходи;
- побут;
- розширення орієнтування і розвиток мовлення;
- праця;
- гра;
- дозвілля;
- логопедична робота.

В календарних планах відображається повсякденна робота педагогів. Дефектолог і вихователь працюють над планом разом: аналізують успіхи і невдачі минулого тижня, домовляються про те, з ким із дітей і над чим потрібно додатково працювати, з якими батьками потрібно більше спілкуватись, підбирають тематику для майбутніх занять, перевіряють рівень сформованості необхідних для дітей навичок і увесь комплекс педагогічних заходів на тиждень.

Форма календарного плану вихователя і дефектолога

Дата	Зміст роботи на день	Облік

В плані обов'язково мають бути вказівки: час дня –“ ранок”, “вечір”, а також більш конкретні ланки запланованого часу – “до сніданку”, “після вечері”. Епізодично в план вводять і інші режимні моменти: обід, підготовка до сну, туалет тощо. В другій графі плану вказуються дефектологом організація діяльності дітей поза заняттями.

4. Структура професійної діяльності корекційного педагога спеціального ЗДО

Всі види педагогічної діяльності можна розділити на професійні та непрофесійні.

Непрофесійні – це види діяльності, якими займаються у повсякденному житті всі люди без спеціальної педагогічної освіти та педагогічної кваліфікації.

Професійні види педагогічної діяльності вимагають спеціальної педагогічної освіти і здійснюються в спеціальних навчально-виховних закладах.

Педагогічна праця, будучи оригінальною, своєрідною, має багато спільного з іншими видами людської діяльності. Зокрема, діяльність педагога за суспільними функціями, вимогами до особистості, складністю психічного напруження якоюсь мірою подібна до діяльності вченого, письменника, лікаря. Вчений відкриває наукову істину. Педагог за допомогою слова та інших засобів педагогічного впливу схиляє до неї своїх вихованців. Корекційний педагог повинен цю наукову інформацію переробити так, щоб вона не тільки стала зрозумілою, але і зацікавила їх. Для цього наукове знання він подає у вигляді розповіді, пояснення, бесіди, гри, будує науковий матеріал так, щоб залучити увагу дітей, активізувати їх пізнавальну діяльність.

Педагог, як і письменник, впливає на інших людей перш за все за допомогою слова. Корекційному педагогу потрібно майстерно володіти мистецтвом оратора, вмінням переконувати. Адже йому досить часто доводиться змінювати погляди оточуючих на проблему інтелектуальних порушень, впливати на їх ставлення до дітей.

Ще більше діяльність дефектолога має спільного з діяльністю лікаря. Адже саме педагог допомагає медикам розібратися в діагнозі, поставленому дитині, виконує рекомендації спеціалістів, забезпечує необхідні умови розвитку дітей.

В тому, що педагог творить “на людях”, його діяльність близька до артистичної. Педагог, як і артист, працює на основі певного матеріалу, йому, як

і артисту, потрібна гарна дикція, володіння голосом, виразність, емоційність мовлення.

Педагогічна діяльність має комплексний характер, що впливає із багатогранності навчально-виховного процесу. В педагогічній діяльності корекційного педагога спеціальних дошкільних закладів можна виділити такі основні напрями: навчальна, корекційна, організаторська робота з дошкільниками, робота з батьками, з медичними закладами, з суспільними організаціями.

Педагогічна діяльність як складна динамічна система має свою специфічну структуру, до складу якої входять численні елементи. Які ж компоненти є основними, провідними? Перш ніж розглянути структуру педагогічної діяльності олігофренопедагога дошкільних закладів, звернемось до історії цього питання в педагогічній науці. Перша спроба відповісти на це запитання була зроблена О. Кузьміною, яка показала, що педагогічна діяльність складається з цілого ряду внутрішньо взаємопов'язаних компонентів. Кожному з них відповідає певна група робочих функцій, а також педагогічних здібностей як індивідуальної форми відображення структури педагогічної діяльності: конструктивних, організаторських, комунікативних, гностичних.

Конструктивна діяльність вчителя – це діяльність, пов'язана з відбором, композицією, проектуванням навчально-виховного матеріалу, створенням планів, тобто той фундамент, на якому будується організаторська та комунікативна діяльність вчителя. Педагог опирається на навчальні плани, програми, підручники, методичні посібники та керівництва. Проте все, чого торкається вчитель, повинно трансформуватись під впливом тих завдань, які він ставить перед собою, працюючи з даними, в даній конкретній обстановці. О. Кузьміна вважає, що конструктивну діяльність вчителя не можна відносити тільки до навчального процесу. Цілеспрямоване виховання також передбачає вміння припускати можливі труднощі учнів при виконанні доручення та відповідну підготовку і напрям діяльності; чутливе сприймання реакції учнів на педагогічний вплив. Таким чином, науковиця стверджує, що конструктивна

діяльність необхідна в усьому навчально-виховному процесі і є умовою його високої результативності.

Організаторська діяльність педагога тісно пов'язана з конструктивною. Вона є одночасно реалізацією на практиці проектів вчителя та умовою більш цілеспрямованого і реального проектування. Організаційна педагогічна діяльність складається з трьох аспектів:

- 1) організація викладу навчального матеріалу;
- 2) організація власної поведінки;
- 3) організація діяльності дітей, їх дій та вчинків в такій послідовності та системі, яка б дозволила вчителю здійснити найближчу і кінцеву мету своєї діяльності.

Комунікативний компонент означає встановлення правильних взаємовідносин вчителя з учнями, вчителями, батьками та громадськістю, що дозволяє врахувати і задовільнити потреби і інтереси школярів, правильно зрозуміти і оцінити інформацію про ефективність педагогічних впливів, перебудувати їх у відповідності з розвитком колективу.

В подальших дослідженнях виділено й гностичний компонент у структурі педагогічної діяльності. Він містить в собі: вивчення змісту та засобів впливу на інших людей, їх вікових та індивідуально-типологічних особливостей процесу та результатів власної діяльності.

Запропонована О. Кузьміною типологія основних компонентів педагогічної діяльності накреслила прогресивний підхід до дослідження її структури. Разом з тим, перераховані компоненти можуть бути віднесені як до педагогічної, так і до іншої професії. Проте праця педагога має свою власну структуру, яка відображає її зміст та специфіку.

Більш повно всі напрями галузі педагогічної діяльності розкрив В.Щербаков. Поряд з конструктивною, гностичною, організаційною та комунікативною, він відокремлює в структурі педагогічної діяльності інформаційну, розвиваючу, орієнтаційну, мобілізаційну та дослідницьку функції.

Інформаційна функція передбачає глибоке знання педагогом навчального матеріалу та вільне володіння ним, володіння методами і прийомами викладу, мистецтво усного мовлення, знання різних джерел інформації тощо. Розвиваюча функція, відображаючи єдність навчання, виховання, розвитку, забезпечує керування перцептивним, розумовим, емоційним, волевим та іншими компонентами діяльності учнів. Організаційна функція визначає зміст ціннісних орієнтацій учнів у природному та соціальному середовищі. Діяльність вчителя, спрямована на актуалізацію знань і життєвого досвіду учнів для формування в них пізнавальної активності, реалізує мобілізаційну функцію. Дослідницька функція вимагає від вчителя наукового підходу до педагогічних явищ, вміння висувати гіпотезу, спроектувати і провести нескладний педагогічний експеримент, проаналізувати власний досвід, досвід інших учителів, передбачає володіння навичками роботи із довідковою та іншою літературою. Розвиваючи значення цих функцій, Щербаков говорить, що вони тісно пов'язані між собою і складають основу професійної діяльності вчителя.

Подальші дослідження з даної проблеми проводили І.Г. Михайлов, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спірін, І.Ф. Харламов та ін., зокрема були виділені вміння, відповідно структурних компонентів педагогічної діяльності: проведений подальший структурний аналіз педагогічної діяльності.

На основі вчення психолого-педагогічних досліджень вищеперерахованих авторів, аналізу професійної діяльності дошкільних корекційних педагогів дозволимо собі сформулювати сутність компонентів педагогічної діяльності корекційних педагогів дошкільних закладів. При цьому ми використовуємо структуру педагогічної діяльності, запропоновану І.Ф. Харламовим, оскільки вона здається нам найбільш повною і системною.

Отже, в роботі фахівця спеціального ЗДО мають місце такі взаємопов'язані види педагогічної діяльності:

- діагностична;
- орієнтаційно-прогностична;
- конструктивно-проектувальна;

- корекційна;
- організаційна;
- інформаційно-пояснювальна
- комунікативно-стимулююча;
- аналітико-оцінювальна;
- дослідницько-творча.

Діагностична діяльність спеціальної педагогіки пов'язана з вивченням дитини, визначенням рівня її розвитку, уточненням діагнозу. Адже не секрет, що медико-педагогічна комісія ставить діагноз дитині після поверхневого обстеження. Часто він буває не точним. Педагог, щоб почати навчання та корекцію недоліків дитини-дебіла, повинен вивчити всі її особливості, визначити як інтелектуальний рівень розвитку дитини, так і стан її особистісної сфери, встановити структуру дефекту.

Виключно важливою є орієнтаційно-прогностична діяльність. Опираючись на проведені вивчення особливостей індивідуального розвитку дитини, наявні документи, корекційний педагог повинен визначити лінію корекційно-виховної роботи з кожним дошкільником; накреслити конкретну мету та завдання на кожному етапі корекційно-виховної роботи; вміти прогнозувати її результат.

Орієнтаційно-прогностична діяльність вимагає діяльності конструктивно-проектувальної. Корекційний педагог повинен спроектувати зміст навчальної та виховної роботи, правильно підібрати засоби корекційного впливу, форми роботи з дітьми; спроектувати власну майбутню діяльність та поведінку, якими вони повинні бути в процесі взаємодії з вихованцями.

Корекційна діяльність – це специфічний компонент педагогічної діяльності дефектолога. Він безпосередньо залежить від вище перерахованих компонентів, в процесі яких йде вивчення розумово відсталої дитини і прогнозування її розвитку. Корекційна діяльність олігофренопедагога містить в собі роботу по корекції виявлених недоліків психофізичного розвитку аномальної дитини, недопущенню виникнення вторинних відхилень,

формуванню особисті дитини, створенню умов для нормального розвитку розумово відсталих дошкільників. Цей вид діяльності є чи не найважливішим в структурі діяльності олігофренопедагога.

Організаційна діяльність олігофренопедагога складна. Адже самоорганізуватися дитина не може, часто педагог не отримує потрібної відповідної реакції. Організаторська діяльність дефектолога пов'язана з включенням дітей в накреслену корекційно-виховну роботу. Вона виявляється у вмінні організувати різні види діяльності дошкільників, а також свою власну діяльність.

Важливе значення має інформаційно-пояснювальна діяльність олігофренопедагога. В навчально-виховному процесі педагог є не тільки організатором, проте й важливим джерелом різної інформації. Тому дефектолог повинен вміти відібрати і опрацювати інформацію, призначену для дітей з порушеннями інтелекту, зробити її доступною для їх розуміння та засвоєння.

Висока вимогливість повинна бути пред'явлена до комунікативно-стимулюючої діяльності олігофренопедагога. Ця діяльність містить в собі встановлення правильних взаємостосунків з дітьми та їх батьками, з колегами по роботі. Цей вид діяльності вимагає від педагога моральної привабливості у впливі на дітей, вміння спілкуватися з ними та встановлювати з ними доброзичливі стосунки і спонукати їх своїм прикладом до активної пізнавальної діяльності.

В структурі діяльності олігофренопедагога велике значення має аналітико-оцінювальна діяльність, яка дозволяє йому аналізувати хід навчання та корекційно-виховної роботи, виявляти в них позитивні сторони та недоліки, порівнювати отримані результати з накресленою метою і завданнями, а також співвідносити свою роботу з досвідом інших дефектологів. Аналітико-оцінювальна діяльність допомагає вчителю встановлювати зворотній зв'язок у своїй роботі.

Суттєве місце в роботі дефектолога займає дослідницько-творча діяльність. Педагог творчо застосовує педагогічну теорію, методичні

рекомендації. Нажаль, цей компонент педагогічної діяльності майже повністю забувається при підготовці майбутніх спеціалістів. ЗВО, як правило, навчає штампам, діям в типових навчально-виховних ситуаціях. Проте конкретні умови навчання та виховання досить різноманітні, та й студенти – це не однорідна маса. Саме у ЗВО необхідно розвивати індивідуальність майбутнього педагога, його творчість. Організація та зміст професійної підготовки фахівця повинні бути засновані на структурі та змісті майбутньої професійної діяльності.

Тема 3. КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНА РОБОТА В СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ООП

1. Завдання і зміст роботи спеціального ЗДО.

2. Зміст, форми і засоби виховного впливу на дошкільників з порушеннями інтелекту:

- а) фізичне виховання дошкільників;
- б) розумове виховання;
- в) виховання моральних якостей;
- г) естетичне виховання.

1. Завдання і зміст роботи спеціального ЗДО

Завдання спеціального ЗДО:

- 1) Встановлення, уточнення діагнозів захворювання дітей, які вступають і знаходяться у закладі.
- 2) Корекція недоліків у розвитку дошкільників.
- 3) Підготовка вихованців закладів до навчання в школі.
- 4) Всебічне виховання дошкільників, максимальне подолання недоліків розвитку дітей.

Робота проводиться комплексно медичним і педагогічним персоналом закладу. Лікувальна робота в цьому плані спрямована в першу чергу на:

- 1) зміцнення здоров'я та нервової системи дітей;
- 2) корекцію недоліків психічного і фізичного розвитку вихованців.

Підготовча робота в закладі спрямована на:

- 1) виправлення недоліків розумового і фізичного розвитку дітей;
- 2) становлення поведінки аномального дошкільника, врахування її особливостей.

Розглянемо ці завдання конкретно ближче.

В спеціальному ЗДО знаходяться діти різних клінічних груп.

Загальний стан дітей, прогноз їх розвитку залежить від протікання захворювання і також від правильного вибору медико-педагогічних засобів. Вірність призначень лікаря або відбір педагогічного впливу залежить від встановлення точного діагнозу. Звідси, важливим завданням спеціального ЗДО є уточнення діагнозу захворювання та причин відставання дітей.

Встановлення діагнозу захворювання для визначення вірності медичних і педагогічних засобів – це лише один напрямок діагностичного впливу спеціального закладу. Другим напрямком є відокремлення інтелектуального порушення від подібних станів, уточнення ступеня порушень розвитку дошкільника. Для рішення даного завдання в спеціальному ЗДО є усі умови: тут знаходяться необхідні спеціалісти (логопед, педагог-дефектолог, лікар-педіатр, психоневролог), передбачений умовний прийом дітей в заклади, постійно (не менше 2 рази на місяць) проводяться МПК, які розбирають найбільш складні випадки тощо.

Складовою частиною діагностичної роботи є також максимально точне визначення перспективи розвитку дітей з тим, щоб раніше знати, в які спеціальні шкільні заклади можуть бути направлені вихованці д/с для подальшого виховання і навчання.

Перехід дітей в нові умови, неможливий без попередньої підготовки. Тому наступним завданням спеціального д/с є підготовка вихованців до переходу в шкільні заклади.

2. Зміст, форми і засоби виховного впливу на дошкільників з порушеннями інтелекту

2.1. Фізичне виховання дошкільників

В завдання фізичного виховання дітей дошкільного віку входить:

- 1) охорона здоров'я дітей;
- 2) загартування їх організму;
- 3) розвиток провідних рухів;
- 4) виховання культурно-гігієнічних звичок.

Досвід спеціальних закладів підтвердив не лише реальність цих завдань, але й можливості використання загальноприйнятих в д/с методів, засобів і прийомів роботи з фізичного виховання дошкільників з суворим дотриманням тих вимог, які впливають на розвиток і ріст організму дитини, виробляють позитивні звички, знижують процент захворювань дошкільників.

Міністерство освіти затвердило санітарно-гігієнічні норми обладнання спеціальних ЗДО (групових кімнат, спалень і інших приміщень), вимоги до іграшок і підручників, якими користуються діти.

Спеціальний д/с повинен бути зразком культури, чистоти і порядку, мати добре обладнану зелену ділянку. Навіси, ігрові площадки дозволяють подовжити час перебування на свіжому повітрі, влітку на ділянці проводять ігри, заняття і працю. В основі режиму і організації діяльності спеціального д/с для дітей з порушеннями інтелекту – є порядок роботи загальних рис дитячого садка, але з змінами, які обумовлені специфікою складу вихованців.

Не дивлячись на те, що спеціальному д/с відводиться більше часу на проведення педагогічних занять, лікувальних заходів; режим дня тут загальноприйнятій, є норми проведення сну, прогулянки, ігор. В окремих випадках з метою стабілізації психічного стану і охорони нервової системи для деяких дітей час прогулянки і сну продовжується.

Режим і раціон харчування вихованців д/с враховує особливості фізичного розвитку (обмін речовин, тиск тощо).

За здоров'ям, харчуванням дітей, а також санітарно-гігієнічним станом д/с слідкує, як і в загальному д/с, лікар-педіатр. Велику допомогу в роботі лікаря надають медична сестра. Вона спостерігає за санітарно-гігієнічним станом д/с, виконує настанови лікаря, надає першу медичну допомогу дітям.

Медичні працівники відіграють важливу роль в:

- 1) організації спеціальних занять з корекції і розвитку рухів;
- 2) в визначенні дітей, що потребують в спеціальних корекційних заняттях.

Особливості фізичного розвитку дітей впливають і на фізичне виховання їх у д/с. Стан дітей з порушеннями інтелекту обумовлений своєрідністю

морфологічних, біохімічних і фізіологічних змін в ЦНС після органічного ураження. Це виражається перш за все: 1) Поганим самопочуттям дітей; 2) Загальною слабкістю; 3) Швидкою втомлюваністю; 4) Нервовістю. Тяжкі органічні ураження впливають на становлення та розвиток окремих систем і внутрішніх органів дошкільника; 5) Багато з них відстають від вікової норми в вазі, рості; 6) Найчастіше зустрічаються порушення постави, викривлення хребта; 7) деформація грудної клітини і кінцівок; 8) У деяких дітей на довго затримується процес окостеніння скелету при відносно добрій сформованості локомоторних функцій самостійного пересування; 9) Виражені недоліки рухової системи. В ряді випадків наявних порушень моторики у дітей немає; 10) Гіперсаливація, носовий відтінок мовлення, специфічний стан мовлення, позамовної артикуляційної моторики, а також труднощі при виконанні завдань з образотворчої і побутової діяльності, погана координація рухів говорить про наявність парціальних рухових порушень. В ряді випадків спостерігаються: 11) Відхилення в стані дихальної системи. Це спостерігається в значному прискоренні дихання; 12) Серцево-судинної системи. У багатьох дітей спостерігаються зміни: нерівномірність серцевого ритму, прискорення пульсу. Нерідкі випадки: 13) Гіпертонії і гіпотонії. Ці діти, як правило, скаржаться на головний біль, об'єктивно в них спостерігається загальна слабкість, сонливість, швидка втомлюваність; 14) Існують випадки вродженого пороку серця, що також погіршує стан дітей; 15) У багатьох вихованців спеціального д/с спостерігається порушення зорового, слухового, тактильного аналізаторів. Найчастіше зустрічаються грубі порушення слуху, зору, тонкі недоліки діяльності аналізаторів: порушення фонематичного слуху, зниження порогів зорової, слухової і тактильної системи; 16) У значної більшості спостерігаються характерні порушення мовлення – алалія, дизартрія.

Характеристика вихованців зі сторони фізичного розвитку свідчить про своєрідність окремих систем і внутрішніх органів, що є наслідком прояву органічного ушкодження центральних і периферичних відділів мозку і свідчить про глибоку анатомо-фізіологічну патологію.

Досвід спеціальних дошкільних закладів допомагає виявити не лише загальні, але й і специфічні особливості роботи з фізичного виховання.

Патологія, обумовлена важкою органікою, є першопричиною труднощів, виникаючих в фізичному вихованні дошкільників з порушеннями інтелекту. Патологія визначає специфіку роботи з ними: необхідність корекції дефектів фізичного розвитку. Корекція дефектів розвитку дошкільників з порушеннями інтелекту є найважливішим розділом роботи спеціального д/с, лише корекція забезпечує повноцінне фізичне виховання. Робота з корекції дефектів фізичного розвитку вихованців проводиться комплексно медичним і педагогічним персоналом і має 2 взаємопов'язані напрямки і медичний, і педагогічний.

До медичних заходів відносять:

- 1) медикаментозне і фізіотерапевтичне лікування;
- 2) масаж і лікувальна фізкультура;
- 3) ортопедична допомога;
- 4) дієтичне харчування;
- 5) психоневрологічна допомога.

До педагогічних – індивідуальні заняття з корекції моторики, поведінки, дотримування охоронного режиму, трудо та ігротерапія.

Специфічна лікувальна робота спрямована на закріплення здоров'я і нервової системи вихованців, на стабілізацію поточних паталогічних процесів, які є в деякої їхньої частини. Лікувальна робота в д/с обов'язково включає психоневрологічну допомогу.

Масаж і лікувальна гімнастику є важливою частиною лікувально-виховних заходів в спеціальному д/с. Кваліфіковані спеціалісти в спеціальних кабінетах проводять заняття з корекції дефектів моторики, постави і ін.

Лікувальна гімнастика проводиться у вигляді обов'язкових групових занять для усіх вихованців, а також додаткових індивідуальних занять, на які направляються діти на протязі усього перебування дітей в спеціальних д/с.

Лікувальна гімнастика проводиться з заняттями з міміки, праці, а також з індивідуальними педагогічними заняттями з розвитку моторики.

Лікувальне харчування. Велику роль в розвитку, рості, фізичній і розумовій діяльності дітей відіграє харчування. В спеціальному д/с дотримуються правил харчування, встановлених для дошкільних закладів.

Але серед вихованців є деяка група дітей, яка знаходиться на особливій дієті, режимі харчування (діти з фенілкетонурією, яскраво вираженим астеничним синдромом, діти з порушенням вегетативних центрів тощо). Для кожної з груп розробляється своя дієта.

До педагогічних заходів, в яких особливо чітко проявляється корекційна спрямованість роботи спеціального д/с відносяться:

- 1) охоронний режим;
- 2) педагогічні заняття з розвитку моторики;
- 3) індивідуальні заняття з корекції поведінки окремих дітей з елементами ігро- та трудотерапії.

Розвитку рухів в дітей в спеціальному дошкільному закладі приділяється велика увага. Тут широко застосовуються загальноприйняті засоби:

- 1) ранкова гімнастика;
- 2) рухові ігри, вправи, розваги;
- 3) заняття з фізичної культури і ритміки;
- 4) праця.

Вправи і ігри відбираються з строгим обліком особливостей захворювання дітей, станом їх моторики.

Спеціальні заняття з розвитку моторики є своєрідною формою організації навчання і виховання, що включає: 1) елементи лікувальної гімнастики, 2) робота з формування моторно-побутових навичок. Ці заняття є додатковими до загальновідомих в шкільній практиці форм і прийомів роботи з розвитку рухів (гра, музичні заняття, фізична загально розвиваюча гімнастика і ін.), а також 3) лікувальні заходи, які проводяться лише в спеціальному дитячому садку (ЛФК, масаж, ортопедична допомога). Вони проводяться регулярно, мають деяку педагогічну спрямованість, а саме це завдання адаптації дітей із складними

порушеннями моторики до побуту. Основними вимогами до проведення занять є обов'язкове включення вправ для ушкодженого органу.

Здоров'я дитини багато в чому залежить від стану ЦНС. А у дошкільників з порушеннями інтелекту вища нервова діяльність має свої особливості: 1) слабкість ВНД, 2) її емоційна реактивність, 3) неврівноваженість нервових процесів, 4) швидка виснаженість, що стомлює дітей і знижує їх працездатність. Метою охорони нервової системи дітей, стабілізації життєдіяльності колективу дошкільників служить охоронний режим, спокійна, ділова, без емоційного напруження обстановка, в якій діти почувають себе вільно; попередження можливих конфліктів між дітьми, шуму в групах; бадьорий, життєрадісний, тон вихователя, їх терплячість до труднощів, які виникають у дітей.

Здійсненню вимог охоронного режиму сприяють:

- 1) невелика кількість дітей в групі;
- 2) поділ групи на підгрупи для занять;
- 3) погодинна робота з підгрупою 2-3 дорослих (дефектолога, вихователя, няні);
- 4) наявність додаткових приміщень для ізоляції дитини під час інтенсивного психомоторного збудження або епілептичного приступу;
- 5) реальна можливість швидкої медикаментозної допомоги і ін.

Особливе значення в фізичному вихованні дошкільників з порушеннями інтелекту є робота з формування культурно-гігієнічних навичок, що є важливим етапом і в загальній системі формування особистості: гігієнічні навички складають одну з основ загальної культури поведінки. Програмою спеціального д/с передбачено формування таких культурно-гігієнічних навичок як:

1. Навички дотримання чистоти тіла (вмивання обличчя, миття рук, полоскання рота, чистка зубів, правильне користування носовичком, догляд за волоссям).
2. Культура харчування: вміння спокійно поводити себе за столом, правильно користуватись столовими приборами, чашкою, стаканом, серветкою,

добре пережовувати їжу, не заважати товаришам, не порушувати порядок за столом, дякувати за допомогу.

3. Навички акуратного і бережливого відношення з речами особистісного користування і вміння самостійно користуватись ними.

Робота з фізичного виховання дітей в спеціальному д/с будується суворо індивідуально. Для кожної окремої дитини, в залежності від її стану, клініки захворювання назначаються деякі медико-педагогічні заходи, тому в практиці спеціальних д/с використовують індивідуальні заняття з елементами ігро- та трудотерапії. На ці заняття направляються в першу чергу діти з психомоторним збудженням і з шизофренічним синдромом.

Мета занять – покращити поведінку дітей. Зняти моторний неспокій, почуття тривоги, страху, заставити проявити вольові зусилля в рішенні простих завдань.

Для деяких дітей подібні заняття є єдиною формою організованого навчання, для інших це шлях переходу до колективних занять. Але в тому і іншому випадку ці заняття мають важливе значення для покращення психічного тону дитини, закріплення його ЦНС.

На індивідуальному занятті всю увагу педагог приділяє дитині, діяльність якої строго регламентується, наповнена інтересним змістом.

Заняття ці недовготривалі і вирішують одне будь-яке завдання, н-д: індивідуальне заняття з розвитку моторики з дитиною, яка страждає правостороннім монопарезом, може бути організоване за таким планом:

1. Загально зміцнювальні вправи для корпусу і рук.
2. Вправи і ігри для дрібної моторики пальців рук, основне завдання – підвищити тонус м'язів, укріпити м'язи антагоністи (співставлення стискання і розтискання).
3. Вправи при виконанні побутових моторних навичок, розстібнути і застигнути гудзики, прибрати зі столу в портфель книжки, зошити і інші навчальні предмети.
4. Виконання роботи з праці, або образотворчого мистецтва.

На таких заняттях дошкільник краще засвоює систему педагогічних вимог, його поведінка стає більш організованою і під час групових занять. Індивідуальні заняття дозволяють виховувати в кожній дитині якості, які потрібно розвинути. Н-д: для дітей з збудженням потрібні індивідуальні заняття, які виховують і тренують мимовільну увагу, вміння розподіляти увагу, виконувати одночасно декілька дій (слухати і вибирати малюнки та ін.). Подібні заняття проводяться з обов'язковим включенням ігрового матеріалу і ручної предметно-практичної діяльності, наприклад:

1. Виробка інтересу дітей до заняття (робота з кубиками, іграшками і ін.).

2. Вправи спрямовані на виховання фіксованої уваги:

А) робота з предметними картинками (назва послідовності наданих предметних картинок).

Б) робота з дошкою (зацікавлення уваги дитини до написаного на дошці, вірна назва зображених предметів).

В) виховання слухової і зорової уваги дітей: педагог розповідає казку «Ріпка», дитина слідкує за оповіданням, знаходить серед розкладених фігурок потрібні і розташовує їх в необхідній послідовності.

Ці заняття є ефективними щодо проведення корекційно-виховної роботи. Особливу роль, систематичні заняття, як індивідуальні, так і групові, набувають у зв'язку з необхідністю виховувати в дітей стійкі навички (моторно-побутові. Санітарно-гігієнічні, навички правильного організування поведінки та ін.).

Процес формування того чи іншого навика проходить з великими труднощами і потребує багато часу. Він може поділятися на етапи. Н-д: миття рук – 1 етап — підготовчий (скласти позитивне відношення до миття рук), 2 етап — навчаючий (навчити прийомам виконання процесу (на занятті), 3 етап — практичне засвоєння гігієнічної навички (він самий довготривалий), 4 етап — контрольне спостереження за дітьми для визначення рівня сформованості цього навика.

Велике значення при формуванні навичок має багаторазове повторення і вправи.

Поєднання загальноприйнятих методів фізичного виховання дошкільників з спеціальними прийомами роботи, оптимальне поєднання групових і індивідуальних занять з дітьми в спеціальному д/с дозволяє зробити фізичне виховання дошкільників ефективним.

2.2. Розумове виховання

Розумове виховання є важливим розділом роботи спеціального д/с. У дітей з органічним ураженням головного мозку стійко порушена пізнавальна діяльність і мовлення.

Дошкільники з порушеннями інтелекту погано: 1) розуміють сутність розмови дорослих; 2) зміст казок; 3) не можуть гратись в сюжетні ігри, так як не розуміють вказівок і інструкцій; 4) Уявлення відрізняються бідністю, фрагментарністю; 5) Бідність наочних і слухових уявлень, дуже обмежений ігровий досвід, поганий розвиток мовлення об'єднують ту необхідну базу, на основі якої розвивається мислення.

Вказані особливості дошкільників з порушеннями інтелекту визначають завдання роботи з розумовим вихованням дітей спеціальних закладів:

1. Покращення і розвиток сенсорики дошкільників.
2. Уточнення, розширення обсягу уявлень, відомостей про оточуючий світ, розвиток мовлення.
3. Формування навичок розумової діяльності.

Сенсорне виховання: Вихідним пунктом усього пізнання є відчуття, воно дає матеріал до більш складних форм відображення дійсності в свідомості людини для сприймання, уявлень, для різних форм мислення (поняття, судження, умовисновки). Відчуття є джерелом знань про оточуючий світ. Але вони тісно пов'язані і залежать від діяльності органів почуття людини. Відповідно, чим досконаліше діяльність аналізаторів і їх взаємозв'язок, тим досконаліша буде наша свідомість.

В дошкільному віці особливо інтенсивно іде розвиток аналізаторів і сенсорних функцій людини. В закладах для дітей з порушеннями інтелекту сенсорне виховання є важливим розділом роботи.

Робота сенсорного виховання проводиться за такими напрямками:

- 1) виховання, удосконалення окремих аналізаторів і накопичення уявлень про конкретні признаки предметів (форма, колір, величина);
- 2) навчання способом рішення поступово ускладнених сенсорних завдань (формування способу обстеження предметів, складання цілого з частин, визначення положення у просторі цілого і його частин);
- 3) навчання вмінню використовувати аналізатори для формування правильних уявлень і понять про предмети оточуючої дійсності.

У дошкільників з порушеннями інтелекту формування сенсорних функцій іде послідовно:

- 1) спочатку формуються уявлення про величину, колір, форму предмета (тобто зорові уявлення);
- 2) просторові уявлення формуються пізніше, тому що у дітей є порушення моторики.

Робота з формування сенсорних функцій в спеціальних д/с поділяється на 2 періоди:

1. Удосконалення окремих аналізаторів і накопичення уявлень дітей про конкретні ознаки предмета (молодші групи д/с).

З цією метою проводяться заняття з дидактичними іграшками і будівельним матеріалом. Пізніше до них додаються заняття з аплікації, ліплення, елементарного конструювання.

Коли діти переходять в старшу групу, вони приймають накопиченні знання про предмети і їх якості при вирішенні більш складних пізнавальних завдань. В усіх вікових групах сенсорні вправи вводяться в такі види знань, як рахунок (диференціація предметів за величиною, кольором, формою з рахунком предметів на дотик, кількість плесків на слух), розвиток мовлення (слухові і зорові диктанти, робота з картинками, визначення об'єкту за признаками(смак,

форма, колір). Сенсорні вправи проводяться під час екскурсії в процесі проводяться ігри.

2. Ознайомлення з довкіллям, розвиток мовлення.

Робота з формування знань переслідує наступні завдання:

— уточнення і систематизація знань, уявлень про предмети ближнього оточення і явища природи;

— розширення знань про оточуюче, формування правильних уявлень дітей про навколишній світ;

— всебічний розвиток мовлення дошкільників.

Ознайомлення дітей іде концентрично: в кожному віці дітям надають інформацію по усім розділам, але більш глибоко і глибоко.

Формування, систематизація понять, уявлень дітей про оточуючу природу іде постійно, в процесі оволодіння різними видами діяльності: в грі, праці і на заняттях.

У вихованців спеціального д/с найчастіше виникають труднощі при оволодінні пізнавальним матеріалом і способами роботи з ним. Важливо поетапно надавати матеріал, розподіляти його на ланки. Потрібно використовувати і слова, і наочність (у дітей сприймання повинно спиратись на конкретні образи).

Діти спостерігають, вивчають предмети і явища природи під час прогулянок і екскурсій, закріплюють знання в ігровій діяльності і при відпочинку.

Робота з розвитку мовлення будується в послідовності, відповідно до загальної схеми розвитку мови в нормі. Дошкільники спочатку оволодівають мовою, як засобом спілкування (комунікативна функція мови), а потім – як засобом мислення.

Робота з формування спілкування ведеться з самого початку навчання дітей. Потрібно:

1) визвати підтримку у дітей в побуті потреби спілкування з дорослими і дітьми;

2) визвати потребу наслідування слова дорослого (ігри, прогулянки, ситуації).

Робота з розвитку мовлення проводиться і під час занять. Зміст цих занять є:

- 1) розширення і уточнення словникового запасу дітей;
- 2) організація слів в прості речення;
- 3) розвиток слухової уваги і артикуляції;
- 4) формування вмінь зв'язно передавати коротенькі оповідання, зміст картин, казок.

На заняттях молодших груп використовуються ігрова діяльність дітей з предметами, але бажано спочатку сконцентрувати увагу на одному об'єкті. Кількість дій строго регламентується (не більше 3-х дій). Дорослий позначає предмети і дії словами, які багаторазово повторюються (Н-д: лялька співає «ля-ля-ля», танцює «трам-там-там»). На заняттях в старших групах продовжується робота з формування навичок мовного спілкування, уточнення і активізації словника дитини, оформлення його в граматично правильні речення.

Використовують питання, бесіди, переказ, проста драматизація, рольова гра, оповідання. Велике місце в системі занять з розвитку мовлення займають логопедичні заняття. Вони спрямовані на корекцію суто індивідуальних дефектів мовлення вихованців. Найбільш частіше зустрічаються такі порушення, як: дислалія, дизартрія, заїкання, моторна алалія, недорозвиток мовлення, комбіновані недоліки.

Колективні логопедичне заняття спрямовані на покращення вимови, розвиток фонематичного слуху. В підготовчій групі д/с ці заняття готують дітей до вивчення грамоти.

Формування навички розумової діяльності – проходить в процесі оволодіння дітьми елементарними знаннями і практичними трудовими вміннями.

Працюючи над програмним матеріалом педагог сприяє розумовому розвитку дітей. Процес засвоєння знань (ознайомлення з оточуючим,

елементарний рахунок), або придбання вмінь під час заняття з образотворчої діяльності і праці постійно потребує аналітико-синтетичної мисленнєвої роботи:

– діти повинні вміти порівнювати, виділяти подібне і різне в матеріалі.

В процесі заняття з образотворчої діяльності і праці діти

1) привчаються робити класифікацію предметів за суттєвими признаками;

2) встановлювати зв'язки між явищами;

3) уточнювати свої уявлення;

4) накопичувати нові уявлення і поняття, які потім використовувати в мисленнєвій діяльності;

5) дитина вчиться запам'ятовувати і відтворювати матеріал, використовувати в практичній діяльності засвоєні знання.

Існує 3 способи побудови вказівок педагога при поясненні завдання:

1) цілісний (дається весь шлях роботи в цілому);

2) диктантний (дається весь шлях роботи в цілому з повідомленнями за частинами);

3) комбінований.

В спеціальному д/с використовують комбінований і диктантний спосіб пояснення і виконання завдань з праці і образотворчого мистецтва.

При цілісному способі діти повинні вислухати цілком пояснення усіх послідовних дій і лише після цього приступити до роботи.

При диктантному – вихователь пояснює дітям кожну дію, супроводжуючи її показом.

Комбінований спосіб включає елементи цілісного і диктантного способів. При комбінованій інструкції, знайома частина завдання виконується дітьми за цілісною інструкцією, а новий етап роботи – за допомогою диктантної інструкції. При проведенні занять в спеціальному д/с дотримуються наступних вимог:

1. В занятті приймають участь усі діти підгрупи, окрім тих, у яких спостерігаються до заняття симптоми патологічного стану (збудливість, періоди перед і після епілепсії і ін.).

2. Кожне заняття спрямоване на вирішення завдання – корекція інтелектуальної недостатності і інших порушень.

3. Педагог прагне до того, щоб програма була засвоєна кожною дитиною, потребує активної участі в занятті усіх дітей.

4. Охоронний режим.

5. Заняття відповідає дидактичним принципам, пов'язано з попереднім і готує наступне.

6. Заняття формує навички колективного навчання праці.

7. Відповідний вибір методів і прийомів навчання.

2.3. Виховання моральних якостей

Рівень завдань цього розділу відповідає особливостям і можливостям вихованців закладу.

Завдання:

1. Виховання особистісних якостей, провідних моральних якостей.

2. Виховання правильного взаємовідношення між дітьми, прив'язаність до батьків.

3. Формування культурних навичок поведінки.

4. Формування зацікавленості до моральності, що допомагає організувати побут дітей, провести успішно заняття.

Організаційна структура закладів, невелика чисельність груп, чітке дотримання режиму дня, регламентація діяльності дітей, вимогливе ставлення до них – умови, які сприяють формуванню основ діяльної поведінки. Важливу роль при вихованні вміння слухати, підкорятись, грають специфічні вправи, які використовуються в усіх вікових групах д/с на організованих заняттях і під час виконання ситуативних режимних моментів.

Н-д: тихо, спокійно підійти до столу педагога; на прогулянці швидко зібратись за сигналом вихователя, шикуватись парами; вірно підняти руки, щоб відповісти вихователю і ін.

Вже на першому етапі формування слухняності, педагог прагне показати, пояснити дітям, як важливо бути слухняним, дає оцінку вчинкам, фактам поведінки окремих дітей, а також героїв оповідань.

Так починається формування правильного ставлення до вимог дорослого. Не дивлячись на складність дитячого складу, факти порушень дисципліни, неслухняності є дуже рідко, що пояснює довіру дітей: їх можливо легко заспокоїти, вговорити, авторитет дорослого для більшості з них головний.

Виключення складають діти з психомоторним збудженням, а також деякі діти з шизофренічним синдромом.

Вони збудливі, розторможені, імпульсивні, можуть безпричинно плакати, сміятись, порушуючи спокій і порядок групи тоді, коли психомоторне збудження у дітей проявляється у вигляді окремих і різких спалахів, і зростає. При цьому приступи плачу, крику, неслухняності настільки прискорюється, що стає привичним стан дитини.

Повсякденні міри педагогічного впливу в даному випадку не можуть призвести до бажаних результатів. Отже, до цих дітей застосовують інші, більш специфічні засоби. Серед них важливе місце належить лікуванню. В залежності від стану дитини, лікування проводиться в умовах д/с або санаторію (стаціонару), як тільки поведінка дошкільника нормалізується, він включається спочатку в індивідуальні, а потім і в колективні заняття, особливу увагу слід приділяти роботі з корекції поведінки дитини. Окрім цього, педагог виховує інших дітей правильно ставитись до цієї дитини. Пояснює, що дитина хвора, її не можна дратувати, з неї не завжди потрібно брати приклад.

В завдання морального виховання входить і формування у дітей працездатності. Під впливом систематичної і цілеспрямованої роботи ця якість особливості у багатьох вихованців садка формується. Як правило, діти із задоволенням допомагають дорослим, люблять чергувати, наводити порядок в куточку природи, доглядати за рослинами. Але зустрічаються діти, у яких ця важлива якість особистості формується з труднощами. Причини виходу

окремих дітей із загального трудового ритму групи пояснюються їхніми індивідуальними особливостями.

Моральна якість особистості повинна бути вихована у всіх дітей, інакше вони будуть у тяжкому становищі, будуть залежати від оточуючих, визивати їх посмішки і роздратовувати їх. Спеціальний д/с особливо продумано працює в цьому напрямку і прагне привчити усіх дітей до посильної праці з особистісного самообслуговування, а також обслуговування дітей дитячого колективу. Поступивши в спеціальний д/с, дошкільники знаходяться в колективі однолітків, а тепер вони повинні разом займатись, працювати, гратись, підкорятись розпорядку і вимогам «колективу». Але колектив дошкільників з порушеннями інтелекту – це своєрідне дитяче коло, в якому довгий час діти живуть лише «близько», а не «разом», вони можуть контактувати один з одним. У зв'язку з цим перед педагогом стоїть завдання об'єднати дітей, покласти початок колективній діяльності.

Робота розпочинається з того, що збуджується інтерес дітей один до одного, налагоджуються між ними контакти.

Робиться це за допомогою невеликих завдань-доручень: «Попроси в Ольги», «Поклич до мене Сергія» тощо. Організуються невеликі імпровізовані виступи дітей: «Таня станцює», «Света покаже шорти» та ін. Діти збираються біля педагога для розгляду іграшки, яскравого малюнка, книжки, для прослухування казки, коротенького оповідання.

Одночасно з цим педагог починає об'єднувати дітей в невеличкі групи для організації їх сумісної самостійної гри, яка створює найбільш сприятливі умови для становлення і розвитку колективу взаємовідносин між дошкільниками. Спочатку кількість дітей, які приймають участь в сумісній грі не великі, не більше 2-3 чоловік, поступово склад учнів збільшується, на кінець, в колективну гру включається уся група учнів.

Вихователь допомагає знайти тему гри, визначити роль кожного, вчить поступатись один одному, допомагає підтримувати дитячу ініціативу, він допомагає дітям вирішити їх сварки.

Вихователь керує грою дошкільників, прагнучи розвинути ігрову ініціативу і закріпити інтерес дітей одне до одного, до сумісної діяльності. Велике значення в формуванні колективу, позитивних якостей особистості є організація занять. Вміння навчатись разом, як і вміння колективно гратись, виховується поступово.

Важливе місце в вихованні позитивних якостей особистості в спеціальному д/с займає робота з формування у дошкільників культурних навичок поведінки. До них відносяться: вміння правильно привітатись з дорослим, дякувати за допомогу, правильно поводитись за столом.

Організація, прийоми роботи з формування культурних навичок близькі до роботи з виховання інших побутових навичок.

2.4. Естетичне виховання

В завдання естетичного виховання спеціального д/с входить:

1. Формування правильних естетичних побутових звичок.
2. Виховання естетичних сприймань, переживань, інтересів до явищ життя і оточуючої природи.
3. Розвиток образотворчих способів діяльності.

Основним засобом естетичного виховання і в спеціальному д/с є: естетика побуту, враження про життя, природу, засоби мистецтва; образотворча діяльність дітей, музичні заняття; ранки, розваги.

Естетичне виховання ускладнено в силу їх загальної інтелектуальної недостатності, бідності, недосконалості емоцій, моторних порушень, а також слабких можливостей до самостійної художньої творчості. У зв'язку з цим, при розвитку естетичних сприймань, переживань, в формуванні правильних естетичних звичок побуту провідна роль належить педагогу.

Він піклується про те, щоб:

- 1) оточуюча обстановка відповідала основним вимогам естетики;
- 2) звертає увагу дітей на красу природи, на емоційно-естетичний і етичний фон того чи іншого художнього твору;

3) залучає увагу дітей до їх зовнішнього вигляду, виробляє в них звичку бути охайними, носити чистий одяг, вчить дітей виконувати різну роботу акуратно і гарно;

4) розвиває їх можливості в образотворчій і музичній діяльності.

Велике значення для розвитку естетичних почуттів дошкільників, формування навичок виконання малюнку, аплікації, ліплення є навчання дітей образотворчій діяльності. В спеціальному д/с навчання образотворчій діяльності починається з підготовчого періоду, який співпадає з початком перебування дітей в молодшій групі і продовжується близько 4-х місяців. Його мета — збудити до образотворчої діяльності, визвати почуття радощів від сприймання краси предмету і результату його передання в малюнці, елементарній будівлі, ліпленні, аплікації, показати, що виконанні вироби відображають реальні предмети, познайомити дітей з матеріалами, які використовуються в різних видах образотворчої діяльності, показати найпростіші прийоми роботи, за допомогою спеціальних вправ підготувати рухи дитини. В цей період педагог по черзі працює з невеликою кількістю дітей – 5-6 чол.

Він створює нескладні вироби, які тут же використовує в грі.

Ігри – заняття тривають 10-15 хвилин і як правило мають наступні етапи:

1. Демонстрація і проігрування предмету, який буде зображуватись.
2. Виконання педагогом виробу.
3. Обігрування виготовленого виробу.

Мета 1 етапу заняття – підвищення уваги і збудження інтересу до предмету, який буде зображений. Тому в якості об'єктів зображення відбираються добре знайомі дітям предмети, які приваблюють їх формою, кольором, легко включаються в ігрову діяльність. Це можуть бути іграшки (повітряні кульки, прапорці, механічні іграшки тощо), натуральні об'єкти (цукерки, фрукти, печиво). Демонстрація об'єкту, знайомство з ним проходить в ігровій формі.

Окрім ігор на даному етапі заняття, можуть бути введені і інші цікаві методи, моменти: розмова з іграшкою, поява персонажу казки.

В процесі 2-го етапу іде виконання педагогом виробів – особливе значення набувають 2 моменти:

- 1) словесний опис педагогом усіх своїх рухів в процесі виконання виробу;
- 2) залучення, зацікавлення дітей до участі у роботі.

Мета 3-го етапу – показати дітям, що виконання виробів є відображенням реальних предметів.

Але реалізації цієї мети використовують такі прийоми: знаходження за виготовленим виробом реального предмету, виділення з двох або декількох предметів тих, які зображені, організація ігрових дій з відтворенням за аналогією дій з реальним предметом.

Діти можуть у вільну годину помалювати, поліпити, зібрати конструкцію.

Поступово дошкільники набувають необхідні навички, вміння, знання. Діти стають посидючими і це дозволяє збільшити тривалість занять з образотворчої діяльності, включити в них додаткові етапи. Велике значення для естетичного виховання дошкільників мають музичні заняття, які організуються і проводяться сумісно з вихователем групи, муз. керівником.

Вони здійснюють корекційно-виховну роботу з дітьми засобами музичного виховання. В завдання музичного виховання входить:

- 1) розвиток слухового сприймання у дітей;
- 2) розвиток почуття ритму;
- 3) розвиток мовлення;
- 4) розвиток координації рухів.

Ця робота проводиться під час фронтальних і індивідуальних занять. Музичний керівник проводить 2 рази в тиждень фронтальні заняття з кожною віковою групою дітей. Індивідуальні заняття проводяться повсякденно. З кожною дитиною індивідуальні заняття проводяться не менше 2-4 раз в місяць.

Творчим відгуком про роботу з естетичного виховання дітей є святкові ранки. Святкові ранки сприяють народженню у дітей любові до Батьківщини, впливають на формування художнього смаку.

Разом з цим вони є своєрідним відгуком про роботу усього колективу закладу (логопедів, педагогів, музичних керівників, спеціалістів з лікувальної гімнастики), так як від них залежить вірне використання віршів, пісень, гімнастичних вправ тощо. Свята обов'язково плануються:

- складається програма ранку з обов'язковою вказівкою програми виступу кожного учня;
- визначається ведучий і участь кожного дорослого в святі;
- обговорюється і приймається план оформлення приміщення;
- запрошуються гості;
- готуються подарунки;
- відбирається матеріал для тематичної виставки дитячих робіт.

Тема 4. МЕТОДИКА РОБОТИ З ОВОЛОДІННЯ СПІВВІДНОСНИМИ І ЗНАРЯДЄВИМИ ДІЯМИ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ООП

1. Оволодіння елементами трудової діяльності – пряме продовження предметної діяльності.

2. Корекційні можливості господарсько-побутової праці, праці на природі і ручної праці для розвитку предметної діяльності дошкільнят з порушеннями інтелекту.

1. Оволодіння елементами трудової діяльності – пряме продовження предметної діяльності

Без спеціального навчання у дошкільнят з порушеннями інтелекту предметна діяльність стає провідною лише в старшому дошкільньому віці. Предметна діяльність є провідною при формуванні інших видів діяльності. Навчання предметним діям – одне із завдань виховання усього дошкільнього періоду.

На 3-4 р.н. робота з формування предметних дій спрямована на формування елементів трудової діяльності. Оволодіння елементарними трудовими діями дошкільнят – це вища ступінь предметної діяльності. Діти набувають новий рівень оволодіння знаряддями. У дітей молодшого шкільного віку – це навички самообслуговування. В старшому дошкільньому віці до самообслуговування додаються і пасивна побутова праця (догляд за рослинами, тваринами).

Труднощі, які виникають у дошкільнят з порушеннями інтелекту при формуванні елементів трудової діяльності:

1. Дитині важко визначити і засвоїти послідовність операцій (без словесного супроводження лише за наслідуванням).

2. Дитині важко оволодіти кожною з наступних операцій (так як дитина повинна спочатку оволодіти структурою дії кожної операції).

При формуванні елементарних трудових дій, накопичується досвід дій з предметами, дитина навчається логічно будувати послідовність дій.

2. Корекційні можливості господарсько-побутової праці, праці на природі і ручної праці для розвитку предметної діяльності дошкільнят з ООП

1 р. н. розпочинається з навчання навички самообслуговування. Цей вибір визначений можливостями дитини і передумовами трудової діяльності.

Передумови трудової діяльності:

1. Розвиток довільних рухів.
2. Формування зв'язку між діями і результатом.
3. Розвиток результативних і знарядних дій.
4. Розвиток продуктивної діяльності.
5. Прагнення дитини до самостійного вирішення (доступних) посильних практичних завдань.

Розвиток результативних дій починається з формування довільних рухів руки дитини (кінець 1 р.н.). Поступово ці дії диференціюються, пристосовуються до форми, величини, місця розташування предметів. В II півріччі життя дитини окремі рухи об'єднуються в систему і дитина в змозі досягти об'єктивного результату (грається брязкальцем (гремить), захоплює її, кидає з коляски).

Дії в системі (захват – викидання) – це результативні повторні дії. Вони характеризуються доцільністю, так як для отримання результату дитині потрібно їх повторювати.

Наприкінці 1 р. життя при навчальній ролі дорослого доцільні результативні дії ускладнюються. Виникають співвідносні дії, але діти можуть не пам'ятати дії, повернутись до елементарного маніпулювання. Це виникає тоді, коли дитина не може встановити зв'язок між дією і результатом. Умовою цього зв'язку є показ дії дорослим (показ дії і результату).

Отримання результату стає мотивом для повторення дій. На цій основі спочатку на 2 р.н. у нормотипової дитини формуються елементарні знарядні дії (з ложкою, з чашкою).

На 2-3 р. життя нормотипова дитина оволодіває результатами трудових дій (розстебнути гудзик, надягнути одяг).

Дошкільники з порушеннями інтелекту при вступі в дитячий садок не володіють навичками самообслуговування. Дуже важливо виховати в дитини впевненість в собі, довести, що всі ці дії можуть добре виконуватись. На перших порах необхідно визвати стійку зацікавленість дитини до діяльності.

На 1 р. навчання заняття з праці проводяться 2 рази в тиждень зі всією групою разом в II половині дня. При навчанні трудовим навичкам необхідно розподілити дії на етапи. Цей процес (розподілення дій на етапи) вихователь демонструє і запропонує виконати його кожній дитині.

Для міцного засвоєння навичок дітьми потрібно декілька занять. Після занять необхідно звернути увагу на зовнішній вигляд дітей.

Емоційна реакція дорослого на досягнення результату формує емоційно-позитивне відношення до результату і у самої дитини. Це ще одна можливість пов'язати процес – результат – мету (вмиваються – вмились – можна снідати).

Для дошкільнят дуже важко запам'ятати послідовність дій. В роботі з дошкільнятами з порушеннями інтелекту навчання трудовим діям здійснюється і при індивідуальному спілкуванні (процес догляду за дитиною).

В цьому зв'язку навчання трудовим діям включає:

1. Спокійний показ.
2. Пояснення (спочатку однієї дії, а потім інших послідовно).
3. Пряма допомога (або дії руками дитини, тобто можливість виявити зусилля).
4. Допомога при виконанні складних дій.
5. Підказка дитині дій.

Для закріплення трудових вмінь необхідні умови:

- а) показ, пояснення, вправляння в діях;

б) постійність вимог у сім'ї і в дитячому садку;

в) постійність вимог до послідовності виконання, до якості, до результату;

г) спокійна ділова обстановка;

д) перехід від індивідуального навчання до групового.

Ці умови сприяють не лише навчанню, але й привчання дитини, вихованню в неї звичок діяти в деяких умовах засвоєними способами дії.

2 рік навчання. Продовжується систематична робота з формування самообслуговуючої праці.

В I півріччі 3 року навчання проводиться 2 заняття в тиждень. Діти повинні правильно зашнуровувати взуття, заціпати гудзики, зав'язувати шарф. Іде робота з формування правильного користування столовими приборами.

Вихователь обов'язково повинен заохочувати дітей до надання допомоги товаришеві. Ситуація допомоги сприяє перебудові стереотипу діяльності, заставляє дитину переусвідомити знайомі операції.

При формуванні навичок вихователь переходить від докладного показу до словесних пояснень більш загального характеру („зав'яжіть хустку, як ми вчили”). Метод загального нагадування повинен використовуватись лише тоді, коли у дітей вже існують закріплені навички.

Передбачається вироблення елементарних ручних умінь. Основний матеріал – папір. Дітей знайомлять із властивостями паперу, із видами роботи з ним. Коли діти зацікавлені, вони розпочинають робити різні вироби з паперу.

На заняттях з формування елементарних рухів використовують:

1) поелементний показ;

2) спільно спрямовані дії дорослого разом з дитиною і відтворені дії, прямі і непрямі інструкції з кожного етапу роботи.

Для того, щоб сформувати елементарні ручні вміння, потрібно планувати роботу.

В основі методики проведення занять праці на 2 році навчання лежить навчання дій за наслідуванням. Спочатку діти виготовляють виріб за

частинами, а потім з частин складають цілий предмет. На 2 р.н. діти залучаються до виконання елементарних трудових доручень. Поступово трудові доручення ускладнюються. Вихователь готує дітей до чергування. Під час керівництва дошкільнятами потрібно спиратись на інтерес дітей до процесу діяльності, звертати увагу на послідовність операцій.

3 – 4 р.н. діти засвоюють більш складні операції з обслуговування (їдять, одягаються, роздягаються). Надається вміння самостійно прибирати за собою ліжко. Слід привчати дітей самостійно стежити за своїм зовнішнім виглядом (користуватися гребінцем, носовою хустинкою). Формується звичка бути охайними, підтягнутими. Вчать чистити одяг і взуття, пришивати гудзики. Навички культурної поведінки згладжують інтелектуальну недостатність.

Перше знайомство дошкільнят з працею дорослих проходить при виконанні трудових завдань, а до цього – під час спостережень, читання оповідань, розгляді малюнків. Діти вносять елементи праці у свою гру, і таким чином отримують знання про значимість, необхідність гри.

Старший дошкільний вік характеризується розвитком продуктивних видів діяльності (малювання, ліплення). Діти вчать ставити мету, планувати, оволодівають деякими навичками. Об'єднання вище вказаних компонентів трудової діяльності являє собою сформованість трудової діяльності, організацію умов для виконання трудових завдань.

На 3-4 році навчання привчають дітей до виконання доручень, обов'язків чергового, догляду за тваринами, рослинами, роботи на ділянці. Дійсно трудову суть ці завдання набувають при правильній організації і спрямованості зі сторони дорослих.

Організація умов для виконання трудових дій.

- 1) Навчання дітей потрібним способам роботи;
- 2) Вироблення у дітей відповідних навичок і вмінь (діяти з матеріалом);
- 3) Детальне пояснення сутності роботи, значення цієї праці для інших;
- 4) Допомога дітям у плануванні і співвіднесеності дій.

Заняття з праці на 3-4 році навчання проводяться три рази на тиждень: 2 заняття – ручна праця, 1 – господарсько-побутова праця. Вводиться обов'язково чергування дітей, лише після засвоєння дітьми відповідних трудових процесів.

Вимоги до дітей, які чергують:

- 1) потрібно вміти зосередитись на виконанні завдання;
- 2) запам'ятати послідовність виконання дій;
- 3) вміти домовитись про розподіл завдання.

Чергування привчає дітей до більшої самостійності, формує почуття відповідальності.

Чергування в спеціальних дитячих садках вводиться поступово: спочатку залучають самих спритних дітей до чергування в їдальні. Це є зразком для інших дітей. В цьому випадку перед дітьми стоїть завдання – допомогти няні накрити на стіл. Вихователь спостерігає за дітьми і допомагає їм. Обов'язково в кінці чергування вихователь пов'язує дію з результатом.

Характеристика процесу керівництва чергуванням.

1. Вихователь привчає дітей заздалегідь шанувати наступну діяльність (роботу) і зосереджуватись на ній (діти вголос планують етапи роботи).
2. Спостереження вихователя за здійсненням запланованих дій (поправляє, нагадує).
3. Надання допомоги при необхідності.
4. Назначивши чергового, кожний раз вихователь з'ясовує, як дитина уявляє собі послідовність роботи (які знаряддя їй потрібні...).

З II половини 3 р. н. вводиться чергування в спальні, в кутку живої природи. Обсяг і зміст цих чергувань встановлює вихователь, враховуючи індивідуальні можливості дітей і корекційну необхідність впливу.

Не лише заняття з праці використовуються у дитячих садках. Потрібно використовувати щоденну нерегламентовану працю дітей.

Важливим є прийняття участі старшого дошкільника в повсякденному прибиранні приміщення (втирати пилітку, складати іграшки та ін.), використовуючи сумісні дії дитини з дорослими.

Трудові дії поступово ускладнюються:

I етап. 1) Зростання обсягу трудової діяльності (дитина просувається від оволодіння окремими результативними діями (намилити руки) до відносно цілісних процесів праці – (одягання, вмивання, їда).

2) Збільшується кількість трудових процесів.

II етап. Удосконалення трудових навичок і вмінь (оволодіння технікою виконання трудових дій, процесів праці).

Дошкільнятам важко здійснювати перенесення однієї навички в інші умови. На 3-4 р.н. також необхідна в цьому допомога, хоч діти більш ефективно переносять навички.

III етап. Здійснення планування і організації трудової діяльності (діти від вміння прийняти інструкцію переходять до пояснення етапів дій і до виконання завдання, навчаються самостійно попередньо підбирати матеріал.

IV етап. Становлення мотивів трудової діяльності (їх динаміка: від зовнішньої зацікавленості до дії, до зацікавленості результатом).

Трудове навчання передбачає формування загально прийнятих трудових і спеціальних вмінь.

Загально-трудова вміння – організація планування, здійснення любого трудового процесу (вміння дитини вірно прийняти мету, спланувати етапи досягнення мети, організувати своє робоче місце...).

Спеціальні вміння – специфічні трудові дії з інструментами і матеріалом, вміння перевірити точність дій.

Основні дидактичні умови, що забезпечують ефективність трудового навчання:

1. Тісний зв'язок занять праці з заняттями по формуванню системних знань про працю.

2. Комплексне використання вихователем різних прийомів навчання з метою сформуванню загально-трудова і спеціальні вміння (показ дії...).

3. Диференційоване навчання кожному компоненту трудового процесу, яке здійснюється способом показу і пояснення вихователя.

Показ і пояснення включає в себе:

- а) постановку мети;
- б) мотивацію праці (відповідно до вікових особливостей дітей);
- в) підготовчі і основні етапи роботи, оцінювання кінцевого результату гри.)

4. Самостійне виконання дітьми засвоєного трудового процесу за етапами:

- а) організація робочого місця (при загальних вказівках дорослого);
- б) виконання самого трудового процесу (виховання спочатку нагадує про етапи виконання, контролює послідовність виконання, вчить досягати результат; для цього даються ряд запитань, здійснюється додатковий показ трудової дії, виконуються сумісні дії, дається порада або вказівка).
- в) оцінювання якості результатів праці дітей.

5. Формування основ культури праці (економне використання матеріалу, бережливе використання предметної гри, підтримка порядку, прибирання).

6. Закріплення знань і вмінь, отриманих на заняттях, в грі, в повсякденному житті. На 3-4 р.н. вчать використовувати прості інструменти при виготовленні іграшок-коробок (ножиці, диракол, пензлики...). Проводиться навчання з виготовлення атрибутів до гри-драматизації. Виготовляються вироби до сюжетно-рольової гри (ялинкові прикраси, іграшки-бряскальця).

Тема 5. РОЗВИТОК ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ООП

1. Методика розвитку маніпуляційних рухів у дошкільників з порушеннями інтелекту.
2. Методика розвитку знаряддєвих дій.
3. Особливості розвитку співвідносних і знаряддєвих дій в процесі трудового виховання у дітей із зниженим слухом.

1. Методика розвитку маніпуляційних рухів у дошкільників з порушеннями інтелекту:

а) *Дія з предметами* – основа активного засвоєння дитиною суспільного досвіду. Практична дія – одна з основних джерел пізнання і розвитку. За її допомогою людина вступає в контакт з оточуючою дійсністю. Цей контакт – дотиковий (головний органі - рука). У пізнанні людиною об'єктивного світу велику роль відіграє гра, безпосередній контакт з предметами. Зорове сприймання сприяє накопиченню м'язево-тактильного досвіду. Становлення психіки нормальної дитини досліджувалось широко. Велика увага зверталась на розвиток сенсорики дитини. А.В. Запорожець, О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін виявили розвиток таких психічних процесів, як: відчуття, сприймання, роль педагогічного впливу на їх розвиток, оперативний характер сенсорних процесів.

Дослідження показали, який вплив практичних дій дитини з предметами на розвиток її пізнавальної діяльності. Велику роль при цьому належить руці.

В. Петрова визначила роль руки в практичній діяльності:

- 1) рука - засіб активного ознайомлення дитини з оточуючим світом,
- 2) поява предмету у дитини викликає складну орієнтовно-дослідну діяльність (доторкнутись, взяти в руки, виконати маніпуляції),
- 3) значення руки для дошкільника не повинно обмежуватися дотиком, тому, що це лише одна з організацій руки.

На визначених етапах розвитку дотикові рухи невідокремлені від робочих рухів. Ця єдність характерна для дошкільнят.

Практично-дійовий аналіз об'єкту дитиною-дошкільником (нагадує аналогічну діяльність у старшому віці).

Перед дитиною ще не має мети пізнання, засвоєння. Спроби несуть випадковий характер, вони непослідовні, повторні, легко переходять в ігрові дії. Аналіз проходить не за планом, дитина не міркує про результат і не завжди вказує, називає виявлену якість предмету. Саме ці операції – основа для формування адекватних і точних образів.

Динаміка аналізу об'єкту:

1) первинний аналіз об'єкту дитиною (ознайомлення, виявлення характерних ознак),

2) характер і напрямок орієнтовно-дослідницької діяльності:

- якщо дії дитини знаходяться на стадії маніпуляції, то вони переходять до цілеспрямованого ознайомлення з предметом шляхом різноманітних ручних дій,

- провідним стає зорове сприймання, але попередні предметні дії залишаються; дитина більш детально знайомиться з предметом.

Орієнтовно-дослідницька діяльність нормальних дошкільників в більшій мірі залежить від умов, в яких вона проходить. Багатогранна і постійно ускладнена предметно-практична діяльність нормальної дитини є однією з необхідних основ розвитку її психічних процесів.

Вплив предметно-практичної діяльності на формування психічних процесів

1) предметна діяльність впливає на формування сенсорики (н-д, діти 2-3-х років повинні скласти у відповідні отвори предмети). Вони ідуть шляхом практичної маніпуляції – проби і помилки; старші діти – удавались до зорового порівняння.

2) предметно-практична діяльність впливає на формування мовлення під час гри (діючи з предметами дитина задає запитання, ділиться задумами).

3) предметно-практична діяльність розвиває мислення, формує адекватні поняття про оточуючий світ.

Початкова форма розвитку мислення – дії. Перше дитяче спілкування визначається характером їх практичної діяльності. Це практичне узагальнення не є мета дитини, а формується в ході дії з предметом.

Розвиток мислення не будується на базі лише особистісного досвіду, він опосередкований висновками суспільної практики. Дитина не лише маніпулює, а має свою мету і напрямок власних дій при рішенні тієї чи іншої задачі. Характер взаємовідносин з середовищем змінюється з віком дитини. Найбільш ранньою формою мислення є наочно-дійове мислення. Воно тісно пов'язане з предметно-практичною діяльністю. З мірою ускладнення видів діяльності проходить перехід до словесно-логічного мислення. Ці види мислення розвиваються при тісному взаємозв'язку і взаємо впливають одне на одного. Висновок: психічні процеси нормальної дитини розвиваються у процесі різних видів діяльності.

Дисгармонійний розвиток розумово відсталих дошкільників по різному порушений впливає на розвиток різних сторін психіки. Але основою розвитку розумово відсталих дошкільників є їх практична діяльність. Поза цією діяльністю не формується пізнавальна діяльність, не формується особистість дитини вцілому.

б) Фізіологічні передумови предметної діяльності. З моменту народження рука дитини рухається. Види рухів руки (А.В. Запорожець):

1. Дифузні глобальні рухи (вони супроводжуються рухами усього тіла, викликаються лише зовнішніми подразниками),

2. Найбільш диференційовані рухи (безумовно-рефлекторні: хапальний рефлекс, система захисних рухів, які входять в рефлекс Моро),

3. Рухи кінцівок за напрямком до тактильного подразника (різновидність орієнтованого рефлексу).

Особливість розвитку цих рухів складають передумови розвитку функцій руки. В них поки що немає нічого специфічного.

Дитина повинна навчитися використовувати можливості, щоб рука стала знаряддям праці. Першим можливим етапом є хапання предмету (це вже специфічні рухи).

Перші рухи малої дитини мають безладний характер і вони обумовлені органічними подразниками. Ці рухи відрізняються не координованістю (особливо рухи очей, голови, рухи кінцівок). Раніше за все розвивається координація очей, м'язи губ і язика, а лише потім – голови, а ще пізніше – м'язи рук і кисті. При цьому розгинаючі рухи пальців розвиваються пізніше, а ніж згинаючі. Потім – тулуба. Пізніше всього іде розвиток координації рухів ніг.

Першочергові фізіологічні передумови формування предметної діяльності:

1. Оволодіння діями зорового зосередження на предметі.
2. Вміння слідкувати за предметами (новонароджений на 7-9 день фіксує очі на світло, на 11-14 день – повертає очі від одного предмета до іншого).
3. Хапання.

Багер підкреслював, що навички потягування і хапання мають велике значення для людини. Людина відрізняється від тварини тим, що у неї розвинута кисть руки. Він говорить, що навичок потягування руки формується в 14-16 тижнів. В перші три місяці даний навичок тимчасово зникає і виникає в 4-5 місяців.

Багер аналізує теорію англійського психолога Уайтга. За Уайттом навички хапання і доторкання руки дитини до предмету формуються за такими етапами:

I етап – у дитини існує зорово-орієнтовна поведінка (дитина дивиться і слідкує за предметами). Уайтт вважає, що спочатку зорово-орієнтовна поведінка і реакція хапання ізольовані. Коли дитина слідкує за близькими і далекими предметами, вона помічає свою руку. Виникає новий зв'язок: око-рука (дитина більше слідкує за своєю рукою і виконує нею рухи за напрямком до об'єкту. При цьому пальці руки ще не підготовлені до хапання).

II етап – дитина спостерігає то за предметом, то за рукою. Рука у полі зору. Новий зв'язок: зір → рука, зір → предмет. У цей час з'являється

безпосереднє стискання і хапання предмету. Спочатку це виникає за допомогою власних рухів і під керівництвом зору. Висновок: рука, яку дитина бачить і та, якою вона хапає – одне і те ж саме.

III етап. Остаточне координоване хапання предмету. Вища форма хапання – пальці руки приймають форму предмету дотики.

Найбільш високий рівень координованого руху – рука приймає форму предмету навіть якщо предмет не в полі зору.

Формування процесу хапання можливо записати таким чином:

Зовнішні події	Поведінка дитини
Виявлення руки	Зоровий контроль за рукою
Предмет у полі зору	Швидкий рух руки в бік предмету
Доторкання до предмету у полі зору	1) розстискання і стискання пальців, які доторкаються до предмету; 2) протягування руки з попередньою підготовкою пальців і кисті для хапання предмету

Сучасні психологи розглядають природу довільних рухів як умовно-рефлекторні зв'язки. Перші умовно-рефлекторні рухи формуються в складі елементарної діяльності, яка спрямована на хапання предмету.

Дитині властива маса рефлекторних рухів (здійснений рефлекс, охоронний, хапальний та ін.). за допомогою цих рухів дитина хапає іграшку. У результаті цього, плюс зорові враження від іграшки, вона отримує нові м'язеві та шкірні враження. Проходить елементарне тактильне обстеження (судинний контроль) і закріплюється зв'язок: зір → м'язи і шкіра.

Далі іде неодноразове обстеження об'єкту, а лише потім дитина самостійно (без участі рефлексу) протягує руку до іграшки і хапає її.

Науковці ще у 50-60-х р. вказали на те, що подальший розвиток довільних рухів виникає так: проходить диференціація дій при неодноразовому хапанні предметів.

У процесі практичної дії (неподільні) рухи спеціалізуються і сильні зміни виникають в діяльності пальців. В 4-5 місяців спостерігається початок опозиції

великого пальця. Інші пальці приймають більш активну роль: вказівний і середній – стають провідними. Вони разом з великим пальцем здійснюють самостійний акт хапання. Безіменний і мізинець – допоміжні пальці. На кінестетично-зорово-тактильній стадії дитина може видозмінити стан кисті і пальців. У подальшому набуває значення зорова сигналізація: зо довго до того, як буде взятий предмет кистю (пальцями), пальці набувають форму предмету, відповідають його особливостям. Ще більш пізніше рухи руки дитини пов'язуються зі словесними інструкціями. Як тільки дитина взмозі втримати у руці предмет, у неї з'являється маніпуляцій на дія з цим предметом (спочатку маніпуляція дуже проста).

Процеси утримання і кидання – важливі фізіологічні передумови формування предметно-практичної діяльності. Перша маніпуляція: захопив – потримав – випустив. Потім виникають операції переміщення предметів (розмахування, штовхання, стискування). Маніпуляції – спосіб засвоєння зовнішніх якостей предметів і основа переходу до предметних дій.

Розвиток процесу маніпуляцій проходить стадії: 1) від елементарної спрямованості на предмет, 2) спрямованості на результат дії.

Перші дії виникають, коли предмет використовується відповідно до його функціонального призначення. Не всі предметні дії однаково впливають на розвиток дитини. Найбільший вплив надають співвідності і знаряддеві дії.

Співвідносні дії – дитина повинна привести один предмет відповідно (співвідносно) до іншого. При цьому дитина спирається на якості предметів (закрити коробку, матрешку).

Знаряддеві дії – дії з предметами знаряддями в яких один предмет – знаряддя застосовується для впливу на інший предмет. Знаряддя допомагають дитині здійснювати дії – перетворення (ложка, виделка, олівець...).

При використанні знарядь, дії руки дитини підпорядковуються логіці використання знарядь. Якщо якість предмету може бути пізнання дитиною в особистісному досвіді то досвід застосування знарядь праці може засвоїтись лише за допомогою дорослого. Оволодіння дитиною знаряддевими діями

пов'язано з урахуванням відношень між предметами (а не лише з урахуванням їх якостей)

Якщо розглядати наслідки впливу первинного дефекту на розвиток предметної діяльності розумово відсталих дошкільників, то можливо зазначити, що сензитивний період розвитку предметної діяльності у нормі – 2-3 роки життя. При розумовій відсталості цей період зрушується. У дошкільників з порушеннями інтелекту спостерігається:

- 1) моторне відставання,
- 2) порушення пізнавальної діяльності.

Якщо це відставання поєднується з іншими порушеннями, то в дитини дуже своєрідний розвиток. Л.С. Виготський казав, що будь-який дефект дає стимул до компенсації.

Як наслідок впливу первинного дефекту на першому місяці життя у розумово відсталих дошкільників спостерігається такий розвиток:

- пропущення сензитивного періоду для формування рефлексів руки (хапання, утримування, кидання),
- раннє виявлення вторинних відхилень гри мінімальному розвиваючому впливі дорослого (а саме бездіяльність руки),
- предметна діяльність не формується, так як у дітей немає зацікавленості до іграшки та інших предметів, не маніпулює дитина з ними,
- у дошкільників з порушеннями інтелекту немає орієнтування на предмет завдяки порушенню слуху: «Що це?» і «Що потрібно з ними робити?».

Поведінка така: «Дитина хапає предмет, байдуже кидає його, не відчуваючи при цьому зацікавленості до предмету, до його якостей». Але на 3 році життя у дошкільників з'являються специфічні маніпуляції (дії з предметами), але дитина не враховує якості та призначення предмету. Маніпуляції дошкільників з порушеннями інтелекту проявляються з неадекватними діями (які протирічать логіці використання предмету; неадекватні дії вступають в конфлікт з призначенням предметів в предметному світі).

Риси, які відокремлюють діяльність дошкільників раннього віку від діяльності нормотипової дитини.

1. Відсутність цілеспрямованої діяльності.
2. Вербальне позначення мети при відсутності її досягнення.
3. Байдужість до результату діяльності (результат мало цікавить).
4. Неадекватні дії.

Такий рівень розвитку предметної діяльності не дозволяє говорити про виникнення істинної предметної дії. Предметно практична діяльність включає в себе: здатність дитини до практичної дії, сенсорну сферу (її участь), просторове сприймання, мисленнєві операції, мовленнєвий супровід, мовленнєве сприймання, емоційно-вольовий фактор.

Далі розглянемо такі процеси:

- умовно-рефлекторну природу хапальних рухів,
- дамо диференціацію понять «довільні рухи руки» і «ручні операції»,
- покажемо усвідомлення дитиною різних способів маніпуляції і роль наслідування та мовлення у формуванні довільних рухів.

А) умовно-рефлекторну природу хапальних рухів.

Велике значення мають хапальні рухи для становлення руки як знаряддя праці. Виготська використовувала метод пасивних рухів. Досліди проводилися з немовлям. Дитині над ліжком підвішували іграшку. Дорослий брав руку дитини і спрямовував її до іграшки, до дотику з нею. Встановлено, що процес формування довільного хапання проходить значно скоріше, а ніж в повсякденних умовах. Хоч число помилок не зменшується. За цим методом дитина одразу отримує цілий комплекс кінестетичних подразників (тактильних, зорових, м'язевих та ін.). Довільні рухи дитини формуються в складі тієї частини діяльності, яка відповідає умовам досягнення мети, а це і є операційна дія.

Б) диференціація понять «довільні рухи руки» і «ручні операції».

Довільні рухи руки – зміщення окремих ділянок руки відносно одна одної і відносно близьких частин тіла (згинати, розгинати, привести, відвести, кругові рухи).

Ручні операції – характеризуються рухами руки, як природного знаряддя, відповідно до зовнішнього предмету (хапання предмета, його переміщення і деформація). Одна й та сама операція може проводитись різними рухами.

В) усвідомлення дитиною різних способів маніпуляції і роль наслідування та мовлення у формуванні довільних рухів.

Розвиток довільних рухів проходить довгий етап становлення. До кінця 1 року життя довільні рухи руки досягають відносно високого ступеня розвитку. Ручні операції набувають правильний автоматичний характер.

На початковому етапі рухові функції руки розвиваються паралельно з сенсорними функціями руки. На протязі дитинства інтенсивно розвивається пропріоцептивна чутливість – глибока чутливість (в м'язово-судинному апараті). Ця чутливість відіграє важливу роль при регуляції рухів. Розвиток набуває і дотикова чутливість (тактильна), вона дозволяє привчити моторну функцію до предметної умови дії.

Органи зору на початку виступають лише ініціатором, але в процесі розвитку дитини вони починають приймати більш діяльну участь в керівництві рухами.

Аферентні системи – обслуговують практичну діяльність за їх допомогою у дитини будуються образи дій, які вона здійснює (пропріоцептивна, тактильна, зорова чутливість). Розвиток пізнавальних процесів – необхідна умова оволодіння дитиною діями.

Оволодіння та опанування власною рукою складає передумови для перетворення її в знаряддя, це дає поштовх маніпулятивних дій.

П. Гальперин встановив формальну різницю між засобом і знаряддям: засіб є лише продовженням руки і використовується за допомогою ручних операцій. Знаряддя потребує особливих, знарядних операцій, при яких логіка руху руки підкоряється логіці руху знаряддя.

На початку маніпулятивні рухи дитини дуже обмежені та одноманітні. Наприкінці 1 року життя вони стають більш різноманітними, більш спеціалізованими.

Різні предмети → різні маніпуляції, так як дитина починає усвідомлювати різні види маніпуляцій (розмахувати, кидати, нажимати). Одночасно у дитини виникають спроби діяти одним предметом відносно іншого (стукати кубиком по столу або по іншому кубіку, просовувати іграшку між перетинками ліжка, засовувати дрібні речі в отвір. Пізніше дитина вчиться доставати один предмет за допомогою іншого).

Самий вищий рівень ускладнення маніпуляцій – мовленнєвий супровід.

Оволодіння предметними маніпуляціями складає у дітей необхідну основу для засвоєння їх словесних задумів. Окрім цього, звукова маніпуляція сприяє їх подальшій диференціації, а окрім того маніпуляції можливо визвати второсигнально (словом), а це вже ознака високого рівня довільності.

Роль наслідування і мовлення у формуванні і здійсненні довільних рухів.

I етап онтогенезу. На ранньому етапі розвитку дитини наслідування відсутнє. Головні значення при оволодінні новими діями мають 2 методи:

- метод проб і помилок,
- метод пасивних рухів.

Ці методи найменше потребують будь-якого досвіду, високого рівня розвитку орієнтовно-практичної діяльності. Але ці шляхи є малоефективними, потребують більшої кількості часу.

II етап онтогенезу. Дитина накопичує досвід, вона прагне до більш економного і ефективного способу засвоєння нових рухів – спосіб наслідування. Дорослий спрямовує погляд дитини до наслідування відповідних рухів, організує орієнтування на рухи, формує у дитини образ дії.

III етап. У розвитку наслідування дитини велику роль відіграє мовлення.

Наслідування займає проміжне місце між простими способами засвоєння досвіду (1,2) і більш високими формами засвоєння, заснованими на словесному образі.

На протязі дитинства наслідування відходить на задній план і набуває другорядного значення. Словесне оформлення діяльності з'являється після

наслідування. Слово фіксує результат наслідування, але воно також надає процесу наслідування узагальнений і свідомий характер.

Словесна діяльність руйнує наслідування і дозволяє дитині оволодіти більш прямим і ефективним способом, новими видами діяльності. Наприкінці 1 року життя маніпуляції пов'язані із словом.

Ступені засвоєння дитиною інструкції виконання дій.

1 ст. Привертання уваги дитини до вказаних в інструкції умов дії.

У цей час слова інструкції не взмозі викликати орієнтування дитини на об'єкт в силу психологічних особливостей розвитку. Зв'язок між словом і відповідними орієнтовними реакціями не складений; завдання дефектолога – утворити цей зв'язок за допомогою привертання уваги дитини.

2 ст. Утворення специфічної форми словесно викликаних орієнтовних реакцій, які відповідають умовам вказаних об'єктів.

Дорослий взмозі виділити ряд опорних крапок, за допомогою яких можливо успішно виконати інструкцію. Тут слова інструкції набувають для дитини адекватного значення і стають регуляторами рухової поведінки. Але дитина ще не взмозі замінювати предмети і дії. Словесна інструкція виконується лише в умовах безпосередньо сприйнятих умов дії.

3 ст. Формування рухового навичка шляхом відображення в мовленні умов і особливостей системи реакцій, що засвоїла дитина. Діти обов'язково повинні голосно озвучувати слова інструкції.

Досвід Л.Хомської вказує на те, що озвучене мовлення дитини – це мовлення комунікативне, а складена система спілкування дає змогу спонукати дитину до дії, створює найсильніші мотиви, які допомагають дитині адекватно висловлюватись про докiлля. У цьому випадку кожна вдала словесна реакція дитини схвалюються, а невдала – викликає негативну оцінку. Тому складаються сприятливі умови для повного відображення умов, особливостей дій в мовній системі.

У цьому зв'язку Л. Виготський, встановив загальну закономірність психічного розвитку. Дитина першочергово оволодіває словом, як засобом

спілкування, і лише після цього слово може стати для дитини організатором особистісної діяльності.

Остаточне формування моторної дії за словесною інструкцією. При оволодінні діями за словесною інструкцією повинна бути наявність попередньої орієнтації. Рухові навички набувають більш загальний характер, легше переносяться в нові умови. Але якщо мовна інструкція неповна, то рухові навички не є такими узагальненими і легко не переносяться.

2. Методика розвитку знаряддєвих дій

Формування знаряддєвих операцій розпочинається тоді, коли дитина використовує справжні знаряддя, ті які мають визначене суспільно-фіксоване призначення. Це не лише знаряддя виробничої праці, а й найбільш прості знаряддя – знаряддя домашнього використання (ложка, виделка, ніж). Ці знаряддя мають суспільно сприйнятну будову і допомагають при визначенні побутової мети.

У процесі розвитку діти дуже рано знайомляться із даними знаряддями і засвоюють спосіб їх використання. На 2 р. життя діти користуються ложкою, рушником і т.д. Але спочатку ці знаряддя уявляють для дитини продовження власної думки, здійснюючі операції при цьому не знаряддєві, а ручні.

За спостереженнями П. Гальперина, дитина 1,5 р. підносить ложку до рота, але її дії не підкорюються логіці рухів. Лише в процесі навчання дитина може оволодіти правильними способами користування знаряддями домашнього використання у дитини складаються перші знаряддєві операції.

Етапи оволодіння знаряддєвими діями.

1. Оволодіння ручними діями з наряддями домашнього використання.
2. Усвідомлення правильного використання предметів домашнього використання (перетворення ручних дій в найпростіші знарядні дії).

Ще в ранньому дошкільному віці діти засвоюють дії із знаряддями домашнього використання. Експериментально вивчено оволодіння дитиною складними знаряддями (використання молотка) і виділено ряд

операцій оволодіння знарядєвими діями. (Ця робота проводилась в дошкільній лабораторії, під керівництвом О. Запорожець).

Стадії оволодіння знарядєвими діями.

1. Неспецифічний спосіб використання знаряддя (дитина-дошкільник ще не в змозі оволодіти загально існуючим способом використання даного знаряддя).

2. Спосіб оволодіння зовнішнім малюнком. Діти оволодівають найбільш характерними способами дій з даними знаряддями. Але дії руки дитини ще не удосконалені, так як і її поза, і проводяться без урахування внутрішніх динамічних особливостей здійснюємих дій. Уся робота дитини здійснюється за рахунок активної діяльності. Дитина не враховує силу ваги, інерцію падіння молотка. Траєкторія биття молотка точно відтворює траєкторію дій ланків руки.

3. Осмислення внутрішніх динамічних особливостей здійснюваної операції. Поза, рухи дитини перебудовуються відповідно до внутрішніх динамічних особливостей здійсненої операції. Замість примітивного накладання молотка, дитина послаблює руку в суглобах, а робота здійснюється за рахунок сили ваги та інерції падіння молотка. Рука стає двигуном знаряддя, а також регулятором рухів. У цьому допомагають особливості 3-ї стадії.

Існує залежність рівня оволодіння знарядєвими діями від віку дитини та накопиченого практичного досвіду. Дослідниками знайдено відповідність між стадією оволодіння знарядєвими операціями і віком дітей:

- діти у віці від 4 до 5,5 років оволодівають 1 стадією оволодіння операцій в кількості 76% (1 ст. Неспецифічний спосіб використання знаряддя);

- діти у віці від 4 до 5,5 років оволодівають 2 стадією оволодіння операцій в кількості 24% (2 ст. Спосіб оволодіння зовнішнім малюнком дії);

- діти у віці від 4 до 5,5 років оволодівають 3 стадією оволодіння операцій в кількості 0% (3 ст. Осмислення внутрішніх динамічних особливостей здійснюваної операції).

Діти від 5,5 до 7 р. оволодівають 1-ю стадією – 20%, 2-ю стадією – 76%, 3-ю стадією – 4%. Але ця відповідність неповна, так як рівень оволодіння знаряддєвими операціями не лише від віку дитини, а і від накопиченого дитиною досвіду. Оволодіння складними знаряддєвими операціями в дошкільному віці знаходиться лише на самих початкових етапах.

Оперування предметами-замісниками – характерна ознака довільності рухів, що формуються в системі знаряддєвих дій.

Діти раннього дошкільного віку від 1 до 3 років добре знайомі з рядом предметів (домашнього призначення). Але якщо їм запропонувати відтворити специфічні дії при відсутності реального предмету, що дитина невзмі цього зробити. Лише наприкінці раннього дошкільного віку діти виконують дії оперуючи предметами-замісниками.

Відрив рухів від предметів не виникає самостійно, а здійснюється під впливом дорослого. Діти 3-5р. зображують не спосіб руху з предметом-замісником, а результат. Сам рух в молодшому дошкільному віці ще не відокремлений з операцією. Ці особливості добре прослідковуються в 6-7р. (дитина показує дію, а не результат).

Поступовість відділення рухів дитини від їх предметної основи при нормальному онтогенезі

вік	% дітей, які відмовились виконувати дії без предмету	% дітей, які виконують дії		
		Результат дій	Спосіб дій	Особливості дій
1-2	100	-	-	-
2-3	60	40	-	-
3-4	4	82	14	-
4-5	0	36	62	2
5-6	0	26	57	17
6-7	17	22	26	35

В I півріччі 2 р.н. проводиться 2 заняття в тиждень. Діти повинні правильно зашнуровувати взуття, застібати гудзики, зав'язувати шарф, іде робота з формування вправ використання столових приборів.

Вихователь обов'язково повинен заохочувати дітей до надання допомоги товаришу. Ситуація допомоги сприяє перебудові стереотипу діяльності, заставляє дитину переусвідомити знайомі операції. При навчанні прийому

(одягання ...) важливо постійно давати, без змін, один й той самий спосіб, одну й ту ж саму послідовність дій.

При формуванні навички вихователь переходить від докладного показу до словесних пояснень більш загального характеру («зав'яжіть хустку, як ми вчили»).

Метод загального нагадування повинен використовуватись лише тоді, коли у дітей вже існують закріплені навички. Передбачається виробка елементарних ручних вмінь. Основний матеріал – папір. Дітей знайомлять з якостями паперу, з явищами роботи з нею. Коли діти зацікавлені, вони розпочинають робити різні вироби з паперу.

На заняттях з формування елементарних ручних рухів використовують:

- 1) по елементний показ;
- 2) спільно спрямовані дії дорослого з дитиною;
- 3) відображені дії;
- 4) прямі і другорядні інструкції з кожного етапу роботи.

Для того, щоб сформувані елементарні вміння, потрібно планувати роботу. В основі методики проведення занять праці на 2 р.н. лежить навчання дій за наслідуванням. Спочатку діти виготовляють виріб за частинами, а потім з частин складають цілий предмет. На 2 р.н. діти залучаються до виконання елементарних трудових доручень. Поступово трудові доручення ускладнюються. Вихователь готує дітей до чергування. При керівництві розумово відсталими дошкільниками потрібно спиратись на інтерес дітей до процесу діяльності, звертати увагу на послідовність операції.

На 3-4 р.н. діти засвоюють більш складні операції з самообслуговування (їдять, одягаються, роздягаються). Надається вміння самостійно прибирати за собою ліжко. Привчати дітей самостійно слідкувати за своїм зовнішнім виглядом (користуватись гребінцем, носовою хустиною). Формується звичка бути акуратним, підтягнутим. Вчить чистити одяг і взуття, пришивати гудзики. Навички культурної поведінки пом'якшують інтелектуальну недостатність.

Перше ознайомлення розумово відсталих дошкільників з працею дорослих проходить при виконанні трудових завдань, а до цього – під час

спостережень, читання, оповідань, розгляду малюнків. Діти вносять елементи праці в свою гру, і т.ч. отримують знання про значимість, необхідність гри.

Старший дошкільний вік характеризується розвитком продуктивних видів діяльності (малювання, ліплення). Діти вчаться ставити мету, планувати, оволодівати деякими навичками. Об'єднання вище вказаних компонентів трудової діяльності являє собою сформованість трудової діяльності, організацію умов для виконання трудових завдань.

На 3-4 р.н. виконання доручень, обов'язків чергового, догляд за тваринами, рослинами, робота на ділянці. Дійсно трудову суть ці завдання набувають при правильній організації і спрямованості зі сторони дорослих.

Організація умов для виконання трудових дій

- 1) Навчання дітей необхідних прийомам способам праці.
- 2) Вироблення у дітей відповідних навичок і вмінь (діяти з матеріалом).
- 3) Детальніше пояснення сутності роботи, значення цієї праці для інших.
- 4) Допомога дітям в плануванні і співвіднесенні дій.

Заняття з праці на 3-4 р.н. проводяться 3 р. в тиждень: 2 заняття – ручна праця, 1 – господарсько-побутова діяльність. Вводиться обов'язкове чергування дітей, лише після засвоєння дітьми відповідних трудових процесів.

Вимоги до дітей, які чергують

- 1) потрібно зосередитись на виконанні завдання,
- 2) утримувати в пам'яті послідовність виконання дій,
- 3) вміти домовитись про розподіл завдання з іншими дітьми.

Чергування привчає дітей до більшої самостійності, формує почуття відповідальності.

Методика введення чергування

Чергування в спеціальному дитячому садку вводиться поступово: спочатку залучають самих спритних дітей до чергування в їдальні. Це є зразком для інших дітей. У цьому випадку перед дітьми стоїть завдання – допомогти няні накрити на стіл. Вихователь спостерігає за дітьми і допомагає їм. Обов'язково в кінці чергування вихователь пов'язує дію з результатом.

Характеристика процесу керівництва чергуванням

1. Вихователь привчає дітей заздалегідь планувати наступну діяльність (роботу) і зосереджуватись на ній (діти вголос планують етапи роботи).
2. Спостереження вихователя за здійсненням запланованих дій (поправляє, нагадує).
3. Надання допомоги при необхідності.
4. Назначивши чергового, кожний раз вихователь з'ясовує, як дитина уявляє собі послідовність роботи (які знаряддя їй потрібні).

З II половини 3 р.н. вводиться чергування в спальні, в кутку живої природи. Обсяг і зміст цих чергувань встановлює вихователь враховуючи індивідуальні можливості дітей і корекційну необхідність впливу.

Важливим є прийняття участі старших дошкільників в повсякденному прибиранні приміщення (втирати пил, складати іграшки та ін.), використовуючи сумісні дії дитини з дорослими.

Трудові дії поступово ускладнюються:

1 етап. Зростання обсягу трудової діяльності (дитина просувається від оволодіння окремими результативними діями (намилити руки) до відносно цілісних процесів праці (одягання, вмивання, їда)); Збільшується кількість трудових процесів.

2 етап. Удосконалення трудових навичок і вмій (оволодіння технікою виконання трудових дій, процесів праці). Розумово відсталим дошкільникам важко здійснювати переніс одного навичка в нові умови. На 3-4 р.н. також необхідна в цьому допомога, хоч діти більш ефективно переносять навички.

3 етап. Здійснення планування і організація трудової діяльності (діти від вміння прийняти інструкцію переходять до пояснення етапів дій і до виконання завдання, навчаються самостійно попередньо підбирати матеріал).

4 етап. Становлення мотивів трудової діяльності (їх динаміка: від зовнішньої зацікавленості до зацікавленості результатом).

Трудове навчання передбачає формування загальноприйнятих трудових і спеціальних вмій.

Загально трудові вміння – організація планування, здійснення будь-якого трудового процесу (вміння дитини вірно прийняти мету, спланувати етапи досягнення мети, організувати своє робоче місце.....).

Спеціальні вміння – специфічні трудові дії з інструкцією і матеріалом, вміння перевірити точність дій.

Основні дидактичні умови, що забезпечують ефективність трудового навчання

1. Тісний зв'язок занять праці з заняттями з формування системних знань про працю.

2. Комплексне використання вихователем різних прийомів навчання з метою сформувати загально трудові і спеціальні вміння (показ дії).

3. Диференційоване навчання кожному компоненту трудового процесу, яке здійснюється способом показу і пояснення вихователя

а) постановку мети;

б) мотивацію праці (відповідно до вікових особливостей дитини);

в) підготовчі і основні етапи роботи, оцінювання кінцевого результату гри.

4. Самостійне виконання дітьми засвоєного трудового процесу за етапами:

а) організація робочого місця (при загальних вказівках дорослого);

б) виконання самого трудового процесу (вихователь спочатку нагадує про етапи виконання, контролює послідовність виконання, вчить досягати результату).

Для цього дається ряд запитань, здійснюється додатковий показ трудової дії, виконуються сумісні дії, дається порада або вказівка.

в) оцінювання якості результатів праці дітей.

5. Формування основ культури праці (економне використання матеріалу, бережливе використання предметної гри, підтримка порядку, прибирання).

6. Закріплення знань і вмінь, отриманих на заняттях, в грі, в повсякденному житті.

На 3-4 р.н. вчать використовувати прості інструменти при виготовленні іграшок-виробів (ножиці, шило, диракол, пензлики). Проводиться навчання з виготовлення атрибутів до гри-драматизації. Виготовляються вироби до сюжетно-рольової гри (ялинкові прикраси, іграшки-подарунки).

3. Особливості розвитку співвідносних і знаряддєвих дій в процесі трудового виховання у дітей із зниженим слухом

а) Оволодіння елементами трудової діяльності – пряме продовження предметної діяльності.

б) Корекційні можливості господарсько-побутової праці, праці в природі і ручної праці для розвитку предметної діяльності розумово відсталих дошкільників.

Оволодіння елементами трудової діяльності – пряме продовження предметної діяльності.

Без спеціального навчання у дошкільників з порушеннями інтелекту предметна діяльність стає провідною лише в старшому дошкільному віці. Предметна діяльність є провідною при формуванні інших видів діяльності. Навчання предметним діям – одне із завдань колекційного виховання усього дошкільного періоду. На 3-4 р.н. робота з формування предметних дій спрямована на формування елементів трудової діяльності. Оволодіння елементарними трудовими діями у розумово відсталих дошкільників – це вища ступінь предметної діяльності. Діти набувають новий рівень оволодіння знаряддями. У дітей молодого шкільного віку – це навички самообслуговування – в старшому дошкільному віці до самообслуговування додається і пасивна побутова праця (догляд за рослинами, тваринами).

Труднощі, які виникають у розумово відсталих дошкільників при формуванні елементів трудової діяльності

1. Дитині важко визначити і засвоїти послідовність операції (без слів супроводу лише за наслідуванням).

2. Дитині важко оволодіти кожною з наступних операцій (так як дитина повинна спочатку оволодіти структурою дії кожної операції).

При формуванні елементарних трудових дій накопичується досвід дітей з предметами, дитина навчається логічно будувати послідовність дій.

Корекційні можливості господарсько-побутової праці, праці в природі і ручної праці для розвитку предметної діяльності дошкільників з порушеннями інтелекту.

1 р.н. розпочинається з навчання навичкам самообслуговування. Цей вибір визначений можливостями дитини і передумовами трудової діяльності.

Передумови трудової діяльності:

- 1) розвиток довільних рухів,
- 2) формування зв'язку між діями і результатами,
- 3) розвиток результативних і знаряддєвих дій,
- 4) розвиток продуктивної діяльності,
- 5) прагнення дитини до самостійного вирішення (доступних) посильних практичних завдань.

Розвиток результативних дій починається з формування довільних рухів руки дитини (кінець 1 року життя). Поступово ці дії диференціюються, пристосовуються до форми, величини, місця розташування предметів. У II півріччі життя дитини окремі рухи об'єднуються в систему і дитина в змозі досягти об'єктивного результату (грається брязкальцем, гримить, захоплює її, кидає з коляски).

Дії в системі (захват - викидання) – це результативні повторні дії. Вони характеризуються доцільністю, так як для отримання результату дитині потрібно їх повторювати.

Наприкінці 1 р. життя при навчальній ролі дорослого доцільні результативні дії ускладнюються. Виникають співвідносні дії, але діти можуть не пам'ятати мету дії, повернутись до елементарного маніпулювання. Це виникає тоді, коли дитина не може встановити зв'язок між дією і результатом. Умовою цього зв'язку є показ дії дорослим (показ дії і результату).

Отримання результату стає мотивом для повторення дій. На цій основі спочатку 2 р.н. у нормотипових дітей формуються елементарні дії (з ложкою, з чашкою).

На 2,3 р. життя нормотипова дитина оволодіває результатами трудових дій (розстібнути гудзик, надягнути одяг).

Дошкільники з порушеннями інтелекту при вступі в дитячий садок не володіють навичками самообслуговування. Дуже важливо виховати в дитини виявлені у собі, доказати, що всі ці дії можуть добре виконуватись. На перших порах, необхідно визвати стійку зацікавленість дитини до діяльності.

На 1 році навчання заняття з праці проводяться 2 рази в тиждень зі всією групою разом в II половині дня. При навчанні трудовим навичкам необхідно розподілити дії на етапи. Цей процес (розподілення дій на етапи) вихователь демонструє і запропонує виконати його кожній дитині. Для чіткого засвоєння навичок дітьми потребує декілька занять. Після занять необхідно звернути увагу на зовнішній вигляд дітей.

Емоційна реакція дорослого на досягнення результату формує емоційно-позитивне відношення до результату і у самої дитини. Це ще одна можливість пов'язати процес → результат → мету.

Для дошкільників з порушеннями інтелекту дуже важко запам'ятати послідовність дій. У роботі з навчання трудовим діям здійснюється і при індивідуальному спілкуванні (процес догляду за дитиною). У цьому зв'язку навчання трудовим діям включає:

- 1) послідовний сповільнений показ,
- 2) пояснення (спочатку однієї дії, а потім інших послідовно),
- 3) пряма допомога (або дії руками дитини, тобто можливість виявити зусилля),
- 4) допомога при виконанні найбільш складних дій,
- 5) підказка дитині дій.

Для закріплення трудових вмінь необхідні умови:

- а) показ, пояснення, виправляння в діях,

- б) постійність вимог в сім'ї, в дитячому садку,
- в) постійність вимог до послідовності виконання, до якості, до результату,
- г) спокійна ділова обстановка,
- д) перехід від індивідуального навчання до групового.

Ці умови сприяють не лише навчанню, але й привчання дитини, вихованню в неї звички діяти у відповідних умовах, використовуючи ті чи інші засвоєнні способи дій.

Тема 6. КОРЕКЦІЯ ПРЕДМЕТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОМУ НАВЧАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ІГРОВИМ ДІЯМ

1. Формування співвідносних дій в процесі використання дидактичної іграшки.
2. Засвоєння дії за зразком.

1. Формування співвідносних дій в процесі використання дидактичних іграшок

Навчання грі і предметним діям в умовах корекційно-виховної роботи в спеціальних дитячих садках йде паралельно. Гра у деякому рахунку спонукає до практичної діяльності. Саме в грі дитина затверджує принципи дій з предметами.

Важливою умовою дидактичної гри є показ ігрових дій. Вихователь при цьому робить наголос на правильність виконання дій. Ще на початку життя в дітей проходить розвиток ручної моторики (копання, визначення місця предмету у просторі, урахування форми і величини предмету). У дитини виникає розвиток і становлення зорово-рухової координації. Одночасно іде розвиток ручних вмінь (співвідносити дії двох рук, здійснюється тип схоплення). В цей самий час проходить процес диференціації рухів пальців. Таким чином наприкінці 1 р. життя – на початку 2 р. життя дитина оволодіває масою рухів. При розвитку моторики дітей раннього віку велика роль належить співвідносним діям. Принцип цих дій полягає в основі ігрових завдань багатьох дидактичних іграшок. При грі з такими іграшками у дитини здійснюється окомір, розвиваються ручні вміння.

У дошкільнят з порушеннями інтелекту спостерігається недорозвиток ручної моторики око-рухової координації. Діти не можуть виділити провідну руку. Найчастіше вони не можуть діяти обома руками одночасно. Недостатній

розвиток зорово-рухової координації призводить до того, що дитина не може взяти предмет, вона тягне руку, але нечітко. Таким чином, без спеціального впливу дорослого у дітей не виникає хапання, а це призводить до несформованості ручної вмілості. Але діти з порушеннями інтелекту граються, сприймають світ і в результаті цього здійснюють пошукові способи орієнтування.

Провідне місце в розвитку дитини займає метод проб і помилок (особливо на ранніх стадіях розвитку). В подальшому він змінюється перцептивними способами (примірювання і зорове орієнтування). Метод проб базується на тому, що дитина вірні дії фіксує, а помилкові відкидає. Метод проб є практичним орієнтуванням, а також готує до орієнтування – перцептивного. Чуттєве пізнання дуже повільно розвивається і воно не може досягати того рівня, щоб стати основою діяльності.

Виконуючи завдання, дитина не зможе орієнтуватись в них, не знає, на які саме якості предмету орієнтуватись, не досягає результату.

Дошкільнята з порушеннями інтелекту не володіють способами пошукового орієнтування. Вони діють хаотично, не враховуючи якості предмету; часто прагнуть досягти результату силою; або ж діють звичними діями. У дошкільнят метод проб і помилок існує як знаходження варіантів. При цьому дитина не відкидає непродуктивні варіанти і не виділяє продуктивні.

За допомогою методу спроб і помилок фіксуються позитивні (вдалі) дії. Проби – це цілеспрямовані дії. Знаходження варіантів носить випадковий характер і не закріплюється в досвіді дітей. В новій ситуації діти не можуть одразу перейти до зорового співвідношення на незнайомі завдання.

Також, як і знаходження варіантів, ми не зможе віднести до методу проб і зорове співвідношення, так як воно не правильно розвинуто у дошкільнят (не можуть вірно оцінити випадкову величину). Дошкільники з порушеннями інтелекту просто виконують завчені дії, помилку не виправляють. Виконання завчених дій із знайомим матеріалом не веде до розвитку мислення, сприймання.

Основне завдання педагога – сформувані у дошкільнят пошукові способи орієнтування, і на цій основі сформувані зацікавленість до якостей предмету і підвести дитину до повного зорового співвідношення.

Приміряння являє собою проміжний спосіб між пробою і зоровим співвідношенням. Ігри, в яких використовують метод проб, примирення, розвивають увагу дитини (дитина бачить, помічає якості предмету, його ознаки).

В цьому зв'язку дидактична гра займає важливе місце в корекційно-виховній роботі спеціалізованого дитсадка. Дидактичні ігри для розвитку дрібної моторики у дошкільників з порушеннями інтелекту спрямовані на:

- розвиток хапання;
- розвиток співвідносних дій;
- наслідувальні дії рук;
- розвиток рухів кисті рук.

За допомогою цих ігор у дошкільнят розвивається вміння здійснювати різні предметно-ігрові дії з використанням іграшок (нанизування кілець на стержень і заповнення стержня цілком, закривання коробки):

- діти вчаться використовувати нескладні предмети-знаряддя (сачок, лопатку...);
- вчаться складати предмет із частини.

Важливе завдання навчання ігровим діям на початкових етапах – формування наслідування. Дії за наслідуванням – це дії за показом. Дитина легше наслідує дії дорослих, аніж дії з предметами. Дошкільнята не в змозі простежити за послідовністю операцій, якщо дія виконується дуже швидко. Тому показ повинен проводитися повільно, з фіксацією того чи іншого моменту або етапу і супроводжуватись мовою.

Гра „Сховай матрійку”. Вихователь ставить мету: удосконалювати наслідування, звертати увагу на властивості і ознаки предметів.

Обладнання: 2-х складові матрьошки.

Вихователь розкриває матрьошку і ставить на стіл. Діти повторюють дію.

– А тепер сховаємо матрешку в матрешку, ось так! (вихователь повільно показує). Гра повторюється 2-3 рази. Якщо дитина не наслідує дану дію, педагог руками дитини повинен здійснювати дії.

2. Засвоєння дій за зразком

Зразок складається дорослим. При цьому дитина не бачить виконання дії, а сприймає готовий результат. Це складно, так як дитина повинна провести аналіз результату, мисленнєво дитина повинна розкласти ціле на частини. Навчити діяти з дидактичними іграшками неможливо без розвитку уважності. Необхідно вводити заняття, які передбачають уважний розгляд іграшок, як їх якостей, ознак, так і їх положення у просторі.

Дитина повинна вміти сприймати мовну інструкцію. Вихователь повинен вчити дітей виконувати елементарні інструкції. На початкових етапах інструкція повинна складатись з 1 слова, яке означає дію, спонукаючи дитину до діяльності. Мета дії – це предмет, з яким дитина маніпулює.

Заняття на розвиток співвідносних дій.

Тема: Пірамідка.

Мета: вчити співвідносити отвори кілець з стержнем, розвивати зорово-рухову координацію при діях двома руками, формувати цілеспрямованості у діях і стійкості уваги.

Обладнання: піраміди різної величини.

I варіант.

Дітям роздають пірамідки з 4-5 кілець і ковпачка. Педагог на очах у дітей розбирає свою пірамідку і пропонує дітям зробити те саме. Вихователь бере кільце і звертає увагу дітей на ознаку (дирочку, отвір). Показує, як колесо можливо нанизати на стержень. Діти діють за наслідуванням. Однією рукою тримають стержень, а іншою рукою нанизують кільці на стержень. Кільці нанизують без урахування величини. При необхідності педагог допомагає: за допомогою використання жестів. При повторенні гри положення рук змінюється.

II варіант.

Дітям дають дві пірамідки. Одна з товстим стержнем, інша – з тонким. Кільця обох знімають і перемішують. Діти повинні правильно співвіднести отвір кільця з потрібним стержнем. Вчать дітей здійснювати вибір шляхом проб.

III варіант

Дітям пропонують пірамідки різної величини.

IV варіант

Вчимо дітей послідовності нанизування кільця.

Діти за показом вихователя знаходять спочатку саме велике кільце, одягають його а стержень. Гра триває, поки діти не засвоюють основне правило (кожний раз потрібно знайти саме велике кільце і надягнути його на стержень).

Тема 7. ТЕОРІЯ Й МЕТОДИКА ГРИ

1. Розвиток теорії гри у зарубіжній та вітчизняній психології та педагогіці.
2. Значення гри для психічного розвитку дитини.
3. Види ігор та іграшок. Вимоги до їх розвитку і оформлення.

1. Розвиток теорії гри у зарубіжній та вітчизняній психології та педагогіці

Здібність гратись – сутність людського досвіду. Гра допомагає ознайомитись з оточуючим світом. Гра пов'язана з творчістю, винахідливістю. Прогрес і культура народжується у грі.

Гра – це соціальний інститут, своєрідність її полягає в особистісному підході до життя, вона проявляється завжди, але ні з чим конкретно не пов'язана. Існують багато видів діяльності, які не пов'язані з грою, але несуть ігровий характер (мандрівка, прогулянка, жива розмова). Гра – діяльність, яка суттєва і виправдовує своє існування. Чим дійсніша гра – тим більше людина вільна. Гра – безкорисна діяльність. Німецький філософ Фінк сказав: „Гра – оазис щастя в пустелі серйозного життя”.

Існує думка про те, що потрібно або навчати дитину грі, або надати їй свободу дій. Будь-яка змога закласти досвід людей в свідомість дітей за допомогою гри неможлива. Уявлення про гру можливо сформувані у людини, але навчити ігровій поведінці – не можливо. Гра – найкращий спосіб залучення до прекрасного. Головне завдання – допомогти дитині знаходити задоволеність в красі, цінити її здатність скасувати суб'єктивну думку про світ.

Сутність гри – пробудити прагнення зрозуміти красу оточуючої дійсності.

Розробка теорії гри пов'язана з такими людьми, як: Шиллер, Спенсер, Вундт. Вони розглядали гру, як одне із розповсюджених явищ життя, пов'язуючи виникнення гри з виникненням мистецтва.

Для Шиллера гра – це естетична діяльність. Надмірність сил є лише умовою виникнення естетичного задоволення.

Спенсер розглядав різноманітність між грою і естетичною діяльністю. В грі знаходять вияв нижчі здібності, а в естетичній діяльності – вищі. Найближче до розуміння гри підійшов Вундт. Він, на відміну від Спенсера, включив гру в соціально-історичний аспект (а не в біологічний).

Він казав: «Людська гра – це така діяльність, при якій складаються соціальні відносини між людьми поза умов безпосередньої діяльності. Грою ми називаємо різну людську діяльність, практику. В процесі цієї практики ми створюємо будь-яке життєве явище. Соціальна значимість гри полягає у тому, що на різних ступенях розвитку людини, вона бере на себе роль, і ця роль колективізує».

Витвір будь-якого не життєвого явища – також гра. Гра – це такий витвір людської діяльності, при якому з гри ми можемо відокремити її соціальну людську сутність, її завдання, норми і відношення між людьми. Істинна гра продовжує жити в дитинстві (це розгорнута форма гри), вона являє собою одну з головних форм життя дитини.

А наприкінці XIX ст. при характеристиці дитячої гри психологи звертали увагу на роботу дитячої уяви. У 1901 році автор Селлі, на основі раніш відомих положень, виділив 2 особливості гри в дошкільному віці:

- 1) перетворення дитиною себе і оточуючих предметів, і перехід в уявний світ у зв'язку з цим перетворенням;
- 2) глибоке поглинання творіння своєї уяви і життя нею.

Першим, хто вказав на причину виникнення гри, був Штерн. „Світ для дитини дуже тісний, вузький. Тільки граючись, дитина реалізує себе”.

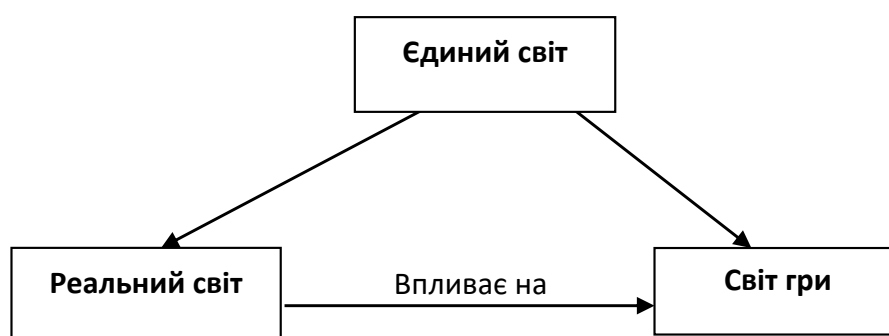
Психоаналітична теорія З. Фрейда в деякій мірі торкається проблеми дитячої гри.

У 1805 р. Фрейд звертався до розуміння природи гри, називаючи гру „інший бік задоволення”. Сутність психоаналітичних пояснень полягає лише в тому, які сексуальні потреби виникають і які вони шукають вияв у людини. Фрейд висловлював думку про те, що гра дітей знаходиться під впливом бажань.

Далі ми розглянемо теорію Адлера. Почуття слабкості, незадоволеності, несаможиттєвості, дитина прагне закріпити у собі шляхом фіксації влади і панування (тому є ігри – військові та ін.). Це внутрішній протест дитини проти реального почуття неповноцінності. І Адлер, і Фрейд рахували, що дитина постійно відчуває на собі правлячий вплив і в неї з'являються захисні бажання, які реалізуються в грі.

Теорія Фрейда – біологізаторська. Під її впливом Жан Піаже висунув свою теоретичну концепцію, яка увійшла в теорію гри як: „Теорія двох світів”.

Існування єдиного світу – світу реального і світу гри.



Спочатку для дитини існує єдиний світ – світ аутизму (суб’єктивний), світ бажань дитини. Але під впливом дорослих єдиний світ розподіляється на: світ гри і світ реальний.

Світ гри – залишки чисто аутичного світу. Світ реальності – під його впливом виникає витиснення залишків аутичного світу. Єдиний світ після розколу – це світ з витисненими бажаннями. Він має характер снобачень або гри.

Теорія Фрейда відрізняється від теорії Ж. Піаже тим, що у Фрейда дитина тікає від важкої дійсності в світ гри, а згідно з Ж. Піаже – світ гри – це залишки ще не витисненого дійсності (світом дорослих) світу бажань.

Ж. Піаже вказує 3 головні ігри за структурою:

1. Ігри-вправи.
2. Символічні ігри.
3. Ігри з правилами.

Ці структури подібні тим, що вони є формами поведінки, в яких переважає асиміляція (порівняння).

Відмінність полягає в тому, що на кожному етапі розвитку гри дійсність асимілюється різними схемами.

Ж. Піаже вказує на те, що вправи, символи і правила є наступними етапами, які характеризують гру з точки зору розумової структури гри. Яка структура думки дитини на даному етапі, така і гра (тому що гра – це асиміляція (порівняння) дійсності).

Концепція дитячої гри Ж. Піаже найбільш закінчена, хоч і опирається лише на інтелектуальну сторону. Він ставить проблему гри у зв'язку з переходом від сенсомоторного інтелекту до мислення в уявленнях.

Дореволюційні психологи (Ушинський, Сікорський) розглядали гру таким чином. Ушинський казав, що гра тісно пов'язана з розвитком уяви, хоч і рахував помилковим погляди на дитячу уяву як на сильну і розвинуту. Сікорський розглядав гру головним чином зі сторони розумової діяльності (як Ж. Піаже).

Нову позицію в проблемі гри висловив Басов. Він ввів в психологію поняття про загальні типи діяльності, які характеризують людину як активного діяча. Басову належить відмова від чисто натуралістичної теорії гри (вони бачили джерело гри в середині особистості). Він казав, джерело гри знаходиться в системі взаємовідносин дитини з оточуючим її світом.

Він вказував на народження гри із занять трудового типу, які не можуть виникнути інакше, як при сумісній діяльності з дорослими (або за зразком).

Виготський також займався проблемою гри. Проблема виникла при розробці психології мистецтва і в результаті розробки теорії розвитку вищих психічних функцій. Л.С. Виготський розробив гіпотезу про психологічну сутність розгорнутої форми рольової гри:

1. Гра з'являється тоді, коли з'являються випадкові тенденції і разом з тим зберігається характерна для раннього дитинства негайна реалізація бажання.

Суть гри – виконання бажання. Але це не поодинокі бажання, а узагальнені афекти (вони можуть не усвідомлюватися дитиною, але їх головний зміст – це система відносин з дорослими).

2. Центральним є складання уявної ситуації (прийняття дитиною на себе ролі дорослого і здійснення цієї ролі в його уявній ситуації). Виготський вказує, що для уявної ситуації характерно здійснення перенесення з одного предмета на інший (в узагальненій і скороченій формі дитина відтворює реальні дії дорослого).

3. Будь-яка гра з уявною ситуацією є разом з тим грою з правилами, і навпаки. Правила в грі – це правила дитини для самої себе і ”правила внутрішнього самовизначення і самообмеження”.

4. У грі дитина оперує поняттями, які відірвані від речей, але обов’язково спираються на реальні дії.

5. Гра складає безперервно ситуації, які потребують від дитини дій не за складеним імпульсом, а по лінії найбільшої опори. Специфічне задоволення грою пов’язане з подоланням безпосереднього спонукання. Дитина змушена підкоритись правилам.

6. Гра – хоч і не є переважаючою, але це провідний тип діяльності в дошкільному віці (Виготський). Гра включає в себе усі тенденції розвитку, вона – джерело розвитку, вона складає зону найближчого розвитку (ЗНР).

2. Значення гри для психічного розвитку дитини

Сучасні психологи вважають гру провідною діяльністю в дошкільному віці. В грі усі сторони особистості дитини формуються в єдності і при взаємодії. Спостерігаючи за граючою дитиною, можливо виділити її інтереси, її відношення до друзів, до дорослих.

Вплив гри на розвиток дитини:

I. Ігрова діяльність впливає на формування довільності психічних процесів. В грі у дитини починає розвиватись довільна увага, пам’ять. Найлегше за усе довільна мета для дитини проявляється у грі (зосередити

увагу, запам'ятати, згадати). Умови гри потребують від дитини зосередження уваги на предметах, на змісті дій, на ході сюжету. Потреба у спілкуванні змушує дитину зосереджувати увагу на правилах гри (інакше дитина вибуває з гри).

II. Ігрова ситуація і дії в ній постійно впливають на розвиток розумової діяльності в дошкільному віці. Саме в грі дитина вчиться гратись з предметами-замісниками, дає їм назви. Предмети-замісники є опорою для мислення і дитина вчиться міркувати про реальні предмети. Ігрові дії з предметами скорочуються і дитина починає діяти з предметами в розумовому плані. Гра – перехід до мислення у формі уявлень.

III. Рольова гра має провідне значення для розвитку уяви. В ігровій діяльності дитина вчиться замінювати одні предмети іншими, дитина бере на себе ролі.

IV. В грі дитина отримує головні навички спілкування, якості встановлення контакту з однолітками, дитина знайомиться з поведінкою дорослих людей і з їх взаємовідношеннями. Гра сприяє розвитку почуттів, вольовій регуляції поведінки.

V. Ігри необхідні для здоров'я дітей – вони роблять життя дитини змістовним, повним, дитина стає впевненішою у своїх силах.

VI. Гра – привід для повідомлення нових знань, для розширення кругозору.

Таким чином гра – це засіб створення спрямованості. Гра дисциплінує, привчає виконувати правила, мету. Гра – засіб естетичного виховання дошкільнят (в грі розвивається творча уява, здатність до задуму, розвивається ритмічність і краса рухів, формується художній смак, так як в грі існує вірний відбір іграшок).

Ігрова ситуація потребує від кожної дитини рівня мовного розвитку, мовного спілкування. Якщо дитина не розуміє словесної інструкції, то вона заважає своїм одноліткам. Гра стимулює розвиток зв'язного мовлення. Всередині ігрової діяльності складається навчальна діяльність, але навчання

вводиться дорослим, тому що воно не виникає безпосередньо з гри. Дошкільник починає вчитись граючись. До навчання дошкільник відноситься, як до рольової гри. Але, виконуючи правила гри, дитина оволодіває елементарними навчальними діями.

Принципово інше відношення дорослих до навчання, аніж до гри, воно переходить в інше відношення до навчання дитини. В дитини складається вміння вчитись.

К. Ушинський писав: „Вчитись, граючи, погано. Інше діло, зробити серйозне заняття для дитини цікавішим”. Ігрова діяльність не завжди цілеспрямовано розвиває дитину. Для гри характерно вільний рух усіх функцій. Але це не означає, що дитині потрібні лише розваги.

VII. Дитину потрібно не примушувати до серйозного, а зацікавлювати.

Значення рольової гри для психічного розвитку дитини (Д. Ельконін):

1. В грі виникає нова психологічна форма мотивів: іде перехід від мотивів досвідомих, забарвлених, безпосередніх бажань до мотивів, які мають форму узагальнених намірів, які стоять на межі свідомості.

2. Гра призводить до зміни позиції дитини (з дитячої позиції дитина переходить на дорослу). У зв'язку з цим переходом формується механізм координації своєї точки зору з іншими можливостями. Гра – це шлях до переборення пізнавального егоцентризму.

3. Гра і розвиток розумових дій.

Функціональний розвиток розумових дій проходить такі етапи:

- а) формування дій на матеріальних предметах або їх замісниках;
- б) таж дія формується в плані голосової мови;
- в) формування особистісно-розумової дії.

Гра виступає як діяльність, в якій проходить формування передумов до переходу розумових дій на новий більш високий етап – розумові дії з опорою на мову.

4. Гра і розвиток довільної поведінки. В грі проходить суттєва перебудова поведінки дитини – вона стає довільною (тобто поведінка за зразком).

В грі дитина одноразово виконує 2 функції:

- своя роль;
- контроль за своєю поведінкою.

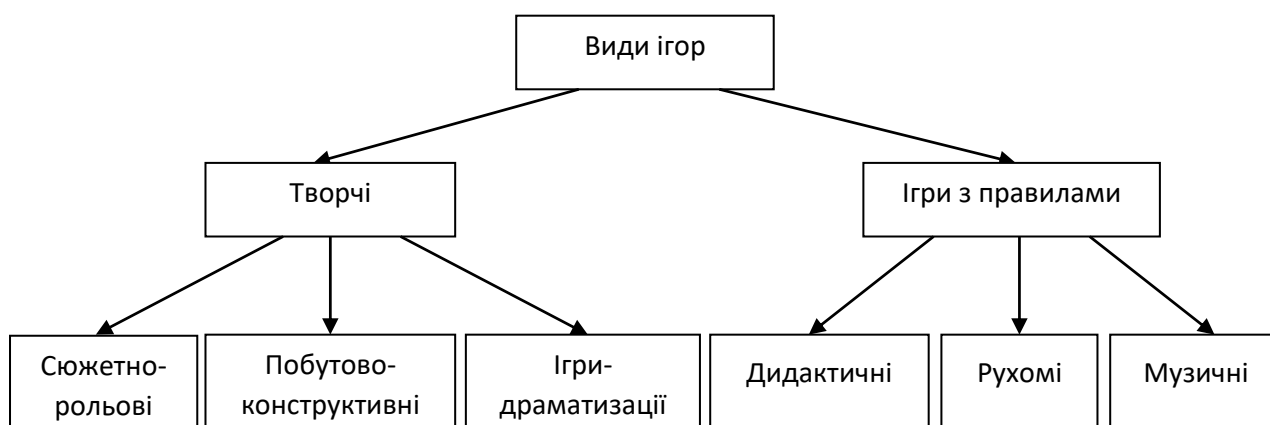
При виконанні ролі спостерігається рефлексія (роздвоєння функцій). Контроль за поведінкою ще не усвідомлений, так як гра знаходиться під впливом цікавої думки. Але в грі є головні компоненти довільної поведінки. Функція контролю дуже слабка, але вона народжується в грі. В грі складаються норми відношень між людьми (впливає на моральний розвиток дитини). Норми, які є в основі взаємовідношень – джерело розвитку моралі самої дитини.

В дошкільному віці мораль розвивається не в уявленнях, а в діях.

Гра має велике значення щодо формування дитячого колективу, формування самостійності, позитивного ставлення до праці, виправлення деяких відхилень у поведінці.

3. Види ігор та іграшок. Вимоги до їх змісту і оформлення

Класифікація дитячих ігор. Основу класифікації дитячих ігор заклав Лесгадот. Він підійшов до цього питання, керуючись ідеєю про єдність фізичного і психічного розвитку дитини. На його думку, перші ігри дитини завжди імітаційні. В грі дитина повторює те, що вже бачила раніше. Головне, щоб гра не нав'язувалась дитині дорослим.



Педагогічна класифікація іграшок

Іграшка – обов'язковий супутник дитячих ігор. Вона допомагає при здійсненні ігрового задуму і робить ігрові дії дитини реальними.

Іграшка – найбільш доступний дитині твір мистецтва.

Іграшки поділяються згідно з різними видами ігор.

Класифікація іграшок згідно з іграми

I. Сюжетно-образні іграшки.

1. Предмети живого і неживого світу: ляльки, фігурки людей і тварин, предмети ігрового побуту (посуд, меблі, набір овочів і фруктів, ковзанки, силуети дерев та ін.).

2. Театральні іграшки (набір плоских фігурок, декорацій, настільний театр, ляльки-маріонетки).

3. Святково-карнавальні іграшки (гірлянди, великі ляльки, жезли, емблеми, повітряні кульки т ін.).

4. Технічні іграшки (найпростіші знаряддя праці, лопатки, формочки, годинник, праска, телевізор, транспорт, молоток, електричні іграшки та ін.).

За допомогою цих іграшок діти виявляють соціальну активність. Іграшки допомагають визначити головну смужку психічного розвитку дитини. Вони складають емоційне благополуччя дітей в колективі, здатність виникнення мотивів нових видів діяльності (навчальної, трудової).

II. Дидактичні іграшки.

1. Особистісно-дидактичні (іграшки, які засновані за принципом самоконтролю: брязкальця, гантелі, конуси, матрьошки, пірамідки).

2. Збірно-розбірні іграшки з дерева, пластмаси. Ці іграшки знайомлять дітей з властивостями цілого і частини, навчають цілеспрямованості, результативним діям, дають уявлення про предмет як засіб дії на інші предмети.

3. Дидактичні ігри або набір з правилами, для гри на столі: ігрове поле і набір карточок – доміно.

4. Конструктори і будівельні набори (комплекти ігрових будівельних деталей, тематичні конструктори (лего), набір великих форм (такі, як ріст дитини).

5. Ігри-головоломки (для розвитку логічного і образного мислення дітей);

6. Музичні ігри.

III. Спортивні іграшки.

– До 2-х років: повітряні кулі і кільця, кеглі, візки, вони формують вміння орієнтуватись у просторі, підштовхують до активного руху;

– Машинки, самокати, городки, бадмінтон, велосипеди, санки (гринджоли).

IV. Іграшки-забави (заєць з бубном, клоуни та ін.).

Класифікація іграшок за ступенем готовності

1. Готові іграшки.
2. Збірно-розбірні іграшки (складені з трансформуючих частин і деталей).
3. Заготовки для іграшок-саморобок.
4. Набір матеріалів для іграшок-саморобок.

Класифікація іграшок за видом використовуваної сировини:

- Дерев'яні.
- Пластмасові.
- Металеві.
- Іграшки з тканини.
- Гумові.
- З паперу і картону.
- З кераміки, фарфору.
- З дерев'яних матеріалів.
- З пап'є-маше.
- З нових синтетичних матеріалів.

Класифікація за величиною

- Дрібні (від 3 до 10 см).
- Середні (від 10 до 50 см).
- Великогабаритні (як ріст дітей в різні вікові періоди).

Класифікація за функціональними якостями

Прості іграшки без рухомих деталей.

Іграшки з рухомими деталями.

Гідравлічні іграшки.

Магнітні іграшки.

Електрифіковані іграшки.

Електричні іграшки.

Набори іграшок або деталей, які пов'язані між собою за принципом або функціональною ознакою (посуд).

Ігрові комплекти, поєднані за тематикою.

Іграшки з художньо-образним рішенням:

- реалістичні (знаряддя праці);
- умовні (ваньки-встаньки);
- конструктивні (пірамідка).

Вимоги: іграшки повинні бути в достатній кількості, не зламані, яскраві, змістовні, не мати гострих кутів, відповідати гігієнічним вимогам.

Тема 8. ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ДІЯЛЬНІСТЮ ДІТЕЙ НА ЕТАПІ ПЕРЕХОДУ ВІД ГРИ ДО НАВЧАННЯ

1. Перегляд статусу гри в дошкільному віці і його причини.
2. Періодизація розвитку гри в дошкільному віці.
3. Психологічна готовність до школи. Забезпечення переходу від провідної ігрової діяльності до провідної навчальної.

1. Перегляд статусу гри в дошкільному віці і його причини

Провідною діяльністю в дошкільному віці є гра, а в школі – навчальна діяльність. Кожний вид діяльності ставить свої вимоги до психіки дитини, складає свої умови для розвитку психічних процесів.

Завдання вивчення послідовності між віковими періодами полягає у тому, щоб виявити, які психічні якості, створені в грі, мають найбільше значення для подальшого навчання, і як ми повинні керувати грою, щоб ці якості виховати. Психологи вважають, що ігри дітей в дошкільному віці стали бідні (маніпулятивно), ігри стали малоцікаві. Але гра – це вид діяльності, в якому проходять прогресивні зміни в психіці дитини. Гра готує дитину до переходу до нового виду діяльності.

Неможливо не враховувати небажані прояви в грі дитини. Урахування цих явищ допоможе повноцінно готувати дітей до школи. Причини цих небажаних явищ (нерозуміння однорідної гри, різнорідність гри, незнання логіки розвитку гри). Насамперед це залежить від неосвіченості батьків, дорослих.

Існує думка про те, що між дошкільним і молодшим шкільним віком існує перехід, щось середнє між грою і навчальною діяльністю.

Питання про критерії гри залишається дискусійним. Л. Виготський вважає, що основа гри – створення уявної ситуації. З точки зору Д. Ельконіна головними в грі є виконання ролі, взятої на себе, дитиною. О. Кравцова, вивчаючи різні види ігор, спостерігала гру дітей різних вікових груп, при цьому вона використовувала різні методики.

О. Кравцова виділила 3 види ігор:

- сюжетно-рольові ігри;
- ігри з правилами;
- режисерські ігри.

Її методики уявляють модель кожної з груп ігор.

I Методика „Телефон” (сюжетно-рольова).

2-м дітям пропонують говорити по телефону за іграшкового зайчика і ведмедика. При цьому фіксується час і зміст гри. Якщо в дітей виникають труднощі, то ми їм пропонуємо будь-яку ситуацію, при якій можливо говорити.

II методика „Розмова дітей”. Розмова однієї дитини по телефону за декількох звірів. Дається можливість вивчення режисерської гри.

III методика „Логічна машина”. (ігри з правилами). Дітям дається телефонна станція. Вони повинні з'єднати штекерні отвори з шнурами, як потребує дослідник. Якщо дитина включає правильно, ланцюжок замикається, і світиться лампочка. Фактично дітям запропонували правила гри.

2. Періодизація розвитку гри в дошкільному віці

Ігри з правилами з'являються наприкінці дошкільного віку. В них немає головної існуючої ролі, яку приймає на себе гравець. Рольовий не грає значення критерій (Д. Ельконін). Але це не так, тому що між сюжетно-рольовою грою, грою з правилами існує послідовність, спадковість. В грі з правилами немає ролі, але є деяка ігрова позиція, є образ дії, який застережений правилами. А вміння обрати внутрішню позицію, втримати її, адекватно діяти з позиції, виникають лише в сюжетно-рольовій грі, яка генетично передуює грі з правилами. Немає ролі не лише в грі з правилами, але і в грі режисерській. Режисерська гра – перша форма, з якою починається розвиток гри в дошкільному віці.

А. Усова вважала, що розвиток гри іде за 2 напрямками:

- 1) ігри режисерські, коли дитина вправляється іграшкою;
- 2) гра, де роль виконує сама дитина.

1) Наприклад, аналіз режисерської гри дозволяє визначити ігрову діяльність через уявну ситуацію (особливо на перших етапах режисерської гри). Розвиваючись, режисерська гра удосконалюється (її об'єкти стають складнішими: машина не лише ведеться, а й перевозить пісок (але дитина ще не шофер). Режисерська гра – це індивідуальна гра дитини.

2) Наприклад, особистісно-рольова гра (дитина приймає не себе роль).

Рольова гра пов'язана з психологічними перетвореннями, які закладаються в режисерській грі. Роль обов'язково пов'язана з взаємовідношеннями людей. В кожній ролі існує дві взаємозв'язані людини.

Сюжетно-рольова гра – це внутрішньо колективна діяльність, навіть якщо дитина грає одна. Від індивідуальної гри – до гри удвох – до колективної гри.

Найбільш ініціативні діти поєднують виконання ролі і прагнуть керувати рольовими взаємозв'язками. Тобто, в надрах сюжетно-рольової гри дитина виявляє режисерські здібності. В розвинутій сюжетно-рольовій грі спостерігається особлива форма режисерської гри. Але режисерська гра в старших дошкільнят створюється як самостійна ігрова діяльність. Тому режисерська гра – це не лише досягнення раннього шкільного віку, але й старшого. З новою силою режисерська гра спалахне і наприкінці дошкільного віку. Режисерська гра на новому рівні з'явиться з якісним збагаченням сюжету (за рахунок включення нових персонажів, поява декількох ліній розвитку сюжету).

Наприкінці дошкільного віку виникає гра з правилами. Ігри з правилами, на відміну від сюжетно-рольових, режисерських ігр, спрямовані на оволодіння принципами і правилами гри.

Діяльність дитини на початковому етапі уявляє перетворення навчальної діяльності. Саме з режисерської гри починається і режисерською грою (паралельно з іграми з правилами) закінчується ігрова діяльність.

В режисерській грі дитина раніше бачить ціль, а потім частини. Ця риса співпадає з провідною характеристикою уявлення. Позиція дитини в режисерській грі подібна за своїм змістом з внутрішньою позицією, яка характеризує уявлення дітей дошкільного віку.

3. Формування психологічної готовності дитини до школи (з урахуванням важливих моментів розвитку гри)

Перш за все дітям необхідно допомогти при оволодінні навичками сюжетно-рольової гри. Завдання вихователя полягає у тому, щоб навчити дитину розуміти, реалізувати рольові відносини, щоб дитина була в змозі сприймати навчальні завдання і не хворобливо переходити від гри до навчання.

Потрібно навчити відтворювати різні сторони життя дорослих. Для цього вони повинні познайомитись з життям дорослих. Але важлива не кількість, а якість оволодіння відомостями. Ці відомості дитина отримує через гру, сприймає їх не так, як раніше сприймала в розмові з дорослим. Гра не лише відображує, але і моделює соціальні ситуації.

Запорожець казав, що сама гра – озброює дошкільника досяжними способами активного відтворення, моделювання, які в інших ситуаціях недосяжні. Отримавши для себе роль, діти замінюють людей, дії людей. Діти розуміють суть відносин між людьми, які в інших умовах приховані від них.

Дослідження психологів підтвердили те, що в грі в дітей складається символічна або знакова функція свідомості (предмети-замісники). Така заміна – це початок шляху, який веде дитину до пізнання людського досвіду.

Використовуючи замісну функцію діти вчаться використовувати інші знакові системи (усна, письмова мова, математична символіка).

Використання зовнішніх реальних замісників переходить у використання внутрішніх замісників. А це перебудовує усі психічні процеси в дитини, допомагає будувати в розумі уявлення про предмети, приймати, використовувати ці уявлення при різноманітних завданнях.

Найбільш типова форма таких уявлень для дітей дошкільного віку – побудова і використання навчальних моделей (план, схема, креслення). У дошкільному віці формується здатність ставати на точку зору іншої людини, дивитись на речі її очима. Це все можливо, якщо гра досягне найвищого рівня. Для забезпечення достатнього рівня готовності дитини до школи необхідно забезпечити визначений рівень емоційного спілкування.

Рівні спілкування дитини з однолітками.

Для того, щоб забезпечити психологічну готовність дитини до школи, рівень спілкування дитини з однолітками повинен бути не нижче 4-х.

1 рівень. Не може бути охарактеризований, як співробітництво. Діти самі по собі. На партнера не звертають уваги.

2 рівень. Близький до 1-го, але прослуховується прагнення до рішення задачі.

3 рівень. Вперше виникає взаємодія 2-х партнерів, але вона носить ситуативний характер. Що стосується загального рішення задачі, то діти безпомічні.

4 рівень. Діти сприймають ситуацію, задачу в цілому. Умовно – це кооперативно змагальний рівень. Партнер – це супровідник.

5 рівень. Істинне партнерство і співробітництво.

6 рівень. Найвищий рівень співробітництва.

Методичні прийоми з формування рівнів спілкування дітей з однолітками.

1. Сумісна діяльність – гра, в ході якої діти повинні погоджувати свої дії при рішенні загального завдання.

2. Дорослий спостерігає за сумісною грою дітей, вчить їх взаємодіяти в ситуації загального завдання, підказує, радить, допомагає вирішувати сумісними зусиллями.

3. Введення в гру дітей уболівальників.

4. Введення дитини-керівника, яка дерегує грою однолітків, але сама не приймає участі в грі.

5. Введення 2-х дітей-керівників із взаємнопротилежними позиціями, але які вирішують одну ігрову задачу.

6. Навчання дитини виконувати ролі одночасно 2-х партнерів, але з взаємнопротилежними інтересами.

Тема 9. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ДИДАКТИЧНИМ І РУХОВИМ ІГРАМ

1. Основні функції і роль дидактичної гри.
2. Види дидактичних ігор. Структура: моторна організація дидактичної гри.
3. Характеристика відхилень у фізичному розвитку дошкільників з порушеннями інтелекту, їх корекція та компенсація.
4. Характеристика моторики і етапи навчання руховій грі.

1. Основні функції дидактичної гри

Дидактична гра – це багатопланове явище (форма навчання, гра) – це навчання гри.

1 функція: дидактична гра як метод навчання дошкільників з порушеннями інтелекту:

- гра – заняття (авто дидактична)
- дидактична гра (особистісно дидактична)

Гра заняття - провідна роль належить вихователю.

За допомогою цього виду вихователь передає деякі знання, вчить грати.

Основою служить уявлення дітей про розвиток ігрового сюжету., про дії з предметами.

Важливо, на іграх-заняттях проводити роботу по перенесенню знань в творчу гру. Ігри-заняття відносяться до прямого навчання дітей.

Авто дидактична гра широко застосовується в дошкільних закладах при формуванні елементарних математичних уявлень. Особистісно дидактична гра використовується в роботі з розвитку мовлення, з ознайомленням з навколишнім, з розвитку сенсорної культури.

2 функція: Дидактична гра як форма навчання:

- 1) навчальна гра;
- 2) цікава гра.

Вихователь є і вихователем і учасником гри. Діти вчаться, граючись (відгадують загадки, відповідають на запитання).

3 функція: Дидактична гра як самостійна ігрова діяльність.

Це твердження будується на усвідомленні цього процесу. Велика роль при цьому вихователю, але вона не пряма, а другорядна. Діти в ці ігри можуть гратись на заняттях і після них. На заняттях ігри передбачають фронтальну роботу., що закріплюють, систематизують знання дітей. Після заняття діти самостійні в виборі гри, партнерах, в виборі і виконанні правил.

На початкових роках навчання дидактична гра є важливим засобом навчання дошкільників сюжетно-рольовій грі.

4 функція: Дидактична гра як засіб всебічного виховання особистості дитина. В процесі гри удосконалюються розумовий, естетичний, моральний, фізичний розвиток дітей.

В дидактичній грі проявляються індивідуальні особистості дітей. Дидактична гра складає умови в яких дитина отримує можливість самостійно діяти, вона має можливість отримати особистісний чуттєвий і дійовий досвід.

Дидактична гра – це повторення, які потрібні дошкільнику з порушеннями інтелекту в великій кількості (повторення при зображенні емоційно-позитивного відношення до завдання).

Особлива роль дидактичної гри в навчальному процесі визначається тим, що гра повинна зробити процес навчання емоційним, дійовим і повинна допомогти дитині отримати особистісний досвід.

2. Види дидактичних ігор. Структура і методика організації дидактичної гри

Види дидактичних ігор в дошкільній педагогіці:

- 1) ігри з предметами, іграшками, природним матеріалом;
- 2) настільно-друковані;
- 3) словесні ігри.

До 1-го виду відносяться ігри, в яких широко використовуються реальні предмети. Граючись з іграшками діти вчаться порівнювати, встановлювати подібність і різницю. Цінність цих ігор в тому, що діти знайомляться з якостями, вирішують завдання з класифікації, встановлюють послідовність при вирішенні завдання.

До 2-го виду відносяться:

- парні картинки;
- лото;
- доміно.

Завдання цих ігор (розвиваючі):

А) гра «парні картинки» передбачає підбір картинок за парами (за зовнішньою ознакою, за змістом);

Б) підбір за загальною ознакою (класифікація);

В) запам'ятовування слів, кількості малюнків;

Г) складання розрізних малюнків і кубиків;

Д) опис оповідання по картинці з показом дій, рухів.

До 3-го виду відносяться групи словесних ігор:

- 1) ігри, за допомогою яких розрізняють суттєві признаки;
- 2) ігри, які використовуються для розвитку у дітей вміння порівнювати;
- 3) ігри, для розвитку вміння узагальнювати, класифікувати;
- 4) ігри на розвиток уваги, витривалості, почуття гумору, кмітливості.

Структура дидактичної гри:

- 1) навчальна дидактична задача;
- 2) ігрові дії;
- 3) правила;

Визначаючи дидактичну задачу, потрібно чітко знати, які знання потрібно засвоїти дітям, які операції вони розвивають, які якості особистості можливо формувати за допомогою дидактичної гри.

Кожна дидактична гра має свою навчальну задачу, і це відрізняє одну дидактичну гру від іншої.

Ігрові дії – основа дидактичної гри. Ігровим діям потрібно навчати дітей. В дидактичній грі ігрові дії – це складні розумові дії. Вони знаходять вираження в процесі цілеспрямованого запам'ятовування.

Ігрові дії припускають порівняння, пригадування. Ці дії необов'язково йдуть одна за одною. Вони можуть по-різному сполучатись в процесі гри. Обсяг ігрових дій залежить від віка дитини.

Методика організації дидактичних ігор.

Організація дидактичних ігор здійснюється педагогом в 3-х напрямках:

1. Підготовка до дидактичної гри.
2. Проведення гри.
3. Аналіз гри.

I. Підготовка:

1) підбір ігор відповідно до завдання корекційно-виховної роботи.

Дидактичні ігри спрямовані на:

- формування співробітництва дитини з дорослим;
 - оволодіння способами засвоєння суспільного досвіду роботи;
 - ігри на встановлення емоційного контакту;
 - розвиток наслідування;
 - розвиток уваги;
 - засвоєння дій за зразком;
 - дидактичні ігри та розвиток ручної готовності;
 - розвиток зорового сприймання;
 - розвиток сприймання форм, величини, кольору, просторових уявлень;
 - розвиток рухово-тактильного сприймання;
 - розвиток слухового сприймання;
 - розвиток мовного сприймання.
 - дидактичні ігри на розвиток мислення;
 - дидактичні ігри на розвиток мовлення.
- 2) встановлення відповідності між підбраною грою і програмними вимогам;

- 3) визначення найбільш зручного часу для проведення гри;
- 4) вибір місця проведення;
- 5) визначення якості тих, хто грає;
- 6) підготовка дидактичного матеріалу;
- 7) підготовка вихователя;
- 8) підготовка дітей до гри.

II. Проведення гри:

- 1) знайомство дітей зі змістом гри, з дидактичним матеріалом;
- 2) пояснення ходу і правил гри;
- 3) показ ігрових дій;
- 4) визначення ролі вихователя в грі;
- 5) підведення підсумків.

III. Аналіз гри, спрямований на виявлення прийомів підготовки до гри, проведення гри, їх ефективність і доцільність.

Прийоми і методи керівництва дидактичними іграми:

1. Використання загадок, рахунка, сюрпризів.
2. Інтригуючі запитання.
3. Договір на гру.
4. Нагадування про гру, в яку діти грали раніше.

Вихователь задає темп.

Аналіз темпу гри:

- 1) входження в гру;
- 2) хід гри;
- 3) загасання гри.

Дидактична гра потребує постійного втручання педагога.

3. Характеристика відхилень у фізичному розвитку у дошкільників з порушеннями інтелекту. Завдання їх корекції та компенсації

Основне порушення у дітей ускладнюють ряд відхилень у фізичному розвитку.

Найчастіше у дослідженнях спостерігаються такі порушення, як:

- загальне послаблення організму (млявість, блідість, часті захворювання);
- порушення соматики;
- велика схильність до різних захворювань;
- загальний фізичний недорозвиток (відставання в рості, в вазі);
- порушення розвитку статури (рухів);
- порушення загальної, дрібної моторики;
- порушення постави, координації елементарних рухових актів;
- порушення рівноваги;
- порушення нервової регуляції, м'язової діяльності, в силу чого, порушений контроль за руховими актами, труднощі при формування довільних процесів (порушення цілеспрямованості, координації);
- порушення моторних компонентів мовлення.

Специфічні завдання з корекції та компенсації в процесі фізичного виховання:

1. Складання специфічних умов, стимулюючих фізичний розвиток дитини в цілому.
2. Здійснення системи корекційно-виховної роботи, спрямованої на розвиток основних рухів, фізичних якостей, на попередження відхилень у фізичному розвитку.
3. Профілактика різних захворювань.

Уся робота з фізичного виховання передбачає складання режиму рухової активності (гімнастика, рухові ігри тощо).

4. Характеристика, методика і етапи навчання руховій грі

Характеристика рухових ігор:

1. Сюжетні рухові гри.

Будуються вони на основі досвіду, уявлень, знань дітей. Сюжет і правила обумовлюють характер рухів граючись дітей (Н-д: стрибають як зайці). Виконанні рухи носять імітаційний характер рухів, які диктуються жестом. Важлива особливість сюжетно-рольової гри – вплив на дитину безпосередньо через образи, правила, ролі. Ці ігри несуть колективну спрямованість. Дії дітей в таких іграх дуже тісно пов'язані. Склад ігрової дії залежить від ролі, але не завжди сюжет і роль будуть потребувати певних дій. Ігри проводяться під керівництвом педагога.

2. Безсюжетні рухові ігри.

(лопушки, перебіжки) Вони дуже близькі до сюжетно-рольових ігор, але тут немає образу, якому діти наслідують, всі решта положення такі ж самі:
– нелегкі правила;
– відповідальна роль;
– взаємозв'язок рольових дій всіх граючих.

Ці ігри пов'язані на простих рухах – біг разом з ловленням і хованням. Але безсюжетні рухові ігри більш складніші. Вони потребують самостійності, швидкості, орієнтування у просторі. Безсюжетні рухові ігри пов'язані з чергуванням, зміною конкретного завдання, яке диктується правилом («Злапай», «Кеглі»).

3. Ігрові вправи.

Наявність ігрового задуму в грі (умовного, або образного) відрізняє її від ігрової вправи (тут немає задуму). Ігрові вправи являють собою методично організовані рухові дії, які спеціально підібрані з метою фізичного виховання, і суть яких полягає у виконанні конкретного завдання «доповзи до іграшки», «влуч у коло». В ігровій вправі відсутні ігрові дії групи дітей. Кожна дитина діє за окремою вказівкою педагога. Виконання рухових завдань залежить від можливостей дитини. Найбільш чітко виникають завдання прямого навчання.

4. Ігри-забави.

Ігрові завдання виконуються в незвичайних умовах. Завжди існує елемент змагання (пострибати в мішку, йти з закритими очима).

Методика розвитку рухів в руховій грі: діяльність дитини складається з однорідних рухів, але з різною швидкістю, напрямком. Існують складні основні рухи без яких складна дія не можлива. Для малої дитини – це найпростіші види усіх основних рухів.

5 основних рухів:

1. Ходіння.
2. Лазання.
3. Катання і ловлення м'яча.
4. Стрибки.
5. Біг.

Ходіння.

Самостійно ходьба – велике досягнення в нервово-психічному розвитку дитини.

Стереотип ходіння дуже стійкий. З першого кроку це лише початок. При умові нормального розвитку в 2-3 роки дитина взмозі проходити від 200 до 500 м. Потрібно з самого початку визначити увагу якісної сторони ходіння.

Якісна сторона ходіння:

- пряме ходіння;
- дотримання вказаного напрямку;
- відсутність шовгання;
- прагнення до рівномірності і ритмічності кроку;
- виконання рухів руками при ходінні.

З 3-х років – координація рухів рук з рухами ніг, легкий поворот стопи назовні.

Для розвитку гри використовують такі засоби: каталки, коляски, машини на мотузках, шнури, дошка з нахилом, доріжка з намальованими стопами ніг.

Ігри для розвитку ходи:

- 1) Ігри на розвиток вміння ходити без підтримки «Йди до мене», «візьми іграшку»;
- 2) Ігри на розвиток вміння ходити по прямій «Пройди по мосту», «Назви ляльку ходити по доріжці»;
- 3) Ігри на розвиток ритмічності кроку «Маленькі ноженята йдуть гуляти»;
- 4) Ігри на вміння виконувати дії разом «Допоможи», «Наша Маша маленька».

Навчання лазанню пов'язано з розумінням практичної спрямованості цього руху. Це подолання перешкод (перелізти, влізти, залізти). Перешкоди змінюються, якщо діти навчилися їх долати.

З 1,5 років у дітей вже існує ігровий досвід (лізти в норку як мишка). Найбільш складний вид повзання – лізти на гімнастичну драбину.

Ігри: «М'яч на доріжці» (штовхати головою м'яч), «Діти і дощик».

Катання і ловля м'яча. Вміння ставити м'яч в ящик, а потім кидати його в кошик. В 1,5 років діти катають м'яч: 1) вчимо дітей утримувати м'яч двома руками; 2) потім вчимо кидати то однією рукою, то іншою. Розпочинаємо роботу з кидання. Кидати в горизонтальну ціль набагато простіше, ніж в вертикальну.

Після 2-х років вчимо дитину елементам замаху при киданні (частковий поворот тулуба в сторону ридуючої руки). В 3 р. діти спритно хапають м'яч руками, хапають один від одного.

Деякі рухи з м'ячем діти засвоюють самостійно. Не потрібно давати дитині всі рухи одразу. Потрібно надати дитині самостійність. Особистий руховий досвід дитини допомагає розвивати їх рухову творчість.

Ігри: «Попади у кошик», «Червоний, синій», «Бий кеглі».

Стрибки, біг. В 3,5р. діти оволодівають стрибками і бігом. Методом наслідування діти вчаться стрибати. При навчанні важливо дати дитині поспробувати м'язове навантаження, яке пов'язане з відривом ніг від землі.

Для цього ми використовуємо метод посильних рухів (вихователь піднімає дитину «давай підстрибнемо високо-високо»).

Коли діти засвоюють: 1) підстрибують на місці, 2) стрибки з просуванням вперед, 3) перестрибування через ланцюг.

Стрибки в довжину пов'язанні з напруженням опорно-рухового апарату. В віці 3-х років можливі стрибки у довжину. Потрібно обережно відноситись до цих стрибків, не перенапружувати дитину. Стрибати вниз (не більше 20) вставати на носочки, а лишу потім на п'ятки. Звертатись до скакалки можливо з 3-х років. Вона сприяє спорідненості рук і ніг при стрибках.

В 2,5 р. діти повноцінно оволодівають бігом. Якісні показники бігу значно вищі, а ніж ходіння, більш високий рівень погодження рук і ніг.

Сам рух використовується дитиною більш природно.

Звертаємо увагу не на швидкість, а на якість (п'ятка-носок).

Ігри: «Злови пташку», «До зайців в гості».

Специфіка роботи з дошкільниками:

1. Зниження рівня вікових умов до фізичних вправ.
2. Короткочасність виконання кожного окремого руху.
3. На кожному занятті проходить корекція: рівноваги, м'язів, вірна постава, розвиток м'язів стопи, розвиток дихальних м'язів, нормалізація рухової активності.

Не рекомендується проводити на початковому етапі сюжетно-рухової гри. Потрібно на початку використовувати безсюжетні рухові ігри, які підвищують тонус, активність. Потрібно навчити дітей організовуватись в умовах гри.

В старшій дошкільній групі відбувається введення рухових ігор з правилами. Не потрібно часто використовувати ігри в яких є елементи змагань.

Навчання дошкільників руховій грі передбачає використання усіх методів навчання. 1 р.н. це: 1) наслідування дорослих, 2) потім наслідування за зразком і словесною інструкцією.

Навчання рухової гри передує пропедевтичний період. Спочатку навчаємо дошкільників одному елементу гри, з метою наступного об'єднання різних дій в ланцюжок.

Найбільш доступні – ігри – хороводи, які будуються на імітації.

Етапи навчання рухової гри (колективні):

1. Формування вміння робити коло.
2. Формування вміння триматись за руки, вміння рухатись по колу.
Вчимо робити велике коло. Рухатись по колу в різні кінці.
3. Введення ролі ведучого (спочатку ведучий – дорослий, потім – дитина). Включення слів синонімів (кішка, мишка).
4. Введення рухових ігор з правилами, які використовуються в загально педагогічній практиці. Вчимо розподіляти ролі, робити за вимогами.

Тема 10. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВІЙ ГРИ

1. Сюжет і зміст гри.
2. Методика формування сюжетно-рольової гри.
3. Особливості навчання сюжетно-рольовій грі.

1. Сюжет і зміст гри

В рольовій грі діти відображають оточуючу дійсність. Показана в дитячих іграх дійсність стає сюжетом рольової гри. Сюжети з віком ускладнюються, але можливий і такий варіант, коли сюжети в молодшому шкільному віці і в старшому дошкільному віці ті ж самі, і відрізняються лише тим, що по-різному розігруються. З віком гра стає більш різноманітнішою. Кожному віку характерно відтворювати різні сторони дійсності в середині одного сюжету.

Ступені розвитку відтворюючих відносин:

- 1 – головна дія - відтворення дії з предметами
- 2 – зовнішні соціальні відносини, які виступають на перший план – починаючи гратись, діти визначають, хто головніший
- 3 – внутрішні соціальні відносини - виступають в центрі і відображають вищі моральні моменти.

Вказівка на сюжет ще не характеризує гру. Потрібно також бачити її зміст.

Зміст гри – це те, що дитина відокремлює, як головний момент діяльності дорослих.

Зміст гри в дошкільному віці:

- 1 – в молодшому дошкільному віці зміст гри – відтворення реальних дій дорослих з предметом. Ігровий сюжет, як і ігрова роль, дитиною не планується, а виникає в залежності від того, який предмет попав в руки дитини. Основні конфлікти виникають із-за використання іграшок. Спостерігається постійна

зміна ролей. Іноді в іграх відображені реальні ставлення дорослих. Але це відображення дуже обмежене і виникає у вузькому колі сюжету.

2 – в середньому дошкільному віці дії не повторюються постійно. Одна дія замінюється іншою. Дії здійснюються не із-за самих дій, а для того, щоб відтворити відношення між людьми в залежності від вибраної (взятої) ролі. Дії розгорнуті. В сюжетних іграх дітей дошкільного віку головним змістом є відношення людей. Підвищується роль правил. Дитина ближче знайомиться з соціальними відносинами середовища.

3 – в старшому дошкільному віці зміст рольової гри стає підпорядкованим правилам. Діти причепливо відносяться до виконання правил. Конфлікти з приводу: «буває-не буває», «існує-не існує». Дитина глибше відображає відношення між дорослими.

Яким чином можливо розширити сюжет гри?

Розширення сюжету:

1 Народження нового сюжету, як результат змістовної прогулянки, екскурсії, мандрівки

2 Дитячі і дорослі свята

3 Використання в грі сюжетів знайомих дитині (або улюблених) казок.

Збагачення змісту гри:

Розвиток змісту дитячої гри передбачає поступовий перехід від відтворення дійсності до відтворення відносин.

Прийоми збагачення змісту гри:

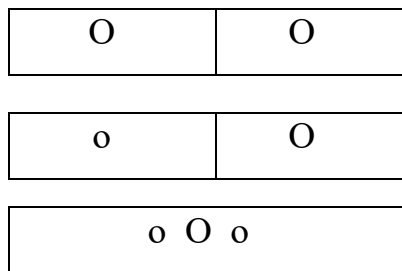
- використання дітьми різних ролей в одній і тій самій за сюжетом гри;
- введення в гру нових ситуацій;
- зміна ігрових дій. Вони набувають більше словесний характер;
- зміна ігрового матеріалу. Введення атрибутів. Чим простіший ігровий атрибут, тим краще. (неоформлений матеріалом). Іграшки потрібно забирати за ознакою функціональності, з можливістю виконання з цією іграшкою різноманітних дій (неоформлений матеріал повинен бути різноманітний також);
- поступове навчання дитини елементам планування наступної гри.

На початкових етапах гри дорослий повинен включатись в гру, спрямовувати її. Але дорослому не потрібно наповнювати гру регламентом, замінювати дитячу фантазію своєю, неможливо замість дитини складати шлях.

Планування багато рольової гри:

1. Встановлення субординації ролей (головні, другорядні ролі).

Для цього використовуються прості види наочних просторових моделей або схем:



О – головна роль; о – другорядна

Потрібні малюнки з зображенням ролей; короткі оповідання, в яких говориться про персонажі, які зайняті однією справою (за Венгер). Але не можливо планувати усе наперед. Неможливо перетворити гру в відтворення запланованого сюжету.

2. Методика формування сюжетно-рольової гри

З першого дня перебування дітей в дитсадку педагог повинен проводити з ними цілеспрямовану роботу з формування навичок охайного ставлення до іграшок.

Діти з порушеннями інтелекту 3-4 років можуть під керівництвом вихователя акуратно розставляти іграшки на місце. Непотрібно, щоб вони ламали, кидали іграшки, гризли їх, смоктали. Іграшки повинні бути завжди в належному стані, мати цікавий вигляд: ляльки чисті, нарядні, добре одягнені, машини не зламані, посуд чистий і акуратно розложений. Дорослий повинен реагувати на кожний випадок поганого відношення до іграшки. Потрібно підняти кинуту дитиною іграшку і на очах в усіх дітей пожаліти її, приласкати.

Методика формування сюжетно-рольової гри:

1. Формування навичок користування іграшкою.

Як показує досвід з дітьми молодшого віку необхідно проводити:

- цілеспрямовану роботу з виробки в них навичок користування іграшкою

а) навчити дітей мінятись іграшками в процесі гри. Найбільший ефект в цьому напрямку досягається тоді, коли вихователь робить правильний обмін, відповідно до гри. Вправи повинні тривати не менше 20 хв.

Після того, як діти декілька разів зроблять обмін іграшками, вони більш спокійно граються

Діти старшого віку повинні в основному самостійно:

б) прибирати іграшки після закінчення гри, привести їх в порядок за необхідності і регулярно, не менше 2-х разів в місяць, під керівництвом вихователя, прибирати ігровий куток.

Важливою умовою розвитку ігрової діяльності дошкільників з порушеннями інтелекту є:

1. Систематичне навчання вмінню гратися
2. Керівництво їх іграми в повсякденному житті.

В залежності від розкладу декілька разів на тиждень навчання гри проводить вчитель-дефектолог. Він керує роботою з реалізації програмованого розділу «Гра». Кожний день в другій половині дня вихователь проводить заняття з навчання дітей гри.

Перед тим, як приступити до навчальної гри дефектолог виявляє стан ігрової діяльності кожної дитини на початку навчального року.

В повсякденній для дитини обстановці, наприклад: в ігровій кімнаті, потрібно надати дитині право самостійно, без будь-якого втручання гратись іграшкою.

Педагог лише присутній при грі дитини, фіксує кожну її дію

В ході спостереження педагог фіксує такі дані:

- Виявляє зацікавленість дитини до іграшки, який характер носить ця зацікавленість, чи він широкий (грається дитина усіма іграшками, переходячи від однієї до іншої), чи вибіркової (вибирає декілька іграшок і здійснює з ними деякі дії), те, наскільки стійкий цей інтерес

дитини до іграшки або до дій з нею (чи довго вона грається з кожною іграшкою або швидко припиняє гру), чи є дії, які робить дитини, дійсно ігровими або несуть формальний характер);

- Виявляє адекватність використання дитиною іграшок в ході гри (неадекватними називаються дії, які не диктують логікою гри: засування ляльки в пічку, вкладання стільця в лялькову постіль)
- Виявляє характер гри. Добре фіксуючи ігрові дії дитини, педагог робить висновок про характер гри: чи дії є лише маніпуляцією, чи процесуальними, чи гра є уже сюжетною.

Маніпуляція – найнижчий рівень розвитку ігрових дій з предметами.

До процесуальних дій відносяться дії, котрі не спрямовані на кінцевий результат. Дитина отримує задоволення від самого процесу їх здійснення (безцільне катання ляльки, безкінечне одягання і роздягання ляльки). Порівняно з маніпуляцією дії являють більш високий рівень розвитку гри.

На відмінно від процесуальної гри гра з елементами сюжету є більш цілеспрямованою. Дитина діє усвідомлено, виконані нею дії пов'язані між собою. В ході гри дитина використовує предмети-замінники при відсутності необхідних іграшок (н-д: паличку замість ложки, кубик замість машини) і здійснює дії з уявними об'єктами, що характерно для сюжетної гри.

- 4) Аналізує мовлення дитини під час гри. Це дозволяє зробити висновок про те, яка саме: а) роль мови по відношенню до ігрових дій; б) чи складає вона з грою єдине ціле; в) чи сприяє її розвитку.

Тривалість гри завжди хронометрована.

Результати індивідуального обстеження гри дитини дозволяють зробити загальне заключення про стан дитини.

Це заключення обов'язково має бути в особистій справі. Бажано також залишити протокол первинного обстеження, в якому відображена загальна картина гри дитини при вступі її в групу спеціального дитячого закладу.

Для того, щоб зробити загальні висновки відносно ігрових дій дітей, слід провести цілеспрямоване спостереження за їх сумісною грою, в процесі якого педагогу вдається виявити індивідуальні особливості поведінки дітей.

Після того, як вчителем-дефектологом проведене повне обстеження ігрової діяльності кожного вихованця групи, він приступає до розробки квартального плану, а також необхідні методи роботи з програмного розділу «Гра».

Окрім квартальних, педагог-дефектолог складає тижневі плани і веде облік занять, присвячених навчанню гри, коротко відображає результати занять, відмічає складності, досягнення, робить позначки на майбутнє.

Практика показує, що вчитель-педагог не завжди вірно розуміє сутність роботи з такого специфічного розділу, яким є «Гра». У деяких дошкільних закладах вчитель-дефектолог взагалі не проводить роботу з цього розділу. Це регламентується перш за все його навантаженням, а також другорядністю даного розділу.

У зв'язку з цим, потрібно підкреслити, що навчання гри є центральним завданням усієї корекційно-виховної роботи, яка проводиться в спеціальному дошкільному закладі, тому деяка заміна одних видів роботи іншими порушує увесь корекційний процес і не складає умов для цілісного педагогічного впливу на розвиток аномальної дитини.

Головна мета роботи педагога-дефектолога з розділу «Гра» полягає у тому, щоб в процесі навчання у дитини сформувався складний механізм гри, який включає у себе на вищих ступенях її розвитку: 1 – уявну ситуацію; 2 – дії з предметами-замінниками; 3 – рольову поведінку.

Навчання ігровій діяльності повинно проводитись в умовах, відмінних від тих, в яких до прикладу, проходить навчання дітей ручної праці. Проводячи навчання з гри, педагог повинен розуміти, що якщо він не буде діяти емоційно і зацікавлено, то усі прагнення сформувати ігрову діяльність дітей будуть марними.

Заняття з навчання гри слід проводити не в кабінеті, за столами, а в груповій кімнаті, в ігровому кутку, де діти почували б себе більш вільніше. Педагог при цьому повинен виступати для дітей не в якості передатчика деяких знань і вмінь, а як більш досвідчений товариш з гри, який багато вміє і може

цьому навчити дітей. Звичний для педагога стиль спілкування з дітьми на інших заняттях – діловий і строгий – повинен бути замінений легкою емоційною і довірливою манерою спілкування. Важливо, щоб діти прийняли педагога як партнера з гри, відчули його зацікавленість у грі, в них самих, як її учасників.

В різних вікових групах педагог веде себе з дітьми по-різному в залежності від того, яке завдання вирішується на даному етапі. Оскільки першочергово навчання ставить завдання в молодшому дошкільному віці – формування в дітей активного інтересу до іграшки і дій з нею, то педагог є на заняттях організатором дитячої діяльності, від нього йде ініціатива при виборі іграшок і дій з ними.

Діти виступають на таких заняттях не як рівноправні партнери педагога в грі, а як відомі їм співучасники. Педагог повинен заволікти дітей грою настільки, щоб підказані їм дії не сприймалися як примусові.

Розвитку зацікавленості дітей сприяє перш за все: а) емоційне виконання педагогом ігрових дій; б) його особистісна зацікавленість грою; в) вміння з однієї сторони залишатись дорослим, керівником дітей, який навчає їх, а з іншого – стати самому на місце дитини, поглянути на гру очима дитини.

При навчанні гри дітей старшого дошкільного віку позиція педагога дещо змінюється. Тепер завдання педагога полягає у формуванні у дітей вмінь перевтілюватися в образи ігрових персонажів, використовувати для цього різноманітні ігрові прийоми і засоби. Враховуючи те, що діти надбали уже певний ігровий досвід і можуть самостійно розгортати гру, педагог бере на себе функції партнера, старшого товариша, навчаючи дітей різним прийомам, новим засобам гри, педагог не повинен забувати про те, що навчання повинно складати органічну частину гри.

Так, наприклад, педагогу потрібно навчити дітей деякому способу гри – використовувати для споруджень шматки картону та інші матеріали. В процесі гри він демонструє способи використання різних предметів-замісників. Від старшого товариша, партнера по грі (дорослого) діти переймають нові способи

гри, вчаться гратись цікаво. Ззовні це виглядає як засвоєння дитиною деякого способу діяльності.

Наприклад, педагог показав, як можливо застосувати в грі «шоферів» (обручі невеликого розміру, діаметру). Діти з задоволенням підхопили новий спосіб дій дорослого в грі, почали самостійно використовувати обручі в якості руля. Але це ще не говорить про те, що у них з'явилося вміння використовувати в грі предмети-замісники, і це не оцінюється педагогом як виникнення функції заміщення. Це лише означає, що дітьми засвоєно використання конкретного предмета в конкретній ігровій ситуації.

Якщо дошкільники вже можуть використовувати знайомі обручі в якості огорож для лялькової дачі, то це буде показником виникнення в їх грі здатності діяти з предметами-замісниками.

При організації навчання дошкільників грі, педагог повинен враховувати як загальні для усієї категорії дітей особливості діяльності, так і їх індивідуальні якості. З'єднати дітей в великі колективи (більше 3-х чоловік) не завжди являється можливим. Складно передбачити їх різну поведінку, через їх особистісні якості, з іншими. Тому слід виявляти особливу увагу для формування правильних взаємовідносин дітей в процесі гри.

Уважно спостерігаючи за дітьми, педагог бачить серед них лідерів, які можуть постійно брати на себе головну функцію – ведучих. В них краще розвинуті інтелектуальні відносини, вони мають кращі навички «командування» іншими дітьми. Іноді складається неправильне уявлення про них, як про хороших організаторів гри. Насправді ж вони впливають на дітей за допомогою сили, деспотично вимагають підкорятись собі. Не заперечуючи таким дітям брати на себе головні ролі, слід виховувати у них звичку до дотримання черги, розуміння того, що і всім дітям теж хочеться бути на чолі гри.

Особливу увагу слід спрямовувати на пасивних, в'ялих дітей. Слід схвалювати ініціативу цих дітей, прагнути до того, щоб вони налагодили контакти з іншими учасниками гри. Педагог повинен бачити усі успіхи дитини, звертати на це увагу її товаришів в групі.

Обов'язково потрібно доручати таким дітям ведучі ролі в іграх, допомагати їм у випадку необхідності. Організація граючого колективу дітей складна, тому, що серед групи дітей існують такі, в яких значно знижений рівень мовленнєвого розвитку. Вони хтять гратись мовчки і зовсім не звертаються до партнерів у грі. Прагнення педагога стимулювати до відповіді призводить до того, що діти замикаються і перестають гратись взагалі.

Тактика педагога по відношенню до таких дітей повинна складатись в доброзичливому ставленні до них, виключаючи в якості основної умови мовленнєве спілкування. Не слід вимагати від дітей обов'язкового мовного супроводу своїх дій, ставити їх ігри в залежності від ступеня розвитку їх мовлення.

Іноді педагоги-дефектологи, прагнучи використати ігрову ситуацію для максимальної активізації мовлення дітей, йдуть на те, до не дають дитині брати іграшку, якщо вона при цьому не називає її. таке відношення педагога до дитини є невірним. Воно не лише погіршує стан дитини, але й дає привід для нервово-психічних зривів. Не даючи дитині гратись, педагог погіршує свої відносини з нею.

При навчанні педагог-дефектолог проводить таку роботу:

1. Цілеспрямована робота з формування навичок охайного відношення до іграшок (правильно розставляти іграшки, старші діти повинні прибирати іграшки після гри).
2. Цілеспрямована робота з вироблення навичок користуватись іграшкою (вміння мінятись іграшками).
3. Систематичне навчання вмінню гратись керівництво грою в повсякденному житті. Головна мета при навчанні грі – сформувати складний механізм гри, включати себе в уявну ситуацію, діяти з предметами-замісниками, рольова поведінка у грі.
4. Формування у дітей вмінь перевтілюватися в образи ігрових персонажів, використовуючи різноманітні методи, прийоми і засоби.

Першочергове навчання ставить завдання формування у дітей активного інтересу. Педагог – організатор дитячої діяльності. Він є і ініціатором вибору іграшок. Спочатку діти виступають лише як співучасники, а не як рівноправні партнери.

Завдання педагога – зацікавити дітей, цьому сприяє особистісна зацікавленість педагога грою.

Педагог повинен залишатись дорослим (керувати, навчати), але з іншого боку повинен сам стати на місце дитини.

Наступні етапи – позиція педагога трохи змінюється.

Його завдання – сформувати у дітей вміння перевтілюватись.

Для навчання вмінню перевтілюватись педагог використовує різноманітні прийоми і засоби:

- 5) педагог бере на себе функцію партнера;
- 6) педагог повинен пам'ятати, що навчання гри – це органічна частина гри (навчання не повинно бути відірваним від гри);
- 7) необхідно демонструвати способи використання предметів-замісників, РВ дошкільники дуже схильні до стереотипів;
- 8) необхідно враховувати загальні та індивідуальні якості дітей;
- 9) особливу увагу слід приділяти формуванню правильних взаємовідносин між дітьми в грі.

3. Особливості навчання сюжетно-рольовій грі

Важливим моментом при навчанні грі є:

I. Засвоєння або логіка розвитку ігрового сюжету, яка складається з того, що дія є підготовчою по відношенню до іншої дії. Для цього бажано використовувати 2 види роботи:

1) по-перше, спостереження і встановлення послідовності побутових дій в повсякденному житті: в процесі режимних моментів. Після того, як діти вимили руки і повинні приготуватись до їжі, педагог звертає їх увагу на те, що вони спочатку вимили руки, а потім сідають їсти; підготовлюючи дітей до сну

слід зосереджувати їх увагу на тому, щоб вони зараз роздягнулися, а потім лягли в своє ліжко.

2) по-друге, виконання дітьми таких ігрових дій, які потребують від них попередньої підготовки.

Наприклад, дорослий просить дитину: «Давай викупаємо твою ляльку». Що потрібно для цього робити? Під керівництвом педагога дитина: 1 – перераховує усі ігрові дії, які потрібні для підготовки до купання; 2 – а потім переходить до їх здійснення.

Використання методичних прийомів дозволяє навчити дітей правильно поєднувати окремі ігрові дії в логічно пов'язану смужку. Час від часу в гру потрібно вводити нові іграшки.

II. Перенесення раніше засвоєних дій на нові іграшки або в іншу подібну, але не однакову ситуацію, особливо потрібно для дітей, тому що це збагачує та урізноманітнює гру, закріплює надбані раніше ігрові вміння і навички, сприяє подоланню стереотипів, які характерні для мислення і дій таких дітей.

Навчаючи дітей вмінню гратись, педагог повинен прагнути до того, щоб дитина будувала свої ігри не лише на основі показу вихователя, але й на базі досвіду з повсякденного життя.

Дошкільники з порушеннями інтелекту не можуть самостійно переносити побачене явище оточуючого в гру, що пов'язано з слабким інтересом до оточуючих, з недостатнім розвитком відтворюючого зображення і емоційно-вольової сфери. Найчастіше значна підготовча робота не призводить до виникнення у дітей прагнення відобразити побачене в грі. Відсутні навіть прагнення самостійно ввести в гру те, що в них нібито визвало інтерес під час екскурсії або прогулянки з цієї теми.

III. Особливо керуючи грою дитини, необхідно підказувати їй сюжетні дії, які вона також може неодноразово спостерігати в житті. Задавати запитання, які сприяють відображенню дитиною подій, учасником яких вона є, або спостерігала їх в житті. Керівництво педагога-дефектолога повинне бути

спрямоване на виробку в дитини інтересу до деякої ролі, на виникнення в неї бажання стати тим, кого вона побачила

IV. Виникненню інтересу сприяє внесення в гру реальних предметів і натуральних продуктів.

Діти з задоволенням готують обід з справжніх продуктів, перуть справжню білизну та ін. навчені діти, котрі засвоїли предметний шлях гри, легко сприймають характерну для них умовність.

V. При навчанні гри важливо, щоб педагог знайомив дітей з ролями, які найбільш близькі дорослим, з якими дитина спілкується в житті (няня, вихователь, бабуся, мама). При цьому важливо, щоб дитина в ході навчання не тільки зрозуміла, які саме ігрові дії їй потрібно здійснювати згідно до прийнятої ролі, але й правильно відобразила відношення, існуючі в житті, що можливо лише в тому випадку, якщо цьому передуює підготовча робота. Наприклад: гра «Дочки і мами» - педагог вводить в гру шляхом бесіди – ця лялька твоя донька, ти її любиш та ін.

VI. Наступним етапом при навчанні рольової гри є оволодіння ролями, які зустрічаються у повсякденному житті: шофера, лікаря, повара, продавця та ін. для того, щоб навчити дітей гратись в «шофера» потрібно педагогу провести різні екскурсії-походи, під час яких шофер стане перед дітьми не лише, як виконавець ряду специфічних дій, але й як водій автобусу з пасажирями. Слід звернути особливу увагу на емоційно-моральний аспект відношень (шофер допомагає людям, він добрий).

Починаючи грати, дошкільники згідні з наданою роллю, але дуже швидко переходять до звичайних дій з іграшкою. В таких випадках педагог повинен включатись в гру, нагадувати дитині про взятю на себе роль, вияснити, як дитина уявляє собі подальший хід гри.

VII. Емоційне включення педагога в гру сприяє усвідомленню дитиною своєї ролі, веде до кращого розуміння взаємовідносин між тим кого вона грає, його роботою і тим, для кого вона «працює».

VIII. Ефективним впливом на конкретну гру є включення в неї педагога і керівництво ним грою від імені одного з її виконавців. Педагог спрямовує гру в потрібне русло, підказує хід подій, допомагає розвинути сюжет.

Так, виступивши в ролі пасажера автобуса, який веде дитина-шофер, педагог максимально наближає гру до реального життя: купує у водія білет, просить називати зупинки.

Для розвитку гри дітей середнього дошкільного віку корисно проводити драматизацію добре знайомих їм казок, таких як: «Теремок», «Рукавичка», «Колобок». Педагог емоційно і живо знайомить їх з казкою, ілюструє її зміст за допомогою лялькового театру, фанерних зображень та ін.

Для засвоєння дітьми змісту казки необхідно познайомити їх з: 1) діючими героями; 2) надати їм можливість самостійно здійснювати дії з ляльками; 3) виступити від імені кожного персонажу.

Не потрібно вчити дітей завчати ролі. В процесі проведення гри-драматизації потрібно: 1) надати дітям можливість спробувати себе в різних ролях, навчаючи дітей в умовах уявної ситуації; 2) успішному проведенню гри-драматизації сприяє використання костюмів і різних атрибутів. Вони допомагають дітям зрозуміти сюжет, втілитись в образи персонажів, увійти в роль; нагадують, якщо вони її забули.

В дитячому садку слід організувати куток живої природи. Проводячи систематичне спостереження за птахами, рибами, домашніми тваринами, важливо надати дітям правильні уявлення про них, познайомити з їх життям, з поведками. Навчивши дітей наслідувати тварин, діти зможуть вірно відтворювати їх в грі, розвивати елементарний сюжет в якому на себе беруть ролі тварин. Важливим джерелом сюжетів дитячих ігр-драматизацій є читання художньої літератури.

Педагог-дефектолог повинен підбирати такі розповіді, які не лише доступні для розуміння дітьми, але й підштовхують їх до гри. При підготовці до драматизації педагог аналізує текст твору, адаптує його у випадку необхідності.

Великі труднощі складає організація граючого колективу дошкільників з порушеннями інтелекту. На 1-2 році навчання неможливо організувати колективну рольову гру групою, але можливі ігри підгрупами (2-3 чол.). Дошкільники старшої групи спроможні до сумісних дій, вони можуть з допомогою педагога розподілити обов'язки і виконують їх до кінця гри.

В дитячому колективі завжди є дитина, на яку можливо покластися під час гри дорослому; вона зазвичай виконує головні ролі, організовує навколо себе решту дітей. Педагог повинен слідкувати за мовленням дітей під час гри.

Ефективними для організації колективу є рухові ігри з елементами ролей. Дуже добре грають діти в ігри, персонажами яких є тварини відомих їм казок. Наприклад: “Лисиця і журавель”, “Вовк і Козенята”, Три поросятка” та ін. Зближують дітей такі ігри, в яких сюжет розвивається в ході сумісного будівництва (конструювання). Кожний з учасників гри виконує будь-яку частину будівлі, або надає допомогу товаришу в момент будівництва. З зацікавленням діти разом будують будинок, зоопарк, кімнату, меблі для ляльок. В процесі такої гри вихователь регулює взаємовідносини дошкільнят, слідкує за тим, хто дуже збудливий, або малоконтактний.

Маючи значно менший кругозір, ніж у дітей в нормі, дітям потрібно організувати їх життя в дитячому закладі таким чином, щоб це було джерелом нових знань, вмінь і навичок.

Щоденна робота вихователя, няні, медсестри, сторожа та інших працівників повинна систематично спостерігатись дітьми, а потім відобразитись в зміст їхньої гри. Під час прогулянок необхідно частіше виводити дітей на вулицю з тим, щоб вони могли спостерігати за діями дорослих. В ході таких прогулянок потрібно організувати сприймання дітей, спрямовувати їх увагу на саме головне, ввести частково нові елементи в сюжети відомих ігор.

Спрямоване формування життєвого та ігрового досвіду дітей, розвиток у них специфічних ігрових вмінь, тобто всебічно корекційно-виховна робота, можуть розвинути ігрову діяльність до того рівня, який забезпечить її позитивний вплив на їх психічний розвиток.

Н. Соколова визначила методику навчання дошкільників з порушеннями інтелекту сюжетно- рольовій грі. В основі цієї методики лежить сполучення та демонстрація педагогом елементів сюжетно-рольової гри (супроводжуючих поясненням сюжетно-рольової гри), з наступним включенням дітей в ігрову ситуацію. Якщо дитина приймає на себе роль, то вона обов'язково включає своє мовлення у гру. Включення мовлення говорить про те, що в грі дитина відтворює знайомі їй відношення.

Науковиця говорить про те, що створення ігрової ситуації і включення в неї дитини ще не говорить про прогрес гри. Поява ролей і відображення відносин між персонажами буде знаменувати собою перехід від стадії предметної до стадії сюжетної. За Н. Соколовою в основі спеціального навчання сюжетно-рольовій грі лежать такі моменти:

1. Ознайомлення з реальними процесами дійсності і відношеннями, які відображаються дітьми в грі.
2. Навчання предметним діям і послідовному ланцюжку дій.
3. Введення в роль і складання позитивного відношення до ігрових дій, предметів гри.
4. Показ і пояснення суті кожної дії і виконання за наслідуванням.

1-ий рік навчання

I етап роботи (I кв.)

- ✓ Притягти увагу дітей до іграшки
- ✓ Збудити інтерес до іграшки
- ✓ Обігрувати іграшки, виконувати різноманітні дії з ними.

II етап (II кв.)

- ✓ Навчити поєднувати різні дії в один ланцюжок, звернути увагу дітей на цей ланцюжок дій. Для цього використовують:
 - ✓ Демонстрація ланцюжка ігрових дій
 - ✓ Мовний зразок до виконання дій
 - ✓ Використання ігрової ситуації з включенням дітей

III етап (III кв.)

- ✓ Відображені дії дітей, діти діють за наслідуванням
- ✓ Особистісна гра дітей

2-ий рік навчання

1. Елементи сюжетно-рольової гри (тобто ігрові вправи)
2. Необхідність прийняти на себе роль
3. Дитина повинна вказати роль на партнера
4. Дитина повинна вміти розігрувати специфічні рольові дії
5. Розгортання парної рольової взаємодії (елементарний рольовий діалог з партнерами)

Завдання педагога – побудувати сумісні дії з дитиною, щоб головним при виконанні цих дій була рольова поведінка.

Засоби:

- демонстрація сюжету
- безпосередня гра дорослого з дітьми

Способи побудови сюжетно-рольової гри:

I етап: в більш простому вигляді гра існує як ланцюжок умовних дій з предметами. Це досюжетний період розвитку сюжетно-рольової гри

II етап: гра будується як ланцюжок специфічних рольових взаємодій.

III етап: сюжетно-рольова гра будується з розгортанням послідовних подій.

На I етапі – однопersonажна гра.

На II етапі – не менше двох персонажів.

На III етапі – багатотематична гра (багато персонажів)

Найкраща організація гри проходить мікрогрупі (2-3 чол.).

Неподільна інструкція, яка передбачає використання дитиною ланцюжка взаємопов'язаних дій, не призводить до суттєвих зрушень в грі. Тому, Н. Соколова говорить, що керівництво грою через мовну інструкцію є недоцільним. Доцільність неподільної мовної інструкції – це використання її лише під час індивідуальних занять. В інструкцію включаються слова, які нагадують дитині знайомі дії. Використанню інструкції повинно передувати навчання дітей діям.

Тема 11. ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

1. Структура гри.
2. Умови, які необхідні для розвитку ігрової діяльності дошкільників з порушеннями інтелекту.
3. Порівняльна характеристика творчих ігор та ігор за правилами, сюжетно-рольові і дидактичні ігри.
4. Особливості самостійної ігрової діяльності дошкільників з порушеннями інтелекту.

1. Структура гри

В грі дитина вільна. Гра – зразок веселого непримусового спілкування. Гра – життєва суть дитини. Саме в грі дитина переживає бурхливий процес розвитку. В процесі розвитку дитини діє функція або група функцій, які допомагають, спонукають до пошуку тієї форми активності, в якій дитина зможе себе проявити найбільш повно, тобто – це гра. Причини гри можуть виходити із зовнішнього і внутрішнього середовища. В грі дитина вільна. Вступаючи в гру, вона підпорядкована правилам. Дитина сама хоче гратись за правилами. В кінці гри функції насичуються, дитина перестає гратись. Згідно з теорією функцій, при переключенні дитини з однієї гри на іншу, головною стає інша функція. Дитині далеко не байдуже, в яку гру гратись. Вільність в грі – суттєва особливість ігрової діяльності дитини.

Під свободою дитини в грі ми розуміємо: вільність вибору змісту гри; свобода добровільного об'єднання з іншими дітьми; свобода входження і виходу з гри.

Структура гри:

1. Мета (спочатку мета наслідувальна, потім – мотивована).
2. Наявність мотиву або групи мотивів (зовнішні мотиви, мотиви спілкування або виграшу).

3. Ігрові дії (випадкові, неудоконалені на початку, пізніше іде планування гри).

4. Результат.

Ігрові дії і результат є засобами реалізації ігрової діяльності.

Д.Б. Ельконін уточнив структуру гри і виділив структуру рольової гри:

1.Ролі.

2. Ігрові дії (за допомогою яких реалізуються ролі)

3. Ігрове використання предметів (реальні предмети заміщуються).

4. Реальні відношення між дітьми, які полягають у репліках, зауваженнях.

Сюжет гри – це та галузь дійсності, яка відтворюється дітьми в грі.

Сюжети дуже різноманітні.

Разом з розширенням кругозору, дитина поширює сюжет.

Зміст гри – це те, що відтворюється дитиною в якості центрального моменту діяльності і відношень між дорослими в їх трудовому житті.

2. Умови, які необхідні для розвитку ігрової діяльності дошкільнят з порушеннями інтелекту

Успіх розвитку ігрової діяльності дошкільнят залежить від правильної організації навчання гри. Головне, щоб педагогічний колектив спеціалізованого дошкільного закладу усвідомив, що ігрова діяльність є важливою ланкою усєї корекційно-виховної роботи. В режимі дня спеціалізованого дитячого садка повинен бути строго визначений час як для проведення занять з навчання гри, так і для вільних ігор дітей. Але навіть тоді, коли ця вимога здійснюється, діти не завжди граються достатньо. З різних причин на гру не залишається часу, вважається достатнім замінити гру читанням, переглядом відео тощо. Зрозуміло, що таке ставлення до основної дитячої діяльності не може не вплинути негативно на її розвиток. Лише чітке виконання режиму дня, систематичне проведення занять забезпечує виникнення в дошкільнят з порушенням інтелекту потреби в ігровій діяльності.

Згідно з програмою навчання і виховання дошкільнят з порушеннями інтелекту режим дня відводить на гру повсякденно не менше 2 – 2,5 годин.

Організація гри дітей в дитсадку (на один день) наступна. Ранок вихованців спеціалізованих дитсадків починається з виконання режимних моментів. В молодших групах, де в дітей ще не досить сформовані навички самообслуговування, на їх проведення відводиться більше часу, аніж в старших. Але в усіх групах гігієнічні процедури закінчуються за 20 – 30 хвилин до сніданку. Навіть якщо відвести деякий час на підготовку до сніданку, то в дітей є можливість погратися. Добре використовувати цей невеликий проміжок часу для залучення вихованців до гри індивідуального характеру. Потрібно розподілити дітей на майданчику усього ігрового кутка і запропонувати їм різні ігри, за винятком довгих сюжетно-рольових.

Після сніданку, коли одна підгрупа іде на заняття до вихователя, дефектолог з іншою підгрупою проводить заняття з навчання гри. Потім підгрупи міняються.

Після закінчення фронтальних занять більша частина дітей іде на прогулянку (1-1,5 год.), де можуть бути організовані різноманітні спостереження, праця на природі, але головне місце відводиться іграм.

Якщо ділянки дитячого садка мають необхідні пристосування для організації ігор, занять, то це значно полегшує проведення прогулянки. Обов'язково слід мати в кожній групі набори іграшок для гри на повітрі.

Залежно від пори року і стану погоди вихователь проводить з дітьми різні ігри. Взимку він віддає перевагу іграм рухового характеру, щоб діти не мерзли; у весняно-літній період організовує різноманітні будівельні ігри з використанням природних матеріалів: піску, води. Можна організувати з дітьми рольові ігри або ігри, в яких рухова активність дітей підпорядковується встановленим раніше правилам, ігри-заняття. Іноді для того, щоб дати дітям можливість відпочити після фізичного навантаження, зняти збудливість, втому, краще провести з ними дидактичну гру.

Плануючи ігри на повітрі, вихователь повинен враховувати індивідуальні і вікові інтереси – нахили дітей. Якщо молодші потребують постійного контакту з вихователем, особливої уваги до організації їх ігор, то старші вже можуть обирати ігри за своїми бажаннями і організовувати їх у відомій стадії.

Важливо лише, щоб вихователь був постійно з дітьми, так як вони можуть зробити немотивовані вчинки, які не завжди може передбачити навіть досвідчений педагог.

Спалахи агресії, прагнення нанести шкоду товаришеві, який грається разом, дуже часто зустрічається в дошкільнят з порушеннями інтелекту. Уважно спостерігаючи за своїми вихованцями, педагог заздалегідь передбачає конфлікти між дітьми і робить усе, щоб їх попередити. У другій половині дня згідно з режимом вихователь проводить з дітьми заняття з навчання сюжетно-рольових, дидактичних і рухливих ігор.

Ввечері невеликий проміжок часу після вечері перед підготовкою до сну використовується для різноманітних дидактичних ігор, спрямованих на всебічний розвиток дошкільнят.

Таким чином, якщо здійснюється правильне планування і відповідно до нього систематичне проведення ігор, то протягом дня складаються необхідні умови для формування у дітей ігрової діяльності. Велике значення в навчанні і грі має устрій ігрового кутка в груповій кімнаті. Обладнання ігрового кутка включає в себе полицки з іграшками, а також килими, на яких розміщена частина іграшок.

В д/с обладнання ігрового кутка повинно відповідати віковим вимогам і основним завданням розвитку ігрової діяльності дитини на кожному році навчання. Так, в групах 1-го р.н. в обладнання ігрових кутків обов'язково включаються іграшки, які призначені підвищити у дітей інтерес до гри, бажання гратись. Це сюжетні іграшки: ляльки середніх розмірів, одягнені в одяг, який легко знімається, іграшки-тварини (засць, ведмідь, собачка, котеня), бажано з м'яких матеріалів, реалістичного вигляду і кольору; каталки, кубики, машини різної конструкції великого розміру, вагончики, різноманітні іграшки дидактичного характеру: матрешки, пірамідки, вкладки, мозаїка. Необхідно,

щоб усі іграшки були в достатній кількості і в хорошому стані. Важливо також, щоб вони знаходились на нижніх полицях стелажу, де б їх легко могли зняти діти для гри. На верхніх полицях знаходяться ігрові посібники типу „Лото-малятам” та ін. Вони будуть видаватись дітям при проведенні з ними навчальних колективних дидактичних ігор.

Для ігор-драматизацій необхідно мати набір ігрових атрибутів, костюмів, макетів та ін., які слід тримати в особливому приміщенні, оскільки вони не призначені для самостійного користування дітьми. Крім того, вихователь групи 1-го р. н. тримає декілька сюжетних іграшок, поява яких повинна стати сюрпризом для дітей.

В комплекті ігрового обладнання необхідно мати ляльковий театр, іграшки більбоке, а також ширму для проведення театралізованих ігор.

Для проведення з дітьми ігор на свіжому повітрі на ділянці потрібно мати набір відповідних іграшок для піску і води (совки, лопатки, граблі), м'ячі. Обов'язково потрібно виділити для прогулянок іграшки-каталки, декілька ляльок, собачок, корову та ін. Ні в якому разі не можна ставитись погано до іграшок для прогулянки і давати дітям зламані, неохайні, малоцікаві іграшки. Потрібно пам'ятати, що ігри на повітрі – це важлива частина загальної роботи з формування ігрової діяльності.

Зміст ігрового кутка для дітей 2 року навчання дещо змінюється. Тут є іграшки для сюжетних ігор. В ігровому кутку обов'язково повинен бути різноманітний асортимент ляльок – усіх вікових періодів. Добре також придбати декілька ляльок в національних костюмах, щоб познайомити дітей з представниками різних національностей, їх побутом. Необхідно мати в ігровому кутку іграшки-тварини. Для будівельних ігор потрібно придбати конструктор ”будівельник” для гри на підлозі, різні великі конструктори.

Потрібно відвести спеціальне місце („гараж”) для машин.

Оскільки ігрова діяльність дітей 2 р.н. стає більш різноманітною, необхідні іграшки для організації настільних ігор: логіки, лото, дидактичні ігри типу вояків, дрібних ляльок.

Потрібно придбати необхідний комплект іграшок для сюжетних ігор: „магазин”, „лікарня”, „перукарня”. Причому частину іграшок можна зробити самостійно, зацікавивши цим вихованців.

Для розвитку в дітей рольових дій необхідне вміння перевтілюватися. Але зробити це дитині з порушенням інтелекту непросто. Допомогти їй може костюм персонажа гри, навіть якщо це персонаж реальний, а не казковий. Зображуючи маму, дівчинка захоче вдягнути фартушок; граючи у вихователя, вона використає халат і ін. Потрібно, щоб необхідні костюми і атрибути були в групі і були завжди у чистому, охайному вигляді. Біля ігрового кутка слід відвести місце для шафи з речами.

Але не потрібно раніше виставляти всі атрибути ігор, іграшки. Лише коли діти почнуть гратися в ту чи іншу гру, в ігровому кутку слід відвести і обладнати місце для її проведення. Потрібно через деякий час поповнювати ігри новим змістом, добавляти нові іграшки, посібники.

Особливу увагу слід приділити розташуванню іграшок в ігровому кутку. Частина з них займе місце на полицях стелажів, інші слід розташувати на підлозі відповідно до традицій дитячої гри. Потрібно обладнати в ігровому кутку квартиру для ляльок, в якій буде їдальня, спальня, кухня, ванна із зручними і гарними меблями, бажано великого розміру, досить стійкою (в процесі гри діти люблять присісти за ляльковий стіл або на диван, помити руки у ляльковому умивальнику). Необхідно не лише розставити меблі, але й оживити обстановку лялькової квартири – доповнити її інтер'єром, необхідними речами, такими, як телевізор, лампа, заповнити буфет на кухні ляльковим посудом, також великого розміру, повісити в шафу ляльковий одяг, застелити постіль. Кімнати лялькової квартири не повинні бути тісними, щоб діти були в змозі вільно гратись ляльками.

Також, як і в групі 1 р.н., тут необхідно мати комплект іграшок для організації ігор на прогулянці. В нього повинні увійти як сюжетні іграшки, так і атрибути для проведення рухових ігор: набір для гри в піску, прапорці, м'ячі, кеглі.

В ігрових куточках для старших груп слід згрупувати іграшки таким чином, щоб дитина одразу потрапляла в атмосферу деякої ігрової ситуації: потрібно організувати зону розгортання різноманітних побутових ігор, де діти зможуть варити обід, прати білизну, прасувати її, шити на машинці; і, враховуючи виниклий у хлопців інтерес до армії, для сюжетно-рольових ігор на військову тематику виділити каски, зброю, атрибути військових костюмів і т. ін.

У групах 3, 4 р.н. потрібно організувати спеціальне місце, де будуть знаходитися костюми для здійснення ігор-драматизацій. Слід урізноманітнити набори для будівельних ігор, внести в них елементи для будівлі пароплавів, літаків, ракет тощо.

У дітей старшого віку розвивається зацікавленість до настільних ігор. Тому необхідно придбати "Зоологічне лото", "Настільний теніс", "Міні-хокей", "Ми в театрі", "В гостях у звірів", "Злови рибку" та ін.

Дошкільнята старшого віку добре грають у дидактично дрібні іграшки, тому добре мати набори солдатиків (моряків, індіанців, ковбоїв), дрібних ляльок, тварин, а також декілька збірно-розбірних будівель для них, типові гаражі невеликих розмірів.

3. Порівняльна характеристика творчих ігор та ігор з правилами, сюжетно-рольових і дидактичних ігор

Творчі ігри поділяються:

- за змістом: побут, праця дорослих, події суспільного життя;
- за організацією;
- за кількістю учасників (індивідуальні, колективні, групові);
- за видом: сюжет придумали діти; ігри-драматизації; побутово-конструктивні ігри.

Загальні ознаки творчих ігор: діти самостійно обирають тематику; діти самостійно розвивають сюжет; діти самостійно розподіляють ролі; діти обирають потрібні іграшки.

Це все під тактовним керівництвом дорослого, він збуджує ініціативу.

Ігри з правилами мають вже готовий зміст, раніше встановлену послідовність діяльності. Головне у грі з правилами – вирішення поставленого завдання.

Ігри з правилами поділяються на:

- ✓ рухливі;
- ✓ дидактичні;
- ✓ музичні.

Вперше ігри з правилами були складені народною педагогікою.

Спільне у грі з правилами і у творчій грі: наявність умовної ігрової мети; необхідність активної самостійної діяльності; необхідність роботи уяви.

Відмінність полягає у:

- у творчій грі активність спрямована на виконання змісту, на розвиток сюжету;
- у грі з правилами головне – вирішення завдання, виконання правил.

Порівняння:

Сюжетно-рольова гра. Дуже часто в ній існує дидактизм, прагнення вчити дітей прямим керівництвом; увага дітей спрямована на те, що вони повинні засвоїти. Її особливість полягає у тому, що у ній яскраво, чітко виявляється самодіяльний характер. Дитина перевтілюється і складає своє ігрове життя, щиро радіє або засмучується. Діти самостійно встановлюють правила, які обумовлені змістом сюжету; вони надають стійкості сюжету і поведінки самих дітей. Керівництво зумовлено загальними або конкретними завданнями, які здійснюються педагогом. Але ніякого прямого керівництва сюжетно-рольова гра не передбачає. Задачі дорослого вирішуються шляхом непрямого керівництва.

Дидактична гра: в ній іноді існує зайва сюжетність, багато вправ, а основу дидактичної гри складає органічний взаємозв'язок ігрової діяльності і цікавого засвоєння знань. Дидактична гра – це гра пізнавальна, спрямована на виховання пізнавальних інтересів, розвиток пізнавальних здібностей.

4. Особливості самостійної ігрової діяльності дошкільників з порушеннями інтелекту

Гра виникає лише після сформованості основних сенсорно-рухових операцій. Після 1 року життя маніпуляції удосконалюються, диференціюються, переходять в предметну діяльність, в процесі якої проходять оволодіння суспільно виробленими вміннями діяти з предметами. Розвиток предметно-практичної діяльності проходить лише під впливом дорослого. В молодшому дошкільному віці ці дії перестають бути самометою, а виконуються з деякою метою.

1 ступінь становлення гри.

Початкові предметні дії – одноактні (годувати, мити, одягати). Вони повторюються декілька разів і тому називаються процесуальними (дитина довгий час хитає ляльку).

2 ступінь становлення гри.

Процесуальні дії змінюються ланцюжком дій. Вже існує логічний ланцюжок дій (найчастіше немає сюжету, але дії змінюються). Лише наприкінці раннього дитинства нормального онтогенезу у дитини з'являються ігри, які виявляють життєвий ланцюжок дій (заколисати дитину, вкласти спати, розбудити, вдіти, нагодувати).

3 ступінь.

В середині дошкільного віку спостерігається розвиток сюжетно-рольової гри. Дитина вже цікавиться відношеннями між людьми, використовує предмети-замісники. Розквіт сюжетно-рольової гри припадає на старший дошкільний вік. Предмети і предметні дії перестають цікавити дитину, як такі, в центрі уваги дитини – відношення між людьми. Змінюється характер відношень до предметних дій.

Особливості гри дошкільнят з порушеннями інтелекту.

Дослідження показали, що потреба у грі дошкільнят виникає значно пізніше і не виконує розвивальної функції. Причини недорозвитку гри припадають на раннє дитинство, в той же час, коли дитина вступає у відношення з оточуючим світом.

Дошкільник виявляє слабкий інтерес до іграшки, не прагне наблизити її до себе. Дії з предметами виникають із запізненням і дуже довго не набувають характеру предметних. Початкова установка предметної діяльності „що це таке?” формується пізно і переростає в установку „що з ним можливо зробити?”.

Дії з предметами у дітей з порушеннями інтелекту залишаються на рівні безцільного маніпулювання (аж до старшого дошкільного віку, якщо немає характерного навчання гри). В результаті цього складається погана база для подальшого розвитку психіки. В молодшому дошкільному віці діти лише розпочинають знайомство з іграшкою, в той час, як нормально розвинуті діти вже активно наслідують.

Ігри цього віку полягають в розгляданні іграшок, постукуванні, хитанні і вони їх ламають. Самостійні ігри характеризуються примітивністю, однорідністю. Вони зводяться до стереотипних дій. В них не відображені враження про оточуючу дійсність.

Н.Д. Соколова в своїх дослідженнях вказала, що дошкільники з порушеннями інтелекту виявляють зацікавленість до іграшок, але вона своєрідна, аніж у нормальної дитини. Інтерес спонукається зовнішнім виглядом іграшки, а не дією з нею, тому він короткочасний. Для дітей характерна наявність неадекватних дій з іграшкою, чого немає у нормально розвинутої дитини. Гра бідна, в неї немає задуму. Дії дітей формальні і не мають образотворчий характер.

Дуже рідко використовуються предмети-замісники, тому що для цього потрібен високий рівень абстракції. Значне місце у грі належить маніпуляціям.

У дошкільників з порушеннями інтелекту найбільш високий рівень гри досягається процесуальними діями. Вони стають провідними в грі дошкільника наприкінці дошкільного віку (5-6 р.). (у нормотипових дітей процесуальні дії головні в 3-4 р.).

У дошкільників з порушеннями інтелекту відсутня сюжетно-рольова гра. В грі їх мова бідна.

Г. Люблінська вказала, що мовлення у нормотипової дитини дошкільного віку включається в гру увесь час, а пізніше грає функція планування. У дитини з порушеннями інтелекту або зовсім відсутній мовний супровід, або рівномірний розподіл по всьому часу гри. Мова, як правило, не включається в діяльність. Зовсім не виникає плануюча функція мови. Такий стан гри протягом дошкільного віку змінюється мало, але існують зрушення в результаті навчання дошкільнят з порушеннями інтелекту.

В старшому дошкільному віці діти набувають деякий досвід, який призводить до визначеної динаміки гри.

Виділяють такі особливості гри дошкільника з порушеннями інтелекту:

1. Нездатність до самостійної гри.
2. Відсутність бажання і вміння гратись разом.
3. Бідність, примітивність ігрових дій, які носять характер маніпуляцій.
4. Швидка втомлюваність ігровою діяльністю.
5. Відсутність сюжетно-рольової гри.
6. Відсутність мовного супроводу гри.

Схема розвитку творчої гри

Динаміка гри	N онтогенез	AN онтогенез
3) Гра – відображення предметних дій.	3 – 4 р.	5 – 6 р.
4) Гра – відображення людських взаємовідносин.	5 – 6 р.	7 – 8 р.
5) Гра – драматизація (образотворча).	7 – 8 р.	9 – 10 р.
6) Фантазування дитини.	Від мол. дошк. віку до 8 – 10 р.	Немає взагалі.

Н. Д. Соколова, спостерігаючи за емоційним ставленням до гри дітей з порушеннями інтелекту, вказала на те, що в них немає самостійної гри, гри разом, гри поряд, а тому слід шукати причини у наступному:

- діти з недовірою ставляться до дорослих, до ситуації, до нової іграшки;
- вони боязко підкорюються вказівкам дорослого, а це викликає негативізм;
- стосунки між дітьми поверхневі, тому гратись вони не хочуть;
- діти сваряться з приводу іграшок, з приводу місця гри.

Тема 12. ВИМОГИ ДО ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З НАВЧАННЯ ГРИ В СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗДО

1. Значення планування занять з навчання гри і основні вимоги до планування.
2. Види планування: перспективне; календарне; індивідуальне; планування занять.
3. Критерії визначення рівня розвитку гри у дитини.

1. Значення планування занять з навчання гри і основні вимоги до планування

Керівна роль вчителя-дефектолога прослідковується при рішенні програмних завдань 3 розділу „Гра”. Уся корекційна робота проводиться не лише на заняттях, так і після них. Навчання гри проводиться під час фронтальних занять, воно регламентується часом, передбачає вільний вибір гри.

На 1-2 р. навчання – керуюча роль в грі належить вчителю-дефектологу, на 3–4 – вихователю. Керуюча роль вихователя або дефектолога не виключає тісного контакту в роботі педагогів групи. Важливою умовою єдності навчання гри є сумісне вивчення розділів програми вчителя-дефектолога і вихователя. Таке вивчення дає можливість співвідносити роботу вчителя і вихователя. Таким чином, вихователь повинен знати зміст роботи вчителя-дефектолога і навпаки.

Вихователь повинен бути не лише простим репетитором, але й керівником (впроваджувати щось нове у роботу). Вчитель-дефектолог і вихователь разом планують свою роботу по всім видам занять. Вони складають перспективний план.

Планування – один з способів управління процесом формування гри в дітей. План дає можливість:

- цілеспрямовано систематично розподіляти за часом програму занять;
- шляхи здійснення занять.

План визначає звітну документацію, за якою можливо говорити про педагогічний процес.

Основні вимоги до планування:

1. Корекційна спрямованість змісту роботи. Корекційна робота здійснюється за такими напрямками, як:

- корекція і розвиток мислення, пам'яті, уваги;
- корекція сенсорного розвитку;
- корекція особистості;
- корекція мовлення;
- корекція моторики.

2. Урахування індивідуальних вікових і типологічних особливостей вихованців. Урахування рівня ігрового розвитку дитини.

3. Забезпечення зв'язку навчання з життям.

4. Знання програми в цілому і програми тієї вікової групи, яка планується.

5. Знання методичних основ, формування у дітей ігрових дій (специфіку різних років навчання).

6. Керівництво дидактичними принципами при плануванні.

7. Постійне підвищення кваліфікації.

2. Види планування: перспективне; календарне; індивідуальне; планування занять

Є два види планування: перспективний і календарний план.

Перспективний план – це методичний документ. Його розробив вчитель-дефектолог при участі керуючої інстанції (методист, завідуючий та ін.)

Правильно розроблений, перевірений перспективний план може використовуватися декілька років. Це полегшує складання календарних планів і сприяє принципу систематичності навчання. Перспективний план складається на рік. Правильно складений перспективний план допомагає дефектологу у роботі.

Переваги перспективного плану:

1. Можна передбачати послідовність рішення завдань із всього розділу "Гра".

2. Вихователю під час формування гри потрібно враховувати і використовувати знання, вміння і навички, які отримують діти із життя.

3. Поряд із збагаченою сюжетною лінією можна поступово розширювати способи ігрового відтворення дійсності.

4. Планування допомагає здійснювати наслідування в роботі вчителя-дефектолога і вихователя.

Перспективне планування слід здійснювати в період підготовки до нового навчального року.

План розробляється з урахуванням системи педагогічного впливу.

Зразок перспективного плану:

1. Ознайомлення з оточуючим в активній діяльності.
2. Збагачення ігрового досвіду.
3. Зміна предметної ігрової діяльності.
4. Активізує спілкування вихователя з дітьми в процесі гри.

Ознайомлення з оточуючим в активній діяльності.	Збагачення ігрового досвіду.	Зміна предметного ігрового середовища.	Активізація спілкування дорослих з дітьми.
Ті знання, які збагачують знання дітей і служать джерелом розвитку гри. План роботи по збагаченню знань про оточуючу дійсність (перегляд малюнків, читання літератури).	Розкривають постійно ускладненні вміння вихователя перед дітьми в різних іграх.	Поступово ускладнюються предмети ігрового середовища на протязі кварталу, року. Тематика ігр співвідноситься з уявленнями дітей про оточуючий світ. Використання узагальненого ігрового матеріалу.	Методика прийомів, ігрове спілкування вихователя з дітьми.

В календарному плані перспектива, яка планується на квартал, знаходить своє конкретне втілення.

Календарний план включає:

1. Програмовані завдання (навчальні, корекційні, виховні):

– навчальне завдання береться з перспективою плану, а в календарному лише конкретизується, уточнюється;

– корекційне завдання надається з метою розвитку психічних процесів;

– виховне завдання планується детально і за можливістю реально.

Зразок календарного плану з навчання дітей з порушеннями інтелекту сюжетно-рольовій грі.

Вказується тема „Мию ляльку”.

Мета: 1) повторити з дітьми послідовність купання, знати головні дії, вірно їх називати;

2) супроводжувати свої дії мовою, виконувати операції впевнено, послідовно;

3) виховувати у дітей вміння турбуватись про молодших.

Обладнання: лялька, ванночка, полотенце та ін.

Планування видів роботи:

1. Бесіда про необхідність купання.

2. Повторення етапів купання

3. І таке інше.

При плануванні самостійної гри дітей вказуємо:

- який вид самостійної діяльності запропонований дітям;
- з якими іграшками грають діти, ставлення до іграшок;
- сюжет гри (в що грають);
- як грають (емоційна виразність дій в грі, характеристика ігрових дій (поодинокі, наявність предметів-замісників, чи готують діти умови для гри, чи звертаються до ляльок, іграшок або говорять за них);

- граються разом з вихователем або самостійно ставлять діти ігрові завдання;

- взаємодія дітей у грі;

- прийняття ролі (роль – дія, роль, позначення словами дії, ролі);

- особливості гри;

- пропозиція до подальшої виховної роботи по збагаченню гри дітей.

Дати пропозиції до подальшої виховної роботи і оцінку ефективних прийомів виховання і корекції.

Постійно вихователь повинен вказувати, що є новим.

У відповідності до вимог до документації в спеціалізованому дошкільному закладі перспективний план індивідуальної роботи складається на 3 місяці.

В цьому плані індивідуальної роботи існують основні напрямки роботи вихователя з дитиною, відображені етапи роботи над поведінкою дітей.

Квартальний план індивідуальної роботи складається з врахуванням завдань по переборенню спеціальних, індивідуальних особливостей і відношень дитини.

Зразок індивідуального плану (3 р. н.) для 1 дитини (діти з порушеннями інтелекту та з порушенням зору).

1. Вправляти зорове сприймання.
2. Вчити дитину складати з частин ціле.
3. Складати пірамідку з урахуванням величини кілець.
4. Розвивати дрібну моторику рук (нанизування буси).
5. Формування вміння орієнтуватись у просторі (засвоєння понять вверху – вниз).

При плануванні занять повинен бути зв'язок з явищами життя.

Повинна здійснюватись система з формування знань, вмінь і навичок:

- а) первинне сприймання предмету;
- б) усвідомлення пред'явленого;
- в) узагальнення і систематизація;
- г) закріплення, використання на практиці;
- д) припущення, уточнення міри допомоги; вказівка на прийоми допомоги.

3. Критерії визначення рівня розвитку гри у дитини

Д. Ельконін в своїх працях вказував на те, що існує багато досліджень, які мають повідомлення про вивчення гри, але вони несуть комплексний і відправний характер в роботі.

І критерій. Визначення рівня розвитку мотиваційної гри.

У дітей 3-4 р. мотиви вибору гри ми відносимо на рахунок вражень з власного досвіду. Значна роль належить наслідуванню, але будь-яке наслідування має елемент самостійності. Гра дітей 3-4 р. характеризується участю вихователя. Приводів до виникнення гри багато в цьому віці. Інтерес діти виявляють до зовнішнього оформлення ігрового матеріалу.

На наступних етапах в середньому дошкільному віці в мотивах іде якісний стрибок. З'являється інтерес до самого процесу гри, до дій, які виникають в процесі гри, до діалогів, які вимовляють діти.

В старшому дошкільному віці відмічається зацікавленість дітей до виграшу, інтерес до результату гри.

II критерій. Тривалість однієї гри.

Чим старша дитина, тим цікавіше їй гратись і гратись вона буде довше.

За допомогою збагачення сюжету збільшується тривалість гри. Тривалість гри у дітей 3 – 4 р. складає 10 – 15 хв., а у 4 – 5 р. – 40 – 50 хв., а у старших дошкільнят ігри тривають декілька годин і навіть декілька днів.

III критерій. Кількість атрибутів, використовуваних в грі.

Використання дітьми матеріалів з віком видозмінюється. Більшу частину часу діти 3 – 4 р. використовують на матеріал, різні операції з ним.

Ігровий матеріал – це вихідний пункт гри.

Середні дошкільнята ігровий матеріал найбільше використовують в грі, як допоміжний. Цей матеріал свідомо або залучається до гри, або складається предметами-замісниками.

В старшому дошкільному віці значно змінюється відношення дитини до іграшки. Змінюється і сама роль іграшки в грі. Дитина менше потребує в готовому образі, який наданий групою. Дитина сама здатна створити ігровий образ, вона сама хоче виконувати ролі гри (не іграшка, а я).

Іграшка потрібна їй як матеріал для виконання задуму. Діти надають перевагу великим іграшкам. Зростає вимога до комплексних іграшок.

IV критерій. Кількість ланок в ланцюзі сюжетно-рольової гри.

Спочатку розвитку ігрової дії ми спостерігаємо одноактні ігрові дії. На більш високому етапі процес дії змінюється логічним ланцюжком дій. Але сюжету ще немає і немає відображення взаємовідносин між людьми.

В середньому дошкільному віці і в старшому дошкільному віці розвивається сюжетно-рольова гра. Предметні дії відходять на задній план, а взаємовідносини людей стають головними.

V критерій. Культура спілкування (вміння спокійно домовитись про наступну гру, розподілити ролі, не відхиляти від виконання плану гри).

Існує два види взаємовідносин між дітьми: ігрові і реальні.

Ігрові взаємовідносини відображають відношення дітей до сюжету і ролі.

Реальні взаємовідносини – відношення дітей до партнерів, товаришів (домовитись про роль та ін.).

Елементи спілкування проявляються рано, коли діти ще граються індивідуально. Але дитині цікаво, що робить інша дитина. Це початок ігрового спілкування, воно приводить до спроби встановити контакт. Перші форми взаємовідносин проявляються в наближенні до іншої дитини (уступати місце іншій дитині, щоб гратись разом (коло неї), усмішка та ін.). Але це маленькі контакти, які сутність гри не змінюють. Діти грають самі по собі.

В 3-4 р. дитина активно шукає привід для сумісної діяльності.

Тривалість спілкування залежить від того, в якій мірі дитина оволоділа ігровим використанням предмету, як вона вміє складати ігровий сюжет.

Коли гра – це виконання елементарних дій з іграшкою – то вона несе короткочасовий характер. Тому що саме зміст гри не дає можливості для довготривалого спілкування. На цьому етапі спілкування виникає як обмін іграшками, допомога один одному. З розвитком ігрових відносин діти вступають в більш довготривале спілкування. Дитина потребує партнера, тому що ігри ускладнюються і виникає необхідність домовитись з іншими дітьми, гра включає пошук ролей.

В грі виникає обмін досвідом між дітьми. Ускладнюється сюжет, збільшується кількість гравців. Діти стоять перед необхідністю погодження своїх дій. Форми спілкування дітей ускладнюються на етапі складання дітьми сюжетного задуму, при вмінні спланувати сумісні дії (потрібно зрозуміти бажання інших дітей, потрібно погоджувати свої дії). Коли діти йдуть на поступки – це високий рівень спілкування.

VI критерій. Емоційна насиченість гри.

Гра дитини включає як негативні, так і позитивні емоції. Взаємовідносини між грою і емоціями виступають в 2-х аспектах:

1. Становлення гри впливає на виникнення і розвиток емоцій.

2. Емоції впливають на гру.

Цей взаємовплив залежить від віку і від рівня розвитку гри дитини.

Лінія емоційної поведінки дитини в грі:

1. Емоційні відношення дитини до гри. Характер переживань дозволяє нам виділити 2 типи емоційної поведінки:

– емоційно-активний;

– емоційно-пасивний.

2. Розвиток емоцій, які виникають в ході дії з персонажами.

Діти віддають перевагу одним типам ігор, а іншим ні. У віддані переваги тій чи іншій грі яскраво відображається емоційне ставлення до персонажів. Це говорить про емоційне переживання дитини.

Іноді особистісний досвід дитини заважає розвитку гри. Необхідною умовою виникнення повноцінної гри є розгортання в грі соціальних взаємовідносин. Але часто навіть в старшому дошкільному віці діти відтворюють предметні дії. Ці дії емоційно неадекватні, вони характеризують низький рівень розвитку гри.

3. Розвиток емоційних відносин з однолітками.

Діапазон емоцій широкий: від байдужості до зацікавленості, підтримки емоційного контакту.

В молодшому віці емоційні взаємовідносини між дітьми залежать від емоційного ставлення до іграшки.

Рівень емоційної орієнтації дитини на однолітка, характер емоційної чуйності знаходить тісний зв'язок з рівнем розвитку гри. Негативні емоції найчастіше всього мають місце тоді, коли діти не вміють організувати гру, домовлятися, не вміють розгортати гру.

VII критерій. Колективна спрямованість гри.

VIII критерій. Мовне оформлення гри.

Тема 13. ФОРМУВАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

1. Образотворча діяльність і психічний розвиток дошкільників з порушеннями інтелекту.
2. Організація занять з образотворчої діяльності.
3. Підготовчий період у навчанні образотворчої діяльності.
4. Навчання предметному і сюжетному малюванню і ліпленню.

1. Образотворча діяльність і психічний розвиток дошкільників з порушеннями інтелекту

У дошкільному віці, більш ніж будь-коли, образотворча діяльність впливає на розвиток багатьох сторін психіки дитини і її особистість у цілому. Взаємозв'язок образотворчої діяльності

із загальним психічним розвитком дітей дозволив широко застосовувати його в діагностичній меті, а в дефектології і в якості дійового засобу корекції недоліків психіки аномальних дітей.

Для того щоб образотворча діяльність стала корекційно –розвивальним засобом, вона повинна бути організована з урахуванням закономірності розвитку дітей, загальних для норми і патології, а також з урахуванням своєрідності психічного розвитку, обумовленого дефектом (в даному випадку олігофренією).

Успіх дітей з порушеннями інтелекту при оволодінні образотворчою діяльністю залежить від способів навчання в більшій мірі, ніж це має місце у нормально розвинених однолітків. Тому питання вибору адекватних методів і змісту навчання є дуже важливим.

Щоб правильно побудувати навчання з образотворчої діяльності дошкільників норма полягає перш за все в тому, що маленька дитина, включаючись в процес зображення, найчастіше не ставить перед собою образотворчої мети в тому плані, як її розуміє художник.

Якщо дорослий щось робить із розумінням кінцевої мети (отримання картини, скульптури), то для такої дитини важливий сам процес діяльності, який в дошкільному віці близький за змістом до сюжетно-рольової гри. Чим молодша дитина, тим більше її захоплює, цікавить сам процес діяльності суттєве відображення ситуації. Саме тому відбувається схематизм дитячого малюнка, його графічна неповнота. Дитина малює те суттєве, що необхідно для неї, для розкриття задуманого змісту, вона бачить у малюнкові набагато більше, ніж фактично зображено.

Неповнота зображення компенсується поясненням, яке супроводжується складанням малюнка, жестами, реальними діями (дитина діє як в реальній ситуації).

Зображення, мовлення і гра у дошкільників в процесі образотворчої діяльності об'єднані разом тому, оцінюючи образотворчу діяльність маленьких дітей, а особливо дітей з порушеннями інтелекту, з точки зору образотворчості дорослих, вихователі здійснюють помилку, ігноруючи ці важливі компоненти діяльності – гру і мовлення. Образотворча діяльність у дошкільнят, яка немає ігрових моментів і мовленнєвого супроводу, може розглядатись як реальність неповноцінності, так як від дитини потребують (вимагають) в деякому випадку, відображення усього змісту лише образотворчими засобами, якими вона ще не може володіти. Але найчастіше уява вихователів спрямована на удосконалення у дітей різних прийомів і навичок малювання, ліплення і аплікації, тобто на технічну сторону діяльності. При цьому ігрова спрямованість дітей в процесі діяльності зовсім не враховується і не підтримується. Не надається належної уваги і розвитку специфічних для образотворчої діяльності форм мовлення. Так Н.П. Сахуліна, одна із видатних дослідників дитячого образотворчого мистецтва, особливо підкреслює необхідність бережливого відношення дорослих до ігрових тенденцій дитячого малювання, збереженню їх в процесі навчання Зв'язок гри і малювання є дуже потрібним на протязі усього дошкільного віку.

В молодших дошкільнят гра має першочергове значення в процесі образотворчої діяльності, лише поступово (і лише в умовах цілеспрямованого навчання) особистісно образотворча функція виходить вперед, але наприкінці дошкільного віку гра визначає зміст і склад рушійної сили дитячого образотворчого мистецтва. Окрім того, зміст дитячого малюнка залежить від рівня гри, особливо сюжетно-рольової.

У дітей із несформованими навичками гратись разом з однолітками і відображувати в грі ситуації оточуючого життя, які неправильно граються в сюжетні і рольові ігри, немає і сюжетного малюнка. І навпаки, у дітей, які грають, раніше виникає малюнок, що відображає їх життєвий і ігровий досвід, в них раніше виникає образотворчо-ігровий задум, який діти прагнуть відобразити в малюнках. При організації роботи з образотворчої діяльності з дітьми з порушеннями інтелекту потрібно враховувати рівень їх самостійної гри, використовуючи ігровий досвід, який у них існує.

Мовленнєвий супровід позитивно впливає на розвиток образотворчої діяльності. Мовлення входить в структуру образотворчої діяльності, є необхідним її елементом. За допомогою слова іде "опредмечування" перших дитячих каракуль, коли вони стають предметними і зрозумілими оточуючим. З цього часу мовлення виконує :

1. Функцію фіксації ігрового розвитку (що вийшло?);
2. Функцію супроводу і пояснення (що дитина намалювала і що має намалювати);
3. Функцію шанування (від деякого образотворчого замислу до словесного визначення послідовності роботи).

Лише за допомогою мовлення можливо утримувати дитину в рамках задуму, вчити доводити його до кінця, тощо.

Однією з основних умов, яка забезпечує розвиток мовлення дітей на заняттях образотворчої діяльності є попередня бесіда, розгляд малюнків, іграшок, обстеження природи в процесі самої діяльності, а також при оцінці готових робіт. Нерідко можна спостерігати, як вихователі не дають

висловлюватися дітям, під час занять настає тиша... Вимога “не розмовляйте” стає основою формування у дітей вміння поводити себе під час заняття. Проводячи бесіди, які передують виконанню малюнків, а також аналізу готових робіт, деякі вихователі дозволяють говорити дітям лише з дозволу (після того, як дитина підніме руку). При цьому дитина повинна встати. Ця шкільна вимога висувається ще з молодшої групи, і педагоги пояснюють це тим, що діти з порушеннями інтелекту більше потребують організації поведінки, тому що бувають імпульсивні, недисципліновані тощо. Але ж в цей час ми бачимо, що більшість дітей не дає відповіді тоді, коли отримує дозвіл, а просто мовчить. Це відбувається тому, що дитина забула про те, що хотіла сказати, або вже з місця сказав хтось інший. Коли дорослий веде бесіду спокійно, невимушено, відповіді дітей відображають існуючі в них уявлення про предмет бесіди.

Отже, дитячу образотворчу діяльність потрібно розглядати як єдність гри, мови і зображення.

Нерідко вихователі не зовсім чітко уявляють собі чому і навіщо малюють, ліплять, будують діти, що дає поштовх до зображення, що дає їм найбільше задоволення в цій цікавій діяльності.

Для здійснення зображувальної діяльності потрібні два основні фактори – інтелектуальний і емоційний. З одного боку, для створення зображення потрібні досить повні і стійкі уявлення про образи конкретних предметів, а також вміння видозмінити, оперувати уявленнями (особливо при зображенні нових предметів, які не були раніше в графічному досвіді, наприклад, при виконанні сюжетних малюнків за мотивами казок або рольових ігор. З іншого боку, оперування уявленнями не може здійснюватись без емоційного стимулу, який штовхає дитину до діяльності. Отже сильне емоційне почуття народжує у дитини потребу відображення оточуючого середовища (поняття) в образній формі – малюнкові, ліпленні, будівлі, тому формування у дитини потреби зобразити той чи інший зміст повинно стати предметом уваги педагогів, тим

більше, коли до навчання залучаються діти, у яких недорозвиток емоційно-вольової сфери є одним із провідних порушень.

До вступу у навчальний заклад (десь на п'ятому році життя) у дітей з порушеннями інтелекту не сформовані навіть елементарні навички діяльності. Багато з не лише не розуміють можливості відображення оточуючого життя, але часом не вміють правильно використовувати олівець і папір, лінійку та інше, при цьому роблять багато неадекватних дій (розкидають їх, протикають олівцем папір, кусають олівець, облизують та інше), які зводяться до маніпуляції. Лише невелика частина дітей із зниженим інтелектом буває здатна виконувати деякі зображення, в яких можна впізнати прапорець, будинок, тощо. Як правило ці діти відвідували спеціальні ясла або вдома з ними займались батьки. Але навіть у таких дітей зображення мають наслідуваний характер, вони дуже примітивні, важко пізнаються. Ніколи діти в цьому віці (без спеціального навчання) не прагнуть відобразити в малюнкові чи будівлі якийсь фрагмент із особистого життя, не роблять будівлю для наступної гри. Багато дітей з порушеннями інтелекту навіть в старшій групі не виявляють бажання малювати у вільний від заняття час, а виконують малюнки лише за вимогою дорослого. Велика незацікавленість виявляється в них не лише перед початком малювання, але і в його процесі, а також по відношенню до своїх готових зображень. Свої роботи вони не залишають, можуть їх порвати, викинути. Теж саме спостерігається і по відношенню до складених ними будівель: руйнування їх не турбує дітей, нерідко навіть тішить.

У нормотипових дітей до старшої групи виникає не лише предметний малюнок, але він стає однією з форм вираження уявлень про навколишній світ, це супроводжується мовою і грою. Образотворчі бажання дитини виходять далеко за межі образотворчих можливостей. Низький рівень діяльності дошкільників з порушеннями інтелекту сприяє тому, що педагоги прагнуть скоріше навчити дітей малювати предмети, використовуючи найпростіші методи (показ, диктант). Діти малюють, набувають навичок зображення

предметів, але лише тих, про які говорив дорослий і саме так, як він показав це під час занять.

Зображення, яке виконано без допомоги дорослого, дуже примітивні як за формою, так і за змістом. Перш за все слід відмітити, що цілісний образ предмета в малюнкові складається дуже повільно (до 3-4 р. навч.). Багато фрагментарних малюнків, де усі частини предметів просторово роз'єднані. Об'єднання їх в ціле супроводжується грубим порушенням розташування частин відносно одна до одної (руки у людини ростуть від голови при наявності тулуба, дах у хатки зображено збоку, а дим виходить не із димаря, а з даху, гілки у дерева ростуть з одного боку).

Малюючи навіть добре знайомий предмет, дошкільники з порушеннями інтелекту дуже часто не відображають самі суттєві ознаки (колеса у автомобіля, очі у людини, вікна і двері у рамах), приділяючи увагу деталям другорядним, що є наслідком недорозвитку предметно-ігрових дій, малого досвіду дій з іграшками, недостатнього усвідомлення призначень предметів навколишнього світу.

Окрім порушення просторових уявлень, в малюнках дошкільників із зниженим інтелектуальним розвитком дуже своєрідно зображені форми предметів і їх частин. Як правило, форма предметів, малювати які вони вчилися під час заняття, передається ними вірно. Якщо предмет раніше ними не зображувався, то його форма в малюнкові викривляється (людина з квадратною, трикутною головою, трикутними ногами та інше). Викривлення форм і просторового розташування частин призводить найчастіше до того, що діти через деякий час не впізнають предмети на своїх же малюнках.

Дошкільники з порушеннями інтелекту, навчання яких проводилося шляхом поелементарного показу, диктанту, так і не переходять на рівень сюжетного малювання і ліплення, а тим більше, виконання зображень з особистісним задумом. В їхніх малюнках немає зображень живих істот, перш за все людини, яка є головним об'єктом зображення, для нормально розвинутої дитини на протязі усього дошкільного віку.

У дітей з порушеннями інтелекту зміст зображення бідний, не пов'язаний з повсякденним життям, ігровим досвідом, заняттями та інше.

Не виявляється у дітей і бажання малювати і у вільну від занять годину. Постійне використання показу способів і послідовності зображення не забезпечує формування в них самостійної творчої діяльності.

Разом з тим багато із перерахованих недоліків образотворчої діяльності дошкільнят з порушеннями інтелекту можливо значно знизити і частково подолати, формувати стійкий інтерес до малювання, заняття з кубиками, підвищувати усвідомленність і загальну спрямованість діяльності.

Діти із зниженим інтелектом до старшого дошкільного віку стають здатні малювати довго, зацікавлено, виконувати зображення не лише окремих предметів, але й складати малюнок за сюжетом знайомих казок (без підказок дорослого), а також за своїм зображувально-ігровим досвідом.

2. Організація занять з образотворчої діяльності

Заняття з малювання, ліплення, аплікації і конструювання у перші два роки навчання проводить вихователь. Усього чотири заняття в тиждень (по одному на кожний вид діяльності).

Починаючи з третього року навчання заняття з конструювання проводить вчитель-дефектолог, а вихователь навчає лише образотворчій діяльності (чотири заняття в тиждень: ліплення і аплікація через тиждень 1 заняття; малювання – 3 заняття (предметне -1, сюжетне -1, декоративне -1). Усі заняття проводяться у I половині дня по підгрупах. В групах 1-2 р. н. тривалість заняття – 15-20 хв.; 3-4 р.н. – до 35 хв..

Для проведення занять дитячі столи ставлять півколом перед столом вихователя. Таке розташування дозволяє в ході фронтальних занять здійснювати індивідуальну роботу, спостерігаючи, як кожна дитина виконує завдання. Вихователь розташовує натуру на столі так, щоб її добре було видно кожній дитині, щоб натура та інші іграшки, необхідні для проведення підготовчих ігор і вправ, знаходилися на рівні дитячих очей.

Структура занять із зображувальної діяльності.

Заняття будується таким чином :

1. Підготовча частина.

Її зміст складає: бесіда, розгляд готових зображень, малювання вихователем крейдою на дошці чи фарбами на папері ситуацій з життя дітей, читання казок чи оповідань, проведення спеціальних ігор чи вправ з розвитку сприйняття якостей предметів (форми, кольору, відношень елементів з величини і розтягування у просторі), формування зорово- рухових координацій і т. інше.

2. Основна частина.

Проводиться спеціально організоване обстеження природи перед предметним ліпленням, малюванням, аплікацією; аналіз зразка перед декоративними видами малювання, аплікації; аналіз зразка перед конструюванням, планування змісту сюжетного малюнка і інше, після чого іде самостійна діяльність дітей.

Підсумкова частина.

Закінчується заняття оцінкою діяльності дітей і аналізом робіт.

Основні вимоги до занять.

1. Розвиток зацікавленого відношення дітей до поставлених завдань;
2. Створення відповідного емоційного стану.
3. Забезпечення ігрової мотивації дитячої діяльності.

У зв'язку із цим дуже важливо вірно організувати початкову фазу кожного заняття, а саме : пробудити інтерес до самого об'єкту зображення, до змісту майбутнього сюжету (на етапі сюжетного малювання і ліплення), формувати потребу у відображенні цікавого змісту.

Для розвитку усвідомленої діяльності дітей проводиться систематична робота з формування самостійності при виконанні завдань. Лише при цій умові діти можуть перейти на рівень сюжетного і тематичного малювання, ліплення і аплікації, виконання завдань за своїм задумом і здатні самостійно передавати цілісне зображення з усіма його якостями.

Велика увага приділяється розвитку у дітей здатності відображати свій зображувальний досвід у слові, тобто розповідати про те, що вони намалювали, зліпили, наклеїли, передавати навіть у декількох простих реченнях зміст зображення.

Не менш важливо навчити кожну дитину елементарному плануванню наступної діяльності-спочатку з допомогою вихователя, а потім самостійно. Словесне планування має велике значення для формування у дітей свого зображувального задуму, для визначення завдань зображення, сприяє більш цілеспрямованому проведенню заключного етапу занять, коли проходить оцінка виконаних зображень. Процес формування образотворчої діяльності у дітей з порушеннями інтелекту на протязі 4-х років навчання складається з наступних етапів:

1. Перший рік навчання має пропедевтичний характер. В цей час діти вчаться сприймати різні зображення, знайомляться з матеріалами і засобами образотворчої діяльності, розвивають зорово-рухову координацію. Для них вихователь сам багато малює, ліпить, будує, пробуджує в дітей бажання до особистісної участі в зображенні. До кінця 1-ого року навчання вміння дітей досягають рівня примітивного зображення. Дії дітей носять характер наслідування дорослого (при необхідності – сумісні дії дорослого і дитини) і виконання за простим зразком.

2. Другий рік навчання можна розглядати як період засвоєння вмінь зображувати різні предмети. Предметне малювання, ліплення і аплікація проводяться лише з натури (маються на увазі прості предмети, тобто ті, які були відсутні раніше в їх зображувальному досвіді). Показ способів і послідовності виконання на цих заняттях не проводяться. Діти малюють, ліплять, наклеюють на основі обстеження - цілеспрямованого аналізу предмета (натури), який здійснюється під керівництвом вихователя. Дітей вчать виділяти основні частини, бачити в предметі форму, колір, розташування елементів. Усі ці якості, виділені в процесі обстеження, відображаються у слові, а потім і в зображенні. В ході ознайомлення з предметом особлива увага приділяється

сприйманню предмета в цілому, формуванню позитивного емоційного відношення до нього, завдяки чому збагачується і покращується якість виконання дітьми зображень. В цей час діти вчаться аналізувати об'ємні і плоскі зразки.

3. Третій і четвертий роки навчання – періоди розвитку сюжетного малювання і ліплення, а також зображувального замислу дітей. В цей час дітей навчають попередньому плануванню, Визначенню задумів, порівнянню зображень, оцінці своїх робіт і робіт товаришів. Суттєво розширяється тематика образотворчої діяльності. Дітей вчать відображати в малюнках і ліпленні зміст сюжетно-рольової гри, оповідань, казок, знайомих віршів. В старших групах організовується куточок образотворчої діяльності, де діти можуть малювати і ліпити за своїм бажанням у вільний від занять час. Кожна дитина повинна мати свій альбом для малювання, так як сам факт малювання в альбомі, а не на обривку паперу, впливає і на характер діяльності дітей.

Успіх з розвитку у дітей з порушеннями інтелекту образотворчої діяльності залежить і від методів навчання, від адекватності підбору видів робіт на занятті, від ступеня урахування індивідуальних особливостей і можливостей кожної дитини.

3. Підготовчий період навчання зображувальній діяльності

1-й рік навчання є роком складання у дітей передумов до виникнення зображувальної діяльності. Особливої уваги від вихователя потребує організація занять на початковому етапі (перші 2 місяці). Цей період ми називаємо підготовчим. В цей час проводиться інтенсивна робота з розвитку сприйняття готових зображень та якостей предметів, тобто складається готовність до виконання найпростіших малюнків, поробок, аплікацій, конструкцій,

В підготовчий період потрібно:

1. Розвивати у дітей бажання до самостійного малювання, ліплення, конструювання.

2. Звертати дитячу увагу на готові зображення (ілюстрації в книжках, малюнки вихователя і старших дітей).

3. Вчити впізнавати найпростіші зображення, обігравати предмети, які потім малює і ліпить вихователь, виконувати дії із зображеним (порівняння і співвіднесення малюнків і аплікації із предметом, обігравання зліплених поробок і конструкцій).

4. Познайомити з основними якостями предметів в процесі практичних дій і шляхом проведення спеціальних ігор і вправ.

5. Розвивати сумісні рухи рук і очей (зорово-рухову координацію).

6. Познайомити з олівцем, фарбами, пензликом, глиною, пластиліном, будівельним та конструкторським наборами.

В заняття потрібно ввести велику кількість ігрових моментів, щоб вирішити максимальне число завдань корекційно-виховного характеру і щоб при цьому діти не стомлювались, а навпаки, були б у змозі продовжувати роботу.

Заняття в цей період неможливо увести у вигляді загальноприйнятної схеми. Обігрування предметів, наприклад, може проводитися на початку заняття, а може і наприкінці, або посередині, якщо потрібно показати наступний предмет (тематикою занять може бути не один, а декілька предметів, наприклад, “Іграшки”, “Посуд”, та інше).

Ігри і вправи на розвиток у дітей сприймання ознак сприймання предметів: розвиток зорово-рухової координації можна проводити на початку і наприкінці заняття. Головне, щоб вирішувались завдання, які сприяють емоційному, сенсорному, розумовому і фізичному розвитку.

В підготовчий період використовують такі види робіт:

1. Спостереження за образотворчою діяльністю дорослих;
2. Обігрування предметів і їх об’ємних зображень;
3. Дії з плоскісними зображеннями.

Щоб у дітей виникла самостійна зображувальна діяльність, вони повинні бачити, як малюють, ліплять, будують дорослі. Малювання дорослих дітям,

прикладне малювання, спостереження за діяльністю дорослих – це все назви одного виду роботи.

Увагу дітей звертають на зображення предметів (іграшок), а також різних сценок, фрагментів з життя кожної дитини. Вихователь малює крейдою на дошці. Малюнки повинні бути схематичними , відображати найсуттєвіше, що характеризує зображувальну ситуацію. Зміст цього малювання поступово ускладнюють: від відображення окремих побутових або ігрових дій до сюжетної гри, екскурсії та інше.

Малюючи, вихователь супроводжує свої дії емоційною розповіддю: пояснює, що малює, називає виникаючі елементи зображення, а також їх необхідність в зображувальній ситуації.

Відомо, що діти з порушеннями інтелекту характеризуються досить неемоційними відношеннями до зображення, а проведення такої роботи сприяє формуванню досить різного відношення до малюнка, так як він стає для них відображенням життєвого змісту. Навіть діти, що погано говорять, сперечаються, хто з них на малюнку з машинкою, хто з лопаткою, проявляючи характерну для них активність.

Спостереження за образотворчою діяльністю дорослого зацікавлює увагу дітей до навколишніх подій, а також сприяє розумінню зображеного. Діти досить швидко відходять від буквального читання графічного зображення різних рухів (в першу чергу хода, біг) і бачать дітей, людей за позою рухів. Увага дітей звертається на більш широкий вибір зображень.

Діти бачать , що дорослий відображає в діяльності усе, що їх оточує (люди, ігри, повсякденні події). Завдяки цьому в них виникають перші зображувальні задуми, які мають вже не предметний, а сюжетний характер. На прохання вихователя вони починають “придумувати” теми для зображення.

Не дивлячись на високу ефективність цього виду роботи; при оволодінні зображувальної діяльності, цей вид роботи рідко спостерігається в дошкільних закладах. Пояснюючи причину такого явища, дорослі говорять, що вони не вміють добре малювати, що соромляться малювати негарно. Дійсно, не всі

дорослі мають художні здібності, але для того, щоб виконувати схематичні малюнки, не потрібно мати особливої обдарованості: постійно малюючи для дітей, дорослі удосконалюють і свої образотворчі вміння – у них з'являється впевненість штриха, розвивається зоровий контроль за рухами руки, відточується окомір тощо.

2. Обігравання предметів і їх об'ємних зображень.

Діти з порушеннями інтелекту найчастіше не розуміють функціонального призначення предметів, які потрібно намалювати, що і підтверджується неадекватними без урахування (без урахування їх якостей і призначення) діями з цими предметами і іграшками. Тим більш погано розуміють роль зображення як своєрідного замісника предмета (навіть виліплені поробки і будівлі із кубиків, не говорячи вже про пласкі зображення – малюнки і аплікації). Для того, щоб у дітей виникло розуміння зображення предметів, спочатку їх вчать обігравати предмети (іграшки), а потім так само і зображення (ліплені поробки і будівлі).

Виконання ігрових дій з конструкціями і зліпленими поробками пов'язано з труднощами різного характеру, головним чином, моторного. Дітей потрібно вчити не лише адекватними способами застосування предметів, але й безпосередньому виконанню дій. Наприклад, поставити машину в гараж, не руйнувати його. Використовується метод дії за наслідуванням дорослому, але найчастіше вихователь бере руки дитини і діє разом з нею. До кінця підготовчого періоду здатність наслідувати дорослого виникає в багатьох дітей і сумісні дії використовуються лише при оволодінні новими видами діяльності.

3. Дії з пласкими зображеннями.

Якщо з поробками з глини або пластиліну можна діяти як з іграшкою, то з малюнками і аплікацією роблять інакше. Для того, щоб навчити дітей бачити у малюнкові і аплікації реальні предмети, щоб виробляти в них розуміння плаского зображення, як своєрідного замісника предмета, ці зображення співвідносять з предметами, здійснюючи його вибір з рук інших.

Для зображення вибирається не один, а декілька предметів (8-10). Наприклад, вихователь ставить на столі 3-4 іграшки невеликого розміру і зображує на папері фломастером одну з них. Діти впізнають і називають зображення. Потім вихователь одному з них дає малюнок і пропонує підкласти його до відповідного предмету. В ході заняття вихователь змінює предмети, збільшуючи їх кількість з урахуванням можливостей кожної дитини.

На початку навчання діти не розуміють самої дії підставлення. Вони не вибирають предмети з ряду, а підкладають зображення до будь-яких з них, тобто, відтворюють лише зовнішні дії, показані дорослими. Вихователь повинен навчити дитину цьому способу з допомогою вказівного жесту і жесту співставлення можна намалювати ще один предмет і запропонувати дитині знайти його і виконати підкладання самостійно.

Після того, як дитина виконає завдання підкладання, предмети можна перекласти, змінити їх місце, додати інші, замінити. На занятті слід активізувати увагу усіх дітей, а не лише увагу тієї дитини, яка виконує дії з малюнком і аплікацією.

Умови вибору слід з часом ускладнювати, збільшуючи кількість предметів або вносити якісні зміни. Для цього увагу дітей направляють не лише на виділення предмету із ряду інших, але й до виділення різних ознак (форми, кольору) у однорідних предметів, які мають однакове функціональне призначення. З допомогою спеціальних ігор діти вчаться сприймати, розрізняти, порівнювати різні форми, кольори, величини, розташування у просторі. Такі ігри проводять між етапами занять або на початку його. В основі більшості ігор лежить вибір за зразком (за принципом “Дай те саме”). Важливо, щоб зображення в ігрових куточках були предметні, тому що вони цікавіші за геометричні фігури. Їх можна використовувати як для розвитку сприймання кольору і форми, так і для вирішення інших завдань.

В системі ігор і вправ, спрямованих на формування у дітей з порушеннями інтелекту сприймання різних якостей предметів, особливе місце

займають ігри з розвитку координованих рухів рук і очей, що є необхідною умовою образотворчої діяльності, а потім і письма.

Для того, щоб очі сліdkували за рухами рук, потрібно на великих аркушах товстим шрифтом фломастером провести різні лінії – стежки (прямі, криві, хвилясті та ін.), по яким діти можуть провести ляльку додому, тощо (Гра “Хто перший підніметься на гору” та інше). Можна змінювати кількість смужок, ліній та їх конфігурацію. Важливо, щоб вони були намальовані або різними фломастерами, або світлою і темною фарбою, можливо одного кольору, але товстим і тонким пензлями.

Від просліdkовування готових ліній діти переходять до самостійного малювання стежок різної форми.

4. Навчання предметному і сюжетному малюванню і ліпленню

Навчання дітей з порушеннями інтелекту предметному малюванню і ліпленню іде за таким планом:

- 1). Предметне малювання і ліплення з природи.
- 2). Малювання і ліплення за вибором.
- 3). Сюжетне малювання і ліплення.
- 4). Малювання і ліплення за задумом.

Предметне малювання і ліплення.

У дітей з порушеннями інтелекту дуже низькі можливості даного виду малювання і ліплення, тому вихователі помилково не формують у дітей самостійні вміння. Тому діти малюють лише те, що пройшли під час занять. Це означає, що в процесі навчання увага вихователя спрямована на формування у дітей вміння зображувати дані предмети, а не на придбання вміння бачити і відображати в зображенні основні якості і ознаки предмета (форму, колір, будову). Об'єкти, що їх діти зображують, повинні стати матеріалом вивчення дітьми цього предмета, що допомагає зображувати інші об'єкти. Тоді виникає і самостійна образотворча діяльність, яка сприяє загальному психічному розвитку.

Діти перш за все повинні навчитись бачити в об'єкті його загальну форму, форму окремих частин, тому що адекватність відображення форми предмета є однією з головних умов впізнання зображеного.

Для того, щоб дошкільники з порушеннями інтелекту навчилися сприймати і відображувати в малюнкові і ліпленні форму предметів, на заняттях користуються зображенням з натури.

Зразки використовуються лише для того, що показати дітям приклади вірного або невірного розташування зображень на площині аркуша або показати основні помилки при передачі протиріч.

Робота із зразком йде у вигляді підготовчих вправ, після чого його забирають. Зразки як дидактичний і наочний матеріал при навчанні предметному малюванню і ліпленню не використовуються при відтворенні предмету.

Дітей вчать спеціальному розгляданню, спостереженню, в процесі якого проходить сприймання якостей предмету (насамперед форми). Таке цілеспрямоване сприймання об'єкту, організоване під керівництвом вихователя, називається обстеженням.

Порядок проведення обстеження включає такі етапи:

1. Цілісне сприймання предмету.
2. Виділення основних частин.
3. Аналіз форми, кольору, розташування частин
4. Повторне цілісне сприймання предмету.

Після обстеження предмет ставлять на спеціальну підставку на рівні очей дітей (для натури). Діти далі самостійно виконують зображення на базі тих уявлень, які в них з'явилися при обстеженні предмета (натури).

Аналіз форми предмету і його частин займає, в ході обстеження, головне місце. Для того, щоб діти вірно сприйняли форму предмета, їх вчать моделювати її (обводити предмет по контуру перед малюванням і доторкатися перед ліпленням). Не потрібно вихователю показувати як робити окремі

частини тому, що це розвиває наслідування, а форма і будова предмету не аналізується.

Не рідко разом з показом дається і аналіз природи (діти обстежують форму предмета шляхом обмальовування та доторкання до нього), а потім діти виконують зображення за показом. Обстеження при цьому стає формальним. Зорово-рухове моделювання потрібно розпочинати з зображення предметів округлої форми (на них добре показати дітям рухи, моделюючи форму). Наприклад: ляльки-матрьошки (іванець-киванець). Потрібно обстежувати предмет перед зображенням, а не звертати увагу на зорово-рухове ознайомлення дітей з формою частин предмету, проводячи малювання та ліплення за показом з поясненням тому, що діти повинні отримати якісні уявлення про форму частин об'єкту, визнають адекватність зображення. Діти самі знаходять виконавчі та робочі рухи. Результат безпосереднього зображення форми тулуба, голови, рук (іванець-киванець) є основою для побудови зображення.

Вміння показувати форму при малюванні чи ліпленні можуть бути використані при зображенні ще й інших предметів, навіть, якщо діти не малювали їх раніше. А за показом діти запам'ятовують лише способи зображення одного конкретного предмета. Формування моделюючих рухів потребує індивідуальної роботи, а це ускладнює процес роботи при групових заняттях. Вчитель-дефектолог навчає обведенню, доторканню та обмацуванню предметна індивідуальних заняттях.

Використовуючи контактне обведення предмета по контуру, вчитель показує як перенести ці рухи на папір: обвів – і одразу ж намалював. Можна використовувати і повторне обведення (якщо дітям важко намалювати).

На фронтальних заняттях вихователь виконує мету образотворчого характеру і не відволікається на формування моделюючих рухів. Навчившись обстежувати предмет з природи, діти можуть використовувати зорово-рухове моделювання форми предметів, які вони не зображували. Поступово вони вже на око визначають форму предмета і порівнюють її з іншими предметами.

Вже в старшій групі діти порівнюють форми предметів оточуючого світу з геометричними фігури Потрібно зацікавлювати дітей до того, щоб вони малювали предмети за задумом. В дитячому садку діти найчастіше на заняттях малюють за задумом не щось нове, невідоме, а те що вони уже бачили, малювали. Тому спочатку розумово відсталих дітей вчать малювати і ліпити за вибором (друга половина “ року навчання), якщо діти визначають форму предметів і порівнюють її з формою інших предметів.

В дитячих роботах потрібно враховувати:

- Відповідність темі зображення;
- Наявність предметності (схожі чи не схожі зображення дітей на дану іграшку, зразок);
- Наявність частин і деталей предмета в зображенні;
- Відношення дитини до завдання і до виконання малювання чи ліплення.

Етапи малювання і ліплення за вибором

I етап. Спочатку малювання і ліплення за вибором проводиться з наочним підкріпленням (діти самі обирають іграшку, ставлять її на стіл і починають малювати).

II етап. Малювання і ліплення проходить тоді, коли іграшка, яку обрали діти знаходиться на столі вихователя. Дитина повинна пам'ятати тему зображення, не відволікатись і не змінювати. Допомога при цьому може бути індивідуального плану (допомогти виділити основні якості предмета: форма, колір, будова, просторове розміщення).

III етап. Малювання і ліплення без наочного підкріплення. Після виконання роботи вихователь роздає дітям іграшки і діти разом з вихователем аналізують свої роботи.

IV етап. Діти самостійно придумують тему малювання чи ліплення (тобто малювання за задумом). В ході малювання чи ліплення за вибором дітей вчать попередньому словесному позначенні предмета і його частин, короткому повідомленню про майбутнє зображення і про його зміст. При цьому у дітей

виникає образотворчий задум (намір) і формується вміння реалізувати задумане.

Сюжетне малювання і ліплення.

Сюжетне малювання проводиться на 3-4 році навчання 1 раз в тиждень. Заняття щодо сюжетного малювання і ліплення триває 30-35 хв. На занятті ілюструються казки, оповідання, сюжетно-рольові ігри, святкові ранки та ін. Заняття по сюжетному ліпленні проводяться 1 раз в місяць.

Заняття з малювання (ілюстрації) будуються так:

1) Вихователь з дітьми пригадує зміст казки, називає діючих осіб, важливі події і їх послідовність, проводить опис характерів і взаємовідносин між персонажами.

2) Діти виготовляють книжку з серії послідовних малюнків, а вихователь ще раз розповідає казку по частинах, своїми словами, але при цьому він обирає саме суттєве, що діти повинні відобразити в своїх малюнках.

3) В процесі розповіді вихователь дає завдання кожній дитині. А саме, що дитина повинна малювати ілюстрації до деякої частини тексту.

Вихователь формує уявлення про цілісність сюжету, його загальну емоційність, головні персонажі, їх взаємовідносини. Спеціальна увага приділяється головним об'єктам, які повинні або можуть бути зображені. Після цього усі малюнки зшиваються в книгу-саморобку. Цю книжку бажано розглядати усім разом, при цьому важливо провести бесіду за виконаними малюнками, проаналізувати їх, оцінити. При виконанні ілюстрацій потрібно, щоб діти самостійно різні образотворчі рішення (композиційні, смислові, наприклад: вихователь не повинен говорити де стоїть колобок, а де лисиця).

Сюжетне малювання пробуджує увагу дітей до оточуючих подій, викликає зацікавленість, бажання зобразити їх на папері, що в свою чергу сприяє емоційному, естетичному, розумовому і психофізичному розвитку дітей.

Малювання і ліплення за задумом дітей.

Воно проводиться на 3-4 році навчання, коли діти з порушеннями інтелекту мають вже деякий зображувальний досвід, оволоділи способами сприймання якостей предмета, починають обстежувати їх самостійно. В зв'язку з цим з'являється можливість формувати у дітей конкретний образотворчий намір предметного або сюжетного змісту.

Дітям не потрібно зображувати предмети, які малюються чи ліпляться, брати в якості зображення те, що намалювала інша дитина. Бажано, щоб предмет був включений в широкий зміст, в цілу ситуацію, яка відображає досвід дітей.

Перед зображенням дитину запитують про те, що вона буде малювати (ліпити), для того, щоб розширити задум і ускладнити його. Інтерес у дітей з порушеннями інтелекту до оточуючого світу, до зображення людини виховується сповільнено. Це залежить від орієнтації життєвого досвіду дітей, ознайомлення з оточуючим світом, і навчання гри).

Зміст дитячих малюнків, виконаних за особистим задумом відповідає рівню сформованості ігрової діяльності. У дітей, які граються зображувальний задум включає відображення життя дорослих (як в сюжетно-рольовій грі). В зображувальний задум дітей, які не граються не входить людина в процесі її основного заняття, пов'язаного з працею, життям в сім'ї, в суспільстві.

Малювання за задумом проходить не менше одного разу в місяць (на заняттях з предметного і сюжетного малювання). Як і при ілюстрованому малюванні, так і при малюванні за задумом роблять книжку-саморобку з малюнками дітей.

Хід заняття:

1. Дітей вчать формулювати свій задум (він повинен бути конкретним, відповідати можливостям дітей). Вихователь задає навідні запитання (бесіда про отримані знання, цікаві історії та інше).

2. Після формулювання задуму діти починають роботу (вони малюють довго і зацікавлено). В цей час вихователь здійснює індивідуальну допомогу

дітям (за допомогою не вказівок, а у вигляді прямих запитань, які нагадують і уточнюють зміст задуму, як при керівництві сюжетно-рольовою грою, де дорослий пропонує не прямі інструкції, а різні варіанти дій, виходячи із потреб гри, характеру певної ролі, змісту ситуації).

Вихователь може показати дітям деякі прийоми зображувальних дій, але не часто тому, що у дітей формуються графічні стереотипи. Потрібно спиратися на зовнішні особливості персонажів, які найбільш повно відображають їх індивідуальний характер.

ПИТАННЯ ДО КУРСУ

1. Особливості дошкільного виховання дітей з порушеннями інтелекту в закладах спеціальної дошкільної освіти.
2. Предмет, завдання, методи і принципи спеціальної дошкільної педагогіки, як галузі педагогічних знань.
3. Шляхи становлення дошкільної спеціальної педагогіки.
4. Зв'язок спеціальної дошкільної педагогіки з іншими науками.
5. Особливості дошкільного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.
6. Основні завдання, зміст і методи освітньої роботи (навчальної, виховної та корекційно-розвивальної) з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями .
7. Положення про провідну роль навчання та виховання у розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями.
8. Сучасні погляди педагогів і спеціальних педагогів в галузі загальної та спеціальної дошкільної педагогіки.
9. Характеристика різних напрямків досліджень дошкільників з порушеннями інтелекту (клінічні, клініко-психологічні, нейрофізіологічні, психолого-педагогічні).
10. Система дошкільних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями.
11. Особливості відбору дітей з порушеннями інтелекту в закладах спеціальної дошкільної освіти в умовах інклюзії., комплектування педагогічних груп.
12. Соціально-побутова адаптація дітей з інтелектуальними порушеннями в закладах дошкільної освіти.
13. Організація роботи педагогічного персоналу групи в закладах спеціальної дошкільної освіти.

14. Структура професійної діяльності спеціального педагога в закладах спеціальної дошкільної освіти.

15. Види педагогічної діяльності (діагностична, орієнтаційно-прогностична, конструктивно-проектуюча, корекційна, організаційна, інформаційно-пояснювальна, комунікативно-стимулююча, аналітико-оцінювальна, дослідницько-творча.), їх характеристика.

16. Організація освітньої роботи з дошкільниками з порушеннями інтелекту в закладах спеціальної дошкільної освіти.

17. Особливості психічного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

18. Корекція недоліків психічного та мовленнєвого розвитку у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

19. Підготовка дошкільників з інтелектуальними порушеннями до навчання у школі.

20. Форми, методи та засоби виховного впливу на дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

21. Сутність, завдання і зміст фізичного виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

22. Особливості фізичного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

23. Педагогічне забезпечення процесу фізичного виховання дітей з порушеннями інтелекту в закладах спеціальної дошкільної освіти.

24. Сутність, завдання і зміст розумового виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

25. Сенсорне виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

26. Особливості розвитку психічних процесів(уваги, запам'ятовування, сприймання, уяви, мислення та мовлення) під час виховних занять у дошкільників з порушеннями інтелекту.

27. Педагогічне забезпечення розумового виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

28. Сутність, завдання і зміст морального виховання дошкільників.
29. Особливості морального розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями.
30. Педагогічне забезпечення процесу морального виховання дітей з порушеннями інтелекту в закладах спеціальної дошкільної освіти.
31. Сутність, завдання і зміст естетичного виховання дітей з порушеннями інтелекту в закладах спеціальної дошкільної освіти.
32. Сутність, завдання і зміст трудового виховання дітей з порушеннями інтелекту в закладах спеціальної дошкільної освіти.
33. Педагогічне забезпечення процесу трудового виховання дошкільників з інтелектуальними порушеннями.
34. Особливості формування у дітей способів засвоєння суспільного досвіду, співпраці дорослого та дитини з інтелектуальними порушеннями.
35. Особливості формування у дошкільників з порушеннями інтелекту елементів практичної діяльності.
36. Особливості розвитку предметно-практичної діяльності у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.
37. Теоретико-практичні основи дослідження предметно-практичної діяльності у дошкільників.
38. Предметно-практична діяльність як провідний вид діяльності раннього дошкільного віку.
39. Дії з предметами як основа активного засвоєння дошкільником суспільного досвіду.
40. Фізіологічні передумови розвитку предметно-практичної діяльності у дитини раннього віку з типовим розвитком та особливості їх прояву у дошкільників з порушеннями інтелекту (оволодіння діями зорового та слухового зосередження на предметі, слідкування за ним, хапання, утримування, кидання; словесний аналіз відповідних дій).
41. Маніпулювання дитини як спосіб засвоєння зовнішніх властивостей речей і основа для переходу до предметно-практичної діяльності.

42. Виконання предметних дій – шлях формування способів порівняння зі зразками-еталонами (дії добору, співвіднесення зі збірно-розбірними іграшками, знаряддеві дії тощо).

43. Динаміка розвитку дій та діяльності у дошкільників з типовим розвитком та з інтелектуальними порушеннями.

44. Етапи формування предметно-практичної діяльності в ранньому віці.

45. Особливості та методика формування співвідносних, відображуваних та знаряддєвих дій у дошкільників з інтелектуальними порушеннями; своєрідність оволодіння зоровим співвіднесенням та примірюванням у процесі вивчення предметів, їх мовленнєве оформлення.

46. Розвиток теорії гри у зарубіжній та вітчизняній психології та педагогії.

47. Основні положення біологічної теорії становлення гри.

48. Розуміння природи гри. Теорія соціальної обумовленості гри.

49. Єдність біологічного та соціального у теоріях розвитку гри.

50. Значення ігрової діяльності для психічного розвитку дитини.

51. Гра як провідний вид діяльності дитини-дошкільника.

52. Значення гри у пізнавальному та мовленнєвому розвитку дошкільників.

53. Вплив ігрової діяльності на формування передумов навчальної діяльності у дошкільників з порушеннями інтелекту в закладах спеціальної дошкільної освіти (довільна поведінка, діє за зразком, прийняття позиції іншого, тощо).

54. Мета, мотиви, засоби реалізації ігрової діяльності.

55. Порівняльна характеристика творчих ігор та ігор за правилами, сюжетно-рольових та дидактичних ігор.

56. Критерії визначення рівня розвитку різних складових частин гри у дитини-дошкільника (мотивація, тривалість гри, кількість атрибутів, мовленнєве оформлення, колективна спрямованість, культура спілкування, емоційна насиченість).

57. Ігрова діяльність дошкільників з інтелектуальними порушеннями.
58. Особливості розвитку самостійної ігрової діяльності дошкільників з порушеннями інтелекту в закладах спеціальної дошкільної освіти.
59. Аналіз програмованого матеріалу з розділу "Ігрова діяльність" з точки зору корекції та розвитку навичок ігрової діяльності у дошкільників з порушеннями інтелекту в закладах спеціальної дошкільної освіти.
60. Методика розвитку навичок, у дошкільників з інтелектуальними порушеннями, відображати в ігрових діях з предметами послідовності трудових процесів, уміння їх правильно словесно оформлювати.
61. Розвиток у дошкільників співвідносних дій у процесі використання дидактичних іграшок.
62. Педагогічне керівництво діяльністю дошкільників на етапі переходу від гри до навчання.
63. Особливості планування занять з навчання гри дошкільників.
64. Критерії визначення рівня сформованості ігрової діяльності у дитини з нормотиповим розвитком та з інтелектуальними порушеннями.
65. Організація та зміст навчання сюжетно-рольовій грі дошкільників з порушеннями інтелекту.
66. Характеристика сутності, структури та змісту сюжетно-рольової гри.
67. Динаміка розвитку ігрової діяльності, зокрема сюжетно-рольової гри, у дошкільників з типовим розвитком та з інтелектуальними порушеннями.
68. Особливості прояву та рівень сформованості сюжетно-рольової гри у дошкільників з порушеннями інтелекту різних вікових груп.
69. Основні функції сюжетно-рольових ігор.
70. Вимоги до проведення сюжетно-рольових ігор.
71. Методика організації сюжетно-рольової гри.
72. Методика роботи з розвитку сюжету гри у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

73. Особливості розвитку відтворюючих відносин в ігровій діяльності у дошкільників з порушеннями інтелекту за словесною інструкцією.
74. Педагогічне забезпечення розвитку навичок сюжетно-рольової гри у дошкільників.
75. Особливості використання словесної інструкції при навчанні сюжетно-рольовим іграм дошкільників з порушеннями інтелекту різних років навчання.
76. Вимоги до організації та проведення занять з навчання сюжетно-рольової гри дітей з порушеннями інтелекту.
77. Роль і основні функції дидактичної гри.
78. Дидактична спрямована гри, як активна форма корекційно-виховного впливу на дошкільників з інтелектуальними порушеннями.
79. Основні функції дидактичних ігор.
80. Вимоги до проведення дидактичних ігор (планомірність, доступність, повтор, емоційне забарвлення, активність дитини).
81. Педагогічне забезпечення розвитку навичок дидактичної гри у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.
82. Особливості використання словесної інструкції при навчанні дидактичним іграм дошкільників з порушеннями інтелекту різних років навчання.
83. Особливості організації та етапи проведення дидактичної гри з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями.
84. Завдання корекції і компенсації недоліків психофізичного розвитку у дошкільників з порушеннями інтелекту засобами рухової гри.
85. Методика навчання руховим іграм дошкільників з порушеннями інтелекту різних вікових груп.
86. Педагогічне забезпечення розвитку навичок рухової гри у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.
87. Особливості використання словесної інструкції при навчанні руховим іграм дошкільників з інтелектуальними порушеннями різних років навчання.

88. Вимоги до організації та проведення занять з навчання руховій грі в спеціальному дошкільному закладі. Формування образотворчої діяльності у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

89. Образотворча діяльність та психічний розвиток дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

90. Динаміка розвитку образотворчої діяльності та конструювання у дошкільників з нормотиповим розвитком та з інтелектуальними порушеннями.

91. Завдання, зміст та корекційно-розвиваюча спрямованість занять з навчання образотворчої діяльності та конструювання дітей з інтелектуальними порушеннями.

92. Особливості та методика навчання дошкільників з порушеннями інтелекту предметному малюванню, ліпленню, аплікації, сюжетному та сюжетно-тематичному малюванню (аплікації) та ліпленню.

93. Особливості та методика навчання навичкам конструювання дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

94. Педагогічне забезпечення розвитку навичок образотворчої діяльності та конструювання у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

95. Взаємодія сім'ї і дошкільного закладу у вихованні дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

96. Форми роботи спеціального закладу дошкільної освіти з сім'єю, яка виховує дітей з інтелектуальними порушеннями.

96. Особливості підготовки, адаптації та соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями до навчання у школі.

97. Спільна робота дошкільного закладу і школи щодо наступності у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемова Л.В. Вчися граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят. Київ: Томіріс, 1995. 112 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / А.М. Богуш, Г.В. Беленька, О.Л. Богиніч, Н.В. Гавриш, О.П. Долинна та ін. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
3. Беленька Г. В. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід: монографія. За загальною редакцією Г. В. Беленької, О. А. Половіної. Київ: Вид-во, 2015. 244 с.
4. Блеч Г.О. Програма ознайомлення з навколишнім, методичні рекомендації, дидактичні матеріали. Київ: ПрАТ Видавництво «Київська правда», 2012. 96с.
5. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.
6. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. 2-е вид., доповн. Київ: Слово, 2011. 704 с.
7. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. 2-е вид., переробл. і доповн. Київ: Вища школа, 2002. 407 с.
8. Валентьєва Т.І. Педагогіка дошкільна. Навчальний посібник. Чернігів: Видавець Лозовий В.М., 2015. 72с.
9. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник. Укл. О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ: Каравела, 2012. 400с.
10. Вікова психологія: хрестоматія. Укл. Л.В. Долинська, Т.М. Лисянська та ін. Київ: Каравела, 2014. 488с.
11. Гензеєнштейн Л., Мадішева О. Ігри та історія для розвитку кмітливості дітей 6-8 років. Київ: ГРАЙЛИК, 2009. 174с.
12. Гладченко І.В. Програма з ігрової діяльності, методичні рекомендації, дидактичні матеріали. Київ: ПрАТ Видавництво «Київська правда», 2012. 112 с.

13. Державний стандарт базової середньої освіти: постанова КМУ від 30 вер. 2020 р. №898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п/stru#Stru>
14. Дошкільна педагогіка: підручник. За ред. Т. Поніманської. 3-тє вид., випр. Київ: Академвидав, 2015. 48с.
15. Дегтяренко Т.М., Вавіна Л.С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 302с.
16. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: навч. пос. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 392 с.
17. Кондратенко Р.В. Діагностичний супровід розвитку та виховання старших дошкільників: навчально-методичний посібник; за заг. ред. В.Ф. Олійник. Кривий Ріг: КПІ, 2015. 224 с.
18. Концепція «Нова українська школа»: концептуальні засади реформування середньої школи: рішення колегії МОН від 27.10.2016 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
19. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні: постанова КМУ від 3 жовт. 2018 р. № 710-р URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-р/conv#n34>
20. Ладивір С. Пізнавальний розвиток: пошук ефективних шляхів. *Дошкільне виховання*. 2002. №10. С. 4-6.
21. Липа В. Психологічні основи педагогічної корекції. Донецьк: Лебідь, 2000. 319 с.
22. Луценко І. Організація комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільнят на засадах дитиноцентризму. *Дошкільне виховання*. 2015. № 1. С. 7-15.
23. Мартиненко І.В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. Дис. д-ра. псих. наук. Київ, 2017.

24. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
25. Положення про навчально-реабілітаційний центр. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0034-98>
26. Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93>
27. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник. Київ. ВЦ «Академія». 2018. 408 с. URL: <https://academia-pc.com.ua/product/347>
28. Поніманська Т. І. Освітня лінія «Дитина в соціумі». *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 10. С. 4-10.
29. Програма виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку / Авт. укл. Б.В. Сермеєв, В.В. Бабошко, Д.І. Шульженко та ін.; Під ред. В.Є. Турчинської. Київ: ТОВ «ЛТД», 2000. 120с.
30. Руденко Ю. А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки. Наукова школа академіка Алли Богуш: монографія / упорядник і загальна ред. А.М. Богуш. Київ: Слово, 2009. 528 с.
31. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / укл. В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. Київ: Знання, 2008. 359 с.
32. Соботович Є.Ф. Структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування: науково-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1997.
33. Трикоз С.В. Програма з сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали. Київ: ПрАТ Видавництво «Київська правда», 2012. 112с.
34. Українське дошкілля: Програма розвитку дитини дошкільного віку. О.І. Білан; за заг ред. О.В. Низковської. Тернопіль: Мандрівець. 2017. 256 с.

35. Федорова М.А., Максимова О. О., Сорочинська О. А. Дошкільна педагогіка (частина 1): навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 80 с.
36. Чеботарьова О.В. Програма з трудового виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали. Київ: ПрАТ Видавництво «Київська правда», 2012. 96с.
37. Шеремет, М. К., Пахомова, Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в школі: навч.-метод. посіб. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2009.
38. Шиліна Н. Є. Підготовка дітей до школи як педагогічна проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. Зб. наук. пр. Вип. 9. Одеса, 2001. С. 47-52.
39. Шипіло Л. Грі-драматизації – належну увагу. *Дошкільне виховання*. 2013. №1. С.14-17.
40. Шульга Л.М. Барвиста радість: розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання. Запоріжжя: ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2007. 280 с.
41. Якименко С. І. Формування світогляду у старших дошкільників та молодших школярів в освітньо-інтегрованому середовищі: теорія і практика: монографія. Київ: Слово. 2017. С. 70–75.

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Навчальне електронне видання

ВЕРЖИХОВСЬКА Олена Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, професор кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ГАЛЕЦЬКА Юлія Вячеславівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Навчально-методичний посібник

Видання друге, перероблене й доповнене

Електронне видання

Підписано 8.06.2026. Гарнітура «Times New Roman».
Об'єм даних 1,9 Мб. Обл.-вид. арк. 8,7. Зам. № 1256.

Видавець і виготовлювач Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300

Свідоцтво про внесення до державного реєстру суб'єктів видавничої справи
серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.