

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

З Б І Р Н И К

**НАУКОВИХ ПРАЦЬ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені ІВАНА ОГІЄНКА**

Серія соціально-педагогічна

В и п у с к 15

**Кам'янець-Подільський
„Аксиома”
2010**

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

З-41

Рецензенти:

- О.П. Хохліна** - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічних дисциплін Київського юридичного інституту Київського національного університету МВС України.
- А.І.Шинкарюк** - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець – Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- Л.О. Хонзерук** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психопедагогіки інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова.

Редакційна колегія

В.І.Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України; **О.М.Вержиковська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В.Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (науковий редактор); **Н.С.Гаврилова**, кандидат психологічних наук, доцент (заступник голови); **В.А.Гурський**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л.П.Мельник**, кандидат педагогічних наук, доцент; **С.П.Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.І.Міщик**, доктор педагогічних наук, професор; **О.В.Плахотнік**, доктор педагогічних наук, професор; **В.М.Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України; **В.І.Співак**, кандидат психологічних наук, доцент (голова редакційної колегії); **Г.І.Ходоровський**, доктор медичних наук, професор; **М.К.Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **А.І.Шинкарюк**, доктор психологічних наук, професор.

Друкується за ухвалою Вченої ради

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол № 8 від 29 вересня 2010 року)

З-41 **Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка** / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.– Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – 462 с.

До збірника увійшли наукові праці фахівців з корекційної педагогіки і психології різних регіонів України, а також Російської Федерації, Білорусі, Польщі, Канади. У них висвітлюються та аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної, реабілітаційної роботи з різними категоріями дітей та дорослих з порушеннями психофізичного розвитку. Наукові праці згруповані за нозологіями; окремим розділом висвітлені загальні питання корекційної педагогіки та психології; включені матеріали V Міжнародної науково-практичної інтернет конференції „Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку”.

Адресується науковцям, спеціалістам-практикам, студентам, які навчаються за спеціальністю „Корекційна освіта”, батькам, всім, кому неабайдужа доля осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

Постановою ВАК України під № 09.061999р.1-05/7 „Збірник наукових праць” включено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватись результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів кандидатів та докторів наук за спеціальністю „Педагогічні науки” (Бюлетень ВАК України. – 1999. – № 4).

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія KB №13865-2839 від 22.04.2008 р.

© Автори статей, 2010
© „Аксіома”, 2010

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ І СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Синьов В.М.	Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології	7
Бондар В.І.	Проблема неуспішності у навчанні учнів молодшого шкільного віку	10
Вітек П., Пелевич Р.	Принципи діагностично-постановляючої поведінки, що супроводжуються через публічні психологічно-педагогічні консультації в польщі перед дітьми і молоддю з розумовою недорозвиненістю в легкому ступені	16
Гайдукевич С.Є.	Корекційно-розвиваюча робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах зміни реабілітаційних і освітніх парадигм	21
Губар О.М.	Сучасні підходи до індивідуального навчання дітей з особливими освітніми потребами	25
Гуменюк С.М.	Характеристика системи соціальної реабілітації дітей з особливими потребами	29
Дегтяренко Т.В., Ковиліна В. Г.	Становлення психіки дитини та етапність розвитку функціональної асиметрії півкуль мозку в ранньому онтогенезі	32
Дегтяренко Т.М.	Нова парадигма системи корекційно-реабілітаційної допомоги як імператив зміни кваліфікаційних характеристик професій	36
І.В.Дмитрієва, В.О.Липа, І.М.Шишменцев	Підготовка студентів дефектологічних факультетів до роботи в спеціальних закладах освіти	41
Зелінська К. О., Кравченко А. І. Золотоверх В.В.	Арттерапія для дітей з особливими потребами	47
Колеснікова О.С.	Лікарсько-педагогічні засади діагностики психічного розвитку дітей (кінець XIX- середина XX ст.)	51
Коломійцева О.В.	Особливості соціальної компетентності старших школярів з труднощами в навчанні	55
	Окремі шляхи організації роботи з розвитку та корекції емоційної сфери дітей з особливими потребами на основі сприймання музики	60
Конопльова А.М., Лещінська Т.Л. Котікова К.М.	Екзистенціальний підхід в навчанні осіб з психофізичними порушеннями	65
	Історико-філософський аналіз проблеми соціальної взаємодії в олігофренопедагогіці	69
Ляшенко О.О.	Питання правового виховання в сучасній олігофренопедагогіці	73
Миронова С.П.	Корекційна спрямованість індивідуального навчання дітей з вадами психофізичного розвитку	76
Пахомова Н.Г.	Методологічні основні та структурні компоненти педагогічних технологій корекційної роботи	81
Ружицька Л.І.	Особливості засвоєння арифметичних задач молодшими школярами в нормі та з порушеннями психофізичного розвитку	85
Сак Т.В.	Структура підручника з природознавства спеціальної школи	88
Сидорко Т.В.	Особливості емоційно-ціннісного компоненту соціального поведінки дітей з важкими порушеннями мовлення в умовах інтегрованого навчання	91
Ткач О.М.	Роль психолого-медико-педагогічного консиліуму в організації надання корекційної допомоги дітям з психофізичними вадами в умовах загальноосвітніх закладів	95
Федоренко І.В.	Вивчення готовності студентів-дефектологів до використання новітніх інформаційних технологій в майбутній професійній діяльності	98

ЛОГОПЕДІЯ

Шеремет М.К.	Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА	102
Баль Н.М., Рак М.Г.	Особливості формування словотворення у молодших школярів з нечітко вираженим загальним недорозвитком мови	106
Белова О.Б.	Методика дослідження агресивності у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком	110
Бородіна Н.Б., Лупінович С.М.	Причини повторних порушень мови у дітей з хронічною паталогією носоглотки	118
Гаврилова Н.С.	Нейропсихологічна структура та механізми порушення фонематичних процесів у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією	120
Дідкова Л.М.	Теоретичне обґрунтування проблеми загального недорозвинення мовлення: історичний аспект	127
Колос Т.М.	Співпраця логопеда і вчителя початкових класів у роботі з корекції фонематичних процесів у дітей	132
Курбатова А.І.	Методика вивчення сформованості синтаксичних структур у молодших школярів із нерізко вираженим недорозвиненням мовлення	137
Ласточкіна О.В., Кравченко А.І.	Формування готовності дітей із ТПМ до навчання в школі засобами пізнавальних завдань випереджаючого характеру	141
Лепетченко М.В.	Аспекти формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення	145
Литвиненко В. А.	Особливості становлення та розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку	149
Мартиненко І.В.	Особливості формування комунікативних вмінь у дітей із порушеннями психофізичного розвитку засобами ААС	153
Марченко І.С., Пузир Т. Ю.	Активізація мовленнєвого спілкування дітей із загальним недорозвиненням мовлення	156
Миколайчук І.В.	Специфіка розвитку мовленнєвої сфери дітей першого року життя з наслідками перинатальної патології ЦНС	160
Олефір О.І.	Завдання та джерела розвитку лексичної складової мовлення у молодших школярів із ТПМ на уроках читання	164
Опалюк Т.Л.	Особливості процесу формування та засвоєння рідної мови у дошкільників при порушенні зв'язного мовлення	168
Павлюк М.М.	Особливості діагностики рівня сформованості мовлення у дітей з розумовою відсталістю	171
Савінова Н.М.	Принцип розвитку мовного чуття в загальній ієрархії принципів спеціальної методики початкового навчання рідної мови дошкільників з вадами мовлення	176
Тищенко В.В.	Моторна алалія у контексті психолого-педагогічних досліджень	181
Томіч Л.М.	Системний підхід до аналізу та оцінки ефективності логопедичної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку	187
Федорович Л.О.	Труднощі у підготовці майбутніх логопедів до роботи з дітьми переддошкільного віку	191
Хабарова С.П.	До проблеми конструювання підручника читання для учнів з важкими порушеннями мови	196
Швець О.І.	Корекційні можливості екскурсії в природу як засобу розвитку мовлення в учнів з ТПМ	200

ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКА

Бугера Ю.Ю.	Вплив розвитку властивостей уваги молодших школярів з розумовою відсталістю на успішність навчання	204
Биченок М.І.	Змістовний аспект формування навиків самообслуговування у дітей дошкільного віку з важкими та численними психофізичними порушеннями	208
Вержиковська О.М.	Характеристика діагностичного компоненту підготовки розумово відсталих дошкільників до навчальної діяльності	213
Віннікова О.А.	До питання про зміст освітнього процесу дітей дошкільного віку з важкими і множинними порушеннями в розвитку	217
Гаврилов О.В.	Характеристика засобів підтримуючої комунікації для роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю	222

Галецька Ю.В.	Дослідження сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю	226
Гаман А.М.	Причини труднощів формування недостатньої правової освіченості школярів із вадами інтелекту	230
Гіренко Н.А.	Динаміка формування сенсорної сфери у молодших школярів з вадами розумового розвитку	236
Гончарук Н.М.	Формування монологічного мовлення як засобу спілкування у розумово відсталих підлітків, ізольованих у колективі однолітків	240
Докучина Т.О.	Формування здорового способу життя у старшокласників з вадами інтелекту як запорука їхньої успішності	244
Дубовський С.О.	Вивчення деяких особливостей виконання розумово відсталими учнями операцій порівняння, узагальнення й класифікації геометричних фігур	247
Захарова Ю. В.	Діагностичний компонент технології навчання образотворчої діяльності учнів з важкою інтелектуальною недостатністю	251
Зигманова І.В., Вечерко І.В.	Особливості організації дозвілля старшокласників з інтелектуальною недостатністю	256
Кирилюк Л.А.	Особливості розвитку сенсорно-перцептивної сфери дошкільників в нормі та при розумовій відсталості	260
Константинів О.В.	Характеристика системи трудового навчання розумово відсталих дітей	264
Левицький В.Е.	Особливості формування позитивного ставлення до занять фізичною культурою учнів молодших класів з порушеним інтелектом	267
Лісовська Т.В.	Научно-методичні основи процесу навчання дітей з важкою інтелектуальною недостатністю	271
Ляшенко О. М.	Переказ як спосіб підвищення розвитку зв'язного усного мовлення учнів допоміжної школи	275
Ляшко В.В.	Про результати вивчення стилю діяльності та ефективності виконання трудового завдання в учнів з вадами інтелектуального розвитку	277
Макавчик І.Ю.	Формування змісту освіти дітей з інтелектуальною недостатністю в умовах становлення державної системи спеціального навчання Білорусі	281
Мамонько О.В.	Особливості мовного спілкування дошкільників з інтелектуальною недостатністю	286
Номовир І. Г.	Розвиток усної мови дітей раннього віку з синдромом Дауна з використанням глобального читання	290
Одинченко Л.К.	Краєзнавчий підхід у викладанні географії в допоміжній школі	295
Потамошнієва О.М., Ревуцька О.В.	Особливості підбору лексичного матеріалу для роботи з розумово відсталими учнями молодших класів	299
Резніченко Н.В.	Особливості навчання молодших розумово відсталих учнів зв'язного мовлення у процесі роботи над реченням	302
Свиридович І.О.	Формування діалогічної мови в учнів з інтелектуальною недостатністю	306
Сімко А.В.	Корекційна спрямованість фізичних вправ на психомоторний розвиток дітей-олігофренів дошкільного віку	311
Скивицька М.Є.	Вивчення рівня сформованості вимірювальних та обчислювальних умінь у старшокласників з інтелектуальною недостатністю	315
Співак В.І., Михальський А.В.	Особливості психічного розвитку дітей з ДЦП	319
Дегтяренко Т.В. , Шевцова Я.В.	Результати комплексного нейропсихологічного обстеження розумово відсталих молодших школярів	322
Тарасенко Н.В.	Прийоми роботи над прийменниками на уроках рідної мови в спеціальній школі	325
Татьянчикова І.В.	До питання соціалізації учнів з вадами інтелектуального розвитку	328
Товстоган В.С.	Методичні умови запровадження компетентнісного підходу на уроках трудового навчання в допоміжній школі	332
Трасковський Ю.М.	Своєрідність становлення практичних навичок у розумово відсталих учнів засобами соціально-побутового орієнтування	336

СУРДОПЕДАГОГІКА, ТИФЛОПЕДАГОГІКА...

Кобель І.	Українська глуха дитина в чуучій родині	341
Башкірова І.Л.	Змістовний компонент методики попередження емоційного неблагополуччя дошкільників з порушеннями зору в сім'ї	345
Вержбицька Т.М., Кононович О.О.	Аспект гностики в розвитку шкірно - кінестетичної чутливості у тотально сліпих молодших школярів	348
Голуб Н.М.	Засади профілактики та подолання у молодших школярів стійкої неуспішності у процесі навчання	352
Гудим І. М.	Формування елементарних математичних уявлень у дошкільників з порушеннями зору	356
Дмітрієва О.І.	До питання використання жестової мови у процесі правового виховання старшокласників з порушеннями слуху	361
Калиніна О.М.	Психолого-педагогічні основи створення розвиваючого "безбар'єрного" освітнього середовища для дошкільників з порушеннями функцій опорно-рухового апарату	365
Ковалець І.В.	Модель соціального розвитку дітей з аутистичними порушеннями	370
Мілевська О.П.	Особливості розуміння молодшими школярами із затримкою психічного розвитку текстів в залежності від їх семантичних та синтаксичних характеристик	375
Мороз Л. В., Скачедуб Н. М.	Аналіз складових компонентів рухової активності молодших школярів з дитячим церебральним паралічем	379
Науменко Д. Е.	Визначення рівнів тривожності у дітей-сиріт з ЗПП різних клінічних груп	383
Новосад Б. А.	Використання арт-терапії для дітей з комбінованими вадами в домашніх умовах	387
Омельченко І. М.	Особливості соціальної перцепції у ставленні до сім'ї дітей старшого дошкільного віку з дцп	390
Різниченко О.В.	При організації корекційно-виховної роботи з соціально дезадаптованими дітьми дошкільного віку	394
Романенко О.В.	Роль соціально-перцептивного передбачення у системі підготовки дітей з церебральним паралічем до інтеграції в суспільство	398
Русаківч І.К.	Навчання жестовій мові глухих старшокласників: змістовний і методичний аспекти	401
Семенишена Т.О.	Мовленнєва готовність в структурі готовності до навчання в школі слабозорих дошкільників	405
Синьова Є.П.	Психологічні особливості розвитку діяльності при порушеннях зору у дітей	410
Сухоніна Н.С.	Спеціальна організація сенсорно-перцептивної діяльності слабозорих учнів молодших класів у підготовчий період вивчення математики	414
Федоренко С.В.	Становлення та розвиток спеціальної методики навчання української мови дітей з порушеннями зору	418
Франко Т.С.	Впровадження інтерактивних методів навчання на уроках рідної мови в початкових класах інтенсивної педагогічної корекції	423
Хруль О.С.	Педагогічний супровід дітей з порушеннями зору як обов'язковий елемент освітнього процесу в умовах інтегрованого навчання	426
Чопік О.В.	До проблеми актуальності стосунків в учнівському колективі інклюзивного класу	431
Яковлева С.Д.	Стан мотиваційно-емоційної сфери дітей із затримкою психічного розвитку	435
	Відомості про авторів	441

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ І СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 376-056.264

В.М. Синьов

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ТЕОРІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ ДЕФЕКТОЛОГІЇ

В статті розкривається значення філософського підходу до завдань дефектології, показана необхідність адаптації педагогічних засобів до своєрідного розвитку об'єктів освітньо-виховного процесу цієї галузі науки.

Ключові слова: освітньо-виховний процес, корекційне виховання, наукова методологія, філософські підходи спеціальної освіти.

В статті охарактеризовано значення філософського підходу к задачам дефектології, показана необхідність адаптації педагогіческих средств к своеобразному развитию объектов учебно-воспитательного процесса этой отрасли науки.

Ключові слова: учебно-воспитательный процесс, коррекционное воспитание, научная методология, философские подходы специального образования.

У тих випадках, коли у спонтанних процесах онтогенезу і соціалізації як складових абілітації людини відбуваються суттєві порушення, виховання, яке цілеспрямовано керує цими процесами набуває корекційного характеру і становить предмет корекційної педагогіки.

В історії науки ця галузь педагогічних знань мала різні назви - спеціальна, лікувальна, реабілітаційна, допоміжна, ортопедична, віктимологічна та ін. педагогіка, соціальна педіатрія тощо, проте її сутність від нього, виховного впливу корекційна педагогіка корегує (покращує, виправляє) суттєво ушкоджені біологічно або соціально (а точніше - у взаємодії до цих факторів) процеси розвитку людини [1]. Відомо, що виховання для досягнення своєї мети, яку ми розуміємо, як формування у людини готовності до особистісної і соціальноповноцінного функціонування у суспільстві, має забезпечувати, так звану генезу і соціалізації. Це відбувається далеко не завжди, і виникає протилежне явище - дивергенція, як протиріччя між біологічно заданими можливостями людини на даний момент і конкретними соціальними впливами на неї. Таким чином, психологічний закон конвергенції порушується, і дивергенція, що виникла, суттєво негативно відбивається як на психофізичному (біологічному) розвитку людини, так і на її особистісному (соціальному) становленні.

З цього приводу, визначаючи перспективні для 20-х років минулого століття напрями досліджень у дефектології, зокрема вивчення історії культурного розвитку аномальної дитини, Л.С. Виготський писав: "Вростання нормальної дитини у цивілізацію являє звичайно єдиний сплав із процесами її природного дозрівання. Обидва плани розвитку - природний і культурний - збігаються і зливаються один з іншим. Обидва ряди змін конвергують, взаємопроникають один у інший і утворюють, по суті, єдиний ряд соціально-біологічного формування особистості. Оскільки органічний розвиток відбувається у культурному середовищі, остільки він перетворюється в історично зумовлений біологічний процес... У дефективної дитини такого злиття не спостерігається; обидва плани розвитку, звичайно, більше або менше розходяться... Дефект, створюючи відхилення від стійкого біологічного типу людини, викликаючи випадіння окремих функцій, недолік чи ушкодження органів, більш або менш істотну перебудову всього розвитку на новому підґрунті, за новим типом, природно, порушує тим самим нормальний перебіг процесу вростання дитини в культуру. Адже культура пристосована до нормальної типової людини, прилаштована до його конституції, і атиповий розвиток, зумовлений дефектом, не може безпосередньо і прямо, як це має місце у нормальної дитини, вростати в культуру" [2, с 22-23].

Отже, головна, центральна функція корекційної педагогіки - розробка і застосування таких умов (організаційних, змістовних, технологічних) освіти і виховання, які б враховували специфічні особливості внутрішнього реагування індивіда на педагогічні впливи, і там, де ці впливи у їх звичайному використанні не спрацьовують, модифікувати їх, вирішуючи два взаємопов'язаних завдання - адаптацію педагогічних засобів до своєрідності розвитку об'єктів освітньо-виховного процесу, і водночас - корекцію їхнього розвитку для забезпечення сприйняття зовнішніх впливів у

максимально можливому неадаптованому спеціально вигляді. Тільки таким чином можна подолати дивергенцію між біологічною і соціальною площинами розвитку особи і забезпечити конвергенцію цих площин не лише ситуативно в тих чи інших педагогічних умовах, а в процесі прижиттєвого соціально-психологічного саморозвитку особистості.

Об'єктами корекційної педагогічної роботи є всі ті люди, які потребують спеціальної допомоги для абілітації чи реабілітації, тому, що мають органічні ушкодження матеріальної основи психофізичного розвитку, які призвели до обмежених можливостей здоров'я і соціально-особистісної життєдіяльності. Слід зазначити, що, такий підхід - з урахуванням наявності органічних причин дизонтогенезу - є характерним для традиційної дефектології. Проте значні стійкі відхилення розвитку і поведінки можуть бути зумовлені і суто соціальними причинами. Так, щодо такої своєрідної категорії дизонтогенезу, як розумова відсталість, авторитетні американські дослідники Е.Зиглер та Р.Ходапп, зазначають, що "деякі види відсталості мають органічне походження, а деякі - ні."

Поза увагою залишаються ті люди, які не виявляють жодного очевидного зв'язку з органічними ураженнями, але все ж таки, є розумово відсталими. Цей феномен називали по-різному: відсталістю внаслідок соціокультурних факторів, сімейною відсталістю, відсталістю внаслідок розриву з оточенням, неорганічною відсталістю; нарешті, культурно-сімейною відсталістю. Ця група може становити до 70-75% всієї популяції людей з розумовою відсталістю [3, с 10-11].

Отже, при визначенні об'єктів корекційної педагогіки слід орієнтуватися не лише на наявність органічної патології, але, передусім, на глибину і сталість порушень розвитку та соціалізації, які можуть бути викликані й іншими (зокрема й не відомими, не встановленими) причинами.

Корекційне виховання у низці випадків виявляється необхідним на різних вікових етапах розвитку і стадіях соціалізації людини. Стосовно дорослих людей, які потребують корекційно-виховної допомоги, логічно ввести термін "корекційна андрагогіка."

Терміни "корекційна" та "спеціальна" педагогіка дуже близькі за змістом, проте не тотожні, оскільки корекційна педагогіка виходить за межі роботи з дітьми, які потребують корекційно-виховних впливів, лише у спеціальних освітніх закладах, охоплюючи більш широкую соціальну сферу. Корекційна педагогіка займається питаннями роботи з такими дітьми і дорослими в умовах реабілітаційних центрів, масових освітніх і позаосвітніх закладів, сім'ї тощо.

Корекційні педагогічні впливи за необхідності системно поєднуються зі спеціальними засобами медичної, психологічної, інженерно-технічної корекції, створенням умов для соціально реабілітаційної підтримки людини з вадами розвитку та її родини. Такі впливи можуть здійснюватися як прямі, безпосередні, так і опосередковані (шляхом включення об'єкта корекції у спеціально створені умови діяльності і поведінки), але вони завжди мають бути цілеспрямованими, науково обґрунтованими, надійними і гуманістичними.

Своєрідність об'єктів корекційної педагогіки - людей з істотними порушеннями психофізичного розвитку, які значно ускладнюють соціально-адаптивні процеси, зумовлює її посилену відповідальність за результати своєї діяльності - як теоретичних досліджень так і втілення зроблених рекомендацій у практику освітньо-виховної та реабілітаційної роботи. З огляду на це актуалізується проблема поглибленої розробки методологічного підґрунтя корекційної педагогіки, передусім, посилення її зв'язків з іншими людинознавчими науками.

Для розуміння й обґрунтування соціального, (в т.ч. педагогічного ставлення до людини з обмеженими можливостями здоров'я, для ствердження гуманістичної парадигми розвитку корекційної педагогіки відповідно до міжнародних норм у галузі прав людини, зокрема з інвалідністю, важливого значення набуває філософсько-аксіологічний підхід до розв'язання завдань корекційно-педагогічної діяльності. Вона потребує високої особистої відповідальності її суб'єктів, їхньої толерантності, оптимізму, наполегливості, професійної майстерності, ставлення до дитини з будь-якими вадами психофізичного розвитку (глухої, сліпої, розумово відсталої, психопатизованої, соціально девіантної та ін.) як до цілісної особистості, носія індивідуальності, де завжди можна (і треба!) знайти позитивне, як до об'єкта любові, піклування і захисту.

Для сучасної корекційної педагогіки загострюється значущість філософсько-онтологічного підходу до розбудови своєї теорії і посилення її практичної віддачі. Це пов'язано з необхідністю проникнення у сутність тих явищ, з якими стикається корекційна педагогіка (здоров'я і хвороба, норма і патологія, біологічні і соціальні чинники різних типів дизонтогенезу та дизадаптації) тощо, знайти в системі педагогічної термінології точні визначення відповідних понять та їх вербальних позначень. При цьому слід враховувати, що в тих науках, з якими найчастіше пов'язана корекційна педагогіка - медицині та психології, - ті чи інші широко презентовані в її звичайному вжитку поняття трактуються не однозначно (наприклад, аномальність, психотерапія та ін.). Ускладнює взаєморозуміння в умовах виходу вітчизняної корекційної педагогіки у міжнародний простір і те, що в зарубіжній спеціальній літературі явища, які вивчаються у зазначеній галузі науки, і трактуються за своєю суттю, і (особливо) позначаються не так, як це прийнято у нас (наприклад, адаптивність, ресоціалізація, корекція, особливі потреби дитини, втручання-інтервенція, виховання та ін.).

Отже, для вирішення зазначеного вище, зокрема, завдання упорядкування понятійно-термінологічного тезаурусу сучасної корекційної педагогіки-філософсько-онтологічний підхід є однією з методологічних засад досліджень. Але для побудови корекційно-педагогічних наукових концепцій та теорій, в основі яких є встановлення закономірних зв'язків між відповідними явищами, конструювання системи таких зв'язків (передусім, каузальних) у їх ієрархії. Між реальними явищами є каузальні, тобто реальні значення тих або інших навчальних, виховних, корекційно-розвивальних дій як причин позитивних змін у психіці особистості, поведінці розумово відсталих дітей.

Для з'ясування закономірностей освітньо-корекційного і реабілітаційного процесів та побудови відповідних наукових концепцій і теорій корекційна педагогіка звертається до філософсько-гносеологічних позицій, які дозволяють отримувати результат як позитивне реальне наукове знання, розглядаючи корекційно-педагогічну взаємодію як системно-синергетичну цілісність, що зумовлює саморозвиток у боротьбі і єдності суперечностей та ін.

Онтологічні і гносеологічні підходи допомагають корекційній педагогіці розробляти свою конкретно наукову методологію, а також робити нові узагальнення, збагачуючи власну теорію. Це актуалізується на етапах диференціації наук (через що пройшла й корекційна педагогіка, виділившись з медицини, загальної педагогіки, дефектології), а також їх інтеграції. У побудові загальної теорії корекційної педагогіки об'єднуються її відносно самостійні галузі - сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, логопедія, психопедагогіка та ін., а також у спорідненій проблематиці - інші науки (спеціальна психологія, медицина, пенітенціарія тощо).

Як підкреслює С.Д. Максименко, "в міру поглиблення й спеціалізації знань, їх інтегрування у цілісну систему дедалі утруднюється. Проблема організації різних предметних знань в цілісну систему стала одним з найважливіших напрямів методології науки, оскільки саме в методології здійснюється пошук і розробка принципів та засобів інтегрування" [4, с. 62].

Висвітлюючи філософські засади спеціальної освіти, В.В. Тарасун звертає увагу на значенні для цієї освіти релятивістсько-плюралістичного напрямку філософії, основною ідеєю якого є "наголос на унікальності кожної особистості та її здібностей, на декларації пріоритету плюралістичності в організації системи освіти й індивідуальних методах навчання і виховання" [5, с. 9].

Зв'язки корекційної педагогіки з філософією є, певним чином, взаємними: вона не лише використовує філософські знання як світоглядні та методологічні засади розбудови своєї теорії і практики, але й філософія отримує від корекційної педагогіки оригінальний матеріал для своїх досліджень та узагальнень, зокрема в галузі філософської антропології. Наприклад, переконливими підставами для висновків філософського рівня є емпіричні здобутки досліджень і широкої практики корекційної роботи, які свідчать про величезний перетворювальний вплив спеціально організованих соціальних факторів на розвиток дитини, навіть у варіантах біологічно глибоко ушкодженого цього розвитку (сліпоглухота, виражена розумова відсталість та ін.).

Список використаних джерел

1. Синьов В.М. До побудови загальної теорії корекційної педагогіки: визначення предмету науки //Наук, часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та психологія: 36. наук. пр. - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. - № 1.
2. Выготский Л.С. Основные проблемы дефектологии //Собр. соч. - Т.5. Основы дефектологии. - М.: Педагогика, 1983.
3. Зиглер Э., Ходапп Р. Понимание умственной отсталости /Пер. с англ. - К.: НПЦ Перспектива, 1998.
4. Максгшенко С.Д. Основы генетичної психології. - К.: НПЦ Перспектива, 1998.
5. Тарасун В.В. Філософські засади спеціальної освіти //Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами. -К.: Університет «Україна», 2003.

In the article the value of the philosophical going opens up near tasks, shown necessity of adaptation of pedagogical facilities to original development of objects of educationally-educator process of this area of science.

Keywords: educationally-educator process, корекційне education, scientific methodology, philosophical approaches of the special education.

Отримано 18.09.2010 р.

ПРОБЛЕМА НЕУСПІШНОСТІ У НАВЧАННІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті описані причини неуспішності у навчанні молодших школярів, і використання можливих психолого-педагогічних засобів її запобігання, обґрунтовується потреба розробки нових шляхів, методів та засобів навчання для дітей. Розкривається значення комплексного реформування всіх підсистем спеціальної освіти, та створення спеціальних умов навчання для подолання, корекції і компенсації порушень фізичного і розумового розвитку.

Ключові слова: причини неуспішності, невстигаючі учні, спеціальні умови навчання, мережа спеціальних закладів.

В статті описані причини неспішності в навчанні молодших школярів і використання можливих психолого-педагогічних засобів її запобігання, обґрунтовується потреба розробки нових шляхів, методів та засобів навчання для дітей. Розкривається значення комплексного реформування всіх підсистем спеціального образования и создание специальных условий обучения для избежания, коррекции и компенсации нарушений физического и интеллектуального развития.

Ключевые слова: причины неспішності, отстающие учащиеся, специальные условия обучения, сеть специальных учреждений.

В основних напрямках діяльності Академії педагогічних наук України визначено одне з пріоритетних завдань наукових досліджень: вивчення визначальних умов і основних закономірностей формування особистості, вікових та індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей, їхніх нахилів та інтересів; виявлення причин неуспішності частини учнів і можливих психолого-педагогічних засобів її запобігання. Розв'язуючи складне та відповідальне завдання щодо формування дитячої особистості, розвитку духовних, моральних цінностей і фізичних якостей у процесі виховання і навчання учнів, загальноосвітня початкова школа і вчителі часто стикаються з дітьми, навчання яких ускладнюється значними труднощами, зумовленими тими чи іншими порушеннями розвитку.

Причини неуспішності у навчанні молодших школярів найрізноманітніші. Часто неуспішність у перший рік навчання безпосередньо зумовлена самим педагогічним процесом: переобтяженістю змісту навчання, завищеним рівнем вимог, які містяться у програмах, перенаповненістю класу учнями, що не дає змогу раціонально здійснювати індивідуальний і диференційований підходи у навчанні. Усе це призводить до такого перевантаження, з яким без відповідної допомоги вчителя учень не може впоратись, оскільки для цього, крім здібностей, від нього вимагається велика посидючість і працездатність. У педагогічній практиці спостерігаються випадки, коли вчитель уже на початку навчального року виокремлює здібних і малоздібних учнів і робить на цій підставі висновок про можливість подальшого розвитку тієї чи іншої групи дітей. Необґрунтований погляд учителя щодо поділу дітей за принципом «здібні - нездібні до навчання» завдає великої шкоди в побудові навчального процесу.

Неуспішність у навчанні може також виникати внаслідок недорозвинення зорових, слухових аналізаторів, мовлення, моторики, зниження розумової працездатності у дітей, у яких відсутні важкі локальні порушення. Водночас, незважаючи на це, в учнів виникають значні проблеми у навчанні, і вони потрапляють до категорії стійко невстигаючих. Ці порушення мають легкий характер і не помічаються вчителем. Подолати їх наслідки можна, перевіривши слух, зір, психоневрологічну сферу, звернувшись за допомогою до лікаря-спеціаліста чи педагога-логопеда.

У педагогічній практиці трапляються й такі випадки, коли неуспішність у перший рік навчання спричинена несформованістю в дитини мотивації до шкільного навчання. Без цілеспрямованої допомоги та підтримки вчителя така дитина проявляє пасивність, не долучається до фронтальної роботи у класі, а надає перевагу ігровій діяльності. У цих випадках учитель має зосередити свою увагу на вихованні потреби та інтересу до навчальної діяльності: зацікавити процесом чи результатом роботи, стежити за тим, щоб дитина не була бездіяльною на уроці, а навпаки, - виконувала доступні їй завдання, щоб вона знайшла своє місце у колективі, а навчальна діяльність посіла відповідне місце у її житті. Непересічне значення має створення належного контакту та ситуації співпраці вчителя з дитиною. Без цієї роботи у дитини обмежується спілкування з ровесниками і вчителем, що позначається на темпах розумового розвитку і з віком посилює її відмінність від ровесників.

Надзвичайно важливо уже в початковий період перебування дитини у школі сформувати розумову

діяльність і взаємостосунки в системах “учень-учень”, “учень-вчитель”, “учень-клас” таким чином, щоб внаслідок їх здійснення формувалася повноцінна дитяча особистість, впевнена у собі, у своїх потенційних можливостях. Учителеві необхідно знайти правильний підхід до дитини, враховуючи особливості її розвитку, добирати завдання меншої складності, давати додаткові пояснення, створювати такий режим навчальної діяльності, який би забезпечував оптимальні умови для залучення її до загальної роботи класу.

Серед невстигаючих учнів початкової школи є й такі, у яких труднощі у навчанні зумовлені тимчасовою затримкою психічного розвитку чи порушеннями темпу розвитку, що проявляється у вигляді психофізичного чи лише психічного інфантилізму. На період початкового шкільного навчання у дітей цієї групи поведінка, інтереси, мотиви, темп діяльності сформовані на рівні дошкільного віку. Внаслідок зазначених особливостей інфантильні діти не впорюються із завданнями, які передбачають складні види довільної діяльності в умовах шкільного навчання. Вони потребують індивідуального підходу, допомоги вчителя та родини з перших днів перебування у школі, що сприятиме подоланню чи запобіганню інфантилізму.

Отже, вчитель початкової школи має своєчасно, як тільки починають з'являтися труднощі у навчанні, вивчити їх причини, розробити і використати у процесі навчання психолого-педагогічні засоби допомоги, спрямовані на подолання цих труднощів. На жаль, нерідко буває так, що педагог обмежується лише доріканням дитині за невдачі у навчанні, зверненням до батьків «вплинути» на дитину, створенням у колективі учнів атмосфери нетерпимості до “недбайливого” учня. Це не тільки негативно позначається на успішності, а й впливає на формування певних рис характеру і поведінки. Від учителя початкової школи вимагається неформальне ставлення до процесу навчання учнів з низькою успішністю, а високий рівень педагогічної майстерності, знання психологічних особливостей розвитку дитини. Учитель має поєднувати розумну вимогливість, вміння виявляти ті позитивні якості, які є в кожного, навіть найвідсталішого учня, спиратися на збережені можливості, долати недоліки поведінки.

Вивчення дітей з проблемами у навчанні, розробка шляхів, методів і засобів їхнього навчання, запобігання неуспішності тісно пов'язані з проблемами загальної педагогіки і психології, з розв'язанням загальних завдань сучасної школи, з охопленням навчанням усіх дітей. Виявлення у ранньому віці легких порушень розвитку, у поєднанні з лікувально-профілактичними заходами, сприяє подоланню причин шкільних невдач дитини. У роботі з такими дітьми увага вчителя має зосереджуватися на розвиткові мотивів навчальної діяльності, умінь організувати свою поведінку і доводити розпочату роботу до кінця, на розвитку розумової працездатності, стимулюванні потреби та інтересу до навчальної діяльності. Крім того, з учнями потрібно організувати додаткові заняття, які допоможуть їм опанувати програмовий матеріал. В окремих випадках доцільно рекомендувати батькам направити таку дитину до лікувального закладу чи у школу санаторного типу.

Серед дітей молодшого шкільного віку є й такі, у яких відхилення від нормального фізичного чи розумового розвитку зумовлені вродженими чи набутими дефектами. Залежно від причин, виду та структури порушення, ці діти поділяються на такі категорії: з вадами слуху (глухі та слабочуючі), зору (сліпі та слабозорі), з розумовою відсталістю, з мовленнєвими вадами, з порушеннями опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку, зі складною та тяжкою структурою порушень. Навчання і виховання дітей з особливостями фізичного та інтелектуального розвитку здійснюється у спеціальних навчально-виховних закладах за спеціальними, для кожного типу школи, навчальними планами, програмами та підручниками.

В Україні для таких дітей створено розгалужену диференційовану мережу спеціальних закладів, у яких вони здобувають початкову, неповну середню, а деякі категорії учнів - повну середню освіту. Навчання і виховання цих дітей здійснюється у спеціально організованих умовах, за яких, під впливом навчально-виховного процесу і лікувальних заходів у них відбуваються подолання, корекція і компенсація порушень фізичного і розумового розвитку. До спеціальних умов навчання належать спеціальні програми, індивідуальні технічні навчальні засоби, підручники, навчальні посібники, а також педагогічні, медичні, соціальні та інші послуги, без яких неможливе або утруднене засвоєння загальноосвітніх і професійних навчальних програм особами з обмеженими психофізичними можливостями.

Отже, створення спеціальних умов навчання передбачає певну своєрідність змісту, зміну темпу і термінів, перебудову методів навчання і виховання відповідно до структури основної вади, іншу специфічну організацію трудової підготовки, позакласних і позашкільних видів навчально-виховної, а також лікувально-профілактичної роботи.

Представлена на рис. 1 структура спеціальних навчальних закладів створює умови для реалізації права на освіту всіх дітей, на вибір типу і виду навчального закладу, змісту навчання, у т.ч. й навчання за індивідуальними програмами.



Рис.1

Одним із пріоритетних завдань науково-пошукової діяльності Інституту спеціальної педагогіки АПН України є розробка змісту початкової освіти дітей з особливостями фізичного та інтелектуального розвитку. Ця проблема досліджується у кількох напрямках: по-перше, раннє виявлення та діагностика ступеня чи глибини порушення розвитку та якісних особливостей порушеного розвитку при побудові процесу навчання; по-друге, урахування віку дітей і часу виникнення та глибини порушень; по-третє, визначення ролі навчання у процесі формування психіки. Зміст освіти у спеціальних навчальних закладах має спрямовуватися не лише на подолання окремих, конкретних недоліків розвитку (мовлення, зору, слуху, інтелекту, емоційно-вольової, рухової сфери тощо), а й на загальний розвиток дитини: сенсорний, емоційний, розумовий, мотиваційний, морально-етичний. Враховуючи це, у формуванні тематики наукових досліджень підрозділи Інституту визначають два напрями: теоретичний і прикладний.

Завданням теоретичних досліджень є виявлення природи і структури порушеного розвитку та, у зв'язку з цим, вивчення індивідуальних особливостей, загальних і специфічних закономірностей психічного розвитку різних нозологій захворювання і, на цій основі, розроблення принципів організації змісту, методів, форм навчання і виховання. Без вивчення та урахування особливостей і специфічних закономірностей фізичного та інтелектуального розвитку кожної нозології захворювання, повноцінний розвиток дітей неможливий, а з віком вони дедалі більше відрізняються від нормальних ровесників.

Результати теоретичних досліджень останніх років було висвітлено у фундаментальних працях: В.І.Бондаря "Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці" - К.: Наш час, 2005; Т.В.Сак "Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції" - К.: 2005; В.В.Засенка "Соціально-трудова адаптація випускників шкіл-інтернатів для глухих та слабочуючих" - К.: 2002; Е.Ф.Соботович "Речевое нарушение у детей и пути его коррекции" - М.: 2004; О.П.Хохліної "Корекційна спрямованість трудового навчання у допоміжній школі" - К.: 2006; у навчальних посібниках: В.І.Бондаря, В.В.Золотоверх "Історія олігофренопедагогіки" - К.: 2007; В.В.Тарасун "Логодидактика" - К.: 2004; Є.Ф.Соботович, В.В.Тищенко "Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту" - К.: 2004; В.В.Золотоверх "Нариси з історії спеціальної дошкільної педагогіки" - К.: 2004 та ін.

Здобуті у фундаментальних дослідженнях результати, висновки та узагальнення було покладено в основу розроблених науковцями концепцій, комплексного реформування всіх підсистем спеціальної освіти (включаючи структуру закладів, терміни навчання, рівні освіченості учнів). Особливо значущими вони стали для розробки диференційованих методик діагностики порушень у ранньому віці та обґрунтування принципів розвитку спеціальної освіти в найближчій перспективі. Серед них такі, як:

- випереджувальний характер розвитку освіти;
- формування нового ставлення суспільства до потреб особистості;
- перехід до державно-громадської системи управління освітою;
- неперервність освіти протягом життя;

- єдність зусиль усіх соціальних інститутів виховання дитини школи, сім'ї, недержавних громадських організацій - у створенні сприятливих умов для рівного доступу до освіти, вибору форми навчання, професійної підготовки та зайнятості після закінчення школи.

Важливим результатом фундаментальних досліджень стала розробка концепції “Державний стандарт спеціальної освіти” та, власне, самого “Державного стандарту початкової освіти дітей, які потребують корекції фізичного чи розумового розвитку”, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 4 липня 2004 р. (№ 848).

Державний стандарт забезпечує:

- рівний доступ до якісної освіти дітей усіх нозологій захворювання, включаючи й дітей зі складними і важкими порушеннями;
- наступність між дошкільною і початковою освітою;
- особистісно орієнтований навчально-виховний процес;
- умови для запровадження інтегрованого та інклюзивного навчання.

Об'єктами стандартизації стали:

- зміст освіти та система його формування;
- базовий навчальний план, яким визначено б освітніх галузей і блок корекційних занять для кожного типу шкіл;
- вимоги до складання типових навчальних планів;
- державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки з урахуванням особливостей психофізичного розвитку кожної категорії учнів;
- напрями корекційно-розвивальної роботи.

У розробленій Концепції “Державний стандарт спеціальної освіти” обґрунтовано 4 рівні оволодіння змісту освіти, модель якої представлено на рис. 2.

Виділення рівнів змісту освіти дітей різних нозологій захворювання було принципово важливим, оскільки конструювання змісту навчання здійснювалося диференційовано, з урахуванням причин основного порушення психофізичного розвитку, його природи, структури, ступеня і глибини вади.

Це враховувалося в обґрунтуванні структури закладів різного типу, визначенні термінів навчання учнів, наповненості предметного змісту, а також у розробці методичної системи, в тому числі й педагогічних технологій корекційного навчання.

Наказом МОН від 2 листопада 2004 р. (№ 842) було визначено: склад робочих груп з розробки навчальних програм, терміни закінчення цієї роботи і відповідальні за кожен тип спеціальних шкіл. На виконання цього наказу було розроблено єдиний для всіх підрозділів Інституту напрям науково-дослідної роботи: “Науково-методичне забезпечення початкової загальної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку на основі Державного стандарту” та визначено, згідно з постановою Кабінету Міністрів України, терміни його завершення - 2005-2008 рр.

Розділ 2 Загальна модель спеціальної освіти



Рис. 2.

Прикладний характер наукової роботи підрозділів Інституту передбачав розробку диференційованого змісту освіти дітей залежно від їх типології. При цьому враховувалося, що більшість дітей з порушеннями психофізичного розвитку здатна отримати освіту в обсязі загальної середньої школи, інші - на рівні основної чи початкової школи. Тому конструювання змісту освіти у підготовчому, 1-4 класах мало певну специфіку.

Вона полягала в тому, що зміст освіти для дітей із сенсорними порушеннями будувався на основі програмових вимог початкової загальноосвітньої школи, для інших категорій дітей (переважно з інтелектуальними вадами) розроблялися спеціальні корекційні програми. Навчання ж дітей зі складними та важкими вадами потребувало адаптації корекційних програм для відповідного типу навчального закладу до пізнавальних можливостей таких учнів.

При цьому, у процесі структурування змісту освіти бралися до уваги кілька аспектів: по-перше,

урахування ступеня чи глибини дефекту і якісних особливостей порушеного розвитку дитини; по-друге, урахування віку дітей і часу виникнення фізичного чи розумового порушення; по-третє, визначення ролі навчання і можливого рівня засвоєння дитиною програмового матеріалу у процесі формування психіки.

Автори програм дотримувалися принципово важливого положення про те, що психофізичному розвитку дитини сприяє раціональне співвідношення між її можливостями і рівнем складності навчального матеріалу. Якщо у процесі навчання нормальної дитини загальний розвиток досягається достатньо високим рівнем складності, то у навчанні дітей з психофізичними порушеннями навчальний матеріал має забезпечувати достатньо інтенсивну розумову діяльність.

У 2005 р. Інститут завершив розробку навчальних програм з усіх предметів навчального плану для підготовчого, 1-4 класів для всіх типів спеціальних шкіл, що й забезпечило поетапний перехід у 2006-2007 р. на оновлений зміст освіти.

Характерна особливість розроблених навчальних програм полягає в тому, що, окрім традиційних розділів, - пояснювальна записка, опис змісту навчання з того чи іншого предмета за розділами чи темами, кількість годин, відведених на їх вивчення, вимог до знань, умінь і навичок учнів на кінець навчального року -вперше у структуру введено додаткові компоненти. Зокрема, це навчальні досягнення учнів не на кінець навчального року, а з кожного розділу того чи іншого предмета (знання, вміння і навички, обов'язкові для засвоєння) і критерії їх оцінювання. Вони позначаються словами: "сприймає на слух", "розуміє зміст", "відповідає на запитання", "переказує прочитане", "орієнтується в найближчому середовищі", "застосовує набуті навички" тощо.

Останній компонент навчальних програм має назву "Спрямованість корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати". У ньому подано матеріали щодо корекційно-розвивальної роботи вчителя з учнями, конкретизовано, які психічні, фізичні порушення та особистісні якості учня можуть коригуватися у процесі вивчення кожного розділу чи теми програми. Наприклад, розвиток довільної уваги, мисленнєвих операцій, зорового, слухового, просторового сприймання, культури розумової праці, поведінки, духовності, пізнавального інтересу, мотивації навчання тощо. Звичайно, наведений перелік напрямів корекційної роботи є дещо умовним. Він може конкретизуватися вчителем залежно від індивідуальних особливостей кожної дитини і реалізуватися засобами створення охоронного режиму (для одних дітей), активнішими стимулювальними педагогічними заходами (для інших учнів), варіюванням ступеня навчальних навантажень, їх обсягу, складності, темпу навчання тощо.

Розділ 2 Порівняльна структура навчальних програм

До 2004 р.			Після 2004 р.		
Пояснювальна записка			Пояснювальна записка		
Виділення речень з усного мовлення. Поділ речення на слова, слів на склади та звуки. Сполучення звуків у склади та слова. Практичне знайомство з голосними і приголосними звуками...	Подаються тільки на кінець року: Розвиток навичок читання і мовлення. Плавне, свідоме, правильне читання цілими словами...	Не визначена.	Виділення речень з усного мовлення, з окремих слів. Поділ слів на склади. Виділення з складів та слів окремих звуків. Сполучення звуків у склади та слова...	Вивчає на слух і повільно звуки, розрізняє звуки, виділяє з усного мовлення окремі речення, слова, длить склади, визначає їх послідовність у словах. Виділяє із слова потрібний звук...	Розрізнення на слух різних звуків. Розвиток довільної пам'яті, формування правильної звуковимови. Стимулювання дітей до використання нових речень. Вербалізація зорового і дотикового досвіду. Формування пізнавальних інтересів та мотивація учіння...

Рис. 3.

Для розвитку дитини у процесі спеціального навчання важливим є не лише раннє педагогічне втручання, а й таке педагогічне сприяння, яке зумовлює всебічний розвиток усіх психічних процесів і поведінки. Важливо також, щоб зміст навчальних предметів спрямовувався на формування діяльності дитини і її взаємодію з оточенням у такий спосіб, щоб внаслідок цього формувалася повноцінна особистість.

На рис. 3 подається порівняльна структура раніше діючих та нових програм з української мови для сліпих дітей.

Такий підхід до структурування навчальних програм був позитивно оцінений практиками.

Нова структура навчальних програм є безцінною для планоминого і цілеспрямованого використання предметного змісту в корекційно-компенсаторній роботі, завдяки чому усувається стихійність і спонтанність у роботі вчителя у визначенні корекційних засобів педагогічного впливу на розумовий, фізичний і духовний розвиток дитини, формування її особистості.

Одержані у теоретичних дослідженнях матеріали про закономірності та особливості психічного розвитку розумово відсталих учнів знайшли висвітлення в опублікованих у 2006 р.

наукових працях. Зокрема: в 1 монографії (11 др.арк.); у 5 навчально-методичних посібниках (48,8 др.арк.); у 8 збірниках наукових праць (99,2 др.арк.); 153 статтях (89,8 др.арк.); у 15 матеріалах конференцій (9,4 др.арк.) у тому числі 5 міжнародних (2,4 др.арк.) та реалізовані у 3 підручниках для учнів (28,6 др.арк.) і 51 навчальній програмі (76 др.арк.). Загальний обсяг публікацій за 2006 р. становить 364,2 др.арк.

Відповідно до тематичного плану досліджень роботи Інституту на 2007-2008 рр. передбачається завершення роботи щодо підготовки шкільних підручників, навчальних програм за новою структурою з предметів корекційного блоку: соціально-побутове орієнтування, орієнтування у просторі, розвиток мовлення і слухового сприймання, ритміка, лікувальна фізкультура та ін. Ведеться розробка навчальних програм для дітей з комбінованими та важкими вадами (на замовлення Міністерства соціальної політики та праці).

Таким чином, до кінця 2008 р. передбачається підготувати і впровадити весь комплекс психолого-педагогічного супроводу початкової школи: програми, підручники, посібники.

Водночас, варто зазначити, що діюча мережа загальноосвітніх навчальних закладів ще не повною мірою забезпечує належний рівень освіченості всіх категорій учнів системи спеціальної освіти, рівний доступ до навчання і вибір типу навчального закладу, їхню трудову підготовку та зайнятість після закінчення навчання у школі.

Не всі навчальні заклади (навчально-реабілітаційні центри, класи інтегрованого та інклюзивного навчання та ін.) у повному обсязі забезпечені програми та підручниками нового покоління. Трапляються випадки використання підручників десятирічної давності. Одна з причин полягає в тому, що фінансування потреб спеціальної освіти, як і на попередніх етапах, здійснюється за залишковим принципом, без урахування реальних потреб.

Недостатня забезпеченість спеціальних закладів програмами, підручниками і дидактичними матеріалами зумовлена також тим, що в Україні як і на попередніх етапах, відсутній банк даних про дітей з порушеннями психофізичного розвитку, особливо раннього віку, та тих, хто навчається в навчально-реабілітаційних центрах. Наявність такого банку даних забезпечить достатнє тиражування навчальних програм та навчальних посібників для задоволення потреб усіх типів спеціальних навчальних закладів.

Ще не розроблені методики виявлення порушень у ранньому віці та комплексні програми медичної, психологічної та соціальної реабілітації вихованців дошкільних закладів і навчально-реабілітаційних центрів.

Гострою є проблема навчання нечуючих дітей жестової мови. І хоча цей предмет уже введено до навчального плану шкіл цього типу, дослідження потребують такі питання: Коли, як і в який спосіб розпочинати цю роботу? Як домогтися єдності навчання усного і жестового мовлення, забезпечити їх взаємодію у навчально-виховному процесі без шкоди для одного й другого виду мовлення? На часі й вирішення проблеми підготовки та перепідготовки вчителів жестової мови.

Неправомірно скорочено мережу вечірніх загальноосвітніх шкіл, що внаслідок певних соціальних обставин не сприяє одержанню загальної середньої освіти частиною підлітків із сенсорними порушеннями.

Бракує навчальної, в тому числі й художньої літератури, розробленої на основі шрифту Брайля.

In the article the described reasons of unsuccess are in the studies of junior schoolboys, and the use of possible facilities of her prevention, the necessity of development of new ways, methods and facilities of studies is grounded for children. The value of complex reformation of all subsystems of the special education, and creation of the special terms of studies, opens up for overcoming, correction and indemnification of violations of physical and mental development.

Keywords: reasons of unsuccess, advanced unpupil students, special terms of studies, network of the special establishments.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056,36(438)

П.Вітек,
Р.Пелевич

ПРИНЦИПИ ДІАГНОСТИЧНО-ПОСТАНОВЛЯЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ, ЩО СУПРОВОДЖУЮТЬСЯ ЧЕРЕЗ ПУБЛІЧНІ ПСИХОЛОГІЧНО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНСУЛЬТАЦІЇ В ПОЛЬЩІ ПЕРЕД ДІТЬМИ І МОЛОДІЮ З РОЗУМОВОЮ НЕДОРОЗВИНЕНІСТЮ В ЛЕГКОМУ СТУПЕНІ

Дана розробка презентує досвід Польщі, пов'язаний з розвитком досліджень над розумовою недорозвиненістю дітей і молоді. Додатково представлено в ній лишилися стандарти діагностично-постановляючої поведінки, які застосовувалися через Публічні Психологічно-педагогічні Консультації перед одиницями з розумовою недорозвиненістю в легкому ступені. Заключають вони основний каталог педагогічних дій, психологічних, а також юридичних. Польські стандарти поведінки являють поради не тільки для працівників психологічно-педагогічних консультацій, але також для педагогів, психологів і вчителів, працюючих на території освітніх представництв.

Ключові слова: Публічні Психологічно-педагогічні консультації, розумова недорозвиненість в легкому ступені.

Данная разработка презентует опыты Польши, связанные с развитием исследований над умственной недоразвитостью детей и молодежи. Дополнительно представленное в нем остались стандарты диагностическо-постановляющего поведения, которые применяются через Публичные Психологическо-педагогические Консультации перед единицами с умственной недоразвитостью в легкой степени. Заключают они основной каталог педагогических действий, психологических, а также юридических. Польские стандарты поведения представляют советчика не только для работников психологическо-педагогических консультаций, но также для педагогов, психологов и учителей, работающих на территории образовательных представительств.

Ключевые слова: Публичные Психологическо-педагогические консультации, умственная недоразвитость в легкой степени.

Niniejsze opracowanie prezentuje doświadczenia Polski, związane z rozwojem badań nad upośledzeniem umysłowym dzieci i młodzieży. Dodatkowo przedstawione w nim zostały standardy postępowania diagnostyczno-orzekającego, jakie są stosowane przez Publiczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne wobec jednostek z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Zawierają one podstawowy katalog działań pedagogicznych, psychologicznych, a także prawnych. Polskie standardy postępowania stanowią poradnik nie tylko dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, ale również dla pedagogów, psychologów i nauczycieli pracujących na terenie placówek oświatowych.

Kluczowe słowa: Publiczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne, Upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim.

Jednym z wielu problemów współczesnej szkoły na różnych jej poziomach edukacyjnych pozostają nadal niepowodzenia szkolne. Należy jednak rozpatrywać je wieloaspektowo, szukając przyczyn, objawów, jak także stawiając właściwą diagnozę. Dzieci wykazujące niepowodzenia szkolne, często wykazują obniżoną sprawność intelektualną, mają spore trudności z przyswajaniem zdobytej wiedzy oraz mają zaburzoną zdolność percepcyjno-motoryczną. Wszystko to powoduje, iż dziecko z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim napotyka na drodze edukacyjnej wiele trudności z nabywaniem umiejętności szkolnych, takich jak czytanie i pisanie.

Definicja upośledzenia umysłowego nie jest jednoznaczna w swojej etiologii, zarówno pod względem zróżnicowania poziomów upośledzenia umysłowego, ale także towarzyszącym mu zahamowaniom społecznym, emocjonalnym dziecka związanym także z cechami osobowościowymi⁴.

Klasyfikacja upośledzeń umysłowych jest problemem bardzo złożonym. W literaturze przedmiotu znajduje się kilka klasyfikacji niepełnosprawności umysłowej. Te specyficzne kryteria wyznaczające podział na osoby niepełnosprawne intelektualnie związane są z zastosowaniem takich kryteriów, jak: kryterium pedagogiczne, psychologiczne, medyczne, ewolucyjne i społeczne. Na powyższe konstatacje zwraca uwagę

© Вітек П., Пелевич Р.

⁴ Z. Sękowska, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1982, s. 145

m in. Janina Doroszevska, która wskazuje na znaczące problemy w określeniu definicji niepełnosprawności intelektualnej, uważając „[...] upośledzenie umysłowe jest skomplikowane w swych powiązaniach bio-psycho-społecznych, i to zarówno z powodu różnorodnych przyczyn, jakie leżą u jego podstaw, jak i wielorakich objawów, a także ze względu na nieraz trudny do przewidzenia jego dynamizm, a więc i prognozę [...]”⁵. Prekursorem określenia istoty upośledzenia umysłowego był Emil Kraepelina (1915 r.), który wskazał „[...] wszystkim postaciom niedorozwoju umysłowego dał wspólną nazwę oligofrenia, która określa grupę złożoną z różnych pod względem etiologii, obrazu klinicznego i zmian morfologicznych anomalii rozwojowych, mającą wspólną cechę: totalne opóźnienie rozwoju umysłowego [...]”⁶.

Interesującą definicję zaproponował Kazimierz Kirejczyk „[...] upośledzenie umysłowe to istotnie niższy od przeciętnego w danym środowisku (co najmniej o dwa odchylenia standardowe) globalny rozwój umysłowy jednostki, z nasilonymi równocześnie trudnościami w zakresie uczenia się i przystosowania, spowodowany we wczesnym okresie rozwojowym przez czynniki dziedziczne, wrodzone i nabyte po urodzeniu (w tym w sporadycznych przypadkach przez czynniki socjalno-kulturowe) wywołujące trwałe (względnie) zmiany w funkcjonowaniu ośrodku nerwowego [...]”⁷. Wybitna specjalistka w zakresie pedagogiki specjalnej Maria Grzegorzewska, wyróżniła jednak dwa terminy dotyczące upośledzenia umysłowego, tj. oligofrenię i otępienie. Wskazała ona na potrzebę rozgraniczenia tych dwóch terminów: „[...] oligofrenia nazywamy niedorozwój umysłowy od urodzenia dziecka lub najwcześniejszego dzieciństwa; występuje tu zawsze wstrzymanie rozwoju mózgu i wyższych czynności nerwowych, podczas gdy otępienie występuje później, jako osłabienie, rozpad procesów korowych, uszkodzenie czynności umysłowych dotychczas pełnowartościowych”⁸.

Najbardziej rozpowszechniona i uznana w świecie jest definicja Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM-IV), która charakteryzuje upośledzenie umysłowe jako zaburzenie rozwojowe posiadające następujące cechy:

1. „Ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego jednostki jest istotnie niższy niż przeciętny.
2. Jednostka wykazuje znacznie obniżoną zdolność efektywnego przystosowania się co najmniej w dwóch z następujących dziedzin:

- komunikowanie się słownie;
- porozumiewanie się;
- samoobsługa (troska o siebie);
- radzenie sobie w obowiązkach domowych;
- sprawność interpersonalną;
- korzystanie ze środków zabezpieczenia społecznego;
- kierowanie sobą;
- zdolności szkolne;
- praca;
- sposoby spędzania wolnego czasu;
- troska o zdrowie.

3. Niższy poziom funkcjonowania intelektualnego i istotne ograniczenia w zachowaniu przystosowawczym muszą wystąpić przed 18 rokiem życia”⁹.

Należy jednak zauważyć, iż wcześniejsza klasyfikacja psychologiczna wyróżniająca trzystopniowość upośledzenia umysłowego (debilizm- imbecylizm- idiotyzm) została 1 stycznia 1968 r. zastąpiona przez Światową Organizację Zdrowia czterema stopniami upośledzenia umysłowego:

1. Lekkie upośledzenie umysłowe o I.I. 77-52 (Iloraz Inteligencji wg Clarke) lub 69-55 I.I. (wg Wechslera)

2. Umiarkowane upośledzenie umysłowe I.I. 51-36 (Iloraz Inteligencji wg Clarke) lub 54-40 I.I. (wg Wechslera).

3. Znaczne upośledzenie umysłowe I.I. 35-20 (Iloraz Inteligencji wg Clarke) lub 39-25 I.I. (wg Wechslera).

4. Głębokie upośledzenie umysłowe I.I. poniżej 19 (Iloraz Inteligencji wg Clarke) lub poniżej 24 I.I. (wg Wechslera)¹⁰.

Aktualnie obowiązująca od 1 stycznia 1980 r. klasyfikacja upośledzenia umysłowego według IX Rewizji Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób, Urazów i Przyczyn Zgonów, uwzględnia nowe kryteria zastosowane poprzez dwa standaryzowane testy: D. Wechslera i L. Termana-Merrill

⁵ J. Doroszevska, *Pedagogika specjalna*, Wrocław 1981, s. 15.

⁶ Z. Sękowska, *Pedagogika...dz. cyt.*, s. 146.

⁷ K. Kirejczyk, *Upośledzenie umysłowe- pedagogika*, Warszawa 1981, s. 65.

⁸ J. Wyczasany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Warszawa 2004, s. 19.

⁹ Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998, s. 215-216.

¹⁰ Z. Sękowska, *Pedagogika... dz. cyt.* s. 147.

1. Rozwój przeciętny (odchylenie mniejsze i równe 1) o I.I. 85-100 (Iloraz Inteligencji wg Termama-Merrill) lub 84-100 I.I. (wg Wechslera)
2. Rozwój niższy przeciętny (odchylenie od -1 do -2) 69-83 (Iloraz Inteligencji wg Termama-Merrill) lub 70-84 I.I. (wg Wechslera).
3. Niedorozwój umysłowy lekki I.I. 52-68 (Iloraz Inteligencji wg Termama-Merrill) lub 55-69 I.I. (wg Wechslera).
4. Niedorozwój umysłowy umiarkowany I.I. 36-51 (Iloraz Inteligencji wg Termama-Merrill) lub 40-54 I.I. (wg Wechslera).
5. Niedorozwój umysłowy znaczny I.I. 20-35 (Iloraz Inteligencji wg Termama-Merrill) lub 25-39 I.I. (wg Wechslera).
6. Niedorozwój umysłowy głęboki 0-19 (Iloraz Inteligencji wg Termama-Merrill) lub 0-24 I.I. (wg Wechslera)¹¹.

Wskazania dotyczące poziomu upośledzenia umysłowego dzieci i młodzieży w doświadczeniach polskich są ustalane przez działania-orzeczenia diagnostyczno-orzecznicze prowadzone przez Publiczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne¹².

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. z 2003 r., nr 5, poz. 46), określa, że w ramach systemu oświaty funkcjonują dwa typy publicznych poradni:

- Publiczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne
- Publiczne Poradnie Specjalistyczne, które mogą funkcjonować jako Zespół Poradni.

Zadania ustawowe i statutowe Publicznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych i Poradni Specjalistycznych dotyczą w szczególności: diagnozy, konsultacji, terapii, psychoedukacji, rehabilitacji, doradztwa, mediacji, interwencji w środowisku ucznia, działalności profilaktycznej, działalności informacyjno-edukacyjnej.

Na bazie doświadczeń lat minionych oraz w oparciu o najnowszą wiedzę psychologiczną, pedagogiczną i prawniczą Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu w roku 2005 opracowało *Standardy postępowania diagnostyczno-orzekającego-rehabilitacyjnego wobec dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników pedagogicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli szkół*¹³. W przypadku dzieci i młodzieży z upośledzeniem w stopniu lekkim opracowano 11 standardów postępowania. Należy jednak pamiętać, iż celem kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim jest takie samo działanie, jak w przypadku młodzieży pełnosprawnej. Jedyną różnicą są różnorodne potrzeby edukacyjne. Zwraca się uwagę na właściwe postępowanie diagnostyczno-orzekające Zespołu, poprzez przedstawienie rodzicom właściwej diagnozy, wskazując na przyczyny i mechanizmy wystąpienia deficytu rozwojowego dziecka. Dodatkowo Zespół poszukuje odpowiednich form współpracy z rodziną, wyznaczając wielospecjalistyczną diagnozę zawierającą wytyczne działania w aspekcie psychologicznym, pedagogicznym, medycznym, logopedycznym. Zespoły orzekające (standard 1) w poradniach psychologiczno-pedagogicznych zorganizowane są na zasadach określonych w przepisach oświatowych¹⁴, m. in. podstawą prawną do ich organizowania jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania* (Dz. U. Nr 13, poz. 114 z późn. zm.).

Zespoły orzekające muszą zapewnić prawidłowy przebieg postępowania diagnostyczno-orzekającego. Te wskaźniki zawarte są w Standardzie 2 „[...] 1. Postępowanie diagnostyczne poprzedzone jest formalnym wnioskiem rodziców (prawnych opiekunów dziecka). 2. Wniosek zawiera dane osobowe dziecka i wnioskodawcy oraz określa cel uzyskania orzeczenia. 3. Rodzice informowani są o terminie posiedzenia

¹¹ J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2004, s. 25

¹² Podstawy prawne funkcjonowania Publicznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych w Polsce szczegółowo regulują przepisy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572 z późn. zm.). Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej* (Dz. U. z 2002 r., nr 223, poz. 1869); zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych* (Dz. U. z 2003 r., nr 5, poz. 46); *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 2003 r., nr 11, poz. 114); *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające przy poradniach psychologiczno-pedagogicznych* (Dz. U. z 2008 nr 173, poz. 1072); *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci* (Dz. U. z 2009 r., nr 23, poz. 133).

¹³ Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, *Standardy postępowania diagnostyczno-orzekającego-rehabilitacyjnego wobec dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników pedagogicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli szkół*, Warszawa 2005.

¹⁴ Tamże, s. 7.

zespołu orzekającego oraz o możliwości uczestnictwa w posiedzeniu. 4. Rodzice informowani są o możliwości wykorzystania przez zespół dokumentacji, dotyczącej jego dziecka, będącej w posiadaniu poradni. 5. Analiza dokumentów dziecka dołączonej do wniosku jest dokonywana wnikliwie i szczegółowo, a w miarę potrzeby rodzice proszeni są o uzupełnienie dokumentacji. 6. Analizie podlegają dostarczone przez rodziców wyniki badań psychologicznych, pedagogicznych i w miarę potrzeb - lekarskich. 7. W przypadku braku lub niewystarczającej dokumentacji do wydania orzeczenia, stosowne badania przeprowadzają członkowie zespołu orzekającego lub inne osoby wskazane przez przewodniczącego. 8. W miarę potrzeb zespół orzekający może zasięgnąć opinii nauczycieli uczących ucznia [...]”¹⁵.

Tak precyzyjnie określony przebieg postępowania diagnostyczno-orzekającego warunkuje jego efektywność oraz prowadzi jak zapisano w Standardzie 3 do sformułowania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania „[...] 1. Członkowie zespołu orzekającego przedstawiają wnioski z przeprowadzonych badań diagnostycznych w zakresie swojej specjalizacji. 2. Decyzja zespołu orzekającego dotycząca zalecanej formy kształcenia, pomocy psychologiczno-pedagogicznej i form rehabilitacji zapada większością głosów. 3. Przewodniczący wyznacza jednego z członków zespołu orzekającego jako osobę odpowiedzialną za sformułowanie - na podstawie decyzji - treści orzeczenia. 4. W przypadku stwierdzenia upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim, zespół orzekający wydaje orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. 5. W przypadku, gdy stan zdrowia dziecka z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, potwierdzony przez lekarza, uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły, zespół orzekający wydaje orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania. 6. W przypadku stwierdzenia zmiany dotyczącej stopnia upośledzenia umysłowego zespół orzekający wydaje nowe orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego oraz orzeczenie uchylające wcześniej wydane. 7. W przypadku braku zasadności wydania orzeczenia zgodnego z celem wskazanym we wniosku, zespół orzekający wydaje orzeczenie odmowne [...]”¹⁶.

Polskie doświadczenia dotyczące postępowania diagnostyczno-orzekającego precyzyjnie określają w jakich okolicznościach wobec dziecka może być zastosowane nauczanie specjalne, w jakich zaś nauczanie indywidualne.

Ponadto Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu w roku 2005 zapewniło w Standardzie 4 odpowiednie warunki do przeprowadzenia badań, gdyż od nich zależy skuteczność i celowość stawianej diagnozy „[...] 1. Badania diagnostyczne powinny być przeprowadzone w warunkach zapewniających dziecku i rodzicom komfort psychiczny. 2. Konieczne jest wyeliminowanie wszystkich dystraktorów mogących negatywnie wpływać na wyniki uzyskanie przez dziecko. 3. Nie należy przeprowadzać wywiadu z rodzicami oraz omawiać problemów dziecka w jego obecności [...]”¹⁷.

Standard 5 obejmuje diagnozę psychologiczną wobec dziecka z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim oraz prezentuje możliwości rozwojowe dziecka, uwzględniając środowisko rodzinne i lokalne: „[...] 1. Przeprowadzenie szczegółowej anamnezy z rodzicami/prawnymi opiekunami (przyp. PW wywiad anamnestyczny- tj. rozmowa, obserwacja, rozpoznanie). 2. Przeprowadzenie szczegółowo wywiadu z rodzicami, dostarczającego informacji o aktualnym funkcjonowaniu dziecka i rodziny. 3. Przeprowadzenie odpowiednich do potrzeb badań psychometrycznych i badań klinicznych (wybór metod zależy od psychologa). 4. Dokonanie oceny aktualnego poziomu funkcjonowania intelektualnego (diagnoza ilościowa i jakościowa) oraz oceny innych procesów poznawczych: spostrzegania, pamięci i uwagi. 5. Dokonanie oceny rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych. 6. Dokonanie oceny funkcjonowania społecznego i emocjonalnego dziecka oraz rozumienia i postrzegania przez nie norm moralnych. 7. Opisanie różnych zdolności i zainteresowań [...]”¹⁸. Dodatkowo MENiS wskazało na wymagania uzupełniające: „[...] Dokonanie oceny rozwoju mowy (zasób słownictwa, struktura gramatyczna wypowiedzi, rozumienie złożonych wypowiedzi). 2. Określenie przyczyn występujących u dziecka trudności wychowawczych. 3. Określenie samooceny, dominującej motywacji, poczucia tożsamości, nasilenia zaburzeń depresyjnych itp. (w przypadku wynikającej z wywiadu i obserwacji konieczności przeprowadzenia takich badań) [...]”¹⁹.

Stosowanie przez Zespół jedynie testów na iloraz inteligencji, jako tzw. kryterium ilościowe może często być niewystarczające. Dopiero trafnie zastosowana analiza jakościowa obrazuje całościowy kontekst rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim.

Właściwa diagnoza pedagogiczna zawarta jest w/w Raporcie MENiS w Standardzie 6, który zawiera wymagania konieczne do prawidłowej diagnozy pedagogicznej: „[...] 1. dokonanie oceny gotowości dziecka do sprostania wymaganiom określonym w podstawie programowej kształcenia ogólnego. 2. Dokonanie oceny umiejętności dziecka w zakresie czytania, pisania i liczenia. 3. dokonanie oceny motywacji do nauki szkolnej, tempa pracy i stosowanych przez dziecko sposobów oraz technik uczenia się [...] wymagania uzupełniające zawierały: [...] 1. Ocena męczliwości dziecka i jego podatność na dystraktory. 2. Opisanie funkcjonowania dziecka w zespole klasowym. 3. Opisanie pozaszkolnych zainteresowań i zamiłowań

¹⁵ Tamże, s. 8.

¹⁶ Tamże, s. 9.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, s. 10.

¹⁹ Tamże.

dziecka [...]”²⁰. Celem niniejszej diagnozy pedagogicznej jest opisanie i wyjaśnienie funkcjonowania dziecka z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim wobec oczekiwań dydaktycznych i wychowawczych.

Diagnoza logopedyczna, jaką podejmuje Zespół orzekający jest zawarta w Standardzie 7, w którym określone są m. in. sposób wypowiedzania się, ocena artykulacji dziecka, jak także zasób słownictwa biernego i czynnego: „[...] *wymagania konieczne*: 1. Dokonanie oceny rozwoju mowy dziecka w zakresie mowy biernej i czynnej. 2. Dokonanie oceny artykulacyjnej. 3. Zdiagnozowanie sprawności aparatu artykulacyjnego, oddechowego i fonacyjnego dziecka. 4. Zbadanie umiejętności dokonania analizy i syntezy słuchowej oraz zbadanie słuchu fonematycznego; [...] *wymogi uzupełniające*: 1. Zbadanie kinestezji artykulacyjnej. 2. Określenie możliwości i ewentualnie potrzeb alternatywnych i wspomagających sposobów komunikowania się [...]”²¹.

Należy podkreślić, iż dziecko z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim najczęściej komunikuje się werbalnie, może je jednocześnie charakteryzować nadmierna ruchliwość, trudność w koncentracji uwagi i stosunkowo szybka męczliwość.

Diagnoza medyczna określająca stan zdrowia dziecka oraz wskazująca przeciwwskazania medyczne, które należy dostrzegać w procesie kształcenia zawarta jest w Standardzie 8: „[...] *wymagania konieczne*: 1. Określenie ogólnego stanu zdrowia dziecka. 2. Wskazanie rodzajów odchyleń i braków zdrowotnych, które w istotny sposób mogą wpływać na funkcjonowanie dziecka. 3. Sformułowanie wskazań i przeciwwskazań medycznych do rehabilitacji i warunków kształcenia. [...] *wymagania uzupełniające*: 1. Określenie wydolności fizycznej organizmu dziecka. [...]”²².

Ważną konkluzją jest fakt, że lekarz – członek zespołu orzekającego, nie ma możliwości stawiania diagnozy w kwestii chorób somatycznych, psychicznych, lecz jedynie konsultuje dokumenty medyczne, które dostarczyli rodzice lub prawni opiekunowie.

Ważnymi stwierdzeniami, jakie Zespół zaznacza w swoim orzeczeniu są przede wszystkim zalecenia dotyczące form kształcenia i rehabilitacji. Te zalecenia zostały opisane w Standardzie 9: „[...] 1. Wybór odpowiedniej formy kształcenia uwzględnia najistotniejsze elementy diagnozy w zakresie sprawności umysłowej dziecka z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim oraz istotne elementy sytuacji rodzinnej dziecka. 2. Zalecenia rehabilitacyjne wskazują - odpowiednio do zdiagnozowanych potrzeb dziecka i rodziny na: stymulowanie ogólnego rozwoju dziecka i wzmocnianie jego mocnych stron; usprawnianie zaburzonych funkcji; inne formy terapii psychologicznej, pedagogicznej, logopedycznej, w tym pomoc świadczoną rodzicom (prawnym opiekunom) [...]”²³. Postawiona przez Zespół orzekający diagnoza winna stanowić optymalną formę kształcenia oraz obejmować dostateczne potrzeby rehabilitacyjne osoby badanej. Jednak to nauczyciel prowadzący dziecko z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim ma ostateczną decyzję w kwestii wyboru metod i form pracy w danej placówce edukacyjnej.

Całościowa diagnoza zawarta w Standardzie 10, umożliwi rozpoznanie wszelkich potrzeb dziecka w obszarze kształcenia, uwzględni potrzebę edukacji specjalnej oraz wyznacza metody pomocy - wsparcia psychologiczno-pedagogicznego: „[...] 1. Określenie, w miarę możliwości, spodziewanych efektów zalecanej formy kształcenia. 2. Określenie, w miarę potrzeb, wskazanych skutków oddziaływań rehabilitacyjnych. 3. Określenie, w miarę potrzeby, innych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej [...]”²⁴.

Informacje te stanowią o zakresie prognozowania edukacyjnego wobec dziecka z upośledzeniem umysłowym odnośnie funkcjonowania emocjonalnego, społecznego i poznawczego, przewidzianych do wypełnienia w ramach podstawy programowej.

Standardy te wieńczy zapis, iż informacja diagnostyczna i wskazania zawarte w orzeczeniu muszą być zrozumiałe i realistyczne (Standard 11): „[...] 1. Orzeczenie powinno być sformułowane w sposób zrozumiały dla odbiorców. 2. Zawarte w nim wskazania powinny być konkretne i realistyczne. 3. Wyniki postępowania diagnostyczno-orzekająco-rehabilitacyjnego oraz wynikającego z niego wnioski powinny być omówione z rodzicami/prawnymi opiekunami dziecka [...]”²⁵.

W niniejszym opracowaniu w sposób syntetyczny zaprezentowano ustalenia, jakie w Polsce odnoszą się do diagnozowania i orzekania o niepełnosprawności w odniesieniu do dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Prezentując standardy zwrócono uwagę na aspekt metodyczny, pedagogiczny, psychologiczny, jak i prawny obecny w postępowaniu diagnostyczno-orzekająco-rehabilitacyjnym prowadzonym przez Zespoły orzekające działające przy Publicznych Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych.

²⁰ Tamże, s. 11.

²¹ Tamże, s. 12.

²² Tamże, s. 12-13.

²³ Tamże, s. 13-14.

²⁴ Tamże 14.

²⁵ Tamże, s. 15.

Spis wykorzystanych źródeł

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. z 2003 r., nr 5, poz. 46).
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2003 r., nr 11, poz. 114).
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające przy poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. z 2008 nr 173, poz. 1072).
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz. U. z 2009 r., nr 23, poz. 133).
5. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, *Standardy postępowania diagnostyczno-orzekająco-rehabilitacyjnego wobec dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników pedagogicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli szkół*, Warszawa 2005.
6. Doroszevska J., *Pedagogika specjalna*, Wrocław 1981.
7. Kirejczyk K., *Upośledzenie umysłowe- pedagogika*, Warszawa 1981.
8. Sękowska Z., *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1982.
9. Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998.
10. Wyczasany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Warszawa 2004.

In this paper the Authors present the Polish experience connected with the development of the research on the disability among children and the youth. Additionally, they describe the standards of the diagnostic and adjudicating procedures used by the Public Psychological and Pedagogical Centres to treat subjects with light mental disability. They constitute the basic collection of pedagogical, psychological and legal procedures. The Polish procedural standards constitute the manual not for the employees of the psychological and pedagogical centres, but also for the pedagogues, psychologists and teachers employed by educational institutions.

Keywords: Public Psychological-pedagogical Consultations, Mental underdevelopment in an easy degree.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376 – 056.26

С.Є. Гайдукевич

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧА РОБОТА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗМІНИ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ І ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ

У статті представлений аналіз розвитку корекційно-розвиваючої роботи з позицій медичної та соціальної моделей реабілітації. Аргументовано положення про те, що її вдосконалення на сучасному етапі лежить у площині усвідомленого впровадження в теорію і практику навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку провідних ідей соціальної моделі та їх методичної розробки в руслі гуманістичної педагогіки.

Ключові слова: спеціальна освіта, корекційно-педагогічний процес, корекційно-розвиваюча робота, діти з особливостями психофізичного розвитку, медична модель реабілітації, соціальна модель реабілітації.

В статье представлен анализ развития коррекционно-развивающей работы с позиций медицинской и социальной моделей реабилитации. Аргументировано положение о том, что ее совершенствование на современном этапе лежит в плоскости осознанного внедрения в теорию и практику обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития ведущих идей социальной модели и их методической разработки в русле гуманистической педагогики.

Ключевые слова: специальное образование, коррекционно-педагогический процесс, коррекционно-развивающая работа, дети с особенностями психофизического развития, медицинская модель реабилитации, социальная модель реабилитации.

Динамичные преобразования, происходящие последние пятнадцать лет в социальной реальности и общественном сознании существенно повлияли на цели специального образования в Республике Беларусь, его организационную структуру, а также содержание и методику обучения и воспитания. По сути своей формируется новый опыт специального образования, который подпитывается из трех основных источников: критическое переосмысление имеющегося наследия, знакомство с зарубежными достижениями, а также анализ и систематизация достижений современной отечественной практики общего и специального образования. Изучение данных процессов с методологических позиций позволяет говорить об имеющем место постепенном переходе от медицинской модели реабилитации, оказывавшей существенное влияние на обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) до середины 90-х годов 20 века, к так называемой социальной модели.

Идейную сущность данного перехода, помогает осознать обращение к Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ). Если Международная классификация болезней (МКБ) описывает состояние, которое мы называем «болезнь», то МКФ описывает социальный аспект проблемы, связанной с болезнью. Она рассматривает три уровня функционирования человека (функционирование организма, функционирование, отраженное в деятельности и функционирование в социальном окружении), а также те изменения, которые происходят в каждом из них при нарушении здоровья (см. табл. 1).

Таблица – 1 Уровни функционирования человека по МКФ

Уровни функционирования человека	Проблемы функционирования
Функционирование на уровне организма человека: <i>функции органов и систем организма</i>	Проблемы в функционировании организма – <u>нарушение:</u> - <i>функций отдельного органа,</i> - <i>функций физиологических систем</i> - <i>психических функций</i>
Функционирование человека, отраженное в деятельности: <i>способность выполнять действия (деятельность)</i>	Трудности, которые человек испытывает при выполнении действий (деятельности) – <u>ограничения деятельности</u>
Функционирование человека в социальном окружении: <i>способность участвовать в социальном взаимодействии</i>	Проблемы, с которыми сталкивается человек в социальном взаимодействии – <u>ограничения участия</u>

Внимательный анализ уровней и соответствующих им проблем функционирования человека позволяет увидеть и разграничить сферы ответственности медицинской и социальной моделей реабилитации. В контексте медицинской модели основным объектом внимания является «болезнь», т.е. дефект и обусловленные им нарушения психофизического развития. Здесь педагог сконцентрирован на «лечении», т.е. упражнении и развитии отдельных физических и (или) психических функций. С позиций социальной модели, главным является не «болезнь», а ребенок в совокупности его функциональных возможностей, поэтому педагог ориентирован на преодоление ограничений деятельности и социального участия ребенка.

Таким образом, становится очевидным, что медицинская модель реабилитации рассматривает только первый уровень функционирования по МКФ, тогда как социальная модель – все три, при этом особое внимание акцентируется на двух последних, непосредственно раскрывающих возможности социализации ребенка.

Анализируя процесс перехода от одной модели реабилитации к другой, интересно обратиться к положению МКФ о факторах, влияющих на функциональные возможности человека. Согласно данному положению способность функционировать зависит не столько от нарушений органов и систем, сколько от факторов окружающей среды (климат, правовая обеспеченность, социальная инфраструктура, архитектурные особенности зданий и т.д.) и личностных факторов (пол, возраст, характер воспитания, образование, опыт и т.д.). В рассматриваемом контексте медицинская модель акцентирует как раз таки внимание на нарушениях и связывает возможности позитивных изменений только с лечением и тренировкой отдельных функций. Социальная модель, не отрицая необходимости работать с нарушением, переносит решение проблемы функционирования во вне, и

ставит во главу угла работу с внешними факторами, т.е. обеспечивает повышение функциональных способностей человека, изменяя и приспособлявая различные условия его жизнедеятельности.

Таким образом, ведущие идеи «социальной модели» реабилитации, пропущенные через призму гуманистической педагогики, составляют методологическую основу, концептуальный базис современной теории и практики специального образования. Его ключевые положения следующие:

- рассматриваем ребенка как целостную личность, способную активно функционировать в социуме;
- основная цель – обеспечить ребенку возможность эффективного социального функционирования и соответственно социальной самореализации;
- основной путь достижения цели – социальное включение ребенка;
- акцентирование внимания на реально и потенциально сильных сторонах функциональных возможностей ребенка и его личности в целом;
- предмет особого внимания – ограничения жизнедеятельности ребенка, затрудняющие процессы его социального включения и социального функционирования;
- педагог обеспечивает профилактику и преодоление ограничений жизнедеятельности ребенка не только через работу с самим ребенком, но и окружающей средой.

Перечисленные положения четко определяют социальную и личностную направленность ориентиров современного специального образования и служат отправными точками для понимания сущности обновляющегося коррекционно-педагогического процесса [1].

Отличительной особенностью отношений в диаде «учитель-дефектолог – ребенок с особенностями психофизического развития» является специфическая педагогическая деятельность, имеющая выраженную коррекционную направленность. Коррекционная направленность педагогического процесса предполагает, что он реализуется при наличии такой составляющей как педагогическая коррекция. Термин «педагогическая коррекция» (соответственно «коррекционная работа») сегодня подвергается серьезной критике. Появившись в лечебной педагогике, развивавшей медицинскую модель реабилитации, он по определению В.П. Кашенко обозначал исправление недостатков характера у детей и подростков (т.е. полное выравнивание). Затем термин переключался в дефектологию, где стало понятно, что он сужает представление об оказываемой помощи до простого медицинского «исправления», так появилось его расширительное использование (он стал трактоваться как исправление, доразвитие и даже профилактика). Однако, в контексте дефектологии, дефектоориентированного подхода, «коррекция» считается уместной т.к. акцентирует наличие недостатка, физической или психической диффицитности. Переход к социальной модели реабилитации, акцентирование реальных и потенциальных возможностей функционирования ребенка ставят вопрос о правомерности использования термина «коррекционная работа» для обозначения того особого педагогического взаимодействия, которое обеспечивает профилактику и преодоление ограничений жизнедеятельности ребенка, усиливает его функциональный потенциал и социальное включение. В образовательном пространстве развитых стран термин «педагогическая коррекция, коррекционно-педагогическая работа» в отношении людей с ОПФР не применяется, он используется только в отношении лиц, находящихся в системе исправительных учреждений и обозначает процесс исправления асоциальных поведенческих проявлений. В рассматриваемом нами контексте в зарубежном опыте употребляются термины: педагогическое сопровождение, педагогическая помощь, специальная педагогическая помощь, специальные образовательные услуги.

Таким образом, терминологический аппарат, с помощью которого описывается специфическая педагогическая деятельность в отношении лиц с ОПФР, нуждается в серьезном переосмыслении. Многие унаследованы от педагогики, ориентированной на медицинскую модель реабилитации, и механически перенесены в современный опыт специального образования, который выстраивается уже в новой педагогической парадигме.

Формирующийся «новый» тип педагогической деятельности с детьми с ОПФР все чаще соотносится с понятием «коррекционно-развивающая работа» и этому есть объяснение. Сегодня во многих образовательных подходах четко разводят коррекционную и развивающую работу. При осуществлении коррекционной работы специалист имеет определенный эталон психофизического развития, к которому стремится приблизить ребенка. Коррекционная работа направлена на исправление недостатков и реализуется путем тренинга определенной способности (т.е. ее совершенствования чисто в количественном плане). При осуществлении развивающей работы специалист ориентируется на средневозрастные нормы развития и создает условия, в которых ребенок сможет подняться на оптимальный для него уровень (при этом последний может быть как выше, так и ниже средневозрастного). Развивающая работа направлена на раскрытие потенциальных возможностей и реализуется не только за счет упражнения определенной способности, но и привлечения других факторов, позволяющих поднять эту способность и соответственно функциональные возможности ребенка на новый, более качественный уровень. В этой связи термин

коррекционно-развивающая работа более точно отражает сущность специфической педагогической деятельности по отношению к ребенку с ОПФР.

Акцентирование коррекционно-развивающей работы характерно именно для социальной модели реабилитации. В данном контексте она рассматривается как специальным образом организованное педагогическое взаимодействие, обеспечивающее активизацию обходных путей присвоения и воспроизводства социального опыта. Она является необходимым условием запуска и дальнейшего стимулирования компенсаторных процессов, обеспечивающих ребенку соответствующее возрасту функционирование, максимально независимую жизнедеятельность, социальное включение и в конечном итоге – самореализацию [2, 3]. Анализ сущности коррекционно-развивающей работы в социальной модели реабилитации предполагает использование в качестве ключевого понятия не «нарушения психофизического развития» как это имело место при ориентации на медицинскую модель, а таких категорий как, «ограничения жизнедеятельности» и «особые образовательные потребности». Ограничения жизнедеятельности – это те барьеры на пути социального развития, которые вызывают его количественное и качественное своеобразие, особые образовательные потребности – производные от ограничений, раскрывающие направленность и механизм компенсаторных процессов, обеспечивающих их преодоление. В контексте данных рассуждений сущность коррекционно-развивающей работы, реализуемой педагогом, представляется как профилактика и преодоление ограничений жизнедеятельности ребенка через определение и удовлетворение его особых образовательных потребностей.

Таким образом, сущность специфической педагогической деятельности в специальном образовании с позиций медицинской и социальной моделей реабилитации трактуется не однозначно. В медицинской модели – это коррекционная работа, обеспечивающая профилактику и преодоление нарушений развития через тренировку отдельных физических и (или) психических функций. В социальной модели данное явление рассматривается шире – это коррекционно-развивающая работа, направленная на восстановление, компенсацию, развитие не просто отдельных психофизических функций, но и нормализацию деятельности ребенка в различных жизненных сферах.

Анализ специфической педагогической деятельности с ребенком с особенностями психофизического развития в контексте социальной модели реабилитации позволяет не только уточнить ее сущность, но и определить ведущие направления, содержание, функции и условия успешной реализации. Заложена в социальной модели идея обеспечения многоуровневого функционирования человека раскрывает три основные плоскости действия (направления) коррекционно-развивающей работы педагога:

- профилактика и преодоление нарушений психофизического развития;
- профилактика и преодоление ограничений в различных видах деятельности;
- профилактика и преодоление ограничений социального включения.

Все названные направления тесно взаимосвязаны и предполагают комплексную работу, акцентирующую тот аспект, который востребован индивидуальной ситуацией развития каждого ребенка [4]. При этом педагогу необходимо понимать, что каждое направление обеспечивается своими обходными путями присвоения и воспроизводства социального опыта и соответствующими им компенсаторными процессами, и реализуется через работу с самим ребенком и со средой его жизнедеятельности. На практике это осуществляется путем:

- формирования знаний и умений компенсаторного характера, позволяющих задействовать обходные пути развития;
- создания безбарьерной развивающей среды, учитывающей особые потребности ребенка в пространственной, предметной, смысловой организации окружающего;
- оказания помощи обществу в осознании человеческой ценности ребенка с особенностями психофизического развития и создания условий для равноправного, приятного и полезного взаимодействия с ним.

Коррекционно-развивающая работа, организованная в соответствии с представленной структурой, обеспечивает более высокую эффективность различных видов деятельности ребенка и реализует по отношению к нему такие функции как, поддержка психического и физического развития, повышение эффективности обучения, повышение эффективности жизнедеятельности в целом.

Таким образом, осмысление «новой» концепции коррекционно-развивающей работы, формирующейся в условиях смены реабилитационных и образовательных парадигм, определение ее сущности, основных направлений и функций, является необходимой предпосылкой дальнейшего развития содержания и методики данной специфической педагогической деятельности, как в теоретическом, так и прикладном аспектах.

Список використаних джерел

1. Гайдукевич, С.Е. Направления совершенствования коррекционно-развивающей работы с детьми с особенностями психофизического развития // Спеціальна адукація. – 2009. – № 5. – С. 8-12.
2. Корабейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
3. Корабейников, И.А., Инденбаум, Е.Л. Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием // Дефектология. – 2009. - № 5. – С. 22-28.
4. Малофеев, Н.Н., Никольская, Кукушкина, О.И., О.С., Гончарова, Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. – 2010. - № 1. – С. 6-22.

In article the essence of pedagogical process for children with special educational needs in a context of social model of rehabilitation is specified, its basic directions, the maintenance and functions are defined.

Keywords: special education, pedagogical process, children with special educational needs, medical model of rehabilitation, social model of rehabilitation.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 375.349.29.

О.М. Губар

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті показано психолого-педагогічні підходи щодо функції та проведення індивідуального навчання розумово відсталих учнів з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю, з підвищеним рівнем агресії.

Ключові слова: розумово відсталі діти, гіперактивність, гіпоактивність, агресія.

В статье показано психолого-педагогические подходы относительно функции и проведения индивидуального обучения умственно отсталых учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, с повышенным уровнем агрессии.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, гиперактивность, гипоактивность, агрессия.

У Положенні про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах зазначено, що індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти є однією з форм організації навчально-виховного процесу і впроваджується для забезпечення права громадян на здобуття повної загальної середньої освіти з урахуванням індивідуальних здібностей та обдарувань, стану здоров'я, демографічної ситуації, організації їх навчання. Відносини між навчальним закладом і батьками або особами, які їх замінюють, з усіх питань організації індивідуального навчання регулюються цим Положенням.

Індивідуальне навчання здійснюється у загальноосвітніх навчальних закладах усіх типів і форм власності. Учні, які навчаються індивідуально, є учасниками навчально-виховного процесу одного із навчальних закладів. Їх права та обов'язки визначаються Законами України "Про освіту", "Про загальну середню освіту" та іншими нормативно-правовими актами.

Підставою для організації індивідуального навчання є:

- заява батьків або осіб, які їх замінюють;
- наказ директора навчального закладу;
- погодження місцевого органу управління освітою.

Право на індивідуальне навчання мають учні:

- які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад;
- яким необхідно пройти лікування у лікувальному закладі більше одного місяця;
- які мають високий навчальний потенціал і можуть прискорено закінчити школу;
- які проживають у селах і селищах (коли кількість учнів у класі становить менше 5 осіб);

- які не встигають протягом двох років навчання у школі I ступеня;
- які потребують корекції фізичного та (або) розумового (психічного) розвитку (у разі, якщо батьки або особи, які їх замінюють, відмовляються направляти дитину до відповідної спеціальної загальноосвітньої школи (школи-інтернату).

Для організації індивідуального навчання учнів, які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад, крім документів, додається довідка, завірена печаткою лікарсько-консультативної комісії та печаткою лікувального закладу. Здійснюється навчання за індивідуальним навчальним планом, затвердженим директором навчального закладу (у міру потреби протягом навчального року).

Індивідуальне навчання учнів, яким необхідно пройти лікування у лікувальному закладі більше одного місяця, організовується на базі найближчого за розташуванням до місця лікування навчального закладу, визначеного місцевим органом управління освітою, і починається не раніше 3-5 днів після того, як хворий поступає до лікувального закладу. При наявності у групі 5 і більше осіб навчання здійснюється за груповою формою (у міру потреби протягом навчального року) [1].

Проблема організації індивідуального навчання дітей з особливими освітніми потребами є актуальною у теорії та практиці спеціальної педагогіки та психології. Це обумовлено передусім зростанням чисельності дітей неспроможних відвідувати шкільні установи за станом здоров'я, які перебувають в домашніх умовах та навчаються за індивідуальною формою навчання. За останнє десятиріччя зростає кількість дітей-інвалідів, які мають тяжкі ураження опорно-рухової системи, мовлення, інтелекту, зору, слуху, комбіновані вади. Отож, питання ефективної організації індивідуального навчання потребує особливої уваги науковців та практиків. Головним завданням вчителя-дефектолога, який навчає хвору дитину в умовах сім'ї, є: корекція відхилень психофізичного розвитку засобами освіти; реалізація навчальних програм, адаптованих до кожної дитини; створення сприятливого психологічного клімату в сім'ї.

У домашніх умовах навчаються розумово відсталі діти з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку, важкими розладами мовлення. Тому, освітньо- реабілітаційний процес індивідуального навчання, як один із напрямків всієї загальної реабілітації (медичної, соціально-психологічної, педагогічної) здійснюється з урахуванням психофізичних особливостей і пізнавальних можливостей учня.

Після комплексного обстеження на початку навчання вчитель-дефектолог розробляє індивідуальний план навчання конкретної дитини відповідно до програми даного класу. Якщо в учня виявлено 3-й (низький) рівень інтелектуального розвитку і низьку підготовку з основних навчальних предметів, то вчитель складає індивідуальний план за 3-м (низьким) рівнем. Отже, матеріал, структура навчального змісту і вимоги, які ставляться до учня цього рівня, будуть полегшеними і спрощеними, порівняно з 1-м і 2-м рівнями. Зміст нового матеріалу буде дозуватися на тематично завершені порції, які підкріплюватимуться практичними вправами на розвиток недостатньо розвинутих у дитини психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги та ін.) [3].

Якщо ж в учня виявлений 1-й рівень інтелектуального розвитку, то вчитель буде навчати його за програмою 1-го рівня, реалізація якої з усіх предметів здійснюватиметься за 1-м (високим) рівнем, який відрізняється від 2-го (середнього) та 3-го (низького) темповою характеристикою, особливістю програми, враховуючи стомлюваність і виснажливість дитини. Але при складанні індивідуальної програми навчання корекційний педагог повинен враховувати і клінічний діагноз учня. Розглянемо три групи дітей, які найчастіше навчаються за індивідуальною програмою вдома.

1) Розумово відсталі учні з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю.

В літературі можна зустріти й інші назви: «гіпердинамічний синдром», і відповідне визначення дітей: «гіпердинамічна» чи «гіперактивні». Усі ці поняття відносяться до того самого явища. Просидіти за столом цілий урок та весь цей час працювати, виконуючи різні завдання, гіперактивна дитина неспроможна. Найчастіші труднощі з читанням і письмом. Рядки в зошиті нерівні, букви різної величини, часті пропуски й заміна букв у слові і слів у реченні. Дуже неохайні зошити: пожмакані, з великою кількістю помарок і плям.

Проблеми з читанням виявляються у тому, що діти дуже повільно або дуже швидко читають, але неправильно прочитують закінчення, опускають слова, деякі, читають правильно і в достатньому темпі, але не розуміють прочитаного, не можуть переказати його зміст. Тимчасом на слух вони чудово сприймають, розповідають.

Неуважність зумовлює помилки в підрахунках і записах на уроках математики, в той час як задачу дитина розв'язує правильно.

Ці діти завдають багато клопоту, але вчинивши якусь шкоду, вони часто й самі до ладу не розуміють, як це сталося, а то й зовсім щиро заперечують свою вину.

Терплячи покарання за поведінку, у якій вони по суті не винні, діти позбавляються емоційної підтримки з боку навіть рідних і залишаються на самоті зі своїми проблемами, з якими вони впоратися не можуть. Це і зумовлює ті негативні особистісні реакції, які невдовзі виникають.

Корекційна робота з такими учнями не може бути успішною без корекції їхнього дорослого оточення, без розуміння об'єктивності причин, які зумовлюють їх поведінку. Боротися потрібно не з

дитиною, а разом з нею проти хворобливого синдрому. Учень повинен якомога раніше навчитися розуміти недоліки своєї поведінки та негативні наслідки, до яких вони можуть призвести, а також те, що вчитель сприймає його позитивно. Корисно миролюбно і доброзичливо аналізувати різні вчинки, самої дитини і літературних персонажів, показувати причинову залежність між вчинком і його наслідком. Отже, під час роботи з дітьми, в яких спостерігається синдром порушення уваги у поєднанні з гіперактивністю, доцільно використовувати такі підходи;

- Дозволяйте гіперактивному учневі кожні 20 хвилин вставати і ходити по кімнаті.
- Давайте учневі можливість швидко одержувати від вас допомогу.
- Робіть регулярні і часті перерви на уроках.
- Навчайте учня організовувати свою роботу.
- Супроводжуйте словесні вказівки наочними або письмовими інструкціями.
- Максимально зменшуйте кількість детальних словесних вказівок.
- Використовуйте на уроках елементи гри.
- Великі за обсягом завдання розбивайте на послідовні малі частини.
- Ігноруйте негативні вчинки і заохочуйте позитивні.
- Будуйте процес навчання на позитивних емоціях.
- Навчайте необхідних соціальних норм і навичок спілкування.
- Поясніть батькам і оточуючим, що покращення стану дитини залежить не тільки від лікування, але й спокійного і послідовного ставлення до такої дитини.

2) Розумово відсталі діти з синдромом дефіциту уваги з гіпоактивністю.

Дітей з цим синдромом значно менше, ніж гіперактивних. На відміну від гіпердинамічних, які своєю поведінкою не можуть не привернути уваги, гіпоактивні діти мало помітні. В них слабке збудження, тому вони не встигають набути необхідної активності, як знову гальмуються, "відключаються". Зовні це виглядає так, наче дитина поринула у мрії, дивиться кудись вдалину. Звідси й виникають проблеми в навчанні, спілкуванні, формуванні особистості. Такі діти серйозно сприймають вимоги, які перед ними ставлять, і бояться невдач. Обов'язки школяра їх лякають. Вони не встигають виконувати письмові роботи за той час, який для цього відвів вчитель, розгублюються і мовчать, коли їх просять відповісти. Повільно оволодівають читанням, а трохи навчившись читати, довго не можуть переказати прочитане, зрозуміти його зміст. Під час письма пропускають слова і букви, багато помарок. Іноді спостерігається характерне написання довгих слів: спочатку пишуться літери нормального розміру, а закінчення слова сходять на дрібні «каракулі». Це пов'язано з надмірною виснаженістю нервового процесу збудження, з швидким його «затуханням». Взагалі, повільність виконання завдань на уроці великою мірою пов'язана з тією ж таки неухважністю, швидким відволіканням від розпочатої справи. Гіподинамічна дитина, відволікаючись залишається пасивною і тривалий час може не викликати особливого занепокоєння крім відставання в навчанні. У процесі доброзичливого спілкування з такими дітьми розкриваються і їхні дуже привабливі риси, які викликають повагу і прихильність. Дуже вразливі, часто заглиблені у свої переживання, вони раніше від ровесників досягають світ людських стосунків, почуттів, мотивів поведінки.

Визначальним у корекційній роботі з гіподинамічними учнями є усвідомлення їхньої нервової ослабленості та великої вразливості. Отже під час роботи з таким учнем необхідно:

- Уникати намагання «перебудувати» дитину на розсуд батьків чи на свій власний.
- Приймати учня таким, яким він є, і скористатися багатьма позитивними його рисами: чуйністю, критичністю, спостережливістю.
- Ненав'язливо розширяти поля діяльності учня.
- Уникати застосування усяких експериментальних технологій.
- Проводити роботу з батьками, щодо розуміння ними стану своєї дитини.
- Необхідно вказувати на кожен успіх учня, усвідомлення якого підвищує його самооцінку, підносить психічний тонус і він справді починає працювати жвавіше й успішніше.
- На початку виконання завдання учнем, підбадьорити його.

3) Розумово відсталі діти з підвищеним рівнем агресії.

Корекція агресивної поведінки — складний процес, оскільки здебільшого йдеться про перебудову ставлень особистості та звичних способів реагування. Подолання агресії лежить через оздоровлення стосунків дитини у сім'ї. Вихідною позицією в роботі з агресивним учнем є визнання того, що він виявляє агресію здебільшого тоді, коли з останніх сил обороняється, домагаючись таким способом задоволення своїх потреб. В інших випадках учень вдається до агресії, як до закріпленого зразка поведінки, запозиченого у оточуючих. Спираючись на це можна зробити висновок: не можна відповідати агресією на агресію учня. Адже в такому випадку він (учень) ще більше утвердиться в небезпідставності та справедливості своїх агресивних дій, у ворожості світу взагалі. Крім того, відповідь агресією на агресію ще більше закріплює таку поведінку як зразок і як єдино можливу. Тому педагогічно невиправданою є поширена настанова батьків давати здачі. І завдання корекційного

педагога роз'яснити це їм. Адже вчитель індивідуального навчання працює не тільки з дитиною, а і з її батьками.

Ще більш неприпустимо, коли батьки і педагог займають щодо дитини ворожу позицію. Можна зробити безумовний осуд агресивного спалаху, але без негативної оцінки особистості в цілому, та обов'язкова підтримка позитивного в її поведінці. Знайти це позитивне – справа педагогічної майстерності вчителя-дефектолога. Доцільно, щотижня проводити обговорення почуттів. Педагог добирає перелік почуттів і кожного тижня обговорюється з учнем якесь одне почуття. Обговорення складається з трьох частин. Спочатку учневі ставиться ряд запитань про почуття, яке обговорюється. Краще запитання ставити послідовно, поступово переходячи від загального (один хлопчик чи одна дівчинка) до конкретного (чи переживав ти це почуття?). Можна заздалегідь підготувати кілька стимулюючих запитань, які використати, якщо бесіда почне згасати. Після обговорення, запропонувати учневі намалювати чи розказати про почуття, яке розглядається. Далі запропонувати учню показати свої малюнки і за бажанням описати їх. Якщо він самостійно не може це зробити, то вчитель допомагає йому навідними питаннями:

- Хто зображений на малюнку?
- Що відбувається на малюнку?
- Чим це все закінчиться?

Мета такого підходу допомогти учневі:

- краще усвідомити різні стани своїх почуттів;
- навчитися розуміти і контролювати почуття;
- виразити свої почуття.

Отже, однією з головних умов здійснення освітньо-реабілітаційного процесу є створення гнучкої системи адаптації навчальних програм до психофізичних можливостей кожної дитини, визначення доступного змісту індивідуальної програми з усіх предметів, які з опануванням предметних знань, умінь і навичок, забезпечуватимуть розвиток особистості, розумових та фізичних здібностей та об'єктивне орієнтування в динаміці просування дитини вперед.

Психологічна підготовка до уроку є неодмінною складовою в структурі індивідуального навчання і має важливе значення у освітньо-реабілітаційному процесі хворих дітей. Особливо значну роль вона відіграє у початкових класах, і зокрема в 1-му, коли дитина тільки розпочинає індивідуальне навчання в домашніх умовах. Форми проведення психологічної підготовки можуть варіювати в залежності від форми психічних розладів дитини. Це можуть бути бесіди, розмови на побутові теми для створення позитивного настрою, інтересу до роботи, ігри та ігрові моменти, і з рештою поцілунок мами, як спонукання до успішної роботи. У дітей, які навчаються за індивідуальною формою навчання, можливі афективні прояви, агресія, психомоторна розгальмованість. Тому психологічна підготовка до навчання направлена на попередження та недопущення конфлікту, який може виникнути на початку заняття з учителем або батьками. Тут доречно провести бесіду-діалог з дитиною та батьками про її самопочуття, музичну терапію. Ці форми викликають у дитини інтерес, радість, створюють бадьорий настрій, стимулюють бажання вчитися [4].

Емоційне насичення занять є інноваційною складовою індивідуального навчання, яке забезпечує позитивний психологічний клімат на уроці.

Важливим напрямком освітньо-реабілітаційного аспекту навчання вдома є проблемне насичення занять, залучення батьків до розв'язання спільних проблем. Це дає змогу навчити дитину розв'язувати реальні завдання, формувати в неї необхідні якості характеру. Батьки є першими помічниками у житті хворої дитини. Їх роль у навчальному процесі не можна недооцінювати. Зусилля корекційного педагога досягатимуть мети лише за умови тісної співпраці з батьками. Практика переконує, що саме вчителі постійно обговорюють з батьками проблеми та успіхи дитини, дають рекомендації з питань навчання й виховання дітей, поради щодо дотримання правильного режиму, організації життя, самопідготовки, користування навчальними посібниками, вибору методів роботи з дитиною, як реагувати на прояви неадекватної поведінки та інше. Вчитель має ознайомити батьків з програмою, за якою буде навчатися дитина, рівнем її психофізичної підготовленості до школи, корекційними заходами поліпшення її розвитку та змістом їхньої допомоги дитині.

Отже, на початку навчання корекційний педагог проводить психолого-педагогічне обстеження, внаслідок якого отримує конкретні дані про рівень знань з усіх навчальних предметів, на основі чого розробляє індивідуальну програму навчання і виховання конкретної дитини. Діти з однаковими діагнозами мають різний вияв хвороби та по різному прогресують в навчальному процесі.

Список використаних джерел

1. Данієлс Е., Стаффорд К. Створення інклюзивних класів // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред.: кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К.: Контекст, 2000.

2. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П., Психологія розумово відсталі дитини. – К.: Знання, 2008.
3. Василевская В. Я. Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1982.
4. М. П. Матвеева., С.П. Миронова., Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку // навчально-методичний посібник. Кам.-Под., 2005.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: “Саміт-книги”, 2009.- 277с.

The article presents psychological and pedagogical approaches to function and conduct individual training of mentally retarded children with attention deficit syndrome and hyperactivity, with increased aggression.

Keywords: mentally retarded children, hyperactivity, hipoaktyvnist, aggression.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК: 376-056.26:37.013.42

С.М. Гуменюк

ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядаються основні напрямки соціальної реабілітації дітей з психофізичними вадами розвитку, сутність та зміст ефективної реабілітаційної діяльності у практиці соціальної роботи.

Ключові слова: соціальна реабілітація, соціально-реабілітаційний процес, комплексні проблеми, реабілітаційна програма, діти із психофізичними вадами.

В статье рассматриваются основные направления социальной реабилитации детей с психофизиологическими нарушениями развития, сущность и содержание эффективной реабилитационной деятельности в практике социальной работы.

Ключевые слова: социальная реабилитация, социально-реабилитационный процесс, комплексные проблемы, реабилитационная программа, дети с психофизическими нарушениями.

Проблема соціального захисту та реабілітації дітей з психофізичними вадами в Україні, в наш час набуває особливого значення, у зв'язку із сталими тенденціями зростання частки в загальній структурі населення. Причиною цього є вплив негативних екологічних, соціально-економічних, демографічних та багаточисельних внутрішніх біологічних факторів, що призводять до виникнення порушень, внаслідок чого ускладнюється соціально-психологічна адаптація, включення в освітній простір та професійне самовизначення дітей даної групи.

За десять років чисельність дітей із сталими психофізичними вадами зросла майже на третину і становить 153,5 тис [4]. Тому, Міністерство праці та соціальної політики України докладає значних зусиль щодо створення сучасної реабілітаційної інфраструктури, яка допоможе дітям-інвалідам отримати рівні можливості на шляху до інтеграції в суспільство.

По мірі розвитку і становлення суспільства, його демократизації питання навчання, виховання, лікування, соціалізації дітей з обмеженими можливостями стають дедалі актуальнішими. Питання їх потенційних можливостей, пристосування до життя, засвоєння ними елементарних соціально-побутових, трудових навичок мають велике практичне значення.

У сучасній соціально-педагогічній літературі проблема соціалізації та реабілітації дітей з особливими потребами досліджуються багатьма вченими, зокрема Л. І. Акатовим, В. І. Бондарем, В. В. Бурлаком, Н. Ф. Дементьевою, Д. В. Зайцевим, Л. В. Занковим, Р. І. Кравченко, В. А. Липою, М. П. Матвеевою, С. П. Мироновою, О. В. Поляковим, В. М. Синьовим, Л. Н. Смирною, В. В. Тищенко, П. М. Таланчук, В. С. Турчінською, Т. І. Черняєвою, В. В. Тесленко, О. П. Хохліною, О. І. Холостовою, А. Г. Шевцовим та ін.

Об'єктами соціальної реабілітації дедалі більше стають діти різних груп і категорій, а саме: діти з обмеженими психофізичними можливостями, діти з особливими потребами, діти-інваліди тощо. Для того щоб охарактеризувати систему соціальної реабілітації дітей з особливими потребами, дітей-інвалідів, необхідно з'ясувати зміст поняття «інвалід», «дитина-інвалід».

Інвалід – особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що призводить до обмеження нормальної життєдіяльності, викликає в особи потребу в соціальній допомозі і посиленому соціальному захисті, а також виконання з боку держави відповідних заходів для забезпечення її законодавчо визначених прав [2].

Дитина-інвалід – особа віком до 18 років (повноліття) зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що призводить до обмеження нормальної життєдіяльності та викликає необхідність надання їй соціальної допомоги і захисту [2].

Закон України про реабілітацію інвалідів в Україні визначає основні засади створення правових, соціальних, економічних, організаційних умов для усунення або компенсації обмежень життєдіяльності, викликаних порушеннями здоров'я зі стійкими розладами функцій організму. Цей закон визначає функціонування системи підтримання фізичного, психічного, соціального благополуччя інвалідів, сприяє досягненню соціальної та матеріальної незалежності [2]. Концепція спеціальної освіти учнів з психічними та фізичними вадами в Україні передбачає створення таких умов, за яких діти з обмеженими можливостями могли б успішно реалізувати свої загальнолюдські права, стати корисними громадянами своєї держави, освіченість і соціальний статус яких задовольнятиме потреби суспільства.

Відповідно діючому законодавству, держава передбачає існування мережі закладів для осіб даної категорії. Сьогодні уже створено багато реабілітаційних центрів, переосмислюється завдання і шляхи реабілітації дітей з психофізичними обмеженнями. Проте найбільша і найважча робота з реабілітації полягає в зміні психологічних стереотипів як суспільства, так і інвалідів та їхніх батьків щодо завдань, змісту та шляхів поліпшення якості життя людини з психофізичними обмеженнями та її оточення.

Необхідність соціальної реабілітації закріплена в численних міжнародних та вітчизняних нормативно-правових документах. Але проблемним аспектом залишається визначення загального поняття, яке б охоплювало існуючі теоретичні та практичні підходи до соціальної реабілітації.

Реабілітація (від лат. „rehabilitatio” – відновлення), як і будь-яка інша її форма, передбачає „відновлення втраченої здатності, повернення певної якості після того, як вона з якихось причин зазнала негативних змін” [3].

Соціальна реабілітація – система заходів, спрямованих на формування життєвої компетентності дитини-інваліда або повернення її до активної участі в житті, відновлення її соціального статусу та здатності до сімейної родинно-побутової та суспільної діяльності шляхом забезпечення соціальних нормативів у сфері соціальної реабілітації [4].

Соціальна реабілітація передбачає:

1. оволодіння дитиною-інвалідом основними соціальними навичками;
2. пристосування побутових умов до потреб дитини-інваліда, створення безбар'єрного середовища;
3. соціальну, педагогічну та психологічну корекцію відхилень від нормального розвитку з метою забезпечення життєспроможності дитини-інваліда через сприйняття себе і оточуючих, оволодіння навичками спілкування, адекватної та безпечної поведінки, автономного проживання у суспільстві;
4. соціальний, педагогічний, психологічний патронат за місцем проживання (вдома) дитини – інваліда [2]

Комплексна реабілітація неможлива без глибокого і різнобічного знання дитини: особливостей ураження і здоров'я в цілому, історії розвитку і лікування та ставлення дитини до нього, умов життя, стосунків з батьками, братами і сестрами. Не менш важливим тут є виявлення того здорового, що складає сильні сторони молодого людини, на які можна спертись в реабілітаційній роботі з нею, розвинути їх. Саме тому, реабілітаційна робота, як цілісна система, повинна розглядатися у тісному взаємозв'язку з підсистемами, що забезпечуватимуть цей процес комплексом медичних, психологічних, соціальних і педагогічних заходів відповідно до потреб дитини, тому вона виконує інтегральну функцію, а відтак розглядається як система і процес [7].

Усе це потребує участі в реабілітації багатьох фахівців. Такими фахівцями можуть бути: лікар, спеціаліст з питань фізичної та побутової реабілітації, логопед, соціальний працівник, спеціальний педагог, психолог. Обов'язковими членами команди є батьки хворої дитини та сама дитина, від активності яких залежить успіх колективних зусиль.

Процес реабілітації дитини-інваліда повинен передбачати послідовне вирішення комплексних проблем, починаючи від складання індивідуальних реабілітаційних програм з наступним їх коригуванням. При цьому важливо забезпечити специфічність реабілітаційної роботи з дітьми-інвалідами, які мають складні вади розвитку (діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату у поєднанні з розумовою відсталістю), оскільки такі діти характеризуються соціально дезадаптацією і потребують фахового супроводу і підтримки на всіх вікових етапах.

При формуванні плану соціальної реабілітації дитини-інваліда необхідно відзначити:

- результати проведеного тестування на першому і основному етапах;
- строки виконання (дату початку та кінця реабілітаційних заходів);
- напрямки та об'єм реабілітаційних заходів;
- залучення до активної участі в реабілітаційному процесі батьків дитини-інваліда, навчання їх ефективним методам та прийомам корекційно-розвивальної роботи;
- програму домашньої активності, комплекс послідовних домашніх завдань, які повинна виконувати дитина вдома з допомогою батьків [5].

Діяльність реабілітаційних центрів ґрунтується на дотриманні основних засад: гуманістичної спрямованості соціально-реабілітаційного процесу, єдності діагностики і корекції, нормативності розвитку, опори на провідну діяльність, навчання діяльності, розвитку, оволодіння культурою, опори на позитивні сторони особистості дитини, психологічної комфортності [1].

Основними завданнями соціально-реабілітаційного процесу у центрі реабілітації дітей-інвалідів виступають:

- прогнозування конкретних результатів при реалізації індивідуальної програми реабілітації;
- проектування і моделювання ефективної діяльності спеціалістів у наданні допомоги дитині і сім'ї;
- вивчення потенціалу сім'ї, яка забезпечує реабілітацію дитини з обмеженими можливостями;
- розробка та впровадження методик оцінки різних аспектів реабілітаційного процесу із залученням зацікавлених осіб;
- надання психолого-педагогічної допомоги сім'ї через заняття з профілактики й корекції здоров'я, сімейну терапію;
- активне залучення дитини до посильної у реабілітаційних і юнацьких організаціях, у співпраці, взаємодії із здоровими дітьми;
- вивчення динаміки процесу, який відбувається, на індивідуальних моделях реабілітованості [6].

Програма реабілітації повинна передбачати не лише сприяння розвитку дитини, але й набуття батьками спеціальних знань, психологічну підтримку сім'ї, допомогу сім'ї. Кожен період програми має мету, окремі цілі, оскільки робота проводиться за різними напрямками із залученням різних фахівців.

На завершальному етапі реабілітаційного процесу здійснюється соціальна діагностика дитини-інваліда та аналізуються соціальні критерії обмеженості життєдіяльності дитини після завершення курсу реабілітаційного процесу [5].

Реабілітація в усіх її видах є результатом впливу на особистість, її окремі психічні і фізичні функції. Вона також виступає наступним етапом після адаптації. Соціальна реабілітація – неперервний, але обмежений у часі процес, протягом якого повинні з'явитися нові якісні характеристики дитини. Це не абстрактна категорія, вона має свою спрямованість, специфіку для кожного вікового етапу [4].

Отже, можна стверджувати, що ефективність реабілітаційного процесу багато в чому визначається повною реабілітацією потенціалу, який враховує: стан дитини, рівень вікового розвитку, оцінку соціально-психологічного статусу в сім'ї і її оточенні, структуру потреб дитини, коло інтересів, задатків, здібностей; рівень домагань, загальну оцінку реабілітаційного потенціалу, реабілітаційний прогноз, показання щодо необхідності реабілітаційних заходів, реабілітаційно-експертний висновок.

Загалом закономірності реабілітаційної допомоги є одним із найбільш важливих елементів основ теорії соціально-педагогічної реабілітації і обумовлюють її сутність і зміст у практиці соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями, чим визначають стратегічні шляхи впровадження наукових досягнень у сфері соціального захисту.

Список використаних джерел

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 125 с.
2. Закон України №2961-IV, від 06.10.2005р. «Про реабілітацію інвалідів в Україні»
3. Иващенко Г. М., Мирсогатова М.Н., Камаева Г.И. Организация социальной реабилитации несовершеннолетних в специализированных учреждениях социальной защиты // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1995. – №1. – С. 15-20.
4. Організація реабілітаційних заходів у центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів: Навчально-методичний посібник. – К.: Міністерство праці та соціальної політики України, 2009. – 97 с.
5. Реабілітаційна педагогіка на рубежі XXI століття: Науково-методичний збірник / Наук ред. І.Г. Єременко. – К.: ІЗМН, 1998. – Ч. 2. – 328 с.
6. Социальная педагогика: курс лекций / Под ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

7. Шпак В.П. Реабілітаційна педагогіка: Навчальний посібник. – Полтава: АСМІ, 2006. – 328 с.

The article reviews the main trends of social rehabilitation of children with mental and physical disabilities, substance and content of effective rehabilitation activities in social work practice.

Keywords: social rehabilitation, social rehabilitation process complex problems, rehabilitation program, children with mental disabilities.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК: 372.21+371.911+371.

*Т.В. Дегтяренко
В. Г. Ковиліна*

СТАНОВЛЕННЯ ПСИХІКИ ДИТИНИ ТА ЕТАПНІСТЬ РОЗВИТКУ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ АСИМЕТРІЇ ПІВКУЛЬ МОЗКУ В РАНЬОМУ ОНТОГЕНЕЗІ

Автори обґрунтовують положення, що становлення психіки в ранньому онтогенезі слід розглядати в контексті етапності розвитку функціональної асиметрії півкуль мозку, яка може виступати тим провідним чинником, що пояснює закономірності вікової динаміки психічного розвитку дитини. В статті розглянуто етапи становлення ВПФ на домовленнєвому, ранньому дитячому і дошкільному періодах онтогенетичного розвитку дитини з концептуальних позицій психофізіологічного підходу та вікової психології.

Ключові слова: психіка, ранній онтогенез, функціональна асиметрія, вищі психічні функції.

Авторы обосновывают положение о том, что становление психики в раннем онтогенезе следует рассматривать в контексте этапности развития функциональной асимметрии полушарий мозга, которая может выступать тем ведущим фактором, который объясняет закономерности возвратной динамики психического развития ребенка. В статье рассмотрены этапы становления ВПФ на доречевом, раннем детском и дошкольном периодах онтогенетического развития ребенка на концептуальных позициях психофизиологического подхода и возрастной психологии.

Ключевые слова: психика, ранний онтогенез, функциональная ассиметрия, высшие психические функции.

У розвитку психіки дитини виділяється ряд вікових періодів з характерними особливостями формування сприйняття і мислення, інших вищих психічних функцій (ВПФ), а також властивою для кожного з періодів онтогенезу сенситивністю, тобто специфічною сприйнятливістю для розвитку певних ВПФ, що найяскравіше виявляється в розвитку мовленнєвих функцій (сенситивні періоди). Виділяються також критичні періоди, або кризи розвитку, через зміну яких відбувається віковий розвиток психіки, що підкреслює його нерівномірність. При цьому перехід від одного періоду до іншого може виявлятися у вигляді різкої зміни, "стрибка" розвитку. Фізіологічно критичний період характеризується перетворенням одного домінантного психофізіологічного стану, властивого попередньому віковому періоду, в істотно новий домінантний стан, потрібний в подальшому віковому періоді. Наявність критичних періодів становлення ВПФ, які приурочені до певного етапу онтогенезу, виявляється в незворотному згасанні в подальшому можливостей ефективного розвитку відповідних здібностей. Відомо, що нерівномірність психічного розвитку є його невід'ємною, внутрішньою властивістю. При цьому необхідно розглядати становлення психіки дитини в онтогенезі в зовнішньому аспекті, як нерівномірність темпів її розвитку в цілому – чергування періодів прискорення і уповільнення темпів розвитку ВПФ. Нерівномірність темпів психічного розвитку проявляється у внутрішньому, структурному аспекті, як асинхронність становлення окремих психофункціональних систем мозку, або різних підсистем усередині однієї системи (міжсистемна і внутрішньо системна гетерохронія). Необхідно підкреслити індивідуальність темпів розвитку психіки дитини, відсутність єдиного уніфікованого ритму її розвитку для всіх дітей при збереженні загальних закономірностей психофізичного розвитку в онтогенезі. У зв'язку з цим наявність єдиного плану, або вірніше, універсальної послідовності стадій розвитку дозволяє говорити лише про певну орієнтацію вікових меж кожного періоду онтогенезу з вираженими індивідуальними варіаціями. Діапазон

індивідуальних траєкторій психофізичного розвитку дитини з віком має тенденцію до зростання при переході від одного періоду онтогенезу до іншого, а від так вікові межі періодів стають більш розмитими. Це пов'язано з відомою закономірністю включення поряд генетичними чинниками психофізіологічного розвитку більш варіабельних соціальних чинників індивідуального і загального середовища. При цьому більш значущу роль починає грати індивідуальний досвід як провідний чинник розвитку психіки дитини. Згідно еволюційно-генетичному принципу філогенетичне молодші психічні функції володіють більш значною індивідуальною мінливістю. Подібний принцип може бути застосований до опису становлення окремих ВПФ і філогенетичне різних психофункціональних підсистем, що послідовно входять в цілісну мозкову організацію відповідних ВПФ на різних етапах онтогенезу. На ранніх етапах онтогенезу (пренатальний і ранній дитячий періоди) це підсистеми мозку, які пов'язані в першу чергу з проєкційними зонами кори; а на подальших етапах (дошкільний і шкільний періоди) – відбувається становлення функціонування підсистем, що пов'язані з фронтальним неокортексом, і філогенетично молодшими утвореннями мозку.

Згідно психодинамічної концепції розвитку основні характеристики особистості, її базова структура формуються в ранньому дитячому віці, зберігаючись практично незмінними впродовж всієї подальшого життя. При цьому відношення до людей, що оточують дитину в перші роки життя (насамперед к батькам), згодом проєктуються, переносяться на інших людей, значущих для індивіда (так званий трансфер), визначаючи тим самим особливості взаємодії дитини в соціумі та сімейні відносини. Однією з провідних сучасних психодинамічних концепцій періодизації особистісно-соціального розвитку є схема Е.Еріксона [3], згідно якої психічний розвиток індивіда, формування "ідентичності" особистості проходить ряд психосоціальних кризових етапів. На кожному з нормативних кризових етапів відбувається вибір позитивного або негативного варіанту розвитку певних особистісних рис, що визначають надалі життєву позицію людини, її відносини в соціумі. Якщо внутрішні конфлікти, властиві певній стадії розвитку, залишаються недозволеними в дитинстві (негативний варіант розвитку), то в зрілому віці вони можуть виявлятися у вигляді інфантилізму. При цьому нові вибори накладаються, нашаровуються на вже проведені та закріплені в структурі особистості (епігенез). Епігенетичний принцип лежить в основі так званого "життєвого сценарію": відношення до себе і близьким – "Я+/-" і "Ти+/-", створюючи в поєднанні 4 базових позиції ("Успіх", "Перевага", "Депресивність", "Безнадійність", які доповнюються відношенням до соціуму – "Вони+/-"). Такий сценарій складається в перші роки життя і може розглядатися з додаванням установки "Труд+/-" (відношення до наочної діяльності), як "соціогена" – стабільного особистісного комплексу, що формується у віці до 5 років і визначає подальші соціальні взаємодії індивіда, його життєвий шлях. Провідна в психології особистості "Я-концепція" тісно пов'язана з типом особистості і включає 3 основних блока: "Я як Я", "Я як інший", "Я як Ми (Вони)". Необхідно підкреслити що тип особистості складається до 5-6-річного віку (зберігаючи надалі свою стабільність) і характеризується індивідуально-типовим способом обробки всіх видів інформаційних сигналів. Послідовність же формування цих особистісних установок в процесі вікового розвитку психіки дитини, мабуть, що можна описати формулою "Ти-> Я-> Вони": Слід вважати, що через Ти людина стає Я і надалі формує відносини в соціумі. До психодинамічних моделей розвитку особистості, що базуються на принципі епігенезу, можна віднести концепцією трьох компонентів соціального розвитку особистості в онтогенезі, яка включає процеси адаптації, індивідуалізації та інтеграції, що послідовно змінюють один одного в ході психофізіологічного розвитку дитини.

До психоаналітичних поглядів на розвиток "ядра особистості" примикає концепція особистісних типів К.Г.Юнга [4], які формуються в дитинстві, починаючи з найраніших його етапів. Згідно юнгівським психологічним типам, або соціотипам розглядаються 4 пари альтернативних психологічних типологічних функцій (ТФ): екстраверсія/інтроверсія, раціональність/іраціональність, логіка/етика, інтуїція/сенсорика. Особливості функціонування індивідуального психотипу пов'язані з усвідомлюваними процесами, зокрема з мисленням. Екстравертне мислення орієнтоване на об'єкт, інтровертне – на самого суб'єкта і серед перерахованих типологічних функцій виділяють такі дві групи: логіка і етика відносяться до раціональних ТФ, а інтуїція і сенсорика – до іраціональних. Структура кожного індивідуального психотипу ("функціональний тип") є комбінацією психологічних типологічних функцій, які формуються в ранньому онтогенезі.

Етапи формування ФАП і періодизація вікового розвитку психіки.

Існуюче різноманіття уявлень про вікову періодизацію розвитку психіки може бути об'єднане на базі психофізіологічного підходу і при цьому етапність розвитку функціональної асиметрії півкуль (ФАП) мозку в онтогенезі може виступати тим провідним чинником, що пояснює закономірності вікової динаміки психічного розвитку дитини. При цьому доцільно розглядати ФАП не тільки в аспекті міжпівкулевих відносин (латеральна, якісна асиметрія), але і внутрішньопівкулевих взаємодій (інтегральна, кількісно-топографічна асиметрія) в рамках синтетичної домінантної моделі міжпівкулевої взаємодії. Становлення ФАП на різних етапах онтогенезу виступає в ролі провідного механізму вікового розвитку психіки дитини. Формування ФАП має безперечний зв'язок з віковими

особливостями сприйняття і мислення, які лежать в основі становлення типологічних особливостей особистості, зокрема з розвитком індивідуально-типового когнітивного стилю (перцептивні стратегії, що віддають перевагу при обробці інформації), що позначається на інтелектуальному стилі особистості, а також ширше – на формуванні індивідуального стилю діяльності. Провідний індивідуальний стиль діяльності, що визначає розвиток психіки дитини в кожен віковий період можна розглядати в аспекті формування ФАП в різні періоди онтогенезу.

Домовленнєвий період розвитку дитини

Відомо, що в ранньому дитячому віці, до розвитку мови, сприйняття є значною мірою цілісним – синтетичним, полезалежним (слабка диференційованість поля сприйняття), а мислення – наочно-наочним. Полезалежність сприйняття складається у дитини в ранньому дитинстві (перші роки життя), на довербальному періоді розвитку психіки дитини, коли функції півкуль вельми близькі, коли власне ФАП ще не сформована і в зв'язку з цим сприйняття і мислення в цілому відповідають правопівкулевому (ПП) способу організації психічних функцій. В порівнянні з більш старшими віковими періодами, мозок дитини в ранньому віці повністю функціонує як би в правопівкулевому режимі. Відповідно ПП-спосіб сприйняття і аналізу інформації є ведучим на ранніх етапах психічного розвитку дитини – це перший період формування ФАП. Відносно інтелектуального розвитку – це період сенсомоторного розвитку за Ж.Піаже [2], в якому відбувається перехід від природжених рефлексів до довільних рухів зі все більш складною організацією психомоторики дитини і становленням автоматизованих рухових навиків. В кінці даного періоду накопичений дитиною досвід приводить до якісного стрибка інтелектуального розвитку – здібності до пошуку і можливості винаходу нових засобів для досягнення цілей. Початковий період становлення ВПФ охоплює проміжок часу від новонародженості до одного – півтора років. При цьому особливо важливими в плані особистісно-соціального розвитку, тобто соціально-сензитивними є перші 6 місяців і цей віковий період розглядаються як онтогенетичний етап первинної соціалізації дитини. Згідно періодизації Е.Еріксона[3], на даному етапі на основі комунікації з матір'ю (або особою, що здійснює догляд за дитиною) відбувається формування базового відчуття довіри до тих, що оточують, до світу (позитивний варіант розвитку) або початкового недовір'я, ізольованості, що супроводжуються відчуттям "відлучення", "розділення" (негативний варіант). Невирішені внутрішні конфлікти даного періоду онтогенезу можуть пізніше, в зрілому віці приводити до аутизму, депресії, "депресивних форм страху порожнечі і покинення". Цей віковий період і пов'язана з ним частина структури особистості розглядається як "приєднання" (безпосередній емоційний контакт з матір'ю, згодом же, в більш старшому віці – з тими, що оточують). У цьому віці відбувається формування життєвої установки по відношенню до батьків, що входить до складу життєвого сценарію, або комплексу установок: "Ти (Ви) +/-". Даний процес наочно зв'язується з формуванням таких юнговських ТФ, як екстраверсія/інтроверсія, що виявляються в процесі комунікації як відвертість людини або його замкнутість. Зазначені психологічні типологічні функції також визначають переважну спрямованість психічної діяльності індивіда зовні (екстраверсія) або у власний внутрішній світ (інтроверсія). Відповідно найранішими ознаками екстраверсії слід вважати швидку адаптацію дитини до навколишнього середовища і наявність інтенсивної уваги, що приділяється дитиною зовнішнім об'єктам і маніпуляціям з навколишніми предметами. Навпаки, інтроверсія, виявляється вже в ранньому віці як відокремлена рефлексія – манера поведінки, що супроводжується соромливістю і страхом перед незнайомими об'єктами. Вищезазначені ТФ, корелюють з різними типами сприйняття: екстраверсія – з гнучким, що супроводжується швидкою зміною спрямованості уваги і типу зосередження (деталі/ціле); інтроверсія – коартированим (торпідним), що має протилежні характеристики. На психофізіологічному рівні вказані ТФ пов'язані з особливостями міжпівкулевої взаємодії – зокрема, з інтенсивністю інформаційного обміну між відповідними нервовими центрами обох півкуль (вона є порівняно вищою у екстравертів).

Ранній дитячий період.

Процес становлення мовленнєвих функцій і пов'язане з ними функціонування кортикальних центрів домінантної півкулі (лівого у правців) супроводжується розвитком функціональної асиметрії півкуль головного мозку (другий період розвитку ФАП), що надає можливість аналітичного, вербально-логічного способу обробки інформації і таким чином відбувається формування своєрідного (аналітичного, полезалежного) способу сприйняття – "лівопівкулевість" (ЛП). У розвитку мислення починається перехід від мислення конкретного до абстрактного, словесно-понятійного, що пов'язане з формуванням власне свідомості. Даний етап розглядається Ж. Піаже [2] як попередопераціональна стадія інтелектуального розвитку. Вона характеризується розвитком символічного, образного мислення, яке є початковим етапом інтеріоризації розумових дій, що призведе до формування операціонального мислення. До цього ж періоду відноситься початок усвідомлення дитиною власного "Я", розвитку "Я-концепції" і формування самостійної регуляції діяльності, прагнення до самостійності – "Я сам". З появою образу "Я" пов'язане і формування в цьому віці життєвої установки індивіда по відношенню до себе, пов'язаної з самооцінкою: "Я +/-". В цьому віковому періоді у зв'язку з привчанням дитини до самостійного контролю фізіологічних відправлень, що вимагає прояву ним

"автономної волі", формуються такі особистісні риси, як автономія, самостійність, що надалі переростають у відповідальність і упевненість в собі (позитивний варіант) або залежність, невпевненість, соромливість (негативний варіант, що є основою розвитку "комплексу неповноцінності"). Даний етап відповідає становленню такого компоненту в структурі особистості як "Контроль". Прояв характерних ознак ФАП супроводжується формуванням на даному етапі онтогенезу таких психологічних типологічних функцій, як раціональність/ірраціональність, пов'язаних з тим, яка з півкуль є домінантною або субдомінантною, тобто буде відігравати ініціюючу роль в ментальній стратегії. Названі ТФ пов'язані відповідно з такою характеристикою когнітивного стилю, як рефлексія, яка притаманна даному періоду онтогенезу і продовжується до 3-4 років.

Дошкільний період.

Даний етап онтогенезу дитини представляє собою третій етап становлення ФАП і цей період характеризується розвитком абстрактного мислення (початок операціональної стадії інтелектуального розвитку за Ж.Піаже), в якому найяскравіше реалізується соціокультурний принцип формування ВПФ. На даному етапі відбувається вдосконалення та поглиблення процесу інтеріоризації розумових дій, що перетворює їх в операції. Завершується даний період у віці 6-7 років. На третьому етапі становлення ФАП прискорюються темпи соціалізації, починається усвідомлення "соціального Я" і відбувається формування індивідуально-типологічних соціальних ролей (соціотипів). Цей процес протікає в тісному зв'язку з подальшим формуванням ментальної стратегії на основі соціальних взаємодій дитини, участі її в колективній діяльності (ігровій, потім в учбовій). В цей час починають оформлятися такі "внутрішньопівкулеві" ТФ, як логіка/етика, інтуїція/сенсорика. На основі індивідуального комунікативного досвіду, що накопичується в процесі соціалізації, відбувається формування життєвої установки по відношенню до соціуму: "Вони +/-". Цей період онтогенезу пов'язаний з самоствердженням дитини в процесі соціалізації, в ході групової комунікації та гри. При цьому відбувається формування ініціативності, за умови того, що ініціатива, яка проявляється дитиною, заохочується (позитивний варіант), або відчуття провини (негативний варіант). У аспекті соціалізації можна розглядати і такий етап періодизації психічного розвитку дитини як "Відкритість", що має на увазі готовність до соціальних взаємодій, відвертість для соціальних контактів. Психічний розвиток дитини на даному етапі вимагає комплементарної взаємодії нервових центрів обох півкуль, їх функціонального взаємодоповнення з подальшою спеціалізацією і диференціацією міжпівкулевої взаємодії в рамках ФАП. При цьому відбувається поглиблення ФАП із зростанням провідної ролі домінантної півкулі (ліва півкуля). В той же час ряд ВПФ продовжують зберігати риси переважання правої півкулі. Так, до остаточного завершення формування ФАП (вік 10-14 років) права півкуля у правшій продовжує залишатися більш реактивною, зокрема її активність переважає при вирішенні завдань, які пов'язані з увагою. При цьому мислення дитини від 3 до 7 років зберігає такі риси "правопівкульності", як інтуїтивний, глобальний характер, при якому об'єкт розглядається як нерозчленоване ціле – дитячий синкретизм, а також егоцентризм, що представляє собою сприйняття світу як продовження свого "Я".

В основі вищезазначеної вікової періодизації розвитку ФАП, стосовно формування ВПФ в онтогенезі, лежить концепція системної динамічної локалізації ВПФ по А.Р.Лурія [1]. Якщо функціональна зрілість другого функціонального блоку мозку та ВПФ досягається на раніших етапах онтогенезу (довербальний і ранній дитячий період), то відносно третього функціонального блоку і ВПФ (асоціативні зони – фронтальний неокортекс, блок програмування і контролю) їх формування набуває інтенсивного розвитку саме в дошкільний період онтогенезу і остаточно завершується в підлітковому віці.

Проблема міжпівкулевих відмінностей в темпах остаточного диференціювання зон кори в контексті вікової періодизації психічного розвитку дитини в ранньому онтогенезі є актуальною і потребує подальших досліджень, але вже в дійсний час можна впевнено стверджувати, що динамічні змінення функціональної асиметрії півкуль мозку в процесі індивідуального розвитку вносять суттєвий вклад в становлення дитячої психіки на кожному віковому етапі її формування.

Список використаних джерел

1. Лурія А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Владос, 2000. – 234 с.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — М.: Академия, 1994. – 346 с.
3. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Пер. [с англ.] и науч. ред. А. А. Алексеев. — СПб.: Летний сад, 2000. – 342 с.
4. Юнг К.Г. Работы по психиатрии. Перевод: В. Зеленский, Спб.: Гуманитарное агентство "Академический проект", 2000. – 286 с.

Authors ground position that becoming of psyche in early ontogenesis it is necessary to examine in the context of stage of development of functional asymmetry of hemispheres of brain, which can come forward a that leading factor which explains conformities to the law dynamics of psychical development of child.

Keywords: psyche, early ontogenesis, higher psychical functions.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК: 376.1:371.21

Т.М. Дегтяренко

НОВА ПАРАДИГМА СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ЯК ІМПЕРАТИВ ЗМІНИ КВАЛІФІКАЦІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОФЕСІЙ

Стаття присвячена аналізу класифікаційних характеристик професій (професіоналів та фахівців), приймаючих участь в процесі корекційно-реабілітаційної допомоги особам з особливими потребами.

Ключові слова: кваліфікаційна характеристика професій, корекційно-реабілітаційна допомога, підготовка фахівців.

Статья посвящена анализу классификационных характеристик профессий (профессионалов и специалистов), принимающих участие в процессе коррекционно-реабилитационной помощи лицам с особенными потребностями.

Ключевые слова: квалификационная характеристика профессий, коррекционно-реабилитационная помощь, подготовка специалистов.

В останніх наукових дослідженнях допомогу дітям з психофізичними порушеннями, яку здійснюють заклади різного відомчого підпорядкування (охорони здоров'я, освіти, соціального захисту), розглядають як систему корекційно-реабілітаційної допомоги. Розвиток цієї системи в нашій країні останнім часом висуває підвищені вимоги до якості підготовки фахівців, які здійснюють допомогу особам з психофізичними порушеннями. Зміст підготовки фахівців обумовлюється замовленнями практики, зокрема батьками дітей з особливими потребами, оскільки вони є замовниками різних видів послуг. В залежності від попиту ринку праці формується потреба в професіоналах і фахівцях різних професій та визначаються їх кваліфікаційні характеристики, це, в свою чергу, впливає на обсяг та зміст підготовки фахівців.

В своїх дослідженнях у галузі спеціальної педагогіки В.І.Бондар, М.З.Кот, С.М.Миронова, В.М.Синьов, С.В.Федоренко, Л.І.Фомічова, М.К.Шеремет, А.Г.Шевцов, Д.І.Шульженко та ін. розглядали проблему підготовки педагогічних спеціалістів. Але залишається недостатньо розкритим питання впливу сучасного попиту у сфері соціальних послуг на формування кваліфікаційних характеристик професій та, відповідно, на підготовку фахівців.

Метою статті є визначення відповідності кваліфікаційних характеристик професій сучасному стану практики та їх опосередкованого впливу на зміст підготовки фахівців.

Для порівняння кваліфікаційних характеристик професій, які нас цікавлять у рамках дослідження системи корекційно-реабілітаційної допомоги, ми звернулися до Національного класифікатора України «Класифікатор професій», призначеного для застосування всіма суб'єктами господарювання під час запису про роботу у трудові книжки працівників, який, власне, й є державним стандартом. Національний класифікатор України «Класифікатор професій» (далі - КП) розроблено на виконання постанови Кабінету Міністрів України від 04.05.93 року №326 «Про Концепцію побудови національної статистики України та Державну програму переходу на міжнародну систему обліку і статистики».

Підготовкою і публікацією національного класифікатора займається Науково-дослідний інститут соціально-трудових відносин Міністерства праці і соціальної політики України, який знаходиться у м. Луганську, за участю Інституту української мови НАН і Держкомітету статистики України.

За останній час у класифікатор увели майже тисячу нових професій - 180 з них ініціювали міністерства, комітети і об'єднання працевдавців, а 70 запропонували ВНЗ. Але формування нових професій відбувається в основному у сфері ВНЗ, а не на ринку праці. Біля 70% назв професій і видів

робіт відповідають міжнародним. Цей момент дуже важливий, оскільки записи у трудових книжках і дипломах, які є у нас, відсутні за кордоном і відповідність допоможе ідентифікувати професії при працевлаштуванні. Той же Болонський процес передбачає наявність у дипломі запису про академічну кваліфікацію, а запис у дипломі нашого випускника, крім всього іншого, повинен мати і *професійну кваліфікацію, тобто назву професії*. В Європі цього не роблять, але там над цим працюють, адже одне із завдань Болонського процесу - наближення до ринку праці і підвищення рівня працевлаштування [3].

Професійні назви робіт, які наведені у цьому класифікаторі, рекомендовано застосовувати під час утворення нових назв професій та посад у зв'язку з розвитком нових видів економічної діяльності та технологій.

Випуск 80 «Соціальні послуги» [2] довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників (ДКХП) переопрацьований з урахуванням змін і доповнень до змісту кваліфікаційних характеристик, які виникли під впливом впровадження прогресивних форм організації та стимулювання праці, широкого застосування електронно-обчислювальної та організаційної техніки. У випуску враховано нові вимоги щодо розроблення кваліфікаційних характеристик і одночасно збережено наступність, традиції застосування і особливості їх побудови.

До випуску включено кваліфікаційні характеристики посад керівників, професіоналів та фахівців, які зайняті в органах соціального захисту населення.

За основу розроблення КП було прийнято Міжнародну стандартну класифікацію професій (ISCO-88: International Standard Classification of Occupations/ILO, Geneva), яку Міжнародна конференція статистики праці Міжнародного бюро праці рекомендувала для переведення національних даних у систему, що полегшує міжнародний обмін професійною інформацією. Це надало нам змогу зробити порівняння з міжнародними даними стосовно впровадження у нашій країні тих чи інших професій, які зайняті обслуговуванням осіб з психофізичними порушеннями.

У КП, на відміну від ISCO-88, використовується додаткова ознака, а саме - кваліфікаційний рівень робіт, що виконуються. Кваліфікаційний рівень робіт, що виконуються, визначається залежно від вимог до освіти, професійного навчання та практичного досвіду працівників, здатних виконувати відповідні завдання та обов'язки. Кваліфікація визначається рівнем освіти та спеціалізацією. У дипломі спеціаліста (молодшого спеціаліста) чи іншому документі про професійну підготовку кваліфікація визначається через назву професії.

Грунтовне вивчення КП дало змогу визначити, що, поряд з дещо застарілими поняттями («олігофренопедагог», «спеціалізований» заклад та ін.), в нормативний документ увійшли й сучасні поняття. Так, до другого видання включено кваліфікаційні характеристики нових професій: «вихователь соціальний по роботі з дітьми-інвалідами» (затверджено наказом Міністерства праці України від 13 жовтня 1995 року № 40, «вчитель-реабілітолог», «асистент вчителя-реабілітолога» (затверджено 3 серпня 1999 року Міністерством праці та соціальної політики України). Серед нових професій ми визначили й такі як «асистент вчителя-дефектолога», «асистент вчителя-логопеда» та ін.

Нами здійснено порівняльний аналіз характеристик професій, наведених у національному класифікаторі України, які є, на нашу думку, найбільш вагомими при наданні освітніх послуг дітям з психофізичними порушеннями. Ми зупинилися на порівнянні характеристики професій, існуючих за радянські часи, та професій, що з'явилися за часи незалежності: професіоналів («вчитель-дефектолог» та «вчитель-реабілітолог»), та фахівців («асистент вчителя-дефектолога» та «асистент вчителя-реабілітолога»). Професії обрані нами для розгляду не є випадковими: зміна парадигми допомоги дітям з особливими потребами, значна увага до дітей-інвалідів сприяли розвитку розгалуженої мережі інноваційних закладів з реабілітації інвалідів та обумовили появу нових професій. Склалася ситуація калькування моделі допомоги дітям з особливими освітніми потребами, яка існує в системі спеціальної освіти, та, відповідно, калькування функцій педагогічних працівників у нових професіях, які з'явилися останнім часом на ринку праці. Це обумовлено тим, що мета діяльності працівників є подібною, хоча професіонали та фахівці, що обрані для розгляду професій, здійснюють свою діяльність у закладах різної відомчої підкерованості.

Функції працівників, що наведені у класифікаторі, викладені у вигляді їх простого перерахування. Під час аналізу характеристик зазначених професій, нами визначено функції кожної професії та умовно розподілено на «провідні» та «другорядні». Розподіл функцій надав нам можливість, при розробці регіональної моделі корекційно-реабілітаційної допомоги визначити ступінь відповідальності кожного учасника корекційно-реабілітаційної допомоги за її результати, та, в подальшому, внести корективи у підготовку фахівців відповідних спеціальностей.

Оскільки у кваліфікаційних характеристиках професій функції як професіоналів, так і фахівців, не визначаються за їх вагомістю, тому, при їх аналізі, з провідною функцією ми пов'язали слова – «здійснює», «проводить», «дбає» та ін., з іншими функціями – «сприяє», «співпрацює», «підтримує зв'язки», «спільно організовує» та ін. Крім того, після визначення вагомості функцій та виділення «провідної», ми систематизували «другорядні» функції, що слугують забезпеченню якісної реалізації основної. Серед них ми виділили *діагностичну* функцію, функції *прогнозування та планування*, а

також специфічні з вибору форм, методів, засобів (технологій) проведення роботи, з проведення профілактичної та профорієнтаційної роботи та надання консультацій; визначили ступінь відповідальності за створення умов для осіб з психофізичними порушеннями, зробили спробу відокремити організаційну роботу, ведення документації та загальні положення; саме ці функції, як ми зазначали, сприяють якісному здійсненню провідної функції фахівця відповідно певному виду роботи; визначили вимоги до професійної етики, підвищення професійного рівня, кваліфікаційні вимоги та ін. Такий підхід значно полегшив розуміння ступіні відповідальності професіоналів та фахівців за кожний вид діяльності, та в подальшому може бути застосований при організації управління процесом корекційно-реабілітаційної роботи. В рамках матеріалу статті не можливо викласти в повному обсязі результати аналізу кваліфікаційних характеристик та систематизації функцій, тому в таблиці 1 вони наведені у стислому вигляді.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз кваліфікаційних характеристик професій

Професіонали	
<i>Вчитель-дефектолог</i>	<i>Вчитель-реабілітолог</i>
Час введення професії	
Введена за радянські часи	Затверджено 3 серпня 1999 року Міністерством праці та соціальної політики України
Провідна професійна функція	
- Здійснює навчальну, виховну, корекційну, компенсаційну, реабілітаційну роботу з дітьми, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку.	- Ознайомлює з явищами, фактами та подіями, що відбуваються в суспільстві, природі, побуті, характеризує, тлумачить й оцінює їх, прищеплює навички та вміння, необхідні для життя в суспільстві. - Проводить за розкладом та графіками навчальні, виховні, соціально-адаптаційні, реабілітаційні, корекційні, компенсуючі заходи та заняття.
Функція планування	
- Планує навчальну, виховну, корекційну, компенсаційну, реабілітаційну роботу з дітьми, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку.	-
Проектувальна та організаційна робота	
- Виробляє оптимальну педагогічну стратегію, проектує шляхи навчання, виховання, реабілітації та соціальної адаптації кожної дитини.	- Організовує виконання індивідуального плану реабілітаційної роботи з дитиною в установі та сім'ї. - Співпрацює із фахівцями, які розробляють індивідуальні методи та прийоми корекційно-реабілітаційної роботи: лікарями, психологами, фізіологами, дефектологами (логопедами, сурдопедагогами, тифлопедагогами, олігофренопедагогами), дієтологами, фахівцями із фізичної реабілітації та іншими працівниками з корекційно-реабілітаційної роботи, координує їх діяльність.
Функція управління	
-	- Керує помічниками та асистентами вчителя-реабілітолога
Ведення документації	
Веде встановлену документацію	Веде встановлену психолого-педагогічну, реабілітаційну та статистичну документацію
Вимоги до освіти	
Повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (магістр, спеціаліст)	Повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (магістр, спеціаліст). Сертифікат з відповідних методик реабілітаційної роботи з дітьми, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку.
Фахівці	
<i>Асистент вчителя-дефектолога</i>	<i>Асистент вчителя-реабілітолога</i>
Час введення професії	
-	Затверджено 3 серпня 1999 року Міністерством праці та соціальної політики України
Провідна професійна функція	
Бере участь у навчальній, виховній, компенсаторній, реабілітаційній роботі з дітьми, які мають різні вади фізичного або розумового розвитку.	- Разом із вчителем-реабілітологом проводить за розкладом та графіками навчальні, виховні, соціально-адаптаційні, реабілітаційні, корекційні, компенсуючі заходи та заняття. - Допомогає створювати навчально-виховні ситуації, ознайомлювати з явищами, фактами та подіями, що відбуваються у суспільстві, природі, побуті; характеризує, тлумачить й оцінює їх; прищеплює навички та вміння, необхідні для життя у суспільстві.
Вимоги до освіти	
Базова або неповна вища освіта відповідного напрямку підготовки (бакалавр або молодший спеціаліст).	Базова або неповна вища освіта відповідного напрямку підготовки (бакалавр або молодший спеціаліст). Сертифікат з відповідних методик реабілітаційної роботи з дітьми, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку.

Наведення у таблиці результатів якісного аналізу кваліфікаційних характеристик професій дало змогу наочно продемонструвати такі аспекти (функції): 1) функції, що у практиці існують, невраховані при складанні опису професії, або 2) відсутні деякі функції, як у практиці так і у

класифікаторі, що підтверджує їх нерозробленість. Наприклад, у класифікаційній характеристиці професії вчителя-дефектолога не вказано, що він керує діяльністю асистента вчителя-дефектолога; у вчителя-реабілітолога не визначена функція планування тощо.

Як відомо, навчання визнано провідним видом діяльності у шкільному віці. Саме це положення ми брали до уваги, здійснюючи аналіз кваліфікаційних характеристик професій, обраних для розгляду. На нашу думку, основна відмінність між професіями є у тому, що вчитель-дефектолог забезпечує державний цензовий рівень **освіти** в обсязі Державного стандарту освіти (нецензовий у випадку з дітьми з інтелектуальними та складними порушеннями), а вчитель-реабілітолог сприяє набуттю **побутових знань та умінь** у обсязі достатньому для забезпечення самостійного, незалежного існування особи у соціумі.

У кваліфікаційній характеристиці вчителя-реабілітолога вказано, що він визначає (**відповідно до державних стандартів освіти**, планів, методик, індивідуальних програм та рекомендацій) мету, зміст і порядок **навчально-реабілітаційної** роботи у масових та **спеціалізованих** (виділено нами – Д.Т.) закладах для дітей, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку.

Але, *по-перше*, за останніми державними нормативними документами, заклади, в яких навчаються та виховуються діти з особливими освітніми потребами, вважаються **спеціальними**. Згідно закону «Про загальну середню освіту», спеціалізована школа (школа-інтернат) – це загальноосвітній навчальний заклад I–III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів; спеціальна загальноосвітня школа (школа-інтернат) – загальноосвітній навчальний заклад для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку [1].

По-друге, здійснення освітньої діяльності підлягає ліцензуванню: надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами повинно здійснюватись фахівцями відповідної спеціальності (вчителями-дефектологами!), а заклади (спеціальні чи інтегровані) мати ліцензію (дозвіл на проведення зазначеної діяльності). Якщо освітня діяльність здійснюється згідно ліцензії, то виникає питання: чи можуть фахівці інших закладів, що не мають ліцензії на здійснення освітньої діяльності, визначати, відповідно до **державних стандартів освіти**, мету, зміст і порядок навчально-реабілітаційної роботи у **масових та спеціальних закладах**.

У описі функцій асистента вчителя-реабілітолога зазначено: «бере участь у **визначенні змісту** (виділено нами – Д.Т.) й порядку **навчально-реабілітаційної** роботи в масових та **спеціалізованих** закладах для дітей, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку». На нашу думку визначення змісту **реабілітаційної** роботи є обов'язком вчителя-реабілітолога, а не його асистента. Фахівець, який підпорядковується професіоналу, не може визначати зміст роботи. Наприклад, медсестра у лікувальному закладі не має права визначати методики та засоби лікування пацієнта, вона виконує призначення лікаря. Стосовно навчального процесу - вчитель, а не вихователь, є головною фігурою у навчальному процесі, адже тільки він визначає зміст навчання.

Виникає питання щодо коректності вживання слова «нагляд»: «здійснює **нагляд** за проведенням **навчальної** роботи **відповідно до державних стандартів освіти** в закладах освіти»; «здійснює **нагляд** (виділено нами – Д.Т.) за навчанням та вихованням дітей у дошкільних закладах і школах за місцем їх проживання». Вчитель-реабілітолог може здійснювати **супровід** дитини під час навчання і надавати рекомендації тільки відповідно своєї провідної діяльності, освіти та сертифікату з відповідних методик реабілітаційної роботи з дітьми, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку. Можливо, більш коректним буде вживання формулювання: здійснює **супровід** дітей під час навчання та виховання?! Знання методик реабілітування не надає право керувати навчальною діяльністю, ця функція більш притаманна вчителю-дефектологу, який має відповідну освіту.

В характеристиці вчителя-реабілітолога вказано, що він координує діяльність фахівців з якими він співпрацює у своїй діяльності. Виникає питання, з ким може тісно взаємодіяти зазначений фахівець у своїй діяльності? Безсумнівно є його взаємозв'язок з вчителем-дефектологом. Хоча основне призначення освітніх закладів – здійснювати навчання дітей й саме педагогічна корекція буде провідною, але їх реабілітація є паралельним та невід'ємним процесом, який перебігає у стінах закладів освіти. Вчитель-реабілітолог не може втручатись у навчальний процес, він може тільки співпрацювати з вчителем-дефектологом, та здійснювати реабілітацію дітей за індивідуальним планом. Отже, скеровувати навчальну діяльність повинен вчитель-дефектолог, оскільки тільки він має відповідний рівень компетентності з даного виду діяльності, тільки він може відповідати за планування та реалізацію освітніх послуг. Слід зазначити, що, оскільки, вчитель-реабілітолог проводить заняття з соціальної реабілітації дітей, то найближча йому буде співпраця у освітньому закладі з соціальними педагогами, в обов'язки яких входить саме проведення роботи з соціальної реабілітації дітей; та з фахівцями з фізичної реабілітації, які відновлюють (або формують) порушені фізичні якості (функції організму) особи. Саме на цьому слід акцентувати увагу при внесенні коректив у характеристику професій.

Отже, у класифікаційній характеристиці професії вчителя-дефектолога необхідно вказати, що вчитель-дефектолог **скоординує діяльність фахівців** в закладах освіти та в інших закладах, що

займаються допомогою дітям з психофізичними порушеннями, в межах освітньої (навчальної) діяльності.

Після ознайомлення зі змістом класифікатора професій ми побачили, що в ньому відсутні, як серед професіоналів, так і серед фахівців, професії вихователя-дефектолога, гувернера-дефектолога (назви професій можуть бути змінені термінологічно експертизою з найменувань професій при Держспоживстандарті України). Як відомо, якщо певна діяльність не є почесною посадою на громадських засадах, а є робочим місцем із зарплатою, то вона може бути внесена до класифікатора професій. За процедурою, профільне міністерство або об'єднання роботодавців піднімають питання, обґрунтовують і розробляють проект кваліфікаційної характеристики. Краще за все, коли цим займається та структура, де працюватимуть дані особи [3], вони можуть деталізувати найменування професій і видів робіт. Занесення цих професій до класифікатора професій, відносно першої – підвищить вимоги до рівня кваліфікації (тому що фахівець повинен мати відповідну займаній посаді освіту), відносно другої – буде сприяти появі їх на ринку праці, та відповідно до вираженого підходу при прийомі на роботу; у практиці корекційно-реабілітаційної допомоги – підвищенню якості допомоги дітям з психофізичними порушеннями (особливо у ранньому віці).

Після розгляду кваліфікаційних характеристик професій, ми звернулись до вивчення практики, а саме: розповсюдженості вищезазначених професій в закладах системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з психофізичними порушеннями, і визначили ряд проблем. Аналіз штатного розкладу закладів освіти довів, що в спеціальних закладах освіти передбачена посада вчителя-дефектолога, але відсутня посада вчителя-реабілітолога. При впровадженні інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, у практику не увійшло зарахування до штату загальноосвітнього закладу вчителя-дефектолога для здійснення такого навчання, чим порушуються права дітей на отримання якісної освіти. В закладах охорони здоров'я не увійшло у практику надання освітніх послуг вчителями-дефектологами під час довготривалого лікування у стаціонарах дітей з особливими освітніми потребами, що обумовлює їх педагогічну занедбаність. У штатному розкладі закладів соціального захисту передбачена посада вчителя-дефектолога, але вивчення практики довело, що у штат призначаються вчителі-логопеди, інші спеціалісти напряму підготовки «Корекційна освіта» відсутні. Не увійшло у практику при формуванні штату закладів, що здійснюють корекційно-реабілітаційну допомогу, прийняття на роботу фахівців (асистентів), хоча в медичних установах застосування фахівців (медсестер) стало нормою. Отже, аналіз практики показав, що деякі професії хоча й включені у класифікатор професій, у практику корекційно-реабілітаційної допомоги не увійшли.

Підсумовуючи слід зазначити, що нова парадигма системи корекційно-реабілітаційної допомоги (визнання можливості надання дітям з проблемами у здоров'ї статусу інвалідів; перехід до нових форм організації надання освітніх послуг особам з психофізичними порушеннями та ін.) сприяли появі нових професій, які увійшли до класифікатора професій. Ґрунтовне ознайомлення зі змістом класифікаційних характеристик професій дало можливість встановити, що у описах професій, що існували за радянські часи, не враховані нові підходи до надання допомоги особам з психофізичними порушеннями й не внесено зміни у їх кваліфікаційні характеристики. Зокрема, професія «вчитель-дефектолог», має більш застарілу характеристику, у порівнянні з характеристикою вчителя-реабілітолога, навіть сама назва професії не відповідає міжнародним стандартам («спеціальний педагог»).

При ознайомленні з характеристиками нових професій ми відзначили, що вони складені з урахуванням сучасного розуміння їх функцій. На жаль ці професії в практиці корекційно-реабілітаційної роботи не набули широкого розповсюдження (відсутність їх у штатному розкладі закладів освіти, відсутність їх фінансування), що, на нашу думку, впливає на якість допомоги.

Своє відображення у класифікаторі повинені знайти чіткий розподіл обов'язків між учасниками процесу корекційно-реабілітаційної допомоги, який склався у її практиці, отже визначена провідна функція кожного фахівця. Це підвищить ступень відповідальності кожного учасника процесу та чітко визначить 1) для роботодавця головну функцію кожного професіонала чи фахівця; 2) для навчальних закладів зміст їх підготовки. У практиці корекційно-реабілітаційної допомоги слід узгодити діяльність всіх учасників процесу та надати пропозиції щодо змін для внесення в класифікатор професій. Слід редагувати текст з характеристики професійної діяльності професіоналів («вчитель-дефектолог» та «вчитель-реабілітолог»), та фахівців («асистент вчителя-дефектолога» та «асистент вчителя-реабілітолога») у відповідності до сучасних поглядів та положень, внаслідок чого відбудеться наближення до ринку праці і підвищення рівня працевлаштування, а також модернізації змісту підготовки фахівців відповідної спеціальності.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про загальну середню освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 1999, №28, ст. 230). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bsn/iaws/main>.

2. Випуск 80 «Соціальні послуги» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jobs.ua/ukr/dkhp/vipusk-80/>
3. Що слід знати про майбутню професію перед вступом до ВНЗ. Переклад статті Ольги Скрипник. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.profosvita.org.ua/uk/guide/articles/14.html> // "Профорієнтація"

The article analyzes the classification characteristics of professions (professionals and specialists), involved in the process of correctional- rehabilitation assistance to persons with special needs.

Keywords: qualification characteristics of professions, correctional-rehabilitation assistance, training of specialists

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.36

*І.В. Дмитрієва,
В.О. Липа,
І.М. Шишменцев*

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДЕФЕКТОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДО РОБОТИ В СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ (на матеріалі викладання предметів художньо-естетичного циклу)

У статті розглянуто проблему професійної підготовки студентів щодо викладання образотворчого мистецтва в спеціальній загальноосвітній школі для дітей з вадами розумового розвитку.

Ключові слова: художньо-педагогічна підготовка студентів, мистецтво, допоміжна школа.

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки студентов для преподавания изобразительного искусства в специальной школе для детей с нарушениями интеллектуального развития.

Ключевые слова: художественно-педагогическая подготовка студентов, искусство, вспомогательная школа.

Психолого-педагогічна наука приділяє велику увагу питанням соціального виховання, розвитку і корекції особистості дітей з психофізичними вадами з метою забезпечення їх оптимальної інтеграції в сучасні умови життєдіяльності (І.Бех, В.Бондар, В.Засенко, А.Кулупаєва, С.Максименко, С.Миронова, В.Синьов, В.Тарасун, Л.Фомічова, О.Хохліна, М.Шеремет та ін.). Особливі труднощі в досягненні цієї мети об'єктивно виникають у діяльності спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи, де навчаються діти зі значним зниженням інтелекту.

Відомо, що дійовим фактором формування особистості є мистецтво, яке завдяки своїй універсальності плідно розвиває пізнавальну та емоційно-чуттєву сферу, збагачує, поглиблює і систематизує знання, формує загальну та естетичну культуру. Саме мистецтву належить важлива роль в утвердженні принципу єдності істини, добра і краси. Воно є тією гармонійною частиною духовного багатства, яке відображаючи світ, формує внутрішній світ особистості, розвиває в неї почуття істинно людські: естетичні, інтелектуальні, моральні (В.Бутенко, О.Дем'янчук, І.Зязюн, Б.Ліхачов, Н.Миропольська, Б.Неменський, Г.Шевченко, Б.Юсов та ін.). Завдяки особливостям свого впливу на дитину (чуттєва безпосередність, ідейна спрямованість, спонукальна сила) мистецтво, як ніяка з інших форм суспільної свідомості, є чи й не найефективнішим засобом естетичного виховання.

Величезне значення художнього навчання і естетичного виховання учнів спеціальних шкіл відзначається у різних галузях дефектологічної науки. Дослідники визначають основні завдання художньо-естетичного розвитку учнів спеціальної школи, а саме: розвиток особистісної цілісності, духовності та послідовне формування елементів естетичної культури; виховання адекватного ставлення до естетичних явищ дійсності та мистецтва; цілеспрямоване і систематизоване формування

навичок художньо-естетичного сприймання та оцінної діяльності; стимулювання та актуалізація творчого потенціалу і вдосконалення практичних знань, навичок та умінь у галузі мистецтва; розвиток прагнення до творчої самореалізації у різних видах художньої діяльності.

Зокрема, важливість естетичного розвитку учнів допоміжної школи з метою забезпечення розвитку інтелектуальної діяльності та емоційної сфери, формування моральних позицій, розширення соціального та естетичного досвіду неодноразово підкреслювали відомі вчені Г.Дульнев, О.Граборов, Т.Головіна, І.Грошенков, І.Єременко, Г.Плешканівська, І.Соловійов, К.Щербакова та ін.

У наукових доробках А.Айдарбекової, І.Дмитрієвої, М.Валце, С.Калантарової, О.Коломійцевої, Е.Кярнера, С.Міловської, М.Нудельмана, В.Побрейн зазначено, що недоліки інтелектуального розвитку, низький рівень пізнавальної діяльності, дефекти моторики, порушення емоційно-вольової сфери обумовлюють своєрідний характер художньо-естетичного виховання учнів допоміжної школи. При цьому автори відзначають, що розумово відсталі учні мають певні потенційні можливості у розвитку розуміння сигналів естетичної інформації та відтворення художніх образів у практичній діяльності. Тобто за дотримання певних дидактичних умов мистецтво може бути ефективно використано для вирішення навчальних, корекційно-розвивальних та виховних завдань допоміжної школи. Таким чином, мистецтво має значний соціально-педагогічний потенціал вирішення корекційних та виховних завдань естетичного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями: з одного боку, формування ціннісних орієнтирів, а з іншого – розвиток та корекція особистісних практичних, естетичних здібностей, потреб, які є умовою розвитку загальної культури.

Проте проблема використання мистецтва для корекції відхилень у розвитку розумово відсталих дітей не знайшла ще належного вирішення. Ефективність розв'язання цієї проблеми зумовлена багатьма факторами. Серед них є наявність прямого й безпосереднього зв'язку між можливостями розумово відсталих школярів і творчими здібностями самого педагога, що повинно привернути пильну увагу до процесу підготовки майбутніх учителів спеціальних шкіл, особливо вчителів предметів художнього циклу.

Сприяття нарощуванню художньо-естетичного потенціалу учнів зможе вчитель, який сам має достатній рівень культури особистості, розвинені орієнтири естетичної оцінки. Естетична культура вчителя стає одним із найважливіших факторів соціального розвитку підростаючого покоління, засобом удосконалення освітянської справи. Саме на це звертається увага в Законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", Концепції національного виховання та в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті. Тому не випадково дедалі більшої ваги навчальні заклади, які займаються підготовкою дефектологічних кадрів, повинні надавати проблемі формування естетичної культури майбутнього вчителя-професіонала. Отже, у навчально-виховному процесі треба приділяти увагу не тільки традиційному засвоєнню заданої кількості інформації, але й розвитку культури мислення, почуттів, поведінки особистості, навколо яких знання, уміння й навички перетворюються в неповторну творчу індивідуальність учителя і стають головними константами його трудової діяльності.

Проблема підготовки майбутніх учителів до художньо-практичної діяльності учнів загальноосвітньої школи висвітлюється багатьма дослідниками в різних аспектах (Т.Агапова, О.Берак, А.Бондарева, В.Григор'єва, Е.Карпова, Н.Кічук, М.Коротков, Є.Кузнецов, Н.Мартинович, М.Маслов, Н.Назарова, А.Павловський, О.Саган, Р.Фрідман, С.Шорохов, В.Щербина та ін.).

Деякі питання підготовки вчителів предметів художнього циклу у спеціальній (корекційній) школі для дітей з вадами розумового розвитку висвітлено в наукових працях І.Грошенкова, Т.Головіної, І.Дмитрієвої, Н.Стадненко, Г.Плешканівської, К.Щербакової та ін. У досвіді є чимало оригінальних та доцільних рішень щодо форм, методів, структури і змісту фахової підготовки вчителів предметів художнього циклу в допоміжній школі. Об'єднує їх те, що у всіх науково-методичних доробках підкреслюється необхідність оволодіння студентами не тільки художньо-практичними знаннями і вміннями, але й ґрунтовними знаннями специфіки роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку. Окрім того, педагогічне керівництво художньо-естетичним розвитком особистості дитини з вадами психофізичного розвитку вимагає естетичної підготовки самого вчителя: він повинен мати чітке уявлення про естетичні форми пізнання (естетичне сприймання, насолоду, переживання, судження, почуття, цінність, смак), розуміти естетичну сутність явищ дійсності, вміти пояснити її школярам, чітко уявляти необхідний мінімум естетичних знань і навичок, якими повинні володіти розумово відсталі учні.

Мета цієї статті – розглянути умови підготовки студентів до керівництва художньо-естетичною діяльністю учнів з вадами розумового розвитку на прикладі навчального курсу "Образотворче (візуальне) мистецтво з методикою викладання у спеціальній загальноосвітній школі для дітей з вадами розумового розвитку".

Відомо, що серед різних видів мистецтва найефективнішу дію на дитину з порушеннями розумової сфери справляє образотворче, бо завдяки своїй універсальності плідно розвиває емоційно-

чуттєву й пізнавальну сфери, інтенсифікує візуальний і сенсорний досвід. Унікальність образотворчого мистецтва для педагогічних впливів полягає в тому, що розумово відстала дитина у процесі спілкування з ним не тільки одержує знання про світ, збагачує свій досвід, розвиває здатність до пізнання, але й виробляє в собі емоційно-ціннісне ставлення до явищ дійсності. Головним елементом цих впливів виступає людська чуттєвість, спроможна розпредмечувати "почуттєвий код" мистецтва. Збагачення чуттєвого досвіду розглядається вченими не тільки й не стільки як вправа органів почуттів, а як один із найважливіших шляхів розвитку і корекції пізнавальної активності учнів, формування в них уміння користуватися даними, отриманими за допомогою органів почуттів. Треба визначити, що якісне оволодіння школярами елементарними художньо-естетичними уявленнями і поняттями, графічно-практичними уміннями й навичками залежить, в першу чергу, від професіоналізму вчителя образотворчого мистецтва.

Художньо-педагогічну підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва у допоміжній школі ми розглядаємо як цілеспрямований динамічний процес формування їхньої професійної здатності до художнього навчання розумово відсталих учнів. Змістом художньо-педагогічної освіти на дефектологічних факультетах (відділеннях) є предметні знання і вміння, способи вирішення типових і творчих завдань, механізми саморозвитку особистості, її здатності творчо реалізувати набутий досвід й підвищувати рівень професійного вміння, методичної майстерності з системи педагогічної діяльності, спрямованої на процес художнього навчання і естетичного виховання школярів.

Основою формування професійної здатності до художнього навчання школярів, безперечно, виступають педагогічні вміння, що є відображенням наявності здатності компетентно вирішувати професійні та корекційно-педагогічні завдання за рівнем їх складності. Якісний рівень сформованих відповідно спеціальності педагогічних знань, умінь – це здатність випускника виконувати предметно-практичні, предметно-розумові, знаково-практичні, знаково-розумові дії при здійсненні професійних функцій як учителя-предметника, який повинен застосовувати інтелектуально-творчий підхід до вирішення основних завдань художнього навчання школярів з психофізичними вадами.

Система вмінь – це рівень оволодіння особистістю способами здійснення розумово-практичних дій, яких вона спеціально навчається у процесі засвоєння й усвідомлення теоретичних знань та опредмечування практичного досвіду для розпредмечування в системі своєї професійної діяльності. Навички – це вміння, доведені до ступеня досконалості, де виконувані дії в процесі здійснення професійних функцій і вирішення завдань своєї діяльності визначаються і контролюються свідомо.

Професійне становлення особистості вчителя допоміжної школи як системний процес, є інтеграцією особистісних новоутворень на рівні знань, умінь, які є ознакою здатності, синтезом відповідних професійних якостей. З точки зору професіоналізації, їх можна окреслити як набуття теоретичних і практичних способів дій, різноманітних взаємодій, об'єднаних у функціональну систему професійної усталеності вчителя, що забезпечують якісний рівень здатності впевнено здійснювати педагогічні функції та вирішувати корекційні завдання у процесі художнього навчання школярів. Професійна здатність до художнього навчання розумово відсталих учнів є системоутворюючим компонентом педагогічної діяльності, що виявляється в системі вмінь вирішувати завдання з дидактично змістовими лініями у процесі навчання образотворчого мистецтва учнів різного вікового періоду та психофізичного розвитку.

Під ефективністю художньо-педагогічної підготовки ми розуміємо ступінь відповідності її дієвої спрямованості, реального кінцевого результату запланованим меті і завданням професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, здатних здійснювати процес художнього навчання і естетичного виховання розумово відсталих школярів.

Результати вивчення стану роботи з художньо-практичної підготовки учнів допоміжної школи та рівня професіоналізму вчителів образотворчого мистецтва дозволили встановити, що у практичній діяльності вчителів неповною мірою вирішуються завдання художнього навчання школярів відповідно вимог освітньої галузі "Мистецтво" Державного стандарту спеціальної освіти, шкільної програми "Образотворче мистецтво", що передбачають понятійно-лінгвістичну, культурознавчу, предметно-діяльнісну змістові лінії. Цих вимог не дотримуються і в системі художньо-педагогічної підготовки вчителів образотворчого мистецтва.

Аналіз експериментальних даних засвідчив, що 64% учителів незадоволені професійною підготовкою вчителя образотворчого мистецтва до вирішення завдань художнього навчання розумово відсталих школярів, а також мають недостатній якісний рівень художньо-педагогічної підготовки щодо викладання образотворчого мистецтва у допоміжній школі. Причинами такого незадовільного стану є, на наш погляд, відсутність цілісного розуміння вчителями особливостей і стратегії художньо-естетичного розвитку учнів з обмеженими психофізичними можливостями; обмеженість прийомів роботи, які вчителі використовують у процесі навчально-виховної роботи; недостатня кількість

методичної літератури з питань естетичного виховання школярів, яка б органічно впліталася в навчально-виховний процес допоміжної школи і не переобтяжувала б його додатковими курсами і годинами. Тому у процесі розробки нової програми навчального курсу для студентів дефектологічних факультетів педагогічних вузів “Образотворче (візуальне) мистецтво з методикою викладання у спеціальній загальноосвітній школі для дітей з вадами розумового розвитку” ми враховували ці недоліки. В процесі вивчення даного курсу студенти повинні опанувати: теоретичними основами образотворчого мистецтва; знаннями особливостей художньо-естетичного розвитку учнів з обмеженими інтелектуальними можливостями, специфіки образотворчої діяльності школярів; методикою проведення занять з образотворчого мистецтва в спеціальній загальноосвітній (допоміжній) школі; практичними навичками образотворчої грамоти; вмінням виконувати деякі види декоративно-оформлювальної роботи.

Теоретична і практична підготовка вчителів образотворчого мистецтва у допоміжній школі здійснюються за двома напрямками. При цьому враховується вихідний рівень художніх знань і вмінь студентів, одержаний в середніх навчальних закладах, який на жаль не завжди відповідає необхідним певним критеріям.

Перший напрямок передбачає формування у студентів основ образотворчої грамоти, графічних умінь і навичок. Така робота проводиться у формі практичних занять і передбачає традиційні види малювання, а саме малювання з натури, декоративне й тематичне малювання.

У процесі малювання з натури здійснюється безпосереднє і всебічне вивчення предмета, його форми, побудови, розміру, кольору. Це дає можливість розвивати у студентів зорову культуру й таким чином формувати більш повні й точні уявлення про навколишню дійсність.

Декоративне малювання в силу своєї специфіки (стилізовані форми, площинне зображення складових елементів, умовна передача кольору) і завдяки відносній однорідності графічного матеріалу зі структурними особливостями забезпечує, насамперед, формування й удосконалення технічних умінь і навичок, розвиток зорово-рухової координації.

Практичні заняття з тематичного малювання особливо важливі для розвитку композиційного рішення художнього образу, розуміння найбільш доцільного розміщення складових частин малюнка, виконаного на певну тему, розвитку уяви, оригінальності, здатності аналізувати та синтезувати в художній образ реальні предмети і явища на базі зіставлення та пошуків далеких і близьких аналогій.

Для фахової діяльності кожного педагога дуже важливим є опанування деякими видами шрифтової роботи, що широко використовується при виготовленні наочності, дидактичних посібників, оформленні інтер'єра класу і школи. На практичних заняттях студенти знайомляться з різноманітними видами шрифту, вивчають техніку виконання шрифтових композицій.

Вивчення розділу “Образотворче мистецтво в системі естетичного виховання” допомагає студентам з'ясувати роль мистецтва у процесі формування особистості та його соціальну значущість у житті суспільства, зрозуміти різноманіття художніх стилів, форм і напрямків візуального мистецтва, визначити його поліфункціональність, гносеологічні, пропагандистські, гедоністичні, сугестивні, просвітницькі та евристичні аспекти, ознайомитися більш детально з історією образотворчого мистецтва України на всіх етапах його розвитку.

Другий напрямок підготовки вчителів образотворчого мистецтва у спеціальній загальноосвітній (корекційній) школі – це навчання методиці викладання образотворчого мистецтва в допоміжній школі і спеціальних дошкільних закладах для дітей з вадами розумового розвитку. Конкретно-практичний характер занять з образотворчого мистецтва створює сприятливі умови для мобілізації позитивних можливостей розумово відсталих дітей, розвитку в них художньо-естетичного сприймання й естетичних почуттів, оцінного ставлення до творів образотворчого мистецтва й самостійно виконаним малюнкам, дозволяє коригувати емоційну та інтелектуальну сфери учнів.

Для реалізації цих завдань майбутньому вчителю необхідно ознайомитися, насамперед, з особливостями їхнього художньо-естетичного сприймання, як-то: ці діти часто не розрізняють прекрасне й потворне, красиве й некрасиве; характерною їх ознакою є фрагментарне сприймання, якому властиві дифузність і невибірковість; наявні слабкості розумових операцій (аналізу й синтезу, індукції й дедукції, узагальнення й конкретизації), низький рівень мовленнєвої активності; відсутні достатній життєвий досвід і знання. Ці особливості естетичного сприймання обумовлюють труднощі, яких діти з інтелектуальними порушеннями зазнають під час осмислення прекрасного в мистецтві й дійсності. Невміння визначати авторський замисел у творах мистецтва, розуміти роль і значення окремих виражальних засобів (наприклад, кольорове рішення картини, емоційний стан героїв, настроїв твору) спричиняють виявлення несуттєвих відношень і зв'язків під

час осмислення змісту й ролі художнього образу і як наслідок – недостатньо адекватне його сприймання.

Розвиток відчуття форми і змісту художнього твору є центральним моментом у сприйманні твору. Формальний аналіз твору, який ми спостерігали на уроках образотворчого мистецтва, пов'язаний із недостатнім розумінням вчителем ролі мистецтва у формуванні особистості школяра. Гіпертрофія сюжетного і предметного сприймання, яке саме по собі є початковою точкою відмітки усякого освоєння мистецтва, не дозволяє учням оволодіти розумінням художнього образу, який організується з урахуванням виразних засобів мистецтва.

Художньо-естетичні інтереси розумово відсталих учнів мають поверховий і нестійкий характер. Якість художньо-естетичних знань характеризується низьким рівнем усвідомленості, повноти, міцності, систематизованості, узагальненості й конкретності. І хоча з віком спостерігається позитивна тенденція до покращання якості естетичних знань, вона незначна й пов'язана не стільки з естетичним розвитком учнів, скільки з активізацією їхніх пізнавальних процесів і збагаченням життєвого досвіду.

Поряд з цим у розумово відсталих школярів не завжди адекватно й зі значним запізненням формуються естетичні оцінки. Як правило, вони обумовлені зовнішніми ознаками й не виходять за межі суджень «подобається» - «не подобається», «красиве» - «некрасиве». Незважаючи на те, що естетична цінність виступає основним мотивом вияву емоційно-особистісного ставлення до об'єктів мистецтва й дійсності, її розуміння й вербалізація мають поверховий і примітивний характер. Своєрідність емоційно-особистісного ставлення у розумово відсталих учнів полягає в тому, що більшість з них мотивують власні умовиводи на основі виділення несуттєвих зв'язків.

Досить слабкі можливості виявляють ці учні і щодо самостійної творчості. І хоча в них присутнє бажання проявити себе в різноманітних видах художньо-естетичної діяльності (в тому числі й образотворчій), але при цьому школярі не завжди адекватно усвідомлюють своїх можливостей, особливо у молодших класах, виконання творчих робіт характеризується низькою якістю, відсутністю самостійності та спроможності використовувати минулий досвід.

Естетичний розвиток розумово відсталих учнів значною мірою ускладнюється наявністю в них серйозних порушень емоційно-чуттєвої сфери, обумовлених патологічною перевагою процесів гальмування чи збудження. Так, в легкозбуджуваних дітей афективні стани, які характеризуються раптовими бурхливими переживаннями з втратою вольового контролю, гальмують будь-яке виявлення естетичних почуттів, надають останнім, навіть якщо ті виникають, ефемерного й поверхового характеру і, відповідно, віддаляють дитину від прекрасного; а у випадках психічної загальмованості на першій план виходить емоційна пасивність, і такі діти відрізняються несприйнятливістю як до прекрасного, так і до огидного: вони байдужі до цих проявів навколишнього, не намагаються розібратися, що дійсно красиво, а що ні. Разом з цим за психопатоподібного стану, крім грубих відхилень у поведінці, травмувальний вплив на естетичний розвиток справляє нездатність дітей оцінювати та переживати власний стан взагалі.

При цьому слід враховувати, що наведені особливості розумово відсталих учнів не є стабільними. За час перебування в допоміжній школі їм вихованці значно просуваються в своєму художньо-естетичному розвитку, хоча, звичайно, не досягають рівня, характерного для їхніх однолітків, що розвиваються нормально. Під впливом системи корекційно-виховного впливу в школярів виявляється позитивна вікова динаміка розвитку естетичного сприймання, естетичних смаків і потреб, естетичних почуттів. Значна кількість учнів оволодівають елементами художньої творчості й реалізують свої здібності в галузі мистецтва.

Важливо пам'ятати, що створення на уроках, у позакласній та позашкільній роботі спеціальних корекційно-педагогічних умов, спрямованих на корекцію й розвиток інтелектуальної діяльності та емоційної сфери учнів у їх системній єдності, дозволяє значно підвищити рівень естетичного розвитку особистості розумово відсталих школярів. Разом з тим, наголошують відомі учені-дефектологи І.Сременко, Г.Мерсіянова, В.Синьов, Ж.І.Шиф, будь-які методичні прийоми, що залучаються до роботи з розумово відсталими школярами, виявляють свою ефективність далеко не відразу, потрібен значний час і наполегливість педагога, щоб ці прийоми призвели до помітних корекційно-виховних результатів.

У спеціальній школі для дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями елементарні основи освітньої галузі “Візуальне мистецтво (образотворче)” закладаються упродовж 1-го – 6-го років навчання. Головною метою галузі визначається художньо-естетичний розвиток учнів на основі досягнення освітньої (засвоєння елементарних художньо-естетичних знань та оволодіння графічно-практичними вміннями і навичками) та корекційно-розвиваючої (інтелектуальний, сенсорний, емоційний розвиток) цілей. Тобто заняття з образотворчого мистецтва забезпечують естетичний розвиток особистості розумово відсталого учня шляхом корекції цілеспрямованого художнього сприймання предметів і явищ навколишнього світу та творів візуального мистецтва, розвитку пізнавальної діяльності, елементів творчості, уяви та формування вмінь і навичок виконання художньо-графічних завдань.

У зв'язку з цим, важливо не тільки розкрити студентам особливості художньо-естетичного розвитку дітей із порушенням інтелекту, але й показати, як виявляються особливості художньо-образотворчої діяльності безпосередньо в малюнках, підкресливши при цьому, що більшості дитячих робіт властива схематичність, дуже примітивна, спрощена форма композиції, її двомірне вираження, фрагментарність, непропорційність, недотримання реального фарбування, неточна передача просторового розміщення предметів, статичність зображення. Крім того, у дітей спостерігається стійка тенденція діяти графічними штампами, тобто механічно, без належного осмислення відтворювати стереотипно заучені зображення. Таким чином, у ході корекційно-виховної роботи вчителю необхідно перебороти значні труднощі, обумовлені специфічним характером образотворчої діяльності учнів допоміжної школи.

У розділі “Загальні та окремі питання методики навчання образотворчої діяльності розумово відсталих дітей” дається систематичний виклад загальних методичних і дидактичних принципів викладання образотворчого мистецтва в допоміжній школі. Окремо розглядається методика викладання всіх розділів програми “Образотворче мистецтво” в допоміжній школі. Студенти знайомляться зі змістом і методикою корекційно-виховної роботи в пропедевтичний (підготовчий) період навчання образотворчої діяльності, на заняттях малювання з натури, декоративного малювання, тематичного малювання, уроках-бесідах з образотворчого мистецтва, змістом позакласної та позашкільної роботи. Студенти вивчають й аналізують методичну літературу, розробляють і складають плани-конспекти уроків з різних розділів програми.

Значна роль приділяється самостійній роботі студентів як засобу продуктивного одержання спеціальних знань. Студентами узагальнюється досвід учителів малювання спеціальних шкіл, аналізуються питання курсу, які достатньо висвітлені в науково-методичній літературі, готується дидактичний і наочний матеріал для занять з малювання в допоміжній школі і т.ін. Однією із форм самостійної роботи є науково-дослідна робота студентів.

Отримані знання й уміння закріплюються під час проходження педагогічної практики в якості вчителя малювання в молодших і старших класах допоміжної школи та проведення уроків і позакласних занять з образотворчого мистецтва, що є перевіркою ступеня фахової підготовки студентів і служить подальшому вдосконаленню їхньої педагогічної майстерності.

Питання подальшого вдосконалювання курсу з методики викладання образотворчого мистецтва у спеціальних закладах освіти повинні бути в центрі уваги кафедр дефектологічних факультетів педагогічних вузів. Необхідно активніше впроваджувати у практику підготовки майбутніх дефектологів оригінальні методики, розширювати науковий пошук нових засобів використання образотворчого мистецтва в системі вивчення, навчання і виховання учнів з психофізичними вадами.

Систематичний і цілеспрямований художньо-естетичний розвиток студентів дефектологічних факультетів вищих навчальних закладів повинен бути невід'ємною частиною навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Грошенко И.А. Занятия изобразительным искусством во вспомогательной школе: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 175 с.
2. Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребам. – К.: Інститут дефектології АПН України, 2003. – 234 с.
3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку (проект). – К.-Луганськ: Абетка, 2002. – 346 с.
4. Основи спеціальної дидактики / За ред. І.Г. Єременка. – К.: Радянська школа, 1986. – 348 с.

This article deals with the problem of professional training of fine arts teachers at specialized schools for children having intellectual violation of development.

Keywords: artistic-pedagogical preparation of students, art, auxiliary school.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 37.034:316 (045)

К. О. Зелінська,
А. І. Кравченко

АРТТЕРАПІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті описані проблеми розвитку комунікативної діяльності дітей з порушеннями інтелекту та їх адаптації в суспільстві. Розкрито основні можливості подолання комунікативної дезадаптації засобами театральної діяльності.

Ключові слова: діти з проблемами інтелектуального розвитку, комунікативна діяльність, адаптація, театральна діяльність.

В статье описаны проблемы коммуникативной деятельности детей с нарушениями интеллекта и их адаптации в обществе. Раскрыты основные возможности преодоления коммуникативной дезадаптации средствами театральной деятельности.

Ключевые слова: дети с проблемами интеллектуального развития, коммуникативная деятельность, адаптация, театральная деятельность.

Актуальність дослідження обумовлена тим, що в складний період перетворень у нашій країні відбувається переосмислення існуючих цінностей і формування нових. Цей процес висуває на перший план ціннісні якості особистості. Особливого значення набувають відносини людей і форма вираження цих відносин у суспільстві.

На сьогодні актуальними є питання розробки нових технологій освіти, виховання і розвитку особистості учня, що відповідає сучасним соціальним, економічним, моральним і освітнім технологіям.

Духовне багатство людства, відбите в культурі, усвідомлюється суспільством як особлива цінність, а культура особистості стає соціально-значущою якістю. У зв'язку з цим особливо гостро постає питання про підвищення якості навчального процесу дітей з вадами інтелектуального розвитку, про пошук нових, більш ефективних методів та прийомів їх навчання й виховання.

Відомо, що кількість дітей з відхиленнями у психічному розвитку безперервно збільшується. Ця обставина ставить психологів і педагогів перед необхідністю подальшого пошуку нових ефективних підходів до діагностики та корекції порушень розвитку.

Діти з відхиленнями психофізичного розвитку мають стати соціально дезадаптованою, яка обмежує можливості їх інтеграції в соціум. З огляду на це необхідно вживати нові заходи щодо поліпшення стану соціальної адаптації. Це неможливо без сформованості всіх складових вищезазначеного процесу, а особливо навичок спілкування.

Для подальшої успішної інтеграції дитини з обмеженими інтелектуальними можливостями у соціальне середовище доцільно використовувати методи арттерапії.

Практика показує, що використання даного методу в різних його формах для дітей з порушеннями розвитку дозволяє стабілізувати їх емоційний стан, розвиває комунікативні навички, сприяє формуванню соціально прийнятних форм подолання негативних емоцій [3, с.5].

Корекційно-розвиваючі заняття арттерапією виховують здатність до самовираження та самопізнання дитини з обмеженими можливостями і цим гармонізують її особистість у цілому. Розширення даних можливостей на заняттях пов'язано з продуктивним характером мистецтва – створенням естетичних продуктів, вихованням почуттів, переживань і здібностей дитини з проблемами інтелектуального розвитку [7, с.359].

Саме тому включення елементів арттерапії в процес навчання і виховання дітей з проблемами психофізичного розвитку є дуже актуальним на сучасному етапі еволюції суспільства.

Розроблена та створена зусиллями вітчизняних психологів система психокорекції досягла певних успіхів. Підтвердження цьому ми можемо знайти в дослідженнях Т. А. Власової, І. А. Коробейникова, М. С. Певзнер, та ін.

Вирішенню проблем розвитку і адаптації дітей із психофізичними порушеннями приділяють увагу вітчизняні вчені В. І. Бондар, Л. С. Вавіна, Т. П. Вісковатова, В. В. Засенко, О. П. Хохліна тощо. У своїх працях вони переважно наголошують на труднощах адаптації до процесу навчання цієї категорії дітей. Проте поза увагою лишається така важлива складова як формування комунікативних

навичок, котрі доцільно було б розвивати засобами арттерапії, а саме залученням дітей з особливими освітніми потребами до театральної діяльності [6, с.24].

Мета статті. На основі аналізу науково-педагогічної літератури обґрунтувати гостроту проблеми розвитку комунікативних умінь учнів з порушеннями інтелекту; довести доцільність використання елементів театральної діяльності у процесі подолання комунікативних відхилень у дітей даної категорії та інтеграції їх у соціальне середовище.

Арт-терапія – це метод психотерапії, який використовує для лікування та психокорекції художні прийоми і творчість, такі як малювання, ліплення, музика, кінофільми, книги, акторська майстерність, та багато іншого. Арттерапія поєднує традиційні теорії і техніки психотерапії з розумінням психологічних аспектів творчого процесу, особливо тих частин художнього матеріалу, які викликають емоції.

Ще в першій половині ХІХ століття піднімалося питання про використання театального мистецтва у шкільній освіті. Відома суперечка, що виникла навколо статті Н. І. Пирогова «Бути і здаватися», в якій автор виступає проти використання театру у виховних цілях, але вважає, що «можна ... і навіть треба дозволяти дітям вивчати обрані ролі з різних п'єс ... з метою вправлення мови та виховання здатності чітко виражати думки». Стаття Пирогова мала великий суспільний резонанс. Обговорення цієї проблеми тривало в періодичній пресі аж до початку ХХ століття. У полеміці брали участь видатні педагоги Н. Ф. Букатов, К. Д. Ушинський, М. М. Бахтін, які доводили можливість і доцільність проведення театральних занять у загальноосвітній школі, вважаючи їх засобом поглиблення знань учнів і підвищення їх культурного рівня.

У перші роки радянської влади розроблялася програма широкого використання театального мистецтва в освіті та вихованні дітей: передбачався «систематичний розвиток органів чуття та творчих здібностей» і організація «активної творчої діяльності дітей у всіх галузях знання, праці і мистецтва ...» [1].

Багато видатних вітчизняних педагогів використовували засоби театального мистецтва у своїй професійній діяльності. Вагоме місце займають вони в теоретичній спадщині В. А. Сухомлинського та С. Т. Шацького.

Шацький С.Т. і його співробітники одними з перших (ще в 1905 році) використовували спектакль у педагогічному процесі, а потім продовжили свою діяльність у радянських освітніх установах, прагнучи розбудити творчу фантазію, уяву дітей, надати їм самостійність у виборі форми вираження своєї особистості через гру, пісні, імпровізації і вважали, що виховання неможливе без використання мистецтва, адже саме воно дає можливість розвивати естетичні смаки дітей, потреби і творчі якості особистості.

До наших днів цінними залишаються методичні розробки Г. Л. Рошала. Його програма з «Тео-предмету» для школярів молодшого віку також базується на теорії ігор [7; 359]. Педагог вважає дитячу гру першим проявом театального почуття. Вся складність навколишнього середовища спочатку долається дитиною в символі – іграшці і грі, причому Г. Л. Рошаль розглядає іграшку як першу бутафорію.

Корекційно-розвиваючі заняття арттерапією ґрунтуються на діяльнісному підході О. М. Леонтьєва і теорії психічного розвитку дитини, Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна.

Обов'язковим принципом корекційно-розвиваючих занять арттерапією є діяльнісний принцип корекції. Зазначений принцип означає, що основним способом корекційно-розвивального впливу є організація активної діяльності дитини, в ході реалізації якої створюються умови для орієнтування дитини в «складних» конфліктних ситуаціях, організовується необхідна основа для позитивних зрушень у розвитку особистості дитини. Принцип обліку віково-психологічних та індивідуальних особливостей дитини в корекційно-розвиваючих заняттях арттерапією вимагає відповідності ходу психічного і особистісного розвитку дитини та визнання безперечного факту унікальності і неповторності конкретного шляху розвитку кожної особистості [5; 30].

У 1974 році психолог Джером Франк сформулював п'ять основних ефектів будь-якої успішної психотерапії, яка:

- 1) надає нові навчальні можливості як на пізнавальному, так і практичному рівні;
- 2) вселяє надію на порятунок від страждань;
- 3) надає досвід успішної діяльності;
- 4) дає можливість подолати почуття відкинутості;
- 5) пробуджує яскраві емоції.

Арт-терапія цілком відповідає цим п'яти ефектам [8, с.38].

По-перше, арттерапія є дуже ефективним засобом навчання. Вона допомагає побачити нові перспективи в будь-якій ситуації і пропонує стимулюючі методи для засвоєння і запам'ятовування. Художні форми можуть бути пов'язані з глибокими рівнями розумових процесів і таким чином впливають і на емоційну сферу особистості.

По-друге, як і інші терапії, арттерапія вселяє надію в порятунок від душевних страждань. Віра в самовдосконалення і можливість відчувати себе краще є найпершим кроком у досягненні психотерапевтичного ефекту.

По-третє, арттерапія, безумовно, представляє собою досвід успішної діяльності, тому що створення будь-якого творчого продукту саме по собі несе відчуття задоволеності.

По-четверте, арттерапія надає людині відчуття контакту з іншими людьми. Почуття «бути зрозумілим» є одним з найбільш сильних в арттерапевтичному процесі, так само, як і фраза «я розумію» резонує через усі великі твори мистецтва.

По-п'яте, художні образи в живописі, музиці, драматичному мистецтві викликають найсильніші емоції, такі, як любов, ненависть, наснагу, страх. Ті глибокі зміни, які є метою в арттерапевтичному процесі, можуть відбутися лише в разі здатності відтворити ці почуття, зрозуміти та прийняти їх [8, с.39].

Видатними вітчизняними педагогами були сформульовані принципи театральної роботи з дітьми, які безперечно можна застосувати і в роботі з учнями, що мають проблеми інтелектуального розвитку:

- доступність драматичного матеріалу і сценічного вираження, що передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей та інтересів дітей;

- послідовне та доцільне накопичення художніх вражень;

- єдність аналізу театральної постанови та вивчення літературних першоджерел;

- опора на ігрову діяльність дитини, що відповідає її психічним особливостям;

- синтезування різних видів мистецтва в ході театральної роботи;

- правдиве дієве виконання;

- домінування художньо-драматичної діяльності школярів.

Ці принципи не втратили своєї значущості і на сьогодні. [7, с.359].

В останні роки посилюється інтерес фахівців до механізму впливу мистецтва на дитину з проблемами розвитку в процесі виховання і навчання. Наукові роботи, пов'язані з вивченням терапії і показують ефективність, перспективність даного досвіду в галузі спеціальної психології, надають їй статус цілого наукового напрямку. Є всі підстави розглядати мистецтво як унікальне джерело розвитку комунікативної адаптації дитини з обмеженими інтелектуальними можливостями до соціального середовища [3, с.5]. Твори мистецтва представляють собою моделі життєвих ситуацій, що дозволяють долучатися до важливих культурних феноменів, ще не переживши їх в реальному житті.

Мистецтво не тільки поглиблює розуміння реального людського спілкування, але і значно урізноманітнює його сферу. Особливість мистецтва полягає в тому, що, представляючи, чужий чуттєвий і розумовий досвід, воно стає складовою особистого досвіду, збагачує внутрішній світ дитини безпосередністю, наочністю, конкретністю. Проживаючи і переживаючи разом з героями різні ситуації, недоступні в реальному житті, дитина пізнає нові форми та стилі спілкування, долучається до культури взаємовідносин і виробляє часткове їх перенесення в повсякденну дійсність [4, с.15].

Надзвичайно важливим є розгляд спілкування в мистецтві не тільки з позиції міжособистісної взаємодії, але і з точки зору міжсуб'єктного її характеру. Мистецтво має здатність перетворювати об'єкти в суб'єкти шляхом натхнення всього, що оточує людину (світ природи і предметний світ). Особливо яскраві приклади суб'єктивних об'єктів ми можемо спостерігати в казках, де тварини, рослини, природні явища наділені людськими рисами і якостями [8, с.39].

Мистецтво є важливим, виробленим історією культури способом моделювання самого спілкування. Оскільки художній образ за своєю сутністю виступає моделлю людини як суб'єкта, а твори мистецтва представляють собою систему образів, що знаходяться у взаємозв'язку і вступають у взаємини, то необхідно розглядати ці самі взаємини як процес спілкування.

Комунікативні дії в театральної грі опосередковані через ігрову діяльність. Саме гра надає значний вплив на розвиток дитини, перш за все тому, що в грі діти навчаються повноцінному спілкуванню. Ігрова роль – це та зовнішня опора, яка допомагає дитині керувати своєю поведінкою. Роль може розкрити в дитині потенційний комунікативний ресурс. За словами К. С. Станіславського, «природа театру і його мистецтва суцільно заснована на спілкуванні дійових осіб між собою і кожного з самим собою» [8, с.41].

Разом з героями ігор-драматизацій діти реально, суб'єктивно переживають емоційні стани різних модальностей, змінюючи їх за допомогою вербальних і невербальних (експресивних) засобів. Це робить театральну гру школою емоцій. Крім того, сам процес спілкування з театром дає дитині сильний позитивно забарвлений емоційний заряд.

Враховуючи, що основою театральної (образної) гри є уявлювана ситуація, очевидним стає також зв'язок уяви та емоцій, що є найважливішою складовою у навчанні та вихованні дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями. Не викликає сумніву, що розвиток емоцій і

становлення їх довільності тісно пов'язані з розвитком уяви і включенням її в структуру емоційного процесу.

Індивідуальний емоційний досвід фіксує заборони та бажані форми контакту з навколишнім світом через соціально-етичні норми, що відображають досвід інших людей, присутній в будь-якому театральному сценарії. Поведінка дитини організовується за складним кодексом комунікативних правил контакту [10, с.328].

Основні мотиви, які спонукають дитину до комунікації, пов'язані з трьома головними потребами: у нових враженнях, в активній діяльності, у визнанні та підтримці.

Виступ на сцені в якості виконавця ролі, визнання і підтримка глядачів значно підвищує власну самооцінку дитини, допомагає розвитку впевненості, самостійності, віри у власні сили, що допомагає дітям з проблемами у розвитку налагоджувати соціальні контакти. Театралізована діяльність стимулює розвиток реальних внутрішніх мотивів, які обов'язково включають мотивацію успішності, просування вперед.

Театральна гра забезпечує новий крок у поглибленні та активізації комунікативної взаємодії з навколишнім світом. Конкретним пристосувальним сенсом гри є налагодження емоційного взаємодії з іншими дітьми: розробка способів орієнтування в їх переживаннях, формування правил і норм, взаємодії з ними. Колективна театральна гра забезпечує контроль спільноти над індивідуальним афективним життям дитини, приводячи її у відповідність до вимог і потреб оточуючих в конкретній комунікативній ситуації.

У процесі театралізованої діяльності дитина з обмеженими можливостями має можливість використовувати всі засоби, що дозволяють їй реалізувати свої комунікативні потреби: експресивно-мімічні (погляд, посмішка, міміка, виразні вокалізації, виразні рухи тіла), предметно-дієві (локомоторні та предметні рухи, пози, що використовуються у цілях спілкування). Робота над образом включає в себе використання всіх цих виразних і образотворчих засобів в різних варіаціях і інтерпретаціях, а також використовувати їх у життєвих ситуаціях.

У театралізованій діяльності відбувається активний розвиток діалогу як форми соціалізованої (комунікативної) мови. Сценічні діалоги є ідеальними, «правильними», тобто вивіреними хронологічно, логічно, емоційно. Вивчені під час підготовки до вистави літературні зразки мови діти використовують згодом як готовий мовний матеріал у вільному мовному спілкуванні [7, с.360].

У процесі навчання театральній грі дітей з інтелектуальними проблемами вчені радять дотримуватися трьох головних моментів:

1. Розвиток інтересу до гри і створення атмосфери взаємної зацікавленості у творчих досягнення кожного. Шлях до розвитку знань, умінь і навичок завжди починається з інтересу до діяльності і вимагає від керівника здібності й умінь зацікавити і захопити дітей як конкретної грою, так і програмою в цілому. Відштовхуючись саме від інтересу до гри і поставленої задачі, можна забезпечити педагогічно спрямований рух до розвитку активності, театральних навичок, формування мотивації подолання фізичної та психічної неповноцінності з орієнтацією на самовиховання.

2. Постійне створення «ситуації успіху». Радість і успіх необхідні дітям-олігофренам набагато більшою мірою, ніж здоровим дітям, оскільки досягнення і просування даються незрівнянно більшими зусиллями і підтримати їх може тільки відчуття радості і задоволення. Підбір матеріалу та індивідуальні методичні знахідки культурних організаторів і педагогів дозволяють грі бути дійством, а не нудним і важким заняттям [9, с.369].

3. Найважливіша роль в організації театральної діяльності відводиться індивідуальному підходу до кожної дитини. Говорячи науково, така методика повинна бути названа суб'єктно орієнтованою ігровою діяльністю. Індивідуальний підхід є загальнопедагогічною вимогою, але в роботі з дітьми-олігофренами ми набагато сильніше відчуваємо необхідність враховувати абсолютно неповторну ситуацію особистісного розвитку кожного. Діти з проблемами в розвитку гостро відчувають інтерес до себе, до своїх можливостей і досягнень, тому потрібно знаходити такі педагогічні засоби, які дозволяють приділити увагу персонально кожному, здійснюючи при цьому глибоко особистісний підхід.

Враховуючи вищесказане, можемо зробити відповідні висновки:

- на даний момент у спеціальній педагогіці гостро постає проблема комунікативної діяльності молодших школярів з порушеннями інтелектуальної сфери;
- для повноцінного розвитку та успішної соціалізації дитині з особливими потребами необхідно налагодити контакт з оточуючими, що, безперечно, виникає у процесі спілкування;
- залучення дітей даної категорії до театральної діяльності допоможе їм засвоїти певні соціальні норми та правила взаємовідносин, адже, граючи роль, дитина користується правильною літературною мовою, яка збагачує її активний словник та допомагає зорієнтуватися у схожій життєвій ситуації.

Список використаних джерел

1. Владимірова Н. Ш. Игра в детском самодеятельном коллективе как фактор развития самостоятельности и инициативности: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987.
2. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии. Изд. 2-е, доп. и перераб. [Текст]. / Т. А. Власова, М. С. Певзнер – М.: Просвещение – 1973. – 175с.
3. Ильина С. Ю. Принципы организации работы по речевому развитию умственно отсталых школьников [Текст]. / С. Ю. Ильина // Дефектология. Научно-методический журнал - №6. – 2007. – С. 4 – 12.
4. Ляльковий театр - дітям. Театр картинок. Театр іграшок. Театр петрушок [Текст] : посіб. для виховат. дит. садків. / Т. Н. Караманенко, Ю. Г. Караманенко – К. : Рад. школа, 1986. - 156 с.
5. Коробейников И. А. Психологическая дифференциация нарушений развития у старших дошкольников [Текст] : Методические рекомендации. / И. А. Коробейников. – М., 1982. – 33с.
6. Прокурняк О. Формування комунікативних навичок як складова соціальної адаптації дітей з обмеженими розумовими можливостями [Текст]. / О. Прокурняк // Дефектологія. Науково-методичний журнал - №1. – 2004. – С. 25 – 27.
7. Революция-искусство-дети: Из истории эстет. воспитания в сов. шк.: материалы и документы [Текст] : кн. для учителя: В 2 ч. / Сост. Н. П. Старосельцева. – М.: Просвещение, 1987 – С. 358-361.
8. Романець В. А. Психологія творчості. [Текст] : навч. посібник. 2-ге вид., доп. / В. А. Романець – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
9. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В. И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Изд. центр «Академия», 2005. — 464 с.
10. Шацкий С. Т. Избранные произведения. [Текст] / С. Т. Шацкий – М., 1980. – 430 с.

Problems of communicative activity development of children with the disturbances in the intellectual sphere and their adaptation to society are described in the article. Basic possibilities of overcoming communicative dissadaptation by means of theatrical activity are revealed.

Keywords: children with intellectual development problems, communicative activity, adaptations, theatrical activity.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 159.922.76 – 056.37:616

В.В. Золотоверх

**ЛІКАРСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТИКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ
(КІНЕЦЬ ХІХ- СЕРЕДИНА ХХ СТ.)**

В статті розглянуто питання діагностики психічного розвитку дітей на ранніх етапах з метою відмежування їх від подібних станів. Доведено, що прогресивні погляди лікарів і педагогів на цю проблему створили передумови для розвитку системи спеціального навчання і виховання.

Ключові слова: психолого-педагогічне вивчення, діагностика психічного розвитку, розумово відсталі діти, діагностичні методи.

В статье рассмотрен вопрос диагностики психического развития детей на ранних этапах с целью отмежевания их от подобных состояний. Доказано, что прогрессивные взгляды врачей и педагогов на эту проблему создали предпосылки для развития системы специального обучения и воспитания.

Ключевые слова: психолого-педагогічне изучение, диагностика психического развития, умственно отсталые дети, диагностические методы.

Історико-педагогічний підхід до вивчення досвіду, нагромадженого теорією і практикою навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, є важливим джерелом для систематизації й узагальнення існуючих теоретичних засад олігофренопедагогіки. Конструктивне історико-педагогічне дослідження різних напрямів діагностики таких дітей сприяє усвідомленню й осмисленню причин невдач численних реформувань, які не завжди вели до позитивних зрушень.

Діагностика психічного розвитку і комплектування спеціальної школи розумово відсталими дітьми на тому чи іншому етапі розвитку олігофренопедагогіки значною мірою визначалися тим, який зміст вкладався у поняття «розумова відсталість».

До початку ХХ століття в олігофренопедагогії сформувалися різні погляди на розумову відсталість та причини виникнення цього стану. Так, зокрема, американський психіатр Джервіс та англійський дослідник Кларк розглядали розумову відсталість як зупинку чи затримку психічного розвитку дитини, зумовлені спадковими причинами, а також захворюваннями центральної нервової системи. Цієї точки зору дотримувався й Пенроуз виходячи з того, що в основі розумової відсталості знаходяться спадкові фактори, тобто несприятливі моменти, які передаються генетично. Є.Льюїс вважав, що у виникненні інтелектуального недорозвитку вирішальну роль відіграє навколишнє середовище. З цієї точки зору він поділяв розумово відсталих на соціально і педагогічно занедбаних дітей. Дослідники стверджували, що розумово відсталі – це нормальні діти, але з обмеженими розумовими здібностями.

У дореволюційній Росії та в перші роки радянської влади поняття «розумова відсталість», за винятком глибоких форм, також не мало чітко визначеного трактування.

Представники медичного напрямку (К. Малярєвська, М. Мороз, Г. Россолімо та ін.) розглядали розумову відсталість як стан, що характеризується помітним запізненням психічного розвитку дитини порівняно з нормальними однолітками. Специфіку розвитку цієї категорії дітей вони вбачали в порушеннях сприймання, в недостатності пасивної і, особливо, активної уваги, пам'яті, духовної зрілості.

Представники педагогічного напрямку (Н. Чехов, Є. Герье, О. Граборов) при інтерпретації поняття «розумова відсталість» в першу чергу вказували на низьку спроможність до оволодіння навчальним матеріалом згідно програм загальноосвітньої школи. Вони вважали, що в основі розумової відсталості перебуває затримка в розвитку та порушення емоційно-вольової сфери як результат загальної психічної складності. Тому, на їхню думку, ці діти потребують особливих умов навчання.

Неоднозначне тлумачення поняття «розумова відсталість» пояснювалось тим, що в оцінці стану таких дітей схрещувались два критерії – педагогічний і медичний, які нажаль, не завжди співпадали. Педагоги загальноосвітньої школи, не будучи обізнані з клінікою дитячої недоумкуватості, мали поверхові уявлення про природу розумових здібностей, обмежуючись переважно їхньою неуспішністю, що було основним показником і критерієм розумової неповноцінності.

У психологів і педагогів сформувалося уявлення, що кожна людина наділена від природи різним ступенем розумових здібностей чи інтелекту, що ці здібності нібито визначаються вродженими задатками, які суттєво проявляють вже в дошкільному віці. Впродовж подальшого життя вони не змінюються належним чином. На думку окремих психологів, педагогів і особливо педологів, більшість дітей володіє «середнім» інтелектом, інші визнавалися «високоінтелектуальними» або, навпаки, – «інтелектуально неповноцінними». Завдання педагога полягає в тому, щоб за допомогою психометричних тестів якомога раніше із загальної кількості відібрати дітей «високоінтелектуальних» і «інтелектуально неповноцінних» з тим, щоб уже з самого початку навчання перших вчити за розширеною програмою, а решті давати обмежену освіту. Вважалося, що «інтелектуально неповноцінні» – це нормальні діти, але з дуже низькими здібностями, які успадковуються. Вони не можуть направлятися до загальноосвітньої школи і потребують особливих умов – навчання за обмеженими програмами.

Цілком очевидно, що розумова відсталість ототожнювалася з багатьма іншими станами, які не характеризуються стійкими порушеннями пізнавальної діяльності внаслідок органічного ушкодження центральної нервової системи. Через це до допоміжної школи направлялися діти з необґрунтованим лікарським діагнозом «олігофренія: педагогічно занедбані, діти з порушеннями аналізаторів, мовлення, з проблемами характеру і поведінки». Це засвідчує, що принципи і методи відбору дітей до допоміжної школи на той час недостатньо досліджувалися і не одержали наукового обґрунтування.

Як зазначає В.Лубовський «психологічні тести, які використовувалися для діагностики та відбору дітей з порушеннями розумового розвитку, з самого початку, по суті, були спрямовані на те, щоб відокремити всіх дітей, які за виконанням тестових завдань показували результати нижчі

статистично встановлених норм, і не могли слугувати для диференційної діагностики порушень розвитку» *.

І це цілком очевидно, оскільки діагностика, що ґрунтується на статистичному, суто кількісному підході до оцінки рівня розумового розвитку, не дозволяє дати якісну характеристику пізнавальних можливостей дитини і тим більше наблизиться до аналізу причин, які перебувають в основі порушеного розвитку.

В післяреволюційний період здійснюються перші спроби систематичного вивчення розумово відсталих дітей. У результаті досліджень К. Грачової, В. Кащенко, М. Постовської, О. Граборова та інших інтелектуальна недостатність розглядається як явище дещо єдине, неподільне, недиференційоване. Втім, до уваги не бралася та різноманітність, яка вкладається в поняття «олігофренія». Таке недиференційоване розуміння недоумкуватості, за якого всі психічні процеси нібито рівномірно знижені, не забезпечувало диференційовану діагностику та організацію індивідуального навчання і виховання, правильне розуміння сутності корекційної роботи з цими дітьми.

У середині 20-х років увага педагогів, психологів і особливо педологів зосереджується на розробці тестових завдань (методик) як основного засобу діагностики інтелектуального розвитку дітей. Популярними в цей час були тестові методики зарубіжних вчених, перекладені російською мовою. Оскільки за допомогою цих тестів визначався розумовий вік або інтелектуальний коефіцієнт дитини, до уваги не бралися такі складові психічного розвитку як умови виховання, характерологічні особливості, не враховувалися клінічні особливості формування дитячої особистості. Недооцінка цих факторів спричиняла віднесення до категорії розумово відсталих дітей з нормальними потенційними можливостями розвитку інтелекту.

Помилки при відборі дітей до допоміжної школи пояснювалися тим, що науковці-дефектологи у своїй роботі керувалися виключно резолюціями різних з'їздів, конференцій, нарад, які недоступні були більшості практиків. Враховуючи це, у жовтні 1926 р. Народний Комісаріат освіти оприлюднив перше положення «Про відбір дітей до допоміжних дитячих закладів». Ним заборонялося направляти до спеціальних закладів дітей, неуспішність яких зумовлена несприятливими зовнішніми умовами. Втім, через відсутність єдиних поглядів на сутність поняття «розумова відсталість», порочність методів відбору, плутанину та розмитість у розумінні мети і завдань допоміжної школи, продовжувалася практика перевodu із загальноосвітньої школи дітей, які не є розумово відсталими, а потребують посиленої до себе уваги вчителя. Недооцінка значення клінічного вивчення дитини, некритичне ставлення і некваліфіковане використання тестів при відборі дітей до допоміжної школи мали місце майже до кінця 30-х рр. ХХ століття.

Зазначене вище зумовлювало необхідність подальшого поглибленого вивчення не тільки важких форм розумової відсталості (імбецильність і ідіотія), а й дітей з більш легкою формою. У дослідженнях психіки розумово відсталої дитини науковці клініко-діагностичного відділу Науково-практичного інституту спеціальних шкіл (Л. Занков, М. Певзнер, С. Добиліна та ін.) поглиблено вивчали не лише окремі форми розумової відсталості, а й виявили низку симптомів, встановили взаємозв'язок між ними, що стало важливим для вивчення особливостей розумової відсталості в кожному окремому випадку. Предметом вивчення дослідників стає аналіз причин, які ускладнюють успішність дітей в процесі навчання. Зокрема вивчалися особливості мислення, пам'яті, уваги, афективно-вольової сфери, порушення читання, письма і рахунку. На основі одержаних у процесі обстеження даних складалася характеристика дитини, в якій визначався рівень її знань, вмінь і навичок, встановлювалися труднощі в навчанні конкретних освітніх галузей, особливості поведінки, інтерес до інтелектуальної діяльності, стійкість уваги, ставлення до дітей в колективі і до вчителя.

Психологічне вивчення дітей із труднощами навчання дозволило виявити глибоку своєрідність протікання психічних процесів у частини досліджуваних, а поглиблене вивчення їхнього розвитку показало, що вони перенесли в період внутрішньоутробного або раннього розвитку важке мозкове захворювання, яке й спричинило аномальний розвиток. Таким чином, метою вивчення розумової відсталості було не лише встановлення сумарного кількісного показника досягнень і невдач дитини у діяльності, а динамічне вивчення рівня і співвідношення розвитку різних психічних процесів і поведінки обстежуваної дитини. Цей підхід слід розглядати як першу спробу якісно-кількісного аналізу структури інтелекту. На основі даних клінічного і педагогічного обстежень визначався тип закладу, в якому дитина продовжувала навчання.

Подальші дослідження науковців клініко-діагностичного відділу дозволили виділити три форми олігофренії, кожна із яких має свої характерологічні особливості. До першої форми олігофренії віднесено дітей з більш-менш рівномірним інтелектуальним порушенням. Характерними для таких дітей є обмежений запас уявлень та мовленнєвий недорозвиток при відносному збереженні уваги.

*Спеціальна психологія. Тексти. Частина 2 / За ред. М.П.Матвеевої, С.П.Миронової, - 2001. - С.7.

Особливості їхньої поведінки, характер хвилювань, критичне ставлення до себе і оточуючих відповідають їхньому інтелектуальному рівню.

Діти, віднесені до другої форми олігофренії, характеризуються тим, що за умов зниження інтелекту в них недорозвинена здатність до оволодіння елементами грамоти, запам'ятовування букв і цифр. Діти повільно оволодівають навичками читання, плутають букви, не вміють зливати їх у складі. Запас уявлень у них обмежений, мова бідна за змістом, мають місце мовленнєві порушення. Водночас увага стійка, в роботі виявляють цілеспрямованість. Хвилювання дітей другої форми відрізняються від першої – вони хворобливо переживають труднощі навчання.

Діти третьої форми олігофренії відрізняються від попередніх тим, що оволодіння елементарною грамотою (запам'ятовування букв, злиття їх у складі) відбувається без особливих труднощів. У них розвинена механічна пам'ять, зокрема на словесні образи. Разом з тим, вони погано розуміють прочитане, не орієнтуються в різних ситуаціях щодо поведінки, некритично ставляться до себе, оточуючих, не свідомо ставляться до шкільних занять, навчальна діяльність не цілеспрямована, різко порушена увага.

Незважаючи на те, що дана класифікація олігофренії була дещо умовною і не вичерпувала всієї різноманітності психічного розвитку цієї категорії дітей, все очевиднішою ставала необхідність комплексного вивчення дитячої недоумкуватості. Вже перші дослідження переконливо доводили, що в межах кожної форми олігофренії виявляється низка різних варіантів недорозвиненості за етіологією, структурою дефекту, психопатологічною і психологічною симптоматикою. Хоча традиційний поділ розумово відсталих дітей на ідіотів, імбецилів і дебілів зберігався, він вже не задовольняв дослідників.

Розпочата у 1936 р. перебудова допоміжної школи з організаційних і методичних питань у зв'язку із соціально-економічними і політичними проблемами розтягнулася на довгі роки. Перешкодою цьому став також напад фашистської Німеччини на Радянський Союз та відбудова народного господарства у післявоєнний період як пріоритетне завдання уряду.

Широке використання в дослідженнях вчених-дефектологів післявоєнного періоду поглядів І. Сеченова і І. Павлова про фізіологію вищої нервової діяльності сприяло більш об'єктивному розумінню анатомо-морфологічної і патофізіологічної основи недоумкуватості і всіх її проявів. Проведені на початку 50-х рр. XX ст. дослідження в галузі патофізіології вищої нервової діяльності дітей-олігофренів, клініки олігофренії (О. Лурія, С. Ляпідевський, М. Певзнер, Г. Сухарева, В. Лубовський та ін.) сприяли науковому розумінню складних питань, пов'язаних з вивченням органічних форм інтелектуальної недостатності і подібних до неї станів у дитячому віці.

У психопатології виділялися дві форми недостатності інтелектуальної діяльності: олігофренії – випадки раннього враження мозку, які спричиняють його недорозвиток. Ці діти складають основний контингент допоміжної школи.

Органічна недостатність мозку в цьому випадку має не прогресуючий характер, тому такі діти здатні до поступального пізнавального розвитку, хоча й зі значними ускладненнями, зумовленими його патологічною основою. До цієї групи були віднесені діти, у яких ушкодження центральної нервової системи відбулося до розвитку їхнього мовлення (в один-два роки). У цьому випадку психічний розвиток дитини відбувається на патологічній основі, проте тривалого протікання захворювання нервової системи немає і дитина практично здорова. Незрілість вищих інтелектуальних процесів у поєднанні з надмірною збудливістю поведінки створює якісно своєрідну картину психічного розвитку.

До цієї групи віднесено також дітей, у яких порушення центральної нервової системи відбулося у старшому віці. Це діти, розумова відсталість у яких виникла внаслідок травми мозку, що спричиняє низьку працездатність та швидку стомлюваність, а також діти, що перенесли енцефаліт. Для них характерними є надмірна рухливість, розгальмованість, імпульсивність, реактивність. За умов правильного виховання цих дітей, бережливого ставлення до них у питаннях навчального і трудового навантаження та неухильних вимог щодо поведінки, вони засвоюють навчальний матеріал за програмою допоміжної школи.

Другу групу складають так звані дементні діти, у яких хворобливі процеси, які викликають інтелектуальні порушення, виникли на пізніших стадіях розвитку і ще не призупинилися. Вони розвиваються і в той же час хворіють, їхній стан може значно змінюватися. Це набута розумова відсталість у сполученні з розладами пам'яті та емоційно-вольової сфери, які виникають після деякого періоду нормального розвитку дитини. У дитячому віці деменція може виникати через органічне захворювання мозку при шизофренії, епілепсії, ревматичному ушкодженні нервової системи, травм мозку. Інтелектуальні порушення у цих випадках, як правило, необоротні. Проте за умов успішного лікування основного захворювання можна домогтися часткового відновлення психічних функцій. Цілеспрямована і правильно побудована лікувально-педагогічна робота сприяє значній компенсації дефекту.

Психологічний аналіз дозволив розкрити структуру дефекту різних форм розумової відсталості і ті патофізіологічні механізми, які знаходяться в основі своєрідності пізнавальної і емоційно-вольової діяльності розумово відсталих дітей. Зокрема, було обґрунтовано, що при олігофренії спостерігається зниження сили основних нервових процесів (особливо гальмівного). Нервові процеси характеризуються інертністю, взаємодія сигнальних систем виявляється порушеною.

Як зазначав С. Ляпидевський, «сутність недоумкуватості може бути визначена в аспекті одного із провідних принципів павловської фізіології – співвідношення динаміки і структури, тобто якісні особливості психіки розумово відсталих визначаються не тільки структурними особливостями кори великих півкуль, але й характером нейродинамічних процесів».*

Проведені на цьому етапі дослідження показали, що у зв'язку з дифузним порушенням мозку у розумово відсталих дітей порушена вся вища нервова діяльність в цілому. Патологічні зміни спостерігаються і в утворенні безумовних рефлексів, і в діяльності аналізаторів кори головного мозку, і в основних нервових процесах – збудження і гальмування, і у властивостях кортикальних процесів – іррадіації, концентрації, взаємодія, а також у взаємовідношенні сигнальних систем. Дослідженнями дефектологів і психологів (Л. Виготський, Л. Занков, М. Певзнер, Г. Дульнев, І. Єременко, Т. Власова та ін.) доведено, що при розумовій відсталості, безумовно, мають місце первинні вади тобто стани, які виникають безпосередньо під впливом захворювання мозку (порушення елементарних розумових операцій) і вторинні порушення (недорозвиток пам'яті, мислення, уваги, волі та ін.).

Список використаних джерел

1. Ляпидевский С.С. Физиология высшей нервной деятельности и вопросы теории и практики специальной педагогики // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. – Вып. III, 1955 – 162с.
2. Спеціальна психологія. Тексти. Частина 1 / За ред. М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової, 1999. – 145 с.
3. Спеціальна психологія. Тексти. Частина 2 / За ред. М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової, 1999. – 130 с.

In the article the questions of becoming and development of bases of psychological and pedagogical study of children are considered with a mental backwardness on the early stages with the purpose of their отграничения from the similar states. It is confirmed that the advanced views of doctors and teachers on this problem were created by pre-conditions for development of the system of the special education of children of this category.

Keywords: psikhologo-pedagogical study, diagnostics of psychical development, mentally backward children, diagnostic methods.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.42

О.С. Колеснікова

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ З ТРУДНОЩАМИ В НАВЧАННІ

У статті розглядаються особливості соціальної компетентності старших школярів із труднощами в навчанні, що виникають у процесі інтегрованого навчання й виховання.

Ключові слова: соціальна компетентність, структура компетентності, соціальна взаємодія, учні із труднощами в навчанні, обумовленими затримкою психічного розвитку.

В статье рассматриваются особенности социальной компетентности старших школьников с трудностями в обучении, возникающие в процессе интегрированного обучения и воспитания.

Ключевые слова: социальная компетентность, структура компетентности, социальное взаимодействие, учащиеся с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития.

Современное специальное образование дает больше возможностей для обучения учащихся с особенностями психофизического развития в социальной среде: в семьях, среди нормативно развивающихся сверстников в общеобразовательных школах и т.д. Вариативность форм организации образовательного процесса предполагает, что ученики, имеющие особенности в развитии, и окружающие их сверстники и взрослые смогут адаптироваться друг к другу, адекватно выстраивать взаимодействие и избегать конфликтов. Однако зачастую особенности социального развития не позволяют учащимися с особенностями в развитии адаптироваться в окружающей их социальной среде.

Для адаптации в обществе, стабильного социального функционирования, важно целенаправленно заниматься формированием и развитием социальной компетентности. В настоящее время существуют расхождения в определении социальной компетентности, т.к. изучение данного вопроса началось сравнительно недавно. Некоторые авторы рассматривают ее с точки зрения компетентностного подхода, определяя, как наивысший результат формирования ключевой социальной компетенции (Д.И. Иванов, И.С. Сергеев, А.В. Хуторской). В данном случае, важно принимать во внимание, что социальная компетентность не статична, и имеет достаточно динамичный характер. На каждом возрастном этапе она имеет определенные отличия, в зависимости от социальной ситуации развития, возрастных новообразований, психофизических особенностей и других специфических оснований. Ряд авторов рассматривают социальную компетентность как самостоятельную дефиницию (О.Н. Мачехина, Дж. Равен, М.И. Рожков, М.И. Прямыкина). В нашем исследовании мы также придерживались данной точки зрения. Существует и еще одно мнение: социальную компетентность связывают (и отождествляют) с социальным интеллектом (Л.Г. Багринцева, Р. Хинш, В.Н. Куницына, Т.В. Смолеусова и др.). Определение социальной компетентности учащихся с особенностями психофизического развития достаточно сложное и для полного отражения всех ее аспектов может быть дано для каждой нозологической группы и каждого возрастного этапа отдельно.

Нами за основу социальной компетентности была взята структура, предложенная профессором И.А. Зимней [1] для учащихся с нормативным развитием. Нами для учеников с трудностями в обучении был добавлен специфический для данной категории учащихся компонент – ориентированность в разнообразных жизненных ситуациях. Это связано с тем, что в силу нарушений интеллектуального и социального развития подростки данной категории не всегда правильно ориентируются в складывающихся жизненных ситуациях, что при наличии готовности действовать, знаний о нормах поведения и положительном отношении к ситуации, все же приводит к выбору неправильной стратегии поведения, в результате формируется негативный социальный опыт, который достаточно быстро закрепляется.

Таким образом, структура социальной компетентности старших подростков с трудностями в обучении будет следующей:

- ориентированность в разнообразных стандартных и нестандартных жизненных ситуациях;
- готовность к проявлению компетентности;
- знание содержания компетентности (термин, предложенный И.А. Зимней);
- опыт проявления компетентности в разнообразных простых и более сложных ситуациях;
- ценностное отношение к объекту и содержанию компетентности;
- эмоционально-волевая регуляция процесса проявления компетентности и рефлексия ее результата.

Для разностороннего рассмотрения развития социальной компетентности старших школьников с трудностями в обучении нами были изучены все структурные компоненты, определенные для социальной компетентности учащихся данной категории. В исследовании были использованы методики взаимодополняющие и взаимоподтверждающие получаемые данные, которые были адаптированы для учащихся с трудностями в обучении: опросник «Диагностика социального развития», опросник «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Тест Гилфорда» (в модификации), методика «Показатели социального развития» профессора Ю.А. Клейберга. В исследовании приняли участие 25 старших школьников с трудностями (8 классов интегрированного обучения и воспитания из 7 общеобразовательных школ) и 25 подростков с нормативным развитием.

Поскольку ориентированность в различных социальных ситуациях является специфической составляющей социальной компетентности, в первую очередь обратимся к анализу ее сформированности. Ориентировочная деятельность – общая, ознакомительная деятельность познавательного характера, направленная на то, чтобы разобраться в сложившейся ситуации,

получить о ней сведения, необходимые для решения какой-либо задачи, связанной этой ситуацией [2; с.86]. Также ориентированность предполагает выбор наиболее продуктивной стратегии реагирования в той или иной ситуации. Результаты исследования демонстрируют, что подростки с трудностями в обучении ориентируются в простых жизненных ситуациях, а также во внешнем проявлении чувств, эмоций, физических состояний на уровне среднестатистической нормы. Значит, они хорошо понимают последствия поведения в однозначных ситуациях (могут их предвидеть, исходя из имеющейся информации), ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения. Способны понимать состояния, чувства, намерения людей по невербальным проявлениям (позам, мимике, жестам), умеют улавливать смысл невербальных реакций при интерпретации ситуаций взаимодействия. На сказанное слово, подростки данной категории реагируют более аффективно, зачастую неадекватно, чем на невербальный аналог, используемый в той же ситуации. Например, во время решения примера у доски, мельком посмотрев на лицо учителя, ученик останавливается и говорит, что у него есть ошибка, в то же время на предложение учителя проверить себя, заявляет, что все верно.

Ниже нормы развиты такие способности как понимание смысла слов в зависимости от характера человеческих взаимоотношений и способность понимать логику развития сложных ситуаций взаимодействия. Это более сложные формы ориентирования, которые требуют не только знания норм и правил поведения, но напряжения интеллектуальных и адаптивных способностей. Это означает, что подросток испытывает трудности в понимании характера и оттенков человеческих взаимоотношений, выраженных в вербальной форме, поэтому может ошибаться в интерпретации слов собеседника и говорить невпопад. Также ученики с трудностями в обучении имеют затруднения в понимании динамики межличностных отношений: часто не способны путем логических рассуждений уяснить мотивы поведения людей, выстроить недостающие звенья в развитии событий, предсказать последствия поведения участников взаимодействия. Объективно существуют сниженные возможности адаптации в различных системах человеческих взаимоотношений (семейных, деловых, дружеских и др.).

В целом, ориентированность в различных ситуациях взаимодействия свидетельствует о том, что способность ориентировки у учащихся старших классов с трудностями в обучении развита недостаточно. Подростки данной категории имеют проблемы в межличностных отношениях и социальной адаптации. При этом важно отметить, что недостаточный уровень развития социальной ориентации может в определенной степени компенсироваться другими особенностями: развитой эмпатией, коммуникативными навыками, определенными чертами характера.

Следующие компоненты социальной компетентности, подлежащие рассмотрению: знания норм, правил поведения и опыт их использования. Эти две составляющие можно рассматривать одновременно, т.к. они взаимосвязаны и являются основой формирования социальных навыков.

Навык – действие, автоматизирующееся в процессе своего формирования (К.К. Платонов). Связь навыков и компетентности прослеживается в определении, данном М. Кордуэллом: способность человека выполнять определенные задачи быстро и компетентно, достигая желаемого результата [3]. Развитие социальных навыков подростков с трудностями в обучении происходит аналогично развитию навыков у нормативно развивающихся сверстников (наличие одинаковых наиболее и наименее развитых навыков), но в то же время содержит и ряд особенностей.

Положительным базисом в коррекционной работе могут быть навыки, по степени сформированности схожие с результатами нормативно развивающихся сверстников (было выявлено 10 из 37 навыков).

Наиболее развиты у подростков обеих групп навыки «поблагодарить другого за то, что он для тебя сделал» и «решить, какая специальная информация тебе нужна, и получить ее у знающих людей». Сложнее усваиваются навыки, предлагающие альтернативы агрессивному поведению (например, «определить, какие чувства ты испытываешь», «открыто выразить людям свои желания, мысли и чувства», «найти согласие с человеком, у которого другое мнение» и др.), страдают некоторые начальные навыки взаимодействия («начать разговор с кем-то и направить на интересную тебе тему») и навык самовыражения в разговоре («сказать собеседнику, что тебе что-то нравится в нем или в том, что он делает»), что может быть связано с особенностями подросткового возраста.

Наибольшие трудности у обеих групп подростков возникают в формировании навыков самовыражения («показать кому-то, что ты заботишься о нем или о ней» и «убедить другого человека, что твое мнение о чем-то лучше, чем его»).

Особенностями развития социальных навыков у учащихся трудностями в обучении являются высокие показатели: по ответу «редко» (редко может применить данный навык) больше, чем у сверстников в 7 раз; по ответу «никогда» (никогда не применяет, не получается применить) показатели выше в 2 раза. Следовательно, подростки данной категории испытывают значительные трудности в овладении и применении социальных навыков. Вместе с тем, у них наблюдается большее количество ответов «всегда», что в действительности указывает не на истинное положение дел, а на их низкую рефлексивность и завышенную самооценку. Это вызывает противоречие между уровнем притязаний, вызванном завышенной самооценкой и реальным уровнем возможностей подростка.

Данное противоречие приводит к появлению вторичных отклонений в социальном развитии: конфликтности, избеганию как защитной реакции, ощущению недооценки своих возможностей и перманентному состоянию обиды и агрессии по отношению к сверстникам и учителям. Отсутствие способности к рефлексии и регуляции поведения значительно влияет на адаптацию в обществе и адекватное взаимодействие с окружающими.

Следующим компонентом социальной компетентности является готовность к проявлению компетентности и рассматривается с точки зрения мотивации. А.А. Реан выделяет два типа мотивации – мотивацию успеха (позитивная мотивация, при которой человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного; в основе активности личности лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха) и мотивацию боязни неудачи (негативная мотивация, когда активность человека является потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи; в ее основе лежит идея избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха) [4].

Исходя из полученных результатов исследования, можно констатировать, что у подростков с нормативным развитием преобладает мотивация на успех и тенденция мотивации на успех (76% имеют положительную мотивацию). На первый взгляд, может показаться, что у учащихся с трудностями в обучении также преобладает данный тип мотивации (хоть и в несколько ином процентном соотношении – 52%). Однако следует учитывать тот факт, что у старших школьников данной категории неадекватно завышена самооценка, и это оказывает влияние на их оценку своих возможностей в сторону их завышения. В обеих группах также есть определенный процент учащихся, имеющих негативную мотивацию (32% у учащихся с трудностями в обучении против 8% учащихся с нормативным развитием), что указывает на тенденцию развития мотивации на неудачу у значительно большего количества подростков с трудностями в обучении, чем при нормативном развитии. Интерпретируя полученные данные в рамках социальной компетентности можно отметить, что достаточно большой процент учащихся с трудностями в обучении не готов к проявлению своей компетентности в процессе социального взаимодействия, что ведет к появлению дезадаптации в социальной среде.

Еще один компонент социальной компетентности: ценностные ориентации, которые определяют содержательную сторону направленности личности и составляют основу отношения к окружающему миру, к другим людям, к себе, ядро мотивации жизнедеятельности и основу жизненной концепции. В процессе формирования социальной компетентности важно знать структуру ценностных ориентаций человека, его ведущие ценности. Ценностные ориентации лежат в основе социальных норм – правовых и моральных поведенческих стандартов и ожиданий, регулирующих действия людей, общественную жизнь в соответствии с ценностями определенной культуры.

По итогам исследования учащихся с трудностями в обучении основной ценностью, с большим отрывом от других, является здоровье. Скорее всего, осознанию здоровья как основной ценности, помогает преувеличенная забота о здоровье со стороны родителей, данная ценность насаждается, не всегда подкрепляясь позитивным примером семьи. Это приводит к пониманию ценности и важности здоровья, но не влечет активных действий по его сохранению. По результатам оценки экспертов (учителей-дефектологов, непосредственно работающих с учащимися, имеющими трудности в обучении), большинство учащихся демонстрируют нейтральное, терпимое отношение к алкоголю, не понимают вред, который приносит алкоголь, наркотики и токсические вещества, а также имеют закрепившуюся привычку к курению. Осознание важности здоровья и здорового образа жизни подростками с нормативным развитием хоть и находится только на 5-м месте, но они реально следуют принципам сохранения здоровья. По результатам экспертной оценки большинство подростков демонстрируют осознанный отказ от употребления спиртного, наркотиков, курения, связанный с пониманием социальной опасности и вреда для здоровья.

У сверстников с нормативным развитием первые три места занимают любовь, счастливая семейная жизнь и хорошие, верные друзья, что соответствует ведущей деятельности и интересам подросткового возраста. Подростки с трудностями в обучении также среди основных ценностей называют хороших друзей и любовь, что подтверждается их стремлением к взаимодействию со сверстниками и формированию ведущей деятельности, соответствующей возрасту.

Важное место в структуре ценностных ориентаций занимает жизненная мудрость (знания и умения, полученные благодаря жизненному опыту), т.е. эквивалент социальной компетентности. Для подростков с трудностями в обучении данная ценность занимает даже более значимое место, чем в системе координат их нормативно развивающихся сверстников. Следовательно, полученные именно на собственном опыте навыки социального взаимодействия важнее для подростков и более прочно закрепляются. Это подтверждается и низким рейтингом ценности «повышение уровня знаний, развитие интеллекта», подтверждая стремление подростков владеть не только неприменимыми на практике знаниями, но и опытом, практическими навыками.

Существуют еще некоторые особенности ранжирования ценностных ориентаций подростков с трудностями в обучении: они не включают в список приоритетных ценностей счастливую семейную жизнь, вероятно, по причине неблагоприятной обстановки у них дома (т.к. чаще всего это дети из неблагополучных семей). Вместо «счастливой семейной жизни» выбрана «активная жизнь», к примеру, у подростков с нормативным развитием данная ценность находится в конце списка. Причина повышенного интереса к данной ценности может объясняться стремлением подростков с трудностями в обучении разнообразить свою жизнь, приобрести определенные интересы и увлечения т.к. по оценкам экспертов их интересы и полезные занятия не имеют самостоятельного, углубленного развития, формируются больше под чужим влиянием. В то же время их сверстники занимаются спортом, посещают кружки, подготовительные курсы, школы искусств, что полностью удовлетворяет их потребности и даже может вызывать потребность снизить нагрузки, связанные с чрезмерно активной жизнью.

На основании вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

Развитие социальной компетентности старших школьников с трудностями в обучении имеет определенные особенности, по сравнению с социальной компетентностью их сверстников с нормативным развитием. Учитывая данные особенности, возможно строить коррекционно-педагогическую работу с учетом сильных и слабых сторон социального развития учащихся данной категории.

В коррекционной работе с учетом особенностей ориентирования в различных ситуациях, можно разбивать сложные ситуации на блоки из простых ситуаций, подразумевающих не более одного действия с объяснением логических связей между каждым блоком. Также более активно использовать невербальные средства взаимодействия вместо вербальной похвалы или порицания. Ученик сможет более точно интерпретировать получаемую информацию, т.к. не всегда точно ориентируется в большом потоке объяснений, при использовании сложных конструкций теряет суть объяснения, а также вербальная информация может нести негативный оттенок со стороны учителя, который ведет к появлению и закреплению негативных реакций в схожих ситуациях.

Ведущие ценностные ориентации также могут лечь в основу построения коррекционной работы, т.к. в основном соответствуя ценностям нормально развивающихся подростков, они дают потенциал социального развития личности подростков с трудностями в обучении. Например, стремление к активной жизни может быть реализовано в уличной компании, а может в спортивных интересах, занятиях с учителем-дефектологом по социальному развитию (при условии применения активных и интерактивных методов обучения), занятиях в кружках, общественно полезной деятельности.

Значительное поле для коррекционной работы представляет развитие ориентированности в сложных социальных ситуациях, формирование социальных навыков, готовности их применения и регуляции, рефлексии их проявления. Именно данные составляющие социальной рефлексии развиты у старших школьников менее всего и нуждаются в целенаправленном формировании.

Список використаних джерел

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос" [Электронный ресурс]. - 2006. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Дата доступа: 05.05.2006.
2. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. – М.: Владос-пресс, 2007. – Ч.2 – 351 с.
3. Психология от А до Я / М. Кордуэлл [и др.] ; под общ. ред. М. Кордуэлла. – 2-е изд. – М: Фаир-пресс, 2002. – 448 с.
4. Реан, А.А. Психология личности / А.А. Реан. – СПб.: прайм-ЕврознакМ.: Олма-пресс, 2004. – 407 с.

In article features of social competence of the senior schoolboys with difficulties in the training, arising in the course of the integrated training and education are considered.

Keywords: social competence, competence structure, social interaction, pupils with difficulties in the training, caused by a delay of mental development.

Отримано 18.09.2010 р.

ОКРЕМІ ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ НА ОСНОВІ СПРИЙМАННЯ МУЗИКИ

Запропонована у статті авторська програма розвитку та корекції емоційної сфери розумово відсталих учнів з використанням музичного матеріалу, розглядається автором як один зі шляхів підвищення ефективності роботи психологів у даному напрямку; елементи запропонованої програми можуть бути використані вчителями на уроках музики, ритміки, ЛФК, фізичної культури, малювання, читання та вихователями на корекційних заняттях.

Ключові слова: музичне мистецтво, емоційне сприймання, емоційно-естетичне ставлення.

Представленная в статье авторская программа развития и коррекции эмоциональной сферы умственно отсталых детей с использованием музыкального материала, рассматривается автором как один из путей повышения эффективности работы психологов в данном направлении; элементы предложенной программы могут быть использованы учителями на уроках музыки, ритмики, ЛФК, физической культуры, рисования, чтения и воспитателями на коррекционных занятиях.

Ключевые слова: музыкальное искусство, эмоциональное восприятие, эмоционально-эстетическое отношение.

Спеціальні дослідження, проведені в Україні в останні роки, сприяють подоланню стереотипів у розумінні проблем навчання і виховання дитини з особливими потребами, відходу від концентрації уваги на ураженні. Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, які обумовлюють рівень опанування знань, умінь, навичок та відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство.

Одним із напрямків науково-методичних досліджень є розв'язання питань про удосконалення корекційно-виховної роботи з дітьми з психофізичними вадами (І.Бех, В.Бондар, В.Засенко, С.Максименко, Г.Уманець, В.Синьов, В.Тарасун, Л.Фомічова, О.Хохліна, М.Шеремет, М.Ярмаченко та ін.). Як правило, діти, що мають відхилення у розвитку, відчують труднощі в адекватній самореалізації, інтеграції до освітнього та соціокультурного середовища. Всебічне сприяння реалізації внутрішнього потенціалу кожної дитини, у тому числі тих, що мають відхилення у психофізичному розвитку – найважливіше завдання гуманного суспільства. Розумово відсталі діти повинні мати право не тільки отримати доступну їм освіту, але й розвивати притаманні їм здібності, віднаходити засоби самореалізації, щоб стати повноцінним членом суспільства.

Сьогодні наука приділяє велику увагу як корекції пізнавальної діяльності дитини, так і виправленню недоліків особистісних аспектів її розвитку. Усвідомлення важливості цих проблем прямо або побічно повинно знаходити своє відображення в корекційно-виховній роботі допоміжної школи.

Сучасні вимоги до освіченості і розвитку особистості розумово відсталих дітей спонукали до розробки проекту даної корекційно-розвивальної програми, що може входити до варіативної складової базового навчального плану спеціальної загальної середньої освіти і ґрунтується на концептуальних положеннях Державного стандарту середньої ланки спеціальної освіти означеної категорії дітей.

Кожен вид порушення потребує розробки своїх стандартів, навчальних планів, змісту, особливої компенсаторно-корекційної роботи, спеціальної методики. Проте загальні закономірності формування особистості, врахування їх при розробці компенсаторно-корекційних заходів, вироблення специфічних схем взаємозв'язків, розривів та прогалів у функціонуванні, розвитку психічних процесів хворої дитини, дозволяє визначити оптимальні шляхи впливу на особистість, забезпечити доступний зміст розвивального характеру та відповідну методику навчання.

Гармонійний розвиток особистості в культурно-естетичному аспекті неможливий без розуміння та адекватного сприймання творів мистецтва відповідно до мовних та жанрово-стильових принципів культури. У зв'язку з цим, залучення до мистецтва як фактору формування особистості розумово відсталої дитини є усвідомленою необхідністю.

Мета запропонованої програми – розвиток та корекція емоційної сфери розумово відсталих учнів на основі сприймання музики через формування одного з головних її компонентів – емоційно-естетичного ставлення до музики.

Загальні завдання програми:

- розширення варіативності спеціальної освіти;
- забезпечення емоційного благополуччя кожної дитини;
- створення умов для розвитку особистості дитини, її здібностей;
- здійснювати корекцію щодо розвитку порушень, зумовлених розладами розумової діяльності і супутніми вадами;
- стимуляція розумової діяльності, розвиток сенсорики, чуттєвого досвіду (що є причиною значних труднощів сприймання музики, порівняння, узагальнення художніх образів і об'єктів довкілля, гальмування процесів запам'ятовування, розвитку фантазії, співпереживання та ін.);
- корекцію рухової сфери;
- корекцію артикуляційно-дикційного і нормалізацію дихального апарату;
- створення умов для адаптації, реабілітації та інтеграції в суспільство учнів з обмеженими можливостями.

Спеціальні завдання програми направлені на формування адекватного емоційно-естетичного ставлення до музики:

- диференціація та адекватна інтерпретація емоційних станів іншої людини;
- широта діапазону емоцій, інтенсивність та глибина переживань, рівень передачі емоційного стану в мовленнєвій ситуації, термінологічна оснащеність мовлення;
- адекватне виявлення емоційного стану в комунікативній сфері;
- формування відчуття й усвідомлення музичного твору;
- розуміння емоційно-естетичного смислу музичних творів через сприймання емоційної виразності художньої мови;
- самовираження в естетичному предметі через елементи художньої форми.

Функцією програми є корекційне виховання, корекційне навчання, та корекція психічного та соматичного розвитку особистості.

Очікувані результати реалізації програми:

- поліпшення фізичного та психічного здоров'я дітей;
- створення корекційно-розвивального освітнього середовища, що забезпечує адекватні умови й можливості для дітей з вадами розвитку різного рівня підготовки щодо отримання освіти в межах державних спеціальних освітніх стандартів;
- успішна реабілітація та інтеграція, а також розкриття специфічного потенціалу дітей у запропонованих видах діяльності.

Корекційно-розвивальний процес будується поетапно.

До змісту запропонованої програми входять три етапи, які за своїм значенням доповнюють одне одного і мають спільну мету – формування емоційно-естетичного ставлення до музики. Заняття кожного етапу мають визначену структуру, яка складається з частин:

Частина 1. Вступна.

Мета вступної частини заняття – налаштувати групу на сумісну працю, виявити емоційний контакт між всіма учасниками, а також підвищувати інтерес до музики у процесі розвитку знань та умінь. Основні фази даної частини – вступна бесіда, привітання, ігри.

Частина 2. Робоча.

На цю частину припадає основне смислове навантаження всього заняття. До неї входять музичні етюди, музично-ритмічні ігри та вправи, направлені на розвиток та часткову корекцію емоційно-особистісної й пізнавальної сфер розумово відсталої дитини, а також на формування адекватного емоційно-естетичного відношення до музики в розумово відсталих учнів. Основні фази:

- елементи казкотерапії з імпровізацією;
- елементи психодрами;
- музично-ритмічні ігри та вправи;
- музичні розповіді;
- психоемоційні етюди;
- музично уявне малювання, кляксографія, пантоміма.

Частина 3. Заключна.

Основною метою цієї частини заняття є закріплення одержаних знань, а також виявлення позитивних емоцій від роботи на занятті. Тут передбачається підведення підсумків, проведення ритмічних розслаблень та злиття з ритмом музики, психогімнастичні етюди.

Варто зауважити, що формування адекватного емоційно-естетичного ставлення до музики не може здійснюватися без сприймання, розпізнавання та усвідомлення відмінностей емоційних станів взагалі. Тому в запропонованій програмі невід'ємною частиною всіх занять на кожному етапі є психоемоційні етюди, основна мета яких – розвиток здібностей розуміти емоційні стани інших людей та вміти адекватно виразити свій настрій.

Музично-ритмічні ігри та вправи, які використовуються на кожному занятті, носять комплексний характер та забезпечують рішення корекційних, оздоровчих, навчальних та виховних задач і відповідають меті запропонованої програми.

Таблиця 1

Орієнтовний варіативний план.

№ п/п	Тема заняття.	Кількість годин
I. Етап. Поглиблення знань про музику, формування усвідомлення музичного твору, як особливого емоційного предмету.		
1	Визначення відношення дітей до музики через введення символічного запису музики.	1
2	Роль композитора, виконавця та слухача в музичному мистецтві. Вивчення зафіксованого символом зв'язку між дитячим співпереживанням та музичним твором.	1
3	Жанри в музиці. Значення зафіксованого символом зв'язку між дитячим співпереживанням та музичним твором у різних виявах.	1
4	Які образи може створювати музика.	1
5	Закріплення зафіксованого символом зв'язку між дитячим співпереживанням і музичним твором.	1
II. Етап. Формування співчуття до музичного твору через розуміння його емоційно-естетичного смислу.		
6	Словесні описи у процесі сприймання емоційного настрою музичних творів.	1
7	Діяльність щодо організації естетичної музичної дії.	1
8	Відтворення руху музичного тексту.	1
9	Запис руху музичного твору.	1
10	Фіксація образу музичного твору.	1
11	Визначення емоційної виразності деяких елементів музичної мови.	1
12	Закріплення школярами знань про емоційну виразність декількох елементів музичної мови.	1
III. Етап. Закріплення і переносу емоційно-естетичного ставлення до музики.		
13	Музика та її характер.	1
14	Настрій, почуття та різні види мистецтва.	1
15	Музика – мистецтво настрою.	1
Всього 15 годин.		

До структури першого етапу „Поглиблення знань про музику, формування усвідомлення музичного твору як особливого емоційного предмету” входять п'ять тематичних занять:

1. Визначення відношення дітей до музики через введення символічного запису музики.

Встановлення контакту між психологами й дітьми. З'ясування розумово відсталими дітьми смислу емоційно-естетичного ставлення до твору мистецтва, упровадження символічного запису музичного твору. Розвиток здібностей розуміти емоційний стан іншої людини (радість) та вміти адекватно виражати свій настрій.

2. Роль композитора, виконавця та слухача в музичному мистецтві. Вивчення зафіксованого символом зв'язку між дитячим співпереживанням та музичним твором.

Сприймання та аналіз бесіди пізнавального характеру. Символічний запис музики. Розвиток уявлення про характер музики. Розвиток здібностей розуміти емоційний стан іншої людини (радість і гордість) та вміти адекватно виражати свій настрій. Вміння рухатися відповідно характеру музики.

3. Жанри в музиці. Значення зафіксованого символом зв'язку між дитячим співпереживанням та музичним твором у різних виявах.

Розкриття значення жанрів музики. Вивчення зафіксованого символом зв'язку між дитячим співпереживанням та музичним твором у різних виявах: а) при виділенні різноманітного емоційного змісту музичних фрагментів; б) при виявленні відмінностей між художніми та нехудожніми предметами; в) на матеріалі різних видів мистецтва (живопис). Розвиток вміння визначати жанри. Розвиток здібностей розуміти емоційний стан іншої людини (страждання) та вміти адекватно виражати свій настрій.

4. Які образи може створювати музика.

Продовжувати вивчення зафіксованого символом зв'язку між дитячим співпереживанням і музичним твором. Вміння сприймати музику й знаходити відповідні образи. Розвиток сенсомоторної координації, розвиток уяви. Формування здібностей відчувати й передавати в рухах характер витонченої, граціозної танцювальної музики. Розвиток здібностей розуміти емоційний стан іншої людини (здивування) та вміти адекватно виражати свій настрій.

5. Закріплення зафіксованого символом зв'язку між дитячим співпереживанням і музичним твором.

Закріплення зафіксованого символом зв'язку між дитячим співпереживанням і музичним твором. Розвиток уваги, координації руху. Формування вміння визначати жанри. Розвиток здібностей розуміти емоційний стан іншої людини (задоволення) та вміти адекватно виражати свій настрій.

Розвиток взаємодії між півкулями головного мозку. Вміння передавати бадьорою ходьбою характер маршу з чітким, яскравим ритмічним малюнком.

Другий етап „Формування співчуття до музичного твору, через розуміння його емоційно-естетичного смислу” має таку тематику:

6. Словесні описи у процесі сприймання емоційного настрою музичних творів.

Розвиток умінь робити словесні описи у процесі сприймання емоційного настрою музичних творів. Формування уявлень про ритм та його зміни в музиці. Рецептивне сприймання казки під музику з елементами символічного малювання. Вміння розуміти емоційний стан іншої людини (радість, страх) і адекватно виражати власні емоції. Розвиток умінь розрізняти у п'єсі частини, ритмічне виконання частин музичного твору.

7. Діяльність щодо організації естетичної музичної дії.

Створення словесних описів у процесі сприймання емоційного настрою музичних творів. Розвиток творчої уяви. Вміння розуміти емоційний стан іншої людини (страх) і адекватно виражати власні емоції. Пошук діяльності щодо організації естетичної музичної дії. Формування уявлень про динамічні відтінки музики на основі виконання музично-ритмічних вправ.

8. Відтворення руху музичного тексту.

Вміння розрізняти емоційний характер музичного твору, можливість творчо виразити себе, розвиток здібностей до переключення уваги з одного образу на інший. Сприймання маршової музики, розрізнення характеру частин музики за допомогою дидактичного посібника. Відтворення рухів музичного тексту у вигляді виразного руху рукою в повітрі або кольоровим олівцем на папері.

9. Запис руху музичного твору.

Розширення уявлень про емоції за допомогою аналізу літературних творів. Музично-ритмічні вправи на формування уяви про динамічні відтінки музики. Здібність розуміти емоційний стан іншої людини (огіда) й умінь адекватно виражати свою думку. Рецептивне сприймання музики, яке стимулює мовлення. Правило запису руху музичного твору.

10. Фіксація образу музичного твору.

Правило запису руху музичного твору. Вміння розуміти емоційний стан іншої людини (провина) і адекватно виражати власні емоції. Сприймання та передавання в рухах ніжного та величавого характеру музики, ритмічного малюнку мелодії. Рецептивне сприймання музики з малюванням.

11. Визначення емоційної виразності деяких елементів музичної мови.

Відкриття школярами емоційної виразності деяких елементів музичної мови. Розвиток здатності розуміти емоційний стан зафіксований словом-символом у пісні. Адекватне сприймання музики у процесі виконання музично-ритмічних вправ, які стимулюють моторне емоційне самовираження. Вміння розуміти й виражати за допомогою рухів й мовлення емоційного стану іншої людини (зосередження). Музично-ритмічні вправи на розрізнення й передавання в рухах зміни характеру музики.

12. Закріплення школярами знань про емоційну виразність декількох елементів музичної мови.

Закріплення школярами знань про емоційну виразність декількох елементів музичної мови. Розвиток здатності розуміти емоційний стан, який зафіксований словом-символом у пісні. Сприймання музики у процесі виконання музично-ритмічних вправ, які стимулюють моторне й емоційне самовираження. Розрізнення звучання різних регістрів. Розвиток ритмічної творчості. Вміння розуміти й виражати за допомогою рухів й мовлення емоційного стану іншої людини

III. Етап. „Етап закріплення і переносу емоційно-естетичного ставлення до музики”:

13. Музика та її характер.

Розвиток здібностей розуміти емоційні стани, закріплені словом-символом у літературних творах. Зображення емоційних станів графічно. Закріплення та перенос емоційно-естетичного відношення до музики через вміння адекватно виражати емоційні стани, зафіксовані в музичному фрагменті. Розрізнення контрастного характеру частин музики та співвідношення їх з музичними образами. Адекватне сприймання музики у процесі виконання музично-ритмічних вправ, які стимулюють моторне та емоційне самовираження. Закріплення правил „запису музики”.

14. Настрій, почуття та різні види мистецтва.

Сприймання, аналіз та порівняння творів мистецтва, спільних за характером і настроєм. Закріплення здібності розуміти емоційні стани, зафіксовані словом-символом у пісні. Сприймання музики у процесі виконання музично-ритмічних вправ, які стимулюють моторне й емоційне самовираження. Розвиток творчого уявлення.

15. Музика – мистецтво настрою.

Музикомалювання. Закріплення здібності розуміти й виражати за допомогою рухів та мови емоційні стани інших людей. Закріплення здібності відтворювати графічно емоційні стани.

Закріплення вміння роботи словесні описи у процесі сприймання емоційних настроїв музичних творів. Розвиток творчого уявлення у процесі сприймання музики.

Для створення програми ми використовували спеціально підібраний дидактичний матеріал. Нам потрібні такі музичні уривки, слухаючи які розумово відсталий учень міг би самостійно виділити в музичному творі естетичне почуття як найбільш суттєву характеристику твору мистецтва. Але більшість творів мають глибокий філософсько-емоційний зміст, недоступний для розумово відсталих школярів. Щоб „оголити” емоційну природу музичного фрагменту, треба вибирати твори, які виражають визначене почуття, але без елементів його подальшого розвитку. Для музично репертуару можна використовувати уривки з концертів, сонат, симфоній, музика І.Бородіна, І.Баха, Ф.Бургмюллера, Л.Бетховена, А.Вівальді, І.Гайдна, І.Штрауса, Д.Кабалевського, А.Прокоф'єва, В.Моцарта, Ф.Мендельсона, М.Мусоргського, П.Чайковського.

Для музично-ритмічних вправ можна запропонувати такі твори: „На прогулянці” Т.Ломової, „Вальс” А.Жиліна, „Марш” Богословського, „Марш” Д.Дешєвова, „Екосез” Ф.Шуберта, „Вальс” Ф.Шуберта, „Похідний марш” Д.Кабалевського, Тема з варіацією В.Моцарта, „Гра в лісі” Т.Ломова, Німецька народна танцювальна мелодія, „Дощик” М.Любарського.

Корекційно-розвивальні заняття продовжуються 1 годину. Курс складається з 15 занять. Тривалість курсу при одному занятті на тиждень близько 3-х місяців.

Програма розрахована на групові заняття (не більше 10 чоловік). Враховуючи індивідуальні особливості дітей кожної конкретної групи, тривалість, структуру, об'єм і зміст занять можна змінювати відповідно до можливостей і здібностей дітей, гнучко прилаштовуватись до конкретної ситуації.

Варто зауважити, що поданий практичний матеріал до психологічних занять розроблено за законами творчості й самовираження і психолога, і учнів. Автор намагався усіляко урізноманітнити його, надати якомога більше рис ситуативності, щоб надихнути учнів на особисту творчість у всіх її проявах.

Прагнучи естетичного й емоційного розвитку розумово відсталих школярів, психолог може адаптувати, доповнювати, поширювати подані розробки, і, нарешті, – створювати заняття на ґрунті пропонуваного зразків і з урахуванням викладених вимог до естетично-емоційного виховання учнів.

Програма посідає вагомe місце у досягненні завдань школи, оскільки використовує особистісно-орієнтований підхід у вихованні громадських рис особистості, корегує недоліки та максимально можливий для дитини розвиток психічних надбань, громадянської адаптації.

Дана програма може входити до варіативної складової базового навчального плану спеціальної загальної середньої освіти і може бути використана у корекційній роботі психолога, елементи запропонованої програми можуть вживатися на уроках музики, ритміки, ЛФК, фізичної культури, малювання, читання та на корекційних заняттях вихователів.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. О двух направлениях в понимании эмоций в зарубежной психологии в начале XX века / Л.С.Выготский // Вопросы психологи. – 1968. – № 2. – С.149-157.
2. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике / Граборов А.Н.. – М.: Учпедгиз, 1961. – 196с.
3. 143 Петрова В.Г. Психология умственно отсталого школьника / В.Г.Петрова; И.В.Белякова. – М.:Академия, 2002. –160с.
4. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника : уч. пос. / С.Я.Рубинштейн – М.: Просвещение, 1986.– 192с.
5. Синьов В.М. Психология розумово відсталої дитини : підручник / Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. – К.: Знання, 2008. – 359с.

Authorized program of the development and correction of the intellectually backward children's emotional sphere is represented in the article. The program pre-supposes the use of certain music material and is considered by the author as one of the ways of rising the efficiency of the work of a psychologist in the above mentioned direction. The elements of the program may be used by the teachers at their music, rhythmic, curative physical training, physical culture, drawing and reading lessons as well as by the instructors during their correction classes.

Keywords: listening-perception, education-upbrining process, music programme, emotion-aesthetical attitude.

Отримано 18.09.2010 р.

ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНИЙ ПІДХІД В НАВЧАННІ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті дається сутнісна характеристика екзистенціальному підходу в навчанні осіб з психофізичними порушеннями, екстраполюються принципи підходу. Стаття відбиває посилення ціннісно-смыслових орієнтирів в спеціальній педагогіці, особливу роль дитячих переживань.

Ключові слова: екзистенція, подія, екзистенціальний вакуум, ситуаційна домінанта, проблемна ситуація, ситуація ризику.

В статті дається сутнісна характеристика екзистенціальному підходу в освіті осіб з психофізичними порушеннями, екстраполюються принципи підходу. Стаття відбиває посилення ціннісно-смыслових орієнтирів в спеціальній педагогіці, особливу роль дитячих переживань.

Ключевые слова: экзистенция, событие, экзистенциальный вакуум, ситуационная доминанта, проблемная ситуация, ситуация риска.

Классическая методология признавала только научный способ освоения мира, из-за чего складывалась однонаправленная зависимость образовательной практики от науки. В условиях специального образования, тем более интегрированного обучения, актуальным становится создание условий, способствующих развитию индивидуальности каждого ученика. В связи с этим требуется осмысление педагогических положений с позиции экзистенциального подхода. Экзистенциализм является учением, декларирующим, что существование человека, его экзистенция как способ личностного бытия - предшествует его сущности. «Человек обретает экзистенцию (существование) на пределе своих внутренних проявлений» [6,с.22]. Это означает, что человек свободен, он сам творит свое бытие, свой внутренний мир. При интегрированном (совместном) обучении важным является создание условий, способствующих тому, чтобы учащиеся с особенностями психофизического развития понимали самих себя, свои возможности, потребности, интересы. Понимание будет содействовать формированию личностных качеств и развитию индивидуальности. Подросток под влиянием экзистенциального подхода сможет подняться над собой и над ситуацией, сможет посмотреть на себя со стороны, сверху. Педагогический аспект экзистенциализма выражают ключевые понятия: бытие, смысл жизни, свобода, ответственность, решение и выбор, жизненная позиция, представление о человеке и др. Восстанавливается утраченная связь сознания и бытия. Человек рассматривается не как часть мира, а мир как часть человека. Человек настолько сложен, что весьма затруднительно претендовать на знание всех его особенностей, на получение истины в последней инстанции. Назначение экзистенциального подхода усматривается в помощи человеку стать самим собой. Специальное образование и интегрированное (совместное) обучение служат задачам не нивелирования всех учеников, не способствования тому, чтобы все они стали похожими, а чтобы каждый ученик стал тем, каким он делает себя сам.

В этом аспекте важны труды в области педагогики О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк, в частности, книга «Основы педагогики индивидуальности»[1], в которой получает научное обоснование необходимость развития индивидуальности ученика, что рассматривается в качестве важнейшей педагогической цели. Среди семи сущностных сфер человека выделяется экзистенциальная сфера как наиважнейшая. Личный опыт конкретного ученика уникален, он не сводим к общим схемам. Нельзя обладать абсолютным знанием о реальном мире, можно лишь обладать знанием об интересующем мире, который существует в нашем отражении. Нельзя разработать унифицированную схему обучения всех детей с нарушениями психофизического развития. Различия между ними столь разительны, что неприемлема всеобщая типизация их обучения и воспитания. Важны развитие и формирование личностей, которые бы могли с известной мерой условности быть самостоятельными, обезопасить и защитить свою жизнь. У старшеклассников формируется представление, что они ответственны за свою жизнь, что они свободны в своем выборе, могут занять определенную позицию в любой социальной ситуации.

В педагогической практике не являются исключением ситуации, когда учитель формирует однозначные алгоритмы разрешения житейских проблем. Учащиеся с психофизическими нарушениями не прорабатывают многозначность, вариативность жизненных позиций. Важным является рассмотрение на занятиях нестандартных ситуаций, которые несводимы к типовым, широко распространенным. На обсуждение выносятся различные точки зрения, ученик приобретает

возможность занять собственную определенную позицию. Экзистенциальный подход обуславливает усиление индивидуализации обучения, внимания к личному опыту, самочувствию и переживанию каждого ученика. Объективно необходимым становится формирование рефлексивной установки ученика: он осмысливает и оценивает происходящее, делает выбор и определяет для себя, как бы он считал возможным поступить в данном случае. Учитель не спешит подтвердить правильность или указать на ошибочность занимаемой позиции. Важно сформировать у педагога рефлексивное отношение к происходящему на уроке и к деятельности каждого учащегося. Требуется умение проникнуть во внутренний мир ученика, умение понять его мотивацию. Конвергентное (предполагающее единственность правильного решения) мышление здесь не исключает, а делает необходимым подключение дивергентного мышления, предусматривающим два и более правильных решения. Ученик сможет оценить свои возможности и проявить свои способности только в том случае, если будет включен в события, которые значимы, имеют эмоциональную окраску, оставляют след в памяти. События могут иметь отрицательную или положительную эмоциональную окраску. Только значимые события могут оказывать существенное влияние на развитие человека. Чтобы это происходило, необходимо педагогическое сопровождение события, чтобы помочь ребенку с психофизическими нарушениями правильно понять происходящее, его интерпретировать и определить к нему субъективное отношение.

Изучение общепедагогической литературы (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, М.И. Рожков) и специальной педагогической литературы (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская) позволяют экстраполировать принципы экзистенциальной педагогики применительно к детям с особенностями психофизического развития.

Принцип повышения личной ответственности предполагает максимальное выявление и использование потенциальных возможностей учащихся, включение их в оценочную и практическую деятельность. Учащиеся включаются в самовоспитание, они определяют способы решения жизненных ситуаций, планируют свои действия. Событие является главным понятием экзистенциальной педагогики. Оно обеспечивает со-бытие, бытие со мной, то есть то явление, которое значимо для человека, которое оставляет эмоциональный след. Признается, что только значимые события оказывают влияние на развитие учащихся. Если в условиях учреждения образования учащиеся не будут включены в событийную общность, то это затормозит их социальное развитие. Бытие расценивать как главный фактор изменения в личности ребенка. Очевидным становится важность системной работы по осуществлению событийной общности, по усложнению событий, изменению их, педагогическому сопровождению, по выявлению субъективного отношения ребенка к событию в его жизни. Ребенок не только включается в событие, не только проявляет активность, являясь его субъектом, но и выявляет субъективную позицию, благодаря чему педагог сможет составить мнение о развитии личности, индивидуальности учащегося.

В.Франкл [6] ввел понятие «экзистенциальный вакуум», обозначающий пустоту, отсутствие смысла жизни, переживаемого человеком. Экзистенциальный вакуум в процессе образования лиц с психофизическими нарушениями является причиной их асоциального поведения, проявления агрессии, наркомании и других отрицательных явлений. Требуется создание среды, которая бы делала востребованным активность учащихся, проявление самостоятельности. Воспитание является процессом взаимодействия педагога и воспитанников. Характер взаимодействия может быть различным. В двустороннем процессе может проявляться авторитарная позиция, недооценка познавательных и организаторских способностей воспитуемых, их возможности к самоорганизации. Требовательные, оптимистические взаимоотношения, прогнозирующие успех и личностные достижения, помогают учащемуся проявить себя, обрести веру в свои возможности. Принцип повышения личной ответственности настраивает на изменение сложившихся стереотипов об инактивности лиц с интеллектуальной недостаточностью. Вместе с тем, нельзя полагать, что личностное преобразование происходит спонтанно и не зависит от качественного преобразования воспитательного процесса. Важно изменить представления учеников о своих возможностях. Одинаково вредны недооценка ограничений, обусловленных психофизическими нарушениями, и переоценка эффекта процессов компенсации и коррекции, замещающих, исправляющих или ослабляющих отклонения. На наш взгляд, особого внимания заслуживает формирование у школьников объективных представлений о своих психофизических возможностях, социально-ролевом поведении и о себе как источнике активности. Проявление и переживание свободы и несвободы, ответственности и отстраненности характеризует экзистенциальное представление о себе. Свобода является основным понятием экзистенциалистов, но она опосредуется ценностями, управляемыми самим субъектом. Ученик осознает не только свободу, но и то, что он сохраняет возможность решать вопросы в пользу себе или против себя. Свобода неотделима от внутренней ответственности. Воспитанник с психофизическими нарушениями может проявлять ответственность, но при условии внешнего контроля, внешней регуляции его деятельности педагогом. Такую свободу можно назвать внешней. Наличие целей в настоящей и будущей жизни, сформированность ценностных ориентации рассматривается как ответственность перед жизнью и характеризует

сущность человеческого существования. Если воспитанники с психофизическими нарушениями не проявляют ответственности, находятся постоянно под педагогическим контролем, сложно объективно оценить их подготовленность к самостоятельной жизни. Путь формирования ответственности видится в создании условий для того, чтобы ученик мог регулировать свое поведение самостоятельно. Конструктивный путь - это воспитание способности действовать, менять что-то в себе и в своем окружении, это формирование ответственности за то, что происходит. Проследить умение ученика пользоваться предоставленной свободой и быть ответственным возможно только при создании для этого соответствующих условий.

Принцип ситуационной доминанты отражает то, что событие является главным элементом человеческой жизни. В каждом событии имеется ситуация, которая понимается как совокупность обстоятельств, условий, создающих те или иные отношения, обстановку или положение. В педагогической литературе ситуация определяется как «совокупность внешних условий, факторов, действующих на человека и обуславливающих его деятельность наряду с субъективными, внутренними условиями» [4, с.704]. Применительно к детям с особенностями психофизического развития особо важными являются учет влияния ситуации риска и правильная организация проблемной ситуации. Ситуация риска определяется как «конкретное стечение обстоятельств в определенный момент пространства и времени, приводящее к срыву адаптационных механизмов личности, следствием чего является возникновение различных форм отклоняющегося поведения» [3, с.278]. Ситуация может не вызывать дискомфорта у ребенка с нормальным развитием и может стать ситуацией риска для ребенка с психофизическими нарушениями. Ситуация риска субъективно значима для человека. Шутка относительно имеющегося нарушения зрения, слуха, несовершенства внешности может вызвать стрессовое состояние у школьников, имеющих эти нарушения. Не исключаются случаи суицидального исхода, ухудшения здоровья, нарушения приобретенных умений и навыков, формирования отклоняющегося поведения. Неблагоприятная ситуация в семье, смерть близкого человека, шокное состояние членов семьи в результате транспортной аварии требует умелого вмешательства педагога, психолога, оказания соответствующей помощи. Ситуация риска может проявиться через много лет и сказаться на поведении ребенка, на формировании у него адаптационных механизмов. Ситуация является доминантой, определяющей развитие и формирование личности. Её влияние оценивается не с позиции объективного влияния на ребенка вообще, а с позиции субъективной значимости для конкретного ребенка с учетом имеющегося у него нарушения, типа нервной системы, индивидуальной переносимости происходящего. Становится очевидным важность выделения в событии главного и второстепенного, правильная эмоциональная оценка происходящего, чтобы экстраполяция детских переживаний выглядела логичной и объективной. Только в этом случае ученик обретет свою самость, и его личный опыт приобретет уникальность.

Экзистенциальную сферу характеризуют понятия «ответственен», «не могу иначе», «обязан» [5]. Важно помочь ребенку с особенностями психофизического развития правильно понять происходящее, его интерпретировать и определить субъективное отношение. Этому поможет рефлексивная оценка учащимися событий, включенность воспитанников в событие. Таким образом, процесс специального обучения и воспитания представляется персонифицированным, создающим условия для выбора способов разрешения ситуаций, усиления эмоционального эффекта. Важным становится создание и использование проблемных ситуаций и реализация проблемно-личностного подхода в социально-педагогической деятельности.

Проблемная ситуация характеризуется тем, что в процессе учебного взаимодействия учащиеся осознают противоречие между необходимостью решения задачи и недостатком для этого знаний. У школьников возникает поисковая потребность, стремление найти решение возникшей проблемы. Применительно к детям с интеллектуальной недостаточностью использование проблемного обучения требует конструирования заданий, соответствующих интеллектуальным возможностям обучаемых. Сами по себе проблемное задание, проблемная ситуация могут иметь положительное и отрицательное влияние. Они могут реализоваться только при определенных условиях. Учащиеся должны обладать необходимыми знаниями для разрешения ситуации. Учащимся формулируется актуальное практическое задание, которое невозможно выполнить на основе имеющегося знания. Как правило, воспитанники с интеллектуальной недостаточностью самостоятельно не могут разрешить проблемную ситуацию, Педагог направляет их деятельность, сообщает алгоритм деятельности, благодаря чему активность учащихся повышается. У них возникает познавательный интерес, связанный с осознанием имеющейся проблемы, наличия противоречия. Учащиеся овладевают навыками самостоятельной деятельности на основе выбора определенного решения среди тех, которые предлагает учитель. Они учатся делать выводы на основе оценки целесообразности или нецелесообразности выбранного способа решения проблемы. Разработанные нестандартные социальные ситуации [2] создают объективные условия для использования элементов проблемного обучения в целях социальной адаптации старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью.

Проблемно-личностный подход предполагает использование проблемно-личностной ситуации и

суб'єктного опыта асоціальної діяльності в якості важкої складової ретрадапційного процесу (процесу, адаптуючого к прежній, не компрометуючій діяльності). Считается, что опыт «не асоціален сам по себе и содержит много потенциально положительного» [3, с.272]. Только анализируя сложившиеся умения, навыки, способы поведения в определенных ситуациях, можно совместно найти правильные решения проблемно-личностных ситуаций. Важно, чтобы лица с психофизическими нарушениями не выслушивали обвинения, нелицеприятные оценки, а ощущали заинтересованное отношение взрослых, желание помочь в той непростой ситуации, в которой они оказались. Образ жизни учащегося подробно анализируется, отмечается, что в этом опыте положительное и что отрицательное, совместно обсуждаются, каковы могут быть действия по выходу из данной проблемной ситуации. Желательно, чтобы обсуждалось не одно правильное решение, чтобы учащийся имел возможность выбирать способ своего действия. Навязанное решение чаще всего активно отторгается, свобода выбора позволяет самому принять то решение, которое соответствует собственному убеждению, за которое человек ответственен. Педагог осторожно высказывает сомнения в правомерности того или иного решения, показывает преимущества предпринятых шагов, но окончательное решение является одновременно совместным и единоличным. Взаимодействие с учеником не подавляет его, что часто наблюдается в работе с лицами с психофизическими нарушениями, а возвращает личную ответственность, повышает ее. Принцип ситуационной доминанты дополняется следующим принципом.

Принцип нравственного закаливания предполагает создание противоречивых ситуаций, требующих правильного нравственного выбора на основе нравственной экспертизы. Помощь может оказываться педагогами, родителями. Они выступают в качестве фасилитаторов, помощников, участвуя в подборе нравственных ситуаций, в их оценке и в коррекции представлений о социальном взаимодействии и нравственном поведении учащихся. Учащиеся с психофизическими нарушениями, особенно с интеллектуальной недостаточностью, внушаемы, недостаточно критичны, у них может быть неадекватная (завышенная или заниженная) Я-концепция - система представлений о самом себе. Я—экзистенциальное, оценка себя в аспекте жизни, часто бывает незрелой и несовершенной. Родители не всегда имеют реальные представления о возможностях и способностях учащихся, что осложняет оказание им квалифицированной помощи. Мнение педагога более значимо для учащихся младшего возраста. Для подростков и выпускников более значимо мнение сверстников и значимых взрослых. Это обуславливает подключение в процесс нравственного закаливания семьи, детского коллектива, организация самооценочной деятельности самих воспитанников.

О нравственности нельзя судить по тому, что говорит человек о себе. Каковы поступки, говорил Аристотель, таковы и нравственные качества человека. Через поступки индивид влияет на других людей, через культивирование определенных поступков он влияет на собственное нравственное развитие. Только включая лиц с психофизическими нарушениями в разнообразную деятельность, можно нравственность из идеальной цели превратить в реальную. Нравственность не может быть усвоена внешним образом. Только, если она становится законом личности, то превращается во внутреннее приобретение. Логичным в связи с этим представляется создание ситуаций, которые бы снимали у воспитанника ощущение, что его воспитывают, за него решают, Свои глубоко личные проблемы он должен уметь решать сам и понимать, что они не могут решаться коллективом или посторонним человеком. Нравственное закаливание позволяет преодолеть морализаторство и моральное давление, навязывание решений, жесткую регламентацию форм поведения. Нравственная воспитанность является процессом сугубо индивидуализированным. Экзистенциальность в социальном развитии является выражением практической свободы в проявлении нравственности. Ученик не только обучается соблюдению норм приличия, форм поведения в различных ситуациях, но он приучается смотреть на себя со стороны. Ситуации нравственного закаливания проверяют действенность нравственной воспитанности, которая объективирована в поступках и стала привычкой, образом жизни воспитанника.

Принцип преодоления личностной несостоятельности требует мобилизации волевых усилий для достижения поставленных целей. Стимулируется позитивное эмоциональное состояние, которое помогает преодолеть внешние и внутренние препятствия. Субъектный, индивидуальный, опыт не вытесняется общественным, а совершенствуется, обогащается. Положительный эмоциональный контакт с учителем позволяет ученику получить необходимое подкрепление своим действиям. Он развивается как личность, приобретает самобытность.

Обозначенные принципы реализуют экзистенциальный подход, который находит выражение в интерактивной деятельности, в бинарных методах **обучения**. Воспитанники не только выслушивают педагога, но вместе с ним моделируют ситуации, оценивают их. Педагог вносит изменения, высказывает противоречивые суждения (правильные и неправильные), чтобы воспитанники смогли определить и аргументировать собственную позицию. В результате проводимой работы выявляются и используются положительные возможности учащихся с психофизическими нарушениями. Акцентуация индивидуализации в воспитательной работе в определенной мере ограничивает объективизацию нравственных отношений, затрудняет и ограничивает общую содержательную

характеристику воспитательного процесса, но вместе с тем делает его личностно ориентированным, обеспечивает развитие и саморазвитие личности ученика на основе выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и деятельности.

Список використаних джерел

1. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. –Калининград: Калининград. ун-т, 2000. – 572с.
2. Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития: пособие для педагогов спец. учреждений образования / Т.Л.Лещинская [и др.]; под ред. А.Н.Коноплевой. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2009. – 192с.
3. Педагогический словарь / Под ред. В.И.Загвязинского, А.Ф.Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352с.
4. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С.Рапацевич. – Минск: «Современное слово», 2001. – 928с.
5. Рожков М. И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник, 2002. – № 4 (33). – С. 1–15.
6. Франкл В. Психотерапия на практике. – СПб: Ювента, 1999. – С. 94.

In article the intrinsic characteristic is given to the existential approach in formation of persons with psychophysical infringements, approach principles are extrapolated. Article reflects strengthening of tsennostno-semantic reference points in special pedagogics, a special role of children's experiences.

Keywords: existential, with-life, existential vacuum, a situational dominant, a problem situation, a risk situation.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376 – 056.36

К.М. Котікова

ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІЦІ

У цій статті зроблена спроба філософського аналізу проблеми соціальної взаємодії, історії вивчення цього соціального явища, визначенню поняття, а також актуальності дослідження у сфері олігофренопедагогіки.

Ключові слова: строге і помірне розумове погіршення, соціальна взаємодія.

В данной статье предпринята попытка философского анализа проблемы социального взаимодействия, истории изучения данного социального явления, определению понятия, а также актуальности исследования в сфере олигофренопедагогике.

Ключевые слова: строгое и умеренное умственное ухудшение, социальное взаимодействие.

Для современного общества, его жизненного устройства и социальных отношений, характерно существование различных взглядов на окружающий мир, на все сферы жизни человека. Позиции прогрессивной части человечества отражают демократические тенденции мирового развития, тенденции гуманизации общества, озабоченность проблемами выживания человечества в целом, которые можно решать только в контексте сосуществования, на основе взаимопонимания, разумного социального взаимодействия.

Еще древние философы высказывали мысль о том, что нельзя жить в обществе и быть независимым от него. Для удовлетворения своих многочисленных и разнообразных потребностей человек вынужден вступать во взаимодействие с другими людьми и социальными сообществами, которые являются носителями определенных знаний и ценностей, вынужден участвовать в совместной деятельности, реализующей различные общественные отношения (производства, потребления, распределения, обмена и другие). В течение всей своей жизни он связан с другими людьми непосредственно или опосредованно, воздействуя на них и являясь объектом социальных воздействий.

Применительно к проблеме жизнедеятельности лиц с интеллектуальной недостаточностью данных о проведенном теоретическом либо практическом анализе проблемы в литературе практически нет. Необходимость рассмотрения проблемы их социального взаимодействия с историко-философских позиций затрагивается в работах некоторых современных исследователей по проблематике социальной дезадаптации лиц с особенностями психофизического развития [10].

Обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития, а именно изучение особенностей их социального взаимодействия поможет найти эффективные пути решения проблем, возникающих в процессе их интеграции и адаптации в общество.

Проблематика социального взаимодействия имеет свою историю активной разработки, свои действительные достижения. В области социальных наук понятие взаимодействия не обладает таким же отчетливым категориальным статусом, как в философии и естествознании. Это обусловлено исключительной сложностью социальной системы как предмета познания, наличием в социальных науках различных уровней теоретизирования, а также существованием множества частнопредметных подходов к исследованию социальных явлений и процессов.

В античной философии уже присутствует осознание двойственности социального бытия, что нашло свое отражение в признании диалога. Сократ смысл человеческого существования видел в проблеме самопознания, которого пытался достичь не путем отрешенной медитации, а во взаимодействии с другими и со своим внутренним Я. Своим открытием духовно – нравственной сущности человеческого бытия Сократ вывел проблему социального взаимодействия на принципиально новый уровень. Однако внутренний диалог не удовлетворял потребности «социального человека», чему соответствовали идеи Аристотеля о человеке как об общественном существе. Социальное взаимодействие в Аристотелевском понимании есть «государственное общение». Анализ текстов Платона показывает, что взаимодействие он понимал, прежде всего, как метод упорядочивания государственного устройства, наиболее ярко это выразилось в его сочинении «Государство» [4].

Философия средневековья рассматривала человека и общество с точки зрения их отношения к Богу, и, соответственно, социальное взаимодействие получило интерпретацию диалога человека или общества с Богом, причем взаимодействия крайне канонизированного.

Эпоха Возрождения характеризуется возвращением интереса к человеку и его положению в бытии. Однако наиболее ярко данная эпоха представлена внешним диалогом. Это обуславливает, наряду с позитивными изменениями, проникновение в новоевропейскую культуру субъективизма и абстрактного рационализма. Социальное взаимодействие как диалог постепенно стал приобретать черты индивидуализма.

Идеи Нового времени относительно социального взаимодействия весьма разнообразны. Гегель обращался к понятию взаимодействия, трактуя его как взаимную причинность, человеческое взаимодействие принимал за абстрактную модель. Попытку преобразования этой модели предпринял Л.Фейербах, рассматривая социальное взаимодействие как отношение телесное и чувственное, однако он умалил значимость социального мира бытия.

Концепция социальной сущности человека широко разрабатывалась К. Марксом. В общем смысле он трактует социальное взаимодействие в виде «ансамбля», как взаимосвязанное и упорядоченное диалектическое единство всех субъект – субъектных и субъект – объектных отношений [4].

В современной социально – философской мысли намечается тенденция к всестороннему анализу и преодолению недостатков как крайне индивидуалистического подхода, так и абстрактно – социального.

Взаимодействие человека и общества рассматривали такие философские направления: диалогизм (М. Бубер, М.М. Бахтин, В.С. Библер, С. Л. Франк); коммуникационные теории (К.Ясперс, М.Хайдеггер, Ж.П. Сартр); с позиций русского неопозитивизма проблему рассматривал П.А. Сорокин; антропологический подход продемонстрировали теории М.Шелера, Н.А. Бердяева и некоторых других.

Уход от системы и поворот к человеку предопределили положение ведущих направлений западной философской мысли, заключающиеся в том, что чертами истинности обладают диалогические отношения, которые возможны лишь в сфере прямого межличностного общения. Следует также отметить, что значительный вклад в разработку данной проблемы внес антропологический аспект, представленный в трудах М. Шелера, О. Больнова, Л.П. Карсавина, Н.А. Бердяева и других.

Целесообразно в качестве «элементарного социального явления» выделить социальное взаимодействие двух индивидов как первооснову социального взаимодействия в обществе. Выделение двух индивидов социальных отношений характерно для П.А. Сорокина, который трактовал социальное взаимодействие как функцию поведения одного или множества индивидов, зависимую от сознания и поведения других индивидов. В определенном смысле диалогическое взаимодействие теорий М. Бубера и М.М. Бахтина представляют модель социальных отношений.

Значительный вклад в разработку социально-философского аппарата социального взаимодействия внесли российские ученые И. Т. Касавин, Д. В. Никулин, О. Н. Козлова, В. В. Миронов, М. М. Назаров, В. Б. Устьянцев, М. С. Каган, И. А. Гобозов, Ю. А. Качанов, С. А. Королев [2].

Таким образом, мы видим, что общество всегда порождает специфические виды социального диалога, формируя новые способы воздействия на социальные процессы и явления в процессе своего культурно-исторического развития. Социальное взаимодействие рассматривалось на протяжении всего исторического развития.

Среди многообразных социальных отношений социальное взаимодействие вызывает особый интерес. Специфика возникновения, масштаб социальных функций и степень воздействия на субъекты определяют актуальность изучения такого понятия со стороны различных наук – философии, социологии, социальной психологии и некоторых других. Каждое из направлений трактует данное явление, исходя из своих методологических принципов, и соответственно вносит в толкование понятия «социальное взаимодействие» свой определенный ракурс.

Термин «социальное взаимодействие» пришел из социологии. Непосредственно социальное взаимодействие рассматривал П.А. Сорокин, который его трактовал как функцию одного или множества индивидов, зависящую от сознания и поведения других индивидов. В таком же аспекте проблема рассматривалась Дж.К. Хомансом, Т. Парсонсом [8].

И.Т.Фролов трактует взаимодействие как процесс взаимного влияния тел друг на друга путем переноса материи и движения, универсальную форму изменения состояния тел [9].

Взаимодействие определяет существование и структурную организацию всякой материальной системы, ее свойства, ее объединение наряду с другими телами в систему большого порядка. Без способности к взаимодействию материя не могла бы существовать. В этом смысле Энгельс определял взаимодействие как конечную причину всего существующего, за которой нет других более фундаментальных определяющих свойств. Во всякой целостной системе взаимодействие сопровождается взаимным отражением телами свойств друг друга, в результате чего они могут меняться. В объективном мире существует множество форм взаимодействия, такие как всеобщая связь явлений, движение, изменение, функциональная зависимость [4; 9].

В философском словаре под редакцией А.А. Грицанова социальное взаимодействие рассматривается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия социальных объектов друг на друга, в котором взаимодействующие стороны связаны циклической причинной зависимостью. Социальное взаимодействие как вид связи представляет интегрированность действий, функциональную координацию их следствий, то есть систему действий. Возникает из совместного участия объектов взаимодействия в сложной, подвижной сети социальных отношений, задавая способы реализации совместной деятельности, оказываясь основанием общественной солидарности. Регулярное и длительное воспроизведение ситуации взаимодействия приводит к стандартизации ожиданий и формированию норм, структурирующих в глазах индивидов модели взаимодействия и задающих обстоятельства участия в них (социальные роли). Социальное взаимодействие оказывается продуктом исполнения ролей, которые деятель получает извне и интернализирует [5].

Согласно Виноградовой Н.Л. социальное взаимодействие – это способ социального бытия, который базируется на диалогическом отношении социальных субъектов и обеспечивает единство и гармонизацию социальных структур, имея конечной целью выработку стратегии единых действий отдельных личностей, социальных групп и общностей [2].

В социологическом словаре социальное взаимодействие трактуется как смешанное воздействие двух или более независимых переменных на зависимые переменные, когда они действуют совместно [1].

В словаре психолога – практика Головин С.Ю. выделяет социальное взаимодействие как процесс непосредственного или опосредованного воздействия множественных объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [3].

Социальное взаимодействие находится в ряду других коммуникационных форм социальных отношений. К ним также относятся общение и социальная коммуникация. Социальной мыслью сделано многое для уточнения философского толкования данных понятий. Например, общение трактуется как специфический, для субъектов, способ взаимных отношений, которому присуще установление и обновление уз преемственности и творчества в предметной деятельности, но не сводимые к ней. Понятие «социальная коммуникация» употребляется в различных смыслах, общим для всех является ее рассмотрение как средства связи социальных субъектов [1; 5; 6].

Естественно, процесс эволюции человеческого бытия обусловил необходимость перехода от элементарных коммуникативных актов к совместному действию - социальному взаимодействию. Не умаляя значения исследований коммуникативного направления, следует подчеркнуть, что коммуникация - это способ достижения взаимодействия, его предопределение, средство для его реализации, а не самоцель.

Соціально-філософський аналіз проблем взаємодія, як неотъемлемого атрибута соціальності, вносить відомий внесок в сучасну теорію і практику дослідження соціальних відносин. Вимога вивчення суспільства, як цілості, ставить питання про філософське осмислення феномена соціального взаємодія, зокрема, як процесу, зв'язуючого в єдине ткани соціальності. Філософія, з її логіко-інтегративним апаратом, вирішує питання про сутність соціального взаємодія, як цілостного процесу о трансформації взаємодія, в залежності від соціального простору, об онтологічної і аксіологічної основах взаємодія.

Актуальність вивчення феномена соціального взаємодія в олигофренопедагогіці обумовлена тим, що соціальне взаємодія грає особу роль в психосоціальному розвитку дитини. Розвиток психіки дитини — це процес присвоєння дитиною суспільно-історичного досвіду людства в контексті реального взаємодія з дорослими — носителями цього досвіду. Потреба во взаємодії не є вродженою. Вона виникає в ході життя і функціонує, формується в життєвій практиці взаємодія дитини з оточуючими. Соціальне взаємодія молодих людей з помірною і важкою інтелектуальною недостатністю відрізняється такими особливостями, як: неповна сформованість соціоемоціональних навичок, недолік і обмеженість вербальних і невербальних засобів комунікації, недостатність знань о стратегії поведінки в різних ситуаціях. Коррекційно-педагогічне супроводження молодих людей з помірною і важкою інтелектуальною недостатністю повинно включати в себе розвиток навичок соціального взаємодія: сприйняття і розуміння емоціональних станів інших людей, використання різних видів комунікації, використання єдиної стратегії взаємодія.

Проблема компонентів соціального взаємодія затрагується в дослідженнях наступних авторів: О.К. Агавелян, І.М. Бажнокова, Н.Ю. Борякова, Е.Е. Дмитрієва, В.І. Липакова, Е.А. Євлахова, А.Р. Маллер, Л.Л. Крючкова, Ф.М. Мусукаєва, І.А. Коробейников, Ж.І. Намазбаєва, Н.А. Першина, Е.І. Разуван, І.М. Солов'єв, Т.З. Стерніна, О.Е. Шаповалова, А.В. Хаустов, А.М. Царев, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицьна.

Дані автори відзначають, що здатність до соціальному взаємодію у осіб з інтелектуальною недостатністю носить ядро виражений ушкоджений характер. Це проявляється в недорозвитку і недостатній диференціації спілкування. Данна особливість спілкування виявляє тенденцію до посилення по мірі наростання вираженості дефекту. При цьому відзначається, що найбільш часто взаємодія здійснюється в процесі спільного проживання, спільної трудової і суспільно корисної діяльності і спільного дозвілля. Всі ці види діяльності передбачають розвиток інтерактивної сторони спілкування, то є вміння виробляти єдиний план дій, наявність мотивів, произвольності, достатнього рівня розвитку перцептивної сторони спілкування. Між тим зокрема ці сторони спілкування і страждають при інтелектуальному недостатності [10].

Вивчення проблеми соціальної адаптації і соціалізації осіб з обмеженими можливостями в зарубіжній коррекційній педагогіці з позиції актуальності соціального взаємодія в нинішнє час складає ціле наукове напрямлення (Э. Гофман, К.Кеніг, К.Роджерс, У.Томас, М.Хайдеггер, О.Шпек, Р. Штайнер і др.) [7].

Таким чином, виникло протиріччя між потребою побудови соціального взаємодія між оточуючим суспільством і особами з інтелектуальною недостатністю і відсутністю представлень о здатності даної категорії осіб до соціальному взаємодію, а також відсутністю технологій формування навичок соціального взаємодія. Вказанне протиріччя розвитку навичок соціального взаємодія породжує проблему взаємодія, формування і наукової розробки обґрунтованого змісту і методичного забезпечення коррекційно-розвиваючої роботи з людьми, страждуючими важкою і помірною інтелектуальною недостатністю.

Для олигофренопедагогіки центральним об'єктом обговорення і досліджень повинно бути соціальне взаємодія, проблеми розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю з боку «соціального навчання». В нерішеним стані ці проблеми призводять до втрати взаємодія і спілкування і тим самим до соціальної ізоляції.

Здатність до соціальному взаємодію осіб з інтелектуальною недостатністю є тією необхідною базою, через яку вони засвоюють способи і норми взаємодія, накопичують знання, набувають вміння, дозволяють їм автономно функціонувати в сучасному суспільстві. Не достатнє наявність робіт в даній області привело нас до вибору теми дослідження.

Список використаних джерел

1. Большой толковый социологический словарь: Том 1: Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 1999. – 667с.
2. Виноградова, Н.Л. Социальное взаимодействие как объект философского анализа: Диссертация...канд. филос. наук. - Волгоград, 1999. - 147 с.
3. Головин, С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2001. – 239с.
4. Маркс, К. О диалектическом и историческом материализме / К. Маркс, Ф. Энгельс, В. И. Ленин. – М.: Политиздат, 1984. – 504с.
5. Новейший философский словарь /Под ред. А. А. Грицанова. – Минск: Изд. В. М. Скакун, 1999. – 768с.
6. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. - М.: Книжный Дом, 2003. - 1280 с. - (Мир энциклопедий).
7. Пере-Клермон, А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей/А.-Н.Пере-Клермон. - М.: Педагогика, 1991. - 264с.
8. Социальное взаимодействие: П. Сорокин и западноевропейская традиция // Волгоградский философский альманах/ сост. В. В. Макаров. – Волгоград: ГТУ, 1995. – 72с.
9. Философский словарь/под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 205с.
10. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта /Л.М.Шипицына. – СПб.: Речь, 2005.- 477с.

This article considers the problem of preparation of teenagers with severe and moderate mental impairment for social interaction from the historical and philosophic aspects. The results of the research can be used by people in their practice of teaching children with mental impairment.

Keywords: severe and moderate mental impairment, social interaction.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК: [376+371.2+376.42-053.5] : 34

О.О. Ляшенко

ПИТАННЯ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІЦІ

В статті проаналізовані підходи, щодо формування соціально-правової вихованості розумово відсталих учнів.

Ключові слова: право, правове виховання, правова освіченість, розумово відсталі учні.

В статье проанализированные подходы, относительно формирования социальноправовой воспитанности умственно отсталых учеников.

Ключевые слова: право, правовое воспитание, правовая образованность, умственно отсталые ученики.

Питання правового виховання школярів трактується як один з найбільш важливих та пріоритетних напрямків розвитку сучасної педагогічної теорії та практики. Соціально-політичні зміни в Україні призвели до падіння духовності у певної частини молоді, відповідно, посилили правовий нігілізм у суспільстві.

Україна йде демократичним шляхом розвитку і суспільство визначило вектор слідування загальнолюдським моральним та правовим цінностям.

Проблема правового виховання школярів набуває особливої актуальності в умовах розбудови демократичного громадянського суспільства. Її вирішення пов'язане передусім з тим, що акцент у навчально-виховному процесі школи повинен бути зроблений на свідоме засвоєння учнями необхідних правових знань, актуальних для їх соціалізації, а правове виховання має стати одним з пріоритетних напрямків формування особистості школяра.

Теоретичні та практичні аспекти означеної проблеми були предметом спеціальних досліджень (В. Дубровський, Г. Давидов, Г. Запорожан, Л. Кузьменко, Л. Матвієнко, В. Обухов, О. Пометун, В. Оржеховська, І. Рябо, М. Фіцула, Л. Твердохліб, С. Фалько та ін.).

Аналіз цих досліджень свідчить про те, що в системі виховання особистості правове виховання трактується як значуща її складова, актуальність якої посилюється в умовах зниження духовних цінностей людини, ускладненні криміногенної ситуації в державі. Особлива увага при цьому звертається на формування правосвідомості особистості, розуміючи її як інтелектуальне утворення людини, що дозволяє їй мислити правовими категоріями, емоційно і раціонально-оцінно реагувати на явища правового та протиправного характеру, диференціюючи їх. Дослідники підкреслюють, що правосвідомість є основою, регулятором, головним чинником правової поведінки особистості у суспільстві, складаючи разом з поведінкою правову культуру людини.

У філософсько-культурологічному аспекті, значущому для теоретичної та практичної педагогіки правового виховання, виділяють, з точки зору глибини та повноти відображення людиною правової дійсності, такі види правосвідомості, як повсякденну (типові погляди, переживання, оцінки людьми правових явищ, стереотипи поведінки у ситуаціях правового характеру) та професійну, пов'язану з теоретичною та практичною діяльністю юристів, правоохоронців як характеристику їх фахової компетентності (Г. Васянович, М. Костицький, Л. Макар, М. Подберезський, В. Синьов, С. Сливка та ін). Зрозуміло, що говорячи про формування правосвідомості, як основи правової поведінки розумово відсталих осіб, ми будемо мати на увазі лише її повсякденний вид.

Автори досліджень з даної теми роблять акценти на важливість правового виховання молоді, як засобу попередження і корекції девіантної (асоціальної) та делінквентної (протиправної) поведінки дітей та молоді (Г. Айзенк, В. Кривуша, А. Міллер, В. Оржеховська, В. Синьов, М. Супрун, М. Фіцула та ін.). Наголошується на важливості поєднання у цьому процесі навчальної та позакласної роботи, єдності вимог до дітей з боку педагогів, батьків і громадськості, використання системи методів і прийомів правосвітніх та правових впливів з диференційованим та індивідуальним підходом до особистості тощо.

Основні права і обов'язки особистості представлені в Конституції України. Завдання педагога полягає в тому, щоб дати учням певну суму знань про ці соціально важливі правовідношення і створити такі умови, при яких правові знання стали б основою самосвідомості вихованців, формували б у них навички правомірної поведінки.

Видатний педагог А. С. Макаренко ще на початку ХХ століття підкреслював, що «озброювати дітей нормами поведінки повинна школа, щоб вони знали, що можна, а чого не можна, що похвально, а що заслуговує на покарання».

Школа не повинна ставити перед собою непосильне завдання – надати підліткам правову підготовку на високому рівні. Г. Давидовим, А. Нікітіним, В. Обуховим, М. Фіцулою та іншими досліджуваний процес правового виховання розглядається у взаємодії з іншими напрямками виховної роботи, перш за все, з моральним і громадянським вихованням, а також з точки зору формування правової культури і правосвідомості. Адже правова культура є складовою загальної національної культури.

Водночас, М. Болдирев вважає, що правове виховання взагалі історично виникає на певному етапі розвитку суспільства і що в залежності від загальноісторичного положення пануючого класу, від тієї ролі, яку він відіграє в існуючих суспільних відносинах, виховання виконує або прогресивну, або консервативну і навіть реакційну суспільну функцію.

Все більшої уваги проблема правового виховання школярів набуває в корекційній педагогіці. Вітчизняні дефектологи підкреслюють, що формування навичок правоправної поведінки є важливим фактором корекції і компенсації дефекту, сприяє кращій підготовці випускників допоміжних шкіл до успішної соціалізації (Л. Виготський, Г. Дульнев, Г. Зап'ягаєв, Н. Коломинський, В. Кузьміна, М. Певзнер, В. Синьов, О. Северов, О. Фрейєров та інші). Вони також вказують на недостатню вивченість змісту та методів правового виховання школярів з вадами інтелектуального розвитку.

Дослідники констатують, що для дітей з вадами інтелектуального розвитку характерним є низький рівень сформованості правосвідомості, недостатнє знання законів і спрощений погляд на правові категорії, малий запас правових знань, який до того ж має безсистемний, фрагментарний характер.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з даної проблеми, ми виявили комплекс причин педагогічного характеру, що призводить до низького рівня правової вихованості розумово відсталих дітей. Найбільш значущими з них є: недостатній рівень дослідженості теоретичних основ правового виховання в олігофренопедагогіці та методичного забезпечення цього процесу (розробленості методик, технологій, форм), низький рівень адаптації змісту та програми «Основи правових знань» до особливостей навчально-виховної діяльності дітей з вадами інтелектуального розвитку та перспектив їх післяшкільної адаптації.

Розглядаючи правопорушну поведінку розумово відсталих дітей у психологічному аспекті дослідники стверджують, що у характері правопорушних дій у дітей простежується певний зв'язок

між структурою дефекту інтелектуального розвитку та особливостями їх поведінки і що цей дефект сприяє більш легкому засвоєнню асоціальних форм поведінки (Г. Запрягаєв, А. Селецький, В. Синьов та інші).

Як зазначає В. Синьов, спираючись на дослідження, виконані ним особисто та у його науковій школі (О. Гришко, Г. Запрягаєв, О. Северов та ін.) процес формування правослухняної особистості розумово відсталого дитини, принципово не змінюючи спільної з масовою школою мети такої роботи, значно ускладнюють зокрема такі особливості пізнавальної діяльності і психічного розвитку олігофренів, як знижена здатність до розуміння і засвоєння сутності правових норм та переносу (конкретизації) відповідних знань у різноманітні нові (навіть відносно) ситуації, розрив між знаннями і діями, вчинками, недостатня самокритичність та самоконтроль поведінки і діяльності, специфіка мотиваційних і вольових детермінантів поведінки. Слід враховувати також розповсюдженість випадків ускладненості інтелектуального дефекту характерологічними особливостями в його структурі (акцентуації, псевдокомпенсаторні новоутворення, психопатії, невропатії тощо).

Однією з особливостей учнів допоміжної школи є їх підвищений рівень наслідуваності і навіюваності, в наслідок чого, вони легко піддаються впливу асоціального середовища. Недостатній рівень сформованості вольової сфери обумовлює зазвичай неспроможність цієї категорії дітей пристояти впливу на них негативних факторів.

Порівняльна характеристика системи правового виховання для дітей загальноосвітньої та спеціальної шкіл свідчить про те, що в принципових позиціях вони мають багато спільного. Зокрема, це стосується:

- цільової спрямованості означеного процесу;
- визначення змістової основи правовиховної діяльності школярів;
- загальної логіки організації навчальної та виховної роботи з формування правової компетентності дитини;
- використання форм та методів організації діяльності;
- діагностики рівня правової вихованості дитини.

Водночас, навчально-виховна робота з формування правової компетентності школярів з вадами інтелектуального розвитку має свої специфічні ознаки, які базуються на особливостях:

- ціннісних соціальних та життєвих орієнтацій та пріоритетів;
- інтелектуальної діяльності дітей означеної категорії;
- наявного життєвого досвіду та проблем соціальної адаптації;
- сфери найближчого оточення дитини (сім'я, однолітки, вулиця).

Дані особливості значно ускладнюють формування системи правового виховання дітей з вадами інтелектуального розвитку, забезпечення ефективності її реалізації в практиці навчально-виховної діяльності спеціальної школи.

Незрілість емоцій учнів з інтелектуальними вадами, їх направленість на задоволення примітивних потреб значно ускладнюють процес правового виховання, а низький рівень аналітичного мислення призводить до порушення у них самокритичності, що у свою чергу, негативно впливає на можливості саморегуляції поведінки, самовиховання (В. Воронкова, І. Єременко, В. Липа, Г. Мерсіянова, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Петрова, Б. Пузанов, С. Рубинштейн, Н. Стадненко, В. Синьов та ін.).

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з даної проблеми, нами була виявлена сукупність причин, що призводить до низького рівня правової вихованості дітей з вадами інтелектуального розвитку:

- недостатній рівень дослідженості теоретичних основ правового виховання;
- недостатній рівень методичного забезпечення процесу правового виховання, розробленості методик, технологій, форм та методів даного виду діяльності;
- низький рівень адаптації змісту та програми «Основи правових знань» до особливостей навчально-виховної діяльності дітей з вадами інтелектуального розвитку.

Дослідники відмічають, що правове виховання необхідно проводити поетапно впродовж всіх років навчання дитини в школі. Не можна не погодитись і з думкою дослідників, що моральні і правові закони формуються у людини фактично з раннього віку. Це повною мірою відноситься і до дітей з вадами інтелектуального розвитку, хоча треба зазначити, що спонтанно вони не здатні засвоїти норми права, тому джерелом первинної морально-правової інформації є сім'я, школа, соціальне мікросередовище.

Навички правової поведінки формуються як симбіоз моральних та правових знань, які трансформуються у переконання і виконують функції регуляторів поведінки. З розвитком таких якостей як чесність, справедливість, дисциплінованість, любов до праці та інших, у дітей поступово формуються певні морально-правові відношення до встановленого у суспільстві порядку (вдома, в школі, на вулиці тощо).

У той же час дослідники, вивчаючи особливості формування у дітей з вадами інтелектуального розвитку соціально-нормативної поведінки, відмічають певну своєрідність, специфіку обумовлену не

тільки слабкими знаннями і навичками правомірної поведінки (А. Гришко, Г. Запрягаєв, Л. Сабліна, В. Синьов, А. Раку, А. Селецький, О. Северов та ін.), а й зниженою здатністю до самостійного набуття цих знань, невмінням застосовувати наявні знання в нових ситуаціях.

Як довели результати наукових досліджень та практика організації навчально-виховного процесу у допоміжній школі, під впливом корекційно спрямованої системи правового виховання розумово відсталі діти здатні правильно оцінити явища навколишнього середовища, у тому числі і правового характеру. Для цього пропонується підсилення педагогічного керівництва пізнавальною діяльністю і поведінкою з використанням різноманітних прийомів, спрямованих на свідоме засвоєння правових знань і навчання їх застосування (В. Петрова, Б. Пузанов, В. Синьов та ін.).

Слід також відзначити, що в спеціальній літературі з досліджуваної проблеми містяться лише окремі рекомендації, головним чином методичною характеру, які недостатньо розкривають специфіку організації правового виховання учнів допоміжної школи, що не дозволяє максимально використати значні корекційно-виховні можливості навчальних занять з основ правових знань. Багато аспектів цієї проблеми ще не з'ясовані. Так, зокрема, в олігофренопедагогіці залишаються не дослідженими педагогічні умови забезпечення корекційної спрямованості процесу оволодіння правовими знаннями та нормами школярами та інші.

Список використаних джерел

1. Болдырев Н. И. Методика воспитательной работы в школе : учеб. пособие для студ. пед. инс-тов / Н. И. Болдырев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1981. – 223 с.
2. Запрягаев Г. Г. Психологическая характеристика умственно отсталых подростков с трудностями поведения : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.08 / Григорий Григорьевич Запрягаев. – М., 1986. – 175 с.
3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. – М. : Педагогика, 1983 – Т.2. – 1983. – 512 с.
4. Пузанов Б. П. Правовое обучение и воспитание учащихся старших классов вспомогательной школы : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Борис Пантелемонович Пузанов – М., 1980. – 162 с.
5. Синьов В. М. Особливості виховання соціально-нормативної поведінки учнів допоміжної школи / В. М. Синьов // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі : хрестоматія. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С.197–203.
6. Фіцула М. М. Правове виховання учнів : метод. посіб. / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : ІЗМН, 1997. – 146 с.

In the article the analysed approaches, in relation to forming of the sociallegal breeding mentally backward students.

Keywords: right, legal education, legal formed, mentally backward students.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.1

С.П. Миронова

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті описано прийоми корекційної роботи та індивідуального підходу до дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку у процесі їх індивідуального навчання.

Ключові слова: корекційна робота; індивідуальне навчання; індивідуальний підхід; діти з порушеннями психофізичного розвитку; вчитель індивідуального навчання.

В статье описаны приемы коррекционной работы и индивидуального подхода к детям с различными нарушениями психофизического развития в процессе их индивидуального обучения.

Ключевые слова: коррекционная работа, индивидуальное обучение, индивидуальный подход, дети нарушениями психофизического развития, учитель индивидуального обучения.

На часі в Україні водночас із загальною існує і система корекційної освіти, яка являє собою сукупність різних типів закладів, що забезпечують відповідну освіту, виховання, корекційну роботу, соціальну допомогу дітям з порушеннями психофізичного розвитку. Якщо ж за певних поважних причин (стан здоров'я дитини, відсутність згоди батьків тощо) дитина не може знаходитись у колективі, їй пропонують індивідуальне навчання за програмою того закладу, який відповідає її діагнозу й віку.

Індивідуальне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку ґрунтується на принципах спеціальної дидактики, тому обов'язково **є корекційно спрямованим**.

У корекційній педагогіці є багато досліджень, присвячених розробці змісту і методів навчання різних категорій дітей з психофізичними порушеннями, зокрема, праці Р.М.Боскіс, А.Д.Гонєєва, А.І.Захарова, Т.Д.Ілляшенко, Г.Ф.Кумаріної, М.П.Матвєєвої, В.Г.Петрової, В.М.Ремажевської, В.М.Синьова, Є.П.Синьової та ін. Всі вчені одноставні щодо необхідності корекційної спрямованості навчання цих дітей незалежно від типу закладу, і наголошують, що зміст та засоби корекції обумовлюються специфікою наявного порушення, а не формами організації навчання.

Для успішної організації індивідуального навчального процесу дітей з психофізичними вадами вчитель має добре володіти знаннями особливостей їхнього психофізичного розвитку, типових труднощів, що виникають при оволодінні навчальним матеріалом і є обумовленими характером захворювання. Педагог має розуміти, на якому етапі й чому виникла та чи інша проблема у навчанні, як це відображається на засвоєнні навчальної програми. До початку навчально - корекційної роботи вчитель має детально вивчити документацію про дитину; провести бесіду з батьками про інтереси дитини, її схильності, потреби, улюблені заняття; з'ясувати її характерологічні особливості та особливості поведінки; вивчити стосунки у родині.

Наголосимо, що для добору й реалізації методики корекційного навчання вчитель має на високому фаховому рівні оволодіти спеціальною психологією та педагогікою у певній галузі дефектології. Саме тому **вчитель індивідуального навчання повинен мати відповідну дефектологічну освіту**.

Для навчання дітей з психофізичними вадами використовуються ті ж методи, що й для здорових дітей, проте особливості психофізичного розвитку учнів обумовлюють інакші способи застосування цих методів. Зокрема, **методи навчання повинні бути корекційно – розвивальними**. Це найсуттєвіша відмінність спеціальної дидактики, яка означає, що будь-який метод окрім дидактичної мети має розв'язувати і корекційну, спрямовану на розвиток учнів. В організації навчальної діяльності враховується рівень знань, темп роботи, динаміка втомлюваності, обсяг пам'яті, стійкість уваги, доцільність психічних процесів дитини, рівень розвитку її мовлення та опорно-рухової системи.

Методи слід застосовувати у нерозривній єдності, гармонійно. Це обумовлено характером процесу пізнання, в якому поєднуються безпосереднє сприймання об'єктів і явищ, розумова обробка результатів сприймання і практична діяльність. Жодна форма пізнання не може бути абсолютизована, оскільки це негативно вплине на реалізацію корекційних завдань.

У процес навчання **необхідно включати методи, які викликають інтерес до учіння**. Це, зокрема, використання різних видів ігор, створення ігрових моментів, моделювання реальних ситуацій тощо.

Методи мають відповідати принципам спеціальної дидактики. А саме:

- мають бути спрямованими не лише на формування знань, вмінь і навичок учнів, корекцію їх психофізичного розвитку, а й на їх моральне виховання;
- мають бути доступними для учнів і водночас забезпечувати доцільний рівень труднощів з метою стимулювання учнів до розумових дій, докладання вольових зусиль, оптимального розвитку;
- мають забезпечувати свідомість і міцність засвоєння знань дітьми, формувати у них вміння застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності в різних умовах;
- мають формувати послідовне і системне оволодіння досвідом ;
- повинні стимулювати учнів до самостійної роботи, творчості, ініціативи;
- при виборі методів слід враховувати не лише загальні психічні закономірності, властиві дитині з певною аномалією та діагнозом, а й індивідуальні особливості кожної дитини.

Ефективність навчання учнів з психофізичними вадами залежить від того, наскільки вчителю вдається врахувати індивідуально-психологічні можливості кожного з них і створити відповідні умови. Індивідуальне навчання, як і його колективні форми, передбачає урахування при доборі дидактичних методів і прийомів наступних **особливостей**:

- ✓ клінічний діагноз; структура дефекту: первинний дефект, вторинні відхилення, наявність ускладнень, стан аналізаторів, фізичний стан, збережені сторони психіки;
- ✓ індивідуальні особливості пізнавальних процесів;
- ✓ темп діяльності;
- ✓ динаміка втомлюваності;
- ✓ коло уявлень про навколишнє середовище, рівень знань, зона актуального та найближчого розвитку;

- ✓ самооцінка; ставлення дитини до власного дефекту; компенсаторні можливості;
- ✓ особливості емоційної сфери;
- ✓ характерологічні особливості.

Відповідно різні категорії дітей з психофізичними вадами потребують специфіки у використанні прийомів корекційного навчання. Опишемо окремі з них, зауваживши, що детальне оволодіння спеціальними методиками можливе лише за умови копітного вивчення фахівцями конкретних галузей дефектології.

Особливості корекційної роботи у навчанні дітей з вадами слуху

- робоче місце дитини має бути розташовано так, щоб вона завжди добре бачила обличчя вчителя;
- слід вимагати від дитини, щоб вона завжди дивилась на вчителя у момент його мовлення;
- слід контролювати, чи почула й зрозуміла дитина матеріал. Це можна здійснювати у різних формах, наприклад: «Повтори, що я сказала», «Продовж, будь ласка», «Розкажи, що ми сьогодні вивчали»;
- особливої корекційної спрямованості набувають уроки рідної мови, оскільки вади слуху перешкоджають правильному оволодінню мовою і мовленням. Тому важливого значення набуває граматична правильність мовлення дитини. Слід пропонувати учневі завдання, в яких він міг би вправлятися у складанні словосполучень і речень, коротких текстів у межах теми, що вивчається;
- необхідно приділяти увагу корекції звуко-буквеного складу слів;
- для уникнення помилок перед диктантом повідомити учня про що йдеться у тексті; заздалегідь ознайомити із складним для нього звуко-буквеним складом, значенням і граматичним оформленням слів і словосполучень;
- слід спеціально готувати учня до переказу. Наприклад, спочатку пропонують учневі почитати текст про себе, потім послухати, як читає вчитель. Якщо й після цього учневі важко переказувати самостійно, то скласти з ним разом запитання чи план до тексту;
- на уроках математики особливу увагу приділяти розумінню словесної умови задачі.

Особливості корекційної роботи у навчанні дітей з вадами зору

- робоче місце дитини має бути гарно освітленим;
- в організації робочого місця, обсягу матеріалу, наочності й методів навчання необхідно враховувати конкретний зоровий діагноз;
- наочні посібники мають бути чіткими, яскравими, не дрібними;
- зорову роботу слід чергувати з усною чи дотиковою, враховуючи підвищену втомлюваність зору;
- для зняття зорової втоми після 10-15 хвилин зорового навантаження виконати спеціальні розслаблюючі вправи;
- не перебільшувати обсяг домашніх завдань, щоб не перевантажувати зір;
- використовувати не лише зір, а й збережені аналізатори;
- слідкувати за поставою дитини: відстань від очей до робочої поверхні має бути не меншою за 30 см, для читання використовувати підставки;
- можна використовувати спеціальні адаптивні умови, наприклад, оптичні (окуляри, лінзи, призми), неоптичні (фломастери чорного кольору, кольорові маркери тощо).

Особливості корекційної роботи у навчанні дітей з вадами мовлення

- важливим завданням є стимулювання пізнавальної й мовленнєвої активності дитини;
- слід формувати прийоми розумової роботи, необхідні для оволодіння граматику;
- необхідно здійснювати роботу над усіма ланками процесу породження мовленнєвого висловлювання, зокрема: мотивація мовленнєвих дій, їх планування, контроль за мовленням;
- вчити дитину міркувати, робити розгорнуті висновки;
- детальний інструктаж перед виконанням завдань, з урахуванням можливих проблем у розумінні мовлення;
- при грубих і стійких помилках дитини у письмі й читанні не додаткова робота, а – спеціальний логопедичний вплив;
- мовлення педагога має бути зразковим, чітким, емоційно виразним, складатись із коротких зрозумілих речень;
- урахування особливостей особистості дитини (зокрема, при таких діагнозах, як ринолалія, заїкання та інш.) й психологічна підтримка з боку вчителя – підбадьорювання, заохочення успіхів.

Особливості корекційної роботи у навчанні дітей з вадами інтелекту

- адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів, що виявляється в зменшенні обсягу матеріалу, його спрощенні за характером і структурою;
- наочність навчання: використання різних видів наочності, її відповідність рівню розвитку сприймання й мислення дитини, поступове ускладнення (від реальних предметів та об'єктів до символічної наочності), задіювання якомога більшої кількості аналізаторів (слух, зір, дотик), поєднання наочних методів із словесними, практичними;

- уповільненість процесу навчання з урахування інертності нервових процесів дітей;
- повторюваність у навчанні та вихованні з метою ліквідації фрагментарності сприймання, недосконалої запам'ятовування. Повторення має бути систематичним, різноваріативним, з різним ступенем залучення дитини;
- включення учня в діяльність, спрямовану на подолання труднощів і перешкод (принцип вправляємості) – всі теоретичні відомості, правила мають бути засвоєні через практичну діяльність різного ступеня труднощів і новизни; без відпрацювання вмінь у практиці подолати наявний у розумово відсталих учнів розрив між теорією й практикою неможливо;
- спеціальна організація праці – у процесі роботи слід вчити учня планувати свою діяльність, міркувати про послідовність та способи виконання, описувати результати і порівнювати їх із зразком;
- використання гри у навчально - корекційній роботі – з метою підвищення інтересу дитини до навчальної діяльності, подолання її пасивності слід використовувати як дидактичну, так і сюжетно-рольову гру;
- дотримання охоронно-педагогічного режиму з урахуванням конкретного клінічного діагнозу;
- позитивні емоції педагога слугують засобом стимулювання дитини до навчальної діяльності й спілкування, формують її віру у свої можливості.

Особливості корекційної роботи у навчанні дітей із ЗПР

- основним завданням є допомога дитині в оволодінні різними знаннями про навколишнє середовище, розвиток у неї спостережливості і досвіду практичної навчальної діяльності, формування вмінь самостійно здобувати знання і користуватись ними;
- необхідно передусім виявити і заповнити прогалини у знаннях дитини;
- максимально стимулювати й підтримувати активність дитини;
- при наявності труднощів у виконанні практичної роботи – пояснити навчальний матеріал заново і дати додаткові вправи, дати додаткові навідні запитання, навести аналогії;
- частіше, ніж у роботі з нормально розвиненими дітьми, використовувати наочність, вправи;
- при труднощах орієнтації у завданні - використовувати поетапну інструкцію і поетапне узагальнення;
- давати завдання з опорою на зразок (наочний, словесний, конкретний);
- розвивати навички планування своєї діяльності, самоконтролю і словесного звіту;
- працювати в уповільненому темпі, підвищуючи його поступово;
- підвищувати працездатність дитини;
- зменшувати кількість ігрових методів навчання, формуючи прийоми навчальної діяльності;
- підвищувати мотивацію навчально-пізнавальної діяльності.

Особливості корекційної роботи у навчанні дітей з вадами

опорно-рухового апарату

- слід визначити оптимальне дозування виконання письмових робіт з урахуванням порушень загальної та дрібної моторики пальців рук;
- передбачати варіативність письмових робіт – не лише самостійне письмо, а й роздаткові картки з друкованою основою; не лише ручка, а магнітна дошка, комп'ютер;
- давати більше часу на виконання письмових завдань або заміна частини з них на усні;
- при наявності порушень просторових відносин і несформованості зорово-просторової координації слід використовувати наступні прийоми:
- спеціально вказати (ручкою, олівцем) рядок і місце, де потрібно починати писати, малювати;
- позначати відстань між рядками чи частинами завдання;
- при виконанні арифметичних дій у стовпчик можна розфарбувати клітинки олівцем, наприклад, сотні – зеленим, десятки – синім, одиниці – червоним;
- використовувати перфокарти;
- при читанні використовувати спеціальні закладки з прорізами для фіксування слова, словосполучення чи речення;
- оцінюючи дитину, не знижувати бали за повільну відповідь, недостатню інтонаційну виразність, особливості письма.

Особливості корекційної роботи у навчанні дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери

Основою навчально-виховної роботи з дітьми з реактивними станами і конфліктними переживаннями є ослаблення чи усунення дії психотравмуючого фактору. Ці діти потребують таких спеціалістів, як психолог, психотерапевт, індивідуального підходу з боку вчителя. Важливим є включення дитини у колективні форми спілкування й діяльності.

При наявності психопатії:

- виховання цілеспрямованої й планомірної діяльності;
- формування гальмівних реакцій;
- виховання інтелектуальних інтересів;
- вироблення правильної й усвідомленої самооцінки поведінки і діяльності;
- чіткий режим;

- постійний контроль за діями дитини;
- єдність вимог з боку членів родини, педагогів;
- у спілкуванні з дитиною – спокійний тон, врівноваженість;
- при назріванні афективних спалахів - переключення дитини на інші види діяльності.

З аутичними дітьми працюють психотерапевти, психолог.

Наголосимо, що всі категорії дітей з психофізичними вадами потребують не лише навчання, а й корекції індивідуальних порушень розвитку, яка розв'язується як на уроках, так і у процесі індивідуальних корекційних занять із спеціалістами.

Співпраця вчителя з іншими спеціалістами та батьками дитини

Досить часто дитина, якій призначено індивідуальне навчання, потребує допомоги не лише вчителя, а й інших спеціалістів, зокрема, логопеда, психолога, лікаря, тифло- чи сурдопедагога. Ефективність індивідуального навчання, рівень засвоєння дитиною навчальної програми та результативність корекційної роботи великою мірою залежать від співпраці вчителів, цих спеціалістів і батьків дитини. Зауважимо, при яких вадах дитина потребує корекційної роботи вузьких спеціалістів:

- логопедична робота проводиться з дітьми, які мають вади мовлення, інтелекту, ЗПР, ДЦП, комплексні порушення; за наявності мовленнєвих порушень і з дітьми, що мають вади зору;
- роботи психолога потребують діти із вадами інтелекту, ЗПР, емоційно-вольової сфери; а за наявності певних проблем (порушення поведінки, орієнтації у просторі, особистісні проблеми тощо) – й інші категорії дітей;
- заняття з лікарем ЛФК відвідують діти з порушеннями моторики при різних видах аномалій;
- тифлопедагог проводить корекційні заняття з дітьми, які мають вади зору;
- сурдопедагог коригує мовлення дітей з вадами слуху;
- необхідність роботи з дитиною невропатолога, психіатра, офтальмолога, отоларинголога, лікаря-масажиста визначається після комплексного обстеження.

У будь-якому випадку зміст і обсяг роботи спеціалістів визначається індивідуально для кожної дитини після вивчення її особової справи і відповідних обстежень.

Календарне планування вчителя має узгоджуватись із планами роботи інших фахівців; важливою умовою співпраці є й постійне взаємне інформування про результати роботи дитини, її труднощі й досягнення. Вчитель повинен бути поінформованим і щодо медикаментозного лікування дитини чи необхідності для неї охоронного режиму, адже від цього залежить вибір методів роботи, тривалість і обсяг навантаження. Водночас вчитель, який найтісніше працює з дитиною, має, аналізуючи труднощі й проблеми дитини, повідомляти про них психологу, логопеду чи лікарю.

Одним із завдань роботи вчителя є надання батькам кваліфікованої допомоги у вихованні дитини з вадами психофізичного розвитку, зокрема, у формуванні адекватних взаєностосунків між батьками, іншими членами сім'ї та дитиною; створенні комфортної для розвитку дитини сімейної атмосфери; розширенні інформованості батьків про потенційні можливості дитини, її перспективи у різних аспектах життя; залученні членів родини до активної участі у вихованні й навчанні дитини.

Батьки не усвідомлюють, як їхня дитина просувається у шкільному навчанні, часто є неадекватними у оцінюванні можливостей своєї дитини, занижують або завищують вимоги до неї. Важливо відразу налаштувати батьків на активну участь у житті й вихованні дитини, оскільки передусім від цього буде залежати її розвиток. Саме тому педагоги і психолог повинні повідомляти батьків про успіхи дитини, пояснювати, у чому батьки можуть їй допомогти, до яких сімейних справ залучати. Бажано, щоб батьки контролювали виконання дитиною домашніх завдань, стимулювали до використання у самостійному житті навичок, одержаних під час занять з учителем чи іншими фахівцями.

Водночас важливим є і зворотній зв'язок. Батьки також мають інформувати педагогів і психолога про успіхи дитини, її труднощі, проблеми у здоров'ї й поведінці, одержане лікування тощо. Батьки мають пам'ятати, що в цілому відповідальність за життя і розвиток дитини лежить саме на них.

Отже, індивідуальне навчання дітей з психофізичними порушеннями є важливою формою їхньої соціалізації та розвитку, тому воно має бути корекційно спрямованим, поєднаним із роботою лікарів, психологів, інших вузьких спеціалістів та виховним впливом усієї родини.

Список використаних джерел

1. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
2. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
3. Ілляшенко Т.Д., Стадненко Н.М. Аномальна дитина в школі: Навчально-методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 120 с.

4. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред. Г.Ф.Кумариной. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
5. Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвеева М.П. Основы коррекционной педагогики: навчальний посібник. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
6. Петрова В.Г., Беякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? – 2-е изд.- М.: Флинта: Московский социально-психологический институт. – 2000. – 104 с.

Annotation: The method of corrective work and individual approach to children with psychophysical defects in process individual education are shown in the article.

Keywords: corrective work; individual education; individual approach; children with psychophysical defects; teacher of individual education.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.014.54

Н.Г.Пахомова

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВНИ ТА СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

У статті представлені основні структурні компоненти та методологічні основи педагогічних технологій корекційної роботи з дітьми із обмеженими психофізичними можливостями.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, корекція, дитина з обмеженими психофізичними можливостями.

В статье представлены основные структурные компоненты и методологические основы педагогических технологий коррекционной работы с детьми с ограниченными психофизическими возможностями.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, коррекция, дети с ограниченными психофизическими возможностями.

Всебічне реформування вітчизняної системи освіти на засадах гуманізму та демократії, що знайшло своє вираження в урядових документах і нормативно-правових актах, зокрема, Законі України "Про освіту", "Про інноваційну діяльність", Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, "Концепції 12-річної загальноосвітньої школи", Державному стандарті спеціальної початкової освіти, неможливе без фундаментальних досліджень присвячених удосконаленню навчально-виховної і корекційної роботи з дітьми із психофізичними вадами, оптимізації процесу їх особистісного становлення в суспільстві, що безпосередньо пов'язано з впровадженням інноваційних технологій у корекційно-педагогічний процес.

Зважаючи на те, що теорія і практика педагогічних технологій постійно знаходиться на стадії розробки та розвитку, в спеціальній педагогіці і психології представлені чисельні дослідження, що висвітлюють актуальні питання удосконалення корекційно-педагогічного процесу та впровадження ефективних методів корекційної роботи. Різним аспектам цієї проблеми присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Бондаря, С. Миронової, Т. Сак, В. Синьова, Є. Собонович, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

У контексті проблем спеціальної освіти ґрунтовно розроблено теоретичні аспекти технології корекційно-розвивального навчання й визначено ефективні шляхи удосконалення процесу навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку (І. Бех, В. Бондар, І. Єременко, С. Максименко, В. Синьов, Є. Собонович, О. Хохліна, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.), визначено основні аспекти інтегрованого навчання дітей із обмеженими психофізичними можливостями (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва та ін.). Поглиблення тенденції диференціації освіти, реалізація принципу варіативності дає змогу педагогічним колективам спеціальних навчально-виховних закладів обирати і конструювати корекційно-педагогічний процес за будь-якими моделями, зокрема й авторськими. Це супроводжується суттєвими позитивними змінами в теорії та практиці корекційної педагогіки: розробленням різних варіантів змісту освіти, використанням можливості

сучасної спеціальної дидактики у підвищенні ефективності освітніх структур; здійсненням наукових розроблень і практичним обґрунтуванням нових корекційно-педагогічних ідей і технологій.

Наявність великої кількості різних технологій навчання, виховання і корекції у вітчизняній системі освіти, постійна розробка і впровадження інновацій роблять актуальним завдання їх змістовного аналізу. Педагогічні і психологічні дослідження порівняльної ефективності різних технологій навчання та корекції показують різну ефективність конкретних інноваційних підходів, що зумовлює необхідність комплексного психолого-педагогічного аналізу теорії і практики навчальних, виховних і корекційних технологій та визначення їх структурних компонентів.

Отже, оновлення змісту спеціальної освіти, гостра потреба у запровадженні ефективних корекційних технологій навчання дітей із обмеженими психофізичними можливостями, інформатизація навчально-виховного, реабілітаційного процесу, недостатність науково-теоретичної розробленості проблеми та необхідність її розв'язання дали підстави для визначення теми дослідження.

У зв'язку з цим, **метою** нашого дослідження є визначення основних структурних компонентів та методологічних основ педагогічних технологій корекційної роботи з дітьми із обмеженими психофізичними можливостями та теоретичне обґрунтування специфіки впровадження технологій у корекційний процес. Тому **завданнями** нашого дослідження є: ретроспективний аналіз літератури з означеної проблеми, визначення структурних елементів та методологічних основ педагогічних технологій в процесі корекційної роботи.

Тривалий час вчені не розмежовували поняття “технологія навчання”, “навчальна технологія” і “педагогічна технологія”. Термін “педагогічна технологія” використовувався тільки стосовно навчання, а сама “технологія” розумілася як навчання за допомогою технічних засобів. За російським тлумачним словником С. Ожегова “технологія” – це сукупність процесів певної галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва[3]. За тлумачним словником української мови “технологія” (від грець.: *techne* – мистецтво, майстерність, вміння; *logos* – слово, вчення) – сукупність методів, що відбуваються у будь-якому процесі. В даний час педагогічну технологію розуміють як послідовну взаємозв'язану систему дій педагога, направлених на вирішення педагогічних завдань, або як планомірне і послідовне втілення на практиці задалегідь спроектованого педагогічного процесу [2, 4, 6].

Зміни в трактуванні поняття “педагогічної технології” у хронологічному аспекті розкрито в роботах Н. Бондаренко, А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк, О. Шпак та ін.. Еволюція цього поняття й означеного ним напрямку пройшла шлях від питання використання технічних засобів навчання до чіткого планування і побудови навчально-виховного процесу, його індивідуалізації за рахунок широкого впровадження найсучаснішої комп'ютерної техніки у комплексі з іншими технічними засобами навчання.

Виникнення нового підходу пов'язано зі спробою “технологізувати” навчальний процес шляхом упровадження технічних засобів навчання. Поява педагогічної технології дотується періодом починаючи з 1930-1940 років, але дискусія про сутність, предмет, дефініції, концепції, джерела розвитку тривають і дотепер. Починаючи з 1940-х років відбувалася трансформація терміну від “технології в освіті” (*technology in education*), до “технології освіти” (*technology of education*), і нарешті, до “педагогічні технології” (*educational technology*). Зокрема, “технології в освіті” означала впровадження в навчальний процес технічних (аудіовізуальних) засобів подання інформації (телевізорів, магнітофонів, програвачів, проекторів та ін.). Іншими словами, “технологію в освіті” ототожнювали з аудіовізуальними засобами. Представники цього напрямку – М. Кларк, Ф. Персиваль, Г. Еллінгтон, С. Андерсон, Р. Кіффер, Ф. Уїтворт, М. Мейер вважали, що застосування технічних засобів навчання механічно приведе до розв'язання найгостріших педагогічних проблем.

Прихильники так званої біхевіористської орієнтації Б. Скіннер, С. Гібсон, М. Жиллет, Т. Сакамото, В. Хаг відстоювали необхідність створення “технології педагогічних методів”. Педагогічну технологію розглядають як процес систематичного використання ідей, людських, матеріальних ресурсів (навчальних матеріалів, обладнання) для розв'язання педагогічних проблем. Згідно з біхевіористським підходом, мета навчання полягає у формуванні в учнів певної поведінки, що складається зі заданого набору спостережуваних дій. Про досягнення тих чи інших цілей свідчать конкретні зовні виражені дії, що підлягають однозначному контролю та оцінці. Саме тому при визначенні мети та відповідній побудові навчального процесу біхевіористи віддають перевагу однозначним чітким формулюванням (“вибрати”, “назвати”, “перелічити”, “дати визначення”, “проілюструвати”) перед розпливчастими типу “впізнати”, “зрозуміти” “відчути”. Не погоджуючись із зведенням освітніх цілей лише до зовнішніх виявів, психологи вважають неприпустимим цілковите ігнорування зрушень, що відбуваються у свідомості учнів. Під впливом ідей біхевіоризму поступово складалася технологія формулювання цілей через результати навчання (С. Гібсон, Б. Скіннер та ін.).

Поняття технології відображає спрямованість прикладних досліджень, також і педагогічних, на радикальне вдосконалення людської діяльності, підвищення її результативності інтенсивності, інструментальності, технічної озброєності. Технологія в будь-якій сфері це діяльність, яка в

максимальній мірі відбиває об'єктивні закони даної предметної сфери і тому забезпечує найбільшу для даних умов відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям. Відмінність педагогічних технологій від сфер матеріально-технологічної або інженерної діяльності обумовлена специфікою навчальної предметної галузі. Зокрема тим, що сфера педагогічної діяльності не може бути охарактеризована чітким предметним полем, однозначним набором функцій, відокремленістю власне професійних дій від спонтанного спілкування, переживання. Операційний бік педагогічної діяльності не може бути відокремлений від особистісно-суб'єктивних параметрів, раціональна регуляція – від емоційної. Суб'єктивність, відстрочуваність, варіативність результату не дозволяють забезпечити такий же рівень його передбачуваності та гарантованості, як в інженерно-технічних галузях (А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак, О. Пехота та ін.) [2].

Педагогічні технології розглядаються як один з видів технологій людинознавства та базуються на теоріях психодидактики, соціальної психології, кібернетики, управління і менеджменту.

Отже, слово “технологія” увійшло до лексики педагогічної науки лише тоді, коли увага фахівців звернулася до мистецтва впливу на дитину як особистість та пошуку нових ефективних форм і методів організації навчально-виховного процесу.

На сучасному етапі у розумінні і вживанні поняття “педагогічна технологія” існують великі розбіжності серед вчених і практиків. Наведемо кілька визначень педагогічних технологій, які, на нашу думку, найбільш повно відтворюють сучасну картину в цій сфері педагогіки. Японський учений Т. Сакамото, пов'язував суть педагогічної технології з ідеєю управління процесом навчання, писав, що педагогічна технологія є впровадженням в педагогіку системного способу мислення, який можна інакше назвати “систематизацією освіти” або “систематизацією класного навчання”.

Системний підхід до навчання як сутнісна характеристика поняття “педагогічна технологія” відображений у визначенні ЮНЕСЬКО, а саме: в загальному розумінні це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання [1].

Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу. Це проектування і опис процесу формування особистості учня для досягнення попередньо визначеного результату навчання (В. Беспалько).

Педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети (М. Кларін).

Б. Ліхачов вважає, що педагогічна технологія — сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичний *інструментарій* педагогічного процесу.

Педагогічна технологія – це розділ науки, який розробляє мету, зміст, методи навчання; проектує педагогічні процеси (науковий аспект); опис самого процесу навчання і виховання, який здійснюється для досягнення визначених результатів (процесуально-описовий аспект); сам педагогічний процес, у якому пов'язані особистісні, інструментальні, методологічні засоби (процесуально-діючими аспект) (Г. Селевко) [5].

Таким чином, педагогічну технологію можна розуміти, як сукупність правил та відповідних до них педагогічних прийомів і способів впливу на розвиток, навчання і виховання дітей. Педагогічна технологія включає систему професійно значущих умінь педагогів з організації взаємодії з вихованцями, пропонує спосіб осмислення технологічності педагогічної діяльності. Існує й інше визначення педагогічної технології, як науково обґрунтований вибір характеру дії в процесі організованого вчителем взаємного спілкування з дітьми, що виробляється з метою максимального розвитку особи як суб'єкта оточуючої дійсності.

У наближенні до такого розуміння сучасної педагогічної технології проводять дослідження науковці О. Пехота, Л. Буркова, М. Кларін, А. Нісімчук, Г. Селевко, О. Падалка, О. Шпак та ін.

Отже, серйозні дискусії довкола поняття технології та неоднозначність його розуміння не дозволяють вивести загальноприйняте визначення. Розбіжності стосуються також й основних характеристик, зокрема, вчені перераховують різноманіття наступних невіддільних критеріїв технології: системність, концептуальність, науковість, інтегративність, гарантованість результату, відтворюваність, ефективність, якість навчання, його мотивованість, новизну, відповідність, алгоритмічність, інформаційність, оптимальність, можливість тиражування та перенесення в нові умови тощо [2, 4, 5].

Представлені вище визначення дозволили виділити основні структурні складові педагогічної технології [4]: - концептуальна основа; - змістовна частина навчання: цілі навчання — загальні та конкретні; зміст учбового матеріалу; - процесуальна частина — технологічний процес: організація навчального процесу; методи і форми навчальної діяльності школярів; методи і форми роботи

вчителя; діяльність вчителя з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу.

Відтак, Г. Селевко зазначає, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним методологічним вимогам, зокрема:

Концептуальність. Кожній педагогічній технології повинна бути властива опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей.

Системність. Педагогічна технологія повинна володіти всіма ознаками системи: логікою процесу, взаємозв'язком всіх його частин, цілісністю.

Керованість припускає можливість діагностування, планування, проектування, прогнозування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів.

Ефективність. Сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами і оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання.

Відтворюваність має на увазі можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами [4, 5].

Таким чином, корекційна технологія – це модель системи дій дефектолога і дитини, які необхідно виконати в ході оптимально організованого корекційного процесу з метою одержання високого рівня особистісного психофізичного розвитку, успішної адаптації до умов життя та соціалізації. Це діяльний може розглядатися як система організації навчально-пізнавальної діяльності дитини з метою опанування новими знаннями. При використанні терміну “корекційна технологія” слід зазначити складність педагогічного порядку. В процесі корекційного навчання необхідно виділяти концептуальну, змістовну, процесуальну, мотиваційну і організаційну сторони. Кожній з цих сторін відповідає ряд концепцій. Зокрема, першій стороні відповідають наукові концепції гуманізму, антропософські, вільного виховання та ін. Змістовній стороні – концепції змістовного узагальнення, генералізації навчального матеріалу, інтеграції навчальних предметів, укрупнення дидактичних одиниць, динамічного розвитку дитини та ін. Процесуальній стороні – концепції програмованого, проблемного, інтерактивного, розвивально-корекційного навчання та ін. Мотиваційній – концепції мотиваційного забезпечення навчального процесу, формування пізнавальних інтересів та ін. Організаційній – ідеї гуманістичної педагогіки, концепції педагогіки співпраці, “занурення” у навчальний предмет (М. Щетинін), концентрованого навчання та ін. Всі ці концепції у свою чергу забезпечуються технологіями. Відтак, концепції проблемного навчання відповідають такі його технології: проблемно-діалогове навчання; проблемно-задачне; проблемно-алгоритмічне; проблемно-контекстне; проблемно-модельне; проблемно-модульне; проблемно-комп'ютерне навчання. Концепція інклюзивної освіти передбачає впровадження технологій інтегрованого навчання.

Отже, будь-яка технологія в тій або іншій мірі направлена на реалізацію наукових ідей, положень, теорій у практиці. Педагогічна технологія займає проміжне положення між наукою і практикою. Ефективність корекційного процесу забезпечується універсальною взаємодією різних педагогічних систем і технологій навчання, апробуванням на практиці як нових форм, так і цілісних педагогічних систем минулого.

Нові педагогічні технології передбачають цілісну систему корекційно-педагогічного навчання, яка дає змогу сформувати всебічно розвинуту особистість дитини. Головними напрямками в процесі використання корекційних технологій є:

- розробка інтенсивних корекційних методів навчання, навчальних дисциплін і програм;
- науково-методичне забезпечення корекційного процесу;
- комплексні діагностичні методики, тести, опитувальники;
- методики соціально-психологічної оцінки.

Таким чином, структура будь-якої спеціально педагогічної системи, яка є основою педагогічної технології корекційної роботи, складають такі взаємопов'язані елементи, як контингент дітей та викладачів, сучасні технічні засоби навчання, якими вони користуються, такі важливі фактори, як мета навчання, зміст навчально-пізнавальної і корекційної діяльності, основні процеси навчання дітей, організаційні форми навчально-виховного процесу в системі спеціальної освіти.

В умовах спеціальної освіти дітей з обмеженими психофізичними можливостями існує органічна єдність різних методів навчання, реальним втіленням якого є наочно-практичне навчання, спрямоване на розвиток сенсомоторного і соціального досвіду, навиків навчально-пізнавальної діяльності, мови і мовлення в її комунікативній функції. Створюється спеціально організоване дидактичне середовище, що викликає пізнавальний інтерес і природну потребу в мовленнєвому спілкуванні в процесі спільної діяльності. В процесі корекційної роботи доцільно говорити не про просту комбінацію методів, а про спеціальну корекційно-освітню технологію розвитку та навчання дітей із обмеженими психофізичними можливостями .

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.. Український педагогічний словник. – К.: Знання, 1997. – 331 с.
2. Нісімчук А. С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2000. — 368 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1987. – 797 с.
4. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под ред. В.С. Кукушина. – М.-Ростов н/Д: «МарТ», 2004. — 336 с.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

The article clause the basic structural components and methodological bases of pedagogical technologies of correction work with children with the limited psihofizichnimi possibilities.

Keywords: technology, pedagogical technology, correction, child with the limited psihofizichnimi possibilities.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.34:51

Л.І. Ружицька

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ В НОРМІ ТА З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянуто погляди науковців щодо особливостей засвоєння арифметичних задач молодшими школярами в нормі та з порушеннями психофізичного розвитку.

Ключові слова: арифметична задача, мислення, міркування, розвиток, розуміння, типи задач, формування.

В статье рассматриваются взгляды ученых относительно особенностей усвоения арифметических задач младшими школьниками в норме и с нарушениями психофизического развития.

Ключевые слова: арифметическая задача, мышление, рассуждение, развитие, понимание, типы задач, формирования.

В останні роки в нашій країні спостерігається значна потреба у математичній освіті школярів, як в нормі так і з порушеннями психофізичного розвитку. На уроках математики учні отримують знання про числа та лічильні операції, опановують необхідні обчислювальні вміння, розв'язують арифметичні задачі – навчаючись логічно мислити. Саме арифметична задача є важливим засобом розвитку в дітей математичних знань, умінь та навичок. Однак більшість з них зустрічаються зі значними труднощами при розв'язуванні арифметичних задач. Ці труднощі різні і значною мірою залежать від особливостей їх загального психічного розвитку.

Процес розв'язування арифметичних задач досліджувався з різних поглядів: психології (В.В. Давидов, В.А. Крутенький, Н.О. Менчинська та інші), нейропсихології (О.Р. Лурія, Л.С. Цветкова та інші), педагогіки (Я.А. Коменського, И. Г. Песталоцці, Н. И. Пирогова та інші). Особливості засвоєння арифметичних задач дітьми в нормі були вивчені Б.Г. Ананьєвим, Л.І. Анциферовою, Б.М. Тепловим та іншими. Ряд науковців (П.Я. Гальперін, В.А. Крутецький, Н.О. Менчинська, та інші) розглянули арифметичні задачі, як засіб розвитку математичних здібностей у дітей. І безумовно досліджували ефективні методи, шляхи формування у молодших школярів вміння розв'язувати арифметичні задачі (А.С. Пчелко, М.О. Бантова, М.В. Богданович, М.І. Моро та інші).

Таким чином, науковцями були сформовані різні точки зору що до доцільності вивчення дітьми арифметичних задач у молодшій школі, ефективності їх застосування для розвитку розумових здібностей школярів та соціалізації їх у навколишній простір тощо.

Н. О. Менчинська, М. І. Моро та інші вказують, що розв'язування арифметичних задач є засобом, що сприяє засвоєнню математичних понять та законів, за допомогою яких розкривається їх життєвий зміст. Воно розвиває мисленнєві процеси: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, тощо. Як

допомагають використовувати ці закони не лише при вивченні математики, але і у повсякденному житті [2].

С.Л. Соболева, А.Л. Мінц зазначають, що навчання розв'язувати арифметичні задачі є складним і недоцільним тому, що краще навчати розв'язувати задачі алгебраїчним шляхом, це буде простіше, швидше і у старших класах, дорослому житті арифметичний спосіб майже не використовується. Але М. Н. Покровська зауважує, що робота яка не викликає зі сторони учня достатньо значних зусиль, позбавлена педагогічної цінності [3]. На нашу думку, саме розв'язування арифметичних задач сприяє формуванню та виникненню пізнавального інтересу. Він спрямовується на розв'язання питань, що з'являються в учнів. Адаже в процесі роботи вчитель не повідомляє їм готових відповідей, а робить їх учасниками, здобувачами знань. Він стимулює їх до роздумів над незрозумілим і спонукає до запитань. Перед молодшими школярами відкриваються нові знання, які можуть сприяти отриманню більшої інформації.

Також є ряд наукових праць присвячених особливостям розв'язування арифметичних задач молодшими школярами з порушенням психофізичного розвитку.

На сьогодні науковцями (І.В. Зигмановою, О.В. Гавриловим, О.М.Ляшенко, М.М. Пероваю, Р.А. Сулеймановою та іншими) найбільш широко вивченими та дослідженими є питання особливостей розв'язування арифметичних задач розумово відсталими дітьми. Дана категорія учнів зустрічається з рядом труднощів в наслідок недостатньої цілеспрямованості і слабкої активності, фрагментарності сприймання при розумінні задач. Недостатність розвитку у них аналітико-синтетичної діяльності зумовлюють труднощі при визначенні опорних слів, що визначають алгоритм розв'язування задачі, даних задачі та об'єднанні частин задачі в одне ціле. Також при встановленні між частинами задачі зв'язків і залежностей учні не завжди приходять до правильного висновку [4].

Психолого-педагогічні дослідження (Т.В. Сак, В.С. Шпакової та інших) дітей із затримкою психічного розвитку показали, що вони не оволодівають багатьма вміннями і навичками при розв'язуванні арифметичних задач відповідно до норми.

Т.В.Сак вказує, що труднощі в учнів з ЗПР певною мірою обумовлені особливостями розвитку у них таких мисленнєвих операцій, як аналіз та синтез. Дані операції у цих дітей досить тривалий час носять односторонній характер. Операція синтезу, у них є звуженою і фрагментарною. Це призводить до неспроможності школярів з ЗПР виділяти всі необхідні елементи, властивості об'єктів та встановлювати зв'язки між ними [5].

У дітей з вадами зору науковцями (Л.О. Венгер, Као Тін Тян, Т.П. Назарова, О.Ф. Самойлова, Л.І. Солнцева, Є.М. Українською) було виявлено низький рівень засвоєння математичних понять, розумових дій, операцій і форм мислення які забезпечують процес розв'язування арифметичних задач [6].

Т.П. Назарова зауважує що, часто діти з порушенням зору не можуть зрозуміти всю умову арифметичної задачі в наслідок чого виконують дії, що не відповідають її змісту.

Као Тін Тян також спостерігає у даній категорії учнів труднощі в оволодінні просторовими поняттями, що негативно впливає на розв'язування задач. Він вказує, що сліпа дитина в молодшому віці, засвоюючи знання про навколишнє, спирається на недостатньо досконалі сенсорні здібності. А у старшому на різних стадіях розвитку конкретних уявлень і формальних операцій компенсує недолік сенсорних можливостей, опираючись на інтегративні процеси пізнавальної діяльності та засвоює арифметичні задачі у пізніший термін [6].

Особливі труднощі при розв'язуванні арифметичних задач виявлено у дітей зі зниженим слухом та глухих (Є.В. Гроза, С.В. Кульбіда, М.Купішевич, В.В. Литвинова, М.К. Шеремет та інші). Вони зауважують, що це пов'язано з недостатнім розумінням ними слів "більше на", "менше на", "вище", "нижче", "стільки ж", недостатнім розвитком у цієї категорії дітей наочно-образного та словесно-логічного мислення.

С.В. Кульбіда зауважує, що у даній категорії учнів спостерігаються труднощі при розумінні тексту задач, у записі схеми, виконанні рисунків відповідно до змісту задач, а також в процесі розв'язування їх.

Аналіз наукових джерел показав, що спеціальні дослідження труднощів розв'язування арифметичних задач дітьми з дитячим церебральним паралічем (далі ДЦП) не проводилися. Проте, М.А. Данилова, С.В.Симонова вказують на наявність у цієї категорії дітей труднощів у засвоєнні математичного матеріалу, пов'язаних з порушенням у них просторово-часових уявлень. Встановлено, що у цих дітей обмежений запас знань про навколишнє предметне середовище, його ознаки, а відповідно і запас математичних понять. Учні з ДЦП притаманні недосконалість усіх видів сприймання, логічного мислення, недоліки мовлення, моторики, емоційно-вольової сфери, що призводить до значних труднощів при організації роботи над арифметичними задачами.

До недавнього часу вважалося, що діти з порушенням мовленнєвого розвитку (далі ПМР), які мають збережений інтелект і нормально розвинуті біологічний слух і зір, не відчувають серйозних труднощів у навчанні.

В працях Т.А. Алтухової, Ф. Гедрене, Г.В. Косєвої, Р.І. Левіної, Л.Ф.Спірової, В.В. Строганової та інших зазначено, що в усіх дітей з ПМР спостерігається неуспішність з читання і письма. Зокрема, вони відчують труднощі під час читання текстів арифметичних задач та неправильно здійснюють скорочений запис.

Однак у певної частини дітей з ПМР Н.С. Гавриловою, В.В.Тарасун, Л.Є. Томме було виявлено порушення процесів і функцій пізнавальної діяльності, які є причиною труднощів засвоєння математичних знань значної кількості школярів з ПМР і розв'язування арифметичних задач зокрема [7].

В.В. Тарасун зауважує, що в наслідок недостатньої зрілості базових психічних структур (сукцесивних та симультанних синтезів) у дітей з ПМР виникає недорозвиток спеціальних навчальних здібностей, що впливає на рівень засвоєння ними програмного матеріалу з математики та мови, як навчальних предметів [1].

Результати проведених досліджень Н.С. Гавриловою, В.В. Тарасун дозволили визначити загальні типи труднощів засвоєння математичного матеріалу молодшими школярами з порушенням мовленнєвого розвитку, а саме: розпізнання математичної інформації, відтворення та застосування засвоєних знань; у конкретизації та виборі засобів і способів здійснення аналізу математичного матеріалу; у здійсненні контролю за процесом формування програм математичної діяльності; у використанні знань у нових нетрадиційних ситуаціях та знаходження необхідної інформації в умовах її недостатності чи надмірності.

У всіх учнів з порушенням мовленнєвого розвитку (надалі ПМР) Н.С.Гаврилова спостерігала виражені труднощі в процесі аналізу змісту задач. Якщо у певної частини дітей вони долались уже після передуючої розв'язання задач бесіди, в якій актуалізувалися їхні знання про послідовність проведення аналізу задачної ситуації, то іншій частині дітей такої допомоги було недостатньо. Вони починали розв'язувати задачі після проведення бесіди за її змістом, де визначалися відомі та невідомі величини, встановлювався взаємозв'язок між ними. Діти впізнавали, що розв'язок задачі правильний лише тоді, коли вони мали можливість проаналізувати його записаний варіант. Н.С.Гаврилова зауважує, що не лише недорозвиток операцій аналізу впливає на рівень сформованості цих вмінь, адже у цьому процесі беруть участь і інші операції: умовиводи, встановлення причино-наслідкових зв'язків. Незважаючи на приблизно однаковий у всіх школярів результат, який виражається у нездатності самостійно проаналізувати зміст задачі, причини цих труднощів в учнів різні. Обумовлені вони вибірковим недорозвитком у них пізнавальної діяльності [7].

Зокрема, було визначено, що поняття числа та лічби формується на межі декількох психічних процесів їх взаємодії ті взаємовпливу. Важлива роль у цьому процесі відводиться вербально-логічному та наочно-образному мисленню і мовленню. Відзначають також важливу участь оперативної пам'яті в процесі виконання обчислювальних операцій.

Н.С. Гаврилова доводить, що у учнів з ПМР рівень засвоєння математичного матеріалу залежить від рівня розвитку у них процесів і функцій пізнавальної діяльності і не завжди співпадає з рівнем недорозвитку мовлення. Аналіз якості виконання учнями з ПМР завдань на дослідження процесів та функцій гнозису та праксису показали, що окремі із них сформовані у логопатів недостатньо. Що обумовлює виникнення у них труднощів у засвоєнні навчального матеріалу з математики. Результати проведених досліджень показали, що у всіх учнів з ПМР виникали помилки вербального характеру, обумовлені недорозвитком у них сенсо-моторної функції мовлення: вони недостатньо розуміють слова, подібні за звучанням, які позначають компоненти арифметичних дій (від'ємник – від'ємне, ділене - дільник), і тому не завжди вірно вживають їх; довший час нечітко сприймають та розрізняють назви чисел та величин, подібних за звучанням («сім» – «вісім», «метр» – «міліметр»), а тому взаємозаміняють їх між собою; недостатньо звертають увагу на опорні слова, що визначають алгоритм розв'язання задач («більше на ...», «більше в ...», «збільшити ...», «зменшити ...»), оскільки недостатньо сприймають та розрізняють їх та інші [7].

Хоча охарактеризовані дослідження виявляють індивідуальні особливості розв'язання учнями, як з різними порушеннями розвитку арифметичних задач так і зі спільним. Ми бачимо, що не достатньо досліджень які би враховували особливості розвитку молодших школярів з порушеннями психічного розвитку у практиці навчання. Зокрема, особливо це стосується дітей з церебральним паралічем та з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Таким чином, проаналізувавши науково-методичну літературу ми прийшли до висновку, що методи та шляхи формування вмінь розв'язувати арифметичні задачі молодшими школярами з ПМР вивчені недостатньо. Вчителі, що працюють з дітьми з ПМР змушені адаптувати методики загальноосвітніх шкіл. Відповідно, цей шлях є недостатньо ефективним тому, що в ньому особливості розвитку даної категорії учнів повністю не враховані. А спеціальна методика розв'язування арифметичних задач для школярів з ПМР сприяла б корекції мовленнєвої, пізнавальної і подальшої навчальної та практичної діяльності, а також всебічному розвитку особистості дитини.

Список використаних джерел

1. В.В. Тарасун. Логодидактика. Нвчальний посібник для вищих навчальних закладів. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2004. – 348 с.
2. Менчинская Н.А. Очерки психологии обучения арифметике. Изд. 2-е, переработ. М., Учпедгиз, 1950. – 119с.
3. Методика викладання математики в молодших класах: Навч.посібник/М.В. Богданович, М.В. Козак, А.Я. Король. – К.: А.С.К., 1998. – 352 с.
4. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі: Курс лекцій. Частина 2 / Упорядники: О.В. Гаврилов, О.М.Ляшенко, Н.І Королько. – Камянець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2006. – 432 с.
5. Сак Т.В. Застосування зразка у процесі формування математичних понять у дітей із затримкою психічного розвитку // Дефектологія. – 2001. - № 2. – С. 33-36.
6. Синьова Є.П. Тифлопсихологія: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 365с.
7. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: Навчальний посібник. – Камянець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 268 с.

In the article the looks of research workers are considered in relation to the features of mastering of arithmetic tasks by junior schoolboys in a norm and with violations of psikhofizichnogo development.

Keywords: arithmetic task, thought, reasoning, development, understanding, types of tasks, forming.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.1-056.36

Т.В. Сак

СТРУКТУРА ПІДРУЧНИКА З ПРИРОДОЗНАВСТВА СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються особливості підручника по природознавству для спеціальної школи, його структурних компонентів: текстів (основного, додаткового, пояснювального), позатекстових (апарату організації засвоєння, ілюстративного матеріалу).

Ключові слова: основний текст, додатковий текст, апарат організації засвоєння, навчальні завдання, корекційно-розвивальні завдання, ілюстративний матеріал.

В статье рассматриваются особенности учебника по природоведению для специальной школы, его структурных компонентов: текстов (основного, дополнительного, объяснительного), позатекстовых (аппарата организации усвоения, иллюстративного материала).

Ключевые слова: основной текст, дополнительный текст, аппарат организации усвоения учебной деятельности, коррекционно-развивающие задания, иллюстративный материал.

Запровадження нових навчальних програм з природознавства для спеціальної школи піднімає проблему розроблення підручників як основних носіїв їхнього змісту. Дослідники у галузі підручникотворення виділяють низку функцій, які мають бути закладені у підручнику. Це *інформаційна* – відповідність змісту чинним навчальним програмам, науковість викладу предметних знань, відповідність сучасному стану розвитку науки і техніки, логічна завершеність змісту тощо. Згідно *розвивальної* функції зміст підручника має відповідати віковим й інтелектуальним можливостям учнів, вмщувати навчальні ситуації, які спонукають до логічного мислення, до здійснення різноманітних видів діяльності і забезпечувати формування різних видів пошукової діяльності; має вчити критично оцінювати одержані результати, сприяти виробленню вміння вчитися самостійно, узагальнювати й інтегрувати знання. За *формуючою* функцією підручник має співвідносити представлену системи знань з функціональною діяльністю, тобто формувати спосіб дії, узагальнений спосіб дії; вміння застосувати знання у різних умовах, заохочувати до самостійної діяльності і творчості, поглиблювати компетентність у певних галузях знань. За *виховною* функцією підручник має акцентувати увагу учнів на ціннісних орієнтаціях і культуротворчих аспектах людської діяльності (мораль, естетика, громадянськість, правова свідомість) понукати до самооцінювання. За

управлінською функцією він слугує підґрунтям для організації навчальної діяльності відповідно цілей навчання, методично забезпечує її організацію, сприяє урізноманітненню форм і методів навчання, допомагає в контролі навчальних досягнень учнів.

Ключовим моментом у створенні підручника є його відповідність вимогам навчальної програми. Це реалізація підручником завдань курсу, що визначені у пояснювальній записці до програми; відповідність обсягу матеріалу підручника навчальній програмі; відображення питань програми у підручнику на належному рівні (мається на увазі коректність і глибина розкриття понять); використання зазначених у програмі методів навчання; спроможність забезпечити формування знань, умінь і навичок учнів з конкретного навчального предмета на кінець навчального року.

Підручник з природознавства для спеціальної школи має відповідати окресленим вимогам, однак особливості навчальних програм з природознавства визначатимуть його специфіку.

Основою навчальних програм з природознавства спеціальної школи є положення Державного стандарту базової середньої освіти освітньої галузі "Природознавство". У навчальних програмах окрім навчальних завдань вміщені корекційно-розвивальні, які конкретизуються напрямками корекційно-розвивальної роботи. При цьому корекційно-розвивальна змістова лінія органічно поєднується зі змістово-методичними лініями навчального матеріалу, у яких представлено напрямки корекційно-розвивальної роботи, які треба здійснювати на матеріалі теми що вивчається.

Корекційно-розвивальні завдання курсу охоплюють: корекційний розвиток розумових дій й операцій; формування вміння розкривати цільові, причинно-наслідкові зв'язки; розвиток саморегуляції діяльності, самоконтролю (плануючого, операційного, заключного); формування позитивних якостей особистості (вміння визначати мету діяльності, цілеспрямованість, наполегливість у досягненні поставленої мети); розвиток пізнавальної активності й емоційної сфери. Передбачається, що структурні компоненти підручника мають забезпечити розв'язання окреслених корекційно-розвивальних завдань. При цьому реалізується ідея: корекція психічних процесів відбувається під час засвоєння природничих знань, водночас останні опановуються на основі скоригованої психічної сфери учня.

У підручнику з природознавства спеціальної школи важливо дотримуватися наступності у таких аспектах: з матеріалом суміжних дисциплін (географія, фізика), так звана горизонтальна наступність, а також у самому курсі (вертикальна). Наступність у науковому і методичному плані, зокрема узгодженість у розкритті понять і викладі фактів, опора на раніше вивчений матеріал, виклад матеріалу з урахуванням вікових й інтелектуальних особливостей школярів. Отже зміст підручника з природознавства для 5 класу має бути максимально узгоджений з матеріалами підручників з природознавства для 3-4 класів; підручник з природознавства для 5-6 класу має враховувати особливості мислительної діяльності школярів цієї вікової групи. Так, школярам зі зниженим інтелектуальним розвитком характерне домінування конкретно-практичного мислення, труднощі під час розкриття причинно-наслідкових зв'язків на понятійному рівні, недостатність логічних форм мислення.

Чільне місце у розробці підручника займає проблема його структури. На думку Д.Д.Зуєва структура шкільного підручника включає: текст (основний, додатковий, пояснювальний) та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування [1]). Одним із основних структурних елементів підручника є текст. Він реалізує вимоги навчальної програми і є основним носієм навчальної інформації. Дидакти виділяють основний, додатковий та пояснювальний тексти. Основний текст трактується вченими як вербальна структура, яка містить дидактично відпрацьований відповідно до програми матеріал, що підлягає засвоєнню. У підручниках з природознавства тексти зазвичай, представлені навчально-пізнавальними статтями, що включають характеристики найважливіших понять, фактів, законів тощо. Окрім цього, можуть бути матеріали для формування емоційно-ціннісного ставлення до світу; а також інструментально-практичні, спрямовані на застосування набутих знань на практиці, які характеризують основні способи діяльності, логічні операції, певні моральні й етичні норми і т. ін.

У підручнику з природознавства додатковий текст доповнює й поглиблює інформацію основного тексту. Він спрямований на посилення наукової доказовості й емоційного навантаження підручника. Найперше, це цікава в пізнавальному плані інформація, наприклад відомості про те, що учні вже частково знають зі свого практичного досвіду. Вона дає можливість по-іншому розглянути об'єкти, явища, які стали для них буденними, відтак поглибити знання в полі окресленої проблеми. Інформація додаткового тексту є джерелом знань, тому допустиме її відходження за межі навчальної програми.

Пояснювальні тексти становлять головну частину так званого довідкового апарату підручника. У підручниках з природознавства вони представлені предметним вступом, словником термінів і понять, примітками, поясненнями, тобто матеріалом необхідним для розуміння і ґрунтовного засвоєння навчального змісту.

На думку дидактів основний текст передусім, спрямований на реалізацію методу навчання. На основі методів навчання (пояснювально-ілюстративного, репродуктивного, проблемного викладу знань, частково пошукового і дослідницького (І.Я. Лернер) [3]), виділяють такі типи навчальних текстів: для реалізації пояснювально-ілюстративного методу; тексти з проблемним викладом

навчального матеріалу; тексти, які реалізують частково-пошуковий метод. У підручниках з природознавства для спеціальної початкової й основної школи найпродуктивнішим буде навчальний текст, який реалізує частково-пошуковий метод навчання. Він будується у вигляді системи запитань, коли автор безпосередньо звертається до читача, стимулює його мислительну діяльність. Стрижнем такого тексту є діалоговий виклад навчального матеріалу, а як відомо – діалогічні тексти характеризуються нижчим рівнем складності порівняно з монологічними.

У підручнику важливо дотримуватися принципу доступності тексту (основного, додаткового, пояснювального). З цією метою дидакти розробили вимоги до критеріїв складності навчального матеріалу. Це три аспекти складності текстів підручника: мовленнєвий (мається на увазі передусім синтаксична структура речень); предметний, оскільки текст відображає структурну і змістову складність певної одиниці програми; логічний, зумовлений способом викладу [6].

Мовна складність матеріалу визначається лексикою, що використовується; синтаксичною складністю; довжиною речень. Зважаючи на особливості мовленнєвого розвитку учнів з особливостями психофізичного розвитку - обмежений словниковий запас, недостатнє уміння самостійно збагачувати власний словник і користуватися ним, неспроможність сприймати складні логіко-граматичні конструкції, обумовлюють певні вимоги до мови тексту: під час пред'явлення нового матеріалу уникати незнайомих учням слів; дбати про простоту синтаксичних конструкцій і короткість речень. Корисно дотримуватися поради Я.А.Мікка, який вважає оптимальною довжину речень у текстах для початкових класів 6-8слів. Очевидно, що така ж кількість слів у реченні буде оптимальною і для учнів спеціальної школи.

У підручниках з природознавства важливо враховувати предметну складність тексту. Мається на увазі складність його змісту, який відображає складність конкретного програмового матеріалу. Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що залежно від віку учень може ґрунтовно засвоїти за один урок 7 ± 2 одиниці понять (для молодших школярів така норма складає 7-2 елементів). У навчанні учнів з особливостями психофізичного розвитку кількість понять, які вони спроможні опанувати протягом уроку значно менша. Тому при розробленні текстового матеріалу, треба керуватися принципом доступності – коректно вводити наукову термінологію, а новий матеріал будувати на раніше засвоєних знаннях.

У будь-якому підручнику логічна складність тексту, насамперед залежить від способу його побудови – індуктивного чи дедуктивного. У підручниках з природознавства продуктивним є індуктивний виклад тексту, що передбачає аналіз об'єктів, явищ, як основи для відповідного узагальнення. Такий виклад доречно застосовувати тоді, коли навчальний матеріал структурно не складний, легко виводиться у вигляді узагальнення на основі спостереження за об'єктами, явищами.

Наступною важливою складовою підручника є *апарат організації засвоєння*. Основне призначення якого – навчити дитину вчитися, сформувати у неї інструмент, за допомогою якого здобуваються знання.

У підручнику з природознавства спеціальної школи апарат організації засвоєння є визначальним для розв'язання корекційно-розвивальних завдань, закладених у навчальній програмі, окрім того він забезпечує реалізацію одного зі стрижневих принципів процесу навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку – диференціацію й індивідуалізацію. Апарат організації засвоєння може бути представлений завданнями і правами, пам'ятками, узагальнюючими таблицями, поліграфічними виділеннями тощо.

Чільне місце серед елементів апарату організації засвоєння посідають навчальні завдання. Це вербальні структурні елементи шкільного підручника, за допомогою яких досягається найбільш цілеспрямована й продуктивна переробка матеріалу підручника у свідомості учня, шляхом активізації його розумових й емоційних зусиль. Їхня основна функція полягає в організації процесу засвоєння знань. У спеціальній школі цей структурний елемент підручника покликаний реалізувати корекційно-розвивальні завдання закладені у навчальній програмі.

Дослідники класифікують навчальні завдання за характером пізнавальної діяльності учнів. За цією ознакою завдання поділяються на репродуктивні й творчі. Репродуктивні – включають вправи на відтворення навчального матеріалу, на його застосування у знайомих умовах (дії за зразком, тренувальні вправи). Вони спрямовуються на корекційний розвиток мислительної діяльності: мислительних дій й операцій, вміння розкривати причинно-наслідкові, цільові зв'язки; на розвиток логічних форм мислення (вміння здійснювати висновки, судження, умовиводи). У підручнику можуть бути й творчі завдання, ті, що передбачають застосування знань у незнайомій ситуації (включають вправи з елементами пошукової й дослідницької діяльності, з елементами творчості).

У підручнику з природознавства спеціальної школи провідна роль в оволодінні знаннями належить репродуктивним вправам, функціональне призначення яких полягає в тому, що вони сприяють кращому розумінню змісту навчального матеріалу, його засвоєнню (шляхом повторення і закріплення); є основним засобом формування способів діяльності, тобто предметних й загально предметних умінь і навичок; спрямовані на корекцію пізнавальних процесів, мислительної діяльності в учні з особливостями психофізичного розвитку.

До поза текстових компонентів підручника належить ілюстративний матеріал. Він виділений з урахуванням домінуючої функції, яка полягає в тому, що ілюстрація є наочною опорою мислення, покликаною посилювати пізнавальний, естетичний, емоційний та інші аспекти навчального матеріалу підручника. Ілюстративний матеріал включає не лише власне ілюстрацію, а й словесний супровід – назву об'єкта, явища, природного процесу тощо. Крім цього, цілісність ілюстрацій, а також їхній органічний зв'язок з іншими структурними компонентами забезпечує система посилань на них в тексті і завданнях підручника. У підручнику з природознавства для спеціальної школи ілюстративний матеріал допомагає конкретизувати уявлення, є опорою для мислительних дій, які виконує учень у процесі засвоєння.

Ілюстративний матеріал як структурний компонент підручника має повноцінно реалізувати провідні функції навчальної книги інформаційну, розвивальну, виховну, формуючу.

Список використаних джерел

1. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240.
2. Кодлюк Я. Аналіз і оцінювання шкільних підручників. Дидактичний аспект // Підручник ХХІ століття 1-4. – 2003. – Січень-грудень. – С.72-79.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Ляшенко О. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання // Підручник ХХІ століття 1-4. – 2003. – Січень-грудень. – С. 60-65.
5. Сохор А. Логическая структура учебного материала. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.
6. Цетлин В.С. Дидактические требования к критериям сложности учебного материала // Новые исследования в педагогических науках. – 1980. – №1/35. – С.30-33.

The article deals with the natural features of the textbook for a special school, its structural components: texts (primary, secondary, interpretative) pozatekstovyyh (apparatus of digestion, illustrations).

Keywords: the main text, additional text, the unit of learning, teaching objectives, correctional and developmental tasks, illustrative material.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.264:316.42:37.091.313

Т.В. Сидорко

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТУ СОЦІАЛЬНОГО ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З ВАЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядається актуальний стан соціальних емоцій молодших школярів з важкими порушеннями мовлення в умовах спільного навчання з дітьми з нормальним мовленнєвим розвитком. Вивчено ступінь володіння нормами і правилами соціальної поведінки.

Ключові слова: соціальні емоції, діти з ТПМ, інтегроване навчання.

В статті рассматривается актуальное состояние социальных эмоций младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях совместного обучения с нормально говорящими детьми. Изучены степень владения нормами и правилами социального поведения.

Ключевые слова: социальные эмоции, дети с ТНР, интегрированное обучение.

Перспективним направленням спеціального образования в Республике Беларусь на современном этапе является организация классов интегрированного обучения и воспитания на базе общеобразовательных школ. Нарботанный опыт позволяет сказать, что это наиболее гуманная и прогрессивная форма приобретения социального опыта детьми с особенностями психофизического развития. Применительно к специальному образованию, особую значимость приобретает идея развития личности, социализированной и способной самостоятельно функционировать в социуме. Сложилось мнение, что обучение в условиях образовательной интеграции открывает возможности для влияния нормально развивающихся детей на социальное развитие учащихся с особенностями психофизического развития (А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская,

В. И. Олешкевич, В. Ч. Хвойницкая, Е. А. Шкатова, Н. В. Шевцова, И. А. Юдина и др.). Этот процесс обеспечивается достаточным уровнем развития социального поведения личности.

Социальное поведение – сложное социальное и социально-психологическое явление, которое неразрывно связано с понятием «индивид». Развитие индивида как личности в обществе и его социального поведения обеспечивается сложной, системной детерминацией. Человек рождается генетически социальным существом, так как с момента рождения он включен в сложную систему общественных связей. В результате личность овладевает социальным опытом, приобретает к различным сферам жизни общества, а также приобретает относительную самостоятельность и автономность. Социальную природу человека психологически обосновал в 30-е годы Л.С.Выготский: «Среда выступает в развитии ребенка, в смысле развития личности и ее специфически человеческих свойств, в роли источника развития» [3]. С.Л. Рубинштейн считал, что социальное поведение состоит не в формальном соответствии внешнего поведения требованиям общества, но в формировании «у человека таких внутренних устремлений из которых в порядке внутренней закономерности вытекало бы моральное поведение» [5]. Социальное поведение детерминировано межличностными отношениями человека с окружающими, вне такого взаимодействия развитие его невозможно. Взаимное реагирование субъектов взаимодействия начинается с взаимного восприятия, которое можно условно разделить на три уровня: информационный, ситуативный, средовой. Восприятие через получаемую информацию происходит визуально, вербально или посредством органов чувств, формируя поведение человека. Ситуативный уровень взаимного реагирования характеризуется более сложными отношениями между людьми и определяется в их взаимосвязи в определенной жизненной ситуации. Данный уровень формирует навык выбора адекватной стратегии поведения в зависимости от собеседника [6]. Наибольшее влияние на формирование социального поведения индивида оказывает окружающая среда, концентрирующая совокупность природных и социальных факторов. Неизбежный процесс межличностных отношений формирует стереотип социального поведения, являющегося, с точки зрения окружающих, наиболее рациональным и адекватным правилам и нормам, установленным в данном обществе. Важной характеристикой сформированности социального поведения личности является достаточный уровень развития эмоционально-ценностного его компонента, под которым следует понимать способность видеть и осознавать окружающий мир, поступки и эмоции других людей, адекватно реагировать на различные жизненные ситуации.

Усвоение социального поведения начинается с периода раннего детства посредством усвоения первичного социального опыта. В семье, а затем в школе дети приобретают навыки социального взаимодействия с помощью подражания поведению окружающих его близких людей. Когда ребенок приходит в школу, он попадает в социальную среду со своими социальными нормами, психолого-педагогическими правилами. Признаком сформированности норм социального поведения младшего школьника выступает адекватное реагирование на поступки сверстников. Чем старше становится школьник, тем все более регуляторами его поведения становятся не импульсы, а установки, ценностные ориентации. Отношения фиксируют контакты ребенка с окружающей действительностью; установка характеризуется наличием у индивида готовности к совершенствованию поведения, направленности на удовлетворении актуальной потребности; ценностные ориентации, как система устойчивых отношений и фиксированных установок, регулируют поведение школьника в каждой конкретной ситуации [1]. Для младшего школьника ценностные ориентации, отношения и установки оказываются внутренними регуляторами социального поведения.

В формировании социальных норм большую роль в младшем школьном возрасте играет окружение. По данным Н.А. Волковой [2], социальные нормы, как интегративное качество личности, складываются у детей к десяти годам. Но уже в шесть лет у младшего школьника появляются определенные ориентации в социуме, умения понимать и оценивать отношения между людьми. К семи годам дети ориентируются на определенный эталон поведения. Младшим школьникам недостаточно знать правила поведения, им необходимо усвоить эмоциональное отношение к этим нормам для того, чтобы желание их соблюдать, приобрело личностный смысл.

Научный интерес представляет изучение особенностей развития эмоционально-ценностного компонента социального поведения в условиях, ограниченных нарушениями речевой деятельности. Усвоение правильных форм социального поведения происходит через «научение» (А. Бандура, 1997). Полученный социальный опыт сохраняется по средствам образного и вербального кодирования и служит ориентиром для будущего поведения. Вербальная передача информации обеспечивает основу для приобретения человеком наиболее сложных форм социального поведения. Принципиально важным представляется воспитание у ребенка потребности в общении и возможности ее реализации. Потребность в речевом общении развивается на протяжении младенческого возраста и является предпосылкой для появления первого осмысленного слова. По мнению Р.Е. Левиной, общаясь, человек всегда обнаруживает себя как личность и всегда находится в рамках заданного многообразными условиями речевого поведения. «Через речевое планирование ребенок переходит от существования в ситуации к существованию во времени» [4]. Ограниченность же его у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: коммуникативная депривация (Н.Н. Баль, Л.Н. Винокуров,

Л.Н. Ефименкова, С.Н. Карпова, М.И. Лисина, Э. Труве, Г.В. Чиркина и др.), стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения (В.К. Воробьева, О.Е. Грибова, Г.С.Гуменная, Г.В. Гуровец, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, Л.Б. Халилова, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.), снижение мотивации и активности в общении (Н.В. Дроздова, В.И. Терентьева, Г.В. Чиркина и др.) и т.п. – приводит к снижению активности в социуме, что неизбежно оказывает негативное влияние на процесс формирования социального поведения.

А.В. Ястребова, О.Е. Грибова, исследуя проблему соотношения моральных представлений и моральных привычек поведения детей с речевой патологией, считают, что слабо развитое логическое мышление — причина его неспособности «перенести» имеющиеся знания о морали в реальную жизнь. Вторая причина разрыва моральных знаний и реальных действий ребенка с речевыми нарушениями, по мнению авторов, заключается в расхождении знаний, получаемых от взрослых о том, что «хорошо» и что «плохо» и наблюдаемыми детьми фактами повседневной жизни этих же взрослых. Порой то, что осуждается «теоретически», встречается в практике поведения взрослых, которые должны быть образцом подражания для ребенка с общим недоразвитием речи. Т.Н. Ерофеева в качестве основных причин несоответствия вербального и реального поведения указывает следующие: недостаточное знакомство детей с правилами-побудителями; односторонняя или далекая от понимания детей аргументация необходимости выполнения нравственных правил, искажение ее неверными оценочными действиями взрослых; крайне недостаточное знакомство детей со способами доброжелательного отношения друг к другу в процессе взаимоотношений; привлечение внимания дошкольников преимущественно к отрицательным проявлениям в отношениях между сверстниками и отсутствия одобрения положительных эмоциональных отношений между детьми.

Данные особенности эмоционально-ценностного компонента социального поведения детей с тяжелыми нарушениями речи отмечаются в условиях специальных общеобразовательных учреждений. Однако проблемы формирования поведения ребенка с речевыми нарушениями в обществе детей без нарушений речевой деятельности в научной литературе освещаются недостаточно. Приход ребенка с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательную школу и интеграция его в коллектив нормально говорящих сверстников сопряжены с рядом трудностей. Значительные трудности в учебной деятельности (овладение письмом и чтением, в частности), ограниченность коммуникативных способностей, дефицит концентрации внимания и памяти, низкая работоспособность, быстрая утомляемость оказывают негативное воздействие на эмоциональное состояние ребенка с речевой патологией, на его статусное положение в группе сверстников. Это, в свою очередь, не может не сказаться отрицательно на процессе усвоения социальных норм и правил поведения, а также правильном их использовании.

Целью исследования стало изучение особенностей эмоционально-ценностного компонента социального поведения, под которым следует понимать знание основных социальных эмоций, умение правильно интерпретировать эмоциональное состояние человека, а также умение оперировать социальными нормами и правилами поведения. Диагностический инструментарий был представлен методикой для изучения социальных эмоций, которая состоит из двух частей: первая часть – вопросы проблемного характера («Можно ли смеяться, если твой друг упал?», «Можно ли шуметь, когда другие отдыхают?» и т.п.), вторая – ситуации, требующие продолжения; а также картой наблюдений за культурой поведения ребенка А. М. Щетининой. В экспериментальном исследовании принимало участие 56 младших школьников с тяжелыми нарушениями речи из классов интегрированного обучения общеобразовательных школ г. Гродно.

Рассмотрим результаты изучения социальных эмоций у детей с тяжелыми нарушениями речи. По большинству предъявленных ситуаций у младших школьников с речевыми нарушениями существенных различий нет. Они понимают эмоциональное состояние других людей. Однако имеются некоторые отличия по степени сформированности адекватного эмоционального реагирования в зависимости от социальных ситуаций: учебной, внеурочной, повседневной жизни. Правильное понимание смысла социальных ситуаций из повседневной жизни отмечается у 81% испытуемых. Так на вопрос «Можно ли смеяться если твой друг упал?» встречались такие ответы: «Нет. Ему больно.»; «Нет. Ему обидно». Поверхностное понимание было отмечено у 15% респондентов – на вопрос «Можно ли обижать животных?» отвечали «Нет. Они могут укусить» и т.п. У 4 % детей с тяжелыми нарушениями речи состояние социальных эмоций характеризуется неадекватностью – на вопрос «Можно ли обижать младших?» дети отвечали «Да. Они малыши», «Пусть знают свое место» и т.п.

Что касается школьной жизни, то ряд проблемных ситуаций у младших школьников с нарушениями речевой деятельности вызвал значительные трудности. Так, к примеру, при предъявлении ситуации «Если ты разбил окно, а учитель подумал на другого ребенка, нужно ли сказать, что ты виноват?» 62,4% респондентов не признали бы свою вину, мотивируя это боязнью наказания: «меня будут ругать», «чтобы не кричали». Однако оставшиеся испытуемые отмечают понимание внутреннего смысла ситуации: «не хочу сваливать вину на других», «врать не хорошо» и т.п. Неадекватная оценка и использование социальных эмоций у большинства детей с тяжелыми нарушениями речи в сфере учебной деятельности связана, на наш взгляд, не только с влиянием

состояния речи на другие психические процессы, но и с тем, что дети еще недостаточно адаптированы в новой социальной среде. В пользу данного факта говорит рост количества числа детей с тяжелыми нарушениями речи, правильно понимающих социальные эмоции, с переходом в старший классы.

Анализ результатов наблюдений за культурой поведения младших школьников с тяжелыми нарушениями речи обучающихся в условиях интеграции показал, что большинству знакомы нормы и правила поведения в обществе. Однако в ходе наблюдения было установлено, что эти правила не всегда соблюдаются. Так, 68 % испытуемых в ходе беседы отмечали высокий уровень знания социальных норм, и только 34 % из них соблюдают их в реальной жизни. В то же время, как показало наблюдение, большинство детей с тяжелыми нарушениями речи – 55,9% - не соблюдают правила, особенно это касается межличностных взаимоотношений. Эмоционально-психологический климат – важная составляющая взаимоотношений в группе. Это эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором опосредованно отражаются индивидуальные эмоциональные состояния членов группы. Проанализировав данные, можно сделать вывод, что в среде младших школьников с тяжелыми нарушениями речи эмоционально-психологический климат хуже, дети чаще ссорятся, у них высокая тревожность. Это может быть связано с психологическими особенностями детей с нарушениями речи: они эмоционально весьма высокочувствительны, а, следовательно, высокочувствительны к эмоциональной среде обитания. Вследствие невротизма дети дают сильные эмоциональные всплески даже на незначительные события и обстоятельства. Их эмоции не только насыщены, но и противоречивы и неустойчивы. Такие дети отличаются эмоциональной уязвимостью, ранимостью, что отражается в их оценках.

Кроме того, организованное наблюдение за поведением детей с речевыми нарушениями в условиях совместного обучения, позволило сделать вывод об актуальном состоянии уровня воспитанности. Так, среди младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, 85 % отмечают вежливое и уважительное отношение к учителям, 44% - дружелюбные отношения со сверстниками. Заносчивое отношение к нормально говорящим одноклассникам показало 38% испытуемых. Такое большое количество негативно настроенных детей связано, по нашему мнению, с тем, что недостаточная коммуникация этих детей, неуспешность в учебной деятельности приводит к их социальной изоляции. Что касается такого качества как дисциплинированность, то большинство детей (89%) с нарушениями речевой деятельности характеризуются высоким уровнем послушания, всегда отзывчивы. Это является свидетельством того, что они хорошо осознают свою социальную роль функциональные обязанности, связанные с ней.

Констатирующий эксперимент показал, что все исследуемые параметры в группе интегрированных детей с речевыми нарушениями эмоционально-психологический климат снижен; низкий уровень общительности, дружеского отношения в классе, социальной адекватности поведения. Тяжелый речевой недостаток обуславливает своеобразие не только психического развития, но и препятствует установлению позитивных межличностных отношений. Младшие школьники с тяжелыми нарушениями характеризуются замедленным формированием социально зрелых межличностных отношений, что влияет на процесс развития социального поведения в целом. Отставание в развитии социального поведения (незнание или неумение применять правила и нормы поведения, невозможность установления социальных контактов, немотивированность поведения, недостаточное владения коммуникативными качествами и т.п.) значительно препятствует процессу интеграции детей с нарушениями речи в образовательную и социальную среду, в целом. Поэтому необходимо всестороннее изучение особенностей формирования социального поведения младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях интегрированного обучения, с целью методической разработки данного вопроса. Постоянное моделирование социальных ситуаций, в которых может оказаться младший школьник с речевыми нарушениями в повседневной жизни, будет способствовать формированию правильных способов поведения в обществе. Как показывают экспериментальные данные, для данной категории интегрированных детей особенно важно вовлекать детей в различные проблемные ситуации, связанные с процессом обучения с нормально говорящими детьми.

Список використаних джерел

1. Ветошкин, С.А. Социальное исправление поведения // Мир образования – образование в мире. – 2005. - №1 (17). – С. 64-71.
2. Волкова, Н.А. Динамика ценностных ориентаций в структуре личностных характеристик у школьников. – Л.: Зоря, 1983. – 154 с.
3. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. – М: Просвещение, 1995. – 527 с.
4. Левина, Р.Е. Связь аномалий речевого развития с состоянием гностических и регуляторных процессов // Тез. докладов VI сессии по дефектологии. – М.: Просвещение, 1971. – С. 117.
5. Рубинштейн М. М. Общественное или семейное воспитание? – М., 1916. – 267с.
6. Слостенин, В.А., Чижикова, Г.И. Введение в педагогическую психологию. – М.: Владос, 2003. – 188 с.

In article the actual condition of social emotions of younger schoolboys with heavy infringements of speech in the conditions of co-education with normally speaking children is considered. Are studied degree of possession by norms and rules of social behaviour.

Keywords: social emotions, children with heavy infringements of the speech, the integrated training.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.1 – 053.4

О.М. Ткач

РОЛЬ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОНСИЛІУМУ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАДАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

У статті висвітлено роль психолого-медико-педагогічного консилиуму в організації надання корекційної допомоги дітям з психофізичними вадами в умовах загальноосвітніх закладів, цілі та принципи роботи консилиума, визначені фахівці та документація необхідна для повноцінної роботи консилиума.

Ключові слова: інклюзія, інтеграція, індивідуано-орієнтований підхід, діти з психофізичними вадами, корекція, адаптація, міждисциплінарні зв'язки, психолого-медико-педагогічний консилиум.

Статья освещает роль психолого-медико-педагогического консилиума в организации предоставления коррекционной помощи детям с психофизическими недостатками в условиях общеобразовательных учреждений, цели и принципы работы консилиума, определенные специалисты и документация необходимая для полноценной работы консилиума.

Ключевые слова: Инклюзия, интеграция, индивидуано-ориентированный подход, дети с психофизическими недостатками, коррекция, адаптация, междисциплинарные связи, психолого-медико-педагогический консилиум.

Фахівці освітньої та медичної галузей констатують збільшення до 25-30% контингенту дітей загальноосвітніх закладів з різними порушеннями психофізичного розвитку, яким для успішного навчання та виховання необхідна комплексна допомога медиків, психологів, дефектологів, логопедів, вчителів (вихователів) та батьків.

Дослідження свідчать про те, що порушення, відхилення, невідповідності нормативам розвитку відзначаються вже в дошкільному віці, і в разі, коли дитина вчасно не отримує необхідну коректувальну допомогу, первинні порушення викликають вторинні відхилення в емоційно-особистісній сфері, пізнавальній діяльності, фізичному розвитку, призводячи до труднощів навчання і виховання. В ситуації збільшення дітей з особливостями психофізичного розвитку, що відвідують загальноосвітні заклади і необхідності їх навчання в єдиному потоці з однолітками, що нормально розвиваються, виникає потреба вдосконалення професійних якостей педагогів в області спеціальної педагогіки і психології з метою підбору кожному учневі та вихованцеві власного освітнього маршруту, оптимального варіанту індивідуального підходу. Названі напрямки роботи здатний здійснити психолого-медико-педагогічний консилиум (ПМПк), який координує діагностичну, корекційну діяльність, взаємно збагачує знаннями кожного з фахівців-учасників із специфікою програми навчання, розкриває біологічні, психологічні витоки успішності (або неуспішності) учнів, дає можливість батькам реально оцінити можливості та перспективи розвитку своїх дітей і брати безпосередню участь в процесі надання їм корекційної допомоги. Основними цілями діяльності ПМПк є забезпечення діагностико-корекційного психолого-медико-педагогічного супроводу вихованців з відхиленнями в розвитку виходячи з реальних можливостей конкретного освітнього закладу у відповідності до спеціальних навчальних потреб.

В основу роботи ПМПк покладено єдність чотирьох основних напрямків роботи (схема 1.):

– медична і психолого-педагогічна діагностика причин виявлених проблем, організація та проведення комплексного вивчення особистості дитини з використанням діагностичних методик психологічного, педагогічного та клінічного обстеження, виявлення рівня і особливостей розвитку

пізнавальної діяльності, пам'яті, уваги, працездатності, емоційно-особистісної зрілості, рівня розвитку комунікативних здібностей, виявлення резервних можливостей дитини;

– інформування суб'єктів освітнього простору (вихователів, психолога, батьків, фахівців-дефектологів, логопедів) щодо проблеми та шляхів її вирішення;

– консультування суб'єктів освітнього простору на етапі прийняття рішення та визначення основних напрямків роботи (складання корекційної програми), розробка рекомендацій для вчителів та інших спеціалістів щодо забезпечення індивідуального підходу в процесі навчання, виховання та вибору оптимальних для розвитку дитини освітніх програм, які б відповідали готовності дитини до навчання в залежності від стану її здоров'я, індивідуальних особливостей розвитку та адаптованості до оточуючої дійсності, консультування щодо профілактики фізичних, інтелектуальних і психологічних перевантажень, емоційних зривів, організації лікувально-оздоровчих заходів з охорони і укріплення соматичного та психоневрологічного здоров'я дітей;

– допомога на усіх етапах реалізації корекційної програми, узгодження та затвердження планів спеціалістів, розробка єдиного узгодженого плану роботи, визначення шляхів інтеграції дітей з психофізичними вадами в класи і групи загальноосвітніх закладів при позитивній динаміці компенсації вад розвитку.

Структурно-функціональна діяльність ПМПк



Безпосередня участь різних спеціалістів у засіданні ПМПк дозволяє:

- обмінятися інформацією про клас (групу) чи окрему дитину з тими спеціалістами, які мають безпосередньо взаємодіяти з учнівським колективом чи групою;
- звернути увагу вчителя на певну дитину, об'єктивніше оцінити різні сторони навчання і поведінки врахувавши психофізичні особливості розвитку;
- педагогічному колективу виробити спільні підходи до обговорення тих чи інших проблем, беручи за основу досвід колективної діяльності;
- об'єднати зусилля різних суб'єктів педагогічного процесу, що зацікавлені в успішному навчанні та повноцінному розвитку дитини;
- узгодити міри з надання всебічної допомоги проблемному учневі, чи групі школярів (вихованців)

Засідання психолого-медико-педагогічного консилиуму проводяться відповідно до загального плану роботи закладу, за результатами проведеного психологічного чи медичного обстеження дітей, за запитами психолога, соціального педагога, логопеда, вчителя чи вихователя, батьків учнів, самої дитини чи групи дітей.

Об'єктом обстеження на консилиумі може бути як окрема дитина так і група дітей чи цілий клас. У безпосередній роботі консилиуму беруть участь директор закладу чи його замісник, педагоги, психолог, логопед, медичні працівники закладу і запрошені вузькі спеціалісти, класний керівник чи вихователь групи, соціальний педагог та вчителі-предметники, якщо дитина навчається у старших класах.

Учасники ПМПк мають підготувати результати своїх обстежень та спостережень щодо кожного окремого випадку засідання та надавати безпосередню інформацію по ходу засідання.

- **практичний психолог** надає результати власних спостережень за дитиною чи групою дітей, результати тестових досліджень, опитувань, анкетувань педагогів, батьків у розгорнутому вигляді з

обов'язковим обґрунтуванням власних висновків та пропозицій щодо усунення виявлених труднощів а саме, опис психологічних особливостей навчання, поведінки та загального самопочуття дитини, названі виявлені порушення чи відставання від нормативних показників (вікових, психічних, соціальних), обов'язково додається опис конкретних проявів цих порушень (зниження розумових здібностей по відношенню до вікової норми, порушення у формуванні особистісної сфери, порушення поведінки чи асоціальні прояви), вказуються причини виявлених порушень, перераховуються адекватні форми допомоги конкретній дитині чи колективу ;

- **класний керівник** зобов'язаний представити результати своїх спостережень, педагогічну характеристику учбової діяльності та поведінки конкретної дитини чи групи дітей, описати труднощі, які відчуває той чи інший учень в різних ситуаціях, індивідуальні особливості засвоєння ним навчального матеріалу, результати відвідування навчальних занять та ступінь оволодіння предметом, короткі відомості про самопочуття дитини в школі. Довідка складається із якісної характеристики учбової діяльності та її кількісних показників, опису поведінкових особливостей та спілкування з учителями і однолітками в ході учбової діяльності, показників емоційного стану в різних учбових ситуаціях;

- **медичний співробітник закладу** дає свою характеристику за трьома основними напрямками:

- фізичне самопочуття дитини на момент проведення консилиуму (відповідність віковій нормі, стан зору, слуху, кістково-м'язевої системи, здатність переносити фізичні навантаження);
- фактори ризику порушення розвитку (наявність у минулому захворювань і травм, які можуть мати вплив на подальший розвиток дитини, фактори ризику за основними функціональними системами, наявність хронічних захворювань);
- характеристику захворювань дитини на даний період.

- **логопед** надає розгорнуту характеристику стану розвитку мовленнєвої функції дитини, описує труднощі дитини в оволодінні комунікативними навичками, за умов виявлення порушень у мовленнєвому розвитку описує основні їх прояви та вплив на засвоєння навчальних дисциплін, результати вже наданої корекційної допомоги (якщо така надавалася) та рекомендації щодо створення умов подолання порушень мовленнєвого розвитку;

- **соціальний педагог** надає інформацію щодо результатів соціометрії, інших опитувань та анкетувань проведених в обговорюваній групі дітей, заключення щодо умов проживання і виховання дитини.

Таким чином учасники консилиуму мають можливість отримати всебічну інформацію про дитину чи групу дітей достатню для прийняття колегіального рішення щодо основних напрямків корекційної роботи, побудови дієвої системи супроводу дитини, забезпечення необхідної допомоги і підтримки як дитини і її батьків так і педагогічного колективу, підбір програм та спеціального забезпечення навчального процесу, приблизного строку надання цієї допомоги, а також визначення способів та видів контролю за виконанням прийнятого рішення та результативністю наданої допомоги, прийняти рішення про направлення дитини на повторне чи поглиблене обстеження в регіональну психолого-медико-педагогічну консультацію.

Список використаних джерел

1. Иванова Е.А. Раннее домашнее сопровождение. — СПб.: Речь, 2003. - 95 с.
2. Шипицина Л.М., Хилько А.А. и др. Комплексное сопровождения детей дошкольного возраста. — СПб.: Речь, 2003. — 231 с.
3. Групові форми методичної роботи з педагогами в сучасному дошкільному закладі // За заг. ред. К. Л. Крутій. – ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2004. – 144 с.
4. Калинина Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. - СПб.: Речь, 2003. – 246 с.

In the article it is reflected role psychological – medical - pedagogical concilium in organizations of grant of correction help children with psychical and physical defects in the conditions of general establishments, aims and principles of work of concilium, specialists and document are certain necessary for valuable work of concilium

Keywords: includen, oriented approach, to put with психофізичними defects, correction, adaptation, between by disciplines copulas, psychological-medical-pedagogical concilium.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 378:376.016:004

І.В.Федоренко

ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті подано методику вивчення комп'ютерної готовності студентів до корекційної діяльності в спеціальних закладах та визначено рівні цієї готовності до професійної діяльності.

Ключові слова: корекційний педагог, студент, новітні інформаційні технології, комп'ютер, корекційне навчання.

В статье представлена методика изучения компьютерной готовности студентов к коррекционной деятельности в специальных учреждениях и определены уровни этой готовности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: коррекционный педагог, студент, новейшие информационные технологии, компьютер, коррекционное обучение.

Інформаційно-комп'ютерна готовність у структурі діяльності корекційного педагога – це сукупний результат достатньо складного й довготривалого процесу професійно-педагогічної підготовки. Концепція професійної підготовки з інформаційно-комп'ютерних технологій майбутніх вчителів-дефектологів у вищих навчальних закладах відображає положення щодо їх професійної підготовки на основі комплексного підходу до використання змісту, методів, засобів і форм навчання та індивідуального підходу, який забезпечує всебічний розвиток майбутніх вчителів-дефектологів у сфері сучасних інформаційних технологій корекційної педагогіки. Така підготовка є цілісною системою, провідними принципами якої виступають особистісно орієнтований та діяльнісний підходи, комплексне використання традиційних і комп'ютерно-орієнтованих методів, засобів та форм навчання.

Професійна підготовка майбутніх вчителів-дефектологів у вищій школі має забезпечувати їхній індивідуальний, гармонійний та всебічний професійно спрямований розвиток. Не на останньому місці повинна знаходитися підготовка їх до роботи з інформаційними технологіями. Це має відбуватися завдяки: цільовій установці на особистісно орієнтований, інноваційний, інтегративний і модульний принципи планування змісту дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу; постійному його оновленні в контексті сучасних досягнень у сфері інформаційних технологій; перерозподілу навчального матеріалу з тенденцією збільшення його частки на самостійне позааудиторне опрацювання і підвищення ролі самоконтролю та самокорекції знань, умінь і навичок з інформаційних технологій; впровадженню в навчальний процес комп'ютерно орієнтованих методів, рівневої диференціації завдань для самопідготовки, комп'ютерно орієнтованих засобів і електронного навчання.

Сучасний стан професійної підготовки майбутніх дефектологів до роботи з новітніми інформаційними технологіями вивчався нами за допомогою анкетування, педагогічних спостережень, бесід, тестування студентів.

Констатувальний експеримент дослідження мав на меті визначення рівня комп'ютерної готовності студентів до корекційної роботи та динаміку формування цього новоутворення в процесі професійної дефектологічної підготовки.

Для розподілу студентів-дефектологів за рівнями готовності до використання сучасних комп'ютерних технологій у процесі корекції, навчання та реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку нами були визначені нижче наведені критерії. Критеріями високого рівня стали готовність до використання комп'ютерних технічних засобів в навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку; вміння самостійно працювати з діагностичними програмами та засобами корекційного напрямку, програмами для перевірки і контролю знань та використовувати автоматизовані системи навчання. Критеріями середнього рівня є часткове використання комп'ютерних технічних засобів в навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку, вміння працювати з діагностичними програмами, засобами корекційного напрямку, програмами для перевірки і контролю знань та використовувати автоматизовані системи навчання з частковою допомогою викладача. Критеріями низького рівня є невміння використовувати комп'ютерні технічні засоби в навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку, невміння працювати без сторонньої допомоги з діагностичними програмами, засобами корекційного напрямку, програмами для перевірки і контролю знань та використовувати автоматизовані системи навчання. До цього рівня

слід віднести і респондентів, яким важко було відповісти на запитання з різних причин (нерозуміння термінології, питання, неспроможність визначити свої знання та вміння тощо).

За допомогою визначених критеріїв нами визначався рівень сформованості кожного з компонентів інформаційно-комп'ютерної готовності.

На цьому етапі констатувального експерименту взяли участь 128 студентів IV-V курсів Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова, які навчалися за старими навчальними планами (2002р.), в яких не передбачалося вивчення курсу «Новітні інформаційні технології корекційної освіти». Студенти закінчили вивчення курсу «Новітні інформаційні технології», який не передбачав зв'язку зі специфікою роботи дефектолога.

У ході експерименту студентам пропонувалось оцінити свої комп'ютерні знання і вміння, визначивши рівень особистої інформаційно-комп'ютерної компетентності:

Проаналізуємо дані анкетування студентів.

Результати відповідей на перше запитання: «Чи вважаєте ви за необхідне здійснювати у вищих навчальних закладах України підготовку майбутніх дефектологів як фахівців, готових і здатних до використання спеціальних новітніх комп'ютерних технологій?» показали, що з 128 респондентів вважають за необхідне здійснювати таку підготовку 100%, студентів.

Відповіді на друге запитання «Наскільки Ви особисто підготовлені для роботи з використанням спеціальних новітніх комп'ютерних технологій?» розподілилися наступним чином: із 128 студентів повністю підготовленими для роботи з використанням спеціальних новітніх комп'ютерних технологій вважають себе 16,41% опитаних, частково підготовленими – 57,03%, не підготовленими – 18,75%, важко було відповісти – 7,81% студентів.

На третє запитання анкети «Наскільки Ви задоволені наявним навчально-методичним забезпеченням, необхідним Вам для майбутньої професійної дефектологічної діяльності?» відповіді студентів були такими: задоволені наявним навчально-методичним забезпеченням, необхідним для майбутньої професійної діяльності 17,96% респондентів, частково задоволені - 40,62%, не задоволені - 29,68%, важко відповісти – 11,71% студентів.

Результати відповідей на четверте запитання «Чи володієте Ви знаннями про сутність, мету, завдання та зміст корекційної педагогіки?» показали, що володіють знаннями 46,87% опитаних, володіють, але не достатньо - 28,12%, не володіють - 16,41%, важко відповісти - 8,59% студентів.

Відповіді на п'яте запитання «Чи поділяєте Ви думку, що висока інформаційна культура в корекційній педагогіці – це запорука отримання соціально й індивідуально значущих результатів в процесі навчання, корекції, реабілітації й соціальної інтеграції інвалідів?» розподілилися наступним чином: із 128 опитаних повністю поділяють думку 52,34% студентів, частково - 30,46%, не поділяють думку - 8,59%, важко відповісти - 8,59% студентів.

Результати відповідей на шосте запитання «Наскільки Ви підготовлені до використання інформаційно-комп'ютерних технічних засобів у своїй майбутній професійній діяльності?» засвідчили, що підготовленими до використання інформаційно-комп'ютерних технічних засобів вважають себе 24,21% респондентів, частково - 52,34%, не підготовленими - 15,62%, важко було відповісти - 7,81% студентів.

Відповіді на сьоме запитання «Чи використовуєте Ви комп'ютер як інформаційно-довідниковий засіб (використовуючи комп'ютерні програми навчального типу, електронні посібники, бази даних)?» розподілилися наступним чином використовують комп'ютер як інформаційно-довідниковий засіб 30,46% опитаних, використовують, але недостатньо - 45,31%, не використовують – 16,41%, важко було відповісти - 7,81% студентів.

На восьме запитання анкети «Чи володієте Ви пакетом програмних засобів моделюючого типу (модель „живого” діалогу, де дитина проходить шлях від комп'ютерної моделі комунікативної діяльності до реального живого спілкування)?» відповіді були наступними: володіють пакетом програмних засобів моделюючого типу 26,56% студентів, володіють, але не достатньою мірою - 42,18%, не володіють - 19,53%, важко відповісти - 11,71% студентів.

Результати відповідей на дев'яте запитання «Наскільки Ви підготовлені до роботи з діагностичними програмами – для діагностики індивідуальних здібностей і психологічних особливостей кожного учня, для визначення стратегії корекції і навчання?» показали, що підготовленими до роботи з діагностичними програмами вважають себе 20,31% опитаних, частково - 41,4%, не підготовленими – 26,56%, важко відповісти - 11,71% студентів.

Відповіді на десяте запитання «Чи використовуєте Ви пакети програмних засобів корекційного напрямку (комп'ютерні програми, які мають у своєму складі програмні модулі, завдяки яким виконується фізичний і логічний аналіз параметрів звуків, під час якого ці параметри відображаються на екрані комп'ютера у вигляді графіків, кривих, інтерактивних анімацій тощо)?» розподілилися наступним чином: із 128 опитаних використовують пакети програмних засобів корекційного напрямку 22,65% студентів, можуть використовувати, але не достатньою мірою - 39,84%, не використовують 25,78%, важко відповісти - 11,71% студентів.

На одинадцяте запитання анкети «Чи володієте Ви пакетом програм для перевірки і контролю знань і вмінь учнів, рівня їх мислення (у вигляді тестів, хронологічних таблиць та ін.)?» відповіді опитаних розподілилися наступним чином: володіють пакетом програм для перевірки і контролю знань і вмінь учнів 25,78% студентів, володіють, але не достатньо - 43,75%, не володіють - 24,21%, важко відповісти - 6,25% студентів.

Аналіз відповідей на дванадцяте запитання анкети «Чи вмієте Ви використовувати комп'ютер як демонстраційний засіб на уроці при вивченні нового матеріалу (який виграє порівняно із традиційними засобами за рахунок комп'ютерної графіки, звукового ефекту, динамічності об'єктів)?» засвідчує: уміють використовувати комп'ютер як демонстраційний засіб на уроці при вивченні нового матеріалу 19,53% студентів, не достатньо - 33,59%, не вміють використовувати - 34,37%, важко відповісти - 12,5% студентів.

Результати відповідей на тринадцяте запитання «Чи володієте Ви уміннями використовувати тренувальні програми для вироблення та закріплення умінь і навичок?» показали, що володіють уміннями використовувати тренувальні програми 23,43% студентів, володіють, але недостатньо - 41,40%, не володіють - 26,56%, важко відповісти - 8,59% студентів.

Відповіді на чотирнадцяте запитання «Чи вмієте Ви використовувати настановчі програми для забезпечення діалогу у формі запитань-відповідей та надання теоретичних відомостей?» розподілилися таким чином: із 128 респондентів вміють використовувати настановчі програми 16,41% студентів, вміють використовувати, але недостатньо - 41,4%, не вміють - 37,5%, важко відповісти - 4,68% студентів.

Аналіз відповідей на п'ятнадцяте запитання анкети «Чи вмієте Ви використовувати імітаційні та моделюючі програми для моделювання різноманітних аспектів деякого реального процесу чи явища?» свідчить про те, що уміють використовувати імітаційні та моделюючі програми 19,53% студентів, уміють, але недостатньо 33,59%, не вміють - 38,28%, важко відповісти - 8,59% студентів.

Відповіді на шістнадцяте запитання «Чи вмієте Ви використовувати ігрові програми для навчання учнів і контролю за їх діяльністю в ігровій формі?» розподілилися наступним чином: уміють використовувати 28,12% студентів, уміють, але недостатньо - 38,28%, не вміють - 25%, важко відповісти - 8,59% студентів.

Результати відповідей на сімнадцяте запитання «Чи використовуєте Ви демонстраційні програми для демонстрації ілюстративного матеріалу за допомогою динамічних образів на екрані дисплея чи електронній дошці?» показали, що із 128 опитаних використовують демонстраційні програми для демонстрації ілюстративного матеріалу - 22,65% студентів, використовують, але недостатньо - 34,37%, не використовують - 35,15%, важко відповісти - 7,81% студентів.

На вісімнадцяте запитання анкети «Чи вмієте Ви використовувати автоматизовані системи навчання (системи штучного інтелекту, спеціалізовані бази знань, експертні системи)?» відповіді опитаних розподілилися наступним чином: тільки 13,28% вміють використовувати автоматизовані системи навчання, вміють використовувати, але недостатньо - 29,68%, не вміють - 53,12%, важко відповісти - 3,9% студентів.

Аналіз відповідей на дев'ятнадцяте запитання анкети «Чи володієте Ви знаннями про електронні навчально-методичні комплекси?» показав, що відповіді опитаних респондентів розподілилися наступним чином: із 128 опитаних володіють знаннями про електронні навчально-методичні комплекси 19,53% студентів, володіють, але недостатньо - 34,37%, не володіють - 38,28%, важко відповісти - 7,81% студентів.

На двадцяте запитання анкети «Чи потрібно впроваджувати електронний підручник (що є новим дидактичним засобом, призначеним для часткової або повної автоматизації процесу навчання із застосуванням інформаційних технологій, що містить навчальний матеріал і засоби перевірки його засвоєння)?» відповіді опитаних респондентів розподілилися наступним чином: 43,75% студентів відповіли схвально, 37,5% з певними застереженнями, лише 12,5% студентів не підтримали даного впровадження, важко було відповісти - 6,25% студентів.

Одержані дані дали змогу розподілити студентів-дефектологів за рівнями готовності до використання комп'ютерних технічних засобів у навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку. Критерієм високого рівня готовності відповідають 29,8% респондентів. Критерії середнього рівня готовності засвідчило 37,45% студентів. Низькому критерію рівня підготовки відповідає 32,75% опитаних студентів.

Результати цього етапу дослідження дозволили встановити недостатню інформаційно-комп'ютерну компетентність студентів-дефектологів (70,2% респондентів знаходяться на середньому та низькому рівнях готовності). Діагностичний етап виявив у третини студентів нездатність застосовувати інформаційно-комп'ютерні знання та вміння при складанні навчально-корекційних та реабілітаційних програм для роботи з аномальними дітьми.

Недостатня готовність студентів-дефектологів до використання інформаційно-комп'ютерних технічних засобів, невміння працювати з діагностичними програмами, програмами для перевірки і контролю знань та недостатнє вміння використовувати автоматизовані системи навчання спонукає

нас до створення нової навчальної програми, що включає формування спеціальних знань та умінь, яка допоможе студентам-дефектологам досягти високого рівня підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Основы компьютерной грамотности / Е.И. Машбиц и др. – К.: Вища школа, 1988. – 215 с.
2. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: «МП Леся», 2010. – С. 494-505.
3. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.
4. Яшанов С.М. Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій: Дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / К.: Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 198 с.
5. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе. Дис... д-ра пед. наук: в форме научн. докл. 13.00.02 - М.: НДИ педагогики АПН РСФСР, 1989. – 48 с.
6. Коваль Т.І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: Монографія. – К.: Ленвіт, 2007. – 231 с.

In the article the modern state of professional preparation of future special teacher is considered to work with the newest information technologies, and determined level of computer readiness of students to special work and dynamics of forming of competence in the process of professional special preparation.

Keywords: specialteacher, student, newest information technologies, computer, criteria, special studies.

Отримано 18.09.2010 р.

ЛОГОПЕДІЯ

УДК: 376-056.264:81

М.К. Шеремет,

С.В. Кондукова

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РДА

В статті висвітлені проблеми, що стосуються мовленнєвого розвитку дітей з раннім дитячим аутизмом.

Ключові слова: проблеми мовленнєвого розвитку, діти дошкільного віку, аутизм.

В статье освещены проблемы, касающиеся речевого развития детей с ранним детским аутизмом.

Ключевые слова: проблемы речевого развития, дети дошкольного возраста, аутизм.

Одним з найбільш характерних проявів синдрому дитячого аутизму є відхилення в мовленнєвому розвитку, на що вказували L.Kanner, В.Лебединський, О.Микільська, Д.Шульженко та інші дослідники.

Виражені мовленнєві порушення спостерігаються у всіх дітей з аутизмом. Немає жодної родини, яка, звертаючись за допомогою до фахівців, не говорила про мовленнєві труднощі своєї дитини.

Аналізуючи існуючі дослідження, можна сказати, що порушення мовлення різного характеру відображають особливості аутизму, більше того, можна стверджувати про несформованість комунікативної поведінки хворого. Тому у дітей з аутизмом, перш за все, порушеним є розвиток комунікативної функції мовлення і комунікативної поведінки в цілому. Прояви мовленнєвих розладів, при аутизмі різноманітні і відрізняються ступенем вираженості: від майже зовсім втраченого мовлення (залишаються вокалізації без звернень, бурмотання, іноді - в стані афекту - прориваються окремі «слова – відлуння», що відображають почуте дитиною мовлення), до здатності використовувати у спілкуванні самостійне мовлення. Основні симптоми затримки і порушення мовленнєвого розвитку різняться в залежності від форми аутизму [3, 8].

За результатами дослідження, проведеного Д. Шульженко були розроблені показники аутистичних порушень у дітей, які після проведеного математичного аналізу дали змогу виокремити дослідниці сім аутистичних форм спектра аутистичних порушень за принципом розташування від легкої до складної:

1. Спектр аутистичних порушень зі збереженим мовленням - легка форма;
2. Спектр аутистичних порушень з наявністю високого і нормального рівнів інтелекту;
3. Спектр аутистичних порушень, що виступають вторинними при загальному недорозвиненню мовлення (ЗНМ);
4. Аутистичні порушення, що виступають вторинними при встановлених олігофренії, шизофренії, ДЦП, ЗПР;
5. Аутистичні порушення, що комбінуються із дисфоричними розладами поведінки;
6. Аутистичні порушення, що комбінуються із психопатоподібними розладами поведінки;
7. Аутистичні порушення, що комбінуються із шизофреноподібними розладами поведінки.

Показники психічної сфери дітей, які хворіють на аутизм, визначають та об'єднують в різні аутистичні форми, які диференціюються за рівнем розвитку когнітивних, мовленнєвих, соціальних навичок, а також поєднуються з психопатологічними розладами. Діти, які хворіють на аутизм, мають різні за ступенем тяжкості мовленнєві розлади. Аутизм охоплює весь спектр мовленнєвих порушень. З віком, характер мовленнєвої поведінки дітей, які хворіють на аутизм, змінюється. Мовлення деяких дітей зовсім не розвивається, в той час як в інших дітей спостерігається значний прогрес мовленнєвих умінь і вони можуть більше спілкуватися. Значне поліпшення може наставати, скоріше за все, у таких дітей, які не є розумово відсталими і оволоділи мовленням в ранньому віці [8].

Незалежно від терміну появи мовлення і рівня його розвитку, дитина з аутизмом не використовує мовлення як засіб спілкування, вона рідко звертається з запитаннями, зазвичай не відповідає на запитання навіть близьких для неї людей. У той же час у дитини може досить інтенсивно розвиватися «автономне мовлення», «мовлення для себе» [2, 8].

Порушення мовлення є одним з характерних проявів аутизму, тому дуже важливо відрізнити це порушення від тяжких порушень мовлення. Часом така диференціація є дуже складною, особливо в ранньому віці. В обох випадках спостерігається затримка появи лепету, труднощі в оволодінні мовою й освоєнні довгих фраз і складних граматичних правил. Проте діти, страждаючі від аутизму, відрізняються певними особливостями в мовленнєвому розвитку [1, 8].

Порушення мовленням і спілкуванням у дітей, які страждають від аутизму проявляються вже в ранньому віці і зберігаються впродовж усього життя. Ще до того, як дитина навчиться говорити, вона має у своєму розпорядженні багатий арсенал засобів для повідомлення іншим людям про свої потреби, інтереси та відчуття. До цих засобів належать міміка, вокалізація і жести. Однією з перших ознак порушень мовлення у дітей з аутизмом є неповне використання мовних засобів комунікації. Проте, така дитина часто не використовує протодекларативні жести – жести або вокалізації, які служать для привернення візуальної уваги інших людей до об'єктів загального [5,8].

Крім того, в арсеналі їх комунікативних засобів відсутні й інші декларативні жести, зокрема, вказівний жест, який діти з нормою в розвитку використовують, показуючи іншим об'єкт свого інтересу або новий для них предмет.

Діти, які хворі на аутизм, можуть використовувати інструментальні жести для того, щоб хто-небудь негайно для них щось зробив, проте вони не використовують експресивних жестів для передання своїх почуттів (U. Frith).

За даними багатьох науковців, на відміну від мовленнєвих порушень, наприклад, алалії, мовлення при аутизмі на самих ранніх етапах може розвиватися нормально або навіть прискорено, і дитина за темпами її розвитку іноді обганяє здорових однолітків. Потім, зазвичай до тридцяти місяців (у середньому близько вісімнадцяти місяців) мовлення починає поступово втрачатися: дитина перестає говорити з оточуючими, хоча іноді може розмовляти сама з собою, або уві сні, тобто не розвивається комунікативна функція мови. Втрата мовлення завжди поєднується з втратою виразного жестикулювання та імітаційної поведінки. При цьому така втрата мовлення частіше спостерігається у дівчаток [5, 8].

За дослідженнями Д. Шульженко при ранньому дитячому аутизмі в домовленнєвому періоді часто має місце відсутність лепету і слабкий розвиток функції наслідування. Дитина не виконує прості мовні інструкції, хоча непрямыми методами можна визначити, що вона розуміє звернене мовлення. У ранньому віці відзначається запізнення термінів появи перших слів і фраз, тривале збереження ехологічних мовленнєвих форм. Порушення формування експресивного мовлення проявляються відсутністю відповідей на поставлені запитання. Діти не використовують по відношенню до себе форми займенника у першій особі (наприклад, висловлюючи бажання отримати іграшку, каже «дати»). Діти можуть досить правильно відтворювати мелодії відомих пісень. Відзначаються елементи скандування, фрази носять уривчастий характер, нерідко фрази римується, епізодично вимовляються слова, що не мають значення в даній ситуації, наприклад, при розмові з лікарем дитина вимовляє «катаракта», «екскаватор». Висловлювання не передають емоційного тону переживань, відзначається порушення інтонації, іноді наголос ставиться на останніх складах, склади вимовляються з піснями. Порушується порядок слів. Разом з тим зустрічаються складні мовні форми, використання вступних слів, таких як «як кажуть», «бачите». Перші ознаки потреби в мовному спілкуванні з'являються лише до 6-8 років [8].

Найбільш помітною межею є дефіцит мовного спілкування, який виражається в невмінні використовувати мову з метою соціальної комунікації [2].

Окрім мовної ідіосинкразії з її край незвичайними і не пов'язаними з контекстом вербалізаціями, таких дітей дітей відрізняють ще два якісні порушення мови: реверсія (повторення) займенників і ехололія. Реверсія займенників виникає тоді, коли дитина вимовляє особові займенники так, як вона їх чує, не змінюючи їх відповідно до контексту [8].

Ехололія, яка може бути моментальною чи відстроченою, виникає в тих випадках, коли дитина дослівно повторює слова або фрази, які вона почула. Ехололія, а також інші нестандартні форми мовної поведінки, такі як мовна персеверація (постійне повторення безглузких слів або фраз), а також безперервне запитання, можуть виконувати для дитини з аутизмом цілу низку комунікативних функцій і до того ж сприяти індивідуальному розвитку. Ці незвичайні форми мови можуть виражати прагнення дитини спілкуватися, хоча б і таким примітивним способом (Prizant, Wetherby).

Характерною для всіх варіантів мовленнєвого розвитку при аутизмі є в тій чи іншій формі виражена стереотипність мовлення; часта схильність до словотворчості, «неологізми» [5].

При загальному порушенні розвитку цілеспрямованого комунікативного мовлення можливе захоплення окремими мовленнєвими формами, постійна гра звуками, складами та словами, римування, спів, перекручування слів, декламація віршів напам'ять «кілометрами». Але для справи використовується тільки убогий набір мовленнєвих штампів [3].

У дітей з аутизмом спостерігаються порушення у мовній прагматичній, тобто в адекватному використанні мови в соціальному і комунікативному контексті. Аутичні діти, які не мають навичок прагматичного використання мови, часто не можуть зрозуміти переносного значення чужих слів, а також адаптувати характер свого мовлення до ситуації, в якій вони перебувають (Dawson, Tager-Flusberg).

Діти, страждаючи від аутизму, розуміють мовлення в буквальному розумінні. Часто значення того чи іншого слова чітко закріплюється за контекстом, в якому його вперше було засвоєно дитиною, і не зазнає жодних подальших змін [4].

Діти з аутизмом рідко використовують повноцінне мовлення у спілкуванні. У старшому дошкільному віці вони зазвичай погано говорять за межами звичної для них обстановки, у них нерідко спостерігаються стійкі аграматизми, вони майже ніколи не використовують особовий займенник я й стверджувальне слово так [7, 8].

За багаторічними дослідження Д. Шульженко у деяких випадках може відзначитися поєднання аутизму з різними мовленнєвими порушеннями, у тому числі з алалією. Ці форми особливо несприятливі щодо розвитку мовлення, тому що два цих порушення взаємно посилюють один одного.

Нерідко різні мовленнєві порушення, в тому числі і алалія, можуть ускладнюватися окремими проявами аутистичної поведінки.

Різні варіанти аутистичної поведінки можуть формуватися ще у дітей з важкими формами порушень мовлення та слуху. Важливе значення має клінічна диференціація різних форм аутистичної поведінки до кожної окремої дитини. Важливість цієї диференціації пояснюється ще й тим, що діти з аутистичною поведінкою складають групу підвищеного ризику розвитку важкого психічного захворювання - дитячої шизофренії.

Порушення комунікативної поведінки при ранньому дитячому аутизмі необхідно відмежовувати від невротичних реакцій, що протікають по типу пасивного протесту у вигляді мутизму.

Мутизм - це відмова від мовленнєвого спілкування як реакція протесту. Мутизм досить характерний для дітей дошкільного віку. Вважається, що найчастіше він спостерігається у дівчаток [2].

Сприятливим фактором до виникнення мутизму є недостатність мовної функції і часто найбільш інтенсивний примус дитини до вербального спілкування. Мутизм може бути вибіркоким і тотальним. Найчастіше спостерігається вибіркоким мутизм, який виявляється в тому, що дитина активно відмовляється від мовленнєвого спілкування з певними особами, чи з усіма дорослими, або в певній обстановці, наприклад, у дитячому садку [2].

Мутизм може бути короткочасним і затяжним. Особливо важливого значення має попередження мутизму у дітей з різними формами мовних розладів, а також при РДА.

Д. Шульженко на основі проведеного експериментального дослідження, предметом якого була пізнавальна діяльність аутичних дітей дошкільного віку розподілила всіх дітей на дві категорії:

1. Діти, які не володіють мовленням і яких діагностовано за невербальними методиками.
2. Діти, які володіють мовленням і яких діагностовано за вербальними методиками.

В. Башина, Н. Сімашкова виділяють наступні мовленнєві порушення при ранньому дитячому аутизмі:

1. порушення мовлення як наслідок затриманого розвитку (недорікуватість, фізіологічна ехोलалія, бідність словникового запасу та ін);
2. мовленнєві порушення у зв'язку із затриманим становленням свідомості «Я» у вигляді неправильного вживання займенників і дієслівних форм;
3. мовні порушення кататонічної природи (вербігерації, ехोलалії, егоцентричне, затухаюче, внутрішнє мовлення, мутизм, скандування, розтягнута або прискорена звуковимова, паралінгвістичні порушення тональності, темпу, тембру мовлення та ін);
4. порушення мовлення як наслідок психічного регресу (поява мови довербального фонематичного рівня);
5. розлади мовлення, пов'язані з патологією асоціативного процесу (порушення смислової сторони мовлення у вигляді незавершених, непослідовних асоціацій, контамінації та ін.).

Дуже важливо відрізнити порушення мовлення при аутизмі від таких тяжких порушень мовленнєвого розвитку як моторна і сенсорна алалії. Труднощі діагностики можливі у випадках більш легкого і більш важкого аутизму, тому що в основному дивна інтонація, штампи, ехोलалії, перестановки займенників не викликають сумнівів при діагностиці. Відмінність від моторної алалії полягає в тому, що мутична дитина іноді може мимоволі вимовляти окремі слова або навіть фрази [6]. Складніше диференціювати мутизм і сенсорну алалію. Однозначно сказати не можна, чи розуміє глибоко аутична дитина звернене до неї мовлення [2].

Дитина не зосереджується на мовленні оточуючих, мовлення не є інструментом її поведінки, але з іншого боку, іноді вона може адекватно сприймати і враховувати в поведінці складну інформацію,

отриману з мовленнєвого спілкування між іншими людьми. Головна ознака, як і в інших випадках диференціальної діагностики, - характерне для глибоко аутичної дитини глобальне порушення комунікації. На відміну від дитини з алалією, вона не намагається спілкуватися з оточуючими за допомогою інтонації, вокалізації, поглядів, міміки, жестів [5].

У більш "простих" випадках дитячого аутизму можливі прояви різноманітних мовних порушень, таких як труднощі у сприйманні мовленнєвої інструкції, змазаність, нечіткість вимови, запинки, аграмматизми, труднощі у побудові фрази. Причому, здебільшого, ці проблеми виникають в тому випадку, коли дитина намагається організувати цілеспрямовану мовленнєву взаємодію, вступити в мовленнєву комунікацію. У тих випадках, коли висловлювання автономні, не цілеспрямовані, штампування - мовлення, як правило, більш чисте і фрази більш правильні. Крім цього, при диференційній діагностиці необхідно враховувати загальні характеристики поведінки. При спробах комунікації аутична дитина буде проявляти загальмованість, підвищену чутливість до погляду співрозмовника, прагнути до спілкування в ритуалізованій формі. В основі порушень мовлення при аутизмі лежить, перш за все, порушення розуміння значення комунікації, якого ми не спостерігаємо у дітей з вадами мовлення [5].

У розробленій Д. Шульженко діагностиці психолого-педагогічного вивчення аутичних дітей представлено такі пункти вивчення мовленнєвого і комунікативного розвитку:

1. Порушення комунікації:

- прояв дискомфорту при будь-яких контактах з серидовищем;
- відсутність комплексу пошвавлення (на першому році життя дитини) у взаємодії з матір'ю;
- симбіотичні зв'язки з матір'ю;
- реакції на словесне звернення (відсутність відгука на ім'я, слабкість, уповільненість, відсутність реакції на інші звернення, «псевдоглухота», вибірковість відповідних реакцій на мовлення, відсутність адекватного жесту);
- особливості контакту з дітьми (ігнорування: пасивне, активне, потяг лише до фізичного спілкування, страх дітей, агресивність по відношенню до дітей, вибірковість контактів з дітьми, особливості їх кола);
- реакція на співбесідника (знижена, часткова, відсутня).

2. Порушення мовлення:

- мутизм (повна або часткова відсутність мовлення);
- ехолоалії, мовленнєві штампи, мовленнєві стереотипії;
- відсутність використання займенників першої особи;
- розвиток мовлення, випереджуючий динаміку рухової сфери (фраза до трьох років);
- перевага монологічного мовлення і аутодіалогів [8].

Якщо при обстеженні мовлення і комунікації дитини, більшість пунктів є правдивими, то можна припустити, що у дитини первинним порушенням є аутизм, а не мовленнєві розлади.

Можна зробити припущення, що в будь-якому випадку, при проведенні корекційної роботи з подолання аутистичних порушень, необхідно звертати увагу на подолання мовленнєвих порушень і розвиток мовлення.

Робота з розвитку мовлення дітей з аутизмом передбачається бути індивідуальною, відповідати рівню інтелектуального розвитку дитини. Корекційна робота з розвитку мовлення вимагає великого напруження і може розтягуватися на досить тривалий час.

Основні завдання цієї роботи нам представляються наступними:

- диференціація мовленнєвих порушень, обумовлених аутизмом і супутніми синдромами;
- встановлення емоційного контакту з дитиною;
- активізація мовленнєвої діяльності;
- формування і розвиток спонтанного мовлення в побуті і в грі;
- розвиток мовлення в навчальній ситуації.

Слід підкреслити, що розвиток повноцінного мовлення у дітей з аутизмом вимагає адекватної корекційної роботи. Початкові етапи роботи з розвитку мовлення, як ми можемо передбачити, мають проводитися в тісній взаємодії психолога, логопеда, дефектолога і лікаря-психіатра. Саме ці питання ми будемо намагатися вивчати і висвітлювати в своїх наступних дослідженнях.

Список використаних джерел

1. Башина В.М. Аутизм в детстве. - М.: Медицина, 1999.
2. Машюкова Е.М. "Лечебная педагогика" (ранний и дошкольный возраст). Москва, "Владос", 1997

3. Морозова Т.И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме // Дефектология. - 1990. - №5.
4. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. – М., 2000.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. - М.: Теревинф, 2000
6. Пятница Т.В. "Логопедия в схемах, таблицах, цифрах"(Ростов на Дону, издательство "Феникс", 2009.
7. Ремшмидт Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение. - М: Медицина, 2003.
8. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. Монографія. - К.:2009.

Problems of speech development of children with an autism are considered in the article.

Keywords: problems of speech development, preschool children, autism.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376–056.264

*Н.М. Баль,
М.Г. Рак*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НЕРЕЗКО ВЫРАЖЕННЫМ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статті розглядаються особливості розвитку процесів словотворення у молодших школярів з нечітко вираженим загальним недорозвитком мовлення, показані напрямки логопедичної роботи з формування словотворення у даної категорії дітей.

Ключові слова: словотворення, загальний недорозвиток мовлення, молодші школярі, логопедична робота.

В статье рассмотрены особенности развития словообразования процессов у младших школьников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи, показаны направления логопедической работы по формированию словообразования у данной категории детей.

Ключевые слова: словообразование, общее недоразвитие речи, младшие школьники, логопедическая работа.

В настоящее время в педагогической, психологической, лингвистической и психолингвистической литературе исследованию детского словообразования отведено весьма значительное место. Особый интерес к данной проблеме обусловлен тем существенным влиянием, которое оказывает словообразование на развитие языковой компетенции и речевой коммуникации ребенка в целом. Именно этот процесс имеет первоначальное значение в создании новых слов, приносит большую практическую пользу в овладении орфографией и является важнейшим путем обогащения лексики родного языка, что объясняет пристальное внимание к словообразованию со стороны многих ученых: Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин, Н.М. Юрьева и многие другие.

Особый интерес представляет изучение проблемы овладения процессами словообразования детьми с общим недоразвитием речи (ОНР), так как несформированность словообразовательных процессов является стойким проявлением в структуре этого сложного нарушения. На трудности детей с ОНР в овладении словообразовательными операциями указывали Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.Ф. Соболевич, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. При этом основное внимание исследователей сосредоточено, главным образом, на категории детей 5-6 шестилетнего возраста, имеющих ОНР (III

ур.р.р.), поскольку, по данным Р.Е. Левиной [1], детям, развитие речи которых соответствует более низким уровням (I–II), словообразовательные действия оказываются недоступны.

Информационный поиск позволил установить, что системных и углубленных исследований по проблеме овладения словообразованием детьми с ОНР длительное время не проводилось. Лишь в начале XXI века Т.В. Тумановой было проведено специальное исследование в области углубленного изучения нарушений словообразовательных процессов у детей дошкольного и младшего школьного возраста с ОНР [2; 3]. В своих работах автор доказывает, что недоразвитие словообразовательной системы языка не зависит от возраста детей (дошкольного или школьного), а является одним из серьезных компонентов в структуре ОНР. Т.В. Туманова обращает особое внимание на то, что работа по формированию словообразования целесообразна не только с детьми дошкольного возраста в рамках их подготовки к школе и повышению эффективности обучения в ней. Такая работа весьма значима и для детей младшего школьного возраста, так как несформированность словообразовательной компетенции оказывает негативное влияние на овладение устной и письменной речью, существенно снижает успешность в усвоении учебных знаний, умений, навыков в процессе школьного обучения, препятствует полноценному развитию языковой способности и речевой коммуникации в целом.

Проведя специальное исследование, направленное на выявление навыков подбора проверочных слов школьников с ОНР, Т.В. Туманова [2] получила весьма парадоксальные результаты. Так, несмотря на каждодневную логопедическую и педагогическую работу, дети не справляются с подбором проверочных вариантов в 40-45% случаев. К типичным ошибкам были отнесены следующие: изменение грамматической формы исходного слова вместо подбора проверочного варианта; подбор слова близкого по фонетическому составу; подбор слова по ассоциативному принципу; повтор исходного слова с нарушением структуры его ударности; отказы от заданий; продуцирование неологизмов. Исследование Т.В. Тумановой является подтверждением того, что у школьников недостаточно владеющими навыками словообразования, количество орфографических ошибок будет весьма значительным и носить они будут стойкий и постоянный характер.

Наличие у детей нерезко выраженных остаточных проявлений нарушений лексико-грамматической и фонетико-фонематических сторон речи традиционно квалифицируется в логопедии как верхняя граница III ур.р.р. [1] – нерезко выраженное общее недоразвитие речи (НВОНР). Важность изучения состояния и развития словообразования у детей с НВОНР и необходимость включения в систему логопедической работы с младшими школьниками специальных разделов по развитию и совершенствованию словообразовательных процессов определили актуальность нашего эмпирического исследования.

Экспериментальное исследование, направленное на изучение сформированности словообразовательных навыков, проводилось с участием 60 учеников вторых классов общеобразовательных школ: 30 детей с нормальной речью (НР) и 30 учеников с НВОНР, посещающих логопедические занятия на пунктах коррекционно-педагогической помощи школ.

Исследование проводилось в индивидуальной форме и включало восемь групп заданий (всего 58 заданий), объединенных в три серии. Первая серия, включающая четыре группы заданий, была направлена на изучение сформированности словообразования имен существительных: образование уменьшительно-ласкательных форм существительных; написание детенышей животных, образованных с помощью супплетивной основы; на образование названий профессий. Вторая серия включала четыре группы заданий, направленных на образование относительных, качественных, притяжательных прилагательных от существительных суффиксальным способом. Третья серия заданий была направлена на образование глаголов совершенного вида с опорой на соответствующие пары сюжетных картинок. Наряду с часто встречающимися словообразовательными моделями были подобраны слова, которые не являются для детей разговорно-обиходными.

Анализ результатов экспериментального исследования позволил выявить особенности развития словообразовательных процессов у младших школьников с НВОНР. Так, обобщение результатов выполнения каждой группы заданий, входящих в первую серию, позволяет увидеть целостную картину сформированности словообразовательных навыков младших школьников на материале имен существительных. Наиболее успешно детьми обеих групп были выполнены задания на образование названий детенышей животных от производящей основы, а также на образование уменьшительно-ласкательных форм существительных. Правильные варианты требовали от детей выбора нужного уменьшительно-ласкательного суффикса либо суффикса, употребляющегося для обозначения названий животных. Многие ученые, изучающие онтогенез детской речи, неоднократно указывали на довольно раннее усвоение данных словообразующих аффиксов (Н.Д. Богдавленский, А.Н. Гвоздев, М.Б. Елисеева и др.).

Наибольшие трудности возникли у детей обеих групп при назывании детенышей животных, образованных от супплетивной основы. Большое количество ошибочных ответов связано с тем, что дети опирались на заданную производящую основу, не абстрагируясь от нее. При этом дети с НР,

наряду с правильными вариантами и лексическими заменами, образовывали неологизмы от производящей основы с помощью продуктивных суффиксов «-енок», «-онок». Учащиеся с НВОНР, в данном случае, чаще прибегали к использованию ненормативных суффиксов («у овцы – овчик, овчата»).

Весьма затруднительным оказалось для детей образование названий профессий, о чем свидетельствуют количественные показатели, а также многообразие словообразовательных ошибок: нарушение звукослоговой структуры слова («шахматист» – «шаитнист»), наличие лексических замен («читатель» – «книжник», «умный», «читающий», «мусорщик» – «бомж», «приказчик» – «президент»); замены производного слова словосочетаниями, либо ситуативными высказываниями, что является более простым видом ответов (вместо «гитарист» – «учитель музыки», вместо «футболист» – «тот, кто спортом занимается»); наличие неологизмов, образованных с помощью ненормативных суффиксов («играет в шахматы» – «шахмат», «шахматер» «приказывает» – «прикаст», «прикозел», «собирает мусор» – «мусоровник», «моет окна» – «моетель»); добавление лишнего аффикса («шахматнист»), отсутствие словообразующего суффикса (вместо «ответчик» – «овет»). Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что у младших школьников с НВОНР операции образования производных существительных сформированы неокончательно.

Количественно-качественный анализ результатов выполнения второй серии заданий, направленной на образование прилагательных от существительных суффиксальным способом, указывает на то, что наиболее успешно исследуемыми обеих групп были выполнены задания на образование относительных прилагательных. Это подтверждается наибольшим количеством правильно образованных производных слов. Однако положительные результаты получены при подаче детям знакомого материала. В то же время предъявление менее частотных и продуктивных словообразовательных моделей приводит к резкому увеличению неправильных образований (вместо «тополинный пух» – «белый», «мягкий», «цветочный», вместо «кедровые орехи» – «арахисовые», «коричневые», «вкусные»). При этом среди ответов учеников с НВОНР, в отличие от детей с НР, встречаются словоформы, образованные с помощью неадекватных по форме и значению суффиксов («тополинный» – «топорной», «стопуль»; «кедровые» – «скедровские», «скедренные»).

Результаты исследования также свидетельствуют об относительной сформированности у большинства младших школьников с НВОНР словообразовательных навыков на материале качественных прилагательных. Однако количественные показатели и встречаемые ненормативные образования («ветренный» – «ветровой»; «дождливый» – «дождивый», «дождевый»; «морозный» – «морозистый», «морозивый») свидетельствуют об их отставании от нормально развивающихся сверстников.

Анализ результатов образования притяжательных прилагательных показал существенное различие уровней сформированности данных словообразовательных навыков детей с НВОНР по сравнению ученикам с НР. Среди ответов учеников с НВОНР преобладали неологизмы, образованные с помощью ненормативных суффиксов («львиная» – «львячая»; «орлиное» – «орляче»; «птичий» – «птищный»). При этом дети опирались на производящую основу, однако звукослоговая структура образованных слов зачастую искажалась («левья», «волчоня» лапа; «орляне», «орленское» гнездо). В ряде случаев дети сохраняли основу производного слова, но образование притяжательного прилагательного с суффиксом «-ий» осложнялось добавлением лишнего суффикса либо его заменой («медведьева», «медвежачья», «медвечья», «медведья»). Затруднения образования притяжательных прилагательных связаны с многозначностью и вариативностью суффиксов в языке, что вызывает у детей трудности их дифференциации в результате ограниченного выбора нужных морфем.

При выполнении заданий третьей серии детям предлагалось образовать глаголы совершенного вида прошедшего времени способом префиксации и суффиксации с опорой на пары сюжетных картинок. В большинстве случаев дети обеих групп самостоятельно образовывали правильные формы глаголов. В небольшом числе отмечались: замена нужной приставки иной продуктивной глагольной приставкой (вместо «надела» – «передела», вместо «собрал» – «насобирал»); замены производных глаголов ситуативными высказываниями (вместо «собрал» (яблоки) – «положил в корзину и понес», «идет домой с полной корзиной»).

Комплексный анализ результатов исследования указывает на то, что 53% детей с НВОНР и 74% младших школьников с НР демонстрируют достаточно высокие показатели сформированности словообразовательных навыков на материале разных частей речи. Почти половина детей с НВОНР (47%) имеет средний показатель успешности выполнения заданий, в то время как количество исследуемых с НР, отнесенных к данному уровню, составляет 26%. Таким образом, полученные результаты указывают на некоторое отставание учащихся с НВОНР от их нормально развивающихся сверстников по сформированности словообразовательных навыков.

Качественный анализ исследования свидетельствует о неоднородности словообразовательных навыков младших школьников при продуцировании производных слов на материале разных частей речи. Наиболее легким и доступным для детей обеих групп явилось образование глаголов совершенного вида. Несколько иная картина наблюдается при словообразовании имен существительных и прилагательных. Основные трудности при образовании существительных были связаны с образованием названий детенышей животных от супплетивной основы, а также при продуцировании названий профессий. Наибольшие затруднения у детей возникли при образовании притяжательных прилагательных. При этом среди ответов детей с НР чаще встречаются правильно образованные наименования. В свою очередь, словообразовательная деятельность младших школьников с НВОНР характеризуется большим разнообразием и числом ошибочных действий.

Типология словообразовательных ошибок детей с НВОНР представлена следующим образом:

- 1) образование неологизмов с помощью ненормативных суффиксов;
- 2) неправильный выбор основы мотивирующего слова;
- 3) замена готовыми лексическими единицами, словосочетаниями и ситуативными высказываниями;
- 4) пропуск словообразующего суффикса;
- 5) добавление лишнего суффикса в структуру производного слова;
- 6) нарушение звукослоговой структуры слова;
- 7) постановка неправильного ударения в производном слове.

Наличие данных типов ошибок и недостаточная сформированность словообразовательных процессов младших школьников с НВОНР в сравнении с детьми с нормальной речью, определяют необходимость включения в систему логопедической работы с учениками данной категории специальных разделов по формированию, развитию и совершенствованию словообразовательных процессов. Выявленные в процессе экспериментального исследования типологии словообразовательных ошибок и недостаточная сформированность словообразовательных процессов младших школьников с НВОНР позволили определить следующие направления коррекционно-педагогической работы по формированию, развитию и совершенствованию у этих учащихся словообразовательных процессов:

- закрепление умения дифференцировать глаголы совершенного и несовершенного вида;
- совершенствование умения образовывать названия детенышей животных от производящей основы;
- развитие умения образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных; относительные и качественные прилагательные;
- формирование умения образовывать названия детенышей животных, путем употребления супплетивной основы; названия профессий;
- формирование умения образовывать притяжательные прилагательные.

Проведение работы осуществляется поэтапно, начиная с ориентировки в формально-семантической структуре слов и формирования обобщенности восприятия морфем (I этап), постепенно переходя к формированию навыков осознанного образования производных слов (II этап). Исходя из определенных нами направлений, работу по формированию и развитию словообразовательных умений следует начинать с первого этапа, тогда как, совершенствование и закрепление имеющихся у учащихся умений, осуществляется на втором этапе. При этом развитие словообразования различных частей речи на первом этапе целесообразно осуществлять последовательно (существительные, затем прилагательные), а на втором – параллельно.

При подборе лексического материала для специальных упражнений необходимо учитывать принцип деления слов на производные и производящие, а также опираться на продуктивные словообразовательные принципы: суффиксальный – для имен существительных и прилагательных, префиксальный – для глаголов.

Реализация работы по формированию, развитию и совершенствованию словообразовательных процессов реализуется на индивидуальных и подгрупповых, а на втором этапе и на групповых занятиях. Т.В. Туманова рекомендует проводить подобные занятия 2-3 раза в неделю; их продолжительность по времени варьируется от 10 до 15 минут.

Содержание первого этапа предполагает проведение работы в следующей последовательности:

- 1) уточнение лексического значения производящего слова;
- 2) сопоставление производящего и производного слов;
- 3) определение длины слогового контура слов;
- 4) выделение общих и различных элементов в них;
- 5) определение звукового сходства пар родственных слов;
- 6) сопоставление родственных слов с одинаковыми корнями и разными некорневыми морфемами;
- 7) нахождение однокоренных слов в контексте с последующим выделением в них корневых морфем;

- 8) выделение в словах словообразовательных аффиксов;
- 9) определение позиции словообразовательного аффикса в слове;
- 10) самостоятельное конструирование наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

При сравнении звукового состава производящего и производного слов используются их графические схемы. Вначале составляется графическая схема корневой морфемы, а затем к ней добавляются графические обозначения звуков, обозначающих тот или иной аффикс.

Согласно указанным выше направлениям логопедическая работа по формированию процессов словообразования на данном этапе осуществляется по следующим разделам:

- 1) словообразование существительных: уменьшительно-ласкательные формы; образование названий детенышей животных с использованием супплетивной основы; названия профессий.
- 2) словообразование прилагательных: притяжательные; относительные; качественные.

По мере усвоения детьми правил словообразования можно переходить ко второму этапу работы, содержанием которого является: самостоятельное составление учащимися производных слов по знакомым словообразовательным моделям; сравнение словообразовательных моделей между собой; выделение в них похожих и различных компонентов (на слух и графически); формирование понимания общности производящей основы для нескольких производных образований; закрепление навыков осознанного применения словообразовательных правил. На данном этапе осуществляется совершенствование и закрепление словообразовательных умений младших школьников с НВОНР на материале разных частей речи.

Список використаних джерел

1. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – Гл. 3. – С. 49-75.
2. Туманова Т.В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2004. – №5. – С. 34–41.
3. Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи: моногр. – М.: РИЦ «Альфа», 2002. – 114 с.

The article describes the features of word-formation processes in primary school students with general speech delay, the directions of speech therapy work on forming a word-formation in this category of children.

Keywords: word formation, general speech delay, the junior schoolchildren, speech therapy work.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.015.3.46

О.Б. Белова

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НОРМАЛЬНИМ ТА ПОРУШЕНИМ МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ

У статті подаються результати аналізу вивчення проєктивних видів методик та їх модифікація. Які дозволяють виявити основні рівні та види агресивності у дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком.

Ключові слова: агресивність, види агресивності, малюнкові проєктивні методики.

В статье подаются результаты анализа изучаемых проєктивных видов методик и их модификация. Что позволит раскрыть основные уровни и виды агрессивности у детей младшего школьного возраста с нормальным и нарушенным речевым развитием

Ключевые слова: агрессивность, виды агрессивности, проєктивные методики.

У сучасний період нашого життя, науковці (А.А. Аладин, Л.І. Божович, Г.Г. Бочкарьова, Д.А. Леонтьєв, П.Ф. Лесгафт, І.І. Лунін, Ю.А. Миславський, М.С. Неймарк, Л.М.Семенюк, С.Л. Славина, Л.Н. Собчик, І.А. Фурманов, Б. Холлист, Г.І. Шнайдер, Э.Г. Эйдемиллер, В.В.Юстицкий) велику увагу приділяють агресивним вчинкам підлітків, юнаків та дорослих, тому що їхня поведінка у суспільстві призводить до соціальної та психологічної дезадаптації. Основною причиною такої

поведінки з соціальної позиції - виділяють сімейний дискомфорт (А.А. Аладин, Д.А. Леонт'єв, П.Ф. Лесгафт, І.І. Лунін, Г.І. Шнайдер та ін.), з психологічної - порушення мотиваційної, емоційної, вольової та моральної сфери (Л.І. Божович, Г.Г. Бочкар'єва, С.Л. Славина, Л.Н. Собчик та ін.).

Аналіз наукової літератури показав, що соціально-психологічна проблема агресивності дорослих, юнаків та підлітків у суспільстві була широко розглянута, оскільки вимагала від вчених (Г. Айзенк, А. Ассінгер, А. Басс, В.В. Бойко, Р. Бернс, Б. Брайклін, Дж. Бук, Е. Вангер, А. Дарки, М.З. Друзкевич, С. Кауфман, Т. Лірі, М. Люшер, Л. Морріс, Дж. Олдхем, З. Піотровський, С. Розенцвейнг, Д. Скот, І.А. Фурманов, Н.Г. Хітрова та ін.) більше нових діагностично-методичних розробок, які б дозволили своєчасно виявити у них різні форми агресивності та вчасно застосувати певні корекційні заходи для її подолання. Тому, що їхні злочинні та аморальні вчинки, не відповідали прийнятним у суспільстві правовим і моральним нормам. Тоді, як агресивна поведінка дітей дошкільного та шкільного віку, не рахувалась такою, яка б могла зашкодити суспільству, і тому обмежувалась лише, попередженнями та покараннями їх батьків.

Для дослідження неусвідомленого рівня прояву дитячої агресивності, було розроблено науковцями (Р. Бернса, Дж. Бука, Вульфа, М.З. Друзкевич, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера, К. Маховера, С. Розенцвейнг, Д. Скот, І.А. Фурманов, В. Хьюлса та ін.) цілий ряд проєктивних методик, які дозволяли вивчити підсвідомість дитини. А рівень прояву усвідомленої агресивності у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком не вивчався досконало через ряд причин: по-перше, вважалося, що вони не усвідомлюють причини своєї агресивної поведінки, або усвідомлюють їх недостатньо (Г.М. Бреслав, К.Бютнер, А.В.Запорожець); по-друге, на дитячу агресивність великий вплив має поведінка дорослих (А.Адлер, А.Бандура, А.Болдуїн, С.А.Завражець, А.Маслоу, Б.Ф.Скіннер, Л.С. Славина, Р.У. Уолтерс), яка і має досліджуватись та корегуватись; по-третє, велику увагу у логопедичній літературі було зосереджено на формуванні у дітей з тяжкими порушеннями мовлення як засобу регуляції їх негативної поведінки. Зокрема, Е.М.Мастюкова, Є.Ф. Соботович та інші зазначали, що розвиток емоційно-вольової сфери дитини залежить від рівня недорозвитку у неї мовлення, але сама проблема агресивності у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку спеціально вивчена не була.

Отже, нами було виявлено, що у переважній більшості діагностичний матеріал, який використовується для дослідження усвідомленого рівня агресивності дорослих - не підходить, для дітей через різницю психологічних особливостей у їхньому розвитку, а для дітей він спеціально не сформований. Таким чином, найбільш актуальним, на нашу думку, було впровадження нових модифікованих методик, основаних на працях вчених (А. Басс, Р. Бернс, А. Дарки, М.З. Друзкевич, С. Кауфман, М. Люшер, С. Розенцвейнг, А.А. Романов, Д. Скот, І.А. Фурманов, Н.Г. Хітрова та ін.), які займались вивченням агресивного стану людини, які дозволили нам, краще вивчити усвідомлений і неусвідомлений рівень агресивності саме у період молодшого шкільного віку оскільки, у цей період життя, за дослідженнями науковців (Л.І. Божович, Л.С. Славіної, Г.О. Люблінська, М.С. Нейморак), на формування їх психічного розвитку, дуже сильно впливає соціальне оточення: ставлення дорослих, зокрема у сім'ї; судження однолітків - їх оцінка, думка, поведінка, яку вони дуже швидко засвоюють. І тому виявлення перших ознак агресивності у дітей, та її корегування, дозволило би у майбутньому, уникнути закріплення патохарактеристичних агресивних реакцій.

Метою нашого дослідження є виявлення усвідомлених та неусвідомлених рівнів прояву агресивності у молодших школярів і видів агресивності, що найбільш характерні в нормі та при наявності у них порушень мовлення.

У нашому дослідженні ми виходимо з припущення, що для того, щоб побачити проблему всесторонньо, вивчити агресивності у дітей молодшого шкільного віку в нормі та при порушеннях мовлення, потрібно здійснити дослідження у різних аспектах: "Я-особистому", "Я у сім'ї", "Я у соціумі". А також нами передбачається виявлення рівнів неусвідомленої та усвідомленої агресивності, що дозволить вивчити спільні та відмінні особливості агресивного стану у дітей в нормі та при порушеннях мовлення, і на основі результатів дослідження, детально уявити можливості компенсації та корекції виділених станів, і у відповідності до них сформувавши для учнів молодшої школи систему корекційних заходів.

Практичне дослідження, яке ми проводимо включає п'ять етапів:

1. Теоретичний аналіз наукової літератури, завданням якого є визначення діагностичних методик дослідження усвідомлених, і неусвідомлених видів агресивності.
2. Формування і адаптація, методик дослідження усвідомленої та неусвідомленої агресивності у дітей молодшого шкільного віку.
3. Апробація методик в умовах загальноосвітньої школи.
4. Констатуючий експеримент.
5. Проведення кількісного та якісного аналізу результатів дослідження.

За результатами аналізу наукових джерел нами було обрано ряд проєктивних малюнкових та модифікованих вербально-особистісних методик, для вивчення усвідомлених та неусвідомлених видів та рівнів прояву агресивності.

Для вивчення усвідомлених та неусвідомлених рівнів агресивних проявів та видів агресивності у дитини, нами були адаптовані у відповідності до мети нашого дослідження та апробовані в умовах загальноосвітньої школи, при дослідженні молодших школярів, малюнкові методики в аспектах "Я-особистість" – методика М.З. Друзкевич "Неіснуюча тварина", "Я у сім'ї" – методика Р. Бернса і С. Кауфмана "Кінетичний малюнок сім'ї", і "Я у соціумі" – створена нами методика в основу якої покладені науково-практичні роботи Р. Бернса, Дж Бука, Вульфа, М.З. Друзкевич, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера, К. Маховера, В. Хьюлса та інших - "Малюнок мого класу".

Неусвідомлені рівні прояву та види агресивності, за обраними методиками, визначалися нами на підставі аналізу малюнкових робіт учнів молодшої школи. Для цього нами було розроблено спеціальний бланк дослідження, що вмістив у себе розроблену бальну систему оцінювання (таблиця 1).

Таблиця 1.

Визначення рівнів та видів неусвідомленої агресивності за малюнковими методиками

№ п/п	Ознаки малюнка	Характеристика ознак малюнка	Види агресивності						Загальна кількість балів	
			Помірна	Оцінка в балах	Демонстративна	Оцінка в балах	Скрита	Оцінка в балах		Фізична
1	Простір	Малюнок вище низу аркуша.	Відчуття впевненості та самоконтролю.							
		Малюнок ближче до верхнього краю.		Завищення власної значущості, в супереч недостатньому визнанню з боку навколишніх.						
		Малюнок в кутку.				Низький рівень самооцінки, підвищена тривожність, скритість.				
		Малюнок над середньою лінією аркуша.					Висока самооцінка і рівень домагань, претензії на визнання.			
2	Лінія	Гнучка, рівномірна.	Емоціональна рівновага, впевненість, розрахунковість.							
		Перервана, штрихообразна.		Емоційна нерівноваженість, наполегливість, безконтрольність, впертість.						
		Тонка перервана, нечітка, слабка (павутинна)				Невпевненість в своїх силах, підвищений рівень тривоги, знижений поріг чутливості, нестійкий настрій.				

		Товста протяжна.					Використання своєї авторитетної сили у розв'язанні лобих конфліктних ситуаціях.		
3	Зміст малюнка	Багато ускладнюючих деталей	Занепокоєння, високій рівень енергії.						
		Малюнок займає усю сторінку		Проявлення сильної фрустрації, почуття ворожості.					
		Малюнок виконаний добре, але мало деталей			Психологічний захист проявляється у замкнутості, слабкості, підозрілості.				
		Рога, шипи на голові, голки, нарости по тілу.					Схильність до неконтрольованих роздратувань та нападів.		
4	Структура малюнка	Малювання себе більш яскраво та детально, ніж інших персонажів, які тільки створюють фон у малюнку.	Ставлення до себе як унікальної, та неповторної особистості.						
		Малювання улюбленого персонажу (себе) поряд з сильною особистістю.		Сильне почуття суперництва та бажання зайняти також авторитетне місце у своєму оточенні.					
		Відмова зображувати одного з заданого персонажа на малюнку (можливо себе). Малювання себе маленьким			Підвищений рівень тривожності, страху, неповноцінності, включає механізми психологічного самозахисту, що проявляється у скритості, несприйнятливості замкненості, недовірливості.				
		Великий розмір одного з персонажів у малюнку					Розкриття психотравмуючого гнітючого, образу зображеної людини.		
5	Колір	Зелений Синій	Високий рівень домагань, прагнення бути найкращим. Відрізняються спокійністю						

			та врівноважені стю.						
		Червоний			Підвищена активність, енергійність, діяльність. Характерна оптимістичність, веселість, шумність, нестриманість.				
		Коричневий Жовтий				Низька активність, замріяність, схильність до тривожності, переживань, емоційного і фізичного дискомфорту, непримних хворобливих відчуттів та страху.			
		Чорний Сірий						Негативне ставлення до себе і до оточуючих, неприйняття іншої думки, активне протестування, інертність та байдужість.	
	Малюнок персонажа (чоловіка)	У малюнку голова персонажу повернена праворуч, наявність великих вух та добре промальованих пальців. Пальці добре промальовані	Висока цілеспрямов аність, активність, здатність до керування іншими, велике значення відіграє думка оточуючих про себе.						
		У малюнку голова персонажу намальована в анфас, зображені великі вії, відчинений рот у якому видно язик. Зображена полегшена опорна частина фігури. забагато функціональні х та декоративних частин у малюнку		Свідчення егоцентризму, самоутвердженн я, легковажності, балакучості, імпульсивності. Постійне прагнення охоплювати різноманітні сфери діяльності, а також потреба у зверненнях на себе уваги та схваленень оточуючих людей.					

	Голова у персонажу малюнку повернута ліворуч, відчинений рот немає губ і язика, руки (лапи) заховані, прижаті к тулубу, за спиною.					Схильність до фантазувань і міркувань без їх реалізації у житті. Боязнь активних дій, які пов'язані зі страхом постійних невдач. Підвищена схильність до тривожності, замкнутості, страху, незадоволеності своїм положенням.		
	На малюнку у персонажа відсутні на голові очі, вуха чи рот. Добре промальовані зуби, довгі руки (лапи), пальці з нігтями чи кулаками.					Не бажання сприймати інформацію від оточуючих людей. Постійна бойова готовність огризатися, або відбиватися у відповідь, на засудження.		

За малюнками було виділено шість ознак (простір, лінія, зміст, структура, колір та персонаж) які вказували на наявність у дітей певного виду агресивності (помірного, демонстративного, скритого, фізичного). Кожна з таких ознак за видами агресивності оцінювалась в 1 бал. Це дозволило, за загальною сумою балів визначити переважаючий (за кількістю обраних ознак) вид агресивності і загальний рівень неусвідомленої агресивності у дітей.

Також були визначені та систематизовані основні особливості агресивності, які зустрічалися у малюнках дітей та на підставі опису створеного різними науковцями (Р. Бернс, Дж Бука, Вульфа, М.З. Друзкевич, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера, К. Маховера, В. Хьюлса та ін.) були віднесені до різних видів агресивності. Ці симптоми були розширені нами та апробовані в умовах загальноосвітньої школи, при дослідженні дітей в нормі та з фонетичним недорозвитком мовлення (ФН), фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФН) і не різко вираженим загальним недорозвитком мовлення (НЗНМ).

Щоб дослідити усвідомлений рівень та вид агресивності у дітей молодшого шкільного віку, нами було запропоновано другу частину дослідження, що складалась із вербального методу. Результат аналізу наукових праць (А. Басс, Р. Бернс, Дж Бука, Вульфа, А. Дарки, М.З. Друзкевич, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера, К. Маховера, С. Розенцвейнг, А.А. Романов, І.А. Фурманов, В. Хьюлса та ін.) у нашому дослідженні, дозволив охарактеризувати основні види усвідомленої дитячої агресивності за їх станом та реакцією (таблиця 2).

Таблиця 2

Характеристика видів дитячої агресивності

Види агресивності	Характеристика станів агресивності	Характеристика реакцій агресивності	
		вербальна	поведінкова
Помірна	активність, розгальмованість, впертість, захопленість, емоційна лабільність, врівноваженість.	Вміння логічно, у спокійній без криків та образ обстановці, вирішувати суперечки. У спілкуваннях, плітки залишаються улюбленою	Даний тип особистості відрізняється адекватною самооцінкою, дисциплінованістю, самоконтролем. Переважає вперто-розрахунковий та оптимістичний настрій.

		справою.	Намагається заводити вигідні знайомства та пред'являти високі вимоги до оточуючих.
Демонстративна	грубість, роздратованість, гнівливність, впертість, хамство, конфліктність, розгальмованість.	Неадекватне оцінювання самого себе, звинувачення оточуючих в ситуаціях спілкування, призводить до відвертих образ, принижень, злих жартів, що перетворюють спілкування у змагання на визнання.	Особистість із завищеною самооцінкою не може адекватно оцінити свої можливості. У неї переважає підвищена активність, непослідовність, неконтрольованість. Вона застосовує конструктивні види виходу із складних ситуацій за рахунок інших людей. Характеризується невихованістю, не відповідальністю, конфліктністю.
Скрита	тривожність, підозрілість, злопам'ятність, незахищеність, сором'язливість, безпомічність, образливість, ненависть, злість, ворожість.	Помітна замкнутість, тривожність та страх у спілкуванні. Постійне звинувачення себе у всіх провинах.	Занижена самооцінка приводить до нерішучості у прийнятті рішень, бездіяльності, покірності при покараннях.
Фізична	черствість, гнівливність, образливість, підозрілість, байдужість, хамство, жорстокість, емоційна холодність, підвищена афективно-емоційна збудливість, відсутність співчуттів.	Спілкування у критичних ситуаціях розкривається у вигляді осуду, докору, криків, пліток, злих жартів, публічних висміювань.	Неадекватна самооцінка особистості, емоційна нерівноваженість, за частую, проявляється у опозиційній поведінці. Невміння приймати дипломатичних рішень у конфліктах призводить до застосувань фізичної сили, яка може направлятися як на живе так і неживе оточення.

Використаний нами вербальний метод дослідження, включив шість спеціально підібраних фруструючих запитань, які задавали учням після малювання зображень за запропонованим завданням. У кожній відповіді дитини було оцінено стан, ставлення, яке вказувало на наявність агресивності та форму прояву агресивних реакцій (таблиця 3).

Таблиця 3.

Визначення усвідомленого рівня та виду агресивності за вербальним методом дослідження

Якщо ти програв у комп'ютерній грі, Запитання як ти себе будеш почувати ?	Рівень агресивності		Види агресивності				Заг. кількість балів
			Помірна	Демонстративна	Скрита	Фізична	
1-й низький рівень агресивності	Характеристика агресивності як стану по видах	Вміння контролювати свої агресивні прояви.	Не сприймання власної провини, знаходження різних виправдань та розв'язань у конфліктних ситуаціях в свою користь.	Не вміння постояти за себе, приховання істинних почуттів, самозасудження.	Засудження, звинувачення інших по за очі.		
	Орієнтовні відповіді які вказують на наявність агресивності	Я із задоволенням пройду цей рівень гри повторно.	Мене дратує якщо, я не можу виграти гру. Скоріше за все, у комп'ютерній грі є помилка, яка не дає мені виграти.	Мені так образливо програвати, що іноді я можу розплакатись ...	Я не люблю програвати, поразки мене дратують, тому часто сварюсь з тими		

						людьми, хто заважає мені виграти.	
	Кількісна оцінка в балах						
2-й середній рівень агресивності	Характеристика агресивності як стану по видах	Надія, що конфлікти вирішаться самі у свій час.	Конфліктність, що основана на самозахисті, використання вербальної агресії у вигляді пліток, звинувачень, ображень інших.	Ображення, замикання у собі, переживання невдач у розв'язанні конфліктних ситуацій, приховування образ, ненависті, гнівливості.	Не вміння стримувати свою роздратованість, ненависть. Застосування фізичної та вербальної агресії на неживих предметах.		
	Орієнтовні відповіді які вказують на наявність агресивності	Я не засмучуюсь, бо наступний раз дану гру пройду успішно.	Нервую, сварюся зі героєм гри, можу виключити комп'ютер...	Мене нервують програші і тому я виключаю комп'ютер, і займаюся іншими справами.	Якщо я програю, то у пориві гніву можу кидатись речами, які попали мені під руку.		
	Кількісна оцінка в балах						
3-й високий рівень агресивності	Характеристика агресивності як стану по видах	Після спалаху гніву, люті спрацьовують докори совісті.	Переважання агресії у вигляді осуду, докору, криків, пліток, злих жартів, публічних висміювань.	Недовіра до оточуючих людей, довгі образи, гнів на весь світ, підозрілість, опозиційна форма поведінки.	Фізична сила направлена на живе або неживе оточення.		
	Орієнтовні відповіді які вказують на наявність агресивності	Буває, що злюсь, та гніваюсь, але розуміючі свої помилки намагаюся виправити їх у наступній грі.	Якщо мене дратує комп'ютерна гра, то вона – "безтолкова", і я в неї більше гратись не буду!	Якщо мене засмучують програші, то я ніколи більше не буду грати у цю гру, а оберу собі іншу.	У період гри, мене краще не зачепати, у пориві гніву, можу і вдарити...		
	Кількісна оцінка в балах						

Отже, за результатами аналізу наукових джерел, нами було обрано ряд проєктивних малюнкових методик які дозволяли вивчити неусвідомлений рівень та види прояву дитячої агресивності. Завдяки модифікації даних методик та складанню до них нових вербально-особистісних запитань, стало можливим вивчити усвідомлені види та рівні прояву агресивності у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком.

Апробація даних методик показала, що виділені нами проєктивні малюнкові методики не завжди є зручними у дослідженні дітей молодших класів, тому, що є категорія учнів, які відмовляються їх виконувати бо не вміють малювати, а тому надалі у нашій роботі планується розробка методики яка буде включати готові малюнки та роботу з ними. Запланована методика буде складатись з ситуативно-сюжетних картинок, та вербально-особистісних запитань, що дозволить виявити неусвідомлені та усвідомлені види та рівні прояву агресивності учнів.

In the article the results of analysis are given study of types of methods and their modification. Which allow to find out basic levels and types of aggressiveness at the children of midchildhood.

Keywords: aggressiveness, to the picture methods.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.37

*Н.Б. Бородіна,
С.М. Луїнович*

ПРИЧИНИ ПОВТОРНИХ ПОРУШЕНЬ МОВИ У ДІТЕЙ З ХРОНІЧНОЮ ПАТАЛОГІЄЮ НОСОГЛОТКИ

У статті обговорюються питання взаємозв'язку навчання і здоров'я, впливу патології носоглотки на формування мовлення в дітей. Розглядаються перспективи комплексної медико-логопедичної реабілітації дітей із хронічною патологією носоглотки в умовах закладів освіти.

Ключові слова: діти, патологія носоглотки, порушення мовлення, реабілітація.

В статье поднимаются вопросы взаимосвязи обучения и здоровья, влияния патологии носоглотки на формирование речи у детей. Обсуждаются перспективы комплексной медико-логопедической реабилитации часто болеющих детей в условиях учреждений образования.

Ключевые слова: дети, патология носоглотки, нарушения речи, реабилитация.

Одной из главных задач современного цивилизованного государства является не только повышение качества образования и воспитания, но и укрепление здоровья подрастающего поколения [4, 6]. Особенностью нашего времени является постоянное увеличение числа врожденных пороков, рост травматизма, инфекционной, онкологической и хронической патологии у детей [5]. Неблагоприятное стрессовое воздействие различных факторов (физического, экологического, психологического и социального генеза) на здоровье подрастающего поколения приводит к дезадаптации, снижению компенсаторных возможностей растущего организма к непрерывно возрастающим нагрузкам, что обуславливает ухудшение качества здоровья детей, рост числа системных, полиорганных дисфункций.

В последние годы отмечается позитивная тенденция смещения акцента с медико-этиологических аспектов при оценке состояния детей и подростков с различными отклонениями в развитии на всестороннюю функциональную оценку, которая предполагает всестороннюю характеристику личности и уровней её деятельности. Такая оценка позволяет специалистам определить конкретные направления и особенности комплексного воздействия на здоровье ребёнка.

Для решения поставленной цели педагогу необходимо знать:

- факторы риска в развитии лор-патологии у детей;
- основные клинические проявления хронической патологии лор-органов;
- особенности медико-педагогической реабилитации детей с лор-патологией.

Органы носоглотки (лор-органы) непосредственно соприкасаются с внешней средой. Вполне закономерно, что в условиях экологического неблагополучия лор-патология является доминирующей в структуре заболеваемости, особенно у детей раннего и дошкольного возраста. Воспалительные, аллергические изменения со стороны лор-органов часто являются одним из первых клинических проявлений дисфункции иммунитета [10]. У большинства детей при отсутствии адекватного лечения

длительное течение лор-патологии осложняется присоединением вторичной бактериальной инфекции, на которую организм отвечает разрастанием аденоидной ткани, компенсируя инфекционную нагрузку увеличением количества (а не качества) иммунных клеток. Хронические и рецидивирующие воспалительные заболевания носоглотки, респираторные аллергии приводят к тому, что аденоиды из органа защиты превращаются в очаг инфекции [1], вовлекая в патологический процесс как соседние (околоносовые пазухи, нёбные миндалины), так и отдалённые органы (сердце, легкие, почки, суставы). Частота возникновения различных форм поражения аденоидов (аденоидита) и вызванных ими осложнений [2] делает данную патологию одной из самых распространенных в детском возрасте (90%). К сожалению, своевременная диагностика аденоидита затруднительна: дети не жалуются, скрывают свое состояние, поэтому важную роль играют наблюдения и симптомы, сообщаемые родителями. Из-за затрудненного носового дыхания дети спят с открытым ртом, у них беспокойный, прерывистый сон, они часто жалуются на недосыпание, головную боль, головокружение, недомогание, слабость. В индивидуальной оценке факторов риска в развитии хронической патологии носоглотки особое значение имеют наследственность, особенности течения беременности и родов, перенесенные заболевания.

Значительно увеличенные, разросшиеся аденоиды, перекрывая носовые ходы, препятствуют нормальному носовому дыханию с переходом его на смешанное или ротовое дыхание. Малыш вряд ли пожалуется маме, что ему трудно дышать носом. Он, сам того не замечая, начинает вдыхать и выдыхать воздух через рот, что обязательно приводит к деформации лицевого черепа. Как правило, гиперплазия аденоидной ткани способствует формированию готического нёба, открытого, прогенического, глубокого, прогнатического прикусов и аномалий зубного ряда. В результате неправильного дыхания и нарушения динамического равновесия мышц околоротовой области и языка верхняя челюсть суживается в боковых отделах, изменяется форма носовых ходов, искривляется носовая перегородка. У таких детей при дыхании заметно напряжение крыльев носа, изменение конфигурации ноздрей, формы носа. Отмечается увеличение трети лица за счет массивной, увеличенной в размерах нижней челюсти. В целом эти изменения формируют характерные внешние анатомические признаки ребенка с хроническим аденоидитом (аденоидный тип лица - *habitus adenoideus*): корень языка смещен назад и вниз, рот постоянно полуоткрыт, нижняя челюсть отвисает, проявляется «двойной подбородок», носогубные складки сглаживаются [1, 3].

Известно, что носоглотка и околоносовые пазухи в нормальных условиях являются основными резонаторами звука, который образуется и поступает из гортани. Затрудненное носовое дыхание, обусловленное аденоидами и связанными с ними осложнениями, влияет как на формирование звуков, так и на развитие речи ребенка в целом. У детей с хронической патологией носоглотки чаще других речевых дисфункций развивается дислалия, истинная или скрытая дизартрия. Вследствие измененного прикуса между зубами образуется разного размера щель, в которую при разговоре попадает язык и искажается произношение отдельных звуков. Нарушения динамического равновесия мышц околоротовой области и языка приводит к изменению артикуляционной моторики, в результате чего ребенок с трудом поднимает и удерживает язык в верхнем положении. При недостаточной подвижности языка ребенок не может выполнять необходимые для правильного произношения звуков движения. Например, он не может поднимать язык вверх, и в результате звук [р] звучит «картаво», или ему не удается сделать язык широким, вследствие чего происходит «утечка» воздуха между коренными зубами и боковыми краями языка и получаются «хлюпающие» звуки. Когда ослаблены мышцы кончика языка, при произнесении свистящих и шипящих звуков он невольно просовывается между верхними и нижними резцами, в результате чего появляется неприятная «шепелявость». На фоне хронического воспалительного процесса отек, гиперплазия слизистой ткани носоглотки и околоносовых пазух приводят к уменьшению их объема и нарушению резонирующих качеств речи с формированием дефектов речи по типу дисфонии. Голос становится приглушенным, приобретает носовой оттенок, а звуки нечеткими и плохо разборчивыми. Характерными для аденоидитов являются расстройства речи по типу закрытой гнусавости, неправильное произношение согласных звуков [м], [н], [р], [к], [х].

В результате закрытия патологически увеличенной, пораженной инфекцией аденоидной тканью (тубарной миндалиной) входа в евстахиеву трубу воздух прекращает попадать в барабанную полость, что приводит к скоплению транссудата, экссудата и способствует процессу нагноения. Поэтому при аденоидах дети часто страдают евстахеитом (тубоотитом), хроническим экссудативным, гнойным средним отитом. У таких детей практически всегда нарушен фонематический слух. Ребенок не только не выговаривает звуки, но и не различает их на слух. Например, слова «бочка», «точка» и «почка» могут звучать для него одинаково. На фоне длительного затрудненного носового дыхания грудная клетка деформируется, приобретает форму «куриной», что приводит к нарушению вентиляции легких и снижает насыщение крови кислородом. Постоянная тканевая гипоксия отрицательно сказывается на функции ЦНС, осложняется развитием церебрастенического синдрома, энцефалопатии [3], одной из характерных клинических особенностей которого является замедленная, маловыразительная и нечеткая речь.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие *выводы*:

1. Хроническая патология носоглотки занимает одно из первых мест в структуре заболеваемости и является наиболее распространенной причиной вторичного нарушения речи у детей. У часто болеющих детей возможны нарушения речи, обусловленные факторами как периферического (органы речи и слуха), так и центрального (энцефалопатия) генеза.

2. Учитывая разнообразие морфофункциональных изменений в организме ребенка при хронической патологии носоглотки, характер речевых дисфункций представлен несколькими видами и не является стабильным даже у одного и того же больного.

3. Частота и распространенность заболеваний лор-органов в период становления речи у детей предопределяет необходимость участия логопеда в комплексной программе реабилитации на фоне активного медикаментозного, хирургического лечения основной патологии под наблюдением отоларинголога, педиатра, иммунолога, невролога.

Перспективы дальнейшей разработки данной проблемы мы видим в создании комплексной программы реабилитации детей с хронической патологией лор-органов, адаптированной к условиям и возможностям учреждений образования. Основанная на анализе результатов медикаментозного, хирургического, восстановительного лечения в анамнезе наблюдения, данная программа позволит выработать и внедрить в практику работы дошкольных и школьных учреждений доступные методы коррекционной терапии, направленные на улучшение соматических и логопедических последствий хронической патологии носоглотки у детей. Успешный результат возможен только при условии длительного многопланового компетентного подхода к оценке тяжести основного заболевания и его осложнений.

Список використаних джерел

1. Баранов А.А. Синдромная диагностика в педиатрии. – М.: Медицина, 1997. – 311 с.
2. Баранов А.А. Оценка здоровья детей и подростков при профилактических осмотрах (руководство для врачей). – М.: Издательский Дом «Династия», 2004. – 168 с.
3. Бергман Р.Е. Руководство по педиатрии. – М.: Медицина, 1987. – 234 с.
4. Ваш ребенок на пороге школы. – 2-е изд. – СПб: Каро, 2005. – 346 с.
5. Комаров Г.Д. Полисистемный саногенетический мониторинг. – М: МИПКРО, 2001. – 343 с.
6. Куинджи Н.Н. Валеология: Пути формирования здоровья школьников. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 139 с.

The article discusses the relationship between education and health, influence on the formation of nasopharyngeal pathology speech in children. The prospects of complex medical and speech therapy rehabilitation of children with chronic nasopharyngeal pathology in educational institutions.

Keywords: children, nasopharyngeal pathology, speech violation, rehabilitation.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.264

Н.С. Гаврилова

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ТА МЕХАНІЗМИ ПОРУШЕННЯ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ, РИНОЛАЛІЄЮ ТА ДИЗАРТРИЄЮ

У статті представлено результати нейропсихологічного дослідження фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з дислалією, ринолалією та дизартрією.

Ключові слова: фонематичне сприймання, фонематичне уявлення, фонематичний аналіз.

В статье представлены результаты нейропсихологического исследования фонематических процессов у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с дислалией, ринолалией и дизартрией.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, фонематическое представление, фонематический анализ.

Дослідження в галузі дефектології (Р.М. Боскис, Е.М. Гопиченко, Б.М. Гріншпун, Е.А. Данілавічуте, Г.А. Каше, В.К. Орфинская, Л.Г. Парамонова, М.А. Савченко, Є.Ф. Собонович, В.В. Тарасу, В.В. Тищенко та інших) показують, що порушення фонематичного слуху може спостерігатися у дітей з порушеннями мовлення різного генезу та різного рівня складності. Зокрема, у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією вони найчастіше проявляються у стертому вигляді і обумовлюють не лише виникнення порушень вимови фонем, але й труднощі розвитку фонематичного контролю та фонематичного аналізу і синтезу.

Метою цього етапу нашого дослідження було виявлення основних закономірностей розвитку фонематичних процесів у дітей і на цій підставі формування діагностичного інструментарію, який дозволить би визначити наявність їх порушень при дислалії, ринолалії та дизартрії. А також вивчення та встановлення зв'язку між характером порушення у молодших школярів і старших дошкільників фонематичних процесів та недорозвитком у них певних відділів кори головного мозку.

В результаті аналізу наукових джерел (О.Р.Лурія, Є.Д.Хомської, Л.С.Цветкової та інших) було виявлено, що порушення фонематичних процесів переважно виникають при ураженні домінантної півкулі кори головного мозку. При ураженні скроневої долі у дітей спостерігається первинне порушення фонематичного сприймання та диференціації. При ураженні тім'яної долі кори головного мозку виникає вторинне порушення фонематичного сприймання, що є наслідком неточного уявлення артикуляційного образу фонем. Також виявлено, що при ураженні лобної долі кори головного мозку найбільш виражені труднощі виникають при формуванні фонематичного аналізу: усвідомленні місця, послідовності звуків у слові.

Аналіз наукових джерел в галузі психології, логопедії та нейропсихології (Ж.М. Глозман, Б.М. Гріншпун, Е.А. Данілавічуте, А.Ю. Потаніна, А.Є. Соболева, В.В. Тищенко, А.А. Фомічова, Г.В. Чірка та інші) також виявив, що для дослідження фонематичних процесів у дітей різні науки пропонують використовувати однакові тести, хоча інтерпретація їхнього виконання різна. Зокрема, для дослідження фонематичного сприймання пропонують використовувати ряд тестів: на впізнання і розрізнення подібних за звучанням слів чи фраз, які включають акустично подібні слова; на виділення та розрізнення окремих звуків у звуковому ряду; запам'ятовування і відтворення рядів складів, що включають від 2 до 4 елементів тощо. Для дослідження фонематичного уявлення пропонують тести на запам'ятовування і повторення серії складів чи слів подібних за звучанням. Для дослідження слухового (фонематичного) контролю тести на повторення слів-паронімів чи фраз, які включають подібні за звучанням слова. Для дослідження фонематичного аналізу пропонують тести на виявлення вміння виділяти окремі фонемати з ряду звуків мовлення, стійкі смислорозрізнавальні фонемати зі звукового образу слова при слуховому їх сприйманні, а також на визначення послідовності розташування звуків у словах. Таким чином, помітно, що є ряд однакових тестів для дослідження різних фонематичних процесів у дітей, а тому нами було зосереджено увагу не на всіх, а лише на окремих, тих, які, на нашу думку, були достатньо інформативними для діагностики відхилень у розвитку фонематичних процесів у дітей. Для дослідження важливим є не тільки зміст самих тестів, але й знання особливостей їхнього виконання дітьми з різними порушеннями засвоєння фонем та звукокомплексів (мовою медицини, це - знання симптомів, що вказують на захворювання). Саме вони вказують не лише на наявність самого порушення, але й на його характер.

Отже, порушення фонематичних процесів виникають при ураженні різних відділів кори головного мозку. На місце локалізації ураження в корі головного мозку вказує симптоматика, яку ми маємо можливість спостерігати тоді, коли обстежуємо дітей за допомогою спеціально підібраних методик (див. табл. 8)

Таблиця 1

ЗАЛЕЖНОСТІ МІЖ МІСЦЕМ ЛОКАЛІЗАЦІЇ УРАЖЕННЯ КОРИ ГОЛОВНОГО МОЗКУ ТА ХАРАКТЕРНОЮ СИМПТОМАТИКОЮ, ВИЯВЛЕНОЮ ПРИ ОБСТЕЖЕННІ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ

Місце локалізації ураження в корі головного мозку	Характерні симптоми, що вказують на певне місце локалізації порушення
Скронева доля правої і лівої півкулі	- неправильне відтворення ритмічно організованих пачок звуків після сприймання їхнього зразка на слух при правильному відтворенні ритмічно організованих пачок звуків за інструкцією
Скронева доля лівої півкулі	- сплутування опозиційних звуків (с-з, п-б, г-х тощо)
Тім'яна доля правої і лівої півкулі	- сплутування диз'юнктивних звуків (с-ш, х-ф, м-б тощо)
Лобна доля правої півкулі	- пропуски звуків в процесі звукового аналізу слів
Лобна доля лівої півкулі	- неправильне відтворення ритмічно організованих пачок звуків за інструкцією при правильному відтворенні ритмічно організованих пачок звуків після сприймання їхнього зразка на слух - в процесі звукового аналізу слова називання звуків у неправильній послідовності, повторне називання окремих звуків та складів

Для дослідження фонематичних процесів у дітей ми пропонуємо використати тести для вивчення особливостей сформованості: слухо-моторних координацій; фонематичного уявлення, контролю та аналізу.

Для дослідження слухо-моторних координацій нами була вибрана методика «Відстукування ритмів», апробована різними науковцями: О.Р. Лурією при дослідженні дорослих з афазією, Ж.М. Глозман, А.Ю. Потаніною, А.Є. Соболевою при дослідженні дітей дошкільного віку, Є.Г. Симерницькою, Л.С. Цветковою при дослідженні дітей з труднощами у навчанні молодшого шкільного віку та іншими. Нами було використано першу частину методики, яка передбачала сприймання дитиною ритмічних пачок звуків на слух і відтворення їх. Передбачалося, що у процесі виконання цієї частини тесту найбільшу участь приймає слухове сприймання. Як відомо, у процесі сприймання та аналізу відповідних ритмів однакову участь приймає скронева доля як правої, так і лівої півкуль кори головного мозку. Отже, ми припустили, що за результатами виконання тесту ми можемо передбачити труднощі: виділення з суцільного потоку окремих фонем або їхніх нечітких акустичних ознак, якими вони різняться між собою; втримування ритмічного малюнку слова та визначення послідовності ритмічних частин у слові. Визначено (Ж.М. Глозман, А.Ю. Потаніною, А.Є. Соболевою), що в нормі усі запропоновані у тесті ритмічні пачки звуків відтворюють діти старшого дошкільного віку в 5-6 років.

Для дослідження фонематичного уявлення нами було використано традиційний тест «Повторення груп складів», який був багаторазово апробований як науковцями (М.А.Савченко, В.В.Тищенко та іншими), так і логопедами-практиками (Г.Й. Бліновою, А.Я. Малярчук та іншими) при дослідженні старших дошкільнят та молодших школярів з порушеннями мовлення. Передбачалося, що для точного відтворення складів у дитини має бути достатньо сформованим цілісність уявлення про фонему як узагальнений акустичний звукотип (що забезпечується достатньою сформованістю фонематичного сприймання та диференціації) та артикулему (що забезпечується достатньою сформованістю кінестетичного сприймання). Даючи дітям зразок, серію складів, ми ставимо їх в умови, коли потрібно засвоїти новий звукокомплекс (за аналогією ця ситуація повторюється тоді, коли дитині потрібно засвоїти попередньо незнайоме їй слово). Вимова кожного звукокомплексу передбачає достатній рівень сформованості кінестетичного праксису, який забезпечуватиме переключення дитини з однієї артикуляції на іншу. Таким чином, за результатами роботи за змістом тесту ми можемо передбачити труднощі сприймання та контролю за вимовою фонем на етапі оволодіння дитиною новою вербальною інформацією. Визначено, що в нормі кожну серію складів діти точно відтворюють у віці 4 років за умови, що усі звуки, запропоновані для називання, вони вміють вимовляти правильно.

Для дослідження фонематичного контролю нами було використано тест «Визнач, чи правильно звучать усі слова у фразі», який теж був апробованим як науковцями (В.В. Тищенко та іншими), так і логопедами-практиками (Г.Й. Бліновою, А.Я. Малярчук та іншими) при обстеженні дітей з порушеннями мовлення дошкільного та молодшого шкільного віку. Передбачалося, що для точного відтворення слів у фразі у дітей повинно, в першу чергу, бути достатньо сформоване уявлення про фонемний склад слова, вміння втримати фразу в цілому та усвідомити її смисл. Отже, робота, яку буде виконувати дитина в процесі виконання тесту, базується на пригадуванні слів, уже попередньо засвоєних нею. Таким, чином, за результатами виконання завдань тесту, ми можемо передбачити труднощі контролю за вимовою звуків навіть тоді, коли їх ізольована вимова буде сформована та автоматизована. Виявлено, що уже в чотирирічному віці в нормі діти виконують це завдання без помилок.

Для дослідження операцій фонематичного аналізу та синтезу нами було використано тест «Визнач послідовність звуків у слові». Завдання, запропоновані у тесті, були багаторазово апробовані такими науковцями як Є.А. Данілавічуте, В.В. Тищенко та іншими. Передбачалося, що ці операції складні і базуються на більш простих фонематичних процесах, таких як фонематичне сприймання, диференціації та уявлення. А отже, в процесі виконання тесту будуть виникати не тільки помилки, які вказують на порушення у дітей фонематичного аналізу та синтезу, але й ті, які вказують на недорозвиток у дитини цілісного уявлення про фонему. Виявлено, що у відповідності до програми дошкільного закладу «Я у світі» операції аналізу та синтезу формують у старших дошкільнят у віці 5-6 років при підготовці їх до школи. Нами було виявлено, що в нормі, в середньому діти, які відвідують дитячий садок, оволодівають цими операціями до початку березня і здійснюють звуковий аналіз та синтез слова в межах шести звуків.

Результати виконання дітьми тестів на дослідження у них фонематичних процесів ми рекомендуємо вносити у спеціально розроблені нами карточки, у яких зафіксовано основні типи помилок, які можуть допустити діти в процесі роботи над виконанням завдань. За кожну помилку, допущену дитиною, можна нараховувати бал. Вкінці бали сумуються за кожним параметром окремо та в цілому, і за результатами виконання серії завдань можна виводити загальний підсумковий бал,

що вкаже на рівень недорозвитку психічного процесу чи функції, та складати графік, що відобразить особливості недорозвитку фонематичних процесів в цілому.

У нашому дослідженні ми виходили з припущення, що чіткість і точність сприймання фонем та уявлення про неї в ізольованому звучанні та у слові досягається завдяки формуванню цього образу у сукупності його акустичних, артикуляційно-кінестетичних та артикуляційно-кінетичних характеристик. Оскільки фонема – це цілісна гармонійна одиниця мовлення, то і порушення фонематичних процесів потрібно розглядати цілісно, з урахуванням усієї системи зв'язків, необхідних для її достатньо глибокого усвідомлення дітьми.

Порушення фонематичних процесів може спостерігатися при наявності нейрофізіологічних змін у діяльності скроневої, тім'яної та лобної долі кори головного мозку як правої, так і лівої півкуль, що ще раз підтверджує цілісність, багатоаспектність цього образу, завершеність якого формується завдяки узгодженій, гармонійній діяльності обох півкуль. З огляду на це, ми вважаємо за доцільне розглядати порушення фонематичних процесів не стільки з точки зору первинності чи вторинності їх походження, скільки з точки зору типізації цих порушень. Саме такий підхід на підставі аналізу і систематизації типів помилок, що виникатимуть у дітей в процесі виконання завдань дозволить визначити закономірності, тип порушення та місце локалізації дисфункції в корі головного мозку.

В експериментальному дослідженні взяли участь 284 дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією з первинно збереженим інтелектом старшого дошкільного віку, та молодших школярів, що навчаються у навчальних закладах міста Кам'янець-Подільського. За результатами дослідження було здійснено якісний аналіз узагальнюючі показники якого ми представляємо нижче.

Аналіз якості виконання тесту «Відстукування ритмів»

Експериментальне дослідження слухо-моторних координацій в умовах дитячого садка та молодшої школи показало, що значна частина дітей уже у віці 5, 6 років і старших з нормальним психічним та фізичним розвитком, а навіть при наявності порушень мовлення виконують завдання усіх рівнів складності без помилок після першої демонстрації зразка. Вихователі, музкерівники та вчителі відзначають у цих дітей наявність музичних здібностей, хороше відчуття ритму.

Результати аналізу проведеного нами дослідження також виявили, що у дітей з дислалією, ринолалією і дизартрією порушення слухо-моторних координацій може спостерігатися при наявності у них лише фонетичного недорозвитку мовлення (ФНМ), а також при фонетико-фонематичному (ФФНМ) та загальному недорозвитку мовлення (ЗНМ) III та IV рівня складності.

Нами було виявлено, що прості пачки по два та три удари усі дошкільнята з дислалією, ринолалією та дизартрією відтворюють без помилок при наявності у них ФНМ, ФФНМ, ЗНМ III та IV рівня. Труднощі у частини цих дітей виникають в основному при повторенні за зразком складніших ритмічних звуків, розмежованих паузами, та акцентованих ритмів. Найхарактерніші помилки, що виникали у них, - це відтворення зайвих ударів або недостатньої кількості ударів та відсутність акцентованих ритмів у пачках звуків.

Аналіз якості виконання тесту «Повторення груп складів»

Нами було виявлено, що діти з нормальним мовленнєвим розвитком уже у віці 4 роки правильно повторюють усі запропоновані у тесті серії складів.

В окремих старших дошкільнят з ФНМ нами було виявлено помилки у вигляді сплутування опозиційних звуків (звуків, що різняться глухістю і дзвінкістю) при повторенні складів типу па-ба-па; та-та-да тощо. Усі інші серії складів вони відтворювали правильно.

У частини дошкільнят та молодших школярів з ФФНМ та ЗНМ III та IV рівнів складності було виявлено паралельно з помилками у вигляді сплутування опозиційних фонем, могли спостерігатися помилки у вигляді сплутування фонем, що різняться твердістю і м'якістю та тих, які різняться способом утворення.

У іншій групі дошкільнят та молодших школярів з ФФНМ та ЗНМ III і IV рівнів складності було виявлено іншого типу помилки під час виконання завдань цього тесту: вони сплутували в першу чергу ті звуки у складах, які різнилися місцем утворення (с-ш, т-к та інші). Було виявлено, що в усному мовленні у цих дітей теж спостерігалися або стійкі заміни диз'юнктивних фонем, або їх сплутування. При наявності у них гнусавого відтінку в мовленні спостерігалось сплутування носових та ротових звуків між собою, а також в окремих дітей було виявлено паралельно сплутування фонем, що різнилися твердістю і м'якістю.

Аналіз якості виконання тесту «Визнач, чи правильно звучать усі слова у фразі»

Результати аналізу матеріалів нашого дослідження показали, що у дітей спостерігаються труднощі контролю за якістю вимови звуків в мовленні тоді, коли слово ними засвоєне лише за умови наявності у них складнішого порушення, а саме загального недорозвитку мовлення III і IV рівнів складності.

Найчастіше у дітей спостерігалися труднощі в процесі контролю правильної вимови фонем у власному мовленні. А саме, діти чули, що хтось вимовляє слова неправильно, а тоді, коли промовляли

їх теж неправильно, казали, що говорять без помилок. Проте у ряду дітей нами було виявлено і вираженіше порушення, коли вони не могли правильно проконтролювати правильність вимови слів і оточуючими, і у власному мовленні теж.

Аналіз якості виконання тесту «Визнач послідовність звуків у слові»

Дослідження, проведене нами в умовах дошкільного закладу, показало, що в нормі діти навчаються здійснювати звуковий аналіз та синтез слів обсягом 6-7 звуків усно, втримуючи його у пам'яті та викладаючи з букв, в середньому до початку березня.

Нами також було виявлено, що у старших дошкільнят з ФНМ та у частини дошкільнят з ФФНМ звуковий аналіз та синтез слів формується у той самий термін, що і у їхніх однолітків з нормальним фізичним та психічним розвитком. Проте у них можуть спостерігатися труднощі втримання слів в умі в процесі їх аналізу та синтезу і, як наслідок, помилки у вигляді пропусків чи додавання зайвих звуків в кінці слова та перестановок звуків місцями. Їм легше здійснювати аналіз та синтез слів з використанням букв, ніж усно. В процесі роботи з опорою на буквене зображення дошкільники візуально можуть контролювати правильність виконання завдання і тому уникають помилок. В молодшій школі в середньому до кінця першого класу у дітей цієї групи навичка фонематичного аналізу та синтезу слів автоматизується достатньо і вони уже втримують і членують їх в умі.

Нами також було виявлено, що у старших дошкільнят (6-ти літнього віку) та молодших школярів з дислалією, ринолалією та дизартрією при наявності у них ФНМ, ФФНМ та ЗНМ III і IV рівнів складності можуть спостерігатися різного типу помилки в процесі виконання завдань цього тесту.

Помилки, які свідчать про недорозвиток у дітей фонематичного уявлення:

- в процесі звукового аналізу слів заміни одних фонем іншими опозиційними (глухих дзвінками і навпаки);
- заміни одних фонем іншими диз'юнктивними (передньоязикових задньоязиковими, верхньоязикових нижньоязиковими, передньоязикових середньоязиковими, носових ротовими тощо)

Помилки, які свідчать про труднощі контролю за процесом аналізу фонем у слові:

- зміна послідовності звуків у слові;
- пропуски окремих звуків в слові в процесі аналізу (такі пропуски не об'єднані певною закономірністю);
- називання зайвих звуків у слові;
- декількаразове повторення одного і того самого звука або комплексу звуків.

Помилки, які свідчать про труднощі аналізу слова:

- невміння виділити звук зі слова;
- замість окремого звука виділення цілого складу;
- невміння визначити місце звука в слові.

Помилки, які свідчать про труднощі синтезу слова:

- пропуски другого приголосного звука при збігах приголосних;
- пропуски приголосних звуків в середині та в кінці слова;
- пропуски голосного звука, який стоїть після приголосного.

Результати аналізу проведеного нами дослідження виявили дві групи дітей, у яких структура порушень фонематичних процесів була різною. В процесі виконання завдання на дослідження слухомоторних координацій, фонематичного уявлення, фонематичного контролю, фонематичного аналізу та синтезу у них було виявлено як спільні, так і відмінні типи помилок.

Також аналіз результатів проведеного нами дослідження показав, що порушення фонематичних процесів у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією кожної з груп носить складний і системний характер. За результатами підсумкового аналізу нами було виділено по дві підгрупи в межах кожної групи дітей у яких порушення фонематичних процесів мали чітко виражені закономірності недорозвитку.

До першої групи першої підгрупи нами були віднесені діти, у яких порушення фонематичних процесів носило акустико-кінетичний характер. У цієї групи дітей нами було виявлено труднощі при повторенні за зразком складніших ритмічних звуків, розмежованих паузами, та акцентованих ритмів. Найхарактерніші помилки, що виникали у них, - це відтворення зайвих ударів або недостатньої кількості ударів та відсутність акцентованих ритмів у пачках звуків. Паралельно при обстеженні фонематичного уявлення у них виявлено помилки у вигляді сплутування дзвінких та глухих фонем, інколи тих фонем, що різнилися твердістю і м'якістю та способом утворення. При обстеженні фонематичного аналізу та синтезу у цих дітей було виявлено помилки, які вказували на наявність у них труднощів синтезу слова. В основному це були пропуски голосного звука, який стоїть після приголосного. Переважно у дітей з дислалією та змішаною формою ринолалії з такими системними труднощами в усному мовленні спостерігалися порушення звуковимови у вигляді заміни та взаємозаміни звуків мовлення. У дітей з дизартрією та відкритою ринолалією вади вимови фонем

були поліморфними і носили змішаний характер. Включали як спотворену вимову фонем, так і заміни, взаємозаміни їх між собою. У частини цих дітей, при незначному порушенні фонематичних процесів у процесі навчання у загальноосвітньому просторі відбувається самокомпенсація порушень в середньому до кінця другого класу. При значнішому порушенні у дітей спостерігалися системні помилки не лише в усному мовленні, але й на письмі та при читанні, подолання яких можливе за умови тривалої корекційної роботи з логопедом.

До першої групи другої підгрупи нами були віднесені діти, у яких порушення фонематичних процесів теж носило акустико-кінетичний характер, хоча характер помилок в процесі виконання завдань був дещо іншим, ніж у дошкільнят та молодших школярів першої підгрупи. Зокрема, у цих дітей теж спостерігалися труднощі при повторенні за зразком складніших ритмічних звуків, розмежованих паузами, та акцентованих ритмів. Найхарактерніші помилки, що виникали у них, - це відтворення зайвих ударів або недостатньої кількості ударів та відсутність акцентованих ритмів у пачках звуків. Паралельно при обстеженні фонематичного уявлення у них виявлено помилки у вигляді сплутування дзвінких та глухих фонем. При обстеженні фонематичного аналізу та синтезу у цих дітей було виявлено помилки, які вказували на наявність у них труднощів контролю, зокрема: зміни послідовності звуків у слові; пропуски окремих звуків в слові в процесі аналізу (такі пропуски не об'єднані певною закономірністю); називання зайвих звуків у слові; декількаразове повторення одного і того самого звуку або комплексу звуків. Порушення звуковимови у цих дітей переважно були незначними монотипними, а недорозвиток фонематичних процесів настільки незначним, що більшість логопедів віднесли цих дітей до тих, у яких є лише фонетичний недорозвиток мовлення. В процесі навчання у дошкільньому навчальному закладі, а потім у загальноосвітній школі такі фонематичні типи труднощів гарно самокомпенсувалися до кінця першого класу за рахунок участі у процесі засвоєння інформації зорової аналізаторної системи.

До другої групи нами були віднесені діти, у яких порушення фонематичних процесів носило артикуляційно-кінестетичний характер. У цієї частини школярів, як показав аналіз матеріалів дослідження, слухове сприймання сформоване в нормі. Проте найбільші труднощі у них спостерігалися в процесі виконання завдань для вивчення уявлення про фонему: вони сплутували в першу чергу ті звуки у складах, які різнилися місцем утворення (с-ш, т-к та інші). Було виявлено, що в усному мовленні у цих дітей теж спостерігалися або стійкі заміни диз'юнктивних фонем, або їх сплутування. При наявності гнусавого відтінку в мовленні, було виявлено також сплутування носових та ротових звуків між собою, а також в окремих дітей цієї групи спостерігалось паралельно сплутування фонем, що різнилися твердістю і м'якістю. У частини дошкільнят цієї групи у яких рівень недорозвитку мовлення був глибшим, спостерігалися труднощі функціонування операції контролю правильної вимови фонем у власному мовленні. У ряду дітей нами також було виявлено і значніше порушення цієї функції, коли вони не могли правильно проконтролювати правильність вимови слів і оточуючих людей, і у власному мовленні.

Поруч зі спільними особливостями розвитку у дітей цієї групи було визначено окремі відмінності, що дозволили нам поділити їх на дві підгрупи. Зокрема, у старших дошкільнят та молодших школярів другої групи першої підгрупи спостерігалися помилки, які свідчать про труднощі аналізу слова: невміння виділити звук зі слова; замість окремого звука виділення цілого складу; невміння визначити місце звука в слові. Ці навички у дітей формуються довше, ніж у їхніх однолітків. А також помилки, які свідчать про труднощі синтезу слова: пропуски другого приголосного звука при збігах приголосних; пропуски приголосних звуків в середині та в кінці слова. В усному мовленні для них було характерним спрощення або спотворення у процесі вимови великих за обсягом та складних за складовою структурою слів. В цілому спостереження за динамікою розвитку цих дітей показало, що складова структура слова у них розвивається за нарощенням обсягу слова.

У старших дошкільнят та молодших школярів другої групи другої підгрупи спостерігалися в процесі аналізу та синтезу слів інші за характером помилки. Вони, в першу чергу, переставляли звуки та склади у словах або добавляли зайві. В усному мовленні для цих дітей теж були характерними переставлення звуків та складів у великих за обсягом словах, їх перекручування.

Таким чином, було виявлено, що порушення фонематичних процесів у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією носить складний системний характер. Нами було визначено два типи (акустико-кінетичний та артикуляційно-кінестетичний) цього порушення, які в свою чергу можуть бути розглянуті як правосторонній та лівосторонній підвид.

Також, на підставі аналізу матеріалів проведеного нами дослідження було визначено певні закономірності прояву первинного порушення фонематичних процесів та вторинних його наслідків і на цій підставі складено схему (див. рис. 1).

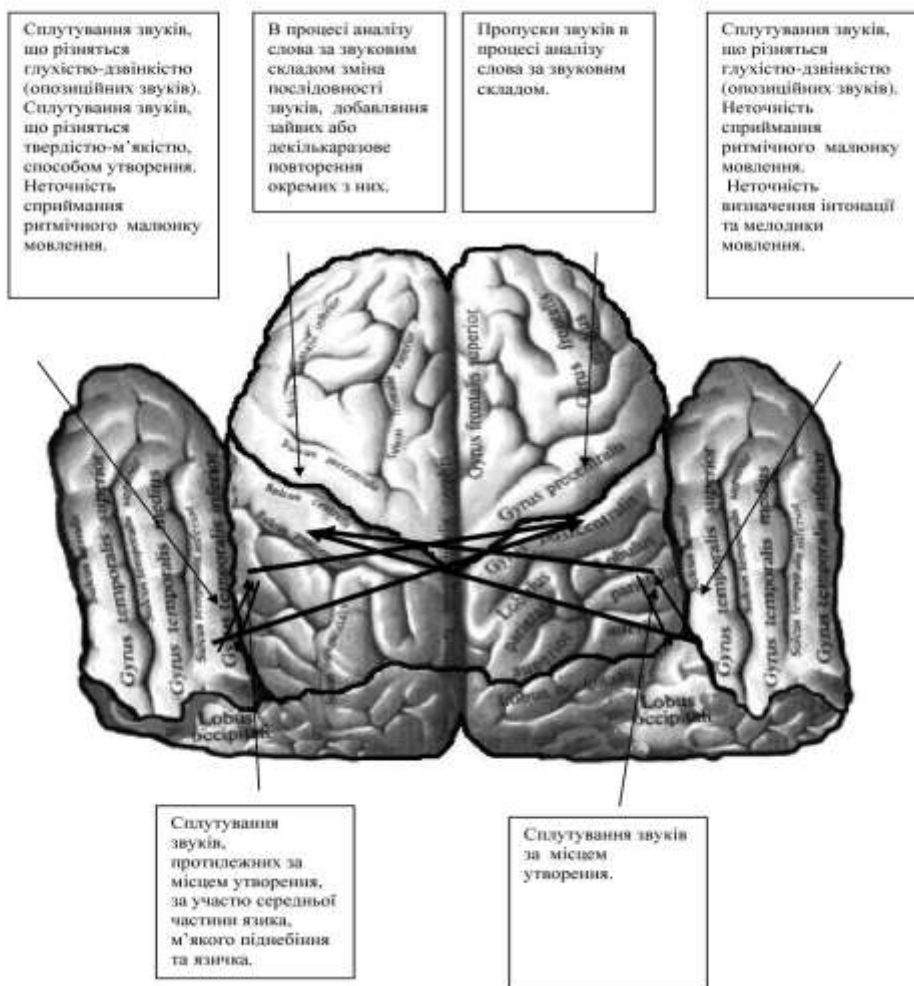


Рисунок 1. Типи помилок, які допускають діти в процесі виконання завдань, для дослідження фонематичних процесів при порушенні чи недорозвитку певних відділів кори головного мозку та взаємозв'язки між цими відділами, визначені на підставі аналізу теоретичного (Глоzman Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е., Е.Д. Хомская.) та експериментального дослідження.

Зокрема, визначено, що цілісне уявлення про фонему як одиницю мовлення, що входить у склад слова і займає у ньому конкретне місце, формується завдяки участі скроневої, тім'яної та лобної долі як правої, так і лівої півкуль.

Скронева та тім'яна долі як правої, так і лівої півкуль, забезпечують уявлення про фонему як цілісну одиницю, що включає певну суму акустичних та артикуляційно-кінестетичних ознак завдяки розвитку між ними двосторонніх зв'язків. При тому, що функціональне призначення лівої півкулі - аналіз

інформації, а правої - її синтез, тобто різне, симптоматика, яка виявляється при ураженні задньої частини кори головного мозку лівої та правої півкуль, подібна. Зокрема, при недорозвитку скроневої долі як правої, так і лівої півкуль у дітей виникають труднощі при розрізненні опозиційних фонем. В тяжких випадках при лівосторонніх ураженнях також сплутуються звуки, що різняться твердістю і м'якістю та способом утворення. При ураженні тім'яної долі як правої, так і лівої півкуль спостерігається сплутування звуків, протилежних за місцем утворення, але подібних за звучанням. При глибших лівосторонніх порушеннях, сплутування може також спостерігатися між звуками, що

різняються твердістю і м'якістю (забезпечуються участю середньої частини язика), а також носових та ротових звуків між собою.

Операція виділення звуків зі слова формується завдяки розвитку двосторонніх зв'язків між лівими скроневою та тім'яною долями, які забезпечують аналіз акустичних та кінестетичних ознак фонем та правою лобною долею, яка забезпечує об'єднання, цілісне втримування фонем у слові. Тоді коли операція встановлення фонем у чітко вираженій послідовності розвивається завдяки двостороннім зв'язкам між правими скроневою та тім'яною долями, які забезпечують синтез акустичних та кінестетичних ознак фонем, та лівою лобною долею, на підставі участі якої відбувається послідовне включення фонем у слово.

Таким чином, визначено, що при подібному недорозвитку у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією фонематичного сприймання та уявлення операції фонематичного аналізу та синтезу можуть бути порушені по різному.

Безумовно, результати проведеного нами дослідження вимагають подальшого підтвердження або заперечення нейрофізіологів, нейрохірургів тощо. Проте, уже визначені нами механізми порушення фонематичних процесів у дітей вказують на потребу подальшого удосконалення системи корекції порушень фонетичного боку мовлення, особливо етапу формування фонематичного контролю.

Список використаних джерел

1. Глоzman Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая діагностика в дошкольному візтасте. 2-е узд. – СПб.: Питер, 2008. – 80с.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая діагностика и коррекція в детском візтасте: Учеб. пособие для высш. Учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 232с.
3. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288с.
4. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 1 – К. Актуальна освіта, 2004. – С.7-35.
5. Тарасун В.В. Логодидактика.
6. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення / Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 4. – К.: Актуальна освіта, 2007. – С. 3-18.

The results of the neuropsychological research of the phonematic processes of the children of the elder pre-school and junior school age with dyslaly, rhynolaly and disarthry are represented in the article.

Keywords: phonematic perception, phonematic imagination, phonematic analysis.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.2 (09)

Л.М. Дідкова

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

В даній статті висвітлено два основних підходи щодо класифікації загального недорозвинення мовлення.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, мовленнєві порушення, психолого-педагогічний підхід, мовленнєвий розвиток.

В данной статье освещены два основных подхода к классификации общего недоразвития речи.

Ключевые слова: обще недоразвитие речи, речевые нарушения, психолого-педагогический подход, речевое развитие.

Для сучасної теорії та практики логопедії характерно всебічне вивчення мовленнєвих порушень дітей дошкільного і шкільного віку в психолого-педагогічному аспекті, який засвідчує загальні прояви порушень при різних формах аномального розвитку мовлення у дітей. Вивчення мовленнєвих порушень і їх усунення з позицій клініко-педагогічного підходу, що враховує сукупність лінгвістичних, психологічних, клінічних дослідницьких даних, які дозволяють формувати цілісне бачення цієї проблеми, так як базується на комплексному вивченні мовленнєвих розладів з урахуванням етіології, патогенезу, клініки порушень мовлення.

Психолого-педагогічна класифікація ураховує тип та ступінь порушень окремих компонентів мовлення. У цій класифікації виділяють:

1) фонетичне недорозвинення мовлення (ФНМ) – порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів вимови фонем.

Фонетичне недорозвинення мовлення характеризується порушенням формування фонетичної сторони мовлення (порушення звуковимови (переважно спотворена вимова звуків), звуко-складової структури слова; просодичної сторони мовлення) або порушенням формування окремих компонентів фонетичної будови мови (наприклад, тільки звуковимови або звуковимови і звукоскладової структури слова).

2) фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) – порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем.

При ФФНМ поряд з порушенням формування фонетичної сторони є і недорозвинення фонематичних процесів: фонематичного сприймання (слухової диференціації звуків), фонематичного аналізу і синтезу, фонематичної уваги, пам'яті, контролю, фонематичних уявлень.

Порушення звуковимови проявляються в замінах і змішуваннях звуків, викривленні та відсутності звуків. Частіше всього порушена вимова складних за артикуляцією звуків (шиплячих, свистячих, сонорних), заміна дзвінких звуків глухими тощо.

Характерними є порушення диференціації звуків на слух (особливо близьких за акустичними ознаками), несформованість фонематичних уявлень, утруднення здійснення фонематичного аналізу (визначення наявності і місцезнаходження звуку в слові, послідовності та кількості звуків) і синтезу.

Порушення звукоскладової структури проявляються у спотворенні складової структури слова (перестановки і пропуски складів) і звукової структури складу (передусім складів зі збігом приголосних звуків).

3) Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) – різні складні мовленнєві розлади, при яких порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи. [1]

Дослідники вивчали прояви загального недорозвинення в різних аспектах: психолого-педагогічному (Р.Є.Левіна), психолого-лінгвістичному (В.К.Орфінська), медико-педагогічному (С.С.Ляпідевский), фізіологічному (Н.Н.Трауготт), клінічному (Ю.Я.Флоренська), психолінгвістичному (Є.Ф.Соботович).

Існують дослідження, присвячені окремим питанням загального недорозвинення мовлення у дітей. Так, засвоєння системи звуковимови дітьми з недорозвиненням мовлення, складової структури слова висвітлено в працях Р.Є.Левіної, Г.А.Каше, А.К.Маркової, О.Н.Усанової та ін..

В частині досліджень розкривається співвідношення між процесом розвитку словникового запасу, а також засвоєнням граматичної будови мовлення (М.Є.Хватцева, Р.Є.Левіної, Н.Н.Трауготт, О.В.Правдіної, С.Н.Шаховської, В.К.Орфінської, Б.М.Гриншпуна та ін..). Дослідники зокрема звертають увагу на залежності між формуванням фонетичної та лексико-граматичної сторін мовлення (Р.Є.Левіна).

Дослідниками встановлено, що при глибокому мовленнєвому недорозвиненні мають місце порушення не тільки активного мовлення, але і у розумінні зверненого мовлення, і у розрізненні граматичних форм; розуміння залежить від стану особистого мовлення (Г.І.Жаренкова).

Однак слід зазначити, що протягом тривалого часу вивчення мовленнєвих порушень зводилось до опису окремих симптомів, між якими не встановлювалось ніякого зв'язку. Окремі прояви відхилень мовленнєвого розвитку розглядались як самостійні дефекти. Наприклад, порушення вимови, обмеженість словникового запасу, недоліки в розвитку граматичної будови розглядались як супутні порушення.

Формуванню цілісного, системного підходу аналізу мовленнєвих порушень у дітей ми маємо завдячувати працям Р.Є.Левіної, які й сьогодні викликають значний інтерес у дослідників.

Загальне недорозвинення мовлення має різні ступені прояву: від повної відсутності мовленнєвих засобів до розгорнутого мовлення з елементами фонетичного і лексико-граматичного недорозвинення.

Вперше теоретичне обґрунтування проблеми загального недорозвинення мовлення було висвітлено в результаті багатоаспектних досліджень різних форм мовленнєвої патології у дітей шкільного і дошкільного віку, проведених Р.Є.Левіною та творчим колективом наукових

співробітників НДІ дефектології АПН СРСР (нині Інститут корекційної педагогіки РАО) (Н.А.Нікашина, Г.А.Каше, Г.В.Чіркїна, Т.Б.Філічева, Г.М.Жаренкова, Л.Ф.Спірова та ін..).

Під терміном «загальне недорозвинення мовлення» (ЗНМ) розуміються різні складні мовленнєві розлади, при яких у дітей порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відноситься до її звукової і смислової сторони при нормальному слухові та інтелекті. [3.с.67]

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення більшою чи меншою мірою порушена вимова і розрізнення звуків на слух, спостерігаються труднощі оволодіння системою морфем і, відповідно, засвоєння навички словозміни та словотвору, словниковий запас відстає від вікової норми, недорозвинене зв'язне мовлення (Р.Є.Левіна, В.К.Воробйова, Т.Б.Філічева, Г.В.Чіркїна, Б.М.Гриншпун та ін..).

Загальне недорозвинення мовлення може спостерігатись при найбільш складній формі дитячої мовленнєвої патології - алалії, а також може мати місце при дизартрії, ринолалії, заїканні – в тих випадках, коли виявляються одночасно недоліки словникового запасу, граматичної будови та недорозвинення фонетико-фонематичної системи. [2]

Аналіз літературних джерел дозволив виділити два основних підходи щодо класифікації загального недорозвинення мовлення.

Перший підхід – психолого-педагогічний, що був запропонований Р.Є.Левіною. Другий підхід – клінічний, представлений в роботах Є.М.Мастюкової.

В рамках психолого-педагогічного підходу Р.Є.Левіною було виділено три рівні мовленнєвого недорозвитку у дітей з мовленнєвою патологією.

Перший рівень мовленнєвого недорозвитку характеризується повною або майже повною відсутністю словесних засобів спілкування в віці, коли у дітей з нормальним розвитком мовлення в основному сформоване.

Активний словник таких дітей знаходиться в зародковому стані. Він складається із звуконаслідувань, лепетних слів і невеликої кількості загальноновживаних слів. Значення слів нестійкі і недиференційовані.

Звукові комплекси незрозумілі для навколишніх, часто супроводжуються жестами, мімікою.

Діти користуються окремими загальноновживаними словами, але ці слова недостатньо сформовані за структурою і звуковому складу, а також вживаються в неточних значеннях. Характерною особливістю дітей з першим рівнем мовленнєвого розвитку є можливість багаточільового використання засобів мови: звуконаслідування і слова можуть означати як назви предметів, так і деякі їх ознаки або дії. Назви дій часто замінюються назвами предметів, або навпаки.

Пасивний словник ширший ніж активний, однак розуміння мовлення поза ситуацією обмежене.

Крім того, у дітей відмічається виражена недостатність у формуванні імпресивної сторони мовлення. Відсутнє розуміння значень граматичних форм слова (однини і множини іменників, минулого часу дієслова, чоловічого і жіночого роду прикметників тощо). Переважно дитина сприймає лише лексичне значення слова, тоді як його граматичне значення залишається поза увагою.

Фразове мовлення майже повністю відсутнє. Лише в окремих випадках спостерігаються спроби дитини оформити думку лепетним реченням.

Здатність відтворити звукову та складову структуру слова у дітей з першим рівнем ЗНМ ще не сформована. Звуковий аналіз слова дітям недоступний, а завдання спрямовані на виділення окремих звуків для дитини є незрозумілими.

Характерною є обмежена здатність дітей щодо відтворення складових елементів слова. В самостійному мовленні дітей превалюють односкладові і двоскладові утворення. У відображеному мовленні помітна тенденція скоротити слово до одного-двох складів. [5]

Другий рівень мовленнєвого розвитку визначається в літературі як «зачатки загальноновживаного мовлення». Диференційованою ознакою цього рівня є поява в мовленні дітей двох-трихслівної, іноді навіть і чотирихслівної фрази. Поєднуючи слова в словосполучення і фразу, дитина правильно узгоджує слова, або ж припускається окремих помилок.

Мовленнєві можливості дітей підвищуються. Спілкування здійснюється не тільки за допомогою жестів, лепетних слів, але і відносно постійних, хоч і спотворених у фонетичному та граматичному відношенні мовленнєвих засобів.

На відміну від першого рівня ЗНМ, спостерігається помітне покращення стану словникового запасу не тільки за кількісними, але і за якісними параметрами. Активний словник поширюється не тільки за рахунок іменників і дієслів, але й за рахунок використання деяких прикметників і прислівників. В мовленні використовуються особові займенники. Пояснення слова іноді супроводжується жестом.

Використовуються окремі форми словозміни. Спостерігаються спроби змінити слова за родами, числами і відмінками, дієслова за часом, але часто ці спроби є невдалими.

Іменники використовуються в основному в називному відмінку, дієслова – в інфінітиві або в формі третьої особи однини і множини теперішнього часу. Прикметники використовуються значно рідше, часто пропускаються, і можуть не узгоджуватись з іншими словами в реченні.

Прийменники використовуються рідко, часто пропускаються.

Діти часто користуються фразою. З'являється можливість більш або менш розгорнуто розповісти про добре знайомі події, про сім'ю, про себе тощо.. Однак ще спостерігається незнання багатьох слів, неправильна вимова звуків, порушення структури слова, аграматизми.

Розширюється пасивний словник, покращується розуміння мовлення. Діти здібні диференціювати форми числа та роду іменників і дієслів минулого часу.

Звуковимова значно порушена. Виявляється неготовність до оволодіння звуковим аналізом і синтезом.

Відтворення складової структури виявляється більш доступним. Діти з другим рівнем ЗНМ можуть правильно відтворювати слова різної складової структури, але звуковий склад цих слів є дифузним. Правильно передається звуковий склад односкладних слів без збігу приголосних (наприклад, мак). Під час повторення двоскладових слів із закритим і відкритим складом часто спостерігається випадання звуків. Значні утруднення викликає звуковимова односкладових та двоскладових слів із збігом приголосних.

Отже, мовлення дітей з другим рівнем ЗНМ є малозрозумілим через грубі порушення звуковимови і складової структури слів. [5]

Третій рівень ЗНМ характеризується розгорнутим фразовим мовленням з елементами недорозвинення лексики, граматичної будови і фонетики. Типовим для цього рівня є використання дітьми простих, розповсюджених, а також деяких видів складних речень. При цьому їх структура може порушуватись, наприклад, за рахунок відсутності головних або другорядних членів речення. У самостійному мовленні зменшується число помилок, пов'язаних із зміною слів за граматичними категоріями роду, числа, відмінку, особи, часу тощо.. Однак спеціально спрямовані завдання дозволяють виявити труднощі у використанні іменників середнього роду, дієслів майбутнього часу, в узгодженні іменників з прикметниками і числівниками в непрямих відмінках.

В активному словнику переважають іменники і дієслова, рідше використовуються слова, що характеризують якості, ознаки стану предметів і дії та способи дій. Спостерігається велика кількість помилок у використанні простих прийменників. Діти майже не користуються складними прийменниками. Слова можуть замінюватись іншими, зокрема, близькими за звуковим складом.

Словниковий запас обмежений, тому часто відмічається неточний вибір слів. Використовуються якісні прикметники, що означають сенсорні ознаки предметів – величину, колір, форму, деякі якості предметів. В мовленні використовуються займенники різних розрядів, прості прийменники. Займенники можуть опускатись, замінюватись.

Спостерігається недостатня сформованість граматичних форм: помилки у вживанні відмінкових закінченнях, змішування часових і видових форм дієслів, помилки узгодження.

Відмічається значна кількість помилок словозміни, через які порушується синтаксичний зв'язок слів у реченнях: змішування закінчень іменників чоловічого і жіночого роду, заміна закінчень іменників середнього роду в називному відмінку закінченнями іменників жіночого роду, неправильні відмінкові закінчення іменників жіночого роду з основою на м'який приголосний, неправильне узгодження іменників і прикметників, особливо середнього роду.

У фразовому мовленні спостерігаються окремі аграматизми, часто порушується правильний зв'язок слів у реченнях.

У більшості дітей із третім рівнем ЗНМ зберігаються недоліки вимови звуків і порушення звуко-складової структури слова; що негативно впливає на оволодіння звуковим аналізом та синтезом що, в свою чергу, служить перешкодою для оволодіння читанням і письмом. [1]

Вивчення мовлення 6-7-річних дошкільників дозволило виділити ще одну групу дітей, яка опинилась поза описаних вище рівнів мовленнєвого розвитку і визначена як четвертий рівень мовленнєвого розвитку. [7]

Зокрема Філічева Т.Б. зазначає, що у дітей з IV рівнем ЗНМ виявляються нерізко виражені порушення усіх компонентів мовлення. Частіше вони проявляються у процесі детального обстеження, при виконанні спеціально підібраних завдань.

У дітей з цим рівнем ЗНМ немає грубих порушень звуковимови, як правило, спостерігається лише недостатня диференціація звуків. Характерним порушенням звуко-складової структури є те, що, розуміючи значення слова, дитина не утримує в пам'яті його фонематичний образ. Як наслідок – викривлення звуконаповнюваності в різних варіантах: персеверації і додавання складів і звуків, відмічаються парафазії - перестановки звуків і складів, переважають елізії, які в основному характеризуються скороченням при збігу приголосних, в замінах складів, зрідка - пропуски складів.

Серед недоліків фонетико-фонематичного характеру поряд з недостатньою сформованістю звуко-складової структури слова відмічаються недостатня виразність мовлення, нечітка дикція. Це створює враження загальної змазаності мовлення. Змішування звуків свідчать про низький рівень сформованості диференційованого сприйняття фонем. Ця особливість є важливим показником ще не закінченого процесу фонемоутворення.

У дітей з цим рівнем мовленнєвого розвитку спостерігаються окремі порушення смислової сторони мовлення. Не зважаючи на різносторонній предметний словник, в ньому все ж відсутні слова, що позначають назви деяких тварин (наприклад, *кенгуру*), рослин (*кактус*), професій людей (*екскурсовод*). Відповідаючи на питання, діти змішують родові та видові поняття (*дерева – берези, ялини, ліс*).

Діти з четвертим рівнем ЗНМ демонструють достатню сформованість лексичних засобів мови та уміння встановлювати системний зв'язок і відношення, що є всередині лексичних груп. Діти легко справляються з підбором загальноновживаних антонімів, що вказують на розмір предмету (*великий-маленький*); просторову протистояння (*далеко-близько*); оцінюючу характеристику (*поганий-хороший*).

Недостатній рівень сформованості лексичних засобів мови особливо ярко проявляється в розумінні і використанні фраз, прислів'їв з переносним значенням (наприклад, *рум'яний як яблуко*).

В граматичному оформленні мовлення часто відмічаються помилки в використанні іменників родового відмінку множини (*діти побачили ведмедів, воронів*). Мають місце порушення узгодження прикметників з іменниками чоловічого та жіночого роду (*я розфарбовую шарик червоним фломастером і червоним ручкою*). Спостерігаються порушення в узгодженні чисельників з іменниками.

Лексико-граматичні форми мови сформовані нерівномірно у дітей з цим рівнем ЗНМ. З одного боку може відмічатись незначна кількість помилок, які носять непостійний характер, можливість здійснення правильного вибору при порівнянні правильної і неправильної відповідей, з іншої – стійкий характер помилок, особливо в самостійному мовленні.

Розрізнявальною особливістю є своєрідність зв'язного мовлення, яке характеризується порушеннями логічної послідовності, акцентування на другорядних деталях, пропусками головних подій, повтореннями окремих епізодів при складанні розповіді на задану тему.

Обмеженість мовленнєвих засобів, неточне використання окремих слів простежуються в самостійних переказах за окремими сюжетними картинками і за серією сюжетних картинок. При цьому в кожній дитини більшою чи меншою мірою порушені усі компоненти мовлення. Обстеження дітей показують, що четвертого рівня досягає частина дітей до кінця колекційного навчання в логопедичному дитячому саду. Майже третина дітей, які навчаються в групах із фонетико-фонематичним недорозвиненням, також можуть бути віднесені до цієї категорії. Крім того, четвертому рівню відповідає мовленнєвий розвиток дітей, які відвідували масовий дитячий садок і у яких було діагностовано мовленнєве порушення під час прийому до школи. [4]

Узагальнюючи психолого-педагогічні дані про характер мовленнєвих порушень у дітей із ЗНМ, можна відмітити, що, не зважаючи на природу дефектів, у цих дітей є типові прояви, що вказують на системне порушення мовленнєвої діяльності. Однією з характерних ознак є більш пізній початок мовлення: перші слова з'являються до 3-4, а іноді до 5 років. Мовлення аграматичне, недостатньо фонетично оформлене й малозрозуміле. Найбільш виразним показником є відставання експресивного мовлення при відносно нормальному розумінні зверненого мовлення. У всіх дітей спостерігається недостатня мовленнєва активність і критичність до свого дефекту.

Спеціальні дослідження дітей із ЗНМ визначили клінічні прояви загального недорозвинення мовлення, представлені, зокрема, в роботах О.М.Мастюкової. Науковець виділяє три варіанти ЗНМ і відповідно, умовно розділяє таких дітей на три групи. [6]

Для дітей першої групи характерні ознаки лише загального недорозвинення мовлення без інших виражених порушеннях пізнавальної діяльності. Це неускладнений варіант ЗНМ. У таких дітей не виявляються локальні ураження центральної нервової системи, за виключенням окремих ознак моторної незрілості, відставання в формуванні загального динамічного праксису.

Патогенетичною основою ЗНМ у цих дітей є затримка зрілості структур та функцій мозку, що формуються на більш пізніх етапах онтогенезу.

В анамнезі дітей даної групи відсутні виражені відхилення в протіканні вагітності і родів. Часто має місце недоношеність або незрілість дитини при народженні, її соматична ослабленість у перші роки життя.

У дітей другої групи ЗНМ поєднується з рядом неврологічних і психологічних синдромів. На першому році життя у цієї групи дітей спостерігаються легкі порушення м'язового тону, наявність мимовільних рухів, відставання в моторному розвитку. В подальшому виявляються не різко виражені рухові розлади.

Крім мовленнєвого дефекту, у багатьох із цих дітей спостерігається затримка психічного розвитку з недостатністю ряду вищих психічних функцій, зокрема – зорово-просторового гнозису.

Ці порушення часто сполучаються з утрудненнями у відтворенні ритмів, недостатністю слухомовленнєвої пам'яті, фонематичного слуху і слухового сприймання. При ретельному неврологічному обстеженні у таких дітей виявляється виражена неврологічна симптоматика, що свідчить про негрубе ураження окремих мозкових структур. Серед неврологічних синдромів у дітей другої групи часто спостерігається:

- гіпертензивно-гідроцефальний синдром (синдром підвищеного внутрішньочерепного тиску);
- цереброастенічний синдром (підвищена нервово-психічна виснаженість);
- синдроми рухових розладів (порушення м'язового тону).

Цей варіант характеризується О.М.Мастюковою як ускладнений варіант ЗНМ, при якому має місце енцефалопатичний симптомокомплекс порушень.

У дітей третьої групи має місце найбільш стійке та специфічне мовленнєве недорозвинення, що клінічно визначається як моторна алалія. У цієї категорії дітей виявляються ознаки ураження (або недорозвинення) коркових мовленнєвих зон головного мозку, в першу чергу, зони Брока. При моторній алалії мають місце складні дизонтогенетично-енцефалопатичні порушення. Характерними ознаками моторної алалії є: виражене недорозвинення усіх сторін мовлення – фонематичної, лексичної, синтаксичної, морфологічної, всіх видів мовленнєвої діяльності і всіх форм писемного та усного мовлення. [6]

Отже, розробці наукового феномену ЗНМ, його визначенню і теоретичному обґрунтуванню, належить Р.С.Левіній та її науковій школі. Послідовники Р.С.Левіної поглибили класифікацію, виділивши IV рівень ЗНМ (Лалаєва Р.І., Серебрякова Н.В., Філічева Т.Б.), визначили клінічні прояви ЗНМ (Мастюкова О.М.).

Список використаних джерел

1. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей – СПб.-М.: САГА: ФОРУМ, 2006. – 272 с.
2. Логопедия: методические традиции и новаторство // Под ред. С.Н.Шаховской, Т.В.Волосовец. – М.: МОДЭК, 2003. – 336 с.
3. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 246 с.
4. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. – М.: Книголюб, 2004. – 104 с.
5. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Основы теории и практики логопедии. – М.: Изд-во Московского государственного университета, 1967. – С. 48-52.
6. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). – М.: ВЛАДОС, 1997. – 304 с.

Two general approaches in classification of speech underdevelopment are represented in this article.

Keywords: general speech underdevelopment, speech abnormalities, psychological pedagogical approach, clinical approach, speech development.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.3.016

Т.М. Колос

СПІВПРАЦЯ ЛОГОПЕДА І ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У РОБОТІ З КОРЕКЦІЇ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ

У статті вміщено результати експериментального вивчення можливостей співпраці логопеда і вчителя початкових класів у роботі з подолання фонематичних порушень у першокласників.

Ключові слова: фонематичний недорозвиток, фонематичні функції, ознайомча робота, взаємодія фахівців.

Статья раскрывает результаты экспериментального изучения возможностей совместной работы логопеда и учителя начальных классов по преодолению фонематических нарушений у первоклассников.

Ключевые слова: фонематическое недоразвитие, фонематические функции, ознакомительная работа, взаимодействие специалистов.

З приходом до школи шестиліток увага фахівців (логопедів, психологів педагогів) до проблеми фонематичного недорозвитку в учнів зростає. Це спричинено наступними факторами: збільшенням кількості молодших школярів з фонематичними порушеннями; значимістю повноцінної фонематичної бази для ефективного засвоєння учнями навичок письма і читання; зацікавленістю вчителя початкових класів у достатньому рівні функціональної готовності учнів до опанування грамоти, а саме у наявності в учнів сформованих навичок фонематичних аналізу, синтезу, узагальнень [1; 4].

Чисельні наукові праці, спрямовані на виявлення особливостей дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення вказують на необхідність систематичної логопедичної роботи з цими дітьми (В.І. Селіверстов, О.М. Мастюкова, В.В. Тищенко, Н.С. Жукова, Л.І. Халілова, ін.).

З іншого боку, робота в означеному напрямку є важливою не лише для логопеда, а й для вчителя початкових класів, якому доводиться працювати над подоланням труднощів у засвоєнні грамоти першокласниками у разі їх неготовності до опанування письмом і читанням.

Аналіз наукової літератури з проблеми розвитку фонематичних процесів у дітей (праці В.І. Бельтюкова, М.А. Богуш, Д.Б. Ельконін, М.І. Жинкіна, Г.А. Каше, В.А. Ковшикова, Р.Є. Левіної, Є.Ф. Собонович, Л.Ф. Спірової, В.В. Тищенка, Т.Б. Філічової, У.В. Ульянової, М.Є. Хватцева, Г.В. Чіркиної М.Х. Швачкіна) показав, що за умов нормального мовленнєвого онтогенезу в учнів перших класів базові фонематичні процеси повністю сформовані. Поряд з цим, науковці визначають як типові порушення фонематичних процесів у старших дошкільників та молодших школярів, зокрема порушення функцій фонематичного сприймання і розрізнення, фонематичного аналізу. Тобто, певна кількість першокласників - шестиліток виявляються неготовими до опанування грамоти [5].

У даному дослідженні ми ставили перед собою завдання проаналізувати роль вчителя початкових класів в роботі над фонематичними процесами в учнів і дійшли висновку, що вчитель в рамках своєї професійної діяльності (навчаючи грамоти) опирається на більшість фонематичних навичок молодших школярів. Відповідно, існують спільні моменти у діяльності вчителя, який навчає учнів грамоти з опорою на їхні фонематичні уміння, та логопеда, який коригує порушені фонематичні процеси в учнів, тим самим сприяючи кращому засвоєнню ними грамоти.

Нами було висунуте припущення про те, що налагодження співпраці між вчителем і логопедом в роботі з корекції фонематичних процесів повинно ґрунтуватись на первинній готовності вчителів до такої співпраці.

Дослідження проводилось у 2009-2010 навчальному році на базі ЗОШ № 5 м. Житомира та Науково-методичного центру управління освіти Житомирської міської ради.

Методика констатувального експерименту складалась з двох етапів:

I етап – анкетування вчителів початкових класів на предмет обізнаності у проблематиці фонематичного недорозвитку (проявів цього порушення та особливостей його усунення);

II етап – виявлення стану фонематичного недорозвитку у першокласників та комплектація експериментальної та контрольної груп.

Анкети передбачали виявлення знань вчителів про фонематичні процеси, про їх значення для розвитку мовлення і засвоєння грамоти, про порушення фонематичних процесів. Ми намагались виявити здатність учителів фіксувати чисельність дітей з порушеннями вимови, і таким чином передбачити наявність у вчителів часткової готовності до співпраці з логопедом у корекційній роботі. За допомогою анкет ми виявляли професійні труднощі вчителів, пов'язані з формуванням у першокласників навичок звукового аналізу і синтезу, що, на нашу думку, є свідченням готовності вчителів до співпраці з логопедом. Особливу увагу ми надавали виявленню знань вчителів щодо спеціальних прийомів та засобів розвитку у дітей фонематичних процесів.

За результатами анкетування вчителів початкових класів ми сформулювали наступні висновки:

- 1) вчителі початкових класів (100%) звертають увагу на чисельність першокласників з проблемами у вимові, що робить їх певною мірою готовими до прийняття допомоги логопеда у питаннях виправлення порушень звуковимови в учнів;
- 2) у 80% вчителів початкових класів наявні первинні уявлення про фонематичні процеси, їх роль в опануванні дітьми грамоти. Це дає нам підстави вважати, що педагогів потрібно й надалі зорієнтовувати у необхідності розширення знань та уявлень про фонематичні процеси як першооснову формування навичок письма і читання;
- 3) педагоги стикаються з типовими проблемами у формуванні навичок грамоти у першокласників, зокрема: 67% відчують труднощі у формуванні навичок звукового аналізу і синтезу, 27% вчителів вважають складними уміння виділяти наголошений склад і уміння ділити слова на склади; 20% педагогів відзначили труднощі у розвитку навичок визначення послідовності звуків у слові та навичок розрізнення слів-паронімів; 13% відповідей стосувались уміння визначати спільний звук у словах і 7% – уміння виділяти перший та останній звуки у словах. Отже, доцільно

організувати спеціальну методичну допомогу для озброєння учителів відповідними корекційно-розвивальними засобами і прийомами розвитку звукового аналізу й синтезу;

4) знання вчителів початкових класів щодо спеціальних вправ для розвитку в учнів фонематичних процесів є недостатніми: 53% вчителів відзначили, що лише орієнтуються у цих засобах. Окрім цього, певна кількість вчителів неправильно розуміють зміст вправ для розвитку фонематичних процесів, вказуючи на такі вправи, як „заучування і читання скоромовок”, „складання чистомовок, римовок”, „асоціативне малювання букв”.

Вивчення стану фонематичних процесів у першокласників ми проводили за матеріалами діагностичних методик, розроблених М.А.Савченко, Г.Й. Бліною, А.Я. Малярчук, Л.В. Лопатиною, Т.А. Фотековою. У якості діагностичних параметрів ми визначили наступні: фонематичне сприймання; впізнавання звуків; фонематичне розрізнення; фонематичні уявлення; фонематичний аналіз.

Обстеженням було виявлено 38 учнів з фонетико-фонематичними порушеннями мовлення легкого, середнього і важкого ступеня виразності, що становить близько 23% від загальної кількості учнів перших класів (167 учнів у 5-ти перших класах).

Ми виділили групу із 20 першокласників, у яких було діагностовано середній і важкий ступені фонематичного недорозвинення. Керуючись принципом диференційованого підходу у логопедичній корекції ми виокремили групу першокласників з ФФНМ важкого ступеня виразності (10 уч.) – експериментальна група (ЕГ), і групу першокласників з ФФНМ середнього ступеня виразності (10 уч.) – контрольна група (КГ).

Результати діагностики фонематичних процесів у першокласників контрольної та експериментальної груп показали, що фонематичні процеси у них сформовані на низькому рівні: діти утруднювались у виконанні майже усіх завдань. Графічно ці результати подані на рисунку 1.

Рисунок 1.

Стан фонематичних функцій (у %) в учнів КГ та ЕГ до проведення корекційної роботи

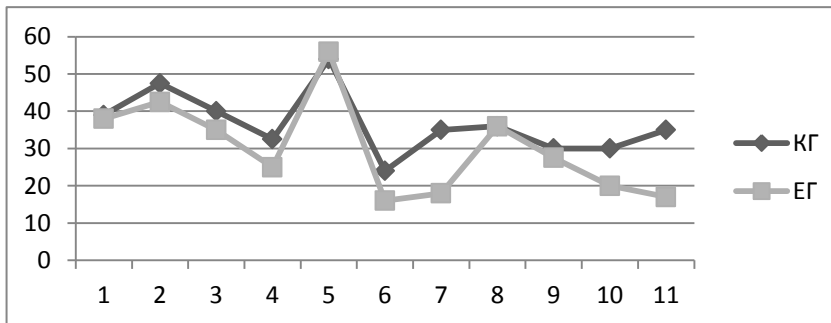
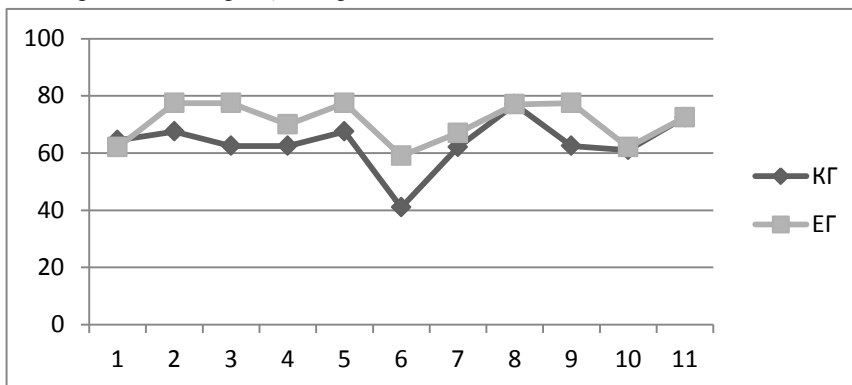


Рисунок 2.

Стан фонематичних функцій (у %) в учнів КГ та ЕГ після проведення корекційної роботи



Досліджувані фонематичні функції:

1 - розрізнення близьких фонем; 2 - виділення звука серед інших; 3 - визначення наявності спільного звука у слові; 4 - визначення наявності заданого звука у слові; 5 - визначення першого, останнього звука у слові; 6 - визначення кількості звуків у словах; 7 - порівняння слів за звуковим складом; 8 - визначення кількості слів у реченні; 9 - виділення наголошеного складу; 10 - називання малюнків із заданим звуком; 11 - придумування слів на заданий звук

Низькі відсоткові показники зафіксовані щодо функцій фонематичного аналізу:

- визначення першого і останнього звука у словах – КГ – 54%; ЕГ – 56%
- визначення кількості звуків у словах – КГ – 24%; ЕГ – 16%
- порівняння слів за звуковим складом – КГ – 35%; ЕГ – 18%
- визначення кількості слів у реченні – КГ – 36%; ЕГ – 36%
- виділення наголошеного складу – КГ – 30%; ЕГ – 27,5%

Недостатньо сформовані функції сприймання, впізнавання звуків:

- визначення наявності заданих звуків у словах – КГ – 32,5%; ЕГ – 25%.
- визначення спільного звука у словах – КГ – 40%; ЕГ – 35%
- виділення заданих звуків серед ряду інших – КГ – 47,5%; ЕГ – 42,5%

Функція розрізнення близьких фонем краще проявляється на матеріалі малюнків:

- повторення складів з опозиційними фонемами – КГ – 39%; ЕГ – 38%

Найнижчими виявились показники сформованості фонематичних уявлень:

- показ малюнків, у назвах яких є заданий звук – КГ – 30%; ЕГ – 20%
- придумування слів із заданим звуком – КГ – 35%; ЕГ – 17%

Отримані нами результати вказують на необхідність проведення інтенсивної корекційної роботи з розвитку у першокласників фонематичних процесів, що може бути забезпечено сумісними зусиллями логопеда і вчителя початкових класів.

Наступним етапом нашого дослідження було виявлення методичних умов співпраці логопеда і вчителя у корекційній роботі з подолання фонематичного недорозвитку у першокласників. У якості інформаційного забезпечення співпраці вчителів початкових класів і логопедів ми розробили і апробували семінар-тренінг, який мав ознайомчо-навчальний характер. При розробці змісту семінару-тренінгу ми опирались на результати проведеного нами анкетування вчителів і враховували їхню часткову готовість до співпраці з логопедом. Ми також керувались наступними положеннями:

– вчителів початкових класів необхідно зорієнтувати у проблемі фонематичних порушень в учнів;

– потрібно ознайомити педагогів з проявами специфічних логопатій (дислексій, дизграфій), що є наслідком фонематичних порушень;

– існує потреба у проведенні очного навчання вчителів використанню базових логопедичних вправ та прийомів їх застосування;

– найбільш ефективною формою роботи ми вважали інтерактивну форму – масовий відкритий семінар-тренінг.

Семінар-тренінг був проведений на базі НМЦ відділу управління освіти Житомира у жовтні 2009 р; у заході взяли участь 10 логопедів, близько 80 вчителів початкових класів.

Процедура проведення семінару-тренінгу наступна:

В актовій залі ЗОШ №5 по кожному сектору були розташовані сектори (робочі столи) відповідно до змістових розділів семінару-тренінгу: стіл «Артикуляція», стіл «Дихання», стіл «Фонематичний слух», стіл «Голосові вправи», стіл «Логоритміка», стіл «Гімнастика для очей».

Присутніх вчителів початкових класів розділили на підгрупи по 13-14 чоловік. Підгрупи розмістились за робочі сектори, якими опікувались логопеди (по 3-4 у кожному секторі). За звуковим сигналом (дзвоник) вчителі-логопеди починали теоретичну і практичну роботу в своїй підгрупі, залучаючи вчителів початкових класів до співпраці. Через 10 хвилин лунав дзвінок, групи за годинниковою стрілкою міняли робочі сектори. Кожна підгрупа вчителів мала змогу взяти участь у роботі кожного сектору.

Первинне ознайомлення вчителів з проблематикою фонематичного недорозвитку в учнів та з основами логокорекції даного порушення розв'язало завдання створення достатньої мотивації педагогів щодо здійснення сумісного корекційного впливу на учнів. Нам вдалось переконати педагогів у доступності застосування ними корекційних вправ та необхідності допомоги дітям-логопатам впродовж уроків.

Наступним етапом формувального експерименту була розробка методичного забезпечення співпраці вчителя і логопеда в роботі з подолання фонематичного недорозвитку у першокласників. На основі аналізу спеціальної літератури та аналізу Програми навчання грамоти у першому класі [2] ми визначили спільні види навчальних умінь першокласників щодо засвоєння грамоти, які формують і логопед, і учитель.

Враховуючи завдання з розвитку фонематичних процесів, спираючись на основні принципи логопедичної роботи, ми пропонуємо систему корекційних вправ, придатну до застосування вчителем на уроках читання письма, та логопедом на корекційних заняттях [3].

Застосування запропонованої нами моделі співпраці вчителів початкових класів і логопеда тривало протягом 19 навчальних тижнів в період з листопада 2009 р. по квітень 2010 р. Дослідженням були охоплені першокласники ЕГ з тяжким ступенем фонематичного недорозвитку (10ч.) і учні КГ з середнім ступенем фонематичного недорозвитку (10ч.) Учні ЕГ відвідували протягом корекційного періоду ще й логопедичні заняття (57 занять), і паралельно з логокорекцією з

ними працювали вчителі на уроках письма і читання; кількість уроків, на яких використовувались корекційні комплекси відповідала Програмним вимогам та розкладу уроків у перших класах (по 4 уроки письма і 4 уроки читання на тиждень), всього – 152 уроки.

Для проведення такої корекційної роботи педагоги використовували матеріали семінару-тренінгу і комплекс корекційних вправ. Координацію корекційної роботи вчителів на навчальних заняттях проводив логопед експериментальної школи шляхом методичних нарад.

З учнями КГ проводилась корекція лише на логопедичних заняттях; вчителі не долучались до роботи з корекції фонематичних процесів із цими дітьми.

Результати корекції фонематичних процесів у першокласників у контрольній та експериментальній групах перевірялись за допомогою повторної діагностики. Нами було виявлено позитивну динаміку стану фонематичних процесів в учнів обох груп – КГ, ЕГ Графічно ці результати подані на рисунку 2. Кількісні показники стану фонематичних процесів в учнів ЕГ перевищили показники учнів КГ. Зазначимо, що до складу ЕГ увійшли школярі з тяжким ступенем фонематичного недорозвитку, а до складу КГ – з середнім. Згідно результатів кінцевої діагностики було зафіксовано:

1. Динаміку фонематичного аналізу:

- визначення першого і останнього звука у словах – КГ – 67,5%; ЕГ – 77,5%
- визначення кількості звуків у словах – КГ – 41%; ЕГ – 59%
- порівняння слів за звуковим складом – КГ – 62%; ЕГ – 67%
- визначення кількості слів у реченні – КГ – 77%; ЕГ – 77%
- виділення наголошеного складу – КГ – 62,5%; ЕГ – 77,5%

2. Динаміку функцій сприймання, впізнання звуків:

- визначення наявності заданих звуків у словах – КГ – 62,5%; ЕГ – 70%.
- визначення спільного звука у словах – КГ – 62,5%; ЕГ – 77,5%
- виділення заданих звуків серед ряду інших – КГ – 67,5%; ЕГ – 77,5%

3. Динаміку функції розрізнення близьких фонем:

- повторення складів з опозиційними фонемами – КГ – 64,5%; ЕГ – 62% (опора лише на акустичні ознаки звука).

4. Фонематичні уявлення:

- показ малюнків, у назвах яких є заданий звук – КГ – 61%; ЕГ – 62%
- придумування слів із заданим звуком – КГ – 72,5%; ЕГ – 72,5%

Порівняльна характеристика стану сформованості фонематичних процесів учнів перших класів до і після проведення корекційної роботи представлена у Проведена нами корекційна робота шляхом взаємодії логопеда і вчителя початкових класів підтвердила висунуте нами припущення.

Сформований нами комплекс корекційних завдань може бути використаний у поєднанні із матеріалами семінару-тренінгу як методичний засіб у системі комплексної роботи логопеда і вчителя початкових класів у з розвитку фонематичного слуху в учнів перших класів.

Список використаних джерел

1. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М: Учпедгиз, 1960. – 280 с.
2. Програма для середньої школи. 1-4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – 432 с.
3. Селезінка Л.Я. Логопедичні поради вчителям молодших класів // Початкова школа. – №7. – С.12-16.
4. Собонович Є. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку // Дефектологія. – 2002. – №3. – С. 2-4.
5. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип.4. – К.: Актуальна освіта, 2007. – С.3-18.

The article reveals the results of experimental study possibilities of joint work of a speech therapist and primary school teachers to address phonemic disorders among first graders.

Keywords: phonemic hypoplasia, phonemic processes, the interaction of professionals.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.36.016:811.161.2'367(043)

А.І. Курбатова

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ СИНТАКСИЧНИХ СТРУКТУР У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ НЕРІЗКО ВИРАЖЕНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті представлено методику вивчення сформованості синтаксичних структур у дітей із нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення в умовах масової початкової школи.

Ключові слова: синтаксис, синтаксичні структури, синтаксичні операції, синтаксичні одиниці, синтаксичні узагальнення, загальне недорозвинення мовлення.

В статті представлена методика изучения сформированности синтаксических структур у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием вещания в условиях массовой начальной школы.

Ключевые слова: синтаксис, синтаксические структуры, синтаксические операции, синтаксические единицы, синтаксические обобщения, общее недоразвитие вещания.

Актуальність вивчення особливостей формування синтаксичного ладу у молодших школярів із нерізко вираженим недорозвиненням мовлення (НЗНМ) обумовлена його особливою роллю у розвитку мислення і мовлення дітей цього віку. Саме синтаксис, будучи вищим рівнем мовної системи, створює умови для функціонування всіх мовних одиниць. Засвоєння різноманітних синтаксичних структур є одним із найважливіших критеріїв оцінки розвитку дитячого мовлення.

Проблема формування та засвоєння синтаксичних структур розглядається в дослідженнях із мовознавства (В.фон Гумбольдт, В. Ескалон, Л. В. Щерба), психолінгвістики (Т. В. Ахутіна, В. І. Бельтюков, Е. Бенвеніст, А.Хардінер, В. А. Звегінцев, А.М. Шахнарович), психології (Л.С. Виготський, Т. Г. Візель), логопедії (Л.І. Бартенева, О.В. Вавінова, А.С. Винокур, О.М. Гопіченко, Е.А. Данілавічюте, Л.М. Єфіменкова, Р.І. Лалаєва, О.М. Моїсеєнко, Т.В. Пічугіна, О.М. Прищєпова, І.М. Садовнікова, Є.Ф. Соботович, Л.Ф. Спірова, А.О. Тараканова, В.В. Тарасун, В.В. Тищенко, Л.І. Трофименко, Н.В. Чередніченко, М.В. Шевченко, А.В. Ястребова та ін.).

Відхилення мовленнєвого розвитку, зокрема, лексико-граматичного ладу, у молодших школярів призводять до недостатнього розуміння ними вербальних інструкцій, учбових завдань, оволодіння термінами, граматичними поняттями, а також до труднощів вибору мовних засобів у процесі породження мовлення. Відставання від норми у формуванні синтаксичних структур виявляються у невмінні застосовувати у мовленні різні синтаксичні (логічні) відношення засобами словосполучень і речень та значно утруднюють оволодіння письмом, обумовлюючи в подальшому появу на письмі специфічних помилок - синтаксичних та пунктуаційних.

Причинами даних утруднень є недостатнє засвоєння дій та операцій із синтаксичними одиницями мовлення (словосполученнями і реченнями), відсутність еталонів синтаксичної структури речення, незасвоєння правил граматичного структурування мовленнєвих висловлювань та несформованість синтаксичних узагальнень.

У сучасній логопедичній науці проблема порушень синтаксичної системи мови у дітей із НЗНМ вивчена недостатньо. Точних свідчень про стан сформованості синтаксичних узагальнень у молодших школярів із НЗНМ немає, відповідно, не розроблено систему їх корекції. Водночас, логопеди наголошують на значній поширеності порушень у засвоєнні синтаксичних структур серед молодших школярів загальноосвітньої початкової школи, що не встигають із рідної мови і відвідують логопункти, а також щорічне збільшення відсотку учнів із НЗНМ серед даного контингенту учнів.

Усе це зумовило потребу організувати теоретико-експериментальне дослідження, яке передбачає вивчення типових синтаксичних помилок молодших школярів із НЗНМ у процесі виконання ними спеціально підібраних завдань. Аналіз отриманих результатів дасть змогу достовірно вивчити стан сформованості синтаксичних узагальнень у молодших школярів із НЗНМ та виявити чинники і механізми допущених синтаксичних помилок.

Методика констатуючого експерименту розрахована на молодших школярів із НЗНМ масових загальноосвітніх шкіл, що відвідують логопункти, віком від 7 до 10 років. Контрольну групу складають діти цього ж віку з нормальним мовленнєвим розвитком.

З метою поглибленого вивчення відхилень у засвоєнні синтаксичних структур нами було розроблено завдання на виконання певних синтаксичних операцій.

- диференціації понять *слово - речення, слово – словосполучення, словосполучення – речення*;
- поділ тексту на речення, речень на слова;
- складання речень, які відповідають за структурою запропонованим моделям речень;
- відновлення змісту деформованих речень:
 - а) порядок слів змінено, слова стоять у правильній граматичній формі;
 - б) порядок слів змінено, слова стоять у початковій формі;
- відновлення речень із пропущеними словами:
 - а) пропущено головний член речення (підмет або присудок);
 - б) пропущено другорядний член речення;
- розташування речень у логічній послідовності (за змістом).

Якісний аналіз виконання даних завдань та визначення допущених при цьому типових синтаксичних помилок дозволять нам виявити стан сформованості синтаксичних узагальнень у молодших школярів із НЗНМ. Зокрема, завдання на диференціацію понять *слово, словосполучення, речення*; поділ тексту на речення, а речень - на слова дозволять встановити рівень усвідомлення основних синтаксичних одиниць, розуміння інтонаційної та смислової завершеності речення та уміння виділити завершену думку в реченні.

Завдання, спрямовані на відновлення змісту деформованих речень та відновлення речень із пропущеними словами, дадуть змогу вивчити притаманні учням із НЗНМ порушення синтаксичних структур, особливості встановлення синтаксичних зв'язків між словами у реченні та словосполученні.

Визначення кількості та послідовності слів у реченні надасть змогу виявити рівень сформованості у дітей синтаксичного аналізу.

Слід зазначити, що недоліки формування синтаксичних структур у молодших школярів із НЗНМ обумовлені не лише відставанням у розвитку лексико-граматичного ладу мовлення, а й насамперед дефіцитарністю загальнофункціональних механізмів (функції мислення, пам'яті, уваги), що підтверджує первинність їх порушення в структурі даного мовленнєвого дефекту.

Отже, під час виконання учнями спеціальних завдань необхідно звернути увагу на обсяг короткочасної слухомовленнєвої пам'яті, концентрації і розподілу уваги, які дозволяють одночасно здійснювати кілька граматичних операцій (обробка запропонованого лексичного матеріалу, встановлення правильного порядку слів, вибір правильної форми іменників та дієслова).

Розуміння ієрархічної просторової структури речення та усвідомлення смислового значення прийменників під час виконання завдань на відновлення речень із пропущеними словами дозволить вивчити відхилення у формуванні просторово-часових уявлень.

Із урахуванням механізмів засвоєння синтаксичних узагальнень в нормі нами було розроблено комплекс завдань, зміст яких враховував вік дітей.

Відповідно до ступеня складності кожного із них нами було запропоновано три рівні якісного оцінювання результатів: високого, середнього та низького. Високий рівень виконання завдань визначався на основі аналізу результатів, отриманих учнями із нормальним розвитком мовлення.

Розкриємо зміст методики на прикладі матеріалу для учнів третього класу.

Завдання 1. Назвати основні ознаки речення і слова (усно). Прочитати текст. Підкреслити лише речення.

Червень. У неділю ми гралися в м'яча на луках біля води. Глибоко. Сміливий. У гущавині лісу я набрав повний мішок сухого листя. Я сідаю на пеньок і слухаю. Поруч. Мене взяла цікавість. Фантастично. Ракета неслась все далі і далі від Землі. Спустився. Крізь. Очі дивилися сонно і нерухомо.

Оцінювання:

Високий рівень — 0 – 1 помилка.

Середній рівень — 2 – 3 помилки.

Низький рівень — 4 і більше помилок.

2. Назвати ознаки слова і словосполучення (усно). Прочитати текст. Підкреслити лише словосполучення.

Багато місця. Здавна. Примітивні човни. Сніжинка. Красива. Мало відомо. Лускають. Рідко трапляється. Лісові горіхи. Ведмежата. Весело стрибають. Білочки. Пухнасті хвости. Опадає з гілок. Смокчуть молоко. Мох. Прокинулась рано. Всякі собаки. Вражають усіх. Багато озер. Підземний палац. Верхівки. Пильно спостерігає. Пізніше. Друкував книжки.

Оцінювання:

Високий рівень — 0 – 3 помилки.

Середній рівень — 4 – 7 помилок.

Низький рівень — 8 і більше помилок.

3. Повторити ознаки словосполучення і речення (усно). Прочитати текст. Підкреслити лише речення.

Славлять весну. Прожив довго. На сонячну галявину вивела ведмедиха своїх маленьких ведмежат. Нелегко побачити. Кобзарі завжди були особливою часточкою нашого народу. Співучий народ. Привітно кличе. Дубки ніби погойдують хатинку своїми вузлуватими руками. Перший льодок. Рано прокинулася. Всю ніч за вікном завивав різкий вітер.

Оцінювання:

Високий рівень — 0 – 1 помилка.

Середній рівень — 2 – 3 помилки.

Низький рівень — 4 і більше помилок.

4. Прочитати текст. Поділити текст на речення, поставивши там, де треба, крапки.

Скінчилася зима прокинулася мурашка від довгого сну як гарно навколо сніг недавно зійшов приємно парувати земля зеленіє перша травиця а ось вилізла з моху волохата квітка сон поворушили мурашка вусиками і поповзла собі далі коли це згори щось їй ляп краплина так то ж не дощ а берізка слізьми сік капає побігла мурашка по березовий сік.

Оцінювання:

Високий рівень — 0 – 1 помилка.

Середній рівень — 2 – 6 помилок.

Низький рівень — 7 і більше помилок.

5. Прочитати текст. Поділити речення на слова, відокремивши їх вертикальними рисочками.

Колосок підпалючим сонцем швидко пожовтів.
Спитий жаку пах мизу і старого бур'яну.
У неділю ми гралися в м'ячану луках біля води.
Сашко підбіг і побачив коня у великій ямі.
Ракета неслася в небо і далі від землі.
Відбатькай матері взяв Сашко гарячу любов і діторідного краю діторідної мови.

Оцінювання:

Високий рівень — 0 – 3 помилки.

Середній рівень — 4 – 9 помилок.

Низький рівень — 10 і більше помилок.

6. Прочитати запропоновані речення. Скласти речення, яке відповідає за структурою запропонованій моделі речення.

Приклад: Маленький хлопчик читає. - Злий собака гавкає.

Маленький хлопчик читає.
Руда кішка п'є молоко.
Собака гавкає голосно.
Веселі діти йдуть до школи.
Дівчинка йде спати.
Сестра мами читає.
Кішка добра, а собака злий.
Сукня нова, але фасон немодний.
Маша співає, і Саша співає.
Я радію, тому що ми поїдемо на море.
Поспіла полуниця, яку нам дозволили їсти.
Дівчинка дивиться туди, куди втекла її собака.
Ти візьмеш стільки, скільки зможеш віднести.
Чим швидше догорав вогонь, тим холодніше ставало.
Коли на морі сильні хвилі, то купатися не можна.
Поки він збирався, я читав.
Собаки притихли, тому що ніхто не йшов повз них.
Йому вже не страшно, хоча гроза триває.
Хоча я застудився, я все одно вийшов на вулицю.
Щоб почуватися краще, я рано ліг спати.
Він одягся тепло, тому мороз йому не страшний.

Оцінювання:

Високий рівень — 0 – 2 помилки.

Середній рівень — 3 – 7 помилок.

Низький рівень — 8 і більше помилок.

7. Утворити із поданих слів речення («полагодити речення»):

Садок, біля, є, школи, нашої.
Замерзла, льодом, і, річка, вкрилася.
Схилила, віти, рікою, над, верба.
У, сад, на, падає, доріжки, сніг, пухнастий.
Ми, поїздом, до, їхали, Києва.
Спіймав, у, мишу, барлогу, ведмідь.
Володя, стежина, йти, побачити, і, зайчик.
Канікули, школа, після, учні, до, поспішати.
Через, текти, Іванівка, село, річка.
Лісові, стежки, по, струмки, дзвінкий, бігти.
Схід, зоря, ранковий, на, загорітися.

Оцінювання:

Високий рівень — 0 – 1 помилка.

Середній рівень — 2 – 4 помилок.

Низький рівень — 5 і більше помилок.

8. Прочитати речення із пропущеним словом. Вставити пропущене слово, записавши його зверху там, де потрібно.

Свою білочку я з біди і приніс додому.
Рибалка Андрій із собою сина Володю.
Швидко виросла й стала зовсім ручною.
Машину Сашкові купив.
Своїй сестрі Оля красиву сукню.
Розлите кошелям.
Смачний випікається пекарем.
Старий будинок тепер сторожем.
Івасик не молока.
Жила вона нас клітці.
Одного разу білочка втекла в.
Прокинулися бджілки зимового сну.
Надвечір пташка натрапила на порожнє.
Ясне сонце сипле землю тепле проміння.
У день народження дідусь подарував Толі.
Діти налякані маленьким.
Земля освітлюється.

Оцінювання:

Високий рівень — 0 – 1 помилка.

Середній рівень — 2 – 4 помилок.

Низький рівень — 5 і більше помилок.

9. Прочитати речення. Розташувати їх по порядку за змістом (пронумерувати речення).

- () Ось уже в її кігтиках шишка.
- () Але білочка зими не боїться.
- () Мороз скував дерева і запорошив їх снігом.
- () Любить поласувати білочка ялинковим насіннячком.
- () Швидко стрибає лісова господарка з дерева на дерево.

Оцінювання:

Високий рівень — 0 – 2 помилки.

Середній рівень — 3-4 помилки.

Низький рівень — 5 і більше помилок.

Аналіз виконання учнями із НЗНМ запропонованих завдань та порівняння отриманих результатів із результатами їх виконання однолітками з нормальним мовленнєвим розвитком дозволить нам вірно підібрати завдання, спрямовані на вивчення механізмів, що лежать в основі порушень формування синтаксичних узагальнень, а саме: просторово-часових уявлень, обсягу короткочасної та довготривалої слухомовленнєвої пам'яті; обсягу, концентрації та розподілу уваги та її спрямованості як на семантичні, так і на формальні одиниці мовлення; мисленнєвих операцій симультанного та сукцесивного аналізу і синтезу, утворення за аналогією, порівняння, переносу, абстрагування, узагальнення, контролю за своєю діяльністю.

Список використаних джерел

1. Вавинова Е.В. Формирование синтаксических структур в рече-языковой деятельности учащихся первого класса общеобразовательной школы с общим недоразвитием речи III уровня : на примере предложений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Вавинова Е.В. – Ростов н/Д, 2006. – 142с.
2. Моисеенко Е.М. Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Моисеенко Е.М. – Санкт-Петербург, 2002. – 216с.
3. Уліщенко А.Б. Українська мова : Збірник диктантів для 1 – 4 класів / Уліщенко А.Б. – Х. : Світ дитинства, 2004. – 264с. – ISBN 966 – 544 – 236 – 8.

The article presents studying technique of the formation of syntactic structures for children with mild hypoplasia of the common speech in the conditions of mass primary school.

Keywords: syntax, syntactical operation, syntactical unit, syntactic generalization, general hypoplasia of speech.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 372.4:371.315:376.1–056.264

О.В. Ласточкіна,
А.І. Кравченко

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ТПМ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ВИПЕРЕДЖАЮЧОГО ХАРАКТЕРУ

У статті теоретично обґрунтоване використання елементів випереджаючого навчання для підготовки дітей 6-річного віку із ТПМ (тяжкі порушення мовлення) до навчання в школі.

Ключові слова: психологічна готовність, готовність до навчання в школі, пізнавальна діяльність, проблемне навчання, елементи випереджаючого навчання.

В статье теоретически обосновано использование элементов опережающего обучения для подготовки детей 6-летнего возраста с ТНР (тяжёлые нарушения речи) к обучению в школе.

Ключевые слова: психологическая готовность, готовность к школьному обучению, познавательная деятельность, проблемное обучение, элементы опережающего обучения.

Провідна тенденція сьогоденного інформаційного суспільства – це інформаційність, характеристиками якої є посилення ролі інформації, знань, збільшення долі інформаційних комунікацій у кожній складовій суспільної інфраструктури. Помітне інформаційне насичення не оминуло й освіти. А в початкових її щаблях – дошкільна та початкова освіта – роль інформаційності є особливою та неоднозначною.

З одного боку ця тенденція є позитивною, бо інформативне насичення – це не просто шлях отримання інформації, а умови розвитку, удосконалення психофізичних процесів дитини. З іншого боку таке насичення призводить до гальмування психофізичного розвитку різноманітними медіа продуктами (теле, відео та аудіо засоби), що через штучну природу звуку та особливості візуальної передачі знижують рівень пізнавальних можливостей дитини (Р.Пацлаф, 2000) та наднормових вимог з боку дошкільних закладів, шкіл, наслідком яких є психічне та фізичне перевантаження, дезорієнтація внутрішнього та зовнішнього мотивів навчання через невідповідність індивідуальних запитів особистості дитини.

Концепція 12-річної загальноосвітньої школи, на основі якої в реформується державна система загальної середньої освіти, передбачає початок навчання дітей із шестирічного віку. При цьому зазначається, що виняток становлять ті діти, які за висновками лікарів та психологів виявляють ознаки шкільної незрілості. Тобто шкільна реформа передбачає диференціацію дітей шестирічного віку за готовністю до шкільного навчання. Сенс такої диференціації – надати необхідну корекційну допомогу дітям, які виявили недостатній розвиток для навчання в школі, щоб створити необхідні

передумови для успішного навчання. В реальності ж ситуація занадто не ідеальна, бо дуже часто батьки не прислухаються до висновків спеціалістів і чи то за віяннями моди, чи з інших особистих міркувань віддають до школи ще не готову до навчання дитину. Особливо складною є сьогоднішня освітня ситуація для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, оскільки у багатьох регіонах України відсутні спеціальні школи для дітей із ТПМ, що не дає ні фахівцям, ні батькам можливості вибору взагалі.

Зважаючи на вищеперераховані умови слід зазначити, що питання готовності старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення до навчання в школі є особливо важливим. Його розв'язання вимагає адекватних заходів і засобів для забезпечення повноцінних умов готовності та успішного переходу дітей зазначеної категорії від гри та безпосереднього сприймання до іншого виду діяльності – навчання.

Зі вступом дитини до школи настає абсолютно новий етап її життя, що вимагає оптимальної та повноцінної підготовки у період старшого дошкільця. Повноцінно готовою до навчання у школі виявляється така дитина, яку школа привертає не зовнішніми аксесуарами, а можливістю отримувати нові знання, тобто – це дитина з достатньо розвинутими пізнавальними інтересами. Тільки таким чином налаштований дошкільник буде у достатній мірі відповідально ставитися до своїх шкільних обов'язків.

Проте одного бажання бути школярем і серйозного відношення до навчання виявляється недостатньо, оскільки наступною необхідною умовою є свідоме керування своєю поведінкою, зокрема своєю пізнавальною діяльністю, впливом її на розв'язання учбових задач. А це стає можливим, якщо у дитини склалася ієрархічна система мотивів, що дозволяє підпорядковувати особистісні спонуки більш значимим стійким цілям і намірам.

Сучасна школа розпочинає навчання із урахуванням того, що діти, які приходять до першого класу вже мають певний рівень знань, умінь та навичок, а головне – з високим рівнем уваги, розвиненим сприйняттям і мисленням, що дозволяють систематизувати та аналізувати отриману інформацію, обмірковувати і формувати конкретні висновки. Така необхідність висуває певні вимоги до пізнавальної діяльності, що покаже ступінь психологічної готовності дитини до навчання в школі.

Поняття „*готовність*” у науково-методичній літературі розглядається як інтегрований результат загальної і спеціальної підготовки до школи, сукупність особливостей дитини, що забезпечує успішний перехід до систематичного шкільного навчання: тривалий чи короткочасний психічний стан готовності організму до пізнавальної діяльності, пізнавальна активність особистості внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили, що зумовлює здатність дитини до оволодіння змістом конкретної діяльності [3, с. 12].

У дошкільній педагогіці та педагогіці початкової школи поняття „*підготовка дітей до школи*” чи „*підготовка до подальшої пізнавальної діяльності*” визначене як *організований, цілеспрямований процес засвоєння дитиною, як суб'єктом, нових знань, умінь та навичок за допомогою дорослих чи самостійно; складне утворення, структура якого включає загальну та спеціальну підготовку до школи й охоплює всі сфери діяльності дитини*. Ці складові, як зазначає М. Фіцула, є взаємозумовленими, хоча кожна з них має свою психологічну й педагогічну специфіку. О. Савченко диференціює *загальну* (фізична, інтелектуальна, мовленнєва, особистісно-вольова готовність) і *спеціальну* (засвоєння предметних знань, умінь, навичок) *підготовку до школи*.

Ряд вітчизняних науковців (С. Кулачківська, С. Ладивір, С. Максименко й ін.), які вивчали психологічну готовність до шкільного навчання, виділили такі її компоненти: *морфогенетичну* (стан здоров'я, рівень фізичного розвитку), *психологічну* (інтелектуальна, емоційно-вольова, мотиваційна сфери), *соціальну* (соціальна компетентність, комунікативні навички) готовність. Н. Гуткіна, крім вище зазначених складових, виділяє також *мовленнєву* готовність, яка передбачає достатній рівень розвитку усного мовлення, а Є. Проскура додає ще й *психологічну готовність до спілкування*.

Отже, успішне навчання у школі можливе лише за умови, якщо на момент вступу до неї дитина з мовленнєвим порушенням набула відповідного особистісного, мовленнєвого, інтелектуального та фізичного рівня розвитку, що забезпечить її адаптацію до школи. Тобто, квінтесенцією усього розвитку дошкільного періоду є психологічна готовність дитини до школи. Характерною рисою цього періоду є здатність підпорядкування мотивів своєї поведінки. Це дає можливість дитині керувати своєю поведінкою, яка необхідна для того, щоб включатися у спільну діяльність, приймати систему вимог, яку ставить школа і вчитель. Довільність поведінки – один з найважливіших показників готовності до навчання в школі. Л. Божович вважає одним із критеріїв адаптації і готовності дитини до школи – «внутрішню позицію школяра». Це психологічне новоутворення виникає в кінці дошкільного віку і є сплавом двох потреб – пізнавальної і потреби в спілкуванні з дорослим на новому рівні. Саме поєднання цих двох потреб дозволяє дитині свідомо формувати свої наміри і цілі та виявляється у довільній поведінці.

Наукове обґрунтування і дослідження комунікативного компонента мовленнєвої діяльності (В. Тищенко) та диференціація психологічних механізмів мовлення на специфічні мовленнєві та

загальнофункціональні (Є. Соботович) показує спрямованість аналізу мовленнєвих дефектів не лише на виявлення зовнішніх їх проявів у мовленні дитини, але й на пошук психологічних механізмів цих порушень.

Загальнофункціональні механізми мовлення представлені психічними процесами і функціями, які, окрім мовленнєвої, зумовлюють й інші види психічної діяльності людини. Серед них особливе місце посідають пізнавальні процеси (пам'ять, увага, мислення та ін.).

Усі психічні процеси дитини забезпечують успішне пізнання, гармонійний особистісний розвиток та розвиваються завдяки повноцінній мовленнєвій діяльності (М. Вашуленко, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). Порушення специфічних мовленнєвих механізмів призводять до виникнення первинних мовленнєвих порушень, таких, як алалія (афазія), дизартрія, ринолалія. Тяжкі порушення мовлення мають системний характер: мовлення порушується як цілісна функціональна система, адже, порушуються усі його ланки (фонологічна, лексична, граматична).

У дітей із тяжкими мовленнєвими вадами через мовленнєву патологію розвиваються значні відхилення вище згаданих психічних функцій, що зумовлені низькою біоелектричною активністю та працездатністю головного мозку (А. Винокур, І. Дьоміна, М. Михайлюк), розвиваються різноманітні неврологічні та психопатологічні синдроми, страждають вегетативні функції. Для таких дітей притаманна слабка мотивація, що супроводжується недостатнім рівнем саморегуляції та дій самоконтролю, зниження потреби мовленнєвого спілкування, своєрідність у формуванні центральних психічних новоутворень. Як зазначає І. Мартиненко, стан мотиваційно-вольових складових особистості дітей із ЗНМ (85,7% шестирічок) свідчить про їхню мотиваційно-вольову неготовність до школи та, відповідно, про психологічну неготовність до шкільного навчання в цілому.

Показником психологічної готовності дитини до навчання у школі є повноцінний розвиток таких якостей як уміння слухати, спостерігати, запам'ятовувати, розв'язувати конкретні завдання та готовність і здатність до спілкування. Тому головним завданням працівників дошкільного закладу є формування цих складових психічного розвитку.

Виконання такого завдання вихователем і (або) логопедом зумовлює планомірну та цілеспрямовану корекційно-розвивальну роботу з розвитку пізнавальних та мовленнєвих процесів у дітей із тяжкими мовленнєвими вадами.

Низькі рівень мотивації та потреба мовленнєвого спілкування є об'єктивною перешкодою для отримання дитиною певного об'єму інформації, а це – необхідна умова успішного подальшого її розвитку. Це визначає необхідність не просто корекції мовленнєвої функції, а використання у навчальному корекційно-розвивальному процесі таких специфічних методів та засобів, що ефективно допоможуть розв'язати проблему психологічної готовності дітей 6-річного віку із ТПМ до навчання в школі.

Одним зі специфічних альтернативних засобів, що стимулює мотиваційно-потребний розвиток особистості є проблемне навчання з елементами випередження.

Проблемне навчання – це така організація навчальних занять, що має на меті створення під керівництвом педагога проблемних ситуацій та активні самостійну діяльність учнів щодо розв'язання цих ситуацій, в результаті чого виникає творче оволодіння професійними знаннями, навичками, вміннями та розвиток мисленнєвих здібностей (Г. Селевко).

Проблемна задача або ситуація трактується як протиріччя між вже засвоєними знаннями, вміннями, відношеннями і новими актуальними вимогами. В основу проблемного навчання покладено ідеї американського психолога, філософа та педагога Дж. Д'юї, який у 1894 році заснував у Чикаго дослідну школу. Основою навчання в школі Дж. Д'юї були не навчальний план, а гра та трудова діяльність.

Теорія проблемного навчання проголошує тезу про необхідність стимуляції творчої діяльності дитини й визначає способи реалізації через формування та викладання навчального матеріалу особливим способом. Основою теорії складає ідея про використання творчої діяльності вихованців через постановку проблемно сформульованих завдань та активізацію за рахунок цього їхнього пізнавального інтересу і, як наслідок, усієї пізнавальної діяльності.

Суть проблемного навчання в тому, що педагог завдяки навідним питанням допомагає учню самостійно вирішити проблему чи сформулювати певний висновок, а не дає розв'язання в готовому вигляді. Тобто, знаючи результат, вчитель кожного разу підводить до нього учня. І головне завдання вчителя – дати дитині такий метод, за допомогою якого вона зможе отримати результат у деяких випадках навіть невідомий для педагога. Тобто незалежно від виду задачі, вчителю потрібно вчити дитину формулювати однакові запитання для її розв'язання.

Дитина дошкільного віку активно включається у самостійну пізнавальну діяльність тоді, коли вона стикається із неочікуваними, маловідомими речами, а педагог організовує навчальну ситуацію так, щоб вона містила елемент відкриття. У таких умовах робота дошкільника має самостійний, пошуковий, дослідницький характер.

Отже, правильно створена проблемна ситуація створює високий рівень самостійності, формує пізнавальний інтерес або особистісну мотивацію дитини, розвиває мислення. Потрібно лише адаптувати проблемні ситуації як до вікових так і до психофізичних особливостей розвитку особистості. Наприклад, через недостатню сформованість наочно-образного мислення для дітей із

ТПМ необхідно використовувати достатню кількість дидактичного невербального матеріалу (Л. Цвєткова, Т. Пирцхалайшвілі, 1975).

Повільне засвоєння навчального матеріалу дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення, що створює особливі, специфічні умови розвитку особистості, висуває вимоги до специфічного застосування елементів проблемного навчання дошкільників із ТПМ, а саме використання проблемних ситуацій з елементами випередження.

Випереджаюче навчання має на меті стислий розгляд навчального матеріалу майбутніх тем програми. Невеликі об'єми інформації викладають протягом 7-10 хвилин у вигляді тез, або мимовільно згадуючи, використовуючи приклади, асоціації, т.п. Як зазначають Л. Занков та С. Лисенкова, випереджаюче навчання ефективне при вивченні тем, складних для сприйняття, адже випередження має на меті розвиток мислення дітей, що випереджає їх вікові можливості. У наукових працях С. Лисенкова характеризує *«випереджаюче навчання»* як коментоване управління, можливість налагодження зворотного зв'язку вчитель – учень, економія часу на занятті, виховання самостійності, високий рівень уваги, вміння зосереджуватися через застосування опорних схем (велика опора) або опорних карток (мала опора). Причому управління за методикою С. Лисенкової – це така організація навчальної діяльності, коли кожен учень – вчитель!

В якості елементів випередження можна рекомендувати різноманітний тематичний матеріал про зовнішній та внутрішній макро- та мікросвіт людини, адже саме цей напрямок не просто цікавить дошкільнят – суть його є частиною вічного питання для кожної людини – сенс життя та існування. Ця інформація є не просто цікавою, пізнавальною, вона формує засади світобачення дитини, дає можливість реального сприйняття людського буття. Вона розміщена на спеціалізованих офіційних Інтернет сайтах, в енциклопедичних виданнях для різних вікових груп, офіційних наукових періодичних виданнях, іншими словами є максимально доступною і вимагає лише адаптованого, коректного, чіткого способу застосування.

Навчальний матеріал випереджаючого характеру є альтернативою малоінформативних медіапродуктів, що знижують візуальну увагу дитини, призводять до швидкого забування інформаційного потоку під час телевізійного перегляду, створюють ефект стійкого запам'ятовування емоційних переживань (Г.Штрум, 1972). Тобто екран не тільки «веде» погляд, як маріонетку, а й спрямовує емоції у певному, керованому напрямку, який не завжди співпадає із очікуваннями дорослих на щирість, привітність, доброту, сердечну любов та співчуття з боку їх дітей.

Медіапродукти як для дітей, так і для дорослих побудовані за стереотипом і тому не мотивують прояв та розвиток особистої фантазії і творчого мислення дитини. Обмеження рухової активності, яка є провідною діяльністю дитини та запорукою розвитку загальної та дрібної моторики, призводить до дефективного розвитку всіх функцій тіла та мозку, а страждають при цьому творчі здібності, фантазія, інтелект.

Використання пізнавальних завдань випереджаючого характеру як засобу навчання старших дошкільників із ТПМ сприятиме підвищенню рівня мотивації пізнання, а проблемний характер формулювання умови цих завдань допоможе оптимізувати процеси мислення, самостійного засвоєння та використання інформації, довільності поведінки та моторних навичок, що у свою чергу стане запорукою повноцінної, оптимальної підготовки дітей 6-річного віку із тяжкими порушеннями мовлення до навчання у школі.

Список використаних джерел

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: НПО «Образование», 1996. – 176 с.
2. Дошкольная педагогика. Учебное пособие для студентов пед. институтов // Под ред. Логиновой В.И., Саморуковой П.Г. – М.: Просвещение, 1988. – 270 с.
3. Пахомова Н.Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – Київ, 2006. – 259с.
4. Савченко О. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи // Дошкільне виховання. – 2001. – № 1. – С. 6-10.
5. Фіцула М. Педагогіка. Навч. посібник. – К.: Академія, 2000. – 544 с.
6. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із ЗНМ до шкільного навчання: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.08 / І.В. Мартиненко; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2007. – 22 с.

In the article the theoretical use of the elements of advance training for the preparation of 6-years-old children with complicated defects of speech before school studying are grounded.

Keywords: psychological readiness, readiness for the studies at school, cognitive activity, problematic study, elements of advance training.

Отримано 18.09.2010 р.

АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглянуті деякі аспекти формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

Ключові слова: творче самовираження, гра, театралізована діяльність, емоції, засоби виразності, творчість, мовленнєві порушення.

В статье рассмотрены некоторые аспекты формирования способности к творческому самовыражению у дошкольников с нарушениями речи.

Ключевые слова: творческое самовыражение, игра, театрализованная деятельность, эмоции, средства выразительности, творчество, речевые нарушения.

Сучасний освітній простір, зокрема його дошкільна ланка, висуває досить високі вимоги до рівня підготовленості дитини до життя, ступеня її компетентності, необхідного для нормального функціонування у навколишньому середовищі. Ці вимоги стосуються усіх сфер життєдіяльності дошкільника: взаємодії та гармонії з оточуючою його реальністю та власним внутрішнім світом. З огляду на це, освітньо-виховний процес спрямований на розвиток творчого потенціалу дитини, її здібностей та інтересів. Пріоритетним напрямком є виховання творчої, естетично багатой особистості, що у змозі розв'язувати актуальні та масштабні завдання не тільки власного сьогодення, а й сприяти процвітанню всієї нації. Дослідження науковців: А.Богущ, М.Вашуленко, Л.Калмикова, О.Кононко, С.Лаврентьева, Н.Пахомова, Л.Піроженко, В.Тарасун, М.Шеремет присвячені проблемі формування готовності дошкільників із нормальним та порушеним психофізичним розвитком до шкільного навчання, зокрема, питанню формування мовленнєвої готовності. У зв'язку із цим актуальним стає питання надання можливості дитині із порушеннями мовлення досягти означеного рівня компетентності, що забезпечить її соціальну адаптацію та гармонію із зовнішнім та власним внутрішнім світом.

Оскільки мовлення є складно організована психічна функція, розвиток якої залежить від повноцінного функціонування всіх відділів центральної нервової системи (О.Лурія, П.Анохін, О.Корнев), відхилення її розвитку та її порушення, як правило, є ознакою порушень ЦНС. Діти із мовленнєвими порушеннями мають функціональні або органічні відхилення центральної нервової системи. Діти з органічним ураженням мозку швидко пересичуються будь-яким видом діяльності, швидко втомлюються, що впливає на поведінку дитини, її самопочуття. Вони емоційно неврівноважені, характеризуються роздратованістю, підвищеною збудливістю, рухливою розгальмованістю. Настрій дітей швидко змінюється, можливі прояви агресії, нав'язливості, занепокоєння. Рідше спостерігається загальмованість та в'ялість. Спостерігається нестійкість уваги, пам'яті, особливо мовленнєвої, низький рівень пригадування словесних інструкцій, недостатність регулюючої функції мовлення, низький рівень контролю власної діяльності, порушення пізнавальної сфери, низька розумова працездатність. В період психосоматичного благополуччя ці діти можуть досягати досить високих результатів у навчанні. Діти із функціональним відхиленням у стані ЦНС емоційно реактивні, у них спостерігаються невротичні реакції та навіть розлади у відповідь на зауваження. Їх поведінка може характеризуватися негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією, або підвищеною сором'язливістю, нерішучістю, лякливою [7, с. 243 - 244].

Дослідженнями науковців: Л.Виготським, О.Лурією, М.Кольцовою, О.Леонтьєвим, Б.Ананьєвим, А.Люблінською, А.Запорожцем, Д.Ельконіним, В.Тарасун та іншими доведено значення рідної мови для повноцінного розвитку психічних процесів дитини, як одного із вирішальних чинників.

Л.Виготський зазначав, що «...мова виконує нібито дві зовсім різні функції: вона слугує, з одного боку, засобом соціальної координації досвіду окремих людей, з іншого – самим важливим знаряддям нашої думки» [4, с. 204]. Мова – це «знаряддя соціального спілкування» та водночас «знаряддя інтимного спілкування людини із собою» [4, с. 205]. На думку Д.Баранника, зв'язок мови з дійсністю проявляється в мовленні та через мовлення [1, с.18]. У той же час, мовлення не існує поза мовою, мовлення – це втілення, реалізація мови (Л.Булаховський, В.Виноградов, Г.Винокур, М.Пентилюк, Л.Щерба та ін.). Мовлення забезпечує свідоме сприйняття дитиною оточуючого світу, є засобом спілкування, засобом існування та вираження мислення; це форма існування свідомості.

Серед функцій мови науковці виділяють експресивну функцію, яка полягає у вираженні людиною свого внутрішнього світу, та підкреслюють існування прямої залежності між рівнем володіння мовою та якісними особливостями самовираження особистості (Н.Бабиш, В.Іванишин, М.Кочерган, О.Мельничук, М.Пентиліок та ін.). З огляду на це процес розвитку мовленням передбачає не тільки оволодіння змістовною стороною мови, але й образною, емоційною. С.Рубінштейн виразність мовлення розглядав як якісну характеристику мовлення, яка тісно пов'язана з проявом індивідуальності людини. Виразність мовлення розвивається протягом дошкільного віку: від мимовільної емоційної у малюків до інтонаційної мовленнєвої у дітей середньої групи та до мовної виразності мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Поняття «виразність мовлення» носить інтегрований характер та містить вербальні (інтонація, лексика та синтаксис) та невербальні (міміка, жести, поза) засоби [5, с 3].

В процесі дослідження ми спирались на положення Л.Виготського про загальні закономірності нормального та відхиленого розвитку, згідно з яким «ті самі закони можуть мати різне вираження та ступінь кількісного значення», але тим не менш залишатися спільними для нормальних дітей та дітей, що мають певні особливості розвитку. «Таким чином, і геній, і ідіот представляють собою в дитячому образі такий самий об'єкт виховання, як і будь-яка інша дитина, і загальні закони педагогіки писані для них у тому ж ступені, як і для всіх дітей даного віку. Тільки виходячи із цих загальних педагогічних законів, ми зуміємо знайти правильні форми індивідуалізації, що повинні бути забезпечені у вихованні кожного з них» [4, с. 371].

Для розвитку виразності мовлення необхідно створення спеціальних умов, що надавали б кожній дитині можливість проявити свої думки, емоції, почуття, бажання та погляди. Особливого значення це набуває по відношенню до дітей із мовленнєвими порушеннями, оскільки внаслідок мовленнєвого дефекту та вторинних особливостей, діти нерідко замкнуті, невпевнені у собі, уникають ситуацій прояву себе із незнайомими людьми та у присутності великої кількості людей. Тому, з метою формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення в процесі інсценування казки вважаємо доцільним застосування систематичного вправлення дітей у творчій діяльності, оскільки здібності не даються дитині від народження, а формуються у діяльності. «Узгоджена з віком творча діяльність сприятиме ... розвиткові інтелекту, максимальному розкриттю здібностей» кожної дитини, відмічає В.Моляко [6, с 47]. Зміст виховання повинен полягати у систематичному розв'язанні різноманітних творчих завдань у естетично збагаченому середовищі.

Л.Виготський підкреслював, що «...творче зусилля повинне просочити собою кожен рух, кожне слово, кожна посмішка дитини. Правилком повинна служити ... творча обробка дійсності – речей і своїх власних рухів (дій – наше пояснення), що прояснює й піднімає повсякденні переживання до рівня творчих» [4, с. 307].

Погоджуючись із вченими, що досліджували вплив творчості на особистість дитини (А.Брушлінський, В.Давидов, Т.Кудрявцев, О.Матюшкін, О.Тихомиров, І.Якиманська та ін.), В.Моляко наступним чином обґрунтовує роль творчості у виховному процесі: вона сприяє виробленню вмінь розв'язувати задачі, орієнтуватися у нових умовах, переборювати труднощі; збуджує і стимулює розвиток інтересів до діяльності, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового, чогось раніше не відомого; стимулює розвиток пізнавальних процесів, мислення, допитливості, дослідницької активності, здатності знаходити оригінальні рішення; до прогнозування; вона сприяє розвитку оцінно-вимірювальних функцій психіки, які допомагають кожному конкретному суб'єкту успішно виробляти в собі моральні, естетичні, інтелектуальні еталони для побудови образів, планів, стратегій своєї поведінки та діяльності, а як наслідок – свого світогляду і життєвої філософії [6].

Л.Виготський відзначав, що творчість дитини відрізняється від творчості дорослої людини, це творчість «зовсім особливого порядку», вона не спрямована на створення об'єктивних цінностей й «потрібна скоріше для самої дитини, ніж для навколишніх» [4, с. 303]. І далі: «Як дитяча гра, вона (творчість – наше пояснення) цілюща й поживна, але не зовні, а усередині самого організму» [4, с. 303].

Однією з форм дитячої творчості є гра, саме в ігровій діяльності дитина завжди творчо перетворює дійсність. Вчені надають провідного значення ігровій діяльності, як рушійній силі розвитку дитини. Л.Виготський відношення гри до розвитку порівнював з відношенням навчання до розвитку. На думку вченого, гра є джерелом розвитку, саме «гра створює зону найближчого розвитку дитини. У грі дитина завжди вище свого середнього віку, вище своєї повсякденної поведінки; вона нібито на голову вище самої себе. Гра у конденсованому вигляді містить у собі, як у фокусі збільшувального скла, всі тенденції розвитку; дитина у грі нібито намагається зробити стрибок над рівнем своєї звичайної поведінки» [3, с. 74].

Серед творчих ігор особливе місце посідають театралізовані ігри. Вчені відзначають виховні та розвиваючі можливості театралізованих ігор (О.Аматьєва, Л.Артемова, А.Богуш, Н.Водолага, Н.Гавриш, Н.Карпинська, Т.Маркова, Д.Менджеричька, В.Федяєвська) які проявляються перш за все у тому, що приймаючи у них участь діти знайомляться з оточуючим світом у всьому його різноманітті через образи, кольори, а проблемні ситуації, з якими стикаються діти, примушують їх думати,

аналізувати, робити висновки та узагальнення. Сприяючи розвитку мислення дитини, театралізовані ігри удосконалюють мовлення. У процесі роботи над виразністю реплік персонажів, особистих висловлювань непомітно активізується словник дитини, удосконалюється звуковий бік мовлення, його інтонаційна та граматична будова. Роль, що виконує дитина, вимагає від дитини ясного, чіткого, зрозумілого мовлення. Театралізована діяльність є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань та відкриттів дитини; вона розвиває емоційну сферу дитини, примушують його активно співчувати персонажам [2,5]. Вона є важливішим засобом розвитку в дітей емпатії – здатності розпізнавати емоційний стан людини за мімікою, жестами, інтонацією, вміння ставити себе на її місце в різноманітних ситуаціях, знаходити адекватні засоби сприяння. Б.Теплов стверджував, що для того, щоб веселитися чужим веселощам та співпереживати чужому горю, необхідно вміти за допомогою уяви перенестися у положення іншої людини, подумки стати на його місце [5, с 5]. Гра, яку Л.Виготський розглядав як найбільш діючий виховний механізм, «є разом із тим і кращою формою організації емоційної поведінки. Гра дитини завжди емоційна, вона будить у ній сильні і яскраві почуття, але вона ж учиє дитину не сліпо йти за емоціями, а узгоджувати їх із правилами гри й з її кінцевою метою» [4, с. 131]. Вчений надавав особливого значення емоційній сфері особистості, наполягаючи на тому, що вона має бути предметом виховання у тому ж ступені, як розум та воля. Емоцію він розглядав як стимул до діяльності, або відмову від неї; як могутній внутрішній фактор організації поведінки [4].

Театралізовані заняття можуть містити розігрування казок. Завдяки казці дитина не тільки пізнає оточуючий світ не стільки розумом скільки серцем, але й виражає своє власне ставлення до нього. Улюблені герої стають взірцями для наслідування та ототожнення. Саме здатність дитини до такої ідентифікації з образами героїв, що полюбилися дозволяє педагогам через театралізовану діяльність здійснювати позитивний виховний та розвиваючий вплив. Театралізована діяльність надає дитині можливість вирішувати актуальні для неї проблемні ситуації опосередковано, від особи якого-небудь персонажу. Це допомагає переборювати боязкість, невпевненість у собі, сором'язливість, що має особливе значення для дітей із порушеннями мовлення.

Театралізовані заняття покликані виконувати освітню, виховну та розвиваючу функції, а не зводиться тільки до підготовки виступів. Зміст, форми та методи їх проведення повинні сприяти одночасно досягненню основних цілей: розвиток мовлення та навичок театральної-виконавської діяльності; створенню атмосфери творчості; соціально-емоційному розвитку дітей. Зміст таких занять – це не тільки ознайомлення з текстом казки, але й з жестами, мімікою, рухами, костюмами, мізансценою, тобто зі «знаками» візуального мовлення. У зв'язку з цим практична дія дитини, її мовленнєві чи не мовленнєві прояви (поза, рух, міміка, жести) є найціннішим результатом проведеної роботи [5].

Серед засобів виразності у дитячому віці М.Маханєва рекомендує: у другій молодшій групі формувати в дітей образно-виразні вміння (вміння імітувати характерні рухи казкових тварин); у середній групі навчати елементам художньо-образних виразних засобів (інтонації, міміці, пантомімі); у старшій групі вдосконалювати художньо-образні виконавські здібності; у підготовчій групі розвивати творчу самостійність у передачі образу, виразність мовленнєвих та пантомімічних дій.

На думку вченої, саме розігрування казок дозволяє навчити дітей використовувати різноманітними виразними засобами у їх єдності (мовлення, наспіви, міміка, пантоміма, рух) [5, с.13].

«Емоційно забарвлена поведінка здобуває зовсім інший характер на відміну від безбарвного. Ті самі слова, що були вимовлені із почуттям, діють на нас зовсім інакше, ніж мертво вимовлені» [4, с. 121]. Сформувати в дитини вміння володіти своїми почуттями, за Л.Виготським, означає сформувати вміння володіти їх зовнішнім вираженням. На думку Н.Ветлугіної означеного можливо досягти під впливом цілеспрямованого навчання.

Особливого значення набуває ознайомлення дітей з основними емоційними станами та засобами їх невербального та вербального вираження, ця робота є необхідною та обов'язковою на думку вченої. «Значення цієї роботи посилюється тим, що без глибокого розуміння емоційного стану та засобів його зовнішнього прояву неможлива виразність мовлення» [5, с.14]. Необхідно звернути увагу дітей на зв'язок між настроєм та особливостями вербальної та невербальної виразності: силою голосу, темпом, інтонаційними та логічними наголосами характером рухів, пози, жестів, міміки [2,5]. Важливо навчити дітей влучно використовувати засоби виразності, що дозволяють дитині виразити свої почуття, думку, настрої.

Підготовка до театралізованої діяльності дітей проходить декілька етапів. Важливе місце посідає попереднє ознайомлення із казкою. Воно може здійснюватися через виразне читання твору та бесіди, що спрямована на пояснення та розуміння дітьми не тільки змісту, але й окремих засобів виразності. Вчені акцентують увагу на тому, що художній твір не сприймається пасивно, «не одними вухами й очима, але засобом складної внутрішньої діяльності, у якій смотріння й слухання є тільки першим моментом, поштовхом, основним імпульсом» [4, с. 289]. І далі: «...тут іде складна конструктивна діяльність, здійснювана слухачем або глядачем і полягає в тому, що із пред'явлених зовнішніх

вражень сприймаючий сам будує й створює естетичний об'єкт, до якого вже й відносяться всі його наступні реакції» [4, с. 290].

Чим повніше та емоційніше сприйматимуть твір діти, тим легше їм буде потім його театралізувати. Тому у процесі читання важливо широко використовувати увесь комплекс засобів інтонаційної, лексичної та синтаксичної виразності. Не припускається нав'язування своїх оцінок, відношення до прочитаного, пригнічування ініціативи, уяви та творчості дітей. Необхідно надати дитині можливість висловити власне судження, проявити емоційну активність. Пропонуючи зіграти чи показати кого-небудь потрібно виходити з реальних можливостей конкретної дитини, щоб не допустити створення атмосфери страху помилки, страху в дітей вийти «на сцену». Педагогові потрібно по-перше зрозуміти, розібратися у тому, що відчуває дитина, на що спрямовані її переживання, наскільки вони глибокі та серйозні, а по-друге, допомогти дитині якнайповніше виразити свої почуття, створити для неї особливі умови, у яких проявиться її активність, її співпереживання, сприяння тим, про кого вона чула. Важливо надати дітям свободу у проявленні почуттів та емоцій, що виникають у них під час слухання казки. Не припустимо, на думку М.Маханевої, робити зауваження дітям, сковувати емоційну активність дітей, оскільки це заважатиме їм повноцінно пережити події казки, а педагоги не дозволить спостерігати їх емоційну реакцію [5].

Змістом театралізованих занять може бути інсценування казки. Воно допомагає спрямувати та наситити фантазію дітей. Казка є прикладом гармонічного, творчого відношення до реального світу. Вона дуже близька та співзвучна із внутрішнім світом дитини. Фантастичні образи, захопливі пригоди та яскравість її світу, свіжість, чистота, гармонічна цільність є першим поштовхом до розвитку фантазії, мислення та творчості дітей. Провідною умовою успішності та результативності інсценування казки є емоційне відношення педагога до того, що він зачитує дітям. При читанні необхідний не стільки артистизм, скільки відвертість почуттів педагога. Для дітей це є взірцем емоційного відношення до тих або інших ситуацій [5, с. 10].

Інсценування казки сприяє багатогранному проявові дитячої творчості. Основними вимогами, висунутими до організації дитячої творчості за Л.Виготським є «повна свобода дитячої творчості, відмова від прагнення дорівняти її до свідомості дорослого, визнання її самобутності й особливості» [4, с. 301 - 302]. Будь-яка спроба «вирівнювання й виправлення» дитячої творчості приводить до грубого втручання в психологічний лад і переживання дитини, «змінюючи й виправляючи», педагог, можливо й наблизить процес і результат дитячої творчості до суспільно прийнятого ідеалу естетичної цінності, але « внесе смуту в дитячу психіку й замутить її» [4, с.301]. І далі: «...виправлення готового продукту творчості завжди спотворює внутрішні мотиви, що породили її» [4, с.301 - 302].

Дитячі театральні вистави дозволяють паралельно здійснювати колосальний вплив на розвиток дитячого мовлення. Важливо, щоб кожна дитина якомога глибше розуміла зміст казки, в інсценуванні якої приймає участь, була захоплена її сюжетом, образами персонажів. За такого підходу інсценування довго залишається для дітей досить реальним світом, цікавим, захопливим, де кожна дитина має можливість творчо виразити свою неповторність, індивідуальність, унікальність.

Інсценування казки будить у дитині творчий початок, допомагає природній дитячій фантазії набуту багату образність та внутрішній зміст. Граючи, перевтілюючись, дитина здобуває можливість до творчого самовираження через рух, дію, мовлення, це особливий спосіб проникнення у реальну дійсність, вплив на неї та засіб взаємодії з оточуючим світом. Таким чином дитина проявляє, демонструє своє «Я». З огляду на це необхідно створювати умови для формування здатності дитини до творчого самовираження у процесі інсценування казки: розвивати творчу активність дітей; розвивати здатність вільно та розкуто триматися у процесі інсценування; спонукати до імпровізації засобами міміки, виразних рухів, інтонації.

Людина має величезні потенційні можливості й лише незначна їхня частина знаходить вираження в реальній життєдіяльності: «...залишок між можливостями й здійсненням, між потенційним і реальним у нашому житті й покривається цілком творчістю» [4, с.293]. Саме тому, величезне значення для формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення займає система організованого цілеспрямованого вправлення дітей у творчій діяльності.

Список використаних джерел

1. Баранник Д.Х. Усне монологічне мовлення: Дис. ... доктора філол. наук: 10.661 / Баранник Д.Х. – К.: УНДІП, 1969. – 862 с.
2. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологи. – 1966. – №6. – С. 62-76.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 671 с.

5. Маханева М.Д, Театрализованные занятия в детском саду / М.Д. Маханева. – М.: Сфера, 2001. – 128 с.
6. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості / В.О. Моляко // Рідна школа. – 1991. – № 5. – С. 47-51.
7. Л.И. Аксенова Специальная педагогіка / [Л.И.Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова, и др.]. – М.: Академия, 2002. – 400 с.

The article discusses some aspects of the formation potential for creative expression in preschool children with speech disorders.

Keywords: creative expression, play, theatrical work, emotion, means of expression, creativity, speech disturbances.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК: 612. 789 + 616. 89 – 008. 434

В. А. Литвиненко

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті аналізується проблема необхідності вивчення особливостей формування мовленнєвих здібностей у дітей в різних вікових періодах їх особистісного розвитку (в ранньому та дошкільному віці) з метою попередження мовленнєвих порушень.

Ключові слова: правильне мовлення, психологічні механізми мовлення, мовленнєві порушення, ранній вік, дошкільний вік.

В статье анализируется проблема необходимости изучения особенностей формирования речевых способностей у детей в разных возрастных периодах их индивидуального развития (в раннем и дошкольном возрасте) с целью предупреждения речевых нарушений.

Ключевые слова: правильная речь, психологические механизмы речи, речевые нарушения, ранний возраст, дошкольный возраст.

В наш час все більш актуально стає проблема мовленнєвої підготовки дітей до шкільного навчання, профілактики дислексій та дизграфій. Одним із суттєвих критеріїв готовності дітей до навчального процесу є рівень розвитку їх мовлення (А. Богуш, М. Вашуленко, Г. Каше, Є. Соботович, М. Шеремет).

Мовлення розглядається вченими як “оволодіння і застосування особистістю певної мови під час її спілкування з іншими людьми і в процесі мовленнєвої діяльності” (М. Жинкін, Д. Ельконін, А. Маркова, Г. Леушина, О. Леонтєв, Г. Костюк, Ф. Шохін, Г. Розенгард-Пупко).

Провідну роль мовленнєвої компетенції особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства доведено і низкою досліджень (А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, Н.В. Гавриш, О.Л. Кононко, К.Л. Крутій) [1, 5, 6].

Отже, мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. Оволодіння мовленням як засобом пізнання та способом спілкування у суспільстві є найвагомим досягненням дошкільного дитинства. До 4,5 років дитина засвоює відмінкові закінчення та основні граматичні форми (О. Гвоздев), до 5 років – звукову систему мови та усвідомлює звукову будову слова (Д. Ельконін), оволодіває монологічним мовленням (С. Рубінштейн).

В той же час період мовленнєвого розвитку дітей від 1 до 6 років вважають сензитивним, тобто особливо чутливим до сприймання мовлення оточуючих їх людей та до впливу різних чинників внутрішнього та зовнішнього середовища, через які нормальний процес мовленнєвого розвитку порушується.

Відтак, соматичні, нервово-психічні захворювання, емоційна депривація, обмеженість мовленнєвого спілкування чи навпаки, різке збільшення сенсорної інформації, постійне гучне середовище можуть стати саме тими шкідливими чинниками, що спотворюють та затримують

мовленнєвий розвиток на даному етапі розвитку (М. Жинкін, О. Леонтєв, О. Лурія, Є. Соботович, Ф. Сохін, Т. Ушакова, Н. Уфімцева, О. Шахнарович, М. Шеремет, Н. Юр'єва та ін.) [4, 5, 6].

Таким чином, мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Саме тому існує необхідність вивчення проблеми зародження та розвитку мовлення дітей, що є необхідним для розробки правильних методів виховання, навчання та попередження появи недоліків у ньому.

Дослідження є складовою частиною науково-дослідної теми кафедри фізичної реабілітації Сумського державного педагогічного університету

імені А.С. Макаренка "Теоретико-методологічні й організаційно-методичні проблеми здоров'я, фізичної реабілітації і корекційної педагогіки".

Формулювання цілей роботи. *Мета дослідження* - аналіз науково-методичної літератури з питання особливостей розвитку мовлення в онтогенезі та обґрунтування необхідності їх врахування в процесі розробки та впровадження навчально-розвивальних методик щодо формування мовленнєвих вмінь та навичок, попередження мовленнєвих порушень у дітей.

Результати дослідження. Мовлення займає особливе місце в системі психічних функцій людини. Вивчення онтогенезу дитячого мовлення засвідчує його величезну роль у психічному розвитку дитини, оскільки формування мислення, когнітивних функцій і становлення особистості тісно пов'язані з появою й розвитком мовленнєвої діяльності (А. Богущ,

Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Лурія, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Науковцями доведено, що мовленнєва діяльність спрямована як на засвоєння мови індивідуумом, так і на використання мови в актах комунікації, що трактуються як її лінгвістичний (мовний) та комунікативний компоненти. Обидва компоненти взаємопов'язані та проходять в онтогенезі складний шлях становлення та розвитку (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, С. Рубінштейн, Є. Соботович, О. Шахнарович та ін.).

За визначенням П.К. Анохіна, розвиток мовлення відбувається за принципом системогенезу, що є специфічною закономірністю розвитку організму, головна риса якого є нерівномірний (гетерохромний) розвиток функціональних систем, що забезпечують виживання та адекватну адаптацію до умов навколишнього середовища. Важливою основою розвитку мовлення є формування інтонаційної її сторони в системі мовнослухового, а пізніше і мовнорухового аналізаторів [2, 4, 6].

Як зазначає М.К. Шеремет, здібність розрізняти мовленнєві звуки в онтогенезі виникає значно раніше й розвивається інтенсивніше, ніж здібність артикулювати. Саме фонематичний слух багато в чому забезпечує чітку, ясну й правильну вимову. Фонематичний слух починає формуватися на першому році життя й інтенсивно розвивається увесь дошкільний період, істотно перебудовуючись під час засвоєння писемної форми мовлення, де основного значення набувають операції фонематичного аналізу й синтезу [5].

За словами Т.Н. Ушакової, семантичний рівень мовленнєвої системи функціонує раніше за інших за принципом мінімального забезпечення, тому дитина раніше розуміє мовлення ніж починає говорити. Недосконалість вимови дитини в першу чергу обумовлені ще недостатнім розвитком мовно-рухових механізмів. Артикуляції мало диференційовані від зайвих рухів та слабо скоординовані.

Виходячи з аналізу онтогенезу мовленнєвих актів, зауважимо, що мовнорухові диференціювання формуються повільніше, ніж слухові. Нечітка вимова звуків, порушуючи точність акустичного сприйняття власного мовлення, ще більше закріплює неправильні звуки та вносить плутанину у сприйняття слухових образів слів та звуків оточуючих. Внаслідок відсутності сильних, точних рухів та смикань органів мовлення всі звуки у дитини до трьох років пом'якшені, недиференційовані та незрозумілі (Є. Соботович, О. Гвоздев, В. Бельюков) [6].

Як показує аналіз науково-методичної літератури, питанням поетапності становлення мовлення за його нормального розвитку приділяється достатньо багато уваги. В монографії А. Гвоздева, в працях Г. Розенгард-Пупко, Д. Ельконіна, О. Леонтєва, Н. Швачкіна,

В. Бельюкова докладно описано становлення мовлення у дітей з раннього дитинства [1, 4].

У дослідженнях фахівців з лінгвістики дитячого мовлення визначено основну послідовність його формування: від стадії лепету до 7 років (А. Гвоздев, С. Ісеніна, В. Тищенко, С. Цейтлін, А. Шахнарович).

Так, А. Гвоздев на основі докладного вивчення послідовності засвоєння дитиною частин мови, структур речень, характер граматичного оформлення їх пропонує свою періодизацію. Г. Розенгард-Пупко розглядає два періоди формування мовлення: до 2 років — підготовчий; від 2 років і далі — період самостійного становлення мовлення.

Спираючись на дослідження О. Леонтєва, можна умовно виділити такі основні періоди мовленнєвого розвитку:

- 1-й — підготовчий (з моменту народження — до 1 року);
- 2-й — переддошкільний (від 1 до 3 років);
- 3-й — дошкільний (від 3 до 7 років);

- 4-й — шкільний (від 7 до 17 років).

Відтак, підготовчий період, що характеризується появою усного мовлення, що передбачає наявність голосу і крику дитини в перші тижні, місяці життя, вже характеризує ті природжені механізми, які використовуватимуться нею під час становлення мовлення.

Із такого крику з першого місяця поступово виникають, на основі смоктального рефлексу, натяки на звуки приголосного типу м, п, б. На межі першого і другого місяців при перших проявах приємного відчуття (радості) у немовляти виникають короткі звуки типу ги, кхи, що супроводжуються часто випусканням бульбашок. У цей період у дитини поряд з криком з'являються кряхтіння, посмішка з широким відкриванням рота та перші спокійні звуки а-а, які з'являються зазвичай під час пауз у «розмові» з ним дорослого.

З 2-3 місяців дитина починає прислуховуватися до звуків мовлення, відшукувати поглядом джерело звучання, повертати у бік дорослого, зосереджуючи увагу на його обличчі, губах. У так званому «гулінні» виділяють звуки, що нагадують голосні (а, о, у, е), губні приголосні (б, м), задньоязикові (г, к, х). До кінця другого-третього місяця дитина видає звукові комплекси, які складаються з помітно розчленованих, але недостатньо чітких протяжних звуків: а-а-а, а-гу, а-гі, бу, бум-бу тощо.

Артикуляція в лепеті порівняно з гулінням набуває велику точність і стійкість, створюються певні поєднання звуків, з'являються приголосні звуки та різні комбінації їх з голосними. Завдяки чергуванню голосних і поєднання їх з приголосними з'являються склади та наголос на них. Нерідко в цей період уже вимовляються ш, ж, ч і навіть р, але потім зникають, коли дитина починає вимовляти їх свідомо.

У 4-5 місяців у дитини поступово формується психофізіологічний механізм складоутворення, що супроводжується аутоехолалією (багаторазове повторення відкритого складу: ва-ва-ва тощо).

Автоімітація є підготовкою до наслідування мовлення інших людей (гетероімітація). Спочатку дитина наслідує ті звуки оточуючих, які він сам вимовляє та артикуляцію яких добре бачить. На початку цього періоду широко використовується зір, а потім звуки повторюються в основному на слух. До восьмого-дев'ятого місяця дитя наслідує і такі звуки оточуючих, які самотійно ще не вимовляє: вау-вау, кіс-кіс, ту-ту, тік-так.

Після 8 місяців згасають звуки, що не відповідають фонетичній системі рідної мови та в той же час з'являються нові звуки, подібні до фонем мовленнєвого оточення. На основі умовних зв'язків з семи-восьми місяців дитина вже розуміє декілька слів, які відповідають певним звукам та рухам.

У 10-12 місяців діти вже здатні відтворювати найтипівіші характеристики мовленнєвого ритму, після чого у них з'являються перші слова (як правило, наприкінці першого року життя) [4].

Як показує аналіз літературних джерел, до кінця першого року дитина вимовляє вже окремі слова та назви предметів, з якими найчастіше зустрічається (Г. Ляміна, М. Красногорський, А. Маркова, М. Кольцова).

Слід зазначити, що у цей період слова сприймаються дитиною як невід'ємна властивість предметів: назва предмету і сам предмет є одним цілим. Перші слова є нестійкими, часто надовго зникають, замінюються іншими, а потім знову з'являються.

Відтак, мовленнєва активність дитини цього періоду є ситуативною, що тісно пов'язана з предметно-практичною діяльністю та залежить від емоційної участі дорослого у спілкуванні [3].

Як зазначає Н. Серебряникова, у цей період (кінець першого і початок другого року) дитина вже синтезує лепетні слова-склади, як правило, в двослівні речення: тьо-зі (тьотя Зіна), дя-бо (дядя Боря), пі-гу (пішли гуляти). Двослівні речення найчастіше складаються з позначень людини та дії, з'являються вони нерегулярно і складаються з окремих слів, структурно не оформлених.

У першій половині другого року життя дитини започатковується розвиток її фонематичного слуху. Другий рік життя Н. Швачкін відніс до фонемної стадії, оскільки дитина розуміє мовлення дорослих на основі значень, пов'язаних із певним звуковим складом.

У другому півріччі другого року словник дитини збагачується швидкими темпами. Як стверджує Г. Розергард-Пупко, у дітей в 1 рік 6 місяців налічується до 40 слів, в 1 рік 8 місяців – 100, в 1 рік 9 місяців – 175 слів, у 2 роки – 300 слів. Характерною особливістю словника дітей другого року життя, за твердженням М. Попової, є нерівномірність вживання частин мови за кількісним складом словника та наявністю переважно іменників у мовленні [1].

Учені О. Гвоздев, М. Хватцев, Г. Ляміна та інші, зазначають що характерною ознакою другого року життя дітей є недосконала звуковимова. Діти випускають деякі звуки, замінюють їх легшими. Спостерігається загальна пом'якшеність мовлення, злиття двох звуків у один.

Як зазначає А. Богуш, у 2,6-3 роки дитина розуміє мовлення дорослих про події та явища, яких не було в досвіді дитини, але окремі їх елементи раніше вже сприймалися нею. Висловлює правильно, чітко всі голосні та приголосні звуки, крім шиплячих (ж, ч, ш, щ) та звука р. Зникає загальна пом'якшеність мовлення.

У словнику дитини є всі частини мови, окрім прислівників і дієприслівників. Словник складає 1000-1300 слів. Розмовляє реченнями простими, поширеними, складносурядними та складнопідрядними із сполучниками та сполучними словами, хоча часом вони ще аграматичні.

У мовленні спостерігаються граматичні помилки. Переважає ситуативне мовлення: дитина розповідає про бачене, пережите, діяльність фразами, реченнями, за допомогою слів там, тут, ось, цей, або через покази, дії та жести. Розуміє сенс художніх текстів, розповідей без супроводу наочності. Легко запам'ятовує забавлянки, вірші. Знає напам'ять 4-5 забавлянок, віршів, пісень [1, 2].

За словами А. Богуш, Н. Гавриш, О. Саприкіної, психічним якісним новоутворенням дітей трьох років є оволодіння ними активним розмовним мовленням, яке продовжує розвиватись і вдосконалюватися на четвертому році життя. У дітей цього віку надзвичайно розвинене мовне чуття, вони досить рано помічають і виправляють мовленнєві огріхи в мовленні інших. Для багатьох дітей характерна загальна пом'якшеність мовлення, пропуск, спотворення і перестановка звуків, складів, їх заміна, порушення звукової структури слова.

У словнику дітей зустрічаються всі частини мови, хоча переважають іменники (до 50%) і дієслова (28-30%), багато ще полегшених слів. У мовленні діти дедалі частіше використовують складнопідрядні та складносурядні речення, легко запам'ятовують і розповідають вірші, казки, передають зміст малюнків.

Четвертий і п'ятий роки — це періоди надзвичайної мовленнєвої активності. До 4,5 років завершується формування граматичної правильності мовлення. Характерною особливістю мовлення дітей цього віку є нестійкість (у поєднанні з голосним вимовляють звук, у поєднанні з приголосним спотворюють або випускають) і неточність вимови.

Провідною формою спілкування залишається діалогічне мовлення. В першій половині означеного віку ще переважає ситуативне мовлення. На кінець четвертого року життя ситуативне мовлення поступово замінюється контекстним (поза наочною ситуацією), хоча ситуативне залишається, але дитина використовує його адекватно наочній ситуації.

На четвертому році життя в мовленні дитини з'являються складносурядні і складнопідрядні речення, а також питальні речення. На п'ятому році життя діти вживають всі типи речень, хоча тут і зустрічаються ще помилки: неправильний порядок слів, невдале вживання сполучників тощо.

На п'ятому році життя розвивається монологічне мовлення, мовлення-повідомлення. Дитина відтепер будує висловлювання різного типу: мовлення-розповідання (сюжетні розповіді на наочній і словесній основі, творчі розповіді, переказ художніх творів), мовлення-описи [2].

Отже, мовлення дітей старшого дошкільного віку досягає високого рівня розвитку. Вони оволодівають правильною вимовою всіх звуків рідної мови, хоч у дітей цього віку подекуди ще трапляються окремі неточності у вимові важких звуків (р, ш, ц, ч, дж, дз, і). Подекуди спостерігається нестійка вимова сформованих звуків у словах складної фонетичної структури.

На кінець дошкільного віку в дітей завершується процес фонематичного сприймання: вони ічують, і розмовляють правильно, відповідно до фонетико-орфоепічних норм рідної мови.

На підставі отриманих результатів ми зробили висновок, що як і будь-яка функціональна система, мовлення є найбільш чутливим до впливу несприятливих факторів у період його інтенсивного формування. Отже, існує необхідність вивчення особливостей становлення та розвитку мовлення у дітей у різних вікових періодах з метою попередження як виражених мовленнєвих відхилень, відставання у психічному розвитку (уповільнення формування всіх рівнів пізнавальної діяльності, появи порушень у емоційно-вольовій сфері), так і обмеження комунікативних здібностей та соціальної адаптації дитини у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А.М. Богуш – К.: Вища школа, 2007. – 542 с.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В., Саприкіна О.В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. – К.: Видавничий дім "Слово", 2009. – 408 с.
3. Кольцова М.М. Научно-исследовательский институт физиологии детей и подростков АПН СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
4. Леонтьев А.А. Психология общения: 2-е изд. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
5. Логопедія. Підручник / За ред. М.К. Шеремет. - К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. - 376 с.
6. Собонович Е.Ф., Собонович И.Э. Формирование перцептивного и смыслового уровня восприятия речи (слов) в процессе онтогенеза // Интеграция аномальной дитини в сучасній системі соціальних відносин. – К.: ІЗМН, 1994. – С. 271-272.

The article analyses problem the necessity of education peculiarities of development speech abilities among the children in their personal development (early and preschool age) with aim of doing prevention of speech habits.

Keywords: full speech, speech activity, psychological mechanisms of speech actions, speech habits, early age, preschool age.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.4.013.77

І.В. Мартиненко

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ААС

Стаття присвячена проблемі використання допоміжних та альтернативних засобів комунікації у роботі з особами, які не здатні до оволодіння словесним мовленням. Автор розглядає різні підходи до використання ААС, аналізує сучасні технології у сфері ААС, пропонує етапи корекційної роботи з використанням наочних засобів ААС.

Ключові слова: альтернативні та допоміжні засоби комунікації, мовлення, спілкування.

Статья посвящена проблеме использования вспомогательных и альтернативных средств коммуникации в работе с лицами, которые не овладели словесной речью. Автор рассматривает разные подходы к использованию ААС, анализирует современные технологии в сфере ААС, предлагает этапы коррекционной работы с использованием наглядных средств ААС.

Ключевые слова: альтернативные и вспомогательные средства коммуникации, речь, общение.

Однією з центральних проблем сучасної психологічної науки є питання становлення і розвитку комунікативної діяльності (спілкування) в осіб з нормальним і порушеним розвитком. Різні аспекти цієї проблеми представлено в роботах Андреевої Г.М., Бодальова А.А., Виготського Л.С., Глозман Ж.М., Леонтьєва О.О., Леонтьєва О.М., Лісіної М.І., Ломова Б.Ф., Паригіна Б.Д., Слепович О.С., Смірної О.О., Соколова О.В. тощо.

Традиційно у вітчизняних дослідженнях спілкування розглядається в аспекті діяльності. На думку Леонтьєва О.О., спілкування – це певна сторона діяльності, а діяльність - це умова спілкування [2]. Ельконін Д.Б. розглядає спілкування як особливий вид діяльності. На думку більшості авторів, взаємне інформування в процесі комунікації передбачає налагодження спільної діяльності. Андреева Г.М. в структурі спілкування виділяє три взаємозв'язані сторони: комунікативну, інтерактивну і перцептивну [1]. Ломов Б.Ф., розглядаючи дану проблему, також виділяє три функції спілкування: інформаційно-комунікативну, комунікативно-регулятивну, афективно-комунікативну.

Сучасна психологія рівною мірою використовує поняття “спілкування” та “комунікація”, які за змістом є тотожними. Комунікація (спілкування) - це процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який зумовлений потребами спільної діяльності та передбачає обмін інформацією, вироблення спільної стратегії взаємодії, взаємне сприйняття і вплив [1,2,3].

На думку Quill К.А. психологічна структура комунікації містить наступні елементи [5]:

- потреба в комунікації (особисті і соціальні інтереси);
- вибір доступних засобів комунікації (вербальні і невербальні комунікативні системи);
- вміння виразити соціальні функції у процесі спілкування;
- здатність виконувати певні комунікативні ролі;
- вміння використовувати базові комунікативні навички: ініціювати, підтримувати і завершувати розмову.

Сукупність елементів комунікативного процесу забезпечує високу ефективність спілкування. За умов несформованості або недорозвинення одного з елементів виникають специфічні труднощі комунікативного характеру.

Як свідчать результати наукових досліджень [2,3,5], комунікативний процес складається із потоку комунікативних актів, і передбачає сформованість комунікативних вмінь та навичок. Розглянемо зміст кожного з ключових понять комунікації.

Комунікативний акт (комунікативна ситуація) - це окремий фрагмент комунікації, наприклад, репліка одного із співбесідників в діалозі. Проста схема окремого комунікативного акту виглядає так: відправник - повідомлення - одержувач. Комунікативний акт завжди спрямований на певний стратегічний результат, тобто має комунікативну мету.

Комунікативні вміння - це уміння зрозуміло пояснити свою думку і адекватно сприймати інформацію від партнерів по спілкуванню. Комунікативні уміння складаються з блоку загальних умінь і блоку спеціальних умінь. У свою чергу загальні уміння діляться на уміння говорити і уміння слухання. В обох блоках виділяють як вербальні складові, так і невербальні.

Від якості сформованості зазначених компонентів залежить ефективність спілкування загалом.

5) Sherratt, M. Peter [4] вважають, що ефективність комунікації у дитини визначається сукупністю наступних параметрів:

1. здатністю розуміти і використовувати рухи тіла в процесі комунікативної ситуації (мова тіла, міміка тощо);
2. умінням розуміти і умінням використовувати жести відповідно до їх значення;
3. наявністю комунікативної допомоги, що включає об'єкти, про які йде мова, фотографії, картинки із зображеннями різних об'єктів, подій; символи тощо; яка визначається залежно від рівня когнітивного розвитку дитини;
4. здатністю слухати співбесідника;
5. умінням використовувати мову і вокалізації для вираження різних інтенцій у різноманітних комунікативних ситуаціях.

Недостатність однієї з цих умов веде до порушень онтогенетичного розвитку, несформованості комунікативних навичок, порушення послідовності їх формування.

Процес комунікації характеризується використанням різних засобів. Мова є найуніверсальнішим засобом комунікації, оскільки процес передачі інформації за допомогою мови є найточнішим за змістом. Спілкування за допомогою мови отримало назву "вербальне". У психології також виділяють невербальні засоби спілкування, до яких відносять жести, міміку, пантоміму.

Отже, в залежності від використаних засобів, сучасні вчені виділяють два види комунікації: вербальну і невербальну. Вербальна комунікація як знакова система використовує мову і передбачає засвоєння мови [5]. Успішність вербальної комунікації в процесі діалогу визначається тим, наскільки партнери забезпечують тематичну спрямованість інформації, а також її двосторонній характер. Тому одними з найважливіших у вербальному спілкуванні є уміння адекватно реагувати і відповідати на вислови співбесідника, а також здатність підтримувати розмову на певну тему.

Невербальна комунікація — це спілкування за допомогою міміки, жестів, пантоміміки, через прямі сенсорні або тілесні контакти [1, 2]. Читання невербальних сигналів є найважливішою умовою ефективного спілкування. Обидві форми комунікації можуть використовуватися разом або ізолювано відповідно до ситуації і можливостей учасників комунікативного процесу.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що спілкування – це складний ієрархічно організований процес, який передбачає обмін інформацією і взаємодію за умови сформованості комунікативних навичок і вмінь. Водночас питання розвитку комунікативної діяльності в осіб із нормальним мовленнєвим розвитком висвітлено достатньо, а досліджень щодо комунікації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, комбінованими порушеннями тощо вкрай недостатньо.

Особливої уваги потребує проблема використання невербальних засобів у процесі спілкування осіб із порушеннями психофізичного розвитку (далі - ППФР). Така необхідність зумовлена тим фактом, що значна частина осіб з тяжкими порушеннями розвитку неспроможна оволодіти мовленням, як засобом комунікації. Значне недорозвинення або відсутність мовлення впливає не тільки на становлення інтелекту, а й на процес соціальної адаптації цих осіб.

У зв'язку з цим, сучасними педагогами з усього світу було розроблено системи допоміжних комунікативних стратегій, спільним для яких є використання допоміжних невербальних засобів у процесі спілкування, що «спрошує» процес сприймання, розуміння та продукування інформаційних повідомлень.

У деяких випадках йдеться про необхідність використання допоміжних знаків, символів та наочності для ефективного розвитку словесного мовлення- т.б. допоміжних засобів комунікації [4], в інших – про заміну словесного мовлення знаковими системами різних видів – т.б. про компенсуючу комунікацію засобами зображень замість мови [4,6].

Зазначені види комунікації об'єднує загальноприйнятий у західних країнах термін «альтернативна комунікація» (augmentative and alternative communication, скорочено — ААС).

Об'єктами застосування ААС у корекційній роботі є особи з ДЦП з анартрією, аутизмом, афазією, глибокими інтелектуальними порушеннями, синдромом Дауна.

ААС передбачає застосування засобів різного ступеню технологічності:

1. низькотехнологічні (*low tech*) - з мінімальним використанням спеціальних технічних засобів (жести, рухи тіла, графічні символи, справжні предмети);
2. середньотехнологічні засоби (*medium tech ACS*) – система з використанням простої техніки (кнопки «так» чи «ні», пульти, програвачі, лазерні указки);
3. високотехнологічні засоби ААС (*high tech ACS*) - система з використанням складних технічних пристроїв (синтезатор мовлення, комунікативні дошки з вмонтованими програвачами, комп'ютерний переклад письмового мовлення в усне, Flaxiboard – спеціальний замінювач клавіатури з символами).

Проблема використання альтернативних мовленню засобів спілкування вже знайома вітчизняним вченим, однак є новою для практичних працівників. Такий стан зумовлений вітчизняними традиціями щодо змісту корекційного процесу, у відповідності з якими необхідність застосування альтернативних засобів комунікації у роботі із особами з ППФР визнається, однак їй надається вторинне значення - як необхідній умові розвитку усного мовлення.

Водночас представники вітчизняної та зарубіжних наукових шкіл погоджуються, що кожна дитина з ППФР, незалежно від тяжкості порушень, має право на вираження власних потреб та спілкування з оточуючими [4,6]. Тому повноцінна корекційно-розвивальна робота повинна містити як словесні, так і альтернативні засоби спілкування.

На нашу думку, популярність використання ААС в роботі з особами, які не здатні оволодіти усним словесним мовленням, зумовлена, насамперед, важливим соціальним фактором: дитина соціалізується доступними для неї засобами комунікації.

Однак спілкування альтернативними засобами неможливе без спеціального навчання, тому у корекційно-розвивальному процесі слід передбачити дотримання таких вимог:

1. створювати якомога більше різних комунікативних ситуацій,
2. сприяти розширенню кола оточуючих людей з метою наслідування їхньої комунікативної поведінки,
3. дітей слід заохочувати та стимулювати до комунікації, схвалювати будь які комунікативні спроби.

Найпопулярнішими у вітчизняній та зарубіжній практиці є використання графічних засобів спілкування: піктограм, леб-символів, бліссимволіки, системи PECS. Вибір засобу спілкування залежить, насамперед, від рівня сформованості комунікативних вмінь дитини, а також доступності самого засобу.

Роботу з формування комунікативних вмінь засобами ААС слід здійснювати із дотриманням таких **принципів**:

- 1) **від конкретного до абстрактного** — що означає необхідність розпочинати роботу із предметів, потім - їх зображеннями, які поступово замінюють піктограмами та схемами;
- 2) принцип **“надлишку інформації”** передбачає використання декількох комунікативних засобів (жест, слово, піктограма), що створює можливість вибору засобу комунікації самою дитиною;
- 3) **принцип мотивації** передбачає орієнтування на інтереси дитини, необхідність визначення шкали інтересів кожної дитини і включення її у процес спілкування;
- 4) **принцип функціонального використання** означає вибір індивідуального комунікативного засобу відповідно функціональним можливостям дитини (слуху, зору, рухів, чутливості).

Горудко Т.В. пропонує у процесі навчання комунікації за допомогою графічних символів використовувати наступні **методи**:

1. **режимні моменти** дозволяють заздалегідь повідомити дитині ту послідовність подій, в яких вона матиме можливість спілкуватись;
2. **фізичний контакт** дає можливість відстежувати ненавмисні комунікативні сигнали, а також в теплій довірливій ситуації оволодівати синхронно з дитиною жестами, рухами;
3. **візуалізація інструкції** дозволяє за допомогою наочних символів засвоїти способи повідомлення та розуміння інформації без наочного та тактильного контакту,
4. **навчальні ситуації** спеціально створюються у процесі різних режимних моментів, метою яких є відпрацювання певних комунікативних вмінь у схожих ситуаціях;
5. **переривання дії** застосовується у процесі виконання повторюваних добре знайомих дій з метою активізації комунікативних проявів дитини: протесту, заперечень тощо;
6. **природні методи** навчання передбачають спонтанне спілкування з дитиною доступними для неї засобами без спеціального навчання (незнайоме оточення).

Методика роботи з графічними символами базується на різних комунікативних стратегіях, які передбачають створення спеціальних умов, які б спонукали дитину до спілкування з оточенням, повідомлення власних потреб: відсутність значущого предмету, допомога із затримкою, помилкове виконання прохання тощо.

Розробка методики застосування ААС в роботі з дітьми різних категорій нині триває, а вивчення її результативності є справою майбутнього. Водночас беззаперечним є той факт, що переважна більшість дітей із тяжкими порушеннями розвитку страждає від соціальної та комунікативної депривації, а використання альтернативних засобів комунікації дозволить подолати цю проблему і соціалізувати цих дітей.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 234 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1999. – 348 с.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 234 с.
4. Francin H. Silverman. Communication for the Speechless: An Introduction to Augmentative Communication for the Severely Communicatively Impaired. Englewood Cliffs. – NJ.: Prentice Hall, 1989. – 346 s.
5. Quill K.A. Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization. – NJ.: Cengage Learning, 1995. – 356 s.
6. Reichle J. Communication intervention with persons who have severe disabilities // The Journal of Special Education. – №31. – S. 110-134.

The article reveals the issues of using alternative and augmentative means of communication for individuals who are incapable to use verbal speech. The author describes different approaches to AAC utilisation, analyses modern technologies in AAC field, offers stages of corrective support using AAC.

Keywords: alternative and augmentative communication (AAC), speech, communication.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376:36

*І.С. Марченко
Т. Ю. Пузир*

АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Дана стаття присвячена проблемі вивчення та активізації мовленнєвого спілкування дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Подана методика експериментального навчання та проаналізовані результати її впровадження.

Ключові слова: мовленнєве недорозвинення, спілкування, активізація.

Данная статья посвящена проблеме изучению и активизации речевого общения детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлена методика экспериментального обучения и проанализированы результаты её апробации.

Ключевые слова: речевое недоразвитие, общение, активизация.

Пізнання навколишнього світу дитиною відбувається в процесі немовленнєвої та мовленнєвої діяльності при активній взаємодії її із дорослим. У спільній діяльності дитина вступає в контакт, отримує та надає інформацію. Тому проблема пошуку шляхів активізації спілкування набуває соціальної значущості, а в аспекті педагогічної дії стосовно дітей із порушеннями психофізичного розвитку, особливої актуальності.

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі, воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства.

Проблема комунікації широко представлена у психолого-педагогічних дослідженнях Л. Виготського, С. Рубінштейна, В. Бехтерева, О. Леонтьєва, Б. Ломова, Б. Ананьєва, О. Лурія, М. Лісіної, О. Бодальова, Л. Карпенко та інших. Авторами визначено особливості становлення спілкування у дітей дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку. В результаті розробки даних про структуру спілкування, на сучасному етапі розвитку науки існує низка досліджень,

присвячених формуванню комунікації, комунікативних умінь зокрема у різних категорій дітей та дорослих.

Посідаючи важливе місце у життєдіяльності дитини, мовлення виступає інструментом спілкування, пізнання, регуляції її поведінки, засобом розвитку і виховання. У цьому зв'язку набуває виняткового значення розроблення питань формування мовленнєвої активності дітей із урахуванням психолінгвістичної науки, яка розкриває шляхи реалізації комунікативного підходу до вивчення й розвитку мовлення дошкільників.

Мовленнєва активність у психолінгвістиці розглядається, за О. Лурія, як застосування мови. Проте застосування мови розвивається у дитини лише в результаті активного відображення дійсності та активного спілкування, на тлі яких і розуміється мова.

О. Шахнарович мовленнєву активність називає мовною практикою дитини і вважає, що компоненти мови дитина засвоює поступово під час мовної практики (мовленнєвого спілкування) на основі предметних дій і предметної діяльності.

Проблема сформованості та розвитку спілкування у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку вже багато років привертає увагу дослідників й практиків. У сучасній спеціальній педагогіці та психології одним із центральних є питання формування спілкування у осіб із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема найчисельнішу групу серед яких складають діти із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Про труднощі у формуванні комунікативних умінь даної категорії дітей йдеться у дослідженнях О. Грибової, Н. Жукової, С. Миронової, Л. Соловйової, Т. Філічевої та багатьох інших вчених. Автори зазначають, що первинною причиною цих труднощів є системне недорозвинення мовлення, що знижує можливості у вербальному спілкуванні. У дітей із ЗНМ відмічаються порушення комунікативної функції, що виражається у зниженні потреби у спілкуванні, несформованості форм комунікації (діалогічне та монологічне мовлення), особливостях поведінки (незацікавленості в контакті, невмінні орієнтуватися в ситуаціях спілкування, негативізмі).

Відомо, що спілкування виступає вирішальною умовою появи слова, часу виникнення і темпу розвитку мови у дитини. Виходячи з цього можна вважати, що в генезисі мовленнєвих засобів спілкування вирішальна роль належить досвіду спілкування дітей із однолітками у повсякденному житті. Час появи і темпи розвитку мови залежить від того, як формувалась у дітей повсякденна діяльність спілкування раніше, на довербальних рівнях, тому що тільки вони могли підготувати ґрунт для більш складної взаємодії, яку не можливо здійснити не використовуючи слово.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми корекції загального недорозвинення мовлення засвідчив, що на сьогодні існує достатньо досліджень щодо корекції мовлення та активізації мовленнєвого спілкування у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ (О. Акішина, В. Глухов, Л. Єфіменкова, Н. Жукова, М. Львов, І. Марченко, С. Миронова, О. Сафонова Т. Філічева та інші). Проте, питання визначення найбільш ефективних шляхів активізації мовленнєвого спілкування дітей із ЗНМ II рівня середнього віку у спеціальній літературі залишається мало розробленим. Є окремі дані про стимулювання розвитку мовленнєвого спілкування дітей цієї категорії (Л. Єфіменкова, С. Миронова, Т. Філічева). Ці дані не дають цілісного уявлення про стан спілкування у дітей середнього віку із ЗНМ II рівня. Це обумовило вибір теми нашого дослідження.

Нами було розроблено зміст методики констатувального етапу дослідження, спрямованого на вивчення особливостей спілкування дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II рівня. Метою цього етапу дослідження було визначення особливостей мовленнєвого спілкування дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II рівня.

Завдання були підібрані із загальних (М. Лісіна) та спеціальних методик (С. Миронова, Н. Пахомова та інші). Ці методики були адаптовані до рівня сприймання й розуміння дітьми із загальним недорозвиненням мовлення II рівня. Важливого значення надавалося середовищу, в якому проходило дослідження особливостей спілкування у дітей із ЗНМ II рівня. **Перший етап** передбачав спостереження за мовленнєвим спілкуванням дітей у різних ситуаціях: у сюжетній грі, у побутовій діяльності, під час прогулянок; **другий етап** дослідження передбачав організацію гри разом із дитиною; **третій етап** дослідження передбачав з'ясування провідного типу спілкування, переваг у ситуаціях спілкування.

За результатами всіх трьох етапів констатувального дослідження у відповідності з оцінними критеріями, ми з'ясували, що для дітей із ЗНМ характерні такі рівні сформованості мовленнєвого спілкування:

- високий рівень сформованості мовленнєвого спілкування продемонстрували 20% дітей із нормальним мовленнєвим розвитком (НМР);
- достатній рівень сформованості мовленнєвого спілкування характерний для 20% дітей із ЗНМ та 45% дітей із НМР;
- середній рівень сформованості мовленнєвого спілкування продемонстрували 60% дітей із ЗНМ та 35% дітей із НМР.;
- низький рівень сформованості мовленнєвого спілкування продемонстрували 20% дітей із ЗНМ та 0% дітей із НМР.

Метою нашого **формувального експерименту** було активізація та удосконалення сформованих комунікативних навичок у дошкільників із ЗНМ II рівня за спеціально розробленою методикою. дана методика навчання будувалася з урахуванням особливостей дітей із загальним мовленнєвим недорозвиненням (системне порушення мовлення, вторинні відхилення в пізнавальному розвитку). Це знайшло своє віддзеркалення в проведенні підготовчої роботи, у відборі і послідовності використання картинного матеріалу, в структурі і прийомах спеціальної корекційної роботи.

У відповідності з метою робота з активізації мовленнєвого спілкування у дітей із ЗНМ II рівня передбачала реалізацію трьох основних послідовно паралельних етапів навчання:

- активізація компонентів мовленнєвої діяльності у спеціально створених ситуаціях;
- активізація емоційно-ігрової діяльності дітей;
- активізація мовленнєвого спілкування у різних видах діяльності.

1 етап. Мета – активізація компонентів мовленнєвої діяльності у спеціально створених мовленнєвих ситуаціях. Основними завданнями **блоку I** було визначено такі: розвиток слухової уваги; активізація словникового запасу; розвиток граматично правильного мовлення; розвиток діалогічного мовлення.

Основними засобами було визначено дидактичні ігри, мовлення педагога, як еталон правильних мовленнєвих умінь, розповіді, бесіди, елементи драматизацій, доручення, які виконувалися упродовж різних режимних моментів.

На початку цього етапу основну увагу ми приділяли іграм з дидактично значущими дрібними іграшками. Такі іграшки не даються для вільного безконтрольного користування дітьми. Вони диференційовані за змістом та темами, зберігаються в спеціально відведеному для них місці і слугують переважно для спеціальних занять, які організуються педагогом. У ході гри педагог комбінує різні прийоми, супроводжує словом і показом кожне явище, кожний предмет, його особливості. Ми використовували такі види ігор: «Знайди іграшку», «Добери пару», «Магазин», «Кухня», «Будинок іграшок» тощо. Орієнтовна гра з дітьми 4 років — знаходження іграшки за назвою.

Далі дітям пропонували такі завдання та вправи: знаходження предмета за описом; відгадування та складання загадок про предмети на наочно-дійовій основі; знаходження іграшки за віршиком; добір ознак до предмета; добір до предмета дій (дієслів); добір до дій предмета; добір об'єктів до дій; добір обставин; доповнення речень.

Для поживлення дітей й зацікавленості до словесних дидактичних ігор було організовано *іграшковий театр*. За допомогою такого театру ми разом з дітьми розігрували казки «Колобок», «Ріпка», «Теремок». Кожній дитині пропонували певну роль, яку вони виконували з можливістю імпровізації. Експериментатор виконував функцію режисера, допомагав дітям, підказував за необхідності.

Розмови з дітьми. Спочатку ми пояснили, що є потреба розмовляти з іншими людьми, ділитися з ними своїми думками, почуттями, переживаннями. Далі ми проводили цілеспрямовану розмову на знайомі з життєвого досвіду дітей теми, наприклад: «Як я провів вихідний день». У процесі розмови ми застосовували прийом питання - відповідь. Наприклад, ти добре провів вихідні? Де ти був? З ким? Що там робив? Що тобі сподобалось?

Доручення і завдання. Ми використовували ще один методичний прийом, також пов'язаний з мовленням, якому ми надаємо величезного корекційно-виховного значення — це методично продумані доручення, які пропонуються дітям. Бажано, щоб таке практичне доручення було усвідомлене дитиною. Тому вона повинна: 1) уважно вислухати те, що їй говорять; 2) зрозуміти зміст зверненого до неї мовлення; 3) запам'ятати промовлене; 4) виконати доручення; 5) дати словесний звіт виконаного. Найчастіше ми пропонували доручення, пов'язані із виконанням режимних моментів: допомогти розставити посуд перед обідом, підібрати в ігровому куточку іграшки для задано гри, розставити іграшки в шафу тощо.

Розповідання. У роботі з дошкільниками із ЗНМ II рівня ми використовували розповіді у межах тем добре знайомих дітям: «Природа навколо нас», «Дитячий садок», «Відносини між людьми», «Правила поведінки». Також використовувалися казкові оповідання з певними виховними сюжетами, наприклад: «Квака-задавака», «Брудні лапки», «Як півники посварились» тощо.

II етап. Мета – активізація комунікативних умінь під час емоційно-ігрової діяльності дітей на основі розвитку емоційної поведінки, міміки, формування колективно ігрової взаємодії. Основними завданнями **блоку 2** було визначено: розвиток емоційності дітей; розвиток міміки та пантоміміки; розвиток самостійності дітей; залучення дітей до колективно-ігрової діяльності; активізація мовленнєвих засобів спілкування.

Основними засобами реалізації зазначених завдань були ігри, етюди, вправи, наслідувальні ігрові вправи. Ці види завдань проводилися логопедом на логопедичних заняттях як окремий вид роботи (організаційний момент, розминка, елемент емоційного розвантаження), а також нами поза заняттями у другій половині дня.

III етап. Мета – активізація мовлення шляхом включення дитини у різні види діяльності та сфери спілкування. Основними завданнями **блоку 3** було визначено такі: організація проблемних ситуацій у житті дитини: побутова діяльність, трудова діяльність, прогулянки. Основними засобами реалізації завдань блоку 3 були рольові ігри, організація життєвих ситуацій спілкування.

На всіх етапах корекційно-розвивальної роботи ми використовували розваги та активізуючі ігри. Проведення активізуючих ігор у вигляді фізкультхвилинок відбувалось, як момент неочікуваності. Також ми використовували ігри-привітання, колективні словесні ігри, основою яких була взаємодія.

Основним методом навчання ми обрали бесіду.

У експериментальній методиці використовували такі види бесіди:

1. Вступна бесіда, яка організовує дітей на певний вид діяльності. Бесіда такого типу є ланкою, яка пов'язує досвід, що вже є у дітей, з наступним.

2. Бесіда, яка супроводжує діяльність і спостереження дітей, є перехідною від розмови до бесіди. Вона стимулює і спрямовує дитячу увагу на доцільніше й багатше накопичення досвіду.

3. Заклучна бесіда, яка уточнює й розширює досвід дитини. Цей тип бесіди є головним. Педагог займав провідну роль у цьому процесі, ніби непомітно включався у діяльність дітей і за допомогою запитань, підказок впливав на хід спілкування дітей. При цьому важливою була опора на лідера дитячого колективу, який часто виступав ініціатором не тільки колективної діяльності, а й спілкування у ній.

Після впровадження формуального експерименту було проведено контрольне обстеження за завданнями, які ми використовували під час констатувального етапу дослідження. Аналіз результатів показав, що навчання за спеціальною експериментальною методикою значно підвищило рівень розвитку мовленнєвого спілкування дошкільників із ЗНМ. Як свідчать дані формуального експерименту, ці діти в умовах спеціально організованого корекційного навчання мають хороші можливості до розвитку мовленнєвого спілкування. Розроблена нами методика показала, що 10% дітей із ЗНМ досягли високого рівня розвитку мовленнєвого спілкування; 40% дітей – достатній рівень розвитку мовленнєвого спілкування. 50% дітей продемонстрували середній рівень сформованості мовленнєвого спілкування.

Покращилось розуміння дітьми зверненого мовлення. Це позитивно позначилось на засвоєнні інструкцій, розумінні змісту ігор та вправ, правил. Внаслідок цього діти стали швидше «включатись» в ігри, в колективну діяльність. З'явився мовленнєвий супровід ігрових дій, збільшення мовленнєвої активності взагалі. Водночас діти стали емоційнішими. Вони стали розказувати сни, виявляти почуття та емоції (я злий, я образився). діти частіше звертались із запитаннями до однолітків, підтримували розмову у грі, вирішували проблемні питання у побутовій діяльності. Успіхом ми вважаємо те, що діти почали звертатись із питаннями, проханнями і до педагога. Зросло у дітей позаситуативно-пізнавальне спілкування, що стало відповідати віковим нормам. Про це свідчить той факт, що діти почали у розповідях, бесідах з однолітками та дорослим, частіше спиратися на власний досвід. Їхні розповіді базуються на згадках про певні події, і, навіть, на запропоновану тему. Збільшилось коло спілкування дітей із ЗНМ. Вони почали спілкуватися не тільки з окремими друзями, а й з усією групою дітей. Хоча, безумовно, більшість контактів залишились вибірковими. Важливим здобутком, на нашу думку, стало зростання кількості дітей у колективних іграх. Діти почали взаємодіяти між собою, виконувати ігрові дії разом, а не поряд. Це сприяло формуванню взаємодії і поза грою. Найціннішим досягненням формуального етапу ми вважаємо активізацію ініціативності дітей із ЗНМ до спілкування. Збільшилась загальна тривалість акту спілкування. Розмовляючи, діти не обмежуються одним реченням. Можуть підтримати діалог з 4-5 запитань. Їхні відповіді та запитання стали поширеними, хоча й аграматичними.

Отже, за результатами формуального експерименту можна констатувати ефективність запропонованої методики активізації мовленнєвого спілкування дітей із ЗНМ II рівня.

Список використаних джерел

1. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения // Науч.- исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.- М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
2. Миронова С. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. Книга для логопеда.- М. Сфера, 2007.
3. Пахомова Н.Г. Особенности коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.- Полтава, 2008, 127 с.
4. Шахнарович А.М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения: Сб. — М.: Педагогика, 1979. — С. 44-57.

The article is devoted to problem of research and activization of speech interaction by the middle-age preschool children with general speech underdevelopment. The experimental method of research and generalized date of analyze are represented in this article.

Keywords: speech unerdevelopment, communication, activization.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК: 81-028.31-053.4

І.В. Миколайчук

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ З НАСЛІДКАМИ ПЕРИНАТАЛЬНОЇ ПАТОЛОГІЇ ЦНС

У статті розглядаються причини виникнення та особливості мовленнєвого розвитку дітей немовлячого віку внаслідок уражень центральної нервової системи у перинатальний період.

Ключові слова: перинатальна патологія ЦНС, мовлення, немовлячий вік.

В статье рассматриваются причины возникновения и особенности речевого развития детей первого года жизни вследствие поражений центральной нервной системы в перинатальный период.

Ключевые слова: перинатальная патология ЦНС, речь, младенческий возраст.

Повноцінний розвиток дитини в період раннього дитинства є визначальним для її розвитку на протязі всього наступного життя. Ранній вік відноситься до критичних періодів онтогенезу в становленні всіх органів і систем.

В останні роки спостерігається наростання частоти перинатальних уражень нервової системи, в результаті чого значно збільшилася кількість дітей, які мають не тільки порушення моторного розвитку різного ступеня тяжкості, але і психічного, в тому числі мовленнєвого розвитку. У результаті зростає кількість дітей, які відчувають значні труднощі соціальної адаптації, не здатних повністю засвоїти програму масових дошкільних та шкільних установ.

Особливості патологічного розвитку дітей раннього віку з наслідками ураження центральної нервової системи (ЦНС) обумовлені тим, що саме в перинатальному періоді відбуваються найбільш важливі зміни, які безпосередньо чи опосередковано впливають на процеси структурної і функціональної організації ЦНС. Неонатологи відносять перинатальний період до етапу розвитку плоду з 28 тижня внутрішньоутробного розвитку до перших 7 днів постнатального життя (період ранньої адаптації). В перекладі з латинської мови термін «перинатальна патологія» означає слабкість головного мозку [5].

В наш час недостатньо дослідженою та актуальною залишається проблема розвитку мовленнєвої сфери дітей раннього віку

Чимало наукових досліджень зарубіжних (Stelly, P.M. Lewin, T. Montgomerri), та вітчизняних науковців (Л.П. Бадалян, К.А.Семенова, М.Д. Гютнер, Ю.І. Барашнев, Є.І. Капранова, Є.Е. Мельникова, Є.А. Морозова, А.С. Петрухін, Н.Н. Володін, В.М. Шкловський, Т.А. Соколова, Н.А. Білоусова, Є.Є. Шунько, С.П. Катоніна, Н.П. Шабалов та ін) присвячено питанням перинатальної патології ЦНС. Зокрема вони визначали особливості розвитку органів та їх функцій внаслідок ураження ЦНС. Тоді, як проблема розвитку мовленнєвої сфери дітей раннього віку з перинатальною патологією ЦНС досліджена не достатньо і залишається актуальною в наш час.

Так, наприклад, Stelly (1746 р.) вперше описав паралічі руки у новонароджених і зв'язав їх виникнення з пологовою травмою.

У 1938 році P. Lewin в результаті експериментальних досліджень, проведених на приматах, прийшов до висновку, що важкі форми рухових розладів обумовлені органічним ураженням лобних зон мозку в останні терміни внутрішньоутробного розвитку [7].

На думку Ю.І. Барашнева, А.С. Буркової та ін. не варто недооцінювати роль перинатальних уражень ЦНС у формуванні дитячої патології. Так, як у структурі дитячої інвалідності ураження нервової системи складають близько 50%, при цьому 70-80% випадків припадає на перинатальні ураження [2].

А.С. Петрухін вказував на роль етіологічних факторів, які викликають пошкодження нервової системи плоду і новонароджених, можуть впливати у внутрішньоутробному, інтранатальному і неонатальному періодах, а інфекційні і генетичні фактори мають значення ще до зачаття.

Вітчизняний акушер М.Д. Гютнер (1945 р.) назвав перинатальні пошкодження «найпоширенішими захворюваннями», які нам навряд чи вдасться подолати за відсутності чітко виробленої стратегії, що об'єднує зусилля багатьох спеціалістів.

Нервова система плоду та новонародженого, особливо центральна її частина, до якої відноситься головний і спинний мозок, дуже чутлива до впливу різних факторів. Правильний розвиток і функціонування нервової системи новонародженого багато в чому залежить від умов його внутрішньоутробного життя і характеру родового акту, який є важким випробуванням не тільки для матері, але і для немовляти.

Серед різноманіття патологічних станів перинатального періоду найбільш значимими причинами, які призводять до порушення нормального ходу розвитку головного мозку плоду відносять перш за все:

1. церебральну гіпоксію-ішемію.
2. родову травму ЦНС.
3. інфекції ЦНС.
4. системні дисметаболічних і токсико-метаболічні порушення [1,2,8].

Найбільш частою причиною перинатальних пошкоджень ЦНС є гіпоксично-ішемічні ураження мозку (ГП) - 47% [8], наслідки яких займають провідне місце в структурі захворюваності і смертності у дітей неонатального періоду та раннього віку. Вирджинією Апгар в 1956 р. запропонована шкала оцінки в балах стану новонародженої дитини, в якій проводиться оцінка частоти серцебиття, дихання, м'язового тону, рефлексорної збудливості, забарвлення шкіри. Згідно з даними В. Апгар, шкалу можна використовувати не тільки для визначення ступеня тяжкості асфіксії дитини, але і для прогнозування ранньої неонатальної смертності дітей [2].

До моменту народження головний мозок дитини є незрілим, особливо великі півкулі [6]. Найбільш високі компенсаторні можливості має саме незрілий мозок, що знаходиться у стадії бурхливого розвитку. Головним чинником ушкоджень у цієї категорії дітей є гіпоксія, яка приводить як до гіпоксемії, так і до ішемії мозку [2,8]. Гостра важка асфіксія в основному викликає зміни в стовбурових структурах, менш виражена тривала асфіксія – дифузні кіркові порушення. Проте не у всіх дітей, які перенесли важку гіпоксію, спостерігаються важкі неврологічні наслідки. Їхній головний мозок, внаслідок гіпоксичному впливу, володіє цілим рядом особливостей, які оцінюються як феномени самозахисту [2,7].

Розвиток ембріона в умовах гіпоксії, за даними К.А. Семенової (1980р.) є основною причиною виникнення патології розвитку плоду, а вплив на мозок комплексу неблагоприємних факторів може призводити до виникнення дитячого церебрального паралічу.

Не менш важливе місце серед умов виникнення перинатальної патології ЦНС займає родовий травматизм, який спостерігається у 10% новонароджених. Під час пологів відбувається стиснення голівки, що і призводить, власне, до родової травми. У чистому вигляді механічна травма відбувається в 40% випадків. Це може статися під час пологів при невідповідності розміру голівки і родових шляхів. Іноді до травми можуть призвести патологічні занадто стрімкі пологи, пологи з використанням щипців або вакуум-екстракції.

Основне клінічне значення, серед пологових травм новонароджених, мають внутрішньочерепні родові травми, що супроводжуються пошкодженням центральної нервової системи: набряком головного мозку і внутрішньочерепними крововиливами (найчастіше – наслідок важкої внутрішньоутробної асфіксії плоду).

На думку Л. О. Бадаляна (1984), при внутрішньочерепній родовій травмі порушення мозкового кровообігу розвиваються в усіх відділах мозку, тому в клінічній картині переважають дифузні неврологічні розлади.

Розрізняють легку, середньої тяжкості і тяжку ступінь внутрішньочерепної пологової травми; остання призводить до смерті новонародженого в перші години (дні) після народження або ж до розвитку стійких органічних змін центральної і периферичної нервової системи (розумова відсталість, паралічі, парези і т. д.) . У гострому періоді внутрішньочерепної травми спостерігаються ознаки порушення центральної нервової системи новонародженого: загальне занепокоєння, крик, прискорене судомне дихання, судоми, безсоння і інші, які поєднуються з пригніченням рефлексів смоктання і ковтання. Період збудження змінюється станом гноблення з загальною млявістю, зниженням м'язового тону, слабким криком, блідістю шкірних покривів. Характерні часті напади вторинної асфіксії.

Розглядаючи мовленнєвий статус дітей немовлячого віку даної категорії, можна сказати, що ступінь вираженості мовленнєвого порушення напряму залежить від характеру неврологічних проявів уражень ЦНС в перинатальний період.

Є.Ф. Архіпова, описуючи особливості розвитку дітей першого року життя з перинатальною енцефалопатією і ДЦП, наголошує на наявності у них стійких дефектів розвитку артикуляційних органів та їх функцій. А саме, у частини дітей спостерігається неправильна форма твердого піднебіння, недорозвиток нижньої щелепи, масивний язик. Для деяких дітей притаманна асиметрія обличчя, згладженість носо-губних складок. Форма язика і його положення в значній мірі залежить від загального м'язового тону дитини, від впливу патологічних тонічних рефлексів на м'язи язика. Так, у більшості випадків язик сильно напружений і у викрученому вигляді відтягнений назад, або випрямлений і витягнутий вперед, що найчастіше поєднується гіперкінезами і тремором язика. Інколи це поєднується з гіперкінезами мимічної мускулатури. Також може спостерігатися гіпотонус м'язів язика, губ, звисання нижньої щелепи, відсутність смоктальних рухів. Для більшості дітей характерним є слабкий, не модульований, пронизливий голос, хоча відмічається і асинхронність голосу, дихання і артикуляції. [1]

Як зазначають Л.Т. Журба і Є.М. Мастюкова, період новонародженості можна лише умовно віднести до періоду до мовленнєвого розвитку. Мається на увазі становлення передумов мовлення від народження до 1 року. Звуки, які вимовляє немовля і які називаються голосовими реакціями, невіддільні від його життєво важливих фізіологічних функцій. Крім крику, до голосових реакцій новонароджених відносять кашель, чхання, звуки при смоктанні, позіхання. Часом дитина вимовляє окремі гортанні звуки, середні між «а» і «е». Різні патологічні стани можуть приводити до ускладнення або неможливості здійснення навіть цих примітивних голосових реакцій. М'язова слабкість артикуляційної і дихальної мускулатури робить крик дитини коротким, слабким, високого тону, а іноді настільки тихим, що тільки за мимічними реакціями можна здогадатися, що дитина плаче. Звуки, які вимовляються при крикові, можуть набувати носового відтінку при бульбарних і псевдобульбарних порушеннях, аномалії будови носоглотки. У дитини зі слабкістю дихальної мускулатури, крім того, ослаблений або відсутній кашель, новонароджений погано чхає, не вимовляє гортанних звуків. Голосові реакції новонародженого можуть мати збіднілий характер, або взагалі відсутні, внаслідок пригнічення центральної нервової системи.

Описавши особливості психофізичного розвитку дітей першого року життя, вони виділили 5 вікових періодів, які характеризуються певними патологічними проявами психічного, моторного і мовленнєвого розвитку немовля: I період – розвиток дитини від народження до 1 міс., II – 1-3 міс., III – 3-6 міс., IV – 6-9 міс., V – 9-12 міс. Вони визначали роль бульбарних і псевдобульбарних розладів, які є наслідком ураження ЦНС у перинатальний період [3].

Дослідження Є.М. Мастюкової показують, що часто у дітей з тяжкими вадами мовлення мовленнєві порушення поєднуються з неврологічною і психопатологічною симптоматикою, яка є наслідком ураження ЦНС. У багатьох дітей з порушенням мовленнєвого розвитку при неврологічному обстеженні виявляються різні, зазвичай не різко виражені рухові порушення. Вони характеризуються змінами м'язового тону, легкими гемі- і моно парезами, порушеннями координації рухів, недостатньою диференціацією моторики пальців рук, а також не сформованістю загального і орального праксису. Часто в таких дітей виявляються порушення артикуляційної моторики у вигляді легких парезів, тремору і насильницьких рухів язика, які обумовлюють прояв стертої форми дизартрії [4].

Слід відмітити те, що мовленнєві порушення у дітей раннього віку з наслідками перинатальної патології ЦНС проявляються уже з перших хвилин життя дитини. Так, у дітей 1-го місяця життя серед загальномозкових симптомів особливої уваги заслуговує тривалість і вираженість синдрому пригнічення ЦНС. При цьому з різним ступенем порушуються функції черепних нервів, що клінічно виявляється в першу чергу у відсутності безумовних оральних автоматизмів (пошукового, хоботкового, смоктального, ковтального) і значними труднощами при проведенні ентерального годування. Крім того до ранніх ознак, що відображають дисфункцію бульбарної групи черепних нервів можна віднести: відсутність крику (афонія), слабкий крик з носовим відтінком, монотонний, не модульований крик. Наявність неонатальних судом є клінічно значущими ознаками раннього органічного ураження ЦНС і визначає необхідність проведення поглибленого інструментального обстеження головного мозку.

Вік від 2-3 міс. характеризується формуванням активного гуління, появою «комплексу пожвавлення», зорового і слухового зосередження, формуванням примітивних емоційних реакцій. У цей період особливо значущими ознаками майбутніх мовних розладів є – відсутність гуління, збереження бульбарних розладів або формування псевдобульбарних порушень (пожвавлення рефлексів орального автоматизму, поява спастичності в м'язах язика, утруднення при годуванні), відсутність реакції фіксації погляду і простежування за об'єктом, відсутність адекватних рухових і

мімічних реакцій на звернене мовлення та його емоційне забарвлення [5]. Характерним також є носовий відтінок голосу, при ураженні бульбарної мускулатури; слабкість (відсутність) мімічних реакцій, що є наслідком одно- чи двостороннього парезу лицьового нерву [3].

Період 4-6 місяців в нормі характеризується появою справжнього гуління, що відрізняється від попереднього етапу великою різноманітністю звуків, інтонацією, появою в кінці періоду поєднання губних звуків з голосними («ба», «па»). Даний період є початковим етапом переходу від гуління до лепету. При перинатальних ураженнях ЦНС можлива затримка розвитку даного періоду, що поєднується з затримкою темпів психо-моторного розвитку. У дітей в першу чергу знижено комунікативні функції – зорове і слухове зосередження, низький інтерес до навколишнього, сповільнений статико-моторний розвиток. Гуління і лепет монотонні, тихі, без модуляції та інтонації [5]; відсутні елементи звукових самонаслідувань [3].

Крім вираженої затримки психомоторного розвитку, виявляються порушення іннервації мімічних та мовленнєвих м'язів. Прогресують трофічні розлади в м'язах язика, глотки при бульбарних порушеннях виявляються, як афонія так і носовий відтінок вокалізації (ринофонія). Активація рефлексів оральної групи, які до цього періоду повинні практично згаснути, спостерігається при формуванні дитячого церебрального паралічу. Порушення, що спостерігаються при цьому, проявляються у вигляді спастичності м'язів рота, язика, неправильного положення язика в порожнині рота і його гіперкінезів, поширених оральних синкінезій, що перешкоджає появі гуління. Для дітей даної групи характерними є алалія, дизартрія, анартрія.

Наступні періоди мовленнєвого розвитку (6-9 і 9-12 місяців) характеризуються формуванням лепету і до кінця 11-12 місяців – складів і односкладових слів. Лепет є закономірним продовженням істинного гуління і виявляється в нормі з'єднанням окремих артикуляційних рухів в лінійну послідовність. Цей етап характеризується також удосконаленням рухів губ, язика, м'якого піднебіння, удосконалюється функція дихання, подовжується довільний видих, дитина регулює гучність і висоту голосу залежно від ситуації. При загальній затримці психомоторного розвитку без грубих симптомів ураження нервової системи в ці періоди може зберігатися примітивне гуління або рудиментарний лепет у вигляді одноманітності, монотонності голосових реакцій, неможливості довільного контролю гучності і висоти голосу. Крім того, звичайно має місце слабкість слухових реакцій (недостатність слухової уваги, утруднення визначення джерела звуку в просторі, порушення диференціювання сприйняття голосу і його тембру).

У дітей, які перенесли важке перинатальне ураження ЦНС, до 6-9 місяців зазвичай формуються виражені рухові порушення, характерні для різних форм ДЦП, при яких чітко проявляються порушення тону в м'язах язика, губ, оральні гіперкінези, оральні синкінезії. Діти відчувають проблеми з жуванням, ковтанням, закашлюються при їжі і питті, не можуть пити з чашки. Гуління може бути рудиментарним або відсутнім, лепету немає, порушена синхронізація дихання і голосових реакцій, якщо вони є, дихання і їжі. Продовжують спостерігатись бульбарні і псевдобульбарні ознаки уражень ЦНС перинатального генезу. Рухи органів артикуляційного апарату починають набувати більш цілеспрямованого характеру. У цих дітей зазвичай спостерігаються важкі мовленнєві розлади (дизартрія, алалія, загальний недорозвиток мовлення, анартрія, заїкання, ринолалія) [3, 5].

Аналіз наукової літератури показав, що для дітей раннього віку з наслідками ураження ЦНС в перинатальний період характерні стійкі неврологічні (рухові розлади, ДЦП, кіркові сенсорні порушення) та мовленнєві порушення (дизартрія, алалія, загальний недорозвиток мовлення) різного ступеню складності.

Для дітей цієї групи найбільш яскравими прогностичними показниками патологічного розвитку мовленнєвої сфери є: парез губ, згладження носогубних складок, слабкість м'язів язика, а головне відсутній, маломодульований чи неадекватний крик дитини. Характерним є затримка гуління, його неінтонованість, запізнення розвитку фази лепету (іноді він з'являється до двох років, коли в нормі – до чотирьох-шести місяців), його не зверненість до дорослого. При цьому лепет характеризується фрагментарністю, бідністю звукових комплексів, назалізуються голосні – о, е, и, і; приголосні – п, б, д. Порушення інтонації іноді компенсується виразністю міміки обличчя, очей.

З вище сказаного можна зробити висновок, що уся корекційна робота з дітьми даної категорії повинна проводитись безпосередньо на ранніх етапах розвитку дитини та при тісній взаємодії лікарів, логопеда, дефектолога і батьків.

Список використаних джерел

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов. – М.: АСТ : Астрель, 2007. – 224 с.
2. Барашнев Ю.И. Перинатальная неврология. – Москва: Триада-Х, 2001. – 640 с.

3. Журба Л.Т., Мастокова Е.М. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. – М.: Медицина, 1981. – 272 с.
4. Мастокова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии). – М.: ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
5. Особенности речевого развития в раннем возрасте у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы. Ранняя диагностика речевых нарушений и их коррекция. – М.: Российская Ассоциация Специалистов Перинатальной Медицины, 2005 – 38 с.
6. Титова Н.С. Перинатальная патология ЦНС у новорожденных: Учебное пособие для студентов и врачей-интернов. – Харьков: ХГМУ, 2002. – 86 с.

The article discusses the causes and features of language development of children ages nemovlyachoho due to lesions of the central nervous system in perinatal period.

Keywords: perinatal CNS pathology, speech, nemovlyachyyu age.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.016-056.264

О.І. Олефір

ЗАВДАННЯ ТА ДЖЕРЕЛА РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТПМ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

У статті висвітлюються основні завдання та джерела розвитку і корекції лексичної сторони мовлення на уроках читання у спеціальній школі.

Ключові слова: лексика, молодші школярі, урок читання, тяжкі мовленнєві порушення.

В статье рассматриваются главные задания и источники развития и коррекции лексической системы на уроках чтения в специальной школе.

Ключевые слова: лексика, младшие школьники, урок чтения, тяжелые речевые нарушения.

Відомо, що одним із найголовніших надбань у молодшому шкільному віці є оволодіння рідною мовою. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема мовленнєвого розвитку школярів, позитивне вирішення якої допоможе учням оволодіти рідною (українською) мовою як засобом пізнання та спілкування. Найбільш гостро ця проблема постає перед дефектологами, які відчувають значні труднощі у навчанні дітей мови та мовлення. Аналіз публікацій, присвячених проблемі організації навчально-корекційної діяльності учнів з ТПМ свідчить, що більшість молодших школярів після надання допомоги правильно виконують різноманітні мовленнєві завдання. Питання розвитку та корекції мовленнєвої діяльності (зокрема окремих її складових) молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення у спеціальній літературі ґрунтовно досліджувалося в працях Л.Баряєва, Е.Данілавічюте, С.Бойкова, С.Іваненко, Т.Алтухової, О.Сафонова, Т.Берник, Л.Трофименко, Т.Лагун, М.Білоус, О.Красільнікової, Л.Токар, Т.Сергєєвої та ін. Крім того, проблеми розвитку мовлення присвячені наукові розробки лінгводидактиків (А.Богущ, Н.Виноградова, Г.Коваль, Л.Щерба, Л.Фесенко, Л.Паламар), психологів та психолінгвістів (Л.Виготський, О.Леонтєв, О.Лурія, С.Рубінштейн, Д.Ельконін, Є.Костенко, Н.Чепелева). Результати проведеного експериментального дослідження М.Гріншпуна, Р.Левіної, О.Мастокової, Н.Серебрякової, Є.Соботович, Л.Трофименко, Г.Чиркіної показали наявність у молодших школярів із ТПМ обмеженого словникового запасу, переважання пасивної лексики над активною, порушення зв'язності висловлювання, що проявляється порушенням зв'язку слів у реченнях, переважання простих непоширених речень, неадекватне вживання слів та значна кількість граматичних і синтаксичних помилок. Діти не можуть аргументовано розкрити тему висловлювання, визначити його основну думку, не дотримуються логіки викладу. Будуючи зв'язне висловлювання, часто відходять від теми, роблять різноманітні привнесення, які не стосуються змісту висловлювання [5, 4]. Зазначені порушення безперечно вказують на недоліки лексичної сторони мовлення таких учнів. Аналіз публікацій,

присвячених проблемі організації навчально-корекційної діяльності учнів з ТПМ свідчить, що питання щодо корекції окремих сторін мовлення таких учнів на уроках читання досі в існуючій науково-методичній літературі розглядалися не ґрунтовно, хоча дослідження науковців Р.Левіної, С.Ляпідевського, М.Хватцева, Р.Лалаєвої, Е.Данілавічюте, Є.Соботович вказують на велике значення читання в житті людини, оскільки воно сприяє вихованню читача, формуванню його суспільного та морального обличчя. Саме цей процес починається з молодших класів школи [5]. О.Вашуленко, визначаючи провідну роль читання у формуванні мовленнєвих умінь та навичок у учнів молодших класів, вказує на формування читацької компетентності як здатності активно, цілеспрямовано сприймати художній текст на особистісному рівні, творчо опрацювати його залежно від вікових та пізнавальних можливостей і потреб та оцінювати твір на основі власних почуттів; уміння вступати в діалог "автор — читач", заглиблюватися у переживання героїв; розуміти специфіку мови художнього твору; вміння самостійно і продуктивно працювати з книжкою, різними джерелами друкованої продукції, орієнтуватися у світі книжок для знаходження необхідної інформації і задоволення власних пізнавальних потреб [1]. Розглядаючи теоретичні основи організації уроків читання у школах для дітей з ТПМ, представлених у спеціальних програмах навчання, у Державному стандарті спеціальної освіти робимо висновок про те, що метою читання, як навчального предмету в початкових класах спеціальної школи, є формування в учнів навичок читання як першооснови читацької культури, емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного, формування особистості дитини, корекції особливостей її розвитку засобами художнього слова. Водночас читання – унікальний засіб опанування інших навчальних предметів і пізнання навколишньої дійсності. Аналізуючи програму шкіл для дітей з ТПМ, спостерігаємо, що читання, як навчальний предмет, є невід'ємною складовою освітньої галузі «Мова і список використаних джерел» і має на меті підготовку учнів молодших класів до самостійного опанування знань з різних шкільних предметів шляхом отримання інформації з літературних джерел під час навчання у середніх і старших класах [3]. Порушення, притаманні дітям із ТПМ, призводять до дезорганізації становлення процесу читання, виникнення значних труднощів в оволодінні шкільною програмою, що стає особливо помітним під час навчання у 2—4 класах. Одним з провідних завдань школи для дітей з ТПМ являється завдання удосконалення та розвитку лексичної складової мовленнєвої діяльності. Зміна провідної ігрової діяльності дітей на навчальну пов'язана з активним збагаченням їхнього лексичного запасу. Збагачення лексики відбувається в процесі всієї навчально-виховної роботи, під час засвоєння знань з усіх навчальних предметів. Завдання роботи по збагаченню лексичного запасу в молодших школярів з ТПМ полягає у тому, щоб за допомогою різноманітних вправ діти не лише засвоїли значення слів, а й навчилися користуватися ними у власному мовленні. Робота над збагаченням лексики у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку — не стихійний, а спеціально організований педагогічний процес, до якого залучається увесь персонал школи. Оскільки основною формою організації навчально-корекційного процесу в спеціальній школі для дітей із ТПМ є урок, важлива робота з розвитку та удосконалення лексичної складової пов'язана із завданнями, які вирішуються на уроках читання. Головне джерело збагачення лексики у школярів на уроках читання-тексти підручників та художніх творів. Аналізуючи підручниках з читання помічасмо, що зміст текстів у них підібрано так, що кожен новий текст, кожен матеріал для будь-якого уроку містить як зрозумілу дітям лексику, так і по декілька слів, які для більшості школярів є новими. Особливе значення для розвитку мовлення має перехід учнів 2-4 класів до літературного читання. Після пояснювального читання в 1-2 класах, метою якого є насамперед удосконалення техніки читання і розширення кругозору, діти переходять до ознайомлення з книгою як літературним художнім твором. До цього вони готуються і на уроках позакласного читання, коли, слухаючи художній твір (повість, вірші), ознайомлюються з рідною мовою й мовленням. Джерелами збагачення словникового запасу учнів із ТПМ на цьому етапі стають: сама навколишня дійсність, навчальний процес, ілюстративний матеріал читанок та інших підручників, наочні посібники, технічні засоби, які вчитель використовує у ході розповідей та бесід з учнями. Вже протягом першого року навчання мовлення дітей на уроках читання здійснюється у межах досить широкого кола тематичних груп: школа і шкільне навчання (назви шкільних приміщень, класне обладнання, навчальне приладдя – колективне та індивідуальне, види навчальної праці, елементи уроку й режиму навчального дня в цілому тощо); суспільно-політична лексика; лексика, пов'язана із суспільно корисною працею дорослих і дітей; види транспорту; рослини городу, саду, лісу; тварини - дикі і свійські; побутова лексика, пов'язана з ігровою діяльністю дітей тощо. У цей період словниковий запас молодших школярів із ТПМ поповнюється прикметниковими і дієслівними формами, засвоєними під час читання, а самі висловлювання стають більш повними, емоційними, яскравими. Важливим є те, що словниковий запас учнів із тяжкими мовленнєвими порушеннями збагачується не тільки кількісно, а й якісно. Під час уроків читання у ньому, зокрема, збільшується питома вага лексики, яка відображає суспільно-політичні відносини (Батьківщина, Вітчизна, держава, Україна, столиця України-Київ, рідна мова, український народ, великий український письменник, видатна українська поетеса та ін.). Статті для читання та художні ілюстрації ознайомлюють дітей з новими словами в галузі науки, техніки і культури, трудової діяльності людей

міста й села, назвами рослин, тварин, предметів побуту. Поповнюється лексика, пов'язана з різноманітною діяльністю самих дітей, як на уроках, так і з позаурочний час. Особливе значення в цій діяльності належить дитячій книзі. Найважливіше завдання початкової школи для дітей з ТПМ - навчити дітей вчитися, а це неможливо без уміння читати і працювати з книжкою. Розглядаючи структуру уроку читання в школі для дітей із ТПМ помічаємо, що специфіка роботи потребує від дітей багаторазового перечитування слів, речень, текстів. Для запобігання втомлюваності методисти пропонують логічно поєднувати всі види роботи, не виконувати наступне завдання без опрацьованої попередньої вправи, формулювати чітку установку щодо роботи (для чого? як робити? скільки часу витратити) [2, 3]. Підбір вправ для різних груп має здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей школярів. Кожен урок має формувати в учнів свідоме, правильне, виразне читання з відповідною для кожного віку швидкістю. А для цього учні мають чітко розуміти лексичне значення і бачити ціле слово, а згодом - словосполучення, смислову фразу, речення. Тому велике значення на уроці надається словниковій роботі, яка органічно впливає із завдань упродовж цілого уроку. На уроках читання вона спрямовується на збагачення активного словника учнів, на розвиток словотворчих навичок, уміння бачити в тексті художні засоби та використовувати їх у своєму мовленні, на пропедевтичну й узагальнену роботу щодо знань з граматики. Важливе місце відводиться роботі над розвитком швидкості читання, розширенням кута зору читця, розвитком уваги, зорової пам'яті, удосконаленням артикуляційних навичок. Завдання на класифікацію, вилучення зайвого, визначення спільних і відмінних ознак під час цієї роботи вчать дитину логічно мислити, що є невід'ємною умовою успішного подальшого навчання. Теоретичних відомостей з лексики учні початкових класів не одержують (це програмовий матеріал наступних класів), а словник збагачують практичними вправами у зв'язку з засвоєнням знань за програмою 1-4 класів. Тому словникова робота має пов'язуватися з усією системою навчання дітей у школі. Основними джерелами збагачення лексичного запасу є підручники, книжки для позакласного читання, навчальні посібники, газети, журнали, кіно, театр, телебачення, радіо, екскурсії, спостереження за навколишнім світом, мова батьків, учителя, близьких, в оточенні яких перебувають діти. Програмою з читання передбачено виконання вправ, які ознайомлюють дітей із значенням слів, і, таким чином, розширюють активний словниковий запас [2]. Важливу роль у збагаченні словника дітей має мова вчителя. Вона завжди є зразком для учнів, а тому й повинна бути не лише правильною щодо побудови, а й багатого, змістовного, різноманітного за своїм словниковим складом. Значне місце на уроках читання відводиться вправам, які допомагають розширити й уточнити словниковий запас дітей. Значення невідомих слів в текстах обов'язково слід пояснювати, формуючи в учнів відповідні уявлення й поняття. Також слід виробляти у школярів із ТПМ уміння добирати ті слова, якими можна найточніше, найяскравіше, образно висловити думку. З перших днів навчання дитини у школі необхідно повсякденно працювати над словом, пояснювати різні його значення, добирати синоніми, вводити слова в речення, виявляти синоніми в ілюстративному матеріалі і т. ін. [1, 3] Для досягнення кінцевої мети - розвитку образного усного мовлення - необхідно розв'язувати такі навчальні завдання: розширювати і поглиблювати знання учнів про слова-назви, слова-ознаки, слова-дії викликати інтерес до роботи над словом; поступово вводити дітей у світ краси мови; формувати ініціативу і самостійність, здатність оперувати словом у мовленнєвій діяльності; розвивати дитячу уяву, фантазію; виховувати вміння працювати із словами, словосполученнями, реченнями, текстами різних жанрів; формувати навички точного вживання слів у спілкуванні з ровесниками; удосконалювати вміння переносити знання, здобуті на уроці, в нові умови; застосовувати на уроці знання, набуті самостійно. Вирішуючи ці завдання на уроках читання, вчитель збагачує мовлення учнів кількісно, тобто поповнює їхній активний лексичний запас. При цьому вдосконалює його і якісно, дбаючи про найточніше вживання слів, виразність думки. Матеріалом для розширення словникового запасу молодших школярів із ТПМ на уроках читання служать синоніми, антоніми, омоніми, багатозначні слова, наведені у тексті для читання [1]. Синоніми збагачують словниковий запас учнів, допомагають уникати повторення одного й того ж слова в реченні, роблять мовлення більш точним, виразним, емоційно забарвленим. Тому в словниковій роботі на уроках читання значне місце мають займати вправи з синонімами (без повідомлення цього терміна учням початкових класів), а саме: відшукування синонімічних груп у тексті; добір слів, близьких за значенням, пояснення синонімів; аналіз емоційних синонімічних слів; вписування в речення синонімів, доданих у кінці вправи; складання речень з поданими синонімами; заміна невдалих, невідповідних для певного тексту слів або тих, що повторюються.

Програма з рідної мови та читання для початкових класів спеціальної школи для дітей із ТПМ передбачає вивчення й антонімів [2]. Під час словникової роботи як один з методів пояснення нових чи незрозумілих слів використовується наведення протилежного слова. Рекомендуються використовувати такі вправи: до поданих слів добирати інші з протилежним значенням; з поданих дібрати слова з протилежним значенням, розмістити їх парами; вживання антонімів у роботі над зв'язним текстом та інші. Молодші школярі із ТПМ практично ознайомлюються із багатозначними словами з читанок (легка сумка, легка задача, легка хода). Основний методичний прийом роботи над

різними значеннями одного слова - це спостереження за ним у різних реченнях. Для цього використовуються тексти оповідань, які є в підручниках, а також спеціально дібрані тексти. Одним із способів ознайомлення з багатозначністю слів є виконання вправ на вживання їх у прямому й переносному значенні. З цією метою використовуються наступні завдання: пояснення прямого й переносного значення слів; добір із тексту слів з переносним значенням і вживання їх у прямому; складання попарно речень зі словами, вжитими в прямому й переносному значенні та інші. Молодшим школярам доступні елементи образної мови: епітети, метафори, порівняння (без уживання термінів). Користуватись образними словами учні привчаються під час роботи над художніми творами на уроках читання. Зацікавлене спостереження над мовою в художніх творах, добір образних слів розширює словниковий запас молодших школярів. Проводячи підготовчу роботу до читання нового твору, доцільно використати такі прийоми: добір образних слів до предметів, зображених на ілюстрації до тексту; додавання до певної частини речення порівняння тощо. Ще одним видом роботи є логічні вправи, що сприяють розвиткові мислення, збагачення й систематизації словника молодшого школяра. Вони широко застосовуються в усіх початкових класах [3]. Тематика логічних вправ залежить переважно від матеріалу читанки. Крім того, доцільно використовувати натуральні предмети і сюжетні малюнки, таблиці, картки зі словами чи зв'язним текстом. Найпоширенішими є такі види словниково-логічних вправ: називання предметів; називання ознак їх за кольором розміром, матеріалом, формою і т.д.; називання предметів за властивими їм діями; називання предметів за властивими їм ознаками; групування предметів за загальними родовими ознаками: свійські й дикі тварини, риби, квіти, одяг, взуття, меблі тощо; добір до назв однорідних предметів слова, яке означає родове поняття; добір слів, що означають вид поняття, до узагальнюючих; поділ предмета на складові частини та інші. Виконуючи такі завдання, школярі навчаються елементарної класифікації (групування) слів, порівнювати предмети і явища, встановлювати на основі цього схожість і різницю, між ними. Логічні вправи допомагають дітям правильно співвідносити родові і видові поняття, визначати правильний зв'язок між предметом і словом, яке позначає його. Особливо велике значення для збагачення словникового запасу учнів мають вправи на словотворення. В результаті такої роботи діти не лише оволодівають навичками словотворчого аналізу, а й починають розуміти залежність лексичного значення слова від його словотворчих елементів, усвідомлюють різноманітність, багатство засобів творення нових слів.

Таким чином, вивчення лексики в освітньо-пізнавальному плані забезпечує засвоєння учнями із ТПМ наукових відомостей з лексикології, передбачених спеціальною шкільною програмою. Учні знайомляться зі словом як лексичною одиницею, із значенням слова, багатозначністю, прямим і переносним значенням, омонімами, синонімами, антонімами. Вирішуючи питання уточнення та розширення лексичного запасу молодших школярів із ТПМ, логопед дістає можливість позитивно впливати на всі складові мовлення учнів та їх пізнавальний розвиток.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М.С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах /М.С. Вашуленко/ – К.: ІЗМН, 1991. – 264 с.
2. Програма для дітей з важкими розладами мови. Читання підготовчий, 1-4 класи, I відділення. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. – К.: Богдан, 2002.
3. Ревуцька О. Виконання лексичних вправ молодшими школярами із тяжкими вадами мовлення /О.Ревуцька// Дефектологія. – 2002. – №2. – С.18-22.
4. Собонович Є. Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку / Є.Собонович / Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип.2. – К.: Актуальна освіта, 2005.– С.3-7.
5. Холодар І.О. Особливості порушення лексично будови мовлення у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення / І.О.Холодар / Підвищення ефективності логопедичної роботи в умовах здійснення дошкільної та початкової освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Херсон: Айлант, 2006. – С.95-99.

In the article the tasks and sources of development of lexical side of speech of junior schoolboys are examined with the heavy alleluias on the lessons of reading.

Keywords: Junior schoolboys, alleluias, lesson of reading.

Отримано 18.09.2010 р.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТА ЗАСВОЄННЯ РІДНОЇ МОВИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ПРИ ПОРУШЕННІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

У статті здійснено аналіз особливостей процесу формування та засвоєння рідної мови у дошкільників при порушенні зв'язного мовлення.

Ключові слова: зв'язне мовлення, висловлювання, текст, функції мовлення.

В статье осуществлен анализ особенностей процесса формирования и усвоения родного языка у дошкольников при нарушении связного вещания.

Ключевые слова: связное вещание, высказывание, текст, функции вещания.

Основою людського мислення є мова. Коли дитина оволодіває мовою, тоді розвиваються мислительські процеси та удосконалюються. З іншого боку, процес поступового оволодіння мовою є одним з основних показників фізичного розвитку дитини, а частково і фізичного розвитку дитини. „Слово – могутній засіб відточування, виховання витончених почуттів”, - так визначив словесну творчість, як джерело розумового й духовного розвитку В.О. Сухомлинський. [4, с. 504]

Т.О.Ладигенська підкреслює, що необхідність взаємозв'язку між різними сторонами роботи з розвитку мовлення не потребує особливих доведень, бо цей взаємозв'язок зумовлений взаємозв'язками між різними мовними одиницями, які існують у мові [3].

Автор розкриває шляхи реалізації такого взаємозв'язку.

Перший шлях: вивчення мовних одиниць щодо засобів іншого, вищого рівня. Скажімо, в процесі аналізу лексичних, синтаксичних засобів ми використовуємо для вивчення слова, словосполучення і речення, а для вивчення речення - складне синтаксичне ціле.

Другий шлях: розглядання мовних засобів стосовно тексту висловлювання. Цей підхід дає можливість розкрити роль синонімів, займенників, сполучників і т. ін. в організації тексту.

Отже, учні вивчають одиниці мови, їм показують їхні мовні можливості, функціонування цих одиниць у мовленні, далі організують практичне засвоєння цього матеріалу, тобто діти вчаться користуватися певними засобами в своєму мовленні, самостійно будувати висловлювання.

Т.О.Ладигенська розглядає три значення терміну “зв'язне мовлення” в методиці: 1) зв'язне мовлення — процес, діяльність того, хто говорить, пише; 2) продукт, результат цієї діяльності, висловлювання; 3) назва розділу роботи з розвитку мовлення [3].

Автор уточнює значення термінів “зв'язне мовлення”, “висловлювання”, “текст”, які методисти вживають як синонімічні назви. І.Р.Гальперін підкреслює багатоаспектність поняття “текст” і виділяє в ньому провідні ознаки: “Текст — це твір мовнотворчого процесу, якому притаманні завершеність, об'єктивована у вигляді письмового документа, літературно обробленого відповідно до типу цього документа; твір, який складається з назви (заголовка) і низки особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, який має певну цілеспрямованість і прагматичну установку” [1].

Т.О.Ладигенська розглядає зв'язне мовлення з погляду таких притаманних йому характеристик, як функції, види, форми (функціонально-сміслові, функціонально-стилістичні і композиційні). [3, с. 78]

Функції мовлення — це засіб спілкування з людьми і засіб пізнання світу. Далі в старшому віці розвивається мовлення, яке використовується для планування спільної діяльності як засіб прилучення до певної групи людей.

Форми мовлення — це усне і писемне мовлення. Як вважають психологи, до трьох років мовлення дітей переважно ситуативне натомість пізніше розвивається і контекстна форма мовлення. І дошкільному віці дитина здебільшого оволодіває розмовним стилем (усною формою літературної мови).

У школі учні оволодівають книжним стилем писемного мовлення, науковим стилем викладу з урахуванням обставин і призначення висловлювання.

Види мовлення — діалог і монолог. Спочатку дитина оволодіває діалогічним мовленням, згодом в її мовленні з'являються елементи монологічного мовлення.

Розвиток зв'язного мовлення невіддільний від усіх мовних завдань, зокрема й від звукової культури мовлення. Саме від звукового оформлення мови залежить емоційність і виразність висловлювання, а отже, й вплив на слухачів.

Зв'язність викладу тексту залежить від таких елементів звукової культури мовлення, як чітка дикція, темп, гучність і правильність вимови, інтонаційна виразність. За відсутності цілеспрямованої роботи над інтонаційною виразністю, мовлення дітей характеризується монотонністю, а це веде до його нерозбірливості, таке висловлювання важко назвати зв'язним.

Правильно обраний темп, чітка дикція, вміння відмежувати одне речення від іншого допомагає зв'язному викладу тексту. Вправи на усвідомлення правильної інтонації (радості, суму, прохання, здивування) надалі справляють вплив на вміння виразно, точно, зв'язно передавати зміст висловлювання.

Отже при формуванні вмінь будувати зв'язне висловлювання слід враховувати взаємодію різних факторів — фонетичних, лексико-семантичних, граматичних, кожний з яких має свої особливості і засоби організації.

Приклад заняття для старшої групи, на якому вирішуються різні мовленнєві завдання:

1. Зв'язне мовлення. Скласти казку "Пригоди зайця" за планом вихователя, не відходити від теми. Вчити дітей складати кінцівку казки, не повторюючи сюжетів товаришів.

2. Словникова робота і граматики. Вчити дітей добирати означення і дії до слова "заєць". Активізація прикметників і дієслів, узгодження прикметників та іменників у роді.

3. Звукова культура мовлення. Домагатися чіткої вимови слів і звуків. Добирати слова, які схожі за звучанням і ритмом.

Комплексне вирішення мовних завдань, наступність між віковими групами може спричинити істотні зрушення в мовному розвитку дітей дошкільного віку. Насичення простору дитини зразками мовної культури є основним джерелом збагачення її мовлення. Малюк не навчиться говорити, не наслідуючи дорослих.

Дитина часто звертається до дорослого з різними проханнями, вимогами. Знаючи можливості її активного мовлення, не поспішайте відразу виконувати бажане для неї, реагуючи лише на плач, крик, невербальні прояви. Короткими запитаннями спонукайте малюка у звуковий чи словесний спосіб означити своє прохання. Не поспішайте на допомогу, коли він опиняється перед невідомим, але водночас пильно стежте за його безпечною поведінкою. Дайте йому час самому ознайомитися з чимось незнаним, "упіймайте" його здивовано-запитальний погляд і лише тоді назвіть, поясніть "дивину".

На третьому році життя малюк уже здатний бути повноцінним співрозмовником. Він, спілкуючись зі своїм партнером, помічає і виправляє мовні помилки дорослих та однолітків. Як поліпшити цей процес?

Слід створювати насамперед розвивальне середовище, яке сприятиме безпроблемному засвоєнню рідної мови. Головним і незамінним елементом такого середовища є дорослий — партнер у спілкуванні, у спільній діяльності.

Поява перших слів у дітей з порушеннями розвитку зв'язного мовлення не має різкої відміни від норми у часовому вимірі. Але строки протягом яких діти продовжують користуватися окремими словами, не об'єднуючи їх в двослівне аморфне речення, дуже індивідуальні. Повна відсутність фразової мови може спостерігатися як і у віці 2-3 років, так і в 4-6 років. Незалежно від того, почала дитина вимовляти перші слова цілісно або тільки окремі їх частини, необхідно розрізняти „безмовних” дітей за рівнями розуміння чужої мови. В одних дітей рівень імпресивної мови включає в себе порівняно великий словниковий запас і тонке розуміння значень слів. Про таку дитину батьки зазвичай говорять, що „вона усе розуміє, але не говорить”.

Спираючись на такі положення, можна подолати загальний недорозвиток зв'язного мовлення: врахування закономірностей розвитку дитячого зв'язного мовлення в нормі, єдність формування мовних процесів, мислення і пізнавальної активності, розпізнавання ранніх ознак загального недорозвитку зв'язного мовлення та його вплив на загальний психічний розвиток, врахування соціально-обумовлених наслідків дефіциту мовного спілкування, диференційований підхід в реабілітаційній роботі з дітьми, що мають загальний недорозвиток зв'язного мовлення різного походження, своєчасне попередження потенційно можливих відхилень на основі аналізу структури мовної недостатності, співвідношення дефектних і збережених ланок мовленнєвої діяльності, взаємопов'язане формування фонетико-фонематичних і лексико-граматичних компонентів зв'язного мовлення.

Головне завдання розвитку зв'язного мовлення полягає в тому, щоб наблизити дітей до рівня практичного володіння рідною мовою в нормі, навчитися користуватися мовою як засобом спілкування.

З досвіду корекційної роботи з дітьми, у яких порушений розвиток зв'язного мовлення, видно, що відповідальним моментом є той, коли у дитини з достатньо розвиненим розумінням мови з'являється потреба повторювати слова або їх частини за дорослими.

При порушеннях розвитку зв'язного мовлення словник дитини неймовірно маленький по відношенню до великого предметного словника, але цей словниковий запас завжди недостатній для

календарного віку дітей, що дає змогу поставити запитання про введення в практику понять відносного (по відношенню) і абсолютного (по відношенню до віку) словникового запасу.

Засвоєння рідної мови у дітей з порушеннями розвитку зв'язного мовлення вже на початкових етапах виявляється гострий дефіцит в тих елементах мовлення, які є носіями граматичних значень, що пов'язано з дефектом функції спілкування і перевагою механізму імітації почутих слів.

Вік, в який діти починають помічати "техніку" оформлення слів в речення, що пов'язано з процесами аналізу слів у мовній свідомості дитини, може бути самим різноманітним: і в 3, і в 5 років, та в більш пізній період.

Якщо при нормальному розвитку зв'язного мовлення якість відтворена форма швидко "охоплює" ряди слів і дає велику кількість випадків утворених форм слів за аналогією, то при порушеннях розвитку зв'язного мовлення діти нездатні використовувати "підказуючий" зразок слів. А тому в граматичному оформленні одних і тих самих синтаксичних побудов є непередбачені коливання.

У дітей з порушеннями розвитку зв'язного мовлення спостерігається занижена здатність розрізняти значення, які заключені в лексико-граматичних одиницях мови, що в свою чергу, обмежує їхні комбінаторські можливості і здібності, необхідні для творчого використання конструктивних елементів рідної мови в процесі побудови мовного висловлювання. Щоб правильно зрозуміти і оцінити рівень розвитку зв'язного мовлення дошкільника, пропонується використовувати "Схему системного розвитку нормального дитячого зв'язного мовлення", а також здатність сприймати відмінності в фізичних характеристиках елементів зв'язного мовлення, яка створена за матеріалами А.М. Гвоздева, в якості умовного еталона закономірностей оволодіння дітьми рідною мовою. Для цього пропонується співвіднести стан зв'язного мовлення, що виявлений при обстеженні, з даними умовного еталону норми, що дозволить встановити стадію розвитку аномальної дитячої мови і оцінити ступінь сформованості в ній різних компонентів зв'язного мовлення. [1, с. 303-315]

1. Випадки, коли в мові дитини з'являються граматично правильно оформлені речення типу називний відмінок + узгоджене дієслово дійсного способу теперішнього часу, з правильним оформленням закінчення слова (мама спить, сидить), при тому, що решта слів граматичні, потрібно співвіднести з першим етапом другого періоду "Перші форми слів".

2. Стан зв'язного мовлення, при якому дитина широко використовує слова з правильним і неправильним оформленням закінчень слів, володіє конструкціями типу називний відмінок + узгоджене дієслово, але в її мові повністю відсутні правильно оформлені приєдникові конструкції, потрібно співвіднести з другим етапом другого періоду "Засвоєння флексійної системи мовлення".

3. Дитина користується лише окремими аморфними словами і в такий мовній практиці відсутні які-небудь поєднання цих двох слів між собою, то такий стан зв'язного мовлення потрібно віднести до першого етапу першого періоду "Однослівне речення".

4. Якщо діти користуються фразами з 2, 3, навіть 4 аморфних слів, але без зміни їхньої граматичної форми, та в їх мові повністю відсутні конструкції типу суб'єкт + дія, виражена дієсловом дійсного способу теперішнього часу третьої особи з закінченням - е, то такий стан мовленнєвої діяльності потрібно співвіднести із другим етапом періоду "Речення з аморфних слів - коренів".

5. Мовленнєвий розвиток дітей, які володіють фразовою мовою і вмінють в деяких випадках будувати приєдникові конструкції з правильним оформленням флексій і прийменників, потрібно співвіднести з третім етапом другого періоду "Засвоєння службових частин мови".

6. Мова більш розвинутих дітей відноситься до третього періоду "Засвоєння морфологічної системи української мови".

Перед тим, як навчитися користуватися мовою, діти з порушеннями розвитку зв'язного мовлення, повинні пройти підготовку, що виражається в розвитку пасивного мовного запасу, тобто розуміння мовлення.

На основі розуміння життєвих явищ та їх словесних позначень у дітей поступово долається конкретність та недиференційованість словесних понять, граматичні форми і категорії практично наповнюються конкретними значеннями.

З розвитком слухового сприйняття тісно пов'язане засвоєння лексики і граматичною будовою, але у дітей, що мають порушення у зв'язному мовленні, знаходиться на дуже низькому рівні. Без навиків вільного розрізнення на слух характерних елементів слова (звукових, складових), їх порядку і послідовності засвоєння нових незнайомих слів, граматичних форм та зв'язків виявляється для дитини малодоступним.

Вміння розпізнавати, виділяти, а потім і правильно вимовляти складові (звукові і морфологічні) частини слова активізує накопичення словника. Отже, подолання загального недорозвитку зв'язного мовлення забезпечується єдністю та взаємодією в розвитку усіх сторін мови, її лексикою - граматичної і фонетико-фонематичної будови.

На основі розуміння почутої мови, формується поступово активна мова. Головне завдання - навчити розмовної мови, що щодо знайомих полій і підвести до нескладних описів предмету, явищ, подій.

Динаміка мовного розвитку при різноманітних формах недорозвитку мовлення буває різною. Не виключено, що на деякий час діти різних діагностичних груп можуть виявитися з одним і тим самим рівнем мовного розвитку. Однак, вимірюючи їхній загальний мовний рівень з даними "Схеми системного розвитку нормальної дитячої мови", можна виявити, що в одних дітей найбільше затримана у своєму формуванні звукова сторона мовлення, у інших - складова структура слів, у третіх - здібності до словозміни і т.д.

Розуміння процесу засвоєння структури рідної мови дітьми з різними відхиленнями в мовному розвитку забезпечує вибір найбільш раціональних і ефективних шляхів подолання у них загального недорозвитку зв'язного мовлення.

Завдання корекційного впливу на дітей з загальним недорозвитком зв'язного мовлення - навчити їх зв'язно і послідовно, граматично і фонематично правильно висловлювати свої думки, розповідати про події з оточуючого життя. Це має велике значення для навчання в школі, спілкування з дорослими і дітьми, формування особистісних якостей.

Деякі діти видаються здатними відповідати лише на запитання. Таким чином, у дітей з загальним недорозвитком зв'язної мови активна мова може виступати засобом спілкування лише в умовах постійної допомоги у вигляді додаткових запитань, оцінюючих суджень.

Одною з необхідних умов подальшого мовного розвитку дитини є створення мотивації спілкування, формування прагнення розповісти про себе, своїх товаришів, про спостереження х життя сім'ї та дитячого садка. В процесі реабілітації рекомендується створювати такі ситуації, які б активізували потребу в мовленнєвих висловлюваннях, ставили дитину в такі психологічні умови, коли у неї виникає самостійне бажання висловлюватись, ділитись своїми враженнями. На думку Крутій К. А., при цьому необхідно створювати сприятливе мовне оточення, гарний емоційний настрій. Іншими словами, в основі висловлювань дитини повинен лежати безпосередній мовний мотив[2].

Список використаних джерел

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – С. 18.
2. Крутій К.А. „Створення мовленнєвого середовища, теоретичні засади і практична реалізація” / Запоріжжя: ЛПРС, 2001. – 203 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Медицина, 1969.– 388 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – К.: Педагогіка, 1977. – Т. 5. – 648 с.

In the article the analysis of features of process of forming and mastering of the mother tongue is carried out for under-fives at violation of the coherent broadcasting.

Keywords: coherent broadcasting, utterance, text, broadcasting functions.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 372. 215.8

М.М. Павлюк

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті розкрито питання організації та проведення діагностичної роботи з розумово відсталими учнями молодших класів, зокрема звернено увагу на вивчення рівня сформованості мовлення у даної категорії дітей.

Ключові слова: мовлення, розумово відсталі учні, мовленнєвий розвиток.

В статье раскрыты вопросы организации и проведения диагностической работы с умственно отсталыми учениками младших классов, в частности обращено внимание на изучение уровня сформированности речи у данной категории детей.

Ключевые слова: речь, умственно отсталые учащиеся, речевое развитие.

У розумово відсталих учнів спостерігається різний рівень сформованості мовлення. Серед них зустрічаються діти, у яких розумова відсталість може бути ускладнена мовленнєвими дефектами різного ступеню виразності, тому дослідження мовленнєвої діяльності стає актуальним, оскільки проведена діагностика та корекція мовленнєвих недоліків впливає на подальшу соціальну адаптацію дитини, її готовність до засвоєння шкільних предметів.

Для визначення особливостей мовленнєвої діяльності в дітей молодшого шкільного віку нами було проведено діагностичне дослідження, яке включало методики Е.Ф.Собонович та Л.Блінової, які дають можливість дослідити стан сформованості мовленнєвого розвитку дитини.

Вони містять у собі завдання, які визначають:

- стан звуковимови;
- фонематичний слух;
- навички звукового аналізу та синтезу;
- стан активного словника;
- граматичну будову мовлення;
- розвиток зв'язного мовлення

У експерименті використовувались такі методи: бесіда, тестування, розповідь, опитування, анкетування.

Результати обстеження фіксувались в логопедичних картках, аналізувались та робився підсумок.

Методика вивчення кожного параметру охоплювала: інструктаж, пояснення завдання, використання відповідної наочності.

Використовувались десятибальна система оцінювання, яка визначала високий (10б - 8б), середній (7б-4б) та низький (3б-0б) рівень сформованості мовлення.

Спираючись на новітні розробки науковців (Є.Собонович, Л.Блінової, Н.Стаденко) підібрано ряд методик, які допоможуть з'ясувати рівень розвитку усного мовлення, а саме: стан звуковимови та зв'язного мовлення, сформованості фонематичного сприйняття, слухового контролю, стан звуко-буквенного аналізу і синтезу; сформованість граматичної будови, узагальнюючих понять, рівень розвитку активного словника та ін.

Для полегшення завдання було систематизовано досліджувані параметри за шістьма блоками, в які в свою чергу поділяються на декілька методик.

I блок: Дослідження стану звуковимови.

№ 1. Опис: дітям пропонують назвати предмети, які зображені на картинках в назвах яких досліджуваний звук знаходиться на початку, в середині і в кінці слова.

Інструкція: діти, я буду вам показувати картинки, а ви будете називати їх мені голосно і чітко.

№ 2. Опис: дітям усно читаються невеличкі речення і пропонується повторити почуте.

Інструкція: діти, я буду казати вам речення, а ви повторювати його, як запам'ятали:

Сашко йшов по шосе.

Лариса розбила тарілку.

У траві чується шуршання сухого комишу.

Годинникар справляє годинник.

Лора п'є гіркі ліки.

У квочки шість курчат.

Пушисті сніжинки вкрили землю.

В хащі щебечуть птахи.

Носильник тягне речі.

Зимою часто тріщать морози.

Зміст завдання: визначити стан звуковимови в дітей із затримкою психічного розвитку за пред'явленими картинками та реченнями, які потрібно повторити.

I завдання: дітям пропонувалось назвати предмети, які зображені на картинках. Наочний матеріал підбирався, таким чином, щоб можна було дослідити ті групи звуків, які найбільш порушуються (р, с, с', з).

У II завданні представлявся матеріал, який досліджував не тільки стан сформованості звуковимови, а і пам'ять (повторити невелике речення, як запам'ятали діти – в хащі щебечуть пташки).

II Блок: Дослідження фонематичного слуху.

№ 1 Опис: повторення за дослідником складового ряду зі дзвінками та глухими звуками.

Інструкція: я буду називати склади, а ти будеш повторювати їх як почув: са-за, за-са, са-за-са, ба-па, па-ба, ба-па-ба, са-ша, ша-са, ша-са-ша, са-за-ца, ра – ла, ри – ли, са – ся, ла – ля.

№ 2 Опис: виділення звука в складах (підняти руку, якщо почувеш склад зі звуком).

Інструкція: я буду називати склади, а ти, якщо почувеш серед них звук [с] підймеш руку:

ла, ка, ша, со, ни, а, жу, си, га, сі.

№ 3 Опис: виділення звуку в слові (потрібно плеснути в долоні, якщо почують слово з заданим звуком).

Інструкція: я буду називати слова серед яких є звук [р] і якщо ти його почуєш, то плескай у долоні: пляма, рука, живіт, дирка, молоток, жук, ліжко, ножиці, сир, крокодил.

І методика: Після перевірки звуковимови необхідно виявити, як дитина сприймає їх на слух, як розрізняє. Особливо це відноситься до звуків, які схожі за артикуляцією чи близькі за звучанням. Було перевірено розрізнення всіх корелюючих фонем з груп свистячих та шиплячих (*са – ша, за-жа, са-за* і т.п.), дзвінких та глухих (*ба - па, па – ба - на*), сонорних (*ра – ла, ри - ли*), м'яких та твердих (*са – ся, ла - ля*). З цією метою логопед пропонував дитині повторити вслід за ним різними опозиційними складами (*са – ша, ша - са*).

Інші два завдання пропонували виділити вже звук зі складів і слів (підняти руку, якщо дитина почує заданий звук та плеснути в долоні, якщо почують слово з заданим звуком).

III Блок: Дослідження навичок звукового аналізу та синтезу слова.

№ 1 Опис: дітям кажуть слова і пропонують на слух визначити якість звуків у них (голосний, приголосний, твердий, м'який і т.п.).

Інструкція: діти, я буду казати вам слово, а ви повинні називати кожний звук в ньому і аналізувати його. Наприклад, літо [л] – приголосний, м'який, [і] – голосний, наголошений; [т] – приголосний, твердий, глухий; [о] – голосний, ненаголошений:

Вус, рак, м'яч, Оля, Юля, стіл, маска, хліб, серце.

№ 2 Опис: пропонують визначити перший і останній приголосний у словах.

Інструкція: діти, я буду казати вам слова, а ви будете повинні назвати в кожному слові перший та останній приголосний. Наприклад, жука - [ш] – це 1 звук, а [к] – останній приголосний:

Жаба, шафа, каша, книга, коза, зима, поле, море, зоря, рука

№ 3 Опис: пропонується назвати наголос у слові.

Інструкція: діти, я буду говорити слово, а ви повинні сказати, де стоїть наголос. А щоб було легше, спочатку поділіть слово на склади, а вже потім поставте наголос:

рука, гриби, відро, м'ячі, коза, вода, ріка, трава, зима, яйце.

№ 4 Опис: пропонується поставити в слові останній звук.

Інструкція: діти, я буду говорити слово, але без останнього звука, а ви повинні його доставити. Наприклад, птах, шарф, дятел, м'яч, виноград, хліб, комиш.

№ 5 Опис: пропонується визначити, якими звуками відрізняються слова.

Інструкція: діти, я буду казати пару слів, а ви мені будете казати, якими звуками відрізняються одне слово від іншого. Наприклад, Оля - Коля (у 2 є звук [к]).

Оля –Коля, трава – дрова, Галина – калина, голос – колос, рак – гак, коза – роса, лом – сом, кіт – піт, сік – тік.

Він складався з п'яти методик:

В першій вимагалось якісно охарактеризувати звук (голосний, приголосний, наголошений, ненаголошений, твердий, м'який, дзвінкий, глухий). Наприклад, вус ([в] – приголосний, твердий, [у] – голосний, наголошений, [с] – приголосний, твердий, глухий).

Друга методика визначає положення першого і останнього приголосного у словах, але пропонуються слова, які закінчуються на голосний, наприклад: жаба, шафа.

Третя методика вимагала в учнів назвати наголос у слові. Для полегшення завдання діти спочатку ділили слова на склади, а потім ставили наголос (відро, вода, річка), останній звк в слові (пта-х, дяте-л).

Четверта методика пропонувала слова-пароніми, тобто дітям потрібно було вказати якими звуками одне слово відрізняється від іншого (Оля – Коля, трава-дрова).

Дослідження цього блоку виявляло вміння орієнтуватися в системі фонем мови (в учня першого класу повинен бути сформований достатній рівень уявлення про фонемну систему мови); визначити місце виділеного звуку в системі фонем, повинен встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між артикуляційною та акустичною характеристикою фонем; відрізняти фонем в словах (пароніми).

IV Блок: Дослідження активного словника.

№ 1 Опис: дітям пропонують назви тварин і просять назвати їх дитинчат.

Інструкція: діти, я буду казати вам назви тварин, а ви будете називати їх дитинчат. Наприклад, кішка – кошеня: кішка, собака, корова, коза, кінь, качка, вовк, лисиця, ведмідь, заєць.

№ 2 Опис: пропонується підібрати узагальнююче слово до слів, які каже дослідник.

Інструкція: діти, я буду називати вам слова, а ви будете казати його одним словом. Наприклад, стіл – це меблі, чоботи – це взуття і т.п.:

чашка, шуба, мухомор, косар, ведмідь, сорока, троянда, торт, сом, свиня.

№3 Опис: назвати узагальнюючим словом групу однорідних предметів на малюнках.

Інструкція: діти, я буду показувати вам малюнки, а ви будете називати предмети, які на них зображені одним словом:

ягоди, овочі, іграшки, шкільне приладдя, дикі тварини, транспорт, фрукти, одяг, взуття, свійські тварини.

№ 4 Опис: назвати ознаки предметів, шляхом їх порівняння.

Інструкція: діти, я буду вам казати слово, та його ознаку і ще одне слово, а ви його ознаку. Наприклад, морква солодка, а редька яка? (гірка):

джерельце вузьке, а річка яка?

трава низька, а дерево яке?

цукор солодкий, а сало яке?

океан великий, а річка яка?

вітер слабкий, а буря яка?

кімната маленька, а зала яка?

сніг – білий, а вугіль який?

весна – тепла, а зима яка?

бабуся стара, а мама яка?

№ 5 Опис: пропонується назвати дії людей та тварин.

Інструкція: діти, я буду казати вам:

А) професії людей, а ви будете казати, що вони роблять: чоботар, вчитель, лікар.

Б) тварин та птахів, а ви – як вони пересуваються:

жаба, гадюка, горобець.

В) тварин та птахів, а ви – як вони голос подають:

собака, ворона, кіт.

№ 6 Опис: показують малюнки і пропонують назви дії, які на них зображені.

Інструкція: діти, я буду показувати малюнок, а ви будете мені казати, які дії там зображені: див. малюнок.

№ 7 Опис: пропонується підібрати слова, які протилежні за значенням.

Інструкція: діти, я буду називати слова, а ви будете казати мені інше, яке зовсім протилежне за значенням. Наприклад, холодний – гарячий: чистий, твердий, мокрий, марний, солодкий, темне, маленьке, добре, довгий.

№ 8 Опис: пропонується пояснити значення слів.

Інструкція: діти, я буду пропонувати слова, а ви будете казати, що вони значать. Наприклад, черевички – це взуття, його носять на ногах, воно буває різного кольору і т.п.:

ніж, велосипед, капелюх, парасолька, осел, замок, ракета, стіл, чайник.

В першій методиці вимагалось утворити форми іменників, які позначають дитинчат тварин, наприклад: кішка - кошеня.

Друга методика складається з двох завдань:

а) пропонується підібрати узагальнене слово до слів, які були запропоновані (стіл – це меблі, чоботи – це взуття).

б) необхідно було виявити здібність дітей швидко підбирати найбільш точне слово після пред'явлення малюнків. Наприклад, шафа, диван, стіл, стілець, кресло – це меблі.

Третя методика вимагала у дітей назвати ознаки предметів, шляхом їх порівняння (джерельце вузьке, а річка яка?).

Четверте завдання складалося з трьох під методик, де пропонувалося назвати дії людей та тварин:

а) професії людей – що робить чоботар?

б) тварин та птахів, як вони пересуваються: жаба?

в) птахів та тварин, як вони голос подають: собака?

В п'ятій методиці показували малюнки та пропонували назвати дії, які зображені на них. Наприклад, кінь біжить, хлопчик малює і т.і.

Шоста методика досліджувала чи може дитина використовувати антоніми: холодний - гарячий, чистий - брудний.

Сьома методика виявляла рівень сформованості семантики, тобто чи розуміють діти значення слів, наприклад: велосипед – це засіб пересування, він складається з двох коліс, руля, рами, сидла та ін.

Чим більше дитина опише предметів чи об'єкт, тим вище рівень знань. Це завдання досить складне, оскільки вимагає достатнього розвитку мовлення, словесно-логічного мислення, знань та уявлень про досить широке коло предметів чи явищ.

Виконання цього блоку завдань дає багато відомостей про дитину: про коло її обізнаностей, мовлення, мислення. Тому воно добре диференціює дітей в межах норми, виявляти таких, у яких

причиною неуспішного виконання завдання є саме недостатній розвиток мовлення, знань та уявлень про навколишнє.

V Блок: Дослідження граматичної будови мовлення складається з п'яти методик:

№ 1 Опис: дослідження використання дієслів з прийменниками за сюжетною картинкою.

Інструкція: діти, перед вами малюнок із зображенням поросятка, ви повинні розказати мені, де вони знаходяться. Наприклад: коло дому (малюнок).

№ 2 Опис: утворення форми родового відмінка у множині іменника.

Інструкція: діти, я буду говорити про один предмет, а ви про багато. Наприклад, коса – коси: око, стілець, вухо, рот, дерево, білет, вікно, горобець.

№ 3 Опис: узгодження прикметників та числівників з іменниками.

Інструкція: діти, перед вами малюнок зображені предмети, ви повинні сказати, зображено, скільки його і якого кольору. Наприклад, одне червоне яблуко.

№ 4 Опис: утворення прикметників від іменників.

Інструкція: діти, перед вами малюнок, на якому зображені предмети, ви повинні назвати їх і сказати з чого вони зроблені. Наприклад: залізний ключ.

№ 5 Опис: пропонується з двох простих слів зробити одне складне.

Інструкція: діти, я буду казати вам два слова і якщо їх скласти, то можна отримати одне. Ви повинні його скласти. Наприклад, ліс і рубити – лісоруб: вогонь – гасити, сіно – косити, електричка – поїзд, дитина – сад, птах – ловити, птах – ферма, люлька – возити, містах – падати.

I методика пропонує назвати прийменники з дієсловами за сюжетною картинкою (порося на даху, порося коло домівки та ін.).

II методика вимагає утворити форми родового відмінка у множині іменника, наприклад: коса – коси, око – очі.

III методика просить узгодити числівник та прикметник з іменником за малюнками, наприклад: одне червоне яблуко.

IV методика пропонує утворити прикметник від іменника спираючись на малюнок, (наприклад: ключ: з чого він зроблений?; із заліза – залізний ключ).

V методика досліджує сформованість утворення складних слів з двох простих, наприклад: сіно косити – сінокіс, вогонь гасити – вогнегасник і ін.

Цей блок методик був запропонований для того, щоб дослідити рівень сформованості словоутворення та словозміни: оскільки діти дуже часто неправильно узгоджують слова в реченнях, не утворюють множини в прикметниках та числівниках.

VI Блок дослідження зв'язного мовлення:

№ 1 Опис: пропонується розкласти малюнки за сюжетом і складання з них невеликого оповідання.

Інструкція: діти, перед вами, декілька картинок, вам потрібно поставити в той, порядок, який ви вважаєте правильним, а потім за цими малюнками скласти маленьке оповідання (див. малюнок).

№ 2 Опис: пропонується переказати текст, після прослуховування.

Інструкція: діти, зараз я вам прочитаю текст, а ви будете повинні його переказати, як запам'ятати: Семенко й Оксана – брат і сестра. Семенко старший. Оксанка молодша. Вони завжди разом. Семенко допомагає Оксанці; а Оксанка дарує Семенкові свої чудові малюнки.

I методика пропонує розкласти набір малюнків за сюжетом і скласти з них невелике оповідання, наприклад: жили-були два їжачка, вони дуже любили попоїсти. Одного разу знайшли їжачки маленького грибка. Порадилися, що не будуть зривати гриб, а почекають, коли він виросте і т.д.

II методика просила переказати текст, після прослуховування: Семенко й Оксанка – брат і сестра. Семенко старший, Оксанки молодша. Вони завжди разом. Семенко допомагає Оксанці, а Оксанка дарує Семенкові свої чудові малюнки.

Ці методики необхідно давати для того, щоб прослідкувати стан опанування монологічного мовлення в процесі різних видів розповідей: описових, сюжетних, творчих за малюнками, за змістом творів на сюжетно-побутову тематику. Пропоновані завдання дають змогу виявити діалогічні здібності та можливості дитини до повноцінного спілкування з оточуючими як в умовах шкільного закладу, так і поза ним, зокрема у побуті, сім'ї: самостійно складати прості поширені і складні речення, слухати і переказувати текст та ін.

Діагностичні методики дають можливість не лише з'ясувати рівень розвитку мовлення у розумово відсталих учнів, але й надалі покладаються в основу подальшої корекції у них мовлення та спілкування.

Список використаних джерел

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция детей с задержкой психического развития. – М.:Просвещение, 2003.-С.2-18.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой. - М.: Школа- Прес: 1994.- 416 с.
3. Дульнев Г.М. Воспитательная работа во вспомогательной школе. - М.: Знание, 1961.- 150с.
4. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Авт. кол. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Борщевська Л.В., Обухівська А.Г. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1998. – 144с. – С. 30-31.
5. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталі дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 359с.

The article opened the organization and carrying out diagnostic work with mentally retarded students of junior classes, paid particular attention to the study of levels of development of broadcasting in this category of children.

Keywords: broadcasting, mentally retarded students, speech development.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.3

Н.М. Савінова

ПРИНЦИП РОЗВИТКУ МОВНОГО ЧУТТЯ В ЗАГАЛЬНІЙ ІСРАРХІЇ ПРИНЦИПІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ ДОШКІЛЬНИКІВ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

В статті автор висвітлює проблеми, пов'язані з реалізацією принципу розвитку мовного чуття, який передбачає таку організацію навчання, яка полегшила б дітям дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку осмислення законів мови, запам'ятовування фактів рідної мови (елементів і конструкцій), засвоєння традиції їх використання в мовленні

Ключові слова: принцип розвитку мовного чуття, спеціальна методика початкового навчання рідної мови, чуття мови, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку

В статье автор освещает проблемы, связанные с реализацией принципа развития языкового чувства, который предусматривает такую организацию обучения, которая смогла бы облегчить детям с нарушениями речевого развития осмысление языковых законов, а также запоминание фактов родного языка (элементов и конструкций), усвоение традиций их использования в речи

Ключевые слова: принцип развития языкового чувства, специальная методика начального обучения родному языку, языковое чутье, дети с нарушениями речевого развития

Постановка проблеми. Одне з провідних місць у формуванні готовності дітей дошкільного віку до навчання у школі посідає мовленнєвий розвиток дітей, зокрема чисте і правильне мовлення, багатий словник, вміння вільно спілкуватись з однолітками і дорослими, із знайомими і незнайомими співрозмовниками; виявляти ініціативу у відповідних комунікативних ситуаціях; доречно використовувати етичні норми спілкування.

Актуальність дослідження. Слід взяти до уваги, зазначає М.Вашуленко, що мовленнєвий розвиток дитини, а саме він має стояти в центрі процесу навчання грамоти, є поняттям значно ширшим, ніж його окремі, навіть дуже важливі, складові. Він охоплює рівень сформованості звуковимови, її відповідність загальноприйнятим орфоепічним нормам мови, словниковий запас та граматичну організацію мовлення. Тому в роботі з дошкільниками, спрямованій на підготовку їх до систематичної навчальної діяльності, у галузі мовленнєвого розвитку необхідно приділити увагу насамперед цим трьом найістотнішим складовим. Саме від них будуть значною мірою залежати успіхи навчання грамоти, в основі якого лежать усі чотири види мовленнєвої діяльності: слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання й письмо. Наявність помилок у мовленні майбутніх школярів при навчанні у школі може привести до порушення писемного мовлення. Важливого

значення у цьому зв'язку набуває своєчасне і систематичне коригування мовленнєвих відхилень, огріхів і помилок у мовленні дітей.

Мета статті полягає у визначенні місця принципу розвитку мовного чуття в загальній ієрархії принципів спеціальної методики початкового навчання рідної мови та визначення шляхів його реалізації, що передбачає таку організацію навчання, яка полегшила б дітям дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку осмислення законів мови, запам'ятовування фактів рідної мови (елементів і конструкцій), засвоєння традиції їх використання в мовленні.

Виклад основного матеріалу. Розвиток особистості має свої закономірності. Відтак процес засвоєння рідної мови дитиною має свої закономірності, які є орієнтиром при визначенні комплексної допомоги дитині з мовленнєвими вадами.

Для формування мовленнєвих здібностей і рідною, і другою мовою природними й обов'язковими є такі дії:

- 1) прослуховування одиниць мови (напруження органів слуху);
- 2) вимова одиниць мови (фізичні рухи м'язів мовного апарату);
- 3) співвідношення одиниць мови з предметною і логічною реальністю (робота фізіологічного апарату мислення);
- 4) реагування почуттями на позамовну дійсність і знаходження в мові відповідних одиниць мови для використання їх у мовленні;
- 5) запам'ятовування одиниць мови і відтворення їх у мовленні;
- 6) читання одиниць мови, тобто сприймання їх зором, і вимова цих одиниць у голос або про себе;
- 7) писання одиниць мови, тобто зображення їх графічними знаками (М.Шеремет).

Встановлюючи елементи зазначеної роботи і з'ясовуючи вплив на процес утворення структури мовних навичок, Л.Федоренко вмотивовує закономірності природного засвоєння мовлення дитиною, на основі чого формулює власне методичні принципи.

Підставою для встановлення закономірностей була аналітична наукова діяльність з вивчення існуючого досвіду навчання рідної мови. За своїм характером визначені закономірності є не статистичними, а причинно-наслідковими, причина яких - у фізіології людини, тобто способах, механізмах породження мовлення, а саме: "Мовлення засвоюється, якщо набувається здатність до управління м'язами мовленнєвого апарату, координації мовленнєво-рухових та слухових відчуттів; ...якщо набувається здатність розуміти лексичні й граматичні мовні значення; ...якщо набувається здатність відчувати виразні конотації (відтінки) лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень; ...якщо набувається здатність запам'ятовувати традиції сполучення мовних одиниць у потоці мовлення, тобто засвоювати норму літературного мовлення; темп збагачення мовлення прискорюється слідом за вдосконаленням мовленнєвотворчої системи того, кого навчають" (Л.Федоренко). Оскільки механізми породження мовлення однакові у всіх мовах, окреслені закономірності є загальнометодичними [5].

Перша закономірність – мова засвоюється, якщо дитина навчиться керувати м'язами мовленнєвого апарату (артикулювання звуків) координувати мовленнєво-рухові (промовляння звуків, слів) та слухові (сприймання на слух, розуміння мовлення) відчуття.

До п'яти років дитина оволодіває правильною вимовою звуків рідної мови, після цього вона вчиться граматично правильно будувати речення, оволодівати зв'язним мовленням, засвоювати літературні норми рідної мови.

Друга закономірність – розуміння сутності мови – залежить від засвоєння дитиною лексичних і граматичних значень різного ступеня узагальнення.

Засвоєння лексичного значення слів відбувається від прямого поодинокого конкретного основного до узагальненого та переносного значення. Крім лексичного значення дитина засвоює й граматичне. Засвоєння граматичного значення пов'язане з розвитком логічного мислення.

Третя закономірність – засвоєння виразності мовлення – залежить від розвитку в дитини чутливості до засобів виразності мовлення, лексики, граматики, тобто вміння відчувати виразність чужого мовлення, його внутрішній світ.

Четверта закономірність – засвоєння норми літературної мови – залежить від розвитку в дитини чуття мови.

О.Гвоздев, аналізуючи засвоєння дітьми граматичної будови рідної мови, відзначає наявність у них «тонкого чуття мови», тобто вміння користуватися мовними засобами відповідно до мовленнєвої ситуації (норм мови) без звернення до знань про мову.

П'ята закономірність – засвоєння писемного мовлення – залежить від розвитку координації між усним і писемним мовленням. Писемним мовленням дитина не може оволодіти, якщо не засвоїть усного.

Шоста закономірність – темпи збагачення мовлення – залежить від ступеня досконалості структури мовленнєвих навичок. Чим краще розвинене мовлення в дитини, тим краще вона запам'ятовує нові слова, звороти, складає розповіді тощо [2].

Відповідно до встановлених закономірностей було сформульовано загальнометодичні принципи навчання мови (Л.Федоренко): увага до матерії мови; розуміння мовних значень; оцінювання виразності мовлення; розвитку чуття мови; випереджального розвитку усного мовлення; поступового прискорення темпів збагачення мовлення. Зосередимо увагу більш детально на принципі розвитку чуття мови, який, на наш погляд, є одним із найбільш значущих у спеціальній методиці навчання мови дошкільників.

Проблема розвитку чуття мови викликає інтерес у лінгвістів, психолінгвістів, психологів, психофізіологів, нейропсихологів, методистів.

“Мовне чуття” керує процесами породження мовлення, дає дитині можливість застосовувати сформовані мовленнєві навички до незнайомого мовного матеріалу, відрізнити правильні граматичні форми від неправильних. За словами Л.Божович, “відчуття мови” виникає мимовільно, як побічний продукт діяльності, спрямовується на оволодіння практикою мовленнєвого спілкування [3].

Це неусвідомлене, нерозчленоване емоційне (на рівні почуття, а не мислення) узагальнення мовленнєвого досвіду дитини може бути використане для регулювання й контролю правильності мовлення.

За словами С.Жуйкова, чуття мови зовнішньо виражається в тому, що діти використовують уже засвоєні мовні форми стосовно нового матеріалу, комбінують елементи мови відповідно до її законів, хоча останні й не усвідомлюються у формі понять і суджень [4, 284].

Б.Беляєв обґрунтовано довів, що рідна мова засвоюється “на рівні відчуття”, тому що “відчуття створює основу будь-якої психічної діяльності” [1, 54]. Усвідомлення свого мовлення, на думку Б.Беляєва, тому тільки й можливе, що воно вже засвоєне інтуїтивно. Володіння людиною мовленням залежить не від того, чи вміє вона усвідомлювати своє мовлення, а від того, наскільки повно й правильно вона засвоїла мовлення інтуїтивно, тобто на рівні відчуття, а не мислення [1].

Дослідники проблеми розвитку чуття мови (Л. Айдарова, С. Жуйков, Д. Богоявленський, Л. Божович, Б. Беляєв та ін.) окремо відзначають роль теоретичних мовних знань. За своїми джерелами чуття мови є сплав результатів мовного досвіду людини і засвоєння спеціальних знань про мову.

Принцип розвитку мовного чуття – неусвідомлене володіння закономірностями мови. Реалізація цього принципу передбачає таку організацію навчання, яка полегшила б дітям запам'ятовування фактів рідної мови (елементів і конструкцій), засвоєння традиції їх використання в мовленні.

Для того, щоб запам'ятати факти мовлення, дітям необхідно перш за все чути їх, мати їх перед очима. На думку Л.Федоренко, саме це положення викликає труднощі в методичному плані, тому що засвоєння мовцем елементів структури мови відбувається інтуїтивно [6].

В умовах нормального розвитку дитина в процесі спілкування з дорослими підсвідомо (або на рівні нечіткого осмислення) засвоює мовні норми і використовує їх у комунікативних цілях. Інтуїтивне засвоєння законів мови проявляється на всіх його рівнях: фонетичному, морфологічному, синтаксичному і стилістичному. При цьому не тільки здійснюється правильне використання знайомих слів і їх поєднань, але відбувається дуже складний процес розвитку інтересу до матерії мови, до осмислення різних мовних засобів: слів, словосполучень, речень, активного використання цих засобів.

Становлення мовної культури, осмислення законів мови в процесі шкільного навчання спираються на чуття мови, на сформований у дошкільному віці пізнавальний інтерес до матерії мови.

Завдяки попередньому досвіду і сформованому чуттю мови нормальна дитина отримує можливість успішно засвоювати в школі закони фонетики, лексики, словотворення, граматики і свідомо використовувати їх в мовленні. У процесі навчання нормальних дітей чітко спрацьовує закономірність засвоєння мови, яка була сформульована ще Ф.Бусласвим: спочатку вправи, а потім чітке осмислення.

У дітей із ЗНМ, зазначає Н.Мікляєва, бувають порушеними задатки до розвитку мовної здібності, яка розглядається як сукупність розвинених у дитини мовленнєвих умінь і навичок, які дозволяють їй розуміти і будувати нові висловлювання у відповідності з комунікативною ситуацією і законами рідної мови. У цьому випадку формування мовленнєвої навички позначає правильну побудову і реалізацію висловлювання дитиною, а розвиток мовленнєвого вміння передбачає підпорядкування форми мовленнєвого висловлювання задачам комунікації. Мовна здібність розвивається тільки в процесі спілкування з іншими людьми.

Порушення функціонування мовної здібності у дітей із ЗНМ проявляється у вигляді:

- зниженої мовленнєвої активності (Б.Гриншпун, Г.Жаренкова, Н.Жукова, Р.Левіна та ін.);
- зниженої уваги до мовленнєвого оточення і не досить активної спостережливості (Т.Візель, Ж.Глозман, Р.Левіна, А.Маркова та ін.);
- уповільного набуття і патологічної інертності мовленнєвих стереотипів, незадовільного перемикання, або, навпаки, швидкого згасання слідів, що виникли в пам'яті (Г.Гуровець, В.Лубовський, І.Самойлова, Н.Трауготт та ін.);
- як наслідок, виникають труднощі актуалізації навіть дуже знайомих слів (Н.Жукова,

О.Мастюкова, Т.Філічева), не здійснюється перенесення засвоєної граматичної форми на інші слова (О.Грибова, Б.Гриншпун, Н.Трауготт та ін.);

- у мовленнєвій безпорадності в нових ситуаціях і хаотичних діях при вирішенні вербальних задач (Т.Барменкова, Н.Жукова, Н.Трауготт);

- у порушенні програмування висловлювання, несформованості динамічного стереотипу (Т.Барменкова, В.Воробйова, Л.Халілова та ін.);

- зниження мовної здібності відображається на недостатній здібності до моделювання (Л.Халілова), заміщення і символізації (Л.Єфіменкова, В.Юртайкін) [8].

Розвиток мовної здібності дітей із загальним недорозвиненням мовлення відбувається за тими ж психолого-педагогічними закономірностями, що й у дошкільників з нормальним розвитком.

Мовна здібність розвивається в процесі спілкування з приводу певної діяльності (предметної, ігрової, музичної, художньої і т.ін.). Умовами її становлення є: формування навичок оволодіння мовою в її комунікативній функції; розвиток пізнавальної активності дітей і формування системи орієнтовних предметних і мовних дій; формування різних структурних рівней системи мови (фонетичного, лексичного, граматичного).

Онтогенез мовної здібності є системогенезом. Спочатку установка на орієнтування в мовному матеріалі викликає розгортання орієнтувальних дій на фонетичному, лексичному і граматичному рівнях мови. Потім відбувається інтеграція способів орієнтування у функціональну систему.

Принцип опори на чуття мови при навчанні мовлення дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку не спрацьовує без спеціального навчання, тому що воно не виникає спонтанно. Разом із тим необхідність у наявності інтуїтивних початкових мовних узагальнень для засвоєння законів граматики і осмисленого їх використання в мовленні ні у кого не викликає сумнівів. Тому в процесі роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку зазначений вище принцип діє як принцип формування чуття мови, а потім - опори на це чуття.

Виховання чуття мови здійснюється в процесі спеціально організованої мовленнєвої практики, в процесі якої акцентується увага на семантиці слова, речення, на їх формально-логічних ознаках, які допомагають об'єднувати слова в певні лексико-граматичні категорії, на фонетичних явищах, на співвіднесенні граматичної форми слова з реальними логічними відношеннями, які позначаються цією формою.

У процесі багаторазового сприймання мовлення і використання у власних висловлюваннях подібних форм у дитини в нормі на підсвідомому рівні формуються аналогії, а потім вона засвоює і закономірності. Діти починають більш вільно користуватися формами мови, комбінувати елементи мови у відповідності з її законами, хоча і не усвідомлюють їх (І.Марченко).

А.Маркова, вивчаючи дітей із тяжкою мовленнєвою патологією, відмічала, що «у немовленнєвої дитини відсутні ті величезні можливості (обширний словник, «чуття мови»), які в умовах нормального розвитку можуть компенсувати ті чи інші недоліки в оволодінні мовленням». Здібність до чуття мови слід постійно розвивати. Дітей із ПМР потрібно навчати орієнтованим діям у мовному матеріалі у ситуації взаємодії з дорослим. Розвиток «чуття слова» (увага до його звукової, ритмічної, граматичної і лексичної форми) відбувається в результаті неусвідомленого узагальнення досвіду орієнтовних дій у різних комунікативних умовах. Для цього організується накопичення матеріалу, що підлягає систематизації (сприймання і запам'ятовування мовленнєвого зразка дорослого), проводиться його групування в результаті спеціальних мовних спостережень. Формується увага до мовлення дорослого, однолітка, потім до власного мовлення і співвіднесення його з еталоном. З розвитком «чуття мови» пов'язане і формування мовних узагальнень.

Важкі порушення мовлення обмежують можливість соціальних, вербальних контактів для дитини-логопата, у процесі яких здійснюється пізнання нею навколишнього світу.

Відтак, для забезпечення ефективної мовленнєво-корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, в яких спостерігаються певні мовленнєві розлади, необхідно здійснювати:

- постійне порівняння і зіставлення ненормативного мовлення дітей зі зразком мовлення, з еталоном, нормою мовлення, яку представляє вчитель-логопед;
- систематичне і своєчасне виявлення допущених мовленнєвих помилок;
- надання можливості їх виправлення, тобто наявності постійної зворотної аферентації, яку М. Бернштейн назвав «сенсорною корекцією», що лежить в основі керування і управління всією психічною діяльністю дитини.

Корекція мовлення можлива тільки у процесі навчання дітей. Без навчання, на думку К. Ушинського, дитина не впорається з цією величезною спадщиною, не зможе зробити її своїм «духовним багатством». Відомий педагог і вчений наголошував, що мова дітей зазвичай не буває бездоганною, в ній трапляється багато помилок, «провінціалізмів», перекручення смислу окремих слів. Виправлення дорослими мовлення дітей, які здійснюються без навчання, мимохідь, нерідко залишаються для дітей непомітними, швидко набридають їм.

Навчання рідної мови дає можливість не лише виправити мовленнєві помилки, а й своєчасно запобігати їм. Отже, обов'язок педагога виправляти і збагачувати словниковий запас дитини відповідно до норм її рідної мови. Система принципів навчання є дієвим виразом теорії керування процесом навчання й обумовлює його зміст, методи й організаційні форми.

Протягом всього періоду формування мовлення дитина є активним учасником соціума, що навчається самостійно. Пізнавальна діяльність, яка постійно розвивається, стимулює до удосконалення мовленнєвої діяльності, і в свою чергу, детермінується рівнем розвитку мовних засобів. У процесі формування мовлення в постійній взаємодії здійснюються операції аналізу, синтезу, узагальнення і класифікації не тільки на предметному матеріалі, але перш за все, на мовному рівні. Таким чином розвивається й удосконалюється мовномисленнєва діяльність, яка визначає здібність дитини до побудови дихотомічної системи мови. Ці здібності роблять можливим перебудову мовних утворень до норм рідної мови, ускладнення одиниць за формальними ознаками, протиставлення їх за значенням і встановлення внутрішньо системних зв'язків (О.Грибова).

У процесі дизонтогенезу порушується дихотомічний розвиток або в межах окремої системи (фонематичної, фонетичної, граматичної), або всієї системи мови в цілому. При патології мовленнєвого розвитку порушується можливість формування вертикальної (за рахунок рухових або апраксічних артикуляторних труднощів) або горизонтальної (при дефектах системи фонемоутворення і смислоутворення) ієрархій. Як наслідок кожне мовне утворення, що засвоюється, стає ізольованим в лінгвістичному плані і співвідноситься з певною ситуацією (О.Грибова).

Здібність до переходу «загальне-часткове» і «часткове-загальне» визначає ступінь оволодіння мовою і мовленням на різних рівнях і детермінує ступінь недорозвитку мовлення і стійкість дефекту до корекції.

Таким чином, в основі корекції повинні лежати види робіт, які сприятимуть формуванню пізнавальної сфери і семантичної сторони мовлення. Перш за все, необхідно розвивати мовленнєво-мислительні здібності дитини, які лежать в основі переходу від загального до часткового і від часткового до загального, а також протиставлення вербальних елементів за смислоутворюючими ознаками.

В результаті вся система вправ повинна бути спрямована не на заучування окремих вербальних одиниць (звуків, фонем, слів, граматичних форм і т.п.), а на вибудовування цілісної системи. У процесі роботи логопед повинен навчити дитину способам побудови вертикальної і горизонтальної ієрархій. Необхідно підкреслити, що мовні одиниці не можуть бути відібраними фахівцем. У ході корекційної роботи необхідна опора на ті вербальні засоби, які використовує дитина.

Список використаних джерел

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А.М.Богуш. – К.: Вища школа, 2007. – 542 с.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.
4. Жуйков С.Ф. Психологические основы обучения младших школьников родному языку. – М.: Педагогика, 1979. – 184 с.
5. Котик Т.М. Українська дошкільна лінгводидактика: історія, здобутки, перспективи. – Одеса: СВД М.П.Черкасов, 2004. – 296 с.
6. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родного языка. – М.: Просвещение, 1984. – С.10-28.

In this article the author highlights the problems associated with implementing the principle of linguistic sense, which provides such training, that makes easier for pre-school age children with impaired speech comprehension to understand the laws of language, to learn facts of native language (elements and structures), the traditions of their use in speech

Keywords: principle of a linguistic sense development, of special native language methodologies, speech norm, linguistic sense.

Отримано 18.09.2010 р.

МОТОРНА АЛАЛІЯ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті проаналізовано сучасні наукові уявлення про моторну алалію, її симптоматику та патогенез. Розглянуто форми та психологічні механізми цієї мовленнєвої патології.

Ключові слова: порушення мовлення, моторна алалія, моторна аферентна алалія, моторна еферентна алалія, апраксія, особливості пізнавальної діяльності.

В статье проанализированы современные научные представления о моторной алалии ее симптоматике и патогенезе. Рассмотрены формы и психологические механизмы этой речевой патологии.

Ключевые слова: нарушения речи, моторная алалия, моторная афферентная алалия, моторная эферентная алалия, апраксия, особенности познавательной деятельности.

Моторною алалією в логопедії називають первинний недорозвиток експресивного мовлення центрального органічного генезу. Її спричиняє порушення одного з двох специфічних психологічних механізмів мовлення, що пов'язаний з діяльністю центральних кіркових відділів мовно-рухового аналізатора. Таке порушення виникає внаслідок ураження премоторних та постцентральных (кінестетичний) відділів кори головного мозку, що в нормі забезпечують правильні, точні, координовані та автоматизовані рухи органів артикуляційного апарату. Центральним симптомом порушення мовленнєвої (артикуляційної моторики) при алалії є апраксія (О.Р.Лурія, Н.Н.Трауготт, Є.Ф.Соботович та ін.) [2, 7, 8].

Проте моторна алалія не зводиться лише до порушення моторної сторони мовлення. Значно серйознішими є порушення діяльності засвоєння та використання мови, що трапляються при моторній алалії, через які, власне, її й відносять до групи мовних порушень.

Означені мовні порушення проявляються в труднощах оволодіння та використання дитиною синтагматично та парадигматично організованих мовних одиниць, пов'язаних зі звуко-складовою структурою слова, синтаксисом, словотвором, морфологічною словозміною, процесами трансформації внутрішньої структури вислову у поверхневу, розумінням складних логіко-граматичних конструкцій тощо (Є. Ф. Соботович) [5].

Мовленнєва та немовленнєва симптоматика моторної алалії досить часто визначається третинними полями кори головного мозку, розташованими у складі зон органічного ураження чи безпосередньо поряд із ними.

Слід зазначити, що органічні ураження ЦНС, які спричиняють алалію, часто виникають у період внутрішньо утробного розвитку, коли нервова система дитини, зокрема і її центральні відділи перебувають у стадії формування (І.К.Самойлова, О.Л.Лінденбаум). Органічні порушення, що виникають у цей період, у міру збільшення обсягу головного мозку та площі його кори також збільшуються розміром. У результаті при алаліях досить часто відзначають значні зони ураження, де клітини кори головного мозку не досягають функціональної зрілості, залишаючись на стадії нейробластів. Саме значні обсяги зони ураження не дають можливості на практиці виділити більш диференційовані форми алалії (на відміну від афазії). Ось чому, окрім власне моторних центрів мовлення, при алалії до патологічного процесу долучаються й ділянки кори, розташовані поряд, у тому числі й третинні зони лобної та тім'яно-потилично-скроневої ділянок кори головного мозку.

Іншою особливістю алалії є певна специфічність локалізації порушення відносно домінантної півкулі головного мозку. Дослідники зазначають, що алалія виникає переважно при двосторонньому ураженні мовленнєвих зон кори головного мозку. В іншому разі, тобто коли ураження локалізується лише в одній (зазвичай генетично визначеній) домінантній півкулі, завжди залишається ймовірність міжпівкульної функціональної перебудови: мовленнєву функцію неспецифічно може взяти на себе здорова субдомінантна півкуля. Це є доволі складним і тривалим процесом. Уникаючи грубого порушення мовленнєвої функції, яке неминуче виникає при ураженні мовленнєвих зон генетично визначеної домінантної півкулі, така перебудова може спричинити затримку мовленнєвого розвитку, заїкання тощо. Зміна домінантної півкулі й пов'язаний із цим процес визначення провідної руки може частково пояснити численні порушення мовлення, які спостерігають у ліворуких дітей, звичайно, якщо їхня ліворукість не є наслідком генетичного домінування правої півкулі, а виникає в результаті описаної вище функціональної перебудови міжпівкульної взаємодії великих півкуль головного мозку (О.М.Мастюкова, Л.О.Білоград).

Моторна аферентна (кінестетична) алалія виникає під час ураження постцентральної кори головного мозку: у нижній третині задньої центральної звивини та нижній частині тім'яної долі. Її центральним симптомоутворювальним механізмом є оральна (кінестетична) апраксія, що виникає в результаті порушення пропріоцептивної (кінестетичної чутливості). Її наслідком є втрата контролю за рухами органів артикуляційного апарату. Це значно ускладнює оволодіння дитиною правильними артикуляційними укладами та утруднює їх відтворення у процесі породження мовлення (Р.Коец, Г.Гутцман, Р.О.Білова-Давид, Н.Н.Траутотт, В.К.Орфінська) [3, 8].

Саме це й визначає симптоматику моторної аферентної алалії, зокрема у фонетико-фонематичній ланці мовлення. Специфічні особливості починають виявлятися в дітей ще в домовленнєвий період. Через труднощі кінестетичної чутливості та кінестетичного контролю за рухами артикуляційних органів у дитини із запізненням (у багатьох випадках лише після року) формується лепет, психофізіологічною основою якого є формування вміння імітувати у власному мовленні звуки рідної мови, які дитина сприймає від дорослих. Далі формування звукової сторони мовлення відбувається зі значним відставанням та має низку специфічних особливостей:

– фонематичне розрізнення та розпізнавання фонем формується із запізненням, що спричинене порушенням властивого для нормального онтогенезу механізму взаємодії мовно-слухового та мовно-рухового аналізаторів. Як наслідок, окрім виражених фонетичних порушень, діти з алалією мають значні недоліки фонематичного сприймання, фонематичних уваги та пам'яті, фонематичних уявлень, а в старшому дошкільному та шкільному віці виникають труднощі оволодіння звуковим аналізом та синтезом;

– кінестетична апраксія спричиняє специфічні вади оволодіння звуковимовою, що проявляються в труднощах формування рухового образу звука. Дитина не може швидко, правильно, координовано задати положення органів артикуляції, часто помітні спроби пошуку правильної артикуляційної пози. Через труднощі кінестетичного контролю виникають численні заміни одних звуків на інші (літеральні парафазії), що на відміну від дислалії, ринолалії чи дизартрії мають нестійкий характер. Такі заміни називають нестабільними, варіативними. Можливі й парадоксальні заміни, коли артикуляторно простіший звук, замінюється на складніший.

Грубі порушення в оволодінні фонетико-фонематичною стороною мовлення спричиняють недорозвиток й інших сторін мовлення – лексичної та граматичної.

Так, у тяжких випадках перші слова в експресивному мовленні дитини з моторною аферентною алалією можуть з'явитися лише у старшому дошкільному віці. І якщо імпресивний словник дітей з моторною аферентною алалією в цілому сформований на рівні, достатньому для повноцінного розуміння мовлення оточуючих (за даними Р.Є. Левіної, не більше ніж 10% дітей мають значні труднощі розуміння), то в експресивному мовленні діти тривалий час використовують лише звуконаслідування, спотворені та спрощені слова, частини слів.

Загальною специфічною особливістю дітей з моторною алалією є вербальні парафазії – заміни одних слів на інші. Вербальні парафазії виникають тоді, коли дитина не володіє руховим образом слова або не може його актуалізувати. У результаті виникає заміна на слово, близьке за звучанням чи значенням, або ж заміна слова громіздкою описовою конструкцією. Специфічною формою парафазії є використання жестів замість слів (О.Р.Лурія, Є.Ф.Соботович) [2, 7].

У цілому словник дітей з моторною алалією є непропорційним щодо представленості слів різних частин мови. У ньому значно переважають іменники, які позначають конкретні предмети з найближчого побутового оточення дитини. Відчувається значний дефіцит слів, які мають збірні та абстрактні значення. Довгий час у мовленні дітей відсутні прикметники, значні труднощі спостерігаються у засвоєнні та використанні дієслів.

Дефіцит дієслів негативно впливає і на розвиток синтаксичної сторони мовлення, оскільки більшість речень вимагає позначення предиката саме дієсловом. Через це діти з аферентною моторною алалією або пропускають дієслова в реченнях, або використовують так звані універсальні дієслова-замінники – кілька дієслів, що надто широко використовуються дітьми з алалією (*робити* на позначення усіх вид дій, *іде* – на позначення усіх форм пересування у просторі тощо).

Поряд з розширенням сфери вживання одних слів у дітей з моторною алалією спостерігається невинуватене звуження значень інших слів, що пов'язано з труднощами оволодіння семантичною структурою слова. Ці труднощі проявляються не лише в експресивному, але й в імпресивному мовленні.

У дітей зі значним запізненням формується узагальнене лексичне значення слова, що є основою для оволодіння різними мовно-семантичними явищами: омонімією, синонімією, переносним значенням тощо.

У результаті слова вживаються дітьми з моторною алалією переважно у прямому значенні. Їхнє мовлення збіднене та невиразне, стилістично не забарвлене. Через дефіцит лексики дитина не може чітко і правильно сформулювати власну думку, дати чітку відповідь. Описуючи картинку дитина дробить до незначних несуттєвих деталей, які вона, однак, може позначити вербально.

Особливості граматичної сторони мовлення дітей з аферентною моторною алалією пов'язані передусім з порушенням функцій третинного поля кори головного мозку у його тім'яно-потилично-скроневій зоні. Ця функція забезпечує оволодіння парадигматичною системою мови (О.Р.Лурія, Є.Ф.Собонович) [2, 4].

Означене порушення специфічно впливає переважно на засвоєння та використання морфологічної словозміни, що виражає систему парадигматично організованих граматичних значень числа, роду, відмінка іменників, прикметників, числівників, займенників; виду, часу особи дієслів тощо.

Чим складнішою є граматична парадигма, тим більше труднощів спричиняє в дитини її засвоєння та використання.

Найскладнішою для дітей з аферентною формою алалії є система відмінків іменника. Будуючи речення чи словосполучення, дитина припускається значної кількості помилок вживання відмінкових форм іменників, прикметників, числівників, займенників. Ці аграматизми мають імпресивний характер, що вказує на їхню причину – труднощі засвоєння парадигматично організованих морфологічних одиниць мови. Неправильно вживаючи граматичну форму слова, дитина може послідовно перебрати всі відомі їй форми (у тому числі й правильні), але не може обрати одну єдину, яка задовольняє всі граматичні зобов'язання, що виникають між словами у реченні (В.К.Орфінська, Є.Ф.Собонович) [3, 7].

Особливістю цієї форми алалії є відносно збережена синтаксична структура речення. Обсяг та складність синтаксичних конструкцій напряду визначається обсягом словника та ступенем близькості ситуації спілкування мовному досвіду дитини. Тому речення дітей з моторною аферентною алалією порівняно з мовленням ровесників без порушень розвитку є дещо фрагментарними, неповно розкривають задум, вони позбавлені засобів увиразнення тощо.

Певні труднощі побудови речень передусім пов'язані з бідністю дієслівної лексики та недоліками у визначенні психологічної структури вислову, зокрема предиката ситуації. Через це в реченнях трапляються пропуски присудків, заміна їх жестами.

В імпресивному мовленні найбільші синтаксичні утруднення проявлятимуться під час сприймання складних логіко-граматичних конструкцій (потенційно обернених, порівняльних, інвертованих, дистантних), розуміння яких вимагає обов'язкового симультанного врахування всіх компонентів вислову: лексичних, синтаксичних, морфологічних. Розуміння таких конструкцій ускладнене використанням у них складних суб'єкт-суб'єктних, атрибутивних, часових, просторових відношень.

З розвитком синтаксичної сторони речення діти з моторною аферентною алалією починають користуватися зв'язним діалогічним мовленням. Хоч досить рідко такі діти є ініціаторами діалогу, проте вони можуть давати нескладні відповіді на запитання, будувати нескладні репліки-пояснення, уточнення, заперечення тощо. Значно складнішим для дітей з цією формою алалією є побудова реплік-запитань.

Монологічне мовлення таких дітей формується зі значним запізненням та труднощами. Основною проблемою є формування цілісного задуму вислову та реалізація його в мовній формі. Саме тому зв'язний вислів, побудований за попередньою бесідою, у формі переказу чи з використанням детального плану для дітей буде доступнішим, ніж творчі розповіді на задану тему (В.О.Ковшиков, Є.Ф.Собонович) [1, 6].

Загальною особливістю всіх дітей з моторною алалією є знижена мотивація до мовленнєвої комунікації. У новій, малознайомій ситуації дитина може взагалі відмовлятися від спілкування. Досить ускладненим для них є оперування контекстом, прихованим смислом, який містить текст. Під час шкільного навчання ці недоліки можуть спричинити труднощі оволодіння шкільною інформацією, що подається переважно у вербальній формі, та стати причиною стійкої шкільної неуспішності дитини з моторною алалією (І.Т.Власенко, В.В.Юртайкін, Є.Ф.Собонович) [6, 7].

Моторна еферентна (кінетична) алалія (що за статистикою виникає удесятеро частіше ніж аферентна) настає при ураженні прецентральної моторної зони кори головного мозку, розміщеної у нижніх задніх відділах лобної доли (центр Брока). Симптомоутворювальним механізмом цієї форми алалії є кінетична (динамічна) апраксія, що проявляється в порушенні відтворення серійно організованих артикуляційних рухів.

Оскільки артикуляційна програма вислову складається із серійно організованих рухів, кожен з яких відтворює окремих склад, то зрозуміло, що найбільші порушення в мовленні дітей з моторною еферентною алалією будуть проявлятися на рівні саме складової структури слова (Р.О.Білова-Давид, Н.Н.Трауготт) [8].

Порушення складової структури слова при цій формі алалії є доволі специфічними і позначаються відповідними термінами:

– елізії – цей термін у лінгвістиці позначає пропуск голосних звуків. Оскільки голосний є складотворчим звуком, то його втрата призводить до зменшення кількості складів у слові, саме тому

цей термін використовують також на позначення спрощення складової структури слова за рахунок пропусків окремих його складів (*вова - корова, моко - молоко*);

– персеверації – зациклювання, невиправдані повтори. На рівні складової структури слова персеверації проявляються у повторях попереднього складу, що спричинені труднощами переключення з одного артикуляційного руху на інший (*бабабан - барабан, момоток - молоток*).

– антиципації – спотворення складової структури слова, при якій акустично сильніший або легший в артикуляції склад може вимовлятися раніше, ніж він реально представлений у складовій структурі слова (*рарафан - сарафан, ліліціонер - міліціонер*).

– контамінації – злиття двох слів в одне. (*чакор - чай+цукор, мухарі - муха+комарі*). Це порушення пов'язане зі значним скороченням складової структури словосполучення, коли випадають останні склади першого слова та перші склади другого. Водночас контамінація може виникати як форма вербальної парафазії, замінюючи, наприклад, одне зі слів, з яких вона утворена.

Через труднощі оволодіння складовою структурою, діти тривалий час не вводять до слів ті звуки, вимовою яких вони оволоділи. Лепетні слова, звуконаслідування, спотворені слова ще довго залишаються основою їхньої експресивної лексики.

Ці труднощі обумовлюють і специфічні вербальні парафазії, які спостерігають у мовленні дітей з цією формою алалії. Через труднощі переключення з одного складу на інший дитина часто замість потрібного слова використовує слово з аналогічною початковою частиною: *море (морква), синок (силач)*

При вимові слів зі збігом приголосних чи слів, що закінчуються на приголосний і артикуляційна схема яких є досить складною для дітей з алалією, вони намагаються додати до слова зайвий голосний звук: *дорова (дрова), сира (сир)*.

Для словника дітей з моторною еферентною алалією властиві ті самі особливості, що й для дітей з моторною аферентною алалією, проте їхні причини виявляються дещо іншими.

Так, бідність словника цієї категорії дітей пов'язана не лише з порушеннями фонетико-фонематичної сторони мовлення. Значний дефіцит лексики визначається несформованістю в них системи морфологічного словотвору.

В українській мові більше ніж 70% слів є похідними, тобто утвореними від твірних основ за допомогою словотворчих морфем. А тому, не засвоївши значення словотворчих морфем та не оволодівши продуктивними способами словотворення, дитина не зможе оволодіти значним обсягом лексичного матеріалу рідної мови.

Вади словотвору при моторній еферентній алалії спричинені порушенням у засвоєнні синтагматично організованих систем мови, що пов'язані з функцією третинних полів лобної доли кори головного мозку, які розташовані безпосередньо біля центру Брока. Ці поля забезпечують функцію рядотворення, що є надзвичайно важливою як для засвоєння, так і для використання мовних одиниць (Є.Ф.Соботович) [7].

Одним з видів таких мовних рядів (синтагматично організованих мовних одиниць) є морфемні склади слова. Навіть оволодівши значенням морфем (а відомо, що імпресивне мовлення більшості дітей цієї категорії сформовано на достатньому рівні), дитина не може використати її для творення слів.

Унаслідок вад словотвору в словнику дітей спостерігають значний дефіцит похідних слів усіх частин мови: абстрактних віддієслівних іменників, іменників, що позначають професії, виконавців дій, містилице, дефіцит відносних та присвійних прикметників тощо.

Проте найбільше страждає словник дієслів, найефективнішим способом поповнення якого є префіксальний спосіб творення дієслів. Завдяки значному наборові дієслівних префіксів від одного дієслова можна утворити ціле гніздо споріднених дієслів, що виражають різноманітні відтінки просторових відношень (*заходить, виходить, підходить, переходить, обходить* та ін.), ступенів вираженості дії (*недоварив, переварив, зварив* та ін.) тощо (В.К.Воробйова).

Проте навіть маючи достатній обсяг словника, діти з еферентною формою моторної алалії мають значні труднощі оволодіння реченнями та словосполученнями, що пов'язано з порушенням у засвоєнні синтагматичних систем мови. Синтаксис теж належить до таких систем. Побудова словосполучення чи речення вимагає від дитини уміння поставити слова в певні відношення, виділити головне й залежні слова, визначити синтаксичну роль кожного слова в реченні. Для цього дитина, по-перше, повинна виділити в смисловій ситуації різні компоненти, а по-друге, – правильно вибудувати синтаксичну схему майбутнього вислову. У процесах породження мовлення синтаксична схема вислову вибудовується ще до його лексико-граматичного оформлення, а тому порушення означених процесів призводить до труднощів побудови речення, навіть за умови, що всі слова, які мають увійти до його складу, дитина вільно вживає у власному мовленні (С.М.Шаховська, Н.Н.Трауготт, Кайданова С.І., Є.Ф.Соботович) [5, 8].

Зв'язне мовлення дітей з еферентною моторною алалією також має специфічні особливості. Передусім вони пов'язані з порушеннями планування вислову. Навіть у діалогічному мовленні таким дітям складно витримувати лінію єдиного задуму. Вони постійно сходять на несуттєві, другорядні

елементи ситуації, відволікаються, відчуваючи утруднення в побудові вислову, припиняють спілкування.

Ще складнішим для них виявляється монологічне мовлення. Без наочності, без плану самостійний монологічний вислів у більшості таких дітей є надзвичайно ускладненим. Водночас, розкладаючи серію сюжетних картинок, діти також припускаються численних помилок, що свідчить про труднощі встановлення послідовності подій під час аналізу смислової ситуації.

Діти з моторною еферентною алалією зі значними труднощами оволодівають навичками читання та письма, які теж передбачають оперування синтагматично організованими мовними одиницями. Не маючи суттєвих труднощів виділення першого чи останнього звука у висловах чи складах, діти припускаються численних помилок, пов'язаних з пропусками, перестановками звуків та складів у словах. Певні утруднення у них викликають слухові диктанти, у яких непоодинокими є пропуски та перестановки слів, та творчі письмові роботи, у яких відтворюються помилки, характерні для усного мовлення дітей.

Окрім порушень діяльності засвоєння та використання мови, про які ми говорили вище, для правильної діагностики форм моторної алалії важливо враховувати й немовленнєву симптоматику, яка дає змогу точніше визначити структуру дефекту, локалізацію органічного ураження, специфічні особливості психічного розвитку дітей, які слід враховувати під час корекційної роботи, навчання та виховання. При моторній алалії можуть бути порушення загальної та дрібної моторики, сприймання, пізнавальної діяльності.

Порушення моторики в дітей з алалією не є однорідними. Так, внаслідок органічних уражень премоторних та постцентрально-вентральних відділів кори головного мозку в дітей можуть виявлятися парези кінцівок на стороні, протилежній локалізації ураження, апраксії. Проте у більшості випадків спостерігають незначні відхилення, що, однак, виявляються під час обстеження. Це певна моторна незграбність, недостатня швидкість, координованість рухів: дитині буває важко поплигати на одній нозі, пройти без опори по вузькій дощечці. Особливо виражене порушення дрібної моторики, яке можна помітити, спостерігаючи за малюванням чи письмом дітей з алалією. Рухи кисті руки під час малювання та письма невпевнені, недостатньо координовані, неточні. Дитині важко дотримуватись ліній у зошиті, плавно поєднувати елементи букв, надзвичайно важким для дітей особливо у підготовчому та першому класах є письмо закруглених елементів букв. Компенсувати неточність рухів вони намагаються надмірним натисканням на ручку чи олівець.

Наявність диспраксії особливо помітна під час обстеження рухового контролю, коли дитину просять виконати знайомий рух чи графічну дію без опори на зоровий аналізатор (із зав'язаними хустинкою очима). У таких умовах діти з моторною алалією іноді можуть виявити цілковиту дискоординацію. У складних випадках вони не можуть впевнено сказати, сидять вони чи стоять. Виконання графічних дій без опори на зір у багатьох випадках є недоступним або ж значно ускладненим.

При деяких формах аферентної алалії, зокрема тоді, коли зони ураження локалізовані в нижніх та задніх відділах тім'яної зони, що прилягають до зорової кори (потиличні зони), у дітей можуть виявлятися зорові та зорово-просторові агнозії.

При зорових агнозіях можуть бути труднощі впізнавання предметів, зокрема зображених на малюнках. Найбільші складнощі викликають контурні зображення предметів, особливо коли контур задано пунктиром чи крапками. Можливе невпізнавання предметів, що зображені контурно на фоні зашумлення або накладання один на одного.

Невпізнавання контурних зображень предметів, виконаних пунктиром, можна спостерігати і при еферентній моторній алалії, при ураженні лобних ділянок кори, що відповідають за окуломоторні функції, зокрема співдружні рухи очей.

При аферентній моторній алалії нерідко спостерігається порушення тактильної чутливості та стереогнозу. Дітям важко без опори на зір визначити текстуру поверхні, впізнати за рельєфним зображенням предмет, об'ємну іграшку чи геометричну фігуру.

Специфічні порушення спостерігають і на рівні інших пізнавальних процесів.

Так, дітям з моторною алалією досить часто властива нестійкість уваги. У деяких випадках можливе патологічне підвищення мимовільної уваги при зниженні стійкості уваги довільної. Дитина може звернути увагу на дрібні малосуттєві деталі при повній відсутності концентрації уваги на об'єктах навчання (Є.Ф.Соботович) [7].

Деяко зниженими порівняно з нормою можуть бути показники пам'яті. Найбільше страждає пам'ять слухова. Її обсяг у деяких випадках у 2–3 рази менший за показники здорових однолітків. Порушення зорової та моторної пам'яті залежать від стану сенсорних та моторних функцій. При їхній відносній збереженості вони наближені до показників вікової норми.

Специфічні недоліки мислення притаманні більшості дітей із моторною алалією. Природу цих порушень пояснюють складною системною взаємодією мовлення та мислення в процесі онтогенезу. Якщо на ранніх етапах розвитку дитини стан її сенсо-моторного (невербального) інтелекту повністю визначає мовленнєвий розвиток дитини, то з появою фразового мовлення ситуація змінюється:

поступово мовлення починає набувати значення процесу, що визначає розвиток вищих психічних функцій у дитини, забезпечуючи формування вищих (а отже, словесно опосередкованих) форм пам'яті, мислення, уваги тощо. (С.С.Ляпідевський, Р.Є.Левіна, М.В.Богданов-Березовський, Р.О.Білова-Давид).

І хоч при неускладнених формах моторної алалії невербальний інтелект дітей у цілому відповідає показникам вікової норми, з часом у дітей, які не отримують відповідної корекційної допомоги, починають проявлятися недоліки вищих форм пізнавальної діяльності.

Є.Ф.Соботович [4] виділила такі диспропорції в розвитку мовленнєвої та пізнавальної діяльності цієї категорії дітей:

1. Диспропорція між рівнем розвитку імпресивного та експресивного мовлення. Якщо рівень розуміння мовлення у більшості дітей з моторною алалією перебуває на рівні вікової норми, то власне (експресивне) мовлення може бути відсутнім або ж виявляти ознаки грубого недорозвитку.

2. Диспропорція між невербальним та вербальним інтелектом. Якщо за більшістю показників невербальний інтелект у дітей з моторною алалією сформований на рівні вікової норми, то вербальний інтелект є недорозвиненим. Виконання завдань, що вимагають розгорнутої відповіді, або оперування мовними знаками можуть виявитися для дітей з алалією недоступними.

3. Диспропорція всередині невербального інтелекту. На фоні сформованості невербального інтелекту у дітей з моторною алалією за більшістю показників водночас можна спостерігати певні порушення окремих його складників, що визначається локалізацією органічного ураження кори головного мозку.

Так, ураження, локалізовані в лобній долі, здебільшого проявляються в порушеннях суцесивного аналізу та синтезу та в тих видах діяльності, що обслуговуються ними: лічба в прямому порядку, розв'язування арифметичних задач та прикладів на кілька дій, навички читання та письма, планування діяльності, та виконання дій за певним планом чи складною інструкцією.

При ураженнях, що локалізовані в нижніх тим'яних відділах кори головного мозку, часто порушені симультанний аналіз та синтез, що проявляється в порушеннях зворотної лічби, сприйнятті просторових відношень, право-лівого орієнтуванні, оперуванні числами з кількома розрядами, виконання арифметичних прикладів з непрямою послідовністю дій, створення просторових схем, планів, таблиць та операцій з ними (О.Р. Лурия, Є.Ф.Соботович) [2, 5].

Означені порушення впливають на стан різних видів діяльності дитини: ігрової, навчальної, трудової тощо і мають бути враховані під час навчання та виховання цієї категорії дітей.

Список використаних джерел

1. Ковшиков В. А. , Элькин Ю. А. К вопросу о мышлении детей с экспрессивной алалией / В.А.Ковшиков // Дефектология. – 1980. – №2. – С. 14-22.
2. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А.Р.Лурия. – М.: Изд-во Московского университета, 1973. – 374с.
3. Орфинская В. К. Сравнительный анализ нарушений речи при афазии и алалии / В. К. Орфинская / Дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1960. – 561 с.
4. Соботович Е. Ф. , Рождественская М. В. Особенности психического и речевого развития детей с моторной алалией / Е.Ф.Соботович // Питання дефектології. – К., 1975. – Вип 10. – С. 70-86.
5. Соботович Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции / Е.Ф.Соботович. – К., 1995.
6. Соботович Е.Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е.Ф.Соботович. – К., 1997.
7. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией / Е.Ф.Соботович. – К.: КГПИ, 1983.
8. Трауготт Н. Н., Кайданова С. И., Самойлова И. К. Результаты изучения различных форм патологии речи / Н.Н.Трауготт // Совещание по вопросам физиологии и патологии речевой деятельности. – Л., 1955. – С. 44–45.

The modern scientific notion about motor alalia, it's symptomatic and pathogenesis are represented in this article. The forms and psychological mechanisms are examined.

Keywords: motor alalia, motor afferent alalia, motor efferent alalia, apraxia, features of cognitive activity.

Отримано 18.09.2010 р.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ТА ОЦІНКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

На основі детального аналізу логопедичних занять у корекційно-розвивальному процесі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку проведено вивчення та аналіз причин і характер труднощів логопедів в ході логопедичних занять.

Ключові слова: системний підхід, діти з порушеннями мовлення, логопед, логопедичні заняття.

На основе детального анализа логопедических занятий в коррекционно-развивающем процессе с детьми с нарушениями психофизического развития проведены изучение и анализ причин и характера затруднений логопедов в ходе логопедических занятий.

Ключевые слова: системный подход, дети с нарушениями речи, логопед, логопедические занятия.

Розробка методичних основ корекційної роботи, спрямованої на розвиток внутрішнього потенціалу дітей з порушеннями мовлення, повинна спиратися на наукові дані корекційної і загальної педагогіки та психології, враховувати сучасні тенденції розвитку педагогічної науки і практики. Організація такої роботи будуватиметься на основі цілеспрямованого і систематичного вивчення стану корекційного процесу: стилю, методики роботи логопедів, їхніх основних труднощів і помилок, сильних і слабких сторін, причин зниження ефективності логопедичного впливу. Беручи до уваги двосторонній характер корекційно-розвивального процесу, можна стверджувати, що його ефективність залежить як від урахування індивідуально-типологічних особливостей дітей з порушеннями мовлення, так і від успішності діяльності логопедів. Тому нами, було розпочате вивчення та аналіз причин і характеру труднощів логопедів у ході логопедичних занять.

Неефективно працюючий фахівець не завжди усвідомлює причини малої успішності своєї діяльності, а способи її вдосконалювання шукає шляхом тривалих проб і інтуїтивних припущень. Отже, існує необхідність допомогти йому розібратися в характері організаційно-методичних помилок, що допускаються ним, і знайти способи їхнього усунення [6]. Це можливо на основі детального аналізу корекційно-розвивального процесу в системі логопедичних занять.

Аналіз занять є основним способом одержання інформації про досягнення певних цілей корекційного навчання, а також способах вирішення завдань корекції, виховання та розвитку, про ефективність використання логопедом методів, про поточні і проміжні результати логопедичної роботи.

У науково-методичній літературі ми зустрілися з точкою зору деяких дослідників, які виступають проти жорсткої схеми аналізу заняття (Т.І. Шамова та Ю. Л. Конаржевський), тому що, на їхню думку, схема заважає творчості, а кожне заняття, як і його аналіз, - процес творчий. Із цим твердженням частково можна погодитися. Педагог з великим досвідом роботи може творчо підійти до проведення та обговорення заняття, але для починаючого логопеда, як нам здається, схема аналізу заняття необхідна, тому що вона представляє план висловлення.

Для того щоб кваліфіковано аналізувати заняття, робити достовірні й обґрунтовані висновки про ступінь досягнення корекційних цілей і завдань, приймати ефективні рішення, що сприяють підвищенню його якості, необхідно мати різні фактичні дані про хід, стан і результати корекційно-виховного процесу на занятті. Тому ми аналізували корекційне заняття з позиції системного підходу з урахуванням наступних компонентів:

Перший компонент корекційно-розвивальних занять як системи - це логопед (суб'єкт діяльності). Аналізувався рівень його професійної діяльності; оптимальність обраного ним стилю спілкування з дітьми на занятті; якість його мовлення: темп, дикція, емоційність; зовнішній вигляд, міміка, жести.

Другий компонент занять як системи - це діти з порушеннями мовлення, які є активним суб'єктом корекційно-розвивальної діяльності. Їх дії аналізувалися за наступними основними показниками: пізнавальна та мовленнєва активність, самостійність (як вони вдосконалювалися на

занятті); ступінь організованості, дисциплінованості та зацікавленості дітей, наявність і навичка колективної роботи (парної, групової).

Третій системоутворюючий компонент - зміст діяльності логопеда і дітей з порушеннями мовлення. Основою для аналізу був ступінь реалізації основних принципів корекційно-розвивального навчання (принцип розвитку, розгляд порушення мовлення у взаємозв'язку з іншими сторонами психічного розвитку, етіопатогенетичний принцип, принцип урахування симптоматики порушення та структури мовного дефекту, загальнодидактичні принципи).

Четвертий системоутворюючий компонент - це способи взаємодії логопеда та дітей з мовленнєвими порушеннями, які містять у собі принципи організації та методи корекційної діяльності. Аналізується: раціональність, ефективність використання часу заняття; наявність, доцільність і ефективність впливу наочності та технічних засобів навчання; раціональність застосовуваних методів, їх відповідність індивідуальному розвитку дитини; ступінь оптимальності сполучення індивідуальних і фронтальних форм роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення.

П'ятий компонент логопедичних занять як системи - головна корекційно-розвивальна мета заняття в співвідношенні з результатом. Передбачає: реальність, доцільність, досяжність мети, ступінь впливу проведеного заняття на розвиток дітей. Основою для аналізу були не кількість корекційних, розвивальних, виховних завдань, а що і в якій мірі сприяло розвитку та корекції, вихованню дітей.

У ході дослідження, на основі системного підходу до аналізу та оцінки ефективності діяльності логопеда і дітей з порушеннями мовлення, нами було проаналізовано 200 занять у 50 логопедів. Спостереження та аналіз занять виявили, що незалежно від стажу роботи логопеда, складу групи логопеди при плануванні та проведенні корекційних занять зазнають певних труднощів і допускають типові помилки:

- У практику роботи логопедів сучасні наукові інноваційні, нетрадиційні досягнення корекційної педагогіки впроваджуються недостатньо активно. Під час обговорення та аналізу занять логопеди вказували на недолік наукової і методичної літератури з актуальних проблем корекційної роботи. Відзначали також складність і високо теоретичний характер публікацій, відсутність достатньої кількості робіт прикладного та методичного характеру.

- Певні труднощі зазнають логопеди в реалізації принципів доступності (10% проаналізованих занять). Одні завищували вимоги до дітей з порушеннями мовлення (перевантаження термінами, складно вимовними словами, лексичними та граматичними конструкціями), а інші навпаки пред'являли явно занижені, роблячи заняття примітивними, які не відповідають віковому рівню, розвитку та характеру мовленнєвого порушення. Логопеди не враховували того, що найбільш ефективне таке корекційно-розвивальне навчання, що йде, трохи випереджаючи розвиток дитини, однак, не перевищуючи її можливостей і веде за собою розвиток.

- Була виявлена одностороння спрямованість діяльності логопеда, який так будує свою діяльність, що все заняття «бере на себе», сам все пояснює, задає питання, виправляє і так далі, тобто, порушується зворотний зв'язок від дитини до логопеда, що суперечить принципу розвивального навчання (35% спостережуваних занять). У цей час, на додаток до пояснювально-ілюстративної методики навчання, реалізується відповідна цілям і завданням корекційно-розвивального навчання - проблемно-практична методика, яку логопедам ще треба буде освоїти.

- У практиці логопедичної роботи переважно місце займають фронтальні форми навчання, які передбачають одночасний корекційний вплив на всю групу дітей, при цьому часто не враховуються стартові характеристики, індивідуальні особливості й темпи розвитку окремих дітей. Не використання диференційованого підходу взагалі і при виконанні самостійної роботи зокрема приводить до того, що одним дітям логопед дає явно занижені завдання, а іншим - непосильні. На 68% фронтальних логопедичних заняттях, що спостерігалися, корекційно-виховний вплив був спрямований лише на 30-35% складу групи дітей (переважно успішних). У середньому, за нашими спостереженнями, при 12-15 присутніх на занятті дітей логопед слухає відповіді дітей біля 20-30 разів, і в той же час відповідають ті самі 5-7 чоловік.

- При аналізі занять було виявлене протиріччя між усвідомленістю важливості та необхідністю виконання виховних завдань логопедами, і реалізацією цього положення в практику роботи. Всі логопеди усвідомлюють єдність процесу навчання, виховання та корекції, але менше половини (47%) на практиці ефективно використовують виховні можливості логопедичних занять. Причини цьому вони висувають такі: не встигають («Багато нового матеріалу, треба встигнути дати»); не мають можливості («У мене сьогодні тема «Диференціація звуків С-Ш», як займатися тут виховними завданнями?»); не вміють використовувати виховні можливості організації корекційних занять, не вважають за необхідне («У них є вихователь»), незначна частина (менш 0,2%), вважають виховання «турботою» батьків («Моя справа, у першу чергу, - навчити правильно говорити»). Ці факти свідчать,

що принцип виховного навчання на практиці декларується, але не знаходить безпосереднього втілення.

- Серйозним недоліком у діяльності логопедів є також і те, що внаслідок неправильного використання методів навчання (без урахування типологічних і вікових особливостей розвитку дітей, без урахування теми конкретного заняття, без визначення конкретних цілей і завдань) виникає таке положення, що будь-які застосовувані методи корекційного впливу не сприяють активності дітей на занятті. Слухати, дивитися, і виконувати практичну роботу діти можуть і як активні суб'єкти певної діяльності, і як пасивні об'єкти цієї діяльності, тобто механічно або з показною увагою до цієї діяльності. Приблизно в 30% занять спостерігалось, що логопед, розмовляючи з однією дитиною, залишає в цей момент інших без справи. Формально діти в цей момент нібито слухають відповідь товариша, фактично ж більшість із них відключаються від активної розумової діяльності.

- Необхідно відзначити також, що логопеди відчують певні труднощі у практичній організації заняття. Побудова заняття за однотипною схемою (оргоммент - перевірка домашнього завдання - пояснення нового матеріалу - закріплення вивченої теми - завдання додому) стає гальмом у підвищенні якості корекційно-розвивальної роботи. Як показують наукові дослідження, основний шлях підвищення ефективності заняття обумовлений такою організацією, при якій діти чують, бачать, роблять самі, причому, найбільша ефективність (до 90%) засвоєння знань пов'язана з виходом на рівень практичних умінь. Наочні засоби та ТЗН підвищують рівень засвоєння до 50%, якщо ж логопед проводить заняття, не відриваючи свій погляд від конспекту, то максимально може бути засвоєне при такому методі корекційного навчання тільки 10% інформації, що дається. Якщо він викладає матеріал «без папірця», то ефект засвоєння збільшується до 20%. Звідси висновок про необхідність оснащення занять наочністю та ТЗН.

- З даних аналізу всіх корекційних занять виходить, що у 21% спостережуваних занять існує формальний підхід до реалізації принципу наочності. Іноді наочні приладдя, демонстраційний матеріал виставляються задовго до того моменту, коли вони будуть необхідні за логікою побудови заняття і, таким чином, є фактором, що відволікає увагу дітей від завдань, які вирішуються в даний час. Слід особливо відзначити, що надлишок наочності на занятті настільки ж шкідливий, як і її відсутність.

У практиці роботи логопеди прагнуть звести до мінімуму корекційні експромти (вийде/не вийде), перевести на шлях попереднього проектування логопедичної роботи. Визнаючи провідну роль корекційного навчання в розвитку дітей з порушеннями мовлення, ми вважаємо, що правильна побудова корекційного процесу, ретельне відпрацювання всіх елементів заняття, продумана диференційована система корекційно-розвивальних завдань, оптимальне використання індивідуальних можливостей дітей, дозволять досягти більшої ефективності логопедичної роботи. Критика традиційного підходу до корекційного навчання не означає, що «традиційний» - синонім слову «поганий», що потрібно починати все спочатку, що з накопиченого теоретичного та практичного досвіду не треба брати нічого. На наш погляд, будувати систему особистісно-орієнтованого корекційного навчання слід, використовуючи для прискорення цього процесу, всі придатні елементи традиційного підходу.

У логопедичній роботі з дітьми з порушеннями розвитку, які мають мовленнєву патологію, актуально використовувати прогресивні педагогічні ідеї дошкільної освіти:

- ідею особистісно-орієнтованого підходу і розвивального навчання, що припускає використання індивідуальних особливостей особистості дитини в її розвитку і саморозвитку;

- ідею сенсорно-наслідувального володіння світом (Венгер, Монтессорі), зміст якої не в інформаційному способі пізнання світу, а в емоційно-сенсорному освоєнні дійсності. Логіка пізнання світу дошкільником: бажання - почуття - думка;

- ідею виховання в діяльності і спілкуванні, тобто вміння створити умови для насиченої участі в різних видах діяльності, в активізації різних способів спілкування, через організацію розвивального середовища; ідею холестичного виховання, основоположники якої Рад'яр, Яків Смете стверджують, що світом керують процеси творчої еволюції, які створюють нові цінності. Смісл людського життя концентрується на трьох найважливіших позиціях: розвиток індивідуальності, розвиток діяльності (активності), розвиток творчості. Головне завдання - допомогти дитині розвиватися як унікальній істоті, яка проявляє свій творчий потенціал, яка вибирає при цьому оптимальні види діяльності для свого розвитку;

- ідеї саморозвитку та самореалізації, що допомагають дитині прислухатися до своїх особливостей і навчитися керувати своїм розвитком, для чого необхідно провести з дітьми серію діагностичних методик, показати її особливості в порівнянні з іншими дітьми, і намітити з нею перспективи розвитку необхідних якостей;

- ідеї гуманізації, що передбачають людинолюбний підхід у вихованні, що спираються на довіру до можливостей дитини, на повагу до її сил і унікальності;

• ідею системно-комплексного підходу. Зміст роботи з дитиною – не передавати систему знань, а навчити її брати знання і встановлювати свої відносини зі світом, у відповідності зі своїми особливостями [2].

Необхідність підвищення ефективності логопедичних занять визначається сучасними вимогами до навчання і виховання дошкільників, новими науковими даними про можливості інтенсифікації та оптимізації корекційного впливу. «Необхідна відмова від традиційного жорстко регламентованого, інформативно-рецептурного навчання...» [3]. Підвищенню ефективності логопедичної роботи, на наш погляд, буде сприяти і ряд принципів, викладених педагогами та психологами в руслі сучасних концепцій розвивального та диференційованого навчання [1, 4, 5].

В даний час виникають ініціативи з впровадження у практику логопедичної роботи нетрадиційних методів корекційно-розвивального впливу: фітотерапії, ароматерапії, музикотерапії (К. Колер, К. Швабе), звукотерапія (Є. Макаров), хромотерапії, кінезотерапії (С. Банкова, Л. Бонєва), а також сучасних технологій пропедевтики та корекції мовленнєвих і психофізичних порушень (релаксопедичні та ігрові технології навчання, технологія занурення та інші).

Ми прийшли до висновку, що аналіз корекційно-розвивального заняття є важливим методом здійснення наукового контролю над ефективністю діяльності логопеда і дітей, які мають мовленнєві порушення. Аналіз корекційних занять був розглянутий нами з позицій системного підходу. Були виявлені п'ять компонентів, які є основою системного підходу (при аналізі заняття необхідне урахування всіх п'яти компонентів, тому що відсутність одного з них призведе до порушення системного підходу в цілому). Підвищення ефективності корекційного впливу слід розглядати і практично вирішувати в просторі особистісно-орієнтованого підходу за рахунок оптимізації та інтенсифікації логопедичної роботи, застосування методів, адекватних структурі дефекту і які відповідають сучасним вимогам планування та проведення логопедичних занять. Високі вимоги до організації логопедичної роботи дітей з порушеннями психофізичного розвитку стимулюють пошуки більш ефективних методів впливу з урахуванням індивідуально-орієнтованого підходу. Це, по-перше, виконання норм гуманності та захисту прав і свобод дитини (зокрема, на право вибору індивідуального маршруту корекційно-розвивального навчання, навчання за індивідуалізованою мікропрограмою); по-друге, дотримання вікових норм становлення особистості (з урахуванням рівня актуальних і потенційних можливостей), проведення динамічного спостереження за розвитком дитини; по-третє, послідовне створення в корекційно-розвивальному процесі педагогічних ситуацій, що розвивають особистісний початок в дитині (створення ситуацій, які «запускали» б механізми функціонування та розвитку особистості).

Список використаних джерел

1. Волкова Г.А. Принципы и содержание логопедической работы с детьми, страдающими общим недоразвитием речи / Волкова Г.А., Ярмакович М.А. // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. - Л.: 1987. - С. 3-11
2. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1989. - № 5. – С. 10-24.
3. Кудрявцев В.П. Инновационное дошкольное образование, опыт, проблемы и стратегия развития // Дошкольное воспитание. – 1998. – №4. – С. 104-112.
4. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения.: Новое в жизни, науке, технике. Серия: педагогика и психология. – М.: Знание, 1976. – 128 с.
5. Маркова А. К. Недостатки произношения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Специальная школа. – 1961. – Вып. 3. – С. 83-89.
6. Симонов В.П. Технологические аспекты личностно-ориентированного образования. – Волгоград: Волга, 1998. – 180 с.

Based on detailed analysis of the speech therapy classes in remedial and developmental process of children with mental and physical development disorders conducted the study and analysis of the causes and nature of the difficulties in the course of speech therapy sessions.

Keywords: Systematic approach, children with speech disorders, occupational therapist, logopedic classes.

Отримано 18.09.2010 р.

ТРУДНОЦІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ПЕРЕДДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті автором на основі теоретичного аналізу досліджень та практичних пошуків висвітлені труднощі навчання студентів в умовах вищого навчального закладу, зокрема студентів – майбутніх логопедів у підготовці до роботи з дітьми переддошкільного віку.

Ключові слова: труднощі, студент, логопед, навчання, вищий навчальний заклад, підготовка, діти переддошкільного віку.

В статті автором на основі теоретичного аналізу досліджень та практичних пошуків висвітлені труднощі навчання студентів в умовах вищого навчального закладу, зокрема студентів – майбутніх логопедів у підготовці до роботи з дітьми переддошкільного віку.

Ключевые слова: трудности, студент, логопед, учеба, высшее учебное заведение, подготовка, дети дошкольного возраста.

Входження нашої держави в єдиний європейський та світовий простір передбачає модернізацію національної освіти України у контексті Болонської декларації. Це передусім запровадження європейської кредитно-модульної системи (ECTS) у навчальний процес вищих навчальних закладів й педагогічних в тому числі. Підготовка педагогічних кадрів для роботи з особами з порушеннями мовлення є складовою частиною системи вищої педагогічної освіти. Вітчизняні й зарубіжні педагоги й психологи сходяться сьогодні на думці, що вища освіта має стати процесом перетворення засвоєного у навчанні загальнолюдського і власного досвіду (знання, цінності, навички, уміння, звички) на особистісні психічні властивості людини, які визначатимуть її світосприйняття, ерудицію, компетентність, майстерність, норми моралі й поведінки. Як вважає А. Алексюк, вища педагогічна освіта покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України [1, с.248].

Підготовка сучасного фахівця логопеда в системі вищої педагогічної освіти визначається процесами, що відбуваються в соціальному й культурному середовищі, зростаючими вимогами до якості професійної підготовки й рівнем розробленості ефективних технологій підготовки висококваліфікованих фахівців. Вимоги до сучасної підготовки логопеда в загальному вигляді такі:

— володіння сучасними технологіями логопедичного, корекційно-розвиваючого навчання, що визначають нові параметри освіти ХХІ ст.;

— пріоритет антропоцентричного підходу до процесу навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення і мови, орієнтованого на розвиток особистості кожного;

— здатність «бачити» порушення мовлення, враховувати в навчально-виховному процесі вікові індивідуальні й особистісні особливості різного контингенту дітей (з обмеженими можливостями здоров'я, із затримками в розвитку та ін.) й реагувати на їх потреби;

— покращувати й проектувати освітній та мовленнєвий простір осіб з порушеннями мовлення;

— уміння застосовувати превентивні й здоров'язберезувальні технології стосовно осіб з порушеннями мовлення;

— здатність супроводжувати дитину в її траєкторії освітнього шляху.

У системі цих вимог формується принципово нове замовлення суспільства і держави до якості підготовки логопедів. Нині університетська освіта, на думку В.Скопенка, зорієнтована саме на формування нової генерації спеціалістів, які володіють глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями й здатні працювати творчо і самостійно [5]. Людина з вищою освітою у ХХІ столітті має вирізнятися певною низкою особистісних якостей, серед яких варто звернути увагу на такі: здатність учитися; глобальне мислення; функціональна грамотність; культура людського спілкування; професійна універсальність та гнучкість; професійність як інтеграція загальної освіченості та ґрунтовних і широких спеціальних навичок і умінь; здатність застосовувати знання в конкретних ситуаціях; самостійність і критичність мислення; відповідальність, дисциплінованість, акуратність, прихильність до праці; підготовленість до невідомого майбутнього; вміння пристосовуватися до перемін.

Отже, зараз активізується розробка педагогічних ідей щодо ролі й функцій вищої освіти, її впливу на становлення фахівця педагогічної освіти й корекційної в тому числі.

У зв'язку з реформуванням системи освіти багато уваги в сучасний період приділяється проблемам вищої школи. З одного боку, підкреслюється, що система вищої професійної освіти грає велику роль в житті суспільства, з іншого боку, наголошується, що результат професійного навчання і виховання, професійного становлення не завжди задовільний і основна мета вищої освіти – створення умов для оволодіння професійною діяльністю, для отримання кваліфікації – реалізується недостатньо. Професійна некомпетентність фахівця-випускника може бути зумовлена різними причинами, одними з яких є труднощі, що виникають в процесі навчання. Труднощі в діяльності можуть мати як позитивне, так і негативне значення. З одного боку, труднощі стимулюють активність суб'єкта діяльності, бажання здолати перешкоди, з іншого боку, – ведуть до неефективного виконання діяльності, до негативного або незадовільного результату [7]. У психолого-педагогічних дослідженнях виділяється декілька напрямів, що розглядають вплив труднощів на ефективність діяльності в цілому, а також проблематика формування труднощів і шляхів їх вирішення в різних видах діяльності – педагогічній діяльності, спілкуванні, навчанні та ін. Труднощі розглядаються у зв'язку з проявами внутрішньоособистісних суперечностей, конфліктів і кризів (К.Абульханова-Славська, Л.Анциферова, Л.Божович, Ф.Василук, В.Мерлін, С.Рубінштейн, В.Столін та ін.). Взаємозв'язок труднощів і психологічних бар'єрів розкривається, як в роботах зарубіжних психологів (А.Адлер, Е.Берн, К.Роджерс, З.Фрейд, К.Юнг та ін.), так и в контексті діяльнісного підходу вітчизняної психологічної школи (Л.Виготський, О.Леонт'єв, Б.Паригін, Р.Шакуров та ін.). Причини труднощів і особливості їх подолання в педагогічній діяльності, спілкуванні й навчанні розкриваються в роботах педагогів і психологів (Ю.Бабанський, Н.Барабошина, В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, А.Маркова, Т.Полякова та ін.), зокрема у дослідженнях, які стосуються: системного і особистісно-діяльнісного підходів (І.Бех); теорії діяльності та розвитку особистості (О.Асмолов, Г.Балл, П.Гальперін, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, та ін.); професійної підготовки майбутніх учителів (В.Гриньова, В.Сластьонін, Г.Шевченко); морального виховання особистості (І.Зязюн, В.Сухомлинський, та ін.). Проте недостатньо робіт, спрямованих на виявлення психологічних особливостей подолання труднощів в навчанні студентів в цілому (В.Ляудіс, М.Нуждіна, П.Рабінович, В.Якунін та ін.) й при вивченні окремих дисциплін (Н.Абрамовська, О.Пилипенко, І.Садовська та ін.).

В процесі навчання труднощі частіше відіграють негативну роль і виникають як суб'єктивний стан напруженості, незадоволення, яке викликається суперечностями між об'єктивними зовнішніми чинниками процесу засвоєння знань і психологічними особливостями студента, що приводить до неуспішності в навчанні, до зниження якості знань і ефективності навчання в цілому. Дослідження труднощів у навчанні студентів зумовлює необхідність визначення їх можливих загальних чинників, а саме:

— зростаючі вимоги суспільства до якості освіти в цілому й особливо професійної освіти, що зумовлені суспільним, соціальним і науково-технічним прогресом;

— реформування системи освіти в цілому й спеціальної також, яка покликана здолати численні проблеми освіти шляхом створення матеріального, організаційного, міждисциплінарного психолого-педагогічного наукового забезпечення в цілому;

— неузгодження між зростаючими потребами сучасної педагогічної практики навчання у вищій школі й слабкими теоретичними, експериментальними і прикладними можливостями психологічної і педагогічної науки задовольнити ці потреби;

— перебудова і оновлення самої психологічної й педагогічної науки, що виявляються в розробці нових наукових підходів і принципів, концепцій і теорій навчання, заснованих на ідеях демократизації, гуманізації й відповідають потребам практики вищої освіти.

Отже, визначені чинники характеризують загальні тенденції в сучасній освітній системі й з одного боку, вони указують на необхідність підвищення якості освіти через прикладні психолого-педагогічні дослідження, одним з яких може виступати дослідження виявлення й подолання труднощів в навчанні майбутніх логопедів, з іншого боку, свідчать про необхідність підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів корекційної освіти, покликаних вирішувати проблеми навчання і виховання сьогодення.

Тому метою нашого дослідження є труднощі у підготовці студентів майбутніх логопедів до роботи з дітьми переддошкільного віку в процесі опанування знаннями, уміннями і навичками циклу професійно-орієнтованих дисциплін. *Завдання передбачали:* аналіз досліджень у галузі як загальної, так і спеціальної педагогіки, труднощів навчання студентів; з'ясування труднощів навчання студентів-першокурсників і студентів-старшокурсників в умовах вищого навчального закладу; виявлення труднощів у підготовці студентів майбутніх логопедів до роботи з дітьми переддошкільного віку.

Нами була вивчена психолого-педагогічна Список використаних джерел з проблеми професійної підготовки логопедів до організації практичної логопедичної допомоги дітям, підліткам і дорослим з порушеннями мовлення яку ми умовно розділили на декілька груп. У першу групу включені роботи, що розкривають історію, розвиток й аналіз стану вітчизняної дефектології та її окремих напрямів. Основний інтерес в цьому плані представляють роботи по історії розвитку вищої дефектологічної освіти в нашій країні (Д.Азбукіна, В. Бондаря, Л.Волкової, І.Колесника, Ф.Рау, В.Селіверстова, В.Синьова, Б.Гріншпун, М.Малофєєва, С.Шаховської та ін.). Це також дослідження (А.Баєва, А.Граборова, В.Кашенко, Р.Левіної, В.Лубовського та ін.) в яких описаний історичний шлях становлення логопедичної допомоги в різні історичні періоди та підготовку фахівців. Заслугує на увагу досвід видатних українських дефектологів, ретроспектива їхніх поглядів щодо підготовки фахівців спеціальної педагогіки для роботи з дітьми із ОПФМ (В.Бондар, Л.Вавіна, Н.Засенко, В.Золотоверх, А.Колупаєва, С.Миронова, Т.Сак, В.Синьов, В.Тарасун, О.Шевченко, О.Хохліна, М.Шеремет, М.Ярмаченко та ін.).

До другої групи джерел відносяться дослідження, що розкривають організацію логопедичної допомоги дітям. Це статті, методичні, навчальні посібники по логопедії (М.Александровська, В.Грінер, С.Рау, М. Хватцев, О.Правдіна, Т.Філічева, Н.Чевельова, Г.Чіркїна, Л.Волкова, С.Шаховська та ін.) в яких міститься інформація про логопедичну допомогу. Дослідники підкреслюють, що держава проявляє турботу про дітей з різними відхиленнями в розвитку, у тому числі й мовленнєвими. Підтвердженням цьому служить організація логопедичної допомоги в системі охорони здоров'я, в системі освіти: відкриття спеціалізованих дошкільних закладів, шкіл, логопедичних пунктів при масових школах та ін. Заклади, що надають логопедичну допомогу, організовані на ідеї комплексного підходу до корекції мовленнєвих порушень. Реалізація цієї ідеї на практиці представлена в роботах Н.Власової, А.Іпполітової, О.Орлової, В.Орфінської, В.Селіверстова, С.Гаптапової, Т.Філічевої, Г.Чіркїної, С.Шаховської, В.Шкловського та ін.

До третьої групи робіт відносяться дослідження на сучасному етапі розвитку логопедії. (Ю.Гаркуші, О.Гопіченко, І.Дьоміна, М.Малофєєва, О.Степанової, В.Селіверстова, С.Сазонової, Н.Оськольської, В.Кондратенко, М.Савченко, Є.Соботович, В.Тарасун, М.Шеремет та ін.). Дослідники відзначають у останні десятиліття в області корекційної педагогіки зростає інтерес до ранньої допомоги дітям з порушеннями розвитку. Ученими науково-дослідного інституту РАО розроблена концепція ранньої діагностики й корекції різних відхилень в розвитку дітей перших років життя (О.Гончарова, М.Малофєєв, Ю.Разенкова, О.Стребелева). Період раннього дитинства (від народження до 3 років) має низку психофізіологічних особливостей, що відрізняють його від подальших вікових етапів і вимагають створення для дітей спеціальних умов навколишнього середовища, всього устрою життя, виховання (Н.Аксаріна; Н.Щелованов, К.Печора, Г.Пантюхіна, Л.Голубева, Е.Фрухт). У цьому зв'язку стає актуальною проблема інтенсивного розвитку логопедії раннього віку. Особливо важливими є питання діагностики недоліків довербального розвитку, визначення критеріїв раннього прогнозу мовленнєвих порушень, розробки прийомів і методів превентивної роботи як пропедевтичної, так і корекційної спрямованості. (Е.Баєнська, Ю.Разенкова, І.Віродова, О.Стребелева, Г.Мішина, Ю.Белякова. Пропонуючи різноманітні шляхи підвищення ефективності логопедичної допомоги: О.Степанова, С.Сазонова, Л.Волкова, С.Шаховська підкреслюють роль підготовки кадрів в забезпеченні ефективності корекційно-логопедичного процесу, його залежності від рівня готовності фахівців до логопедичної роботи.

О.Щотка час навчання у вищому закладі можна умовно розділити на два основних етапи: молодші курси, коли відбувається адаптація студента-першокурсника до навчального закладу, діяльності у вищій школі, і старші курси (починаючи з третього) – основний етап професійного самовизначення студента, як майбутнього спеціаліста. На першому етапі відбувається корінна ломка уявлень, звичок колишнього школяра, пов'язана з необхідністю змінювати і перебудовувати свою поведінку і діяльність, «входити» у нові умови. Головною метою для студента на цьому етапі є оволодіння способами і прийомами навчально-професійної діяльності [6]. Утім, у процесі адаптації першокурсників А.Петровським виділяються такі труднощі:

- негативні переживання, зумовлені зміною колективу, невизначеність мотивації вибору професії, недостатня психологічна підготовка до неї;
- не вміння здійснювати психологічне саморегулювання поведінки та діяльності за відсутності звичного повсякденного контролю педагогів;
- пошук оптимального режиму праці та відпочинку в нових умовах;
- налагодження побуту та самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов до гуртожитку;
- відсутність навичок конспектування;
- праці з першоджерелами, словниками, каталогами літератури;

— слабкі уявлення про шляхи розумового виховання й не відчують потреби у систематичному вдосконаленні своїх розумових якостей [4].

Отже, вищий навчальний заклад для студента є не лише навчальною організацією. Це також і певна соціальна практика. Колектив студентів як елемент суспільної структури – те конкретне соціальне середовище, де майбутній спеціаліст формується як особистість, відбувається формування у студентів ставлення до майбутньої професії, товаришів, педагогів.

Студентами-старшокурсникам навчання розглядається не просто як оволодіння певною наукою, а як підготовка до майбутньої практичної діяльності. Поруч із глибшим проникненням у проблематику обраної галузі науки студенти починають реальніше підходити до предмета науки, критично ставитися до своїх здібностей, обраної спеціальності, перспектив наукової роботи. У процесі професійної підготовки формується уявлення студентів про інтелектуальні можливості, лідерські якості й популярність. Разом із тим протягом навчання, особливо на II-III курсах часто виникає питання про правильність вибору вузу, спеціальності, професії та ін. О.Щотка відзначає, що випадки розчарування в обраній професії, несвоєчасно зроблений вибір і діяльнісний мораторій породжують у студентів у другий період навчання кризові переживання – кризу ревізії професійного вибору, яка ускладнюється невикористаністю, низьким престижем фахівців, віддаленістю професійного навчання від реального життя. Криза виявляється у невдоволеності змістом навчання, зростанні невпевненості у майбутньому, розгубленістю, пошуками нових можливостей самореалізації та ін. [6, с.48]. Дослідження студентської молоді фіксують, що до III курсу спостерігаються поживлення і поглиблення системи міжособистісних відносин у групі, підвищений інтерес до життя інших студентських груп. У той же час виникають проблеми утворення сім'ї. Трапляється, що «особисте» затуляє собою всю решту справ.

Отже, у студентів-старшокурсників також наявні труднощі навчання, але вони мають як особистісний зміст, так і пов'язаний не стільки з навчанням, скільки з майбутнім професійним становленням і самореалізацією.

Одним з критеріїв ефективності навчання у вузі є загальна і професійна компетентність. Зміст освіти визначається спільними цілями підготовки фахівців і закладеним в учбових програмах по дисциплінах обсягом знань, умінь і навиків, які повинен отримати кожен студент. Процес вузівської професійної та практичної підготовки майбутніх логопедів передбачає вивчення студентами дисциплін, що входять у програму навчання студентів за фахом «Логопед», а саме: «Логопедія», «Спеціальна педагогіка з історією логопедії», «Теорія і спецметодика виховання дітей з вадами мовлення», «Психологія мовлення» та інші, що дають базові знання про особливості будови мовного апарату, закономірності розвитку і принципи функціонування мовлення людини в нормі й при порушеннях мовлення. Проте, дисципліни професійної та практичної підготовки які викладаються на перших курсах навчання в університеті часто викликають у студентів труднощі, що приводять до зниження якості засвоєння знань, до появи академічної неуспішності, а невміння студентів надалі використовувати знання при вивченні профільних курсів за фахом є гальмом не лише професійно-особистісного розвитку студента – майбутнього логопеда, але негативно відбиваються на загальному професійному рівні фахівців-логопедів, що випускаються. Наявні труднощі в навчанні у студентів майбутніх логопедів при освоєнні курсів професійної підготовки зумовлюють наступні суперечності:

— між потребами суспільства в якісній професійній освіті та наявністю труднощів в навчанні у студентів, що знижують рівень компетентності випускників;

— між значущістю професійно-практичного циклу дисциплін як природничонаукової основи логопедії та недостатнім рівнем освоєння даної галузі знань студентами – майбутніми логопедами унаслідок виникаючих труднощів;

— між необхідністю і важливістю подолання труднощів в навчанні у студентів та недостатнім психологічним опрацюванням даної проблеми в цілому і зокрема в навчанні у студентів – майбутніх логопедів при освоєнні професійно-практичних курсів.

Стосовно труднощів у роботі з дітьми переддошкільного віку, на думку самих студентів – майбутніх логопедів, то вони відмічають конкретно виражений низький рівень професійної підготовки в організації: логопедичного заняття з дітьми першого, другого й третього року життя в діяльнісній парадигмі; роботи в групах; роботи з різними категоріями дітей раннього віку; співробітництва з іншими учасниками освітнього процесу (психолог, батьки та ін.) та ін. До того ж наголошуються не знання психології розвитку, психофізіології й фізіології дітей раннього віку, типології дитячих проблем й дитинства в цілому, відсутність методичних посібників та рекомендацій, не володіння культурою спілкування з батьками й фахівцями, здоров'язбережувальними технологіями та ін. Проте, теоретичний аналіз літератури й досвід роботи педвузів переконують, що сучасна підготовка фахівців логопедів до роботи з дітьми раннього віку вимагає розробки відповідної технологічної моделі. Потрібне теоретичне обґрунтування шляхів оновлення логопедичної освіти; визначення чинників ефективної логопедичної підготовки фахівця до роботи з дітьми раннього віку;

розробка специфіки управління підготовкою логопеда; створення дидактичних моделей основних і спеціалізованих курсів; виявлення специфіки технологічної їх організації.

Вирішення проблеми якості професійної підготовки майбутнього логопеда, відповідно до сучасних вимог, направлених на реалізацію положень декларації Болонської, потребує впровадження і використання у навчально-виховному процесі вузу кредитово-модульної технології навчання, як новітньої моделі організації навчального процесу. Сучасні учені (М.Кларін, В.Монахов, Г.Селевко, В.Беспалько, А.Нісімчук та ін.) зробили величезний вклад в розробку проблеми інноваційних педагогічних технологій. Методичні аспекти дослідження кредитово-модульної системи організації навчального процесу розкрито в працях І.Мороза, С.Гончарова, О.Спіріна, О.Безносюка та ін. [7].

Впровадження даної технології в умовах інноваційного розвитку суспільства сприяє демократизації навчального процесу, організації раціонального й ефективного засвоєння знань, стимулюванню суб'єктів навчання до систематичної учбової праці, посилення мотиваційного компоненту, формування самооцінки й перетворення контролю на дієвий механізм управлінського процесу [3, с.116].

Кредитово-модульна система організації учбового процесу (КМСОУП) відповідно до рекомендацій Європейського простору вищої освіти:

- сприяє підвищенню якості й забезпечує дійсне наближення змісту підготовки фахівців до європейського рівня;

- повною мірою відповідає базовим положенням ECTS;

- враховує всі існуючі вимоги вітчизняної системи освіти;

- легко пристосовується до існуючих відпрацьованих методів планування учбового процесу у вузах України [2, с. 87].

Інтенсифікація навчання в умовах кредитово-модульної технології сприяє досягненню мети навчання майбутнього логопеда з мінімальною витратою сил суб'єктів навчання, використовуючи в педагогічній діяльності традиційні і нетрадиційні методи навчання. Виходячи з цього, в процесі підготовки логопеда в умовах кредитово-модульної технології навчання необхідно використовувати наступні методи і прийоми:

- проведення інтерактивних лекцій, а саме використання методу «питання-відповідь» під час роботи із студентами впродовж лекції; проведення коротких презентацій, підготовлених студентами, які розкривали б одне з питань, поставлених у даній темі; тестування;

- впровадження в ході практичних занять таких форм роботи як «круглий стіл», де студенти в ході обговорення вирішують важливі проблеми спеціальності на основі власних самостійних напрацювань; проведення диспутів, дискусій, аналізу педагогічних ситуацій;

- самостійна робота студента, виконання індивідуального науково-дослідного завдання, як обов'язкова складова вивчення конкретної дисципліни;

- використання на заняттях презентацій, публікацій, web-сайтів, підготовлених студентами відповідно до НІТ;

- використання в навчально-виховному процесі вищої рольових і ділових ігор, кейс-методів, «мозкової атаки», які сприяють розвитку активності, творчості, креативності майбутнього логопеда;

- проведення майстер-класів, тренінгових занять, сприяючих формуванню професійної компетентності майбутнього логопеда;

- широке використання мультимедійних засобів в процесі читання лекцій і проведення практичних занять, електронних і різних видів опорних конспектів лекцій, надання студентам учбової інформації на електронних носіях, Інтернет-пошук та ін.;

- використання елементів імітації, рефлексії, релаксації в ході окремих практичних занять;

- використання нових підходів до контролю й оцінювання досягнень студентів, які забезпечують об'єктивність і надійність.

В ході пошукової роботи стосовно виявлення труднощів у підготовці майбутніх логопедів до роботи з дітьми переддошкільного віку визначили, що для їх подолання необхідно використовувати можливості інноваційних методів навчання в умовах кредитово-модульної технології навчання й активізувати пізнавальну діяльність студентів, стимулювати до учбової діяльності моделювати професійні уміння майбутнього фахівця й задовольнити професійно-освітні інтереси та сформувати професійну компетентність й конкурентноспроможність майбутнього логопеда на ринку праці.

Отже, теоретичний аналіз досліджень труднощів навчання студентів з'ясував їх навісність у студентів-першокурсників і студентів-старшокурсників в умовах вищого навчального закладу, зокрема у підготовці до роботи з дітьми переддошкільного віку. Виявлені труднощі зумовлюють необхідність, викликану потребою часу, використання педагогічних технологій, інноваційних методів навчання в освітньому процесі вищої школи, що надасть можливість значно підвищити якість

професійної підготовки майбутнього логопеда, сформувані професійну компетентність в умовах кредитово-модульної технології вищого навчального закладу.

Список основних використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. / А.М. Алексюк // Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 224 с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали травень – грудень 2004 р.). – Ч. 2 / [упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І.] – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 202 с.
3. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології. / І.Ф. Прокопенко, В.І.Євдокимов // Навчальний посібник. – Харків : Колегіум, 2005. – 224 с.
4. Практические занятия по психологии / Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1972.
5. Скопенко В.В. Були, є і завжди будуть у Київському університеті Максимовичі, Реформатські, Скліфосовські. / В.В. Скопенко // Вища освіта України. – 2001. – №1. – С.59-64.
6. Щотка О.П. Вікова психологія дорослої людини. / О.П. Щотка // – Ніжин, 2001.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.36:81-028.31

С.П. Хабарова

ДО ПРОБЛЕМИ КОНСТРУЮВАННЯ ПІДРУЧНИКА ЧИТАННЯ ДЛЯ УЧНІВ З ВАЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВИ

У статті висвітлюються напрямки удосконалення підручників для читання для учнів з важкими порушеннями мовлення.

Ключові слова: діти, розвиток, готовність до оволодіння читанням, навчання читанню.

В статті освітлені напрямки удосконалення підручників для читання для учнів з важкими порушеннями мовлення.

Ключевые слова: дети, развитие, готовность к овладению чтением, обучение чтению.

Одной из важнейших задач коррекционной педагогики является проблема обучения чтению детей с тяжелыми нарушениями речи, поиск новых оптимальных путей совершенствования этого процесса.

Задачей нашего исследования явилось изучение проблемы: как учебники чтения, используемые в специальной школе для учащихся с тяжелыми нарушениями речи, обеспечивают условия для решения коррекционно-развивающих задач?

В процессе исследования использовались следующие методы: наблюдение уроков чтения в специальной общеобразовательной школе, анкетирование учителей специальной общеобразовательной школы, беседы с учителями, анализ теоретических разработок в области конструирования учебных книг для школьников, экспертиза действующих в Республике Беларусь учебников чтения для учащихся с тяжелыми нарушениями речи, анализ характера учебных затруднений младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на уроках чтения.

На основе обобщения результатов исследования нами были разработаны рекомендации к конструированию учебников и учебных пособий по чтению для учащихся младших классов специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

1. Создание условий для формирования правильного и осознанного чтения учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Успешность осуществления читательской деятельности определяется овладением способами и приемами учебной деятельности, необходимыми операциями (например, соотнесение графического образа слова с его звучанием, навык слогослияния, быстрое и точное деление слов на слоги в процессе зрительного восприятия текста, определение значения слов, прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций и др.) В школе для детей с тяжелыми нарушениями речи

необходимо осуществление специальной работы по формированию операций читательской деятельности, так как у учащихся данной категории они могут не формироваться или формируются очень долго.

В учебниках чтения для таких детей предполагается наличие системы упражнений, необходимой и достаточной для овладения учащимися операциями, лежащими в основе осуществления читательской деятельности. От сформированности данных операций зависят качественные характеристики всех компонентов чтения.

Используя тексты и задания учебника можно решать задачи формирования механизмов чтения, совершенствования техники чтения. Для развития техники чтения в учебники и учебные пособия можно включать специальные задания: лесенки слов на данную букву в определенной позиции, слова, образованные способом наращивания и др. Такие таблицы могут размещаться перед текстом и содержать слоги со стечением согласных, которые встретятся в словах текста для чтения.

Важным направлением работы по совершенствованию понимания является развитие смыслового и лексико-грамматического прогнозирования. Учебные пособия должны содержать достаточное количество заданий, способствующих развитию смыслового и лексико-грамматического прогнозирования у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

2. Учебник чтения должен предоставлять возможность для работы по формированию фонетико-фонематической, лексико-грамматической стороны речи, семантической структуры речи, для развития и совершенствования просодической стороны речи, для формирования разных видов речевой деятельности учащихся.

Главной целью уроков чтения в начальных классах является формирование правильного и осознанного чтения. Для преодоления нарушений правильности чтения особое внимание следует уделять словарной работе. Ко всем текстам учебного пособия по чтению для учащихся младших классов с тяжелыми нарушениями речи необходимо ввести словарь: это важно и для детей, и для родителей учеников специальной школы.

Важно включать в содержание учебного пособия по чтению различные творческие задания: вопросы, задания на подбор антонимов, синонимов, загадки, составление пословиц, исключение « лишнего» слова, составление рассказа по заданному началу, по плану и др.

На уроках чтения в начальной школе необходимо работать над развитием и совершенствованием просодического компонента речи. Одним из средств формирования навыка выразительного чтения может стать печатный текст учебника. Для этого можно использовать задания на чтение текста с различной интонацией, чтение в разном темпе, с разной силой голоса, чтение с логическим ударением, чтение в лицах, инсценирование произведений и др.

Особое внимание при подготовке учебников для учеников специальных школ нужно уделить оптимальному использованию небуквенных графических средств: знаков ударения, подчеркиванию, различению букв и слов по цвету, шрифту и др. Сигналы-символы обеспечивают организацию внимания учащихся при чтении учебных текстов. Для формирования выразительности чтения можно в некоторых текстах учебников, слова, которые необходимо интонационно выделить, подчеркивать или выделять цветом, специальным шрифтом.

Кроме того, учебник обязательно должен содержать материал для закрепления правил орфоэпии. Все слова детям следует читать с соблюдением основных норм литературного произношения, для этого ученикам специальной школы необходима помощь: специальные знаки, транскрипция и др.

3. Учитывать доступность материала при отборе текстов для чтения. Тексты и задания к ним по форме и по содержанию должны быть посильны для чтения каждому ученику специальной общеобразовательной школы. В психолого-педагогической литературе, доступным признается тот учебный материал, усвоение которого предполагает приложение некоторых усилий со стороны учащихся, т.е. требует мобилизации не только наличных сил, но и тех ресурсов, которые лежат в «зоне ближайшего развития» учащихся.

4. Учебники и учебные пособия, используемые в специальной школе, должны обеспечивать условия для формирования читательской самостоятельности младшего школьника.

Предполагается использование приемов стимулирования учащихся к самостоятельной работе (комментарии, пояснения, указания, планы работы и др.), которые должны быть понятны младшему школьнику с тяжелыми нарушениями речи.

5. Создание условий для активизации познавательной деятельности учащихся.

Средствами учебного издания важно создать основу для воспитания интереса к чтению и книге, потребности в чтении, а также для формирования мотивации учения путем показа значимости знаний и умений читать, создания противоречий между известным и неизвестным, привлечения учащихся к установлению причин явлений, создания перспективы. Ребенок должен усвоить, что текст – это способ передачи информации, и, читая текст, он может узнать что-то новое. Активизировать познавательную деятельность учащихся можно за счет опоры на их познавательные потребности,

включення в учебний процес проблемних ситуацій, переходу від репродуктивних методів роботи з текстом до продуктивних, творчих методів.

При організації учебно-образовательного процесу необхідно формувати у молодших школярів способи організації діяльності: розуміти інструкцію, планувати свої дії за її виконанням, виявляти незрозуміле, шукати потрібну інформацію, регулювати свою увагу, відповідально ставитися до результатів своєї учебної діяльності, адекватно оцінювати отриманий результат.

б. Матеріал для читання і завдання для дітей необхідно диференціювати.

Диференціацію учебного матеріалу на уроці читання можна здійснювати, враховуючи різні рівні сформованості навички читання, різну структуру дефекту дитини з важкими порушеннями мови, різні проносительні можливості дітей, різний учебний темп, різне ставлення до учебної роботи на уроці, різні пізнавальні здібності і т.д. Засобами учебної посібника можна забезпечити умови для диференціації навчання.

Умовно можна виділити наступні рівні диференціації учебної діяльності за ступенем складності:

I рівень – *репродуктивний* – передбачає виконання завдань виробничого характеру;

II рівень – *продуктивний* – передбачає виконання завдань, що вимагають встановлення логічних зв'язків, достатній рівень самостійності учнів при роботі з текстом, вміння пояснити свої дії;

III – *частично-пошуковий* – передбачає достатній рівень володіння учебним матеріалом, оперування ним в знайомій або частково змінюваній ситуації, самостійність учебних дій.

Також можна виділити *низкий рівень оволодіння знаннями*, спеціальними предметними, загальнонавчальними вміннями і навичками (згідно з вимогами програми). *Високий (дослідницький) рівень* учебних досягнень, який характеризує вільне володіння учебним матеріалом, оперування ним в незнайомій ситуації, проявлення творчості, поважаємо, учням молодших класів з важкими порушеннями мови недоступні.

На першому етапі корекційного навчання прикладами завдань *репродуктивного рівня* можуть бути: порівняння слова і ілюстрації, відповіді на запитання: *хто це? що це? де? куди?* Приклади завдань для учнів, що знаходяться на *продуктивному* рівні: визначення загальної поняття, вибір визначення до іменного, вибір антонімів або синонімів з групи слів, запропонованих в завданні учебника, схематичне зображення предмету або дії, зображення предмету, дії з допомогою мимики, пантоміми. Найбільш здібним дітям (*частично-пошуковий рівень*) можна запропонувати вибір антонімів або синонімів (самостійно), виконання малюнка до прочитанного тексту, пошук слова з невідомим для дітей лексичним значенням в групі запропонованих.

В учебниках для другого класу прикладами завдань *репродуктивного рівня* можуть бути завдання на порівняння тексту і ілюстрації; на пошук заданих слів в тексті, читання запропонованих з цими словами, а також можна використовувати прийоми роботи над розумінням прочитанного, які застосовувалися в I класі. Учням, що знаходяться на *продуктивному* рівні, можна запропонувати знайти помилки в підписах до малюнків, вибрати прислів'я до прочитанного тексту (з двох запропонованих) і т.д.

На цьому етапі навчання дітей можна готувати до переказів уривків тексту. Найбільш здібним дітям (*частично-пошуковий рівень*) можна запропонувати складання пропозицій з використанням вибраних з тексту дієслів, постановку запитань до прочитанного уривку, вибір назви тексту з декількох запропонованих. Формуванню вміння переказувати прочитанне допомагає використання як зорової опори серії малюнків. Існує необхідність введення в учебник таких наочних планів переказу.

В 3-му класі на кожному уроці читання необхідно створювати умови для формування вміння переказувати прочитанне. Прикладами завдань *репродуктивного рівня* можуть бути завдання на розуміння прочитанного, які застосовувалися во другому класі, а також виборче читання, бесіди по змісту прочитанного, лексичні вправи. Формуванню вміння переказувати (*продуктивний рівень*) допомагають спеціальні завдання:

-розташування пунктів плану в потрібному порядку, складання розповіді за цим планом, вибір назви до розповіді;

-продовження розповіді за заданим планом;

-виконання малюнків до тексту, виписування до них слів з тексту, створення свого діафілму, мультфільму;

-описання своїми словами малюнків, які можна зробити до тексту і т.д.

Найбільш здібним дітям (*частично-пошуковий рівень*) можна запропонувати описання наступних або попередніх подій розповіді, самостійне складання плану тексту і переказ прочитанного: детальний, короткий або виборчий.

Выработке умения пересказать прочитанный текст помогает работа с планом. Учитывая требования программы [6], в учебниках для учеников 3-го класса следует больше текстов сопровождать планами пересказа. Эти планы могут быть представлены в виде повествовательных предложений, вопросительных предложений, цитат из текста, сюжетных рисунков, опорных слов и т. д.

В 4-м классе в работе над пониманием прочитанного могут использоваться различные приемы (*репродуктивный уровень*), например, поиск в тексте предложений, в которых заключен смысл произведения; выразительное чтение; объяснение словаря и др.

Примерами заданий *продуктивного уровня* могут служить следующие:

-сравнение явлений, описанных в тексте, с реальными событиями из жизни детей;
-составление письменного описания главных героев с использованием лексики данного произведения;

- подбор своего названия к прочитанному произведению;
- определение личностного отношения к излагаемым в тексте событиям;
- установление причинно-следственных связей в прочитанном произведении;
- доказательство правильности суждений отрывками из текста и др.

Постепенно можно использовать для проверки понимания прочитанного пересказ текста. Но многим ученикам 4-го класса специальной школы для пересказа необходима помощь: рисунки, план, схема, опорные слова и др. Этого материала в учебнике должно быть достаточно.

Наиболее способным ученикам 4-го класса (*частично-поисковый уровень*) можно предлагать самостоятельное выделение основных идей прочитанного текста и формулировку выводов, обсуждение прочитанного текста с одноклассником, придумывание невозможной волшебной ситуации с использованием лексического материала данного текста.

В 5-ом классе в работе над пониманием прочитанного, помимо ранее описанных приемов, можно использовать задания на составление пословиц, составление рассказа по данному началу, по плану и др. (*продуктивный уровень*). *Репродуктивный уровень* предполагает выполнение заданий, которые применялись в 3,4 классах.

Наиболее способным детям (*частично-поисковый уровень*) можно предлагать подбор рифмы к слову или словосочетанию из текста; отзыв о прочитанном; оценку поступков героев; составление творческого рассказа по загадке, песенке, потешке; доказательство или опровержение заданного утверждения.

7. Визуализация обучения.

Иллюстрации в пособиях для учащихся специальной общеобразовательной школы не только раскрывают или уточняют содержание учебного материала, но и обеспечивают условия для решения коррекционно-развивающих задач.

На уроках чтения в специальной общеобразовательной школе можно использовать различные приемы работы с иллюстративным материалом, позволяющие добиться адекватного понимания словесной информации детьми с различными формами речевых расстройств:

- анализ готовых наглядных опор;
- самостоятельное создание наглядных опор;
- активное преобразование наглядного образа;
- выбор из альтернативных наглядных опор той, которая наиболее точно воссоздает содержание текста и др.

По форме иллюстративный материал может быть представлен в виде рисунков, схем, планов, диаграмм, фотоиллюстраций, карт, сюжетных и предметных иллюстраций.

Вместе с тем, при подборе наглядных средств необходимо учитывать специфические нарушения предметного восприятия у некоторых детей с нарушениями речи.

Таким образом, учебники и учебные пособия для учащихся с тяжелыми нарушениями речи должны быть ориентированы на решение коррекционно-развивающих задач. Средствами учебника чтения можно и нужно создавать оптимальные условия, предусматривающие реализацию коррекционно-развивающей функции учебного издания.

Список використаних джерел

1. Алтухова Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении: Пособие для учителей начальных классов. – Белгород.: Изд-во Белгородского гос. ун-та, 1998. – 116 с.
2. Зайцева, Л.А. Концепция предмета «Русский язык» в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи (подготовительный, 1-4 классы) / Л.А.Зайцева // Дэфекталогія. – 2003. – №3. – С.27-32.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Питер, 2003. – 330 с.
4. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 224 с.

5. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Под ред. О.Б.Иншаковой. – М.: МПСИ, Воронеж, 2001. – 240 с.
6. Русский язык: учебные программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении с белорусским и русским языками обучения – Минск, 2008. – С.3-36.

The article covers the directions for the improvement of reading textbooks for pupils with serious speech disorders.

Keywords: children, development, readiness to master reading skills, teaching reading.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК376.1-056.264:374-053.5

О.І. Швець

КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ЕКСКУРСІЙ В ПРИРОДУ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ З ТПМ

Стаття розкриває корекційні можливості екскурсій в природу, як одного із засобів підвищення ефективності формування зв'язного мовлення дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: екскурсія в природу, мовленнєва активність, розвиток мовлення, корекційно – розвивальні заняття, наочно-чуттєва опора.

В статье раскрыты коррекционные возможности экскурсий в природу, как одного из средств повышения эффективности формирования связной речи детей с нарушениями речевого развития.

Ключевые слова: экскурсия в природу, речевая активность, развитие вещания, коррекционно-развивающие занятия, наглядно-чувственная опора.

Навчання дітей з особливими освітніми потребами є актуальним питанням сьогодення. До категорії дітей з особливими потребами відносяться і школярі з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Ці діти характеризуються особливостями розвитку пізнавальних процесів, які зумовлені мовленнєвим недорозвитком [2; 3]. Згідно наукових досліджень (праці Н. А. Нікашиної, Р.Є. Левіної, С.Д. Зімічевої, А. В. Ястребової ін.), для дітей з ТПМ характерні бідність словника та труднощі його актуалізації, недостатнє уміння користуватися способами словотворення, помилки при утворенні відтінків значень слів, труднощі граматичного оформлення словосполучень та речень, збідненість синтаксичних конструкцій. Поряд із чисельними мовленнєвими недоліками для школярів означеної категорії характерний низький рівень розвитку мовно-мисленнєвих операцій (за В.М. Тарасун, В.І. Селіверстовим, В.К. Воробйовою, Г.В. Гуровець та ін.).

Чисельні наукові дослідження вказують на причинно-наслідкову залежність між недорозвитком мовлення і затримкою у розвитку мислення (М.І. Жинкін К. С. Лебединска), внаслідок чого діти з ТПМ з труднощами, порівняно з нормою, оволодівають поняттями та мисленнєвими операціями узагальнення, класифікації, аналізу та синтезу отриманої інформації.

Розвиток даних операцій великою мірою опосередкований мовленням. Оскільки в учнів з ТПМ практичний мовленнєвий досвід є неповноцінним, у них викликають специфічні труднощі як засвоєння нових слів (понять), так і їхнього вживання у спонтанному мовленні. З іншого боку, сучасні освітні технології опираються переважно на використання мовлення вчителя та мовленнєвої діяльності учнів в процесі навчання. Отже, виникають об'єктивні труднощі сприймання учнями з ТПМ знань внаслідок низьких можливостей сприймання і використання мовлення як основного засобу навчання та здійснення відповідних мовно-мисленнєвих операцій, спрямованих на засвоєння цих знань.

Тому виникає потреба залучення компенсаторних механізмів під час навчання учнів з ТПМ, у якості яких виступають більш збережені психічні функції, зокрема різні види сприймання. Ці види сприймання виконуватимуть роль додаткової наочності, яка допомагатиме дітям виконати ті чи інші мовно-мисленнєві операції.

В пояснювальній записці до програм навчання в основній школі з ТПМ вказано, що діти з порушеннями мовлення потребують поступовості у введенні й застосування навчальної термінології, корекційної спрямованості програмового матеріалу, потребують подальшої додаткової роботи над зв'язним монологічним мовленням. Враховуючи той факт, що починаючи із 5 класу на уроки розвитку мовлення згідно програмних вимог відводиться зовсім мало часу (1 година у два тижні) виникає гостра потреба у пошуках додаткових занять корекційно-розвивального типу для подолання цих труднощів. Компенсувати їх кількість дозволяють передбачені базовим навчальним планом години варіативної частини, які „формується навчальним закладом самостійно, з урахуванням типу закладу та індивідуальних освітніх потреб учнів їх можна використати на додаткове вивчення освітніх галузей, факультативні заняття, курси за інтересами, корекційно-розвивальні заняття” [4].

Метою таких занять, крім вироблення окремих умінь та навичок, є можливість диференційованого врахування вікових особливостей учнів, їх інтересів та здібностей, особливостей темпу роботи школярів. Результативність корекційно-розвивальних занять певною мірою визначається використанням нестандартних форм роботи, а саме уроків-діалогів, уроків-ігор, подорожей, КВК, вікторин, аукціонів, вистав, екскурсій.

Мовлення і мислення дитини правильно розвиваються за умови безпосереднього сприймання дійсності при активізації відчуттів, різних видів сприймання та уявлень, що надходять від навколишнього світу. Одним із способів реалізації цього взаємозв'язку є проведення екскурсій в природу, які дають реальну можливість включення всіх аналізаторів одночасно (зорового, слухового, тактильного). Спілкування з природою дає можливість учням за допомогою живого споглядання побачити предмети і явища у взаємодії, сприяє вихованню естетичних почуттів, бережливого ставлення до навколишнього середовища. Вивчення природи рідного краю сприяє вихованню в дітей любові до Батьківщини, розвиває почуття прекрасного.

Екскурсія є своєрідною ілюстрацією словесних образів вони сприяють створенню більш повного уявлення про предмети і явища навколишнього середовища. Під час її проведення у дітей формується спостережливість, допитливість, активність, самостійність та інші позитивні риси, поєднуються різні види робіт: фронтальна, групова, та індивідуальна, що має велике корекційно-розвивальне значення в навчанні та вихованні дітей.

Одним з методів навчання під час проведення екскурсій є спостереження. Він поєднується з поясненнями вчителя, з бесідою, демонстрацією окремих об'єктів, з виконанням робіт практичного характеру. Екскурсія сприяють збагаченню життєвих вражень учнів, розвитку уміння спостерігати, вивчати і точно висловлювати свої думки та враження що до побаченого [10].

Для учнів з порушеннями мовлення застосування екскурсій, як активної форми корекційно-розвивальної роботи, як засобу розвитку мовлення має, на нашу думку, дуже важливе значення. Не дублюючи урок, у нетрадиційній та невимушеній обстановці проводиться робота з розвитку у школярів мовленнєвих здібностей, збагачення і активізації словника, відпрацювання граматики - стилістичних умінь, а також з розвитку пізнавальної діяльності. Під час екскурсій учні мають змогу вивчати нове слово, яке позначає предмет ознаку, чи дію, безпосередньо його сприймаючи за допомогою органів чуття: розглянувши предмет, доторкнувшись, почувши, понохавши його тощо.

Поряд з цим, в процесі екскурсій учні можуть зібрати природний матеріал, який в подальшому сприятиме актуалізації вражень і служитиме наочно-чуттєвою опорою для відтворення та закріплення набутих знань. Він може бути використаний на уроках праці, або гуртках декоративно-прикладного мистецтва.

Виходячи з вище сказаного, ми пропонуємо розглянути екскурсію в природу, як одну із форм корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення в учнів з ТПМ, за допомогою якої можна реалізувати важливий дидактичний принцип – формування в учнів знань на основі активної пізнавальної діяльності та з опорою на наочно - чуттєві уявлення.

Перевагою екскурсій є перебування дітей на свіжому повітрі та дотримання рухового режиму; під час подорожі діти можуть відпочити на лавочках парку, пограти в рухливі ігри тощо, зібрати матеріал для проведення практичних робіт чи дослідів.

Кожна передбачена планом екскурсія – це заздалегідь запланований захід, який має свою мету і завдання, місце та час проведення. Вона може мати як підготовчий характер, проводитись перед складанням розповіді про побачене (осінь у парку; рослини взимку; ...), так і підсумковий, після вивченої теми, прочитаного оповідання та ін..

Будь-яка екскурсія має етапи проведення:

Підготовка вихователя до екскурсій (включає в себе: вибір місця проведення, тематики проведення, підбір запитань та завдань, ознайомлення дітей із темою і метою заходу);

Підготовка учнів до екскурсій (полягає в: повторенні правил поведінки на вулиці, правил дорожнього руху, якщо екскурсія передбачає перехід через проїжджу частину);

Проведення екскурсій (екскурсія повинна проходити в спокійних невимушених умовах, якщо є можливість, дітей можна посадити. Під час проведення екскурсій учитель ставить перед собою завдання, наприклад: розширювати словник дітей, привертаючи їх увагу до відтінків значень слів і

деяких способів словотворення; активізувати словник, що є у дітей; збагачувати мовлення новими словами).

- Підсумки екскурсії (проводяться в класі, де діти за попередньо підготовленими запитаннями складають зв'язні висловлювання чи розповідь про побачене; сортують зібраний природний матеріал, актуалізуючи при цьому предметний, дієслівний, прислівниковий чи прикметниковий словник; виконують записи у „зошитах спостережень” тощо).

Метою нашого дослідження було виявлення корекційних можливостей екскурсій в природу з учнями, як засобу розвитку у них словника, навичок граматичного структурування, описових умінь, зв'язних висловлювань. У дослідженні взяли участь учні з ТПМ 5-го класу Кам'янець-Подільського БНРЦ.

При плануванні тематики і змісту екскурсій ми враховували загальнодидактичний принцип тематичного зв'язку навчального матеріалу, який передбачає узгодженість тематики освітніх предметів і позакласних форм роботи [8].

До завдань експериментальних екскурсій ми включили:

- актуалізацію словника учнів на основі спостереження за змінами в природі;
- активізацію описового мовлення шляхом колективного обговорення сприйнятих об'єктів;
- відпрацювання граматичних умінь (узгодження слів у граматичних категоріях), опосередкованих безпосередньо сприйнятою дійсністю;
- вербалізацію отриманих вражень (побудова зв'язних висловлювань) на заключному етапі екскурсії та подальше письмове їх відтворення в умовах класу на заняттях з розвитку мовлення та під час проведення уроків української мови, літератури, природознавства ін.

Під час проведення екскурсій ми передбачали використання наступних прийомів роботи: спостереження....., називання....., колективне обговорення за запитаннями учителя з наступним записом побаченого та відчутого у робочі блокноти.

Наведемо план екскурсій в парк теми: «Сезонні зміни природи»

Мета екскурсій: узагальнити і систематизувати знання дітей про пори року, активізувати та збагачувати активний словник дітей, розвивати навички зв'язного мовлення дітей, уміння бачити, спостерігати, порівнювати, описувати. Покращувати культуру мовленнєвого спілкування. Виховувати у дітей почуття прекрасного, любові до рідної природи, бережливого ставлення до оточуючого середовища.

З даної теми ми планували три серії екскурсій в різні пори року:

«Золота осінь», «Чарівниця зима», «Весна-красна».

Хід екскурсії (типовий):

Вступна бесіда про місце проведення екскурсії.

Колективний роздум на тему: «Яка пора року мені подобається найбільше, і чому».

Слухання казки „Пори року”.

Завдання по ходу проведення екскурсії:

Пригадати, що таке опис;

За якими ознаками можна описати предмет (розмір, колір, форма, будова, запах, смак,...);

Орієнтовний колективний висновок: щоб повніше передати ознаки об'єктів, які нас оточують, треба уважно спостерігати за ними, називати їх характеристики, запам'ятовувати їх словесні позначення з подальшим пригадуванням і вживанням у мовленні.

Проведення власних спостережень учнів за небом, повітрям, листям на деревах, травою тощо з подальшим колективним описом.

Запис учнями підібраних ними слів (прикметників, дієслів ін..) у робочі блокноти.

Складання усної колективної розповіді (за результатами спостережень і виконаними записами) відповідно до підготовленого учителем плану.

Після повернення у клас учні повторюють характеристики об'єктів, сприйнятих під час екскурсії і фіксують їх у х „зошитах спостережень” (таблиці 1; 2).

Результати проведення екскурсій виявились наступними.

Вільна, невимушена обстановка спонукала дітей до активної участі в обговоренні побачених об'єктів та явищ. Виявляли пізнавальний інтерес до природничої інформації. Їх позитивний емоційний стан був збагачений враженнями від спостережуваних картин природи.

Розглянемо, як приклад, дві екскурсії по темі «Золота осінь».

На першій екскурсії учні добирали і записували лише прикметники до поданих іменників: небо – голубе, чисте, прозоре, бездонне....; повітря – чисте, свіже, холодне, пахне листям, ..., листя – жовте, сухе, опале, золотаве,...; трава – зелена, волога, прим'ята, сухувата....).

На другій екскурсії працювали над підбором дієслів до поданих іменників.

Таблиця 1

Сезонні зміни природи (прикметникові форми)

	Небо	Повітря	Дерева	Трава	Листя
ОСІНЬ	Голубе Прозоре Чисте сумне дощове заплакане	Чисте, прохолодне, вологе	Яскраві, багряні, різнокольорові, золотисті	Зів'яла Суха Пожовкла Прим'ята	Жовте Сухе Опале
ЗИМА	Сіре Захмарене Важке зажурене	Холодне, морозне, колюче	Чорні сонні. оголені, сумні. засніжені	Покрита снігом Замерзла	
ВЕСНА	Сіро-олубез маринками Холодне Блакитне Тепле бездонне веселе	Тепле, запашне, приємне свіже.	мрійливі. Зелені, веселі, Свіжі	тендітна Свіжа Ніжно зелена Соковита буйна	Зелене Свіже Тендітне

Таблиця 2

Сезонні зміни природи (дієслівні форми)

	Небо	Повітря (вітер)	Дерева	Трава	Листя
ОСІНЬ	Плаче Хмуриться	Зриває	Жовтіють Готуються до сну	Сохне Жовкне В'яне	Падає Кружляє Облітає шелестить
ЗИМА	Сіре Захмарене Важке зажурене	Морозить Щипає холодить	Сплять Дивляться сніг гудуть	Покрита снігом Замерзла	Лежить Мокне мерзне
ВЕСНА	Дзвенить Співає	Пахне Гріє ласкає	Шумлять просипаються	Пробивається Росте Піднімається до сонця, проростає	Розпускається Розвивається Зеленіє

Після кожної проведеної екскурсії дані спостережень записувались у розроблені таблиці, за ними порівнювались зміни, у природі за певний проміжок часу, повторювались вивчені прикметники, та дієслова з постійним використанням їх у спонтанному мовленні. Порівняння проводились в рамках одного сезону: осінь (рання, золота, пізня); погодніх умов (день сонячний, похмурий, дощовий), різних пір року (осінь, зима, весна). Записи в зошитах школярі використовували під час написання описів, письмових робіт на уроках української мови, перед читанням творів про явища природи на уроках літератури, при вивченні відповідних тем на уроках природознавства.

Проведене нами дослідження щодо виявлення корекційних можливостей екскурсій в природу, як засобу розвитку мовлення у дітей з ТПМ, показало позитивну динаміку в опануванні учнями мовленнєвих знань і умінь. Завдання, що реалізувались нами під час екскурсій, сприяли активізації в учнів словника, формуванню у них семантичного і граматичного компонентів мовлення, навиків мовленнєвого спілкування, розвитку зв'язного мовлення у школярів.

Список використаних джерел

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 254 с.
2. Н.Ф.Виноградова. – Умственное воспитание детей в процес се ознакомления с природой. – М.: Просвещение, 1978.
3. В.П.Глухов. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР. – М.: 77777 2004.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982.
5. Методика викладання української мови / За ред. С.І.Дорошенка. – К.: Вища школа, 1992. – 397 с.
6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.Пентиліюк. – К.: Ленвіт, 2005.-255 с.

The article reveals the possible excursions remedial in nature, as one means to enhance the formation of coherent speech children with speech development.

Keywords: excursion in nature, speech activity, development of broadcasting, correction - developing training, evidently-perceptible support.

Отримано 18.09.2010 р.

ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКА

УДК 376-056.36

Ю.Ю. Бугера

ВПЛИВ РОЗВИТКУ ВЛАСТИВОСТЕЙ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ НА УСПІШНІСТЬ НАВЧАННЯ

У даній статті з'ясовується вплив розвитку властивостей уваги на успішність навчання молодших школярів з розумовою відсталістю.

Ключові слова: розвиток, увага, успішність, молодші школярі з розумовою відсталістю

В даній статті вивчається вплив розвитку властивостей уваги на успішність навчання молодших школярів з розумовою відсталістю.

Ключевые слова: развитие, внимание, успешность обучения, младшие школьники с умственной отсталостью.

Оскільки, навчання є основним шляхом корекції недорозвитку психіки дітей з психофізичними вадами, досить актуальною є проблема підвищення ефективності навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема розумово відсталих дітей.

Учбова діяльність основною метою якої є засвоєння навчального матеріалу, займає провідне місце у молодшому шкільному віці. Ускладнення в засвоєнні якого учнями допоміжної школи нерідко призводять до зниження інтересу до навчання, тому необхідно в перші ж шкільні роки розбудити інтерес до навчальних занять, зацікавити, мобілізувати увагу учнів, активізувати пізнавальну діяльність.

Відомо, що ефективність засвоєння знань залежить від багатьох факторів: мотивації учнів, уміння організувати і контролювати власну діяльність, особливостей викладання того чи іншого предмету, але провідну роль у засвоєнні навчальних знань, умінь та навичок, особливо в молодшому шкільному віці, відіграє рівень розвитку психічних процесів – сприймання, уваги, пам'яті та мислення. Зокрема, увага молодших школярів характеризується мимовільним, нестійким та короткочасним характером.

Такі дослідники як А. Кличов, М.М. Лиля, С.О. Мілерян, Ю.П. Рождественский, В.І.Страхов та інші з'ясовуючи роль окремих властивостей уваги на процес навчання зазначають, що саме особливості розвитку властивостей уваги і її організованість являються факторами, що визначають успішність навчання, особливо в молодшому шкільному віці. Оскільки, увага займає провідне місце серед інших психічних процесів, розглядається як психофізіологічний стан, що характеризує динамічні особливості пізнавальних процесів та забезпечує організацію всієї психічної діяльності. Тобто, забезпечує організований і цілеспрямований відбір інформації, що поступає, вибірку і тривалу зосередженість психічної активності на об'єкті чи діяльності. А також направленість і вибіркковість пізнавальних процесів. Увагою визначається точність і деталізація сприймання, вибіркковість пам'яті, направленість і продуктивність мислення і уяви.

Таким чином, від уваги залежать якість і результати функціонування всієї пізнавальної системи.[1;3].

Оптимізація уваги школярів в навчальному процесі є однією з основних проблем навчання. Цим питанням займалися Б.Г. Ананьєв, С.О. Мілерян, І.В.Страхов та інші [1].

Велика заслуга у теоретичному вивченні уваги дітей належить М.Ф. Добриніну., Н.Ф. Рибалко., С.О. Мілерян, І.В. Страхову та іншим, які, вказували на регулюючу функцію уваги в психічній діяльності людини.

Роль окремих властивостей уваги в процесі навчання досліджували І.Л.Баскакова, В.О.Бодрова, Р.П.Лаптієва, М.М.Лиля, Ю.П.Рождественський та інші.

Дослідженням закономірностей та особливостей розвитку уваги у дітей з розумовою відсталістю займалися такі дослідники як: І.Л. Баскакова, С.В.Лієпін, Л.І.Переслені та інші, зокрема, ними було виявлено, що у даній категорії дітей спостерігаються суттєві відхилення у розвитку уваги та її властивостей. Зокрема, багато з них не можуть концентрувати свою увагу на чомусь, вони відволікаються, переключаючись на інші об'єкти [2; 5, 246-249 с.]

Виділяють мимовільну, довільну та післядовільну увагу. Мимовільна увага виникає в процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем без її свідомого наміру і без будь-яких вольових

зусиль з її боку [4; 6]. Її викликають подразники які мають такі властивості: новизну, раптовість дій, силу, контраст об'єкта з фоном тощо. А довільна увага – це увага, яку особистість свідомо викликає, спрямовує і регулює. За допомогою довільної уваги здійснюється регуляція активності, прогнозування, контроль і корекція дійсності. Вона розвивається у процесі виховання і самовиховання. Довільна увага виникає на основі мимовільної, але вона може перейти в мимовільну при зміні мотивації діяльності, зокрема при виникненні інтересу до неї.

М.Ф. Добринін виділяє ще післядовільну увагу, яка є цілеспрямованою, і не потребує вольових зусиль для свого підтримання. Її виникнення збільшує тривалість зосередження на діяльності, сприяє зменшенню втоми і підвищенню продуктивності праці [4; 6,361 – 371 с.].

Рівень розвитку уваги в учнів допоміжної школи досить низький. Розумово відсталі діти дивлячись на об'єкти чи їх зображення, не помічають при цьому притаманних їм важливих елементів. Першою причиною недостатності рівня розвитку уваги у розумово відсталих дітей є коливання психічної активності, що являється проявом летючих, короткочасних фазових станів в корі головного мозку, тобто через швидку виснаженість психічної активності. Ця виснаженість спостерігається не тільки до кінця дня, вона може настати на першому уроці після деякого розумового напруження. Падіння і коливання тону психічної активності може бути у кожного школяра з ослабленою нервовою системою, однак у багатьох учнів допоміжної школи вони виникають постійно і дуже часто.

За даними Е.С. Мандрусової, церебралістичні стани, що спостерігаються у дітей з розумовою відсталістю, призводить до значних труднощів засвоєння знань. Коливання уваги заважають їм засвоювати програму допоміжної школи.

В дослідженнях М.С. Певзнер на основі клінічних та патофізіологічних даних було показано, що ведучим порушенням вищої нервової діяльності у розумово відсталих дітей є патологічна інертність нервових процесів.

Дещо інший підхід щодо недоліків уваги запропонований П.Я. Гальперінім. Він не відкидає, що однією з причин слабкості уваги є неповноцінність нервових процесів. Разом з тим він розглядає увагу як навичку, що формується [2].

В учнів з порушеннями інтелекту порушена як мимовільна, так і довільна увага. Для них характерною є пасивна мимовільна увага, яка супроводжується надмірним відволіканням. В одних дітей даної категорії через 10-15 хвилин роботи спостерігається надмірна рухливість. Інші стають в'ялими і пасивними.

У навчальній діяльності значення уваги обумовлене не лише її видами, а й властивостями, які значною мірою визначають успішність засвоєння знань учнів під час уроку.

Отже, увага, як особлива форма психічної діяльності має складну структуру, створену взаємозв'язками своїх основних властивостей.

Властивості уваги діляться на первинні та вторинні. До первинних відносяться обсяг, стійкість, інтенсивність, концентрація, розподіл.

Обсяг уваги визначається кількістю об'єктів, які людина може одночасно охопити увагою за короткий проміжок часу. Обсяг уваги залежить від особливостей сприйнятих об'єктів і від того чи об'єднано їх у групи. Дослідження показують, що у розумово відсталих молодших школярів обсяг уваги обмежується 2-3 об'єктами, тоді як у нормі становить 5-7 одиниць.

Стійкість уваги – часова характеристика, що визначається тривалістю збереження цілеспрямованої уваги на певному об'єкті або виді діяльності. Показником стійкості є висока продуктивність діяльності людини протягом тривалого часу. Більшість розумово відсталих школярів можуть досить тривалий час виконувати інтенсивно нескладну одноманітну роботу, але при цьому допускають велику кількість помилок [5, 246-249 с.].

Інтенсивність уваги характеризується великими затратами нервової енергії при виконанні якогось виду діяльності. Під час будь-якої роботи моменти надто напруженої уваги передуються з моментами ослаблення уваги. Фізіологічно інтенсивність уваги обумовлена підвищеною ступенню процесів збудження в окремих частинах кори головного мозку при одночасному гальмуванні інших частин.

Концентрація уваги – це степінь зосередження. Зосередженою називається увага, що направлена на якийсь один об'єкт чи вид діяльності і не розповсюджується на інші. Саме зосередженість є необхідною умовою осмислення засвоєння інформації, що поступає в мозок, при цьому відображення її стає чітким і ясним.

Розподіл уваги – це здатність людини одночасно утримувати в центрі уваги визначену кількість об'єктів, тобто це одночасна увага до двох чи більше об'єктів чи видів діяльності. Він неможливий тоді, коли обидва види діяльності потребують зайнятості одних і тих самих аналізаторів або одночасно високого рівня свідомості. Розподіл є необхідною умовою для успішного виконання декількох видів діяльності, що потребують одночасного виконання різнорідних операцій. Розумово відсталі школярі, мають знижену здатність до розподілу, що має місце при одночасному виконанні двох або більше видів діяльності. Коли їм пропонується виконати якусь діяльність одночасно з

виконанням іншого завдання, то учні частіше не справляються з поставленою задачею. У процесі спеціального корекційного навчання у розумово відсталих дітей підвищується здатність до розподілу уваги, але при виконанні різних завдань знижується рівень її стійкості [2; 5, 246-249 с.].

До вторинних властивостей уваги відносяться переключення і коливання уваги.

Переключення уваги проявляється в довільному переміщенні людиною уваги з одного об'єкта або виду діяльності на інший. Залежно від ситуації воно може бути повним або частковим, легшим чи важчим. При потребі воно відбувається 3–4 рази за секунду. Увага переключається легше, коли існує зв'язок між попереднім і наступним видами діяльності, якщо наступний вид діяльності цікавіший за попередній, а також за умови, що попередній вид діяльності повністю завершено. За інших умов переключення уваги відбувається повільно і з певними труднощами. Ця властивість означає можливість швидко орієнтуватись в складних ситуаціях.

Молодші школярі з розумовою відсталістю мають значні труднощі переключення уваги з одного об'єкта на інший у зв'язку з паталогічною інертністю процесів збудження та гальмування. Значна кількість різних видів діяльності, які вчитель використовує на уроці, викликає стомлюваність учнів, наслідком якої є несвідоме переключення уваги з одного завдання на інше, тобто відбувається відволікання уваги від виконання основної роботи. Але молодші школярі успішніше виконують завдання, що потребують переключення уваги під час роботи не з абстрактним, а з більш конкретним матеріалом [5, 246-249 с.]

Колівання уваги виявляються в періодичній зміні об'єктів, на які вона звертається. Колівання уваги відрізняється від змін стійкості уваги, оскільки, зміни стійкості характеризуються періодичним підвищенням і зниженням інтенсивності уваги. Колівання ж можуть бути при самій зосередженій і стійкій увазі. Періодичність коливання можна прослідкувати при розгляді двійних зображень, періодична зміна об'єктів є прикладом коливання уваги.

У дослідженнях С.В. Лієпінь виявлені відмінності властивостей уваги у розумово відсталих дітей залежно від структури дефекту. Найменше відхилень обсягу, стійкості, розподілу та динаміки уваги є у дітей з неускладненою формою олігофренії. У дітей з переважанням процесів збудження спостерігається значне відставання за показниками якості, стійкості та розподілу уваги. Виявлено відносно швидкий темп роботи, який супроводжується великою кількістю помилок. Дітям даної категорії притаманний низький розподіл уваги. Діти з переважанням процесу гальмування мають найвищий показник стійкості уваги, більшість з них не здатні до розподілу уваги. Спостерігається значна динаміка розвитку за всіма показниками, але до третього класу її рівень, порівнюючи з даними інших категорій розумово відсталих дітей залишається найнижчим [2]

Отже, увага - форма психічної діяльності людини, що виявляється в спрямованості і зосередженості її свідомості на певних об'єктах, які мають постійне або ситуативне значення. Її характеризують як психічний стан, що виявляється в зосередженості на будь-чому. Цей стан визначає умови протікання будь-якого пізнавального процесу.

Знання структури уваги дають можливість керувати увагою учнів та сприяти її розвитку.

Кожна властивість уваги учнів на уроці має певне значення для успішного засвоєння знань, при цьому, ведуча властивість завжди пов'язана з іншими властивостями, а успішність у навчанні пов'язана з поєднанням великої кількості цих властивостей і вищим рівнем їх розвитку. Так, у працях Б.Г. Ананьєва, С.П. Бочарової, В. Вудвортса, В. Вундта, визначається вплив уваги на якість, сприйняття, швидкість, міцність та тривалість запам'ятовуваного матеріалу [1].

С.Л. Рубінштейном встановлена залежність між концентрацією і стійкістю уваги, де остання визначається діяльністю збереження концентрації. М.Ф. Добринін доводив, що стійкість уваги проявляється в діяльності навіть при зміні об'єкту. Людина не відволікається від діяльності, якщо вона продовжується [1].

О.Р. Лурія обсяг і стійкість уваги пов'язував з внутрішніми факторами діяльності, такими як потреби, інтереси, установки тощо. В свою чергу, З.І. Колмикова визначила дві особливості стійкості уваги, такі, як тривалість і ступінь зосередженості [1].

Отже, успішність в навчальній діяльності залежить від розвитку уваги, знання структури якої, дають можливість керувати нею, з одного боку, але, слід зазначити, що саме якості організації навчальної діяльності учнів є також, важливим умовою розвитку уваги. Дослідження свідчать, що активність уваги учнів на уроках обумовлена рядом факторів: змістом уроку, засобами і методами навчання, рівнем розвитку структурних компонентів уваги щодо вікових та індивідуальних особливостей учнів.

С.Л. Рубінштейн, Ф.М. Гоноволін, М.Ф. Добринін та інші у своїх працях розкривають залежність стійкості уваги від ступеня складності матеріалу, від ставлення до нього та попереднього ознайомлення з ним. Також важливу роль відіграють індивідуальні особливості та ступінь втоми [1].

Я.І. Грудньов, С.М. Калінський та інші визначали психолого-педагогічні умови, що впливають на уважність школярів. Серед яких особливе значення відводиться інтересу учнів до матеріалу, який вони вивчають. На їх думку, збільшення інтересу до навчання обумовлюють підтримку стійкості уваги школярів [1;3].

М.Н. Шордакова доводить, що увага учнів розвивається в умовах достатньо щільного уроку, а саме:

- правильного темпу подачі матеріалу,
- різноманітності методів
- показу навчального матеріалу у всій багатобразності його якостей, властивостей в їх значимості для школярів [3].

Н.П. Дієва, І.В. Страхов та інші вивчали індивідуальні особливості уваги у молодших школярів. Н.П. Дієвою встановлено, що на особливості різних властивостей уваги учнів впливають такі фактори:

- загальний розумовий розвиток
- пізнавальна активність
- наявність інтересів
- самостійність
- організованість
- загальна дисциплінованість
- достатній розвиток волі
- чітке виконання розпорядку [1; 3].

І.В. Страховим розроблено класифікацію основних форм і проявів уваги учнів під час уроків, зокрема, він вважає розподіл уваги важливим показником широти зосередження, вміння співставляти декілька напрямленостей уваги в процесі сприйняття, мислення і діяльності. При цьому, найбільша легкість розподілу уваги досягається в процесі слухання учнями розповіді вчителя при одночасному виконанні нескладної роботи. Складнішим є розподіл уваги при виконанні двох видів розумової діяльності однакового ступеня складності [1].

Отже, розвиваючи різні властивості уваги, можна підвищити успішність. Труднощі проявляються в тому, що різні властивості уваги піддаються розвитку в неоднаковій степені. Наприклад, об'єм уваги є індивідуальний і найменш піддається впливу, в той час, як розподіл та стійкість можна і потрібно тренувати.

Слід зазначити, що у розумово відсталих дітей на рівні нервових процесів має місце слабкість замикаючої функції кори головного мозку, інертність нервових процесів, підвищена схильність до охоронного гальмування. Все це створює патогенну основу для зниження пізнавальної активності в цілому, та суттєвих відхилень у розвитку уваги, зокрема. Існує тісний взаємозв'язок між порушеннями пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей з дефектами довільної та мимовільної уваги, що в свою чергу негативно позначається на навчальній діяльності. Адже, засвоєння учнями знань передбачає деяку сформованість довільної уваги, а в розумово відсталих учнів вона характеризується цілим рядом порушень: невеликим об'ємом (2-3 одиниці, тоді як у нормі 5-6 одиниць), слабкою стійкістю і переключуваністю, переважаючою мимовільністю. Так, розумово відсталим дітям притаманна недостатність уваги, особливо довільної. Для них характерно пасивна мимовільна увага, яка супроводжується надмірним відволіканням, учні слабо зосереджують свою увагу на об'єкті, мають знижену здатність до розподілу, виявляються значні труднощі переключення уваги з одного об'єкта на інший. В одних дітей даної категорії через 10-15 хвилин роботи спостерігається надмірна рухливість. Інші стають в'ялими і пасивними.

Виховання уваги у розумово відсталих школярів тісно пов'язано з формуванням особистості. Увага супроводжується формуванням таких особистісних якостей, як ціленаправленність, самостійність, дисциплінованість, наполегливість тощо. Притаманні учням з розумовою відсталістю порушення довільної уваги перешкоджають формуванню в них ціле направленості поведінки і діяльності, різко знижують їх працездатність.

Отже, підсумовуючи все вище сказане, слід зазначити те, що вчитель у своїй діяльності повинен враховувати вікові та індивідуальні особливості розвитку психічних процесів учнів, зокрема, уваги, сприяти її активізації та розвитку на уроках, адже, саме увага є одним із факторів успішності.

Список використаних джерел

1. Андріяшина Н.В. Властивості уваги як фактори засвоєння української мови учнями четвертих – п'ятих класів: Дис. канд. психол. Наук: 19.00.07 / К.: Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, 1999. – 189 с.
2. Лиепінь С.В. Особенности внимания умственно отсталых младших школьников: Дис. канд. психол. наук: 19.00.10 / М.: АПН НИИД, 1977. – 118 с.
3. Лиля Н.Н. Развитие свойств внимания в процессе обучения учащихся начальных классов: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / К.: КГПИ им. А.М. Горького, 1987. – 163 с.

4. Психология внимания / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 704 с.
5. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
6. Хрестоматія по вниманию / Под ред. А.Н. Леонтьева. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 305с.

In this article influence of development of attention that turns out on educational activity of pupils of elementary school mentally retarded is being revealed.

Keywords: development, attention, educational activity, mentally retarded pupils of elementary school.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376 – 053.4

М.І. Биченок

ЗМІСТОВНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ НАВИКІВ САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ І (ЧИ) БАГАТОЧИСЕЛЬНИМИ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У цій статті розглянуті основи формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з важкими і (чи) багаточисельними психофізичними порушеннями. Описані напрями, послідовність і умови формування навичок самообслуговування у дітей цієї категорії. Стаття визначає основні змістовні лінії програми "Самообслуговування" для дітей дошкільного віку що навчаються і виховуються в умові Центру коректувально-розвиваючого навчання і реабілітації. У ній представлені теоретичні і практичні матеріали, які узагальнені і систематизовані на основі сучасних даних, вони розкривають проблеми виховання і навчання дітей дошкільного віку з важкими і (чи) множинними психофізичними порушеннями. Матеріали цієї статті можуть бути корисні педагогам системи спеціальної освіти, а так само батькам виховуючих дітей з важкими і (чи) багаточисельними психофізичними порушеннями.

Ключові слова: самообслуговування, програма, вміння, навички, діти дошкільного віку з важкими і (чи) багато чисельними психофізичними порушеннями.

В данной статье рассмотрены основы формирования навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с тяжелыми и (или) множественными психофизическими нарушениями. Описаны направления, последовательность и условия формирования навыков самообслуживания у детей данной категории. Статья определяет основные содержательные линии программы «Самообслуживание» для детей дошкольного возраста обучающихся и воспитывающихся в условиях Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. В ней представлены теоретические и практические материалы, которые обобщены и систематизированы на основе современных данных, они раскрывают проблемы воспитания и обучения детей дошкольного возраста с тяжелыми и (или) множественными психофизическими нарушениями. Материалы данной статьи могут быть полезны педагогам системы специального образования, а так же родителям воспитывающих детей с тяжелыми и (или) множественными психофизическими нарушениями.

Ключевые слова: самообслуживание, программа, умения, навыки, дети дошкольного возраста с тяжелыми и (или) множественными психофизическими нарушениями.

Самообслуживание – вид бытового труда, включающий гигиенический уход за собой, уход за своей одеждой, вещами, жилищем и т.д. Обучение навыкам самообслуживания позволяет эффективно решать задачи расширения представлений детей о предметах окружающей действительности, сенсорного воспитания, развития речи, тонкой моторики и зрительно-моторной координации, формирования умений выполнять действия по подражанию и по словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий [1].

Простейшие навыки индивидуального самообслуживания дети приобретают еще в раннем возрасте. Ребенок начинает ходить и произносить первые слова, в этот период начинаем постепенно вырабатывать у него умение самостоятельно одеваться, умываться, есть, убирать свои игрушки.

Формирование этих первичных трудовых умений и навыков – сложный и длительный процесс. Однако при обычном варианте развития ребенок после года уже может осуществить отдельные действия, направленные на себя: надеть и снять шапку, снять носки, варежки, может сам есть ложкой и пить из чашки. Эти умения ребенок приобретает сам, подражая действиям взрослых, которые находятся вместе с ним. Последующие умения формируются при непосредственном участии взрослых, которые дают образец действия, одобряют правильный результат и указывают на ошибки, одновременно обучая ребенка контролировать и оценивать свои действия, сверять их с образцом.

У детей с особенностями развития формирование умений и навыков самообслуживания не происходит самопроизвольно. Обучение составляет целое направление работы специалистов и родителей, в основе которого должно быть содержание специальной программы, учитывающей возможности ребенка и которая ориентирует на решение ближайших коррекционно-образовательных задач. Это заключение дало основание для разработки программы по самообслуживанию для детей дошкольного возраста с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития.

Формирование навыков самообслуживания у детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития является жизненной необходимостью для них и их родителей. На формирование умений и навыков самообслуживания ориентирована вся коррекционно-педагогическая деятельность в условиях Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее ЦКРОиР). Задача специалистов и родителей заключается в том, чтобы помочь детям обрести максимально возможную независимость в рамках удовлетворения основных жизненных потребностей, овладеть необходимыми умениями, позволяющими обслуживать себя и проявлять бытовую самостоятельность.

При определении содержания, структуры программного материала по самообслуживанию для работы с детьми дошкольного возраста с тяжелыми и (или) множественными психофизическими нарушениями не исключишь такие факторы как, инертность психических процессов, значительный латентный период между предъявляемой информацией и ответной реакцией ребенка, часто выраженные двигательные проблемы. Мы исходили из того, что формирование навыков самообслуживания требует комплексного подхода, систематической длительной коррекционной работы, организации на всех возрастных этапах, особых усилий, терпения и настойчивости со стороны детей, специалистов и родителей. Замедленный темп обучения, многократное повторение одних и тех же действий.

Программа по самообслуживанию ориентирована на создание предпосылок для дальнейшего формирования и совершенствования навыков самообслуживания, ослабления проявлений негативного плана в личностном развитии и повышения общего развития. Программный материал распределен по этапам обучения с учетом необходимости соблюдения определенной последовательности и этапности в овладении детьми умений и навыков самообслуживания. Содержание каждого этапа включает следующие направления:

- прием пищи:

Ребенок воспринимает образцы поведения за едой и впоследствии осваивает навык самостоятельного приема пищи. Работая с детьми с тяжелыми и (или) множественными психофизическими нарушениями необходима консультация со специалистами, обладающими знаниями по двигательным проблемам в области полости рта, и которые могли бы помочь разработать программу развития навыков, необходимых при кормлении (еде) в дошкольном возрасте. Возникнет проблема в необходимости разработки и использования адаптированного оборудования, облегчающего этот процесс.

- одевание и раздевание:

Цель этого направления – формирование самостоятельности в действиях по одеванию и раздеванию одежды. Не последним в результативности обучения будет выбор правильной одежды для каждого ребенка, консультирование родителей в этом вопросе: пуговицы, молнии или шнуровки на обуви можно заменить на липучки и т.д.

- пользование туалетом:

Формирование санитарно-гигиенических навыков – это важный этап в развитии и воспитании ребенка с тяжелыми и (или) множественными психофизическими нарушениями. Он требует огромного педагогического и родительского терпения и определенных условий. Одним из важных условий процесса приучения ребенка пользоваться туалетом является согласованность действий взрослых (родителей, педагогов и т.д.). Здесь необходима взаимосвязь со всеми остальными формируемыми умениями и навыками по самообслуживанию (расстегивать и снимать одежду перед оправлением нужд; одевать и застегивать одежду после оправления нужды; мыть руки после посещения туалет). Содержания формирования навыков данного раздела ориентировано на педагога, однако не исключены и в естественно возникающих практических бытовых ситуациях.

- гигиена тела:

Овладения навыками ухода за собой возможно при условии сотрудничества ребенка со взрослым. При физических нарушениях, которые делают ребенка зависимым от других и не позволяющие ему ухаживать за собой, очень важно разговаривать с ребенком о том, что происходит в момент приведения его внешности в порядок («Мы умываемся теплой водичкой, ты сейчас будешь чистеньким»). Работая с детьми с физическими нарушениями не следует забывать о том, что они должны чувствовать не то, что что-то делают для них, а то, что они вместе со взрослым делают для его же пользы.

Программа предусматривает планирование работы по каждому этапу в следующей последовательности:

- определение текущего уровня сформированности навыков самообслуживания (Что умеет делать достаточно хорошо уже сейчас, но только с помощью? Что может выполнять лишь отчасти? И что совсем не в состоянии делать... пока?). Чтобы произвести эту оценку, необходимо составить или воспользоваться уже готовым контрольным списком, в котором перечислены навыки самообслуживания. Заполняя его, следует фиксировать и степень владения тем или иным навыком самообслуживания;

- определение ближайших шагов (выбор навыка, который необходимо формировать первым. Это должен быть навык, который ребенок готов осваивать). Однако не следует забывать, что дети дошкольного возраста не изолированно овладевают умениями и навыками. Например, ребенок одновременно учится застегивать липучку на ботинке и правильно подбирать удобную для этого навыка позу. Эффективным является объединение двигательных заданий с заданиями по формированию навыков самообслуживания;

- отработка навыка внутри каждого шага (количество шагов в каждом случае определяется индивидуально). Дети дошкольного возраста лучше всего обучаются во время игры, а не во время «искусственных» занятий. Следовательно, отработку того или иного навыка необходимо включать и в повседневную жизнь ребенка. Это позволит увеличить возможности для систематического «вмешательства» педагога, родителей, формировать навыки естественным образом в течение дня, а не в определенное время, выделенное для образовательной работы и увеличить вероятность того, что навык, приобретенный ребенком, будет «обобщен» (то есть ребенок сможет демонстрировать навык в различных ситуациях). С этой целью мы рекомендуем составлять планы работы с детьми по формированию навыков самообслуживания по двум пунктам: на специальных занятиях (описываются способы обучения навыкам в ситуации один на один со взрослым, который осуществляет «вмешательство») и в повседневной жизни (описываются способы обучения навыкам, которые могут быть включены в ежедневную деятельность).

- разработка системы поощрений и контроля (внимание, пищевое подкрепление — любимая еда или питье, любимые занятия и т.п.);

- обсуждение результатов со специалистами и родителями. Обсуждение результатов осуществляется по данным записи о каждом ребенке. Однако вид записей, которые необходимо вести, будет сильно изменять в зависимости от обстановки, участвующих в формировании того или иного умения, навыка и консультирующих специалистов. Так, после каждого специально организованного занятия педагогу можно предложить вести специальный «журнал оценок», в котором фиксируется дата, когда осваивался тот или иной навык и результат его освоения ребенком. Для быстроты и удобства, результаты освоения ребенком навыка могут фиксироваться с помощью условных обозначений [3]. Образец такого «журнала оценок» может выглядеть следующим образом:

Таблица 1

Формируемые навыки (сентябрь)	Наблюдаемые возможности					
	Катя С.	Лена А.	Света Я.	Саша В.	Катя В.	Влад К.
	13.09.10	13.09.10	18.09.10	18.09.10	21.09.10	21.09.10
Сосет и глотает жидкость						
Ест жидкую пищу и т.д.						

Вариант такого «журнала оценок» может быть подготовлен как для всех детей группы, так и для каждого ребенка в отдельности.

Другой вариант фиксации результатов – каждый отдельный формируемый навык может быть представлен на отдельном листе. Этот вариант был предложен программой «Каролина» [2]. В нем

фиксируются все попытки ребенка освоения какого-либо навыка. Вариант такой записи может быть очень полезным для ребенка, который имеет медленную динамику или делает много ошибок. Адаптированный пример такой записи может быть следующим:

Таблиця 2

Имя ребенка						Марина Н.																																																																	
Дата начала проведения занятий						21.09.10																																																																	
Формируемый навык						Участвует в процессе одевания и раздевания																																																																	
Оборудование						Детская одежда, которая легко и свободно надевается и снимается.																																																																	
Шаги отработки формируемого навыка						<ol style="list-style-type: none"> 1. В момент одевания ребенка называть части его тела дотрагиваясь до них при этом побуждать ребенка двигать называемыми частями тела; 2. Во время одевания или раздевания просите ребенка помогать просовывать руку или ногу в одежду или наоборот вытаскивать («Просунь ножку сюда!»); 3. Играйте с ребенком в игру «Ку-ку!», чтобы добиться его помощи, когда надеваете или снимаете одежду через его голову. 																																																																	
Состояние Ребенка																																																																							
Попытки						<table border="1"> <tr> <td>5</td><td>5</td><td>5</td><td>5</td><td>5</td><td></td><td>5</td><td>5</td><td>5</td><td>5</td><td>5</td><td></td> </tr> <tr> <td>4</td><td>4</td><td>4</td><td>4</td><td>4</td><td></td><td>4</td><td>4</td><td>4</td><td>4</td><td>4</td><td></td> </tr> <tr> <td>3</td><td>3</td><td>3</td><td>3</td><td>3</td><td></td><td>3</td><td>3</td><td>3</td><td>3</td><td>3</td><td></td> </tr> <tr> <td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td></td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td></td> </tr> <tr> <td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td></td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td></td> </tr> </table>						5	5	5	5	5		5	5	5	5	5		4	4	4	4	4		4	4	4	4	4		3	3	3	3	3		3	3	3	3	3		2	2	2	2	2		2	2	2	2	2		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	
5	5	5	5	5		5	5	5	5	5																																																													
4	4	4	4	4		4	4	4	4	4																																																													
3	3	3	3	3		3	3	3	3	3																																																													
2	2	2	2	2		2	2	2	2	2																																																													
1	1	1	1	1		1	1	1	1	1																																																													
Шаг																																																																							
Дата																																																																							
Комментарии:																																																																							

Данный вариант записи позволяет фиксировать состояния ребенка на момент формирования (отработки) шага обучения тому или иному навыку (например, ребенок вялый, нервный, настороженный), а также отмечать правильные попытки или реакции выполнения определенного шага. По каждому шагу можно предпринять пять попыток, если это возможно. Правильную попытку или реакцию можно отмечать кругом, начиная с первой и двигаясь по вертикали. В графу комментарии вносится информация, которая способствует улучшению программы, например предложения по формированию того или иного навыка в другое время дня.

Категория детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития крайне разнообразна по структуре, степени и характеру проявлений. В связи с этим достаточно сложно выработать какие-либо единые подходы к обучению и сопровождению таких детей с учетом всех факторов, в том числе и по формированию навыков самообслуживания. Необходимо планировать работу с учетом уровня развития каждого ребенка, с опорой на сильные стороны личности ребенка, сохраненные механизмы психики детей, их компенсаторные возможности (например, при работе со слабовидящими детьми четко структурировать пространство, использовать предметное расписание: ячейки с разными предметами-символами, обозначающими предстоящее занятие; при работе со слабослышащими детьми – активнее задействовать зрительное восприятие: картинки, пиктограммы, предметы-символы, в зависимости от того, на каком уровне находится ребенок и т.д.).

В основу раздела программы положена система пошагового обучения, разработанная американскими психологами (Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман. «Путь к независимости», 2005г.). Преимуществом пошаговой системы состоит в том, что она позволяет быстро и эффективно обучить ребенка с особенностями развития определенному навыку «именно в том возрасте и в том объеме, в котором этот навык формируется в случае обычного развития».

Существенным при подготовке к работе по формированию у детей навыков самообслуживания – это выбрать материалы, с которыми ребенку будет легко работать. Если это одежда, то нужно пользоваться вещами, которые ему немного велики. Если еда, то порции нужно давать меньше.

Вся работа по формированию у детей навыков самообслуживания в условиях ЦКРОиР осуществляется как на занятиях, так и вне занятий (в ходе обычного взаимодействия с ребенком). Все общение с ребенком происходит (педагог-ребенок) на доступном для понимания языке, учитывая его

речевого розвитку.

Особо следует выделить роль родителей в определении реального вклада в обучение ребенка, в выборе «шагов» в формировании того или иного навыка, заинтересованного обсуждения проблем и трудностей, возникающих при закреплении навыка в домашних условиях. Здесь можно выделить несколько направлений:

- Заинтересованность у родителей к формированию навыков самообслуживания. С этой целью проводятся беседы о том, почему уделяется много внимания формированию навыков самообслуживания; обсуждаются изменения в поведении, самовосприятии ребенка во время обучения; сравниваются и оцениваются умения ребенка на начальном этапе, в середине и в конце обучения (с привлечением видеоматериалов);

- Обсуждение содержательной стороны понятия «навыки самообслуживания», необходимость специальной работы в этом направлении, знакомство родителей с программой;

- Заполнение родителями анкет или опросных листов, выявляющих уровень сформированности каждого ребенка;

- Определение вместе с родителями следующего шага в формировании навыка: инструктирование по отработке дома данного шага;

- Практическое занятие в присутствии родителей по обучению ребенка данному навыку;

- Обсуждение результатов обучения совместно с родителями;

- Обсуждение на родительских группах проблем и трудностей, возникающих при формировании навыков;

- Оценка успешного продвижения по программе на примере конкретного ребенка. Поиск индивидуального пути формирования навыка у каждого ребенка стимулированием активности родителей в обсуждении результатов обучения.

Известно, что с детьми дошкольного возраста с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития на протяжении большого временного отрезка навыки самообслуживания отрабатываются «рука в руку» с педагогом, с максимальным привлечением внимания к происходящему: педагог помогает ребенку физически осуществить действие, направляет движения ребенка и координирует их. Например, при обучении самостоятельно есть ложкой взрослый своей рукой обхватывает руку ребенка и организует правильное движение. Постепенно физическая помощь уменьшается.

Необходимо выделить ряд условий, которые будут способствовать эффективному формированию у детей дошкольного возраста с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития навыков самообслуживания:

- Уважительное отношение к личности ребенка с нарушениями в развитии, что является предпосылкой для развития у него адекватного уровня собственного достоинства, появлению мотивации к выполнению определенных действий, направленных на формирование навыков самообслуживания;

- Создание эмоционально благоприятной атмосферы, позволяющей ребенку находиться в состоянии постоянного притока положительных эмоциональных впечатлений;

- Предъявление определенных требований, позволяющих регулировать и контролировать поведение ребенка, но требовательность необходимо соразмерять с возможностями и способностями каждого ребенка;

- Последовательность и систематичность в формировании навыков самообслуживания у детей: обучение от простого к сложному, постепенное введение новых знаний, создание для каждого ребенка "ситуации успеха";

- Речевое сопровождение выполняемого действия;

- Преемственность работы педагогов, обслуживающего персонала и родителей;

- Процесс формирования навыков самообслуживания у детей следует ориентировать не на возраст воспитанников, а на уровень их развития, должны учитываться индивидуальные особенности развития восприятия, мышления, памяти, речи, эмоционально-волевой сферы каждого ребенка.

Список використаних джерел:

1. Моржина Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. – М.: Теревинф, 2006. – С. 68.
2. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями / Под ред. Н.Ю. Барановой. – СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, КАРО, 2005. – 336 с.
3. Шинкаренко В.А. Диагностика и формирование навыков самообслуживания, хозяйственно-бытового и ручного труда у умственно ограниченных детей. – Минск: Изд-во БелАПДИ, 1997. – С. 21.

The bases of forming self-service skills of preschool children with difficult and (or) multiplied disabilities are discussed. The lines, sequence and terms of forming self-service skills of this children are described. There are theoretical and practical materials in the article. The problems of educating preschool children with significant or multiplied disabilities are discussed. The program «Self-service» for children of The Centre of Correction, Development and Rehabilitation is presented in the article. It may be useful for special class teachers, parents and those who involved in the system of special education.

Keywords: self-service, program, skills, preschool children with significant or multiplied disabilities, interaction.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.36

О.М. Вержиховська

ХАРАКТЕРИСТИКА ДІАГНОСТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ ПІДГОТОВКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкриваються теоретичні основи щодо характеристики діагностичного компонента підготовки розумово відсталих дошкільників до навчальної діяльності, а саме подається обґрунтування та аналіз цієї діяльності.

Ключові слова: діагностика, навчальна діяльність, розумово відсталі дошкільники.

В статье раскрываются теоретические основы относительно характеристики диагностического компонента подготовки умственно отсталых дошкольников к учебной деятельности, а именно подается обоснование и анализ этой деятельности.

Ключевые слова: диагностика, учебная деятельность, умственно отсталые дошкольники.

На сучасному етапі, за умови впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у нашій країні актуальним постає питання зміни стереотипів дошкільної освіти не лише дітей з нормальним розвитком, але й дошкільників з розумовою відсталістю, особливо гостро ця проблема постає при наданні спеціальної психолого-педагогічної допомоги дітям з легким ступенем розумової відсталості, які за вимогами інтеграції будуть навчатися в середовищі нормально розвинутих дітей, а також з дітьми різних нозологій. Ми вважаємо, що таке інтегроване поєднання дозволить змінити не лише систему підготовки до школи різних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку, дасть змогу їм легше соціально адаптуватися до оточуючих, отримати необхідну спеціалізовану допомогу, але й змінити ставлення оточуючих до відповідної категорії дошкільників.

Дослідження психологічних основ та змісту питання щодо підготовки розумово відсталих дошкільників до навчальної діяльності потребує, насамперед, з'ясування теоретичних та практичних базових складових сутності, змісту, структурних компонентів та напрямків даного виду роботи. Підготовчим етапом даної роботи повинна виступати діагностична діяльність, яка здійснюється у роботі психолого-медико-педагогічної консультації та комісії, центрів ранньої психологічної корекції та реабілітації, під час адаптаційного періоду дітей у спеціальних дошкільних закладах, спеціальних дошкільних групах реабілітаційного центру, інтегрованих групах дошкільного закладу.

Діагностичне вивчення психічного розвитку дошкільників з різними нозологіями стає більш ефективним за умови правильного функціонування психолого-медико-педагогічних консультацій та комісій, центрів ранньої діагностики та корекції. На базі цього дефектолог, практичні психологи І.В.Дубровіна, А.Д.Андрєєва, Т.В.Вохняніна, А.А.Катаєва зазначають на тому, що відповідний ефективний рівень діагностичної роботи з дошкільниками залежить від правильних аспектів діяльності відповідних служб (наукового, прикладного та практичного), саме це гарантує подальший повноцінний психофізичний розвиток особистості, який є передумовою та основою мотивації їхньої подальшої діяльності.

В основу дослідження діагностичного компонента підготовки розумово відсталих дітей до навчальної діяльності покладаються методологічні праці, зокрема з таких напрямків, як: дослідження психофізичного розвитку дошкільників в нормі (Л.С.Виготського, З.І.Калмикової, О.М.Леонтьєва,

О.Р.Лурія, Н.О.Менчинської, С.Л.Рубінштейна та інш.), з'ясування особливостей психофізичного розвитку розумово відсталих дітей різних вікових груп (Л.С.Виготського, П.Я.Гальперіна, Р.М.Боскіс, В.В.Давидова, В.І.Лубовського, В.В.Лебединського, С.Я.Рубінштейна, Т.В.Розанової, Н.Ф.Тализіної, Л.Й.Тигранової, М.Д.Ярмаченко, М.К.Шеремет та інш.), зокрема дошкільників з розумовою відсталістю (Н.Ю.Борякова, О.П.Гаврилушкіна, А.А.Катаєва, С.А.Миронова, Л.П.Носкова, Л.І.Плаксіна, Е.А.Стребелева, Н.Д.Соколова, У.В. Ул'єнкова та ін.).

При підготовці розумово відсталих дітей до навчальної діяльності ефективність корекційно-виховної роботи залежить від правильної своєчасної організації діагностичного (клінічного) психологічного вивчення. З цього приводу У.В. Ул'єнкова, при визначенні принципів організації корекційно-педагогічної роботи з дошкільниками, зазначала на залежності та єдності процесів діагностики і корекції. На її думку дошкільні групи є насамперед діагностико-корекційними. «Спостереження за динамікою розвитку дитини в умовах цілеспрямованої корекційної роботи займає важливе місце для визначення шляхів, методів конкретного змісту її на різних етапах навчання і виховання» [1, с.14-15].

На нашу думку першочерговим у психологічній напрямку діагностики та аналізу порушень психофізичного розвитку у розумово відсталих дошкільників виступає етіопатогенетичний підхід, який дасть змогу встановити етіологію і механізми, які визначають структуру дефекту при будь-якій формі розумової відсталості. Адже, системне та всебічне вивчення дитини є основою для вибору оптимального варіанту подальшої корекційної роботи з ними.

Говорячи про системність вивчення ми звертаємося до диференціальної діагностики, яка виступає з позиції продуманого, чітко визначеного та поетапного підходу щодо вивчення дошкільника. Як зазначають Л.С.Виготський, С.Я.Рубінштейн, М.К.Шеремет складність структури дефекту завжди визначається взаємодією внутрішньо системних порушень. Наприклад: З одного боку недоліки сенсорної сфери (сенсорно-перцептивної діяльності) не забезпечують достатньої чуттєвої бази для розвитку мислення і мовлення. З іншого боку, незрілість внутрішньомовленнєвих механізмів, слабкість словесної регуляції не дозволяють дитині на необхідному рівні узагальнювати сенсорний досвід, використовувати його в діяльності. Але слід не забувати про те, що усі ці недоліки вторинного порядку у розвитку дошкільників з розумовою відсталістю ґрунтуються, як зазначав Л.С.Виготський на базі їх первинного недоліку, або «ядра дебільності» - слабкість замикаючої функції кори головного мозку, інертність нервових процесів, підвищена схильність до охоронного гальмування, слабкість орієнтувальної діяльності [3, с.22].

У.В.Ул'єнкова зазначила на тому, що при проведенні діагностичної роботи необхідно враховувати принцип комплексного підходу, який повинен розглядатися з точки зору розвитку психіки у дошкільному віці специфіка якої така, що при різній локалізації порушень можуть спостерігатись подібні прояви. Наприклад, „безмовною”, що не говорить до трьох років, може бути дитина з порушенням слуху, розумово відстала, дитина-алалік, дитина із затримкою психічного розвитку церебро-органічного генезу. Їх відрізнити у ранній період розвитку можливо лише за умови всебічного комплексного вивчення дитини, зокрема з'ясування соматичного стану, слухових і зорових функцій, рухової сфери, пізнавальної діяльності, особистості дитини, виявлення рівня розвитку її мовлення, виявлення рівня сформованості знань, вмінь і навичок, що дозволяють правильно кваліфікувати стан дитини, прогнозувати її подальший розвиток в умовах адекватної педагогічної корекції.

Вивчення та аналіз концептуальних основ дослідження складної структури аномального розвитку, яку розробив Л.С.Виготський, а саме про актуальний та потенційний рівні інтелектуального розвитку дитини ми бачимо, що у процесі проведення діагностичного вивчення ми звертаємо увагу на динамічний характер зони актуального і найближчого розвитку дитини. Основними параметрами цього процесу виступає, на думку ряду дослідників (Л.А.Венгер, Е.Е.Кравцова, О.М.Леонтьєв, М.І.Лісіна, У.В.Ул'єнкова, М.К.Шеремет та інш.) характер співпраці дитини з дорослим при засвоєнні нових способів дій у різних видах діяльності(провідної для даного віку та її похідних) дозволяє встановити зону найближчого розвитку дитини, зокрема з'ясувати можливий у подальшому рівень научуваності дошкільника.

За даними досліджень А.В.Запорожець, Д.Б.Сльконіна, У.В.Ул'єнкової прояв відповідного рівня научуваності у дитини виступає в якості основного диференціально-діагностичного критерію при розрізненні інтелектуальних недоліків у розвитку дитини, а також при відмежуванні та диференціації подібних станів (розумова відсталість, первинна мовленнєва патологія, педагогічна занедбаність, затримка психічного розвитку церебро-органічного генезу).

Психологічне діагностичне обстеження повинно охоплювати не лише кількісне дослідження усіх сторін психічного розвитку дитини, але й ґрунтуватися на якісному аналізі отриманих результатів, що включає у себе: різні сторони сприйняття, розуміння та осмислення дитиною запропонованого експериментатором, психологом чи дефектологом завдання або мовленнєвої інструкції; виявлення

відповідного емоційно-мотиваційного, особистісного ставлення до запропонованого виду діяльності, а власне зацікавленості або не зацікавленості завданням.

Характеристика якісних складових діагностичного обстеження повинна враховувати наступні уміння дитини, а саме: орієнтуватися в умовах завдання чи інструкції, обирати адекватні способи виконання діагностичних вправ, діяти за наочним та словесним зразком або за інструкцією, програмувати власну діяльність без допомоги дорослого, поопераційно виконувати різні за ступенем та змістом завдання, проводити поточний та підсумковий контроль власної діяльності, знаходити та виправляти помилки, оцінювати результат, що вказує на рівень розвитку саморегуляції, співпрацювати з дорослим, характер цієї співпраці, приймати та обирати необхідний варіант допомоги згідно до інструкції.

С.Я.Рубінштейн, А.А.Катаева Е.А., Стребелева, досліджуючи процес психологічного вивчення старших дошкільників з розумовою відсталістю на предмет якісного аналізу їх психічного розвитку, стверджують, що усі вище перераховані уміння у даної категорії дітей не сформовані, базова причина цього явища полягає у порушенні інтелектуальної діяльності та активності вище зазначених дітей.

Суттєвий та глибокий аналіз теоретичних праць А.Віпії, А.Геззел, Й.Шванцар, Д.Б.Єльконіна, М.К.Шеремет, Т.С.Комарова, Т.Н.Доронова, А.Й.Григор'єва, В.І.Завіна та ін. дав нам змогу побачити, що діагностичне вивчення дошкільників ґрунтується на використанні критеріально-діагностичних методик, які спрямовані на визначення рівня психічного розвитку кожної дитини. У зв'язку із цим діагностичні завдання необхідно добирати з урахуванням: вікових, психофізіологічних та індивідуальних особливостей обстежуваної дитини, провідного виду діяльності дошкільника(предметно-практичної чи ігрової), онтогенетичних закономірностей становлення його психічних функцій.

А.Л.Венгер, А.В.Запорожець, І.Б.Поніманська займались питанням діагностики рівня психологічної готовності старших дошкільників до навчання у школі. Вище перераховані дослідники звертали увагу на етапи індивідуального обстеження дітей, що дасть змогу надалі правильно організувати їх підготовку не лише до спілкування і діяльності з однолітками, але й до подальшої сумісної навчальної діяльності.

Психологічне діагностичне вивчення є передумовою «подальшої побудови педагогічного процесу, який має завдання корекції аномального розвитку дітей з психічними та фізичними вадами, необхідне детальне вивчення цих дітей, в першу чергу, виявлення особливостей їхньої навчальної діяльності» [3, с.3].

При проведенні обстеження дошкільників з розумовою відсталістю необхідно використовувати адаптовані, до особливостей психофізичного розвитку даної категорії дітей, психодіагностичні методики. Такі методики дозволяють враховувати різний рівень інтелектуального розвитку дошкільників з розумовою відсталістю однієї вікової груп, перш за усе розвиток у них таких психологічних процесів, як: мислення та мовлення, які чітко диференціюють їх розумову діяльність. Отже, на думку І.Г.Єременко, В.Є.Турчинської, Н.О.Менчинської, У.В.Ул'єнкової, М.К.Шеремет існує взаємозалежність між рівнем сформованості психологічної готовності до навчання у школі та рівнем розумового та мовленнєвого розвитку дітей.

В.І.Дубровіна особливе місце, при проведенні діагностичного обстеження психологічної готовності до школи, відводить вивченню:

- індивідуальних особливостей дітей, а саме їх інтересів, нахилів, здібностей;
- рівня сформованості таких особистісно-вольових характеристик, як: самосвідомості, самооцінки, спрямованості, ціннісних орієнтацій, впевненості у собі та довіри до себе;
- позитивного чи негативного психологічного клімату в мікро- та макросередовищі, яке оточує дитину, зокрема звертається увага на встановлення рівня продуктивності та ефективності спілкування дітей з дорослими.

При діагностиці готовності дитини до навчання у школі науковці (І.В.Дубровіна, А.Д.Андрєєва, Т.В.Вохняніна) звертали увагу на дослідження передумов розвитку навчальної діяльності, параметрами яких виступають уміння дітей:

- свідомо підкорювати свої дії правилам, узагальнено визначаючому способу дії,
- орієнтуватися на задану систему вимог,
- уважно слухати того, хто говорить і точно виконувати словесні завдання,
- самостійно виконувати завдання за сприйнятим зоровим зразком [6, с.35].

Діагностика загальної готовності до школи дає змогу виявити та вивчити індивідуальні здатності дитини до навчання, встановити та спланувати подальші загальні та індивідуальні шляхи подолання негативних особливостей формування психіки дітей з порушенням інтелекту, враховуючи їх основний недолік – розумову відсталість.

Перед проведенням психолого-педагогічної діагностики Л.С.Виготський вважав, що необхідно вивчати увесь комплекс симптомів, що характеризують дане порушення у дитини [3, с.30]. Зокрема дефектологи повинні з'ясувати:

- історію психофізичного розвитку дошкільника з розумовою відсталістю, мається на увазі особливості вікового розвитку дитини, при цьому особлива увага звертається на своєрідність становлення дитини у критичні періоди;
- історію мікро- і макро- соціального виховання особистості, а саме в умовах сім'ї, дошкільного закладу та в оточенні однолітків.

Історія розвитку та виховання дошкільника допомагає встановити повний психологічний діагноз розвитку та взаємозалежності у нього психічних процесів, а також визначити вікові відставання і прогалини у становленні тієї чи іншої психічної функції.

Схема діагностичного обстеження повинна враховувати не лише принципи, методи та зміст психологічного обстеження дітей, але й принципи та зміст подальшої типової та індивідуалізованої програм корекції їх психічного розвитку. З цього приводу У.В.Ул'єнкова при розробці діагностичних методик вивчення дошкільників із затримкою психічного розвитку, які можливо також використовувати і з розумово відсталими дошкільниками, визначила наступні напрямки роботи щодо підготовки дітей до школи:

- вивчення природи психолого-педагогічного аспекту рівня готовності до навчання,
- розробка загальних та індивідуальних шляхів і засобів подолання зниженої навченості,
- визначення, як відбувається компенсація негативних особливостей готовності до навчання у школі в адекватних педагогічних умовах,
- розробка теоретичних та організаційно-методичних принципів психолого-педагогічної діагностики та корекції зниженої навченості.

Вище перераховані завдання не лише підкреслюють необхідність проведення психологічного вивчення розумово відсталих дітей на предмет з'ясування рівня їх підготовки до школи, але й подальшої організації корекційно-виховної роботи з ними.

Для своєчасного встановлення низького рівня готовності до школи необхідно надавати методичну та роз'яснювальну допомогу педагогам і батькам, які працюють з розумово відсталою дитиною. Особливо гостро ця проблема буде вставати перед багатопрофільними реабілітаційними центрами та дошкільними закладами загального призначення, які впроваджують інтеграцію у виховний процес, а саме поєднують виховання нормально розвиненої дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. З цього приводу, паралельно з діагностичним обстеженням, необхідне вирішення наступних проблем:

1. Психологічна освіта педагогічного персоналу та батьків.
2. Створення позитивного клімату в мікро- і макросередовищі, в якому перебуває дитина.
3. Організація та регулювання взаємовідносин дорослого з дитиною.
4. Допомога дитині в адаптації до соціального оточення.
5. Налагодження взаємовідносин дітей з однолітками.
6. Вироблення рекомендацій щодо корекції відхилень у їх розвитку.

На нашу думку, психодіагностична робота потребує попереднього встановлення психологічних передумов та з'ясування причин низького рівня готовності дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі, що можливо за умови правильного встановлення типології та проведення діагностики індивідуально-типових особливостей даної категорії дітей.

Підводячи підсумок вище сказаному ми можемо зазначити на тому, що систематична комплексна психолого-педагогічна діагностична робота у взаємодії з педагогічною корекцією протягом необхідного часу надалі забезпечить диференціацію дітей, а саме визначить мінімальний чи максимальний рівень сформованості їх здатності до навчання у школі.

Список використаних джерел

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. – М.: «Гном-Пресс», 1999. – 56 с.
2. Венгер Л.А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению // Дошкольное воспитание. – 1985. – №7. – С.43-46.
3. Готовність дітей зі зниженим слухом до навчання у школі: Монографія / М.К. Шеремет. – К.: ІСДО, 1990. – 104 с.
4. Григор'єв А.Й., Завіна В.І. Психолого-педагогічна діагностика. – Кіровоград: ТОВ»ІМЕКС-ЛТД», 2006. – 489 с.
5. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 208 с.

6. Руководство практического психолога: Готовность к школе: развивающие программы / Под ред. И.Д.Дубровиной. – М.: Академия, 1990. – 96 с.
7. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. – К.: Педагогічна думка, 2000. – 286 с.

The article reveals the theoretical basis for the training component of the diagnostic characteristics of mentally retarded preschoolers to educational activities, namely served basis and analysis of this activity.

Keywords: diagnosis, learning activities, mentally retarded preschool children.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376 – 056. 24

О.А. Віннікова

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗМІСТ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАЖКИМИ І МНОЖИННИМИ ПОРУШЕННЯМИ В РОЗВИТКУ

У статті приводиться обґрунтування складу освітніх областей для дітей дошкільного віку з важкими і багаточисельними порушеннями в розвитку, що навчаються в умовах установ нового типу.

Ключові слова: дошкільники з важкими і багаточисельними порушеннями в розвитку, освітній процес.

В статті приводиться обґрунтування складу освітніх областей для дітей дошкільного віку з важкими і багаточисельними порушеннями в розвитку, що навчаються в умовах установ нового типу.

Ключевые слова: дошкольники с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, образовательный процесс.

В Республике Беларусь центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее - центр) - учреждение нового типа, обеспечивающее получение специального образования лицами с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями в соответствии с их познавательными возможностями. В Законе Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» от 18.05.2004г. даны следующие формулировки: «тяжелые физические и (или) психические нарушения - это физические и (или) психические нарушения, подтвержденные в порядке, установленном законодательством, выраженные в такой степени, что получение образования в соответствии с образовательными стандартами (в том числе специальными) является недоступным, и возможности обучения ограничиваются получением основ знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания, получения элементарных трудовых навыков и элементарной профессиональной подготовки»; «множественные физические и (или) психические нарушения – это два и более физических и (или) психических нарушений, подтвержденных в порядке, установленном законодательством»[1]. Таким образом, данная категория детей характеризуется сложной структурой дизонтогенеза, в составе которой не менее двух первичных нарушений, не позволяющих усваивать специальные программы.

Обучение таких детей является сложным и специфическим процессом, поскольку они имеют нарушения интеллекта, моторики, поведения, деятельности и всей личности в целом. Это обуславливает особые образовательные потребности, следовательно, создание специального программного обеспечения образовательного процесса.

В настоящее время в Республике Беларусь создан учебный план для центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, учебные программы для учащихся 1 – 9 классов. Однако не определены предметные области обучения, отсутствует учебный план, программа для дошкольников, воспитывающихся в таких центрах. Это не позволяет осуществлять преемственность в обучении детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии.

Анализ имеющейся практики свидетельствует о том, что учителя-дефектологи, воспитатели центров сталкиваются с определенными трудностями при определении содержания программ для дошкольников. В настоящее время специалисты сами разрабатывают индивидуальные программы, которые часто не имеют четкой цели и строго определенных предметных областей. Педагоги испытывают значительные трудности в планировании работы.

Возрастная периодизация каждого отдельного человека зависит от условий его развития, особенностей созревания морфологических структур, ответственных за развитие, а также от внутренней позиции самого человека, определяющей развитие на более поздних этапах онтогенеза. Для каждого возраста существует своя специфическая социальная ситуация, свои ведущие психические функции и своя ведущая деятельность. Паспортный возраст и возраст актуального развития необязательно совпадают даже в норме. В настоящее время принята возрастная периодизация согласно которой возраст от 3 до 7 лет является дошкольным. Однако, учитывая, что дети с тяжелыми и (или) множественными нарушениями в развитии (ТМНР) значительно запаздывают со своими сензитивными периодами, мы считаем целесообразным осуществлять обучение и воспитание таких детей в дошкольных группах центров с 3 лет до 8 лет. Продлить обучение в дошкольном отделении предлагают и коллеги из России (Л.Б. Баряева, И.М.Бгажнокова, Д.И.Бойков, А.П.Зарин, С.В.Комарова, Е.Т.Логинова) [2].

Содержание нашей программы предполагает вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса с учетом индивидуальных возможностей и потребностей детей. Программный материал рассчитан на пятилетний срок обучения и охватывает различные направления коррекционной работы. Программа имеет концентрическое построение, т. е. содержание материала из года в год закрепляется, постепенно углубляется и усложняется с учетом изменившихся возможностей и динамики развития каждого ребенка.

Важным элементом обучения и воспитания детей с выраженным нарушением интеллекта является диагностика уровня их развития. Даже минимальные изменения в знаниях, характере выполнения действий, в общении и др. следует своевременно выявлять и на их основе строить дальнейшую работу. С результатами наблюдений необходимо знакомить родителей для координации совместных усилий специалистов и воспитания в семье.

Мы предлагаем следующий состав образовательных областей для детей дошкольного возраста с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: самообслуживание; я и мир; сенсорная стимуляция; коммуникация; предметно-манипулятивная деятельность; игра; изобразительная деятельность; музыкально-ритмические занятия; адаптивная физкультура.

В учебном плане для 1-4 классов центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации есть учебный предмет «Основы жизнедеятельности». Он включает следующие разделы: «Мое жизненное пространство», «Самообслуживание», «Окружающая меня природа», «Я среди людей», «Транспорт и техника вокруг меня», «Я отдыхаю». На наш взгляд, целесообразно в дошкольном возрасте ввести предметную область «Самообслуживание» (1-3 периоды обучения), а затем расширить ее и ввести предметную область «Я и мир» (4-5 периоды обучения). Таким образом, с одной стороны будет соблюдаться принцип постепенного усложнения материала, принцип концентрического построения программ, с другой стороны сохранится преемственность между программами для детей дошкольного и школьного возраста.

Важное место в процессе развития личности любого ребенка играет гигиеническое образование, умение оперировать социально-бытовыми навыками, необходимыми в самообслуживании и способствующими коммуникации детей с социальной средой.

Самообслуживание – вид бытового труда, включающий гигиенический уход за собой, уход за своей одеждой, вещами, жилищем и т. д. Обучение навыкам самообслуживания позволяет эффективно решать задачи расширения представлений и знаний детей об окружающих вещах, сенсорного воспитания, развития речи, тонкой моторики и зрительно-моторной координации, а также умения выполнять действия по подражанию и словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий.

Формирование навыков самообслуживания у детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития является для самих детей и их родителей жизненной необходимостью. На самообслуживание ориентирована вся коррекционно-педагогическая деятельность в условиях центра. Задача специалистов и родителей – помочь этим детям обрести максимально возможную независимость в рамках удовлетворения основных жизненных потребностей, овладеть необходимыми умениями, позволяющими обслуживать себя и проявлять бытовую самостоятельность.

Содержание программы по данному разделу ориентировано на обучение гигиене тела, приему пищи, одеванию и раздеванию, на формирование элементарных представлений о правилах безопасного поведения в быту (через приемы практического взаимодействия).

Категория детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития крайне разнообразна по структуре, степени и характеру проявлений, в связи с этим достаточно

складно виробити якісь-небудь єдині підходи к обученню і супроводженню таких дітей з урахуванням всіх факторів, в тому числі і по формуванию навичок самообслуговування.

Планування роботи в даному напрямку ведеться з урахуванням рівня розвитку кожного дитини, з опорою на сильні його сторони, збережені механізми психіки і компенсаторні можливості. Після поступлення дитини в заклад необхідно визначити рівень допомоги, в якій потребує дитина по даному розділу програми:

- спільне діяння, здійснюване «рука в руку» з дитиною, супроводжуване поетапною інструкцією або коментарієм дій;
- частична допомога діянням (останнє діяння дитина здійснює сам);
- педагог допомагає почати діяння, а продовжує і закінчує дитина самостійно при контролі дорослого;
- дитина здійснює діяння сам від початку до кінця, опираючись на поетапну мовну інструкцію педагога;
- дитина здійснює діяння сам, якщо програма діяння виведена на предметний рівень (наприклад, при одеванні на кожному ступені лежить по одному предмету одягу в потрібному порядку);
- дитина здійснює діяння повністю самостійно.

Критерієм вибору програмного матеріалу є його корисність для дитини. Об'єктом дій педагога є дитина, а не програма. Педагог адаптує свій задум до можливостей і потреб дитини, умов його оточення, індивідуалізує вимоги, методи, дидактичні засоби і темп роботи.

В основу розділу програми покладена система поетапного навчання (Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман). Перевагою поетапної системи є те, що вона дозволяє швидко і ефективно навчити дитини з особливостями розвитку визначеному навичку саме в тому віці, і в тому обсязі, в якому цей навичок формується в разі звичайного розвитку.

При формуванні навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з важкими і (або) багаточисельними порушеннями психофізичного розвитку може використовуватися система поощрєнь (внимание, їжовое підкрєплення — любима їжа або питє, любима діяння і т.п.). Вся робота по формуванню у дітей навичок самообслуговування в умовах центра здійснюється на діяннях і поза діяннями (в ході звичайного взаємодіяння з дитиною). Все спілкування з дитиною педагог повинен будувати на доступному для неї мові, урахувавши рівень її мовного розвитку.

Зміст предметної області «Я і світ» (4-5 періоди навчання) пов'язано з розвитком соматогнозиса (освідчення власного тіла, його будови, положення в просторі), а також самообслуговуванням, даючим незалежність від оточуючих в сфері простих повсякденних завдань і дозволяючим задовольняти свої прості здібності (фізіологічні, в їжі, одязі, особистої гігієні, самоорієнтації). Крім того, дана предметна область включає розділи «Я як член сім'ї», «Я і оточення», «Я і природа». Цей розділ задумано як відкритий перелік ситуацій, в яких може опинитися дитина. Зміст, що міститься в ньому теми допоможуть пізнавати на досвіді і вивчати оточення, впливати на неї, виконувати різні ролі згідно загальноприйнятими нормами; будуть підтримувати максимальне розвиток автономії, самостійності дій і формування практичних навичок.

В силу важкості і поліморфності сенсорних, інтелектуальних, рухових, поведінкових пристроїв у даній категорії дітей здібність к вербальної експресії відсутня або суттєво обмежена. Серед них значительне число «неговорящих», знаходячись на довербальному рівні розвитку мови. Низький рівень комунікативної і соціально-бутової компетентності, відсутність прагматических комунікативних навичок і адекватних способів становлення соціального взаємодіяння об'єктивують їх як суб'єктів ускладненого, дефіцитного спілкування, «псевдокомунікації». Спілкування з дошкільниками з ТМНР одностороннє, здійснюється при пасивній ролі «неговорящего» співрозмовника. Це в свою чергу погіршує якість життя дітей, оскільки не дозволяє диференціювати і точно виражати власні бажання і потреби, що існують як всередині, так і поза побутово-соціального контексту.

Все це пояснює необхідність введення предметної області «Комунікація». Змістовно-методический аспект виховання дітей з відсутністю або обмеженням вербальної експресії розкривається зарубіжними авторами з позицій нормалізації життєдіяльності людей з обмеженнями. Їх комунікація невдоволювальна. Вона зводиться к не — або малорозборчивим комунікативним сигналам, інтерпретація яких можлива в силу надчутливості і спостережливості оточуючих. Це в свою чергу погіршує якість життя, оскільки не дозволяє ясно і точно виражати власні бажання і потреби як всередині, так і поза побутово-соціального контексту, за межами повсякденних дій, зменшує варіативність контактів з співрозмовниками (мало — і незнайомими дорослими, ровесниками).

Складившася в умовах виховальної практики центра система навчання комунікації дітей дошкільного віку даної категорії недовірена, оскільки:

- підкріплюється «ложним» отождествленням комунікації виключительно з вербальними засобами спілкування і супроводжується необґрунтованим очікуванням від дитини усної мови. Дошкільники, як правило, знаходяться на довербальному етапі розвитку мови і оперують аморфними лепетними словами, звуковими комплексами і подражаннями;

- приймає до уваги переважно спроби наміреної комунікації дітей, ігнорує неумислені «комунікативні» прояви вихованців, знаходячись на передкомунікативному етапі розвитку; зосереджується на ступені сформованості вербальних засобів спілкування, диференціює зміст програмного матеріалу для «речевих» і «безречевих» дітей; не враховує можливості сприйняття, розуміння і ступені самостійності, способів ініціювання комунікативних сигналів в силу тяжкості і багаточисленності порушень;

- орієнтується на розвиток невербальних форм комунікації лише на початкових етапах навчання, надаючи пріоритет стимуляції мовного розвитку, що в кінцевому результаті замінюється реалізацією методів і прийомів логопедичного впливу;

- будується на діагностичній основі в контексті реалізації онтогенетичного підходу, зосередженого на вікових нормативах розвитку комунікативної функції, установленні актуального рівня володіння комунікативними вміннями, що правомірно і обґрунтовано в відношенні дітей молодшого і раннього віку; ігнорується середовищний підхід до оцінки комунікативних можливостей і плануванню навчання;

- втілюється в навчально-тренувальних ситуаціях, виступаючих як одна з провідних організаційних форм навчання; реалізується за допомогою прийомів репродуктивного, подражально-виконавчого характеру, замещаючих і витісняючих природні методи і прийоми навчання комунікації.

Ми вже говорили про те, що сенсорні періоди у дітей з ТМНР не збігаються з нормою. Тому на наш погляд, цілорозумно проаналізувати, що відбувається в психічному розвитку дитини молодшого віку.

Для молодшого дитинства характерно таке взаємозв'язок окремих функцій, при якому афективно забарвлене сприйняття, і тому через афект приводить до дії, є домінуючим, знаходиться в центрі структури, навколо якої працюють всі інші функції свідомості. Якщо все свідомість дитини молодшого віку працює на користь сприйняття, якщо сприйняття складається як нове в даному віці, то, очевидно, що найвищих успіхів дитина молодшого віку досягає, не в області пам'яті, уваги, мислення, а в області сприйняття. Якщо сприйняття є домінуючою функцією свідомості, то воно поставлено в найбільш сприятливі умови розвитку. Якщо все свідомість діє на основі сприйняття, то останнє у дітей молодшого віку розвивається раніше інших функцій.

Домінування сприйняття означає певну незалежність, залежність від інших функцій. Свідомість для дитини молодшого віку — ще не означає сприймати і переробляти сприйняте з допомогою уваги, пам'яті, мислення. Все ці функції ще не диференціювалися, вони діють в свідомості цілком, підкоряючись сприйняттю настільки, наскільки беруть участь в його процесі. Пам'ять у дитини в молодшому дитинстві проявляється в знаванні, а мислення — в умінні відновлювати зв'язок, але виключительно в даній ситуації. Мислення представляє собою наочно-практичне перебудування ситуації наочно сприйнятого поля. Мислити для дитини даного віку не означає згадувати. Зв'язаних згадувань з епохи молодшого дитинства звичайно в свідомості не зберігається, настільки своєрідно організована пам'ять і настільки мало беруть участь вони в діяльності свідомості. Пам'ять виступає на перший план в наступних віках. В цьому віці панує наочно афективно забарвлене сприйняття, безпосередньо переходить в дію. Якщо пам'ять реалізується в активному сприйнятті (знаванні), то вона виступає як певний момент в самому акті сприйняття, являючись його продовженням і розвитком. Увага також проходить через призму сприйняття.

Все вищесказанне дозволяє говорити про те, що включення в навчальний план предметної області «Сенсорна стимуляція» не викликає сумнівів. Полисенсорна основа сприйняття, стимулювання рухливих реакцій досконалість чуттєвого сприйняття, а значить, дозволяють дитині з тяжкими і (або) багаточисленними фізичними і (або) психічними порушеннями більш адекватно пізнавати оточуючий світ. Ми передбачаємо побудувати програму з урахуванням і на основі ідей Е.Джин Айрес про сенсорну інтеграцію.

При нормальному психічному розвитку к кінцю молодшого віку (на третьому році життя) починають складатися нові види діяльності, які досягають розкритих форм за межами цього віку і починають визначати психічне розвиток. Це гра і продуктивні види діяльності (конструювання, лепка, графіка, живопис, декоративно-прикладне мистецтво). Оскільки у дітей з особливостями психофізичного розвитку відзначається більш повільний темп розвитку, незбігання з сенсорними періодами, то у дошкільників з ТМНР провідна діяльність ще предметно-маніпулятивна. Тому ми вважали необхідним в навчальному плані в віці 3-6 років (1-3

периоды обучения) отразить данный момент, ввести предметную область «Предметно-манипулятивная деятельность», как ведущую в данном возрасте при данном нарушении. Затем заменив ее на предметную область «Игра» (4-5 период обучения).

«Изобразительная деятельность» является продуктивным видом деятельности. В продуктах изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями проявляются особенности их психического и эмоционального развития, отношения к изображаемому, потенциальные возможности.

Целенаправленное накопление и изучение работ детей дошкольного возраста с ТМНР позволяет выделять общие для данной категории детей и индивидуальные особенности психического развития, зоны актуального и ближайшего развития, динамику. Систематическое изучение процесса выполнения изображений способствует более глубокому изучению особенностей их деятельности. Таким образом, изобразительная деятельность выступает как средство изучения детей.

С другой стороны, изображение объектов, явлений окружающего мира предполагает их целенаправленное, эмоциональное изучение, познание на полисенсорной основе, с последующим выделением приемов и действий, необходимых для получения их изображений. Многочисленные вариации получения изображения и их повторы, использование традиционных и нетрадиционных способов получения изображений, разнообразных материалов, совместная деятельность детей и педагога способствуют формированию знаний об окружающем мире, максимальному развитию психики детей, эмоционально-волевой сферы, целенаправленной деятельности и умения действовать с предметами и их изображениями (оперировать как реальными предметами, так и их образами).

В данном случае изобразительная деятельность выступает как средство коррекции познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы и целенаправленной деятельности детей с ТМНР, и формирования знаний об окружающем мире.

Изобразительная деятельность готовит детей дошкольного возраста с ТМНР к целенаправленному восприятию иллюстраций в детских книгах, наглядных материалов, используемых в учебно-воспитательном процессе, и повышает эффективность воздействия образовательной среды.

Изучение композиционных построений осуществляется как при действии с реальными предметами, так и при восприятии наглядных материалов, иллюстраций. Специально подготовленные контуры, таблоидный трафарет и вариации работы с ними делают работу по композиционной деятельности доступной для детей с ТМНР.

По содержанию занятия изобразительной деятельностью в ЦКРОиР должны соответствовать видам и жанрам изобразительного искусства.

Содержание занятий предполагает тесную взаимосвязь всех видов изобразительной деятельности: объемные изображения предметов (лепка, конструирование), действия с плоскими изображениями (аппликация, рельефная лепка), плоскостные изображения (живопись, графика) и различные виды деятельности: изображение по показу, по поводу натуры, с образца, с использованием готовых контурных плоских моделей отдельных объектов.

При разработке содержания занятий прослеживаются межпредметные связи с предметно-практической деятельностью и сенсорным воспитанием.

Поскольку изобразительное искусство является единственным видом продуктивной деятельности, доступным в данном возрасте, мы сочли необходимым ежедневное занятие тем или иным его видом.

Предметная область «Музыкально-ритмические занятия» является целесообразной и значимой составляющей коррекционно-педагогического процесса в условиях центра. Музыка как искусство ритма и звука исторически признана средством разностороннего воздействия на человека. Формирующее начало музыкальной ритмики обуславливается сочетанием движения и музыки. Несмотря на широкий спектр нарушений психофизического развития у данной категории детей, при организации музыкально-ритмических занятий целесообразно выявлять и учитывать потенциальные положительные возможности участия в музыкально-ритмической деятельности. Коррекционные возможности музыкально-ритмических занятий с дошкольниками с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития заключаются, прежде всего, в вызывании позитивных эмоций, активизации потребности в элементарном познании окружающего мира через включение в доступную музыкально-ритмическую деятельность, создание условий для удовлетворения потребности в движении различной интенсивности.

Занятия по предметной области «Адаптивная физкультура» с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями направлены на укрепление их здоровья, развитие двигательных, умственных и компенсаторных способностей, коррекцию имеющихся отклонений. Поэтому их также необходимо включить в учебный план для этой категории детей.

Список використаних джерел

1. Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)». - № 285-З. - 18.05.2004г.
2. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / Под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 181с.

This article presents a number of educational areas for children of preschool age with severe difficulties, who are taught in educational institutions of a new type .

Keywords: preschool children with severe and multiply difficulties, educational process.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.36

О.В. Гаврилов

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАСОБІВ ПІДТРИМУЮЧОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті зроблена характеристика деяких засобів підтримуючої комунікації у роботі з дітьми з помірним та тяжким ступенем розумової відсталості як один з способів організації їхнього контакту з соціальним середовищем.

Ключові слова: спілкування, підтримуюча комунікація, діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

В статье охарактеризованы некоторые средства поддерживающей коммуникации в процессе работы с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью как один из способов организации их контактов с социальной средой.

Ключевые слова: общение, поддерживающая коммуникация, дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Спілкування – це складний, багатогранний процес встановлення і розвитку контактів з людьми, який обумовлюється потребами спільної діяльності. Він включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння партнера. Спілкування також визначається як проведення знаковими засобами взаємодії суб'єктів, викликане потребами спільної діяльності і спрямоване на значимі зміни в стані, поведінці і особистісно-змістових утвореннях партнера [3].

Поняття спілкування досить близьке до поняття комунікації. Акт спілкування аналізується і оцінюється за наступними компонентами:

адресат – суб'єкт спілкування;

адресат – кому воно спрямоване або об'єкт спілкування;

повідомлення – зміст, який передається;

код – засіб передачі інформації, канал зв'язку;

результат – чого досягнуто в результаті спілкування.

В найбільш вживаних класифікаціях виділяють три сторони спілкування: комунікативну, інтерактивну, перцептивну.

Комунікативна сторона пов'язана з виявленням специфіки інформаційного процесу між людьми як активними суб'єктами з урахуванням стосунків між партнерами, їх установок, мети і прагнень. Важливість комунікативного боку мовлення – це прагнення його учасників впливати один на одного, на поведінку, забезпечити ідеальне уявлення про іншого (персоналізацію). При цьому необхідними умовами цього виступають наявність спільної мови і однакове розуміння ситуації.

Інтерактивна сторона спілкування являє собою побудову загальної стратегії взаємодії. При цьому відбувається обмін не лише знаннями, але й діями. Розрізняють цілий ряд взаємодії між собою людей, але на перший план виходять кооперація і конкуренція.

Перцептивна сторона спілкування включає в себе процес формування образу іншої людини, що досягається завдяки «причитуванню» за фізичними характеристиками партнера його психологічних властивостей і особливостей поведінки та встановленні на цій основі взаєморозуміння.

Комунікативний процес реалізується за допомогою певних засобів – знакових систем. За критерієм знакових систем можна виділити вербальне і невербальне спілкування.

Вербальні засоби спілкування використовують в якості знакової системи мовлення, безпосередньо звукову мову [3].

Мовлення виступає найбільш універсальним засобом спілкування, оскільки під час передачі інформації за допомогою мовлення найменше втрачається зміст повідомлення. Більше того, через мовлення учасники спілкування особливими способом впливають один на одного, орієнтують один одного, переконують один одного, тобто прагнуть досягнути певної зміни поведінки.

Крім слів, які промовляються, вербальне спілкування передбачає:

- сприймання і розуміння;
- реакцію на мовлення оточуючих;
- вміння дотримуватись черги під час розмови;
- здатність під час спілкування задовольняти цілий ряд власних потреб – соціальних, емоційних, матеріальних;
- здатність виражати свої бажання – спочатку жестами, потім слова з словосполученнями, реченнями, контекстом; здатність більш точно висловлювати свої думки з допомогою складних граматичних конструкцій;
- здатність розбірливо промовляти різноманітні звуки;
- здатність розпочинати і підтримувати розмову, в обох випадках чекаючи реакції співрозмовника і реагуючи на його слова. Ця здатність утворюється з вміння слухати, розуміти, відповідати і дотримуватись при цьому черговості.

Особливістю дітей з помірною та тяжкою формою розумової відсталості є те, що більше 40% з них не мають навичок розмовного мовлення або під час спілкування використовують своє власне “мовлення”, яке часто є незрозумілим для оточуючих. Словниковий запас більшості тих з них, які володіють розмовним мовленням, не перевищує 300-400 слів, чого явно недостатньо для повноцінного спілкування. Таким чином вербальне спілкування часто не може виступати провідним у соціальній комунікації даної категорії дітей. Тому досить гостро постає питання про необхідність використання таких засобів спілкування, які були б доступними для них і зрозумілими для їхнього оточення.

Крім вербальних засобів спілкування існують і невербальні, навчитись яким можуть ті діти, які не можуть оволодіти розмовним мовленням. Невербальні засоби передавання інформації людиною засвоює раніше, ніж вербальні. Немовля починає розуміти емоційні стани матері, реагує на інтонацію голосу, вираз обличчя, жести, дотики. У дорослих при контакті з незнайомими перше враження виникає саме завдяки засобам невербального спілкування (візуальний контакт, експресія, емпатія). Вчені визначили, що у процесі спілкування безпосередньо слова займають лише 7%, звуки та інтонації – 35%, а невербальні засоби комунікації посідають перше місце з 55%. Більшість дослідників вважають, що з допомогою слів передається лише інформація, а з допомогою невербальних засобів – ставлення до неї суб'єкта [5]. Тому формування вміння у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю користуватися невербальними засобами спілкування – необхідний компонент всієї корекційної роботи з ними.

У спеціальній літературі виділяють чотири основні форми невербальних способів спілкування:

- кінетика – оптико-кінетична система знаків, яка включає в себе міміку, жести, пантоміміку. Ця система виступає як здатність загальної моторики різних частин тіла (рук – жестикуляція; обличчя – міміка; пози – пантоміміку). Загальна моторика різноманітних частин тіла людини відображає її емоційну реакцію;

- паралінгвістична і екстралінгвістична – система знаків, яка являє собою додаткову систему до мовленнєвого спілкування: вокалізацію, зміни голосу, немовленнєві включення в мовлення (паузи, запинки, інтерації тощо), якість голосу, його діапазон, тональність, голосові «вкраплення» у вигляді покашлювання, плачу, сміху, темп мовлення;

- проксеміка – система організації людиню власного простору і часу, яка також являє собою невербальну систему спілкування;

- візуальне узагальнення або система «контакту очима» – специфічна знакова система, яка включає рухи очима досить широкого діапазону [5; 114].

Крім цих невербальних систем спілкування використовують інші технології формування у немовленнєвих дітей здатності до комунікації. Зараз у світі широко застосовуються методики так званої підтримуючої комунікації. Вирішальним фактором їхнього використання є усвідомлення того, що можливості у спілкуванні даної людини на даний момент неможливо задовольнити. Підтримуюча комунікація спрямована на розширення комунікативних можливостей людини в її повсякденному житті.

Засоби підтримуючої комунікації досить різноманітні. Під час організації навчання педагог індивідуально підходить до кожної дитини з урахуванням структури наявного в неї відхилення. Вибір засобів підтримуючої комунікації має базуватись на основі ретельного аналізу її можливостей з метою наступного оволодіння нею словесним мовленням. При цьому також потрібно мати на увазі, що альтернативні засоби спілкування не можуть повністю і адекватно замінити у для більшості дітей з інтелектуальними порушеннями розмовне мовлення.

Наведемо окремі приклади технологій підтримуючої комунікації, які доцільно використовувати у роботі з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

1. Піктограми – набір із 600 карточок розміром 10x10 см. Вони розподілені на декілька категорій: люди, частини тіла, овочі, фрукти, одяг, іграшки, транспорт, погода, музика, спорт, навчання тощо. У таких наборах, які розподілені по категоріях, дуже мало абстрактних понять. Піктограми чіткі, не містять зайвих деталей, безпосередньо характеризують предмет або явище. Основна картинка на піктограмі біла, фон – чорний. На кожній піктограмі є підпис, який інформує про значення даного знаку.

2. Pictogram Communication Symbols Mayer-Jonson (PCS) – окремі поняття подаються у вигляді малюнків. Вони складніші за піктограми, містять більше додаткових деталей, тому набагато точніше, а ніж піктограми, ілюструють предмет. Поняття або явище. Всього їх більше 3000, причому деяким поняттям відповідають два різних малюнки.

3. Система знаків Блісса (Bliss Sistem) – спеціальна символічна мова розроблена Чарльзом Бліссом і вперше описана в його книжці в 1949 році. На перших етапах ця система називалась "семантографія". Ініціатива застосування системи Блісса з терапевтичною метою в якості системи, яка замінює розмовне мовлення, виникла в 1971 році в Канаді, в центрі реабілітації дітей-інвалідів в Онтаріо. Для її подальшої популяризації в 1971 році була створена організація Blissymbolic Communication International. В системі Блісса використовуються контурні зображення, аналогічні простим типографським небукваним літерам і їхньої комбінації, а також геометричні фігури – ромби, трикутники; значки, які нагадують максимально спрощені дитячі малюнки. Складається з 30 простих графічних форм, які, з'єднуючись за певними правилами, створюють символи окремих понять. Користувач може самостійно створювати нові, необхідні для нього символи, якщо їх немає у словнику. Ця система дозволяє створювати висловлювання з урахуванням деяких граматичних структур (минулий, теперішній, майбутній час, одинина, множина тощо).

4. Датська система жестів – система жестів, яка використовується в датських спеціальних школах, які за своєю структурою досить наближені до природних. Для комунікації за їх допомогою не вимагається особлива мануальна точність їхнього використання.

5. Система жестів Makaton – словник жестів, створений на базі американського жестового мовлення. Для використання цієї системи необхідне вміння себе контролювати і досить висока координація рухів. На теперішній час словник цієї системи містить 350 знаків. Вони підбираються після системного аналізу лексики, яка найчастіше використовується під час спілкування з дорослими і дітьми, які мають значні проблеми у спілкуванні. Засвоївши окремі знаки із них можна скласти різноманітні комбінації фраз і речень [5].

Підтримуюча комунікація виступає основою життєдіяльності дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Вона передбачає використання невербальних засобів, які забезпечують розуміння суб'єктами один одного навіть у випадку відсутності розмовного мовлення у одного з них.

Е.Н.Винарська в своїх дослідженнях зазначала, що наведені факти дозволяють зробити висновок, що при розумовій відсталості помірного та тяжкого ступеня вираженості перший етап розвитку комунікативно-пізнавальних здібностей (емоційно-виразні знакові комплекси, які включають в себе міміку, пантоміміку, жести, паралінгвістичні інтонації з такими їхніми національно-специфічними структурними одиницями як вокалізації, сегменти підвищення звучності, псевдослова, псевдосинтагми та інше) [1] збережені і дозволяють їм використовувати ці елементи мовлення для елементарного спілкування.

Завдяки різноманітним невербальним засобам розуміння вербального мовлення значно полегшується. Ці засоби створюють ситуативний контекст, який сприяє передачі слів, мовленнєвих висловлювань. Діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю починають відчувати життєву значимість, яка має для них особливе значення. Засвоєння способів невербального спілкування розширює їхні можливості для встановлення контактів, для вираження своїх почуттів, емоційних переживань, прагнень і побажань. Також ці засоби дозволяють їм висловлювати свою думку і своє бачення тієї чи іншої ситуації, що створює у них відчуття власної значущості, і, отже, формує емоційно-позитивне ставлення до соціальної ситуації, в якій вони перебувають.

Під час використання технологій підтримуючої комунікації дитина повинна постійно засвоювати нові символи (розширяти власний словник) і удосконалювати способи використання слів з цього словника. Для того, щоб вона повсякчас могла використовувати засоби підтримуючої комунікації, необхідно забезпечити до них постійний доступ. Тому для цього доцільно використовувати словник з символами, який вона зможе використовувати з перцептивної і пізнавальної точки зору. Такий словник має формуватись у процесі комунікації. По мірі його розширення і удосконалення нові символи мають до нього заноситись у присутності дитини, а часто і за її проханням. Стратегія розміщення символів, які позначають окремі частини мови, заносяться на поля відповідного кольору для спрощення процедури їхнього знаходження і орієнтації у словнику. Оскільки такий словник замінює дитині мовлення, необхідно підібрати відповідні сумочки для нього і стежити за тим, щоб він постійно був з дитиною.

Необхідно зазначити, що використання невербальних засобів комунікації у процесі роботи з дітьми з помірною і тяжкою розумовою відсталістю доцільно лише в тих випадках, якщо у дітей порушення інтелектуальної сфери поєднуються з важкими порушеннями діяльності периферійного мовленнєвого апарату, при яких немає можливості компенсувати мовленнєвий недорозвиток. В цілому більша частина дітей даної групи мають можливість оволодіти усним мовленням, яке є значно ефективнішим для особистісного розвитку таких суб'єктів, проведення з ними корекційної, розвивальної, навчальної, виховної роботи і в кінцевому результаті для їхньої адаптації у соціальному середовищі. Також засоби невербальної комунікації можуть використовуватись у домовленнєвий період з метою виклику цікавості до процесу спілкування, розвитку усвідомлення можливості передачі інформації, формуванню розвитку процесів пізнання в цілому.

Таким чином необхідно зазначити, що використання у процесі формування навичок спілкування у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю невербальних засобів та/або підтримуючої комунікації дозволить їм проявити себе як особистість, яка може адекватно реагувати на зовнішні соціальні впливи, які в більшості випадків проявляються під час спілкування. Внаслідок формування вміння висловлювати свої бажання і прагнення вони не виключається з соціуму, не відторгаються ним, а навпаки, входять в нього як суб'єкти, які потребують уваги і можуть сприйматись іншими людьми.

Список використаних джерел

1. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. – М.: Просвещение, 1987.
2. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья / А.Н.Коноплева, Е.Н.Георгиевич, Л.А.Зайцева. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2005.
3. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998.
4. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. – М.: Просвещение, 1995.
5. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: Речь, 2005.

In the article there is the done description of some facilities of communication in-process with children with the moderate and heavy degree of mental backwardness as one of methods of organization of their contact with a social environment.

Keywords: intercourse, підтримуюча комунікація, to put with a moderate and heavy mental backwardness.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.42

Ю.В. Галецька

ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ВАЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

В статті описано методика та результати дослідження сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю.

Ключові слова: дитина з помірною та важкою розумовою відсталістю, соціально-побутові навички, корекційно-виховна робота.

В статті описана методика и результаты исследования сформированности социально-бытовых навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Ключевые слова: ребенок с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, социально-бытовые навыки, коррекционно-воспитательная работа.

Самообслуговування є основою для освоєння трудових навичок, сприяє розвитку у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю активності, сумлінності, організованості, відповідальності. Засвоєння побутових навичок, які пов'язані з життям у колективі, полегшує дотримання встановленого режиму, організацію всього побуту дитячого будинку, а також життя вихованців після їхнього виходу зі спеціального закладу. Самообслуговування сприяє розширенню кола дітей, придбанню ними елементарних знань із гігієни та санітарії. Прищеплення санітарно-гігієнічних навичок має чимале значення для збереження здоров'я вихованців, захисту їхнього організму від захворювань, перешкоджає поширенню в дитячому будинку різних інфекцій. Діти з помірною та важкою розумовою відсталістю, особливо молодшого віку, часто не вміють самостійно їсти, одягатися, роздягатися, умиватися або роблять це неохайно. Безпорадність у побуті викликає необхідність у постійному догляді за ними. Тому дуже важливо прищепити їм побутові навички, навчити обслуговувати себе, обходитися без допомоги дорослих.

Проблемою вивчення навчання і виховання дітей з помірною і важкою розумовою відсталістю, зокрема соціальною адаптацією, займалися російські вчені: А.А. Ватажина, М.І. Кузьмицька, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипіцина та інші. В Україні цю проблему вивчають О.В. Гаврилов, А.А. Колупаєва, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та інші. Проте в психолого-педагогічній літературі відсутнє системне вивчення процесу формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, тому нами й була обрана дана проблема дослідження. Нами вирішувалися наступні завдання:

- 1) дослідити процес формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю;
- 2) виявити динаміку розвитку соціально-побутових навичок для більш ефективного проведення корекційно-виховної роботи;
- 3) визначити групи дітей за рівнем сформованості у них навичок соціально-побутової орієнтації.

В експерименті приймали участь 262 вихованця від 6-7 до 13-14 років із Мельниці-Подільського і Петриківського дитячих будинків для дітей-інвалідів, спеціальних класів Тернопільської спеціальної загальноосвітньої школи, спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату ім. Сахарова, Новосільської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату (Тернопільська обл.).

З метою вивчення сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю нами було проведено констатуючий експеримент, який включав в себе анкетування, бесіди, спостереження за дітьми під час повсякденної діяльності і спеціально створених ситуацій. Спостереження на цьому етапі дослідження проводилося під час навчальної і позакласної діяльності вихованців дитячого будинку. Система питань анкети відповідала можливостям дітей з даним діагнозом, включала 40 запитань з 4 напрямків: 1) Навички прийому їжі; 2) Навички особистої гігієни; 3) Навички одягання; 4) Побутові навички. По кожній навичці ми відмічали сформована вона повністю, частково або не сформована. Наведемо питання анкети.

Навички прийому їжі.

1. Їсть ложкою і не потребує при цьому допомоги.
2. Легко користується виделкою.
3. П'є з чашки, не проливаючи.

4. Може принести собі попити.
5. Може налити собі в чашку воду, компот.
6. Без труднощів користується ложкою і виделкою при вживанні їжі.
7. Самостійно накриває на стіл.
8. Ріже ножем без значних труднощів.
9. Намазує ножем масло, варення; робить бутерброд.
10. Чистить ножем овочі, фрукти.

Навички особистої гігієни.

1. Дитина охайна.
2. Самостійно ходить в туалет чи говорить, що хоче піти до туалету.
3. Старанно миє руки з милом.
4. Самостійно витирає руки рушником.
5. Знає і називає частини тіла.
6. Без допомоги вмиває обличчя.
7. Самостійно чистить зуби, витискує зубну пасту на щітку.
8. Без супроводу приймає душ, готує все для купання.
9. Самостійно витирає тіло після купання.
10. Вміє причісуватися.

Навички одягання.

1. Коли одягають, намагається допомогти.
2. Знає послідовність одягання частин одягу.
3. Знімає і одягає шкарпетки, колготи.
4. Самостійно одягає і знімає певні речі.
5. Застібає одяг, який має гудзики.
6. Без постійного контролю, ввечері самостійно роздягається.
7. Самостійно складає одяг.
8. Самостійно вранці одягається.
9. Застібає ремінь на пряжку, протягує кінець ремня в шлею; зав'язує пояс.
10. Зашнуровує взуття.

Побутові навички.

1. Допомогає, коли попросять.
2. Застилає ліжко самостійно, роблячи це щоденно і без нагадувань.
3. Вміє користуватися телефоном, побутовими приладами, знає елементарні правила безпеки.
4. Виконує доручення у домі (підмітає, миє підлогу, витирає пил тощо).
5. Виконує нескладні доручення поза домом.
6. Орієнтується на вулиці, вміє переходити дорогу.
7. За дорученням може піти в магазин і купити необхідну річ.
8. Орієнтується в грошових знаках, більш-менш адекватно може ними користуватись.
9. Бере на себе певні обов'язки.
10. Виконує просту роботу без нагляду.

Результати дослідження сформованості навичок прийому їжі у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю подані у таблиці 1.

Таблиця 1**Результати дослідження навичок прийому їжі у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, %**

№	Навичка	сформована	частково	не сформована
1	Їсть ложкою і не потребує при цьому допомоги.	78,5	19,0	2,5
2	Легко користується виделкою.	14,2	28,5	57,3
3	П'є з чашки, не проливаючи.	64,2	33,3	2,5
4	Може принести собі попити.	38,0	19,0	43,0
5	Може налити собі в чашку воду, компот.	23,8	16,6	59,6
6	Без труднощів користується ложкою і виделкою при вживанні їжі.	16,6	16,6	66,8
7	Самостійно накриває на стіл.	61,9	33,3	4,8
8	Ріже ножем без значних труднощів.	9,5	19,0	71,5
9	Намазує ножем масло, варення; робить бутерброд.	14,2	19,0	66,8
10	Чистить ножем овочі, фрукти.	7,1	14,2	78,7

За напрямком дослідження «Навички прийому їжі», найкраще у дітей з помірним та важким ступенем розумової відсталості 6-14 років сформовано вміння користуватися ложкою під час їжі. Самостійно їдять ложкою і не потребують при цьому допомоги 78,5% вихованців, хоча у 2,5% дітей

ця навичка взагалі не сформована, вони не вміють самостійно їсти, на нашу думку, це пояснюється тим, що більшість з цих дітей не перебували у спеціальних дошкільних закладах, не отримували достатнього сімейного виховання. Що стосується користування виделкою, яке вимагає більш координованих рухів, то лише у 14,2% ця навичка сформована, у 28,5% - частково, і у 57,3 – не сформована. Відповідно без труднощів користуються ложкою і виделкою при вживанні їжі 16,6% вихованців дитячого будинку для дітей-інвалідів, 66,8% не вміють самостійно користуватися столовими приборами, це пояснюється ще й тим, що у багатьох дитячих будинках для дітей-інвалідів для вживання їжі дають лише ложки, і тому діти не вміють користуватися виделками. Не проливаючи, п'є з чашки 64,2% дітей з помірно та важкою розумовою відсталістю, 33,3% іноді потребують допомоги, 2,5% не вміють самостійно пити з чашки, не проливши. Лише 38,0% дітей при необхідності можуть принести собі щось попити, і 23,8% налити воду, компот чи чай у чашку, 59,6% вихованців не здатні самостійно налити рідину у чашку. Досить значна кількість дітей (61,9%) можуть самостійно накрити на стіл, обслуговувати себе за столом, знають правила поведінки в їдальні, але чому їх потрібно дотримуватись пояснити не можуть, частково це вміння сформовано у 33,3% вихованців, 4,8% потребують постійної допомоги вихователя. Найгірше у помірно та важкою розумово відсталіх дітей за напрямком дослідження «Навички прийому їжі» сформовано вміння користуватися ножом. Можуть намазати хліб маслом, варенням, зробити собі бутерброд 14,2% дітей, 19,0% - частково, 66,8% не вміють цього робити самостійно. Без значних труднощів щось ріжуть ножом 9,5% вихованців, 71,5% не вміють цього робити. Найгірше сформована навичка чищення овочів чи фруктів, лише 7,1% дітей вміють це робити самостійно, 14,2% потребують при цьому допомоги, у 78,7% ця навичка не сформована. Отже, у більшості дітей з помірно та важкою розумовою відсталістю 6-14 років сформовано вміння користуватися ложкою під час їжі, частково користуватися виделкою, акуратно пити з чашки, самостійно накрити на стіл і обслуговувати себе за столом, більш важче формується вміння користування ножом для різання, намазування, чищення. Напрямок дослідження «Навички особистої гігієни» дозволяє виявити рівень розвитку навичок умивання, чищення зубів, відвідування туалету, приймання душу та інше. Проаналізуємо результати констатуючого експерименту за даним напрямком (див.табл.2).

Таблиця 2

Результати дослідження навичок особистої гігієни у дітей з помірно та важкою розумовою відсталістю, %

№	Навичка	сформована	частково	не сформована
1	Дитина охайна.	61,9	19,0	19,1
2	Самостійно ходить в туалет чи говорить, що хоче піти до туалету.	64,2	16,6	19,2
3	Старанно мие руки з милом.	54,7	33,3	12,0
4	Самостійно витирає руки рушником.	57,1	30,9	12,0
5	Знає і називає частини тіла.	33,3	23,8	42,9
6	Без допомоги вмиває обличчя.	61,9	26,1	12,0
7	Самостійно чистить зуби, витискує зубну пасту на щітку.	69,0	11,9	19,1
8	Без супроводу приймає душ, готує все для купання.	35,7	38,0	26,3
9	Самостійно витирає тіло після купання.	45,2	28,5	26,3
10	Вміє причісуватись.	61,9	21,4	16,7

Згідно таблиці 2 видно, що в загальному діти охайні – 61,9%, у 19,0% вихованців іноді щось відбувається, постійного нагляду вихователя потребує 19,1% дітей. Більшість дітей з помірно та важкою розумовою відсталістю розуміють, що потрібно бути чистим і охайним, хоча пояснюють це не власним бажанням, а вимогою вихователя. Самостійно ходить в туалет чи говорить, що хоче піти до туалету 64,2% дітей з помірно та важкою розумовою відсталістю, у 16,6% ця навичка сформована частково, 19,2% потребують постійного контролю вихователя. Старанно мие руки з милом 54,7% вихованців (33,3% – частково), самостійно витирає руки рушником після миття 57,1% (30,9% – частково), без допомоги вмиває обличчя 61,9% (в 26,1% вихованців ця навичка частково сформована), хоча 12,0% даної категорії дітей не вміють без допомоги мити руки, витирати їх в рушник, вмивати обличчя. Вміє причісуватись і приводити в порядок волосся 61,9% вихованців, 16,7% не здатні виконувати дану дію самостійно. Більшість досліджуваних дітей вміють самостійно чистити зуби, витискувати зубну пасту на щітку (69,0%), але все-таки певна частина дітей потребує допомоги вихователя (19,1%). Без особливого нагляду приймає душ, готує все необхідне для купання 35,7% вихованців, самостійно витирається після миття тіла – 45,2%, хоча 26,3% не в змозі виконувати ці дії самостійно. У найменшій кількості дітей з помірно та важкою розумовою відсталістю сформовано знання про частини тіла, тільки 33,3% вихованців називають основні частини тіла, 23,8% – частково можуть назвати і показати, 42,9% дітей показують певні частини тіла, не називаючи їх. Отже, формування навичок особистої гігієни проходить досить складно, в загальному діти знають, що

потрібно бути чистими, як необхідно поводитися у ванній кімнаті, але не можуть пояснити необхідності дотримуватись цих правил, часто заходять до ванної лише, щоб погратися у воді, і пояснюють миття тіла, чищення зубів, причісування волосся вимогою вихователя, а не власною потребою.

На основі спостереження за дітьми з помірною та важкою розумовою відсталістю у різних ситуаціях під час виконання режимних моментів і у вільний час складено таблицю 3, у якій показано сформованість навичок одягання.

Таблиця 3

Результати дослідження сформованості навичок одягання у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, %

№	Навичка	сформована	частково	не сформована
1	Коли одягають, намагається допомогти.	66,6	19,0	14,4
2	Знає послідовність одягання частин одягу.	42,8	33,3	23,9
3	Знімає і одягає шкарпетки, колготи.	78,5	9,5	12,0
4	Самостійно одягає і знімає певні речі.	71,4	16,6	12,0
5	Застібає одяг, який має гудзики.	59,5	21,4	19,1
6	Без постійного контролю, ввечері самостійно роздягається.	40,4	43,8	15,8
7	Самостійно складає одяг.	50,0	21,4	28,6
8	Самостійно вранці одягається.	42,8	40,4	16,8
9	Застібає ремінь на пряжку, протягує кінець ремня в шлею; зав'язує пояс.	33,3	9,5	57,2
10	Зашнуровує взуття.	38,0	11,9	50,1

Узагальнено результати дослідження сформованості навичок одягання і роздягання у дітей з помірним та важким ступенем розумової відсталості. Діти зазвичай позитивно реагують на допомогу дорослого, і при одяганні 66,6% вихованців намагаються допомогти, але все-таки певна кількість дітей (14,4%) поводять себе пасивно, коли їх одягають. Більшість дітей вміють знімати і одягати шкарпетки, колготи – 78,5%, самостійно знімати і одягати певні речі – 71,4%, хоча і зустрічаються такі, які потребують постійної допомоги зі сторони вихователя під час одягання і роздягання (12,0%). Після зняття одягу 50,0% вихованців вміють його скласти, хоча часто роблять це неохайно, можуть розкласти по різних кімнатах, забути, де поклали. Без постійного контролю ввечері самостійно роздягається 40,4% досліджуваних дітей (у 15,8% дана навичка не сформована), вранці без необхідності нагляду одягається 42,8% (16,8% не вміють цього роти самостійно). З найбільшими труднощами у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю формуються навички, які вимагають чітких, координованих рухів. Застібає одяг, який має гудзики 59,5% вихованців, для 19,1% ця дія є недоступною для виконання. Ще важче даній категорії дітей зашнурувати взуття (справляється лише 38,0%), застібнути ремінь, зав'язати пояс (навичка сформована у 33,3% дітей). Отже, значна частина досліджуваних дітей одягається і роздягається самостійно в завчасно приготований одяг, хоча й часто звертається за допомогою до вихователя, особливо її не потребуючи. З певними труднощами вихованці дитячого будинку для дітей-інвалідів зустрічаються при застібанні одягу, який має гудзики, зав'язуванні поясу, зашнуровуванні взуття.

За результатами дослідження сформованості побутових навичок у помірно та важко розумово відсталіх дітей складено таблицю 4.

Таблиця 4

Результати дослідження сформованості побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, %

№	Навичка	сформована	частково	не сформована
1	Допомагає, коли попросять.	54,7	9,5	35,8
2	Застилає ліжку самостійно, роблячи це щоденно і без нагадувань.	45,2	16,6	38,2
3	Вміє користуватися телефоном, побутовими приладами, знає елементарні правила безпеки.	16,6	2,3	81,1
4	Виконує доручення у домі (підмітає, миє підлогу, витирає пил і тощо).	19,0	28,5	52,5
5	Виконує нескладні доручення поза домом.	30,9	11,9	57,2
6	Орієнтується на вулиці, вміє переходити дорогу.	2,3	16,6	81,1
7	За дорученням може піти в магазин і купити необхідну річ.	4,7	14,2	81,1
8	Орієнтується в грошових знаках, більш-менш адекватно може ними користуватись.	4,7	11,9	83,4
9	Бере на себе певні обов'язки.	23,8	9,5	66,7
10	Виконує просту роботу без нагляду.	26,1	17,6	56,3

Як бачимо з показників таблиці 4, 54,7% дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю здатні допомогти, коли їх попросять, хоча власної ініціативи не проявляють, при цьому 35,8% не реагують на прохання про надання допомоги, проводять себе відсторонено. Що стосується такого режимного моменту, як застилання ліжка, то 45,2% вихованців роблять це щоденно і без нагадувань, 16,6% – частково потрібна вказівка вихователя, і 38,2% не роблять цього без нагадування. Лише

16,6% досліджуваних дітей вміє користуватися телефоном, побутовими приладами, знає елементарні правила безпеки, у 81,1% дані навички не сформовані. Привчені виконувати побутові обов'язки (підмити, мити підлогу, витирати пил) 19,0% помірно та важко розумово відсталих дітей, 28,5% іноді виконують дану роботу, 57,2% не вміють цього робити. Брати на себе певні обов'язки здатні 23,8% вихованців спеціального закладу, 66,7% не проявляють ніякої ініціативи щодо взяття на себе побутових обов'язків. Зі значними труднощами у даній категорії дітей формується вміння поводитися з грошима, піти в магазин і купити певну річ, лише 4,7% вихованців в змозі це зробити. Найважче дітям орієнтуватися на вулиці, переходити дорогу, у 2,3% ці навички сформовані, 81,1% вихованців дезорієнтовані на вулиці, це говорить про те, що потрібно більше уваги звертати на формування вміння як поводити себе на вулиці, переходити дорогу, що робити, коли заблукали. Виходячи з вище сказаного, у дітей з помірним та важким ступенем розумової відсталості досить складно сформувати побутові навички, вони рідко проявляють ініціативу у виконанні хатньої роботи, не завжди вміють користуватися побутовими приладами і знають елементарні правила безпеки, їм складно виконати доручення поза домом чи спеціальним закладом, правильно поводитися з грошима, орієнтуватися на вулиці.

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок, що у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю формування санітарно-гігієнічних і побутових навичок пов'язано з деякими труднощами, а саме: для вироблення і закріплення цих навичок необхідні тривалі і систематичні вправи; до формування елементарних санітарно-гігієнічних і побутових навичок у таких дітей необхідно приступати якомога раніше, ще у ранньому та дошкільному віці, так як при переведенні у наступні групи навчання, насамперед, враховується сформованість у вихованців основних навичок самообслуговування, певний рівень розвитку пізнавальних процесів, мовленнєвої комунікації, а потім – вік та час перебування у спеціальному закладі. Тому перспективним напрямком нашого дослідження буде визначення форм і методів роботи, які сприятимуть більш ефективному формуванню соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю.

In the article describes the methodic and the results of investigation of the forming social-home experiences children with the moderate and hard mental backwardness.

Keywords: child with the moderate and hard mental backwardness, social-home experiences, correctional and educational work.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.36:37.015.3:34

А.М. Гаман

ПРИЧИНИ ТРУДНОЩІВ ФОРМУВАННЯ НЕДОСТАТНЬОЇ ПРАВОВОЇ ОСВІЧЕНОСТІ ШКОЛЯРІВ ІЗ ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

В статті висвітлюється проблема причин труднощів, які негативно впливають на формування правової освіченості школярів із інтелектуальною недостатністю.

Ключові слова: розумово відсталі учні, правова культура, право виховна робота, соціальна адаптація.

В статье освещается проблема причин трудностей, которые негативно влияют на формирование правовой образованности школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: умственно отсталые ученики, правовая культура, правовоспитательная работа, социальная адаптация.

Захист прав розумово відсталих людей прямо залежить від ставлення до них суспільства, від його поінформованості про життя, особливості та потреби даної категорії людей, та їх власного вміння відстоювати свої права. Проте, існує чимало чинників, які негативно впливають на формування повносправної особистості в правозахисному просторі.

Знання причини недостатньої сформованості правової освіченості у дітей із вадами інтелектуального розвитку важливе не лише для діагностування, але й для прогнозування динаміки кожної конкретної дитини в подальшому, котре необхідне для вирішення питань її комплексної психолого-медико-педагогічної реабілітації та соціальної інтеграції.

Зважаючи на багатолітню історію вивчення розумово відсталості взагалі визначати її причини у конкретної дитини не завжди можливо.

Традиційно вважається, що розумова відсталість – результат органічного ураження головного мозку. Проте, відомо що органічне ураження головного мозку відстежується переважно у важко виражених розумово відсталих дітей, тоді як у дітей із легкими степенями розумової відсталості виявляється рідко.

Взагалі сам термін «розумова відсталість» є доволі узагальнене поняття, до якого відносяться стійкі порушення інтелекту, обумовленні прогресуючими захворюваннями центральної нервової системи [4].

Однією з актуальних проблем вивчення розумової відсталості у дітей є співставлення клінічних проявів інтелектуального дефекту з фенотипичними особливостями дитини, неврологічними та соматичними відхиленнями, оцінкою емоційно-поведінкових особливостей, мовленнєвих та рухових розладів. Все це дозволяє диференціювати різні форми олігофренії та виділяти так звані синдром альні форми генетичної так екзотичної етнології.

При легкій розумовій відсталості інтелектуальний коефіцієнт складає 50-69 (на відміну від норми, яка має межі 70-100). Такі діти – із легкою стадією розумової відсталості, які мають непогану увагу та добру механічну пам'ять, здатні навчатися за спеціальною (корекційною) програмою. Дана програма будується на корекційно – наочних методах навчання, що значно полегшує засвоєння математики, письма, читання та інших навчальних предметів, тому дитина на протязі навчання в школі здатна її засвоїти. А в подальшому, набуваючи професійних навичок під час навчання, здатна самостійно працювати на виробництві та спроможна адаптуватися до умов спільного проживання з іншими членами суспільства. Тому дуже важливо, щоб дана категорія людей змогла стати повноправним громадянином своєї держави, приносила її користь своєю працею та зуміла б відстоювати та захищати власні права, реалізувати себе як особистість, мати певний належний рівень правової освіченості.

Проте, варто враховувати і ряд причин, які впливають на недостатню сформованість правової освіченості дітей із вадами інтелекту.

Люди із легкою формою розумової відсталості набувають мовленнєві навички із певною затримкою, але значна частина із них здатна використовувати мовлення в повсякденному спілкуванні, підтримувати бесіду; проте для їхнього мовлення характерні фонетичні помилки, обмеженість словникового запасу, недостатність розуміння слів, неточність слів, які вживаються. Власне, слова не використовуються в повній мірі, як засіб спілкування. Просліджується відставання активного словника від пасивного. Розумово відстала людина розуміє значно більше, ніж може виразити словами. Активний лексикон не лише обмежений, а й перевантажений штампами (одними і тим ж словосполученнями). Характерне також порушення граматики будови (узгодження слів) пов'язане із рідкістю використання прикметників та сполучників, прийменників та сполучників, яких не вистачає в активному словникові. Фрази бідні односкладні. Виникають також труднощі в оформленні своїх думок, передачі змісту почутого та прочитаного. В деяких випадках спостерігаються ознаки загального мовленнєвого розвитку.

Звуження та сповільнення здорових, слухових, кінестетичних, тактильних, нюхових, смакових відчуттів та сприйняття утруднюють створення адекватної орієнтації в оточуючому середовищі. Недостатній розвиток сприймання не дозволяє одержати правильну уяву про те, що знаходиться навколо розумово відсталої людини і що таке він сам.

Недостатньо формується подібність та відмінність між предметами та явищами, не відчуються відтінки кольорів, помилково оцінюється глибина та об'єм різноманітних властивостей предметів, що пояснюються труднощами аналізу та синтезу інформації, яка сприймається.

Довільна увага цілеспрямована, потрібні значні зусилля для її привернення та фіксації, вона нестійка, легко виснажується, їй характерне значене відволікання, переключення на більш яскраво виражене явище чи предмет. Все це спричиняє в розумово відсталої дитини значні труднощі в оволодіння не лише шкільною програмою, але й елементами самообслуговування.

Мислення конкретне, обмежене безпосереднім досвідом та необхідністю забезпечення своїх негативних потреб, непослідовне і стереотипне, некритичне. Слабка регулююча роль мислення в поведінці. Розумово відстала дитина не планує свою активність за етапами, але намагається завчасно передбачити наслідки. До прикладу, навіть у підлітковому віці дитина з інтелектуальною недостатністю мріє бути космонавтом, лікарем, банкіром, не враховуючи певних труднощів кожної із цих професій та непосильність у їх подоланні.

Пам'ять відмічається сповільненістю та нестриманістю запам'ятовування, швидкістю забування, неточністю відтворення. Найбільш недорозвиненими є логічне запам'ятовування, коли механічна пам'ять може бути збережена чи й добре сформованою. Зазвичай запам'ятовуються лише зовнішні ознаки предметів та явищ. Викликають великі складнощі спогади про внутрішні логічні зв'язки та узагальнені словесні пояснення.

Емоції недостатньо диференційовані, неадекватні. Вони не співпадають із значними змінами, які відбуваються навколо і з самою розумово відсталою дитиною. Вона бурхливо радіє, коли можна було б лише усміхнутися, не вміє стримати гнів, а то і агресію, коли достатньо лише – розсердитись.

З великими труднощами формується вищі почуття: гностичні, моральні, естетичні та ін. В зв'язку з цим відсутня відповідальність, не виявляється задоволення в завершенні справи. Переважають безпосередні переживання їх діяльності та конкретних життєвих обставин. Незадоволення у відмові іграшкою, солодощами (поза залежність від матеріальної спроможності) переростає в нестримний гнів. Настрій, звичай, - нестійкий.

Проте думка, що ступінь емоційного недорозвитку, як правило, співвідносна із вираженістю інтелектуальної вади, на практиці не завжди виправдана. Певна частина розумово відсталих здатна серйозно пережити свої обмежені здібності. В зв'язку з цим вони відносяться до групи підвищеного ризику по виникненні невротичних розладів.

Довільна активність розумово відсталих характеризується слабкістю потреб, недостатністю ініціативи, нестримністю, непокою, слабкістю соціальних, особистісних мотивів. Вчинки часто нецілеспрямовані, імпульсивні, немотивовані. Поведінка в зв'язку з цим вкрай послідовна, неочікувана; вона то занадто пасивна, то переривається невмілими вчинками, що, безумовно, утруднює пристосування розумово відсталої людини до життя.

Все ж таки при певній зрілості особистості переважна більшість із них досягають незалежності у догляді за собою. Вони здатні самостійно вживати їжу, вмиватися, одягатися, керувати функціями кишково-шлункового тракту та сечового міхура; володіють практичними та господарськими навичками, навіть – коли їх розвиток значно уповільнений від норми.

Незважаючи на те, що дана категорія людей засвоює поведінкові вимоги, їх ролеві функції в суспільстві обмежені. Це особливо чітко виражено в сучасному світі, якому характерна значна кількість людей, що обмежує здатності осіб з легкою розумовою відсталістю до адаптації. Несамостійність, підвищена навіюваність та здатністю до наслідування часто ведуть до того, що поведінка знаходиться в великій залежності від подразнень і афектів, від безпосередніх обставин в яких знаходиться розумово відсталий індивід.

Головні труднощі зазвичай спостерігаються в шкільній успішності, переважна кількість дітей даної категорії відчуває труднощі в засвоєнні навичок читання, письма, математики. Отож, ці всі труднощі, які виникають на початкових етапах формування та розвитку розумово відсталої особистості є причиною її подальшого відставання та неспроможності збагнути та усвідомити всю багатогранність, необхідність та доцільність правової освіченості, здатності захистити та відстояти власні права, уміти володіти своїми знаннями в своїх інтересах.

В більшості випадків легкої розумової відсталості можливе працевлаштування, яке б вимагало здатності не стільки до абстрактного мислення, скільки до практичної діяльності, включаючи некваліфіковану та ручну напівкваліфіковану роботу. Вони оволодівають професіями муляра, слюсаря, маляра, швачки, вишивальниці, підсобних працівників і т. д.

В соціальних умовах (наприклад, в сільській місцевості) які не вимагають продуктивності в теоретичному напрямку, певна ступінь легкої розумової відсталості сама по собі може і не викликати труднощів у пристосуванні. Разом з тим, якщо поряд із цим існують помітні емоційні розлади та соціальна незрілість, то відчутно проявляються наслідки обмеження соціальної ролі, наприклад, нездатність справлятися з вимогами, пов'язаними із сімейним життям чи вихованням дітей, або ж труднощів в адаптацію до культурних традицій та норм.

Отож, враховуючи вище сказане можна стверджувати, що розумова відсталість, як первинна вада – незворотній процес, розвиток особистості відбувається за схемою, як у нормі, проте не досягнутими залишаються вершини, якщо можна так висловитися, ідеальної особистості; проте, варто запам'ятати, що супутні вторинні вади у загальній структурі вираженості олігофренії підлягають корекції і, що цілком можливо, долаються повністю.

Для засвоєння правових знань, і не лише правових, а й знань умінь та навичок взагалі дуже важливе значення має правильність діагностування. У дитячому віці така діагностика повинна базуватися визначенні певної якісної структури інтелектуальної вади, центр якого належить недорозвитку пізнавальної діяльності, на визначенні відставання в психічному розвитку, а також на відсутність посилення дефекту та інших проявів прогредієнтності.

Зупинимось на основних клінічних ознаках розумової відсталості [1] Перевага тотальної інтелектуальної недостатності із своєрідністю ієрархією інтелектуальної вади, тобто недорозвиток всіх нервово – психічних функцій веде до стійкості недорозвитку абстрактних форм мислення.

Інтелектуальна вада, яка має супутні порушення моторики, мовлення, сприйняття, пам'яті, уваги, емоційної сфери, довільних форм поведінки. В усіх процесах кладе відбиток типова для олігофренії поширеність дефекту, тобто пізні формування компонентів регуляції усіх цих функцій та недостатність їхньої сформованості.

Недорозвиток пізнавальної діяльності при розумовій відсталості, відображається, перш за все, в недостатності логічного мислення, порушенні динаміки психічних процесів, інертності узагальнення порівняння предметів та явищ оточуючої дійсності за суттєвими ознаками, в неможливості розуміння переносного змісту прислів'їв та метафор.

Сповільнений темп мислення та інертність психічних процесів є визначальними у відсутності можливості переносу засвоєного в процесі навчання способу дій в нових умовах.

Недорозвиток мислення відбивається на протіканні усіх психічних процесів: сприйняття, уваги, пам'яті. Перш за все страждають всі функції розрізнення та узагальнення, порушуються компоненти психічної активності, пов'язані з аналітико – синтетичною діяльністю мозку. В емоційно – вольовій сфері це проявляється в недорозвитку складних емоцій та поведінки.

У розумово відсталих дітей переважають органічні потреби. Соціальні та інтелектуальні потреби формуються важко. Якщо розвитку соціальних інтересів не приділяти достатньої уваги, то розумово відсталий школяр не навчиться самостійно структурувати свій час, заповнювати його цікавими справами, не знатиме як скористатися власним дозвіллям. Якщо у дитини не сформовані інтереси до читання, рукоділля чи майстрування, спорту, ігор, музики, спілкування тощо, у вільний час вона буде задовольняти свої органічні потреби, що може призвести до їхньої гіпертрофованості.

Вже сформовані соціальні та інтелектуальні інтереси розумово відсталих школярів характеризуються нестійкістю, поверховістю, невисокою інтенсивністю. Дитина – олігофрен, на відміну від нормальної, не може займатись улюбленою справою. Якщо буде відчувати голод чи спрагу.

Значною мірою поведінку розумово відсталого учня визначає схильність до навіювання. Висока сугестивність призводить до того, що він легко потрапляє під вплив інших людей. У стані навіювання він може діяти навіть всупереч власним бажанням. Цією особливістю психіки розумово відсталих часто користуються педагоги при необхідності викликати певну емоційну реакцію, ставлення, поведінку. Але з таким же успіхом цим може скористатися будь-хто. Тому ефективність виховної роботи у допоміжній школі підвищиться, якщо буде спрямована на формування свідомої поведінки на основі усвідомлення власних потреб і співвіднесення їх з вимогами суспільства.

Характерною особливістю мотивів дітей-олігофренів є їх невисока спонукальна сила. Щонайменша перешкода, необхідність докласти зусилля призводять до відмови від бажаного.

Разом з тим необхідно відмітити, що учні навіть молодших класів допоміжної школи не залишаються байдужими під час прослуховування доступних для них текстів, які містять емоційно забарвлені компоненти, а у своїх переказах не минають їх, акцентують на них увагу, відтворюють з більшою виразністю, ніж інші частини тексту. Школярам з інтелектуальною недостатністю властива більш стійка тенденція до співпереживання, ніж до співчуття, яке є більш тонким і глибинним.

Даний факт можна з ефективною використовувати при формуванні правової освіченості дітей із розумовою відсталістю.

В особистісному розвитку дітей-олігофренів виявляється пригніченим етап боротьби мотивів, завдяки якому відбувається привласнення мотивів соціальної поведінки і надання їм більш високого статусу порівняно з безпосередніми імпульсивними прагненнями.

Це означає, що розумово відстала дитина неспроможна самостійно у своїй поведінці орієнтуватись на правила. Якщо її навчити, як себе поводити у конкретній ситуації, пояснити, чому треба діяти саме так, а не інакше, то її вчинки будуть відповідати загальноприйнятим нормам. Один з мотивів такої поведінки може бути прагнення дитини виконувати вимоги авторитетного вчителя або іншої значущої особи.

Велику роль у формуванні соціально бажаних мотивів відіграє також аналіз поведінки позитивних та негативних героїв оповідань, казок, кінофільмів; обговорення конкретних вчинків самих дітей; моделювання різних конфліктних ситуацій і залучення дітей до їх вирішення.

Характерним для дітей олігофренів є також те, що вони погано розуміють мотиви поведінки інших людей і тому оцінюють їх не за причиною, а за результатом.

Розумово відсталі школярі не розуміють, що поведінку людей слід оцінювати не лише за її наслідками, а й за причинами.

Погано діти-олігофрени усвідомлюють мотиви власної поведінки. Часто вони виявляються схильними до безглузвих невмотивованих вчинків, або не можуть пояснити, чому поступили так, а не інакше. Враховуючи це, дуже важливо у процесі виховної роботи спонукати дітей до аналізу власної

поведінки, допомагати їм розібратися у її мотивах, вчити протистояти безпосереднім імпульсам, передбачати наслідки того чи іншого поведінкового акту.

Недорозвиток уявлень розумово відсталих школярів про себе як особистість є також наслідком властивої їм психічної пасивності, недостатньої уваги. Вони не помічають специфічних особливостей предметів та явищ навколишнього світу. Ще складнішим для них є процес сприймання змін у зовнішньому світі людей та власному. Недосконалість розподілу уваги в учнів допоміжної школи призводить до того, що в процесі спільної діяльності, спілкування з іншими людьми їхня психічна активність спрямована виключно на продукт діяльності, а власний внутрішній світ та переживання партнерів знаходяться за межами усвідомлення. На відміну від нормальних учнів, олігофрени самотійно, з власної ініціативи не спрямовують увагу на самого себе.

Значне місце в інтенсифікації самопізнання посідає уява, яка дає можливість індивіду прогнозувати свою поведінку в різних ситуаціях в майбутньому. Але саме уява, яка потребує високої психічної активності, творчого потенціалу, найбільше недорозвинена у дебілів. Тому переважна більшість розумово відсталих не уявляє своє майбутнє, шляхів досягнення своїх мрій.

Недорозвиток уяви також певною мірою зумовлює імпульсивність поведінки дебілів, оскільки вони неспроможні « побачити » кінцевий результат своїх дій, перш ніж виконають їх до кінця.

Низький рівень сформованості уяви заважає олігофренам зрозуміти значення морально-етичних понять і виділити критерії для оцінки та самооцінки особистості.

Низька потреба у спілкуванні, несформованості діалогічного мовлення веде до низької потреби у самопізнанні. Порушення регулюючої функції мовлення призводить до розриву, невідповідності між уявленням школярів про себе та їхньою поведінкою.

Прагнення і можливість адекватно оцінити себе з'являється, якщо в індивіда добре розвинена здатність до емоційної децентрації, уміння переводити себе із суб'єкта в об'єкт самопізнання. Факти свідчать, що здатність дивитись на себе, як на іншого, у більшості розумово відсталих школярів відсутня. Вони не можуть об'єктивно оцінити. Зауважимо, що недорозвиток пізнавальних функцій ускладнює процес формування уявлень учня про себе як особистість. Але, разом з тим, достатній рівень розвитку інтелектуальної діяльності, як це буває при нормальному психофізичному розвитку, ще не гарантує високорозвиненого самопізнання.

Щоб учень звернувся до власного внутрішнього світу, у нього повинна виникнути відповідна потреба. Так потреба з'являється тоді, коли в свідомості індивіда виникають внутрішні суперечності, зумовлені невідповідністю бажань та можливостей, суперечністю самих потреб, неспівставністю ролей учня в різних референтних групах.

Водночас практика свідчить, що в учнів допоміжних шкіл є значні можливості розвитку громадської активності, самотійності, ініціативи і що орієнтація педагогічних колективів на ці можливості та їх послідовне використання в діяльності дитячих громадських організацій, дає досить сприятливі результати в корекційно – виховному аспекті. При цьому в допоміжній школі звертається увага на те, щоб не допустити бездумної переоцінки можливостей учнів можливостей учнів у самотійному прийнятті та реалізація відповідальних рішень [2]

Уваження до вимогливості ставлення до вихованці в роботі з розумово відсталими дітьми означає, перш за все, необхідність підходу до кожного з них із оптимістичною гіпотезою, з вірою у можливість удосконалення його особистості, в наявність в учня позитивних якостей. Вияв довіри до учня при дорученні йому певної справи – сильний виховний вплив у допоміжній школі.

Вимоги, що пред'являються до учнів спеціальної школи і регулюють їх соціально – нормативну поведінку, мають послідовно ускладнюватись у ході розвитку дітей.

Розумово відсталі діти дуже ускладнюються в оцінці власної поведінки і діяльності, однак потребу у такій самооцінці вони відчують. Об'єктивні оціночні судження з приводу діяльності та поведінки розумово відсталих школярів формує вчитель, поступово привчаючи дітей до оцінки товаришів і самооцінки.

Невдачі минулого досвіду у спілкуванні з нормальними дітьми, в ігровій і навчальній діяльності своєрідність сімейного положення у багатьох учнів допоміжної школи призвели до того, що вони відчували дефіцит позитивних оцінок ззовні, внаслідок чого втратили віру в свої позитивні можливості. Досвід показує, що розумово відсталі учні досить чутливо реагують на заохочення, заслужені при появі своїх позитивних якостей, про що олігофренопедагогам слід постійно пам'ятати.

Серед розумово відсталих однокласників з погляду оволодіння соціально – нормативною поведінкою спостерігаються доволі значні відмінності. При цьому виявляється певна подібність поведінки, характеру, діяльності тощо у дітей, що мають однакові форми розумової відсталості.

Для правильного вибору засобів педагогічного впливу і побудови системи виховання розумово відсталих школярів вчителю необхідно добре знати особливості структури дефекту, розрізнити прояви, пов'язані з первинним порушенням і вторинними відхиленнями; важливо також врахувати індивідуально – особистісні особливості кожного учня – його знання відповідних соціальних норм,

ставлення до них, інтереси, цілі діяльності, близькі та віддалені перспективи, плани, звички, самооцінку і рівень домагань, положення в колективі ровесників, ставлення до товаришів, навчання, праці, гри.

Не менш важливою є і орієнтація на вікові особливості розумово відсталих школярів.

Виховна робота з розумово відсталими школярами, спрямована на формування їх соціально-нормативної поведінки, вибудовується в цілісну систему.

Так, в одну групу можна об'єднати методи, призначення яких полягає у формуванні в учнів моральних і правових знань, оцінок переконань. Це розповідь, бесіда, пояснення, переконання, робота з текстовими джерелами інформації, диспут, аналіз ситуацій відповідного змісту, рольової гри. В другу групу можна об'єднати методи, спрямовані на формування досвіду суспільних стосунків, вмінь і звичок соціально – нормативної поведінки. Це практична організація різних видів діяльності та міжособистісного спілкування в різних ситуаціях, вправи, привчання. Нарешті, до відносно самостійної групи методів відносяться ті засоби впливу на особистість, які додатково стимулюють, підкріплюють соціально – нормативну поведінку особистості колективу або ж гальмують прояв соціальних відхилень (заохочення, змагання, осуд, покарання).

У формуванні правильної поведінки учнів допоміжної школи важливу роль відіграють ті умови, в яких відбувається їхнє життя і діяльність – режим, особистий приклад педагогів та інших осіб.

Переважає більшість учнів – олігофренів навчається в допоміжних школах інтернатного типу, де школярі цілодобово перебувають під наглядом педагогів, які в кожную хвилину готові прийти на допомогу своїм вихованцям. Деякі вихователі до того ж свідомо обмежують самостійність дітей, намагаючись таким чином запобігти помилкам, небажаним вчинкам, неправильним діям. Саме по собі повне соціальне забезпечення, на якому знаходиться учень допоміжної школи спрощує його життя і зменшує обсяг проблем, які індивід повинен вирішувати самостійно.

Інтернатний спосіб життя зменшує кількість можливих референтних груп. Протягом навчального року учні спілкуються з одними і тими ж самими людьми, виконують обмежену кількість соціальних ролей, які не суперечать одна одній, і тому не створюють умов для виникнення внутрішніх конфліктів, необхідних у якості спонукаючої сили до самопізнання.

Осмисленню власної соціальної ідентичності дітям - олігофренам перешкоджає й та обставина, що у багатьох учнів обмежена кількість індивідуальних речей, які б належали тільки їм. Протягом усього перебування у школі олігофрени чують переважно загальні звернення, адресовані до всього класу, і дуже мало особистих звертань, які найчастіше бувають тоді, коли поведінка дитини відхиляється від правил. Вихованці інтернату постійно перебувають в колективі і дуже рідко на самоті, вся їхня активність регламентується режимом школи, і тому вона однотипна для всіх дітей. За таких умов школяру з обмеженими інтелектуальними можливостями важко усвідомити себе як індивідуальність, відчути свою самостійність, унікальність.

Як і всі інші психологічні утворення уявлення про власне «я» у школярів виникає пізніше, ніж в нормі, і подальший його розвиток перебігає своєрідно. Власний внутрішній світ у молодшому шкільному віці ще не виділяється для них як об'єкт пізнання, уявлення про себе існують на рівні неусвідомлених, позначених лише в переживаннях установок. Підлітки вже здатні пізнати окремі властивості та якості свого «я», але ще не спроможні об'єднати їх у цілісну систему, тому ці знання про себе мають незначний вплив на їхню поведінку, не спонукають до самовиховання. Навіть у старшокласників власний внутрішній світ не стає значущою цінністю, не виникає дійсної потреби у самопізнанні та самореалізації [2]

Надто важливим у питанні причини труднощів основ правових знань є позиція розуміння динаміки розумової відсталості.

1. Труднощі у відсутності можливості отримувати освіту та інформацію про оточуючий світ у доступній формі.

2. Проблема обмеженого кола спілкування, яке складається з сім'ї, найближчих родичів та ровесників у реабілітаційному центрі, школі – інтернаті.

3. Проблема відсутності навичок спілкування.

4. Проблема відсутності навичок знайомства, встановлення контактів, сором'язливість, невміння знайти партнера для особистих стосунків.

5. Проблема неможливості знайти достатньо оплачувану роботу для нормального матеріального забезпечення та самостійного життя.

Зупинимось на труднощах, які виникають у розумово відсталих, до прикладу, у праві на особисте життя.

Резюмуючи вище обумовлене, варто зауважити, що труднощі недостатньої сформованості школярів із вадами інтелектуального розвитку залежать від багатьох чинників, а і сам термін «розумова відсталість» - поняття широкого змісту, яке має різноманітний етиопатогенез, з певною кількістю клінічних форм, різні рівні соціальної адаптації та неоднаковий прогноз.

Варто зауважити й те, що значна кількість форм розумової відсталості особливо, недиференційовані можуть з віком дитини нівелюватися, такі підлітки добре соціально адаптуються.

Можна стверджувати що розвиток звичайних та аномальних дітей відбувається однаково [4], проте має й суттєві відмінності. Різниця заключається в термінах та способі розвитку. Діти з нормальним інтелектом в порівняно короткий термін проходять усі стадії розвитку, тоді як еволюція аномальних дітей відбувається вкрай повільно, і вони проходять не всі стадії, не досягаючи висот.

Все це і є причиною труднощів недостатньої сформованості правової освіченості школярів із інтелектуальними вадами.

Список використаних джерел

1. Мастюкова Е.М. Актуальные аспекты клинической диагностики умственной отсталости у детей // Дефектология. – 1997. – № 1. – С. 26-27.
2. Миронова С.П. Основы корекційної педагогіки: Навчальний посібник / Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвеева; за заг. ред. С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010 – 264 с.
3. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка // Сост. А.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
4. Щипицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

The problem of reasons of difficulties, which negatively influence on forming of legal formed of schoolboys with intellectual insufficiency.

Keywords: lights up in the article: mentally backward students, legal culture, right an educate work, social adaptation.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК: 376.1 – 056.36

Н.А. Гіренко

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ СЕНСОРНОЇ СФЕРИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядається динаміка формування сенсорної сфери учнів 1-2 класів спеціальної школи на уроках труда та умови, що забезпечують ефективність даного процесу.

Ключові слова: сенсорні еталони, сенсорна сфера, чуттєвий досвід, корекційні прийоми, трудове навчання.

В статье рассматривается динамика формирования сенсорной сферы учащихся 1-2 классов специальной школы на уроках труда и условия, обеспечивающие эффективность данного процесса.

Ключевые слова: сенсорные эталоны, сенсорная сфера, чувственный опыт, коррекционные приёмы, трудовое обучение.

Одним з найважливіших завдань спеціальної школи є підготовка учнів з психофізичними вадами до самостійної трудової діяльності. Перш за все це пов'язано з новими вимогами щодо рівня підготовки випускників, їхньої адаптації та інтеграції у суспільство. Тому важливе місце у вирішенні даного питання займає ефективне використання збережених систем та функцій організму аномальної дитини, що забезпечують компенсаторно-корекційне навантаження, успішне засвоєння освітніх знань, практичних вмінь та навичок. Саме в процесі трудового навчання створюються відповідні умови для вирішення поставлених проблем та подолання вад розумового, фізичного та сенсорного розвитку учнів.

На дидактичну цінність сенсорного виховання вказували Ж.Ітар, Е.Сеген, М.Монтессорі, Л.А.Венгер, Т.М.Головіна, І.А.Грошенков, О.В.Запорожець, А.П.Усова та ін., які відзначали, що

рівень розвитку відчуттів свідчить про реабілітаційні можливості дитини, готує її організм до трудової діяльності.

Мета дослідження: проаналізувати та визначити динаміку розвитку сенсорної сфери учнів 1-2 класів спеціальної школи в процесі навчання труду.

Предметом нашого дослідження стали зміст та особливості використання системи педагогічних прийомів, що спрямовані на удосконалення розвитку сенсорної сфери.

Процес формування сенсорної сфери у учнів 1-2 класів здійснювався послідовно у 3 етапи. Дана етапність обумовлена змістом навчального матеріалу і структурою програми з трудового навчання: рік навчання (клас), розділ програми (пластилін, текстиль, природний матеріал та т.і.), вимоги до оволодіння сенсорними операціями і руховими прийомами, що забезпечують виконання практичних трудових завдань.

Сутність *першого етапу* полягала у знайомстві учнів з елементарними ознаками предметів, їх розміром, формою, кольором, визначенням якісних характеристик (твердий, м'який, шорсткуватий, теплий тощо), просторового розташування частин і деталей об'єкту.

Задачами даного етапу були:

- формування у дітей з вадами психофізичного розвитку уявлень у сфері чуттєвого досвіду, тобто засвоєнні ними знань та вмій у розрізненні якостей предметів, оволодінні сенсорними еталонами форми, величини, кольору, просторових відносин;
- підвищенні рівня активності сприймання дітей;
- розвиток сенсорної сфери учнів шляхом активізації функцій окремих аналізаторів (зорового, тактильного).

Вирішення завдань даного етапу навчання сприяє виявленню у дітей молодшого шкільного віку з психофізичними вадами таких сенсорних здібностей, які відіграють значну роль у загальній системі сенсорного виховання. До їх числа відносяться: здібності до цілісного сприйняття властивостей предмету й розчленування його на різні якості (форми, величини, просторового розташування предметів та їх частин).

Завданнями *другого етапу* були формування сенсорної сфери у молодших школярів у процесі виконання практичного завдання. На цьому етапі педагог проводив закріплення сенсорних уявлень та включення їх в практичну діяльність учнів. В ході засвоєння сенсорних ознак об'єкту застосовувалися спеціальні корекційні прийоми, спрямовані на виховання усвідомлених, емоційно забарвлених відчуттів, які сприяють засвоєнню сенсорних еталонів і включенню їх в сенсомоторну навичку і, нарешті продуктивну діяльність.

На *третьому етапі* активність вчителя зводилася до мінімуму, а частка самостійності учнів зростала. Сутність диференційованого підходу полягала в тому, що педагог, з урахуванням стану аналізаторів, підбирав завдання, які були спрямовані на розвиток тих з них, функція яких на даному етапі навчання була знижена.

Заходи, що проводилися на даному етапі повинні були стимулювати самостійність учнів до виконання ними трудових завдань, готувати їх до наступної праці, що відбувається на базі шкільних майстерень.

В ході експерименту досліджувані, відповідно програми з трудового навчання початкових класів, виконували програмні завдання з розділу «Глина та пластилін». Особливостями формування сенсорної сфери в процесі ліплення є те, що ліплення не тільки потребує різноманітних видів сенсорної діяльності, але є саме сприяє її формуванню.

Рівень сформованості сенсорної сфери у учнів 1 класу вивчався в процесі виготовлення ними з пластиліну персонажів до казки «Ріпка».

Досліджувані повинні були:

- якісно виконати персонажів казки за зразком в основі яких лежать геометричні фігури;
- розмістити на площині деталі макету, дотримуючись пропорцій;
- точно використовувати кольори пластиліну (жовтий, зелений, блакитний, червоний).

Для оцінки показників сформованості сенсорної сфери першокласників, їм пропонувалося виконати однакові завдання, результати яких оцінювалися шляхом порівняння аналізу даних, одержаних при виконанні першого, другого (через 15 хвилин) та третього завдання – через 72 години (серії спроб).

З тим, щоб підтвердити об'єктивність показників розвитку сенсорної сфери учнів 1 класу та прослідити її динаміку, ми провели аналогічне дослідження з учнями 2 класу.

Результати виконання контрольного завдання учнями 2 класу оцінювалися в процесі виготовлення ними з пластиліну композиції «Колобок». Учні повинні були:

- відтворити за уявою деталі макету /лису, пеньок, колобка/;
- за допомогою вчителя правильно передати позу, виразність фігури тварини.

Виконання перелічених вимог зумовлені тим, що оволодіння даними прийомами має важливе значення для практики трудового навчання учнів спеціальної школи. Саме на заняттях з трудового навчання діти виконують ті чи інші дії та операції не тільки обробляючи пластилін, але й працюючи з іншими матеріалами. Тому дослідження особливостей формування сенсорної сфери в процесі роботи з пластиліном може бути корисним при виготовленні програмних завдань з паперу, картону, природного матеріалу, текстилю та ін. Таким чином дослідження даного виду діяльності та процесу формування сенсорної сфери учнів молодших класів, що мають вади розумового розвитку являють, безумовно мають значення для шкільної практики.

Результати проведеного дослідження підтвердили доцільність використання корекційних прийомів, спрямованих на удосконалення сенсорної сфери учнів з вадам психофізичного розвитку. У досліджуваних другого класу суттєво покращилися показники сформованості сенсорних операцій у порівнянні з першокласниками. Разом з тим ми спостерігали підвищення рівня диференціювання функцій аналізаторів, які приймають участь у механізмі сенсорної та сенсомоторної навички (зоровий, тактильний).

Динаміка зростання показників розвитку сенсорної сфери у учнів початкових класів спеціальної школи відображена у наступній таблиці.

Табл. 1

Динаміка сенсорного розвитку учнів 1-2 класів спеціальної школи

Рівні	Кіль- кість помилко	Розподіл учнів за класами та серіями спроб					
		1 спроба		2 спроба		3 спроба	
		1 клас	2 клас	1 клас	2 клас	1 клас	2 клас
I	0	43,3	66,6	36,7	58,9	53,3	77,8
	1-2	53,3	27,8	56,7	30	46,7	22,2
	3 і біл.	3,4	5,6	6,6	11,1	-	-
II	0	33,3	55,6	33,4	50	45,8	72,2
	1-2	62,5	38,2	45,8	38,9	54,2	27,8
	3 і біл.	4,2	5,5	20,8	11,1	-	-

Як видно з наведених в таблиці даних учні 2 класу, що були нами віднесені до більш сильної групи I рівня, під час виконання першої спроби правильно виконували сенсорні еталони у 66,6% випадках, а другої – більше половини (58,9%). У ході третьої серії дослідження кількість дітей, що правильно виконали завдання підвищилася до 77,8%. Якість виготовлення композиції поступово покращувалася за рахунок більш точного відтворення основних деталей фігури лисиці, збереження її пропорцій, правильного розташування частин тулубу тварини. Це зумовило ті обставини, що діти змогли більш вдало передати позу, динаміку рухів, виразність фігури, що допомогло їм краще передати зміст композиції.

Позитивна динаміка сенсорного розвитку відзначалася і у учнів 2 класу другого рівня (відповідно 55,6% у першій спробі, 50% - у другій і 72,2% - у третій).

Звертають на себе увагу й ті обставини, що досліджувані I рівня, які припустили 3 та більше помилок склали незначну кількість учнів – 5,6% (у першому досліді), 11,1% - у другому, щодо третього досліді, то їх не було зовсім.

Ідентичні показники були одержані і у учнів 2 класу II рівня сформованості сенсорної сфери.

Успішність засвоєння сенсорних еталонів кольору, форми, розташування предметів у просторі у учнів 2 класу пояснюється тим, що при виконанні кожного нового завдання вони досить широко використовували засвоєні раніше прийоми. Важливу роль в цьому також відіграло те, що учні використовували раніше засвоєний досвід складання композиції і вміли перенести прийом порівняння та зіставлення виконаних операцій зі зразком. Використовуючи засвоєні прийоми аналізу зразка в процесі роботи, досліджувані таким чином краще контролювали свої дії, раніше звертали увагу на припущені помилки, попереджали їх та своєчасно усували.

З наведеної таблиці видно, що у досліджуваних як I так і II рівня сенсорного розвитку розподіл помилок протягом всіх серій дослідження носить нерівномірний характер. Так наприклад, при початковому виконанні завдання 1-2 помилки припустили 27,8% учнів, віднесених до I рівня, через 15 хвилин – 30%, а через 72 години – 22,2%. Три та більше помилок на початку виконання завдання мали 5,6%, через 15 хвилин – 11,1%, а через 72 години помилки у них зовсім були відсутні.

Найбільш характерними помилками були невідповідні пропорції тулубу (особливо форма та величина хвоста). Та основну складність при виготовленні макету учні відчували при виготовленні фігури тварини.

Досліджувані другого рівня не тільки мали аналогічні помилки, але й їх кількість протягом всіх серій дослідження були безсистемні. Так, в ході виконання завдання під керівництвом учителя, 55,6%

досліджуваних виконували композицію без помилок. Через 15 хвилин їх стало менше – 50%. А самостійне виконання завдання через 72 години показало, що більшість учнів (72,2%) П рівня можуть робити без помилок. При цьому 3 і більше помилки припускали одиниці учнів: при виконанні первинної серії – 5,5%, другої серії спроб – 11%. В той же час третина учнів П рівня протягом всіх трьох серій дослідження працювала на середньому рівні, припускаючи 1-2 помилки (перша серія – 38,2%; друга – 38,9% і третя – 27,8%).

Нерівномірність розподілення помилок за серіями дослідів у учнів 2 класу пояснюється нами тим, що вони, у відповідності до учнів 1 класу, виконували завдання не за наслідуванням, а як правило, завжди намагалися імпровізувати, вносити елементи індивідуальної творчості, спиралися на попередній досвід. Це і привело до позитивного кінцевого результату.

Як видно з таблиці 1, 77% учнів 2 класу протягом третьої спроби виконували завдання без помилок. Ті ж учні, що залишилися (22,2%) припускали незначні відхилення від зразка.

Позитивна динаміка розвитку сенсорної сфери у учнів 2 класу забезпечувалася тим, що їх дії підлягали аналізу, синтезу та іншим процесам розумової діяльності. Як правило, після одержання інструкції та первинного ознайомлення з будовою потрібних дій, учні переходили до більш раціональних прийомів роботи або вносили свої визначені зміни. Це, зрозуміло, не могло не вплинути позитивно на хід формування сенсорних еталонів.

Результати даного дослідження показали, що учні початкових класів, що мають вади психофізичного розвитку в умовах традиційного навчання засвоюють та передають сенсорні ознаки на інтуїтивному рівні, шляхом наслідування дій, які демонструє вчитель. При цьому особливості будови запропонованої їм композиції не засвоюються, критично не оцінюються результати праці, не ставляться завдання пошуку усунення припущених помилок та неточностей в роботі. Сенсорні еталони кольору, форми, просторового розташування предметів та частин формуються зі значними труднощами. Діти з проблемами у навчанні потребують більш дієвої допомоги, розуміння особливостей виконання роботи, оволодіння трудовими прийомами та операціями, використання попереднього досвіду. При відсутності такої допомоги лише повторення аналогічних дій в процесі уроку не приводить до позитивних результатів при формування сенсорних еталонів.

Це підтверджується якісним аналізом рівня сформованості сенсорної сфери учнів початкових класів спеціальної школи, що відображається середньою кількістю помилок, припущених одним учнем протягом всіх трьох серій спроб і відбитих у таблиці 2.

Табл. 2

Середня кількість помилок, припущених учнями 1-2 класів при виконання сенсорних еталонів (форми, кольору, просторової орієнтації).

Рівні	Клас	Середня кількість помилок		
		1 спроба	2 (через 15 хв.)	3 (через 72 години)
I	перший	0,87	0,77	0,68
	другий	0,49	0,87	0,32
II	перший	0,73	1,17	0,79
	другий	0,79	0,9	0,39

Надані в таблиці дані відображають позитивну динаміку сенсорного розвитку учнів 1 класу. Так зокрема, показники середньої кількості помилок, що були припущені при виконанні сенсорних еталонів учнями I рівня склали 0,87 в першій, 0,77 - у другій і 0,68 помилки у третій серії дослідів. Даний висновок підтверджують і результати праці першокласників, які були віднесені до II рівня сенсорного розвитку: 0,73, 1,17 і 0,79 відповідно.

Щодо показників якості засвоєння сенсорних еталонів учнями 2 класу, то цифри переконливо свідчать про те, що найкращого результату їм вдається досягти наприкінці виконання завдання, а саме через 72 години. Про це свідчить кількість помилок, що мали учні такої групи в третій серії спроб – 0,32 і 0,39 у I та II рівні відповідно.

Таким чином результати дослідження, щодо вивчення динаміки сформованості сенсорної сфери у молодших школярів з вадами розумового розвитку, переконливо доводять наступне:

- при визначених умовах навчання можна досягти суттєвого покращення показників якості виконання сенсорних дій з розмежування ознак предметів за формою, кольором, та просторовим розташуванням;

- Такими умовами є методи навчання трудовим діям, та педагогічні прийоми, які спрямовані подолати недоліки тих сторін психічних процесів, що беруть участь у формуванні сенсорної сфери;

- до них можна віднести: розвиток у учнів самостійних дій, узагальнення трудових вмінь, виховання відповідального відношення до виконання учбових завдань;

▪ важливе значення в процесі навчання дітей з вадами психофізичного розвитку мають пояснення та вказівки вчителя, що стимулюють діяльність школярів у потрібному напрямку, допомагають їм якісно і швидко оволодіти сенсорними навичками;

▪ в окремих випадках (особливо на початку навчання) досить ефективним є використання спеціальних тренувальних вправ, спрямованих на розвиток окремих компонентів, що входять до складу сенсорної навички. Такі тренувальні вправи відіграють дві ролі. Вони виконують пропедевтичну функцію, спрямовану на удосконалення зорового і тактильного аналізаторів та сприяють закріпленню сенсорної навички і її автоматизації.

Це підтверджує наш погляд на те, що удосконалення методів та корекційних прийомів навчання труду в спеціальній школі розширює у дітей з вадами розвитку діапазон знань різноманітних категорій сенсорних еталонів, впливає на рівень диференціації функцій аналізаторів і визначає перспективи вивчення та удосконалення сенсорних можливостей школярів молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. – М.: Просвещение, 1969. – 364 с.
2. Мерсиянова Г.Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы /НИИ педагогики УССР. – К.: Радянська школа, 1980. – 112 с.
3. Переслени Л.И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей: Психофизиологическое исследование /НИИ дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.
4. Сенсорные и сенсомоторные процессы / Под ред. Ломова Б.Ф. – М.: Педагогика, 1972. – 320 с.
5. Хохліна О.П. Корекційна спрямованість трудового навчання в допоміжній школі. – К.: ТОВ «Імідж Прінт», 2006. – 176 с.

The dynamics of forming of sensory sphere of students of 1-2 classes of the special school on the lessons of labour and terms which provide efficiency of this process is examined in the article.

Keywords: sensory standards, sensory sphere, perceptible experience, cјrecshion receptions, labour studies.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.36:81-028.31

Н.М. Гончарук

ЯК ЗАСОБУ СПІЛКУВАННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ, ІЗОЛЬОВАНИХ У КОЛЕКТИВІ ОДНОЛІТКІВ

У статті описана програма та психологічні умови формування зв'язного монологічного мовлення як засобу спілкування у підлітків, ізольованих у колективі однолітків.

Ключові слова: мовленнєва, мовна, соціокультурна, діяльнісна змістові лінії навчання мови та мовленню; розумово відсталі учні, ізольовані у колективі однолітків; структурно-композиційні, розгорнуто-експресивні, логіко-аналітичні комунікативні уміння.

В статье описана программа и психологические условия формирования связной монологической речи как средства общения в подростках, изолированных в коллективе сверстников.

Ключевые слова: речевая, языковая, социокультурная, деятельность смысловые линии обучения языку и речи; умственно-отсталые ученики, изолированные в коллективе сверстников; структурно-композиционные, развернуто-экспресивные, логико-аналитические коммуникативные умения.

Важливим завданням системи освіти України є підготовка школярів до життя у суспільстві. У цьому контексті одним із напрямків роботи є розвиток соціальних вмінь і навичок, до яких відносять спілкування та мовлення.

Якщо проаналізувати нинішній стан соціального виховання, слід відмітити, що школа на сучасному етапі надає більшої уваги формуванню навичок ділового мовлення і мало піклується про розвиток умінь повсякденного міжособистісного спілкування. З аналізу шкільних програм, що мають за мету розвиток мови та мовлення (“рідна мова”, “розвиток мовлення”, “риторика”), бачимо, що основна увага надається діловим аспектам спілкування — веденню дискусій, полеміки, диспутів, вивчення мови як знакової системи мовлення.

У цілому навчання мовленню здійснюється на шкільних уроках. Воно передбачає чотири змістові лінії: мовленнєву, мовну, соціокультурну і діяльнісну (стратегічну). Призначення мовленнєвої лінії полягає у формуванні навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності — аудіюванні, читанні, говорінні, письмі. Завдання мовної лінії — на основі знань про мову виховувати уміння спілкуватись. Роль діяльнісної змістової лінії — допомогти оволодіти стратегією та технікою мовлення. Соціокультурна є засобом опанування загальнолюдських культурних цінностей, норм, які регулюють стосунки між людьми [4].

Соціокультурна та діяльнісна лінії окремо не представлені в обов’язковій шкільній програмі. Це створює прогалини в оволодінні учнями навичками міжособистісного спілкування і породжує психологічні проблеми такі як сором’язливість, замкнутість, конфліктність, дезадаптація у соціальному середовищі, низький соціальний статус, ізоляваність у колективі однолітків. Усі вони зумовлені недостатнім розвитком навичок міжособистісного спілкування, й, у першу чергу, мовлення як головного його засобу.

Якщо аналізувати програми для допоміжної школи, то слід відмітити, що тут більше уваги звертають на формування соціокультурних і комунікативних навичок та перенесення їх у практичну діяльність. Так, у комунікативній змістовій лінії закладено зміст роботи з формування вмінь усного мовлення, аналізу різних типів, стилів і жанрів мовлення, побудови монологу і діалогу. Проте знову ж таки переважає спрямованість на ділові, а не особистісні аспекти спілкування [3].

А саме інтимно-особистісне спілкування особливої ваги набуває у підлітковому віці. Н.П.Волкова відмічає, що основним на цьому етапі є вдосконалення уміння користуватись мовленням як засобом спілкування. У зв’язку з цим посилюється інтерес до оволодіння засобами виразної мови — алегорій, порівнянь, крилатих виразів, метафор. Підлітки часто вдаються до гумору як автентичного способу передачі своїх думок. У здатності користуватися словом підлітки вбачають свою інтелектуальну силу, ознаку свого авторитету та статусу в колективі [1].

Якщо проаналізувати мовлення дітей з високим та низьким соціальним статусом, то можна відмітити, що воно суттєво відрізняється. Нами було проведено констатувальне дослідження, дані якого висвітлені у попередній роботі. Узагальнюючи його, можна відмітити, що відмінності у розвитку монологічного мовлення підлітків високих та низьких статусних категорій стосуються кількісного, структурного та якісного аналізу [2].

Дані кількісного аналізу показали, що усі форми монологічного мовлення ізолюваних та малопопулярних школярів підліткового віку є невеликими за обсягом. Проте в учнів високих статусних категорій вони є більш розгорнутими. Особливо значними за обсягом є монолог-розповідь та монолог-роздум, які представляють сюжетно-логічну лінію мовленнєвого міркування.

Структурний аналіз продемонстрував, що в учнів, ізолюваних у колективі однолітків, неповною є композиційна структура усіх форм монологічного мовлення. Найбільш суттєвою її прогалиною є невміння робити висновки та завершувати монолог.

Якісний аналіз дозволив з’ясувати, що відносно збереженими є змістові, граматичні та етично-експресивні характеристики монологічного мовлення. Максимальні труднощі, особливо діти низьких статусних категорій, відчувають в оволодінні аналітичністю, аргументованістю, творчим підходом до побудови монологу.

Отже, результати експериментального дослідження [2] дозволили з’ясувати, що у дітей низьких статусних категорій деякі аспекти монологічного мовлення сформовані недостатньо. До того ж аналіз теоретичного дослідження навчальних програм з предметів мовного профілю [3], [4] установив, що у школі інтимно-особистісне спілкування не розглядають як визначальну складову програмового матеріалу, а більше уваги надають формуванню ділового мовлення. Соціокультурна та діяльнісна лінії навчання мовленню, які так важливі в опануванні міжособистісним спілкуванням, окремо не представлені в обов’язковій шкільній програмі.

Це зумовило потребу у побудові системи корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування монологічного мовлення учнів підліткового віку. І насамперед ця програма має бути

орієнтована на роботу з дітьми низьких статусних категорій, оскільки саме вони відчують труднощі у соціалізації.

Виходячи з результатів констатуючого експерименту [2], ми визначили основні групи характеристик зв'язного монологічного мовлення, які необхідно формувати у розумово відсталих дітей, що мають низький соціальний статус. Це:

I група — структурно-композиційні уміння. До них відносять уміння композиційно правильно і структуровано будувати розповідь. Це нелегке для розумово відсталих завдання, оскільки їх аналітичні здібності, необхідні для виконання цієї функції, мають низький рівень розвитку. Дітям-олігофренам складно аналізувати текст та поділяти його на частини [5, с.120]. Ці недоліки поглиблюються низьким соціальним статусом, в основі якого лежить відсутність комунікативного досвіду. Щоб полегшити розвивально-корекційну роботу, навчання проводять поступово. Спочатку визначають структуру майбутнього монологічного висловлювання — виділяють зачин, основну частину та кінцівку, які мають бути обов'язковими в усній розповіді. Так, підліткам пропонують аудіозаписи цікавих життєвих історій у досконалому виконанні. Разом з психологом вони аналізують їх і структурують на частини. Потім порівнюють з малоцікавими аудіозаписами й визначають основні відмінності у структурі. Наприклад, роблять висновок, що в дітей, для яких характерні низькі комунікативні здібності, розповідь має форму опису, яка не майже не містить зачину та кінцівки.

Пізніше підлітки навчаються стежити за композиційною гармонійністю тексту. Важливим завданням є розвиток умінь розпочинати і завершувати монолог, переходити від однієї частини до іншої. Це сприяє забезпеченню зв'язності частин тексту — монолог повинен передбачати чіткий порядок причинно-наслідкових зв'язків (хронологічних, просторових, інших) та послідовність викладу думок.

Й, наприкінці, школярів вчать складати кінцівку розповіді та здійснювати умовисновки. Як показали результати експериментального дослідження, ця функція й них найбільше недорозвинена у силу низького рівня операцій узагальнення та абстрагування. Логічне завершення розповіді вдається далеко не всім. Тому у корекційній роботі вдаються до різних прийомів. Спочатку навчають формулювати умовисновок до більш простих текстів, наприклад, дитячих казок. Потім розглядають життєві історії і вчать їх правильно завершувати. Дітям пояснюють, що умовисновок може містити мораль, інтригу, гумор. Саме такі прийоми роблять історію не лише цікавою, а й довершеною.

II група — розгорнуто-експресивні вміння. Ще однією рисою, характерною, для розумово відсталих підлітків, ізольованих у колективі однолітків, є стислість розповідей [2]. Діти наче бояться, що їх ніхто не буде слухати. Тому намагаються швидше завершити свою історію і викладають факти без будь-якої експресії. Проте розгорнутість речень та експресія завжди стоять поряд. Для того, щоб зробити розповідь поширеною, слід навчити школярів користуватись якісними прикметниками, порівняннями, метафорами, крилатими виразами. Тобто всіма тими атрибутами, які роблять розповідь не лише належною за обсягом, а й емоційно-насиченою. Тому ці дві якості ми розвиваємо в одному контексті.

До прикладу, порівняємо два фрагменти, які пропонують для аналізу підліткам: 1) “Ми зранку збирались до школи”; 2) “Славний сонячний ранок, тільки відпочивай собі — а ми збираємось до рідної нашої школи”. Фрази містять однакову інформацію, проте перша подана скупі і нецікаво, а друга — розгорнуто та інтригуюче. Засвоєння та використання учнями другого типу висловлювань не лише допоможе зробити розповідь відповідною за обсягом, а й побудувати спілкування на емоційному рівні. Тому цей напрям роботи важливий у плані формування насиченого, яскравого та чуттєвого спілкування.

III група — логіко-аналітичні уміння. Те, що у розумово відсталих логічне мислення та аналітичні здібності несформовані, є цілком доведеним фактом [6, с.61]. А саме ці операції необхідні для зв'язної і послідовної побудови розповіді. Проте свідченням є також і те, що ці функції підлягають корекції. Перше, чому навчають розумово відсталих — виділяти головну інформацію. З неї слід й розпочинати розповідь. Буває так, що дитина, розповідаючи історію, “ходить колами” — деталізує непотрібну інформацію, згадує до точності місце і час події. А коли доходить до головного — слухачам вже стає нецікаво. Вони перестають слухати і починають перебивати. Тоді дитина ображається і ще більше замикається у собі. Тому перше правило, яке підлітки повинні пам'ятати — розпочинати історію слід з головного і самого цікавого (або з інтриги, якщо цікаве залишається насамкінець). Отже, насамперед у школярів формують здатність виділяти головну інформацію. Їх навчають різнобічно та повно розкривати тему, разом з тим, уникаючи зайвого.

Якщо говорити про логічні аспекти розповіді, то тут необхідно стежити за зв'язністю викладу думок. Дітей навчають дотримуватись послідовності подій, аналізувати факти та явища, розкривати їх причини. Важливим є вміння аргументувати свою точку зору. Підлітки повинні з повагою ставитись до думки інших, але й уміти відстоювати свою точку зору. “Я розумію тебе, але моя думка ось яка...”, — мають говорити вони. Це є позиція лідера, й ізольовані, як показала практика, дуже рідко користуються такими висловлюваннями у

спілкуванні. Їх потрібно вчити цьому. Значення мають вміння викладати різні погляди на проблему, а також висловлювати власне відношення до проблеми з опорою на наявні факти. Підлітків спрямовують на вираження поваги до інших людей, шанобливе ставлення і тактовність.

Як бачимо, розумово відсталим, згідно властивим їм психофізіологічним особливостям, монолог будувати важко. Проте ця робота є такою, що виконується. Згідно з принципом доступності та поступового ускладнення матеріалу освоєння монологічного мовлення необхідно починати з найлегшого його виду — опису, який допоможе сформувати основи в оволодінні подальшими знаннями. Наступною за рівнем складності є розповідь. Щодо більш проблематичних за структурно-композиційним оформленням видів монологу (роздум, доказ), то їх доцільно розглядати на останніх етапах роботи.

Результати формування монологічного мовлення залежать не тільки від правильно побудованої програми, а й від **психологічних умов**, створених у процесі корекційно-розвивальної роботи. До них належать:

1. Тематична спрямованість монологічного мовлення — вміння підбирати тему робить спілкування цікавим.

2. Спрямованість на співрозмовника — мовцеві рекомендують проявляти увагу до товариша, а не ставити у центр уваги своє “Я”, нав'язувати власні думки й оцінку подій.

3. Застосовувати доброзичливий, схвальний стиль мовлення, а не критичний, авторитарний, зневажливий чи іронічний. Розряджає ситуацію та знімає напругу використання жартів у розмовному мовленні.

4. Лаконічність монологу — мовець повинен розуміти, що межа смислового сприймання і концентрації уваги у слухача обмежені.

5. Використання невербальних засобів спілкування — мовець повинен пам'ятати, що у безпосередньому спілкуванні слухач не тільки чує, а й бачить його, отже, сприймає жести, міміку, пози, загальну манеру триматися під час розмови й культуру поведінки.

6. Дотримання культури спілкування — доброзичливе ставлення, повага до співрозмовника, ввічливість формують такі самі якості у відповідь.

7. Відкритість — готовність відкрити іншим свій внутрішній світ і бути переконаним у тому, що це допомагає встановленню здорових і міцних взаємин з оточуючими забезпечує невимушеність спілкування.

Узагальнюючи вимоги до побудови монологічного мовлення, можна сказати, що у підлітків, які мають низький соціальний статус, необхідно формувати різні групи мовленнєвих якостей: структурно-композиційні, розгорнуто-експресивні, логіко-аналітичні. Ці характеристики найбільш порушені у них, і саме вони забезпечують продуктивність монологічного мовлення в умовах інтимно-особистісного спілкування.

У старших класах слід вивчати не лише найпростіші за композиційною побудовою форми монологічного мовлення, такі як опис та розповідь, а й більш складні — роздум та доказ. Навчання цих видів монологу необхідно починати з опису і поступово переходити до більш складних форм монологу. Результати формування монологічного мовлення залежать також від психологічних умов, створених у процесі корекційно-розвивальної роботи, до яких належать спрямованість на співрозмовника, доброзичлива атмосфера спілкування, використання невербальних його засобів, дотримання культури взаємин, відкритість. Дотримання цих нескладних вимог зробить спілкування приємним та емоційно насиченим.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Академія, 2001. — 576 с.
2. Гончарук Н.М. Монологічне мовлення як засіб спілкування дітей підліткового віку // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. — Вип.10. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. — С.149-159.
3. Кравець Н.П. Підбір і структурування навчального матеріалу з української мови для допоміжної школи // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Збірник наукових праць. — К.: Університет “Україна”, 2004. — 448 с.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна (українська) мова для шкіл з українською мовою навчання. 5-12 класи 12-річної школи // Українська мова і Список використаних джерел школі. — 2005. — №5. — С. 36-46.
5. Спеціальна психологія. Тексти. Частина I / За ред. М.П.Матвеевої, С.П.Миронової. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. — 158 с.

6. Стадненко Н.М., Матвеева М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології / За загальною редакцією Н.М. Стадненко. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. — 200 с.

In the article the described program and psychological terms of forming of coherent monologue speech as to the means of intercourse for teenagers, isolated in the collective of yearlings.

Keywords: vocal, linguistic, sociokultural, active semantic lines of studies a language and broadcasting; mentally backward schoolboys, isolated in the collective of yearlings; structurally-composition, unfolded-expressive, logically-analytical communicative abilities.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.1:613

Т.О. Докучина

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЗАПОРУКА ЇХНЬОЇ УСПІШНОСТІ

У статті розкриваються особливості, зміст та методика формування здорового способу життя у старшокласників допоміжної школи.

Ключові слова: діти з вадами інтелекту, здоровий спосіб життя, компоненти здоров'я, рівні сформованості, допоміжна школа.

В статье раскрываются особенности, содержание и методика формирования здорового образа жизни у старшеклассников вспомогательной школы.

Ключевые слова: дети с нарушениями интеллекта, здоровый образ жизни, компоненты здоровья, уровни сформированности, вспомогательная школа.

Створення відповідних умов для розвитку і самореалізації кожної дитини, що потребує корекції психофізичного розвитку є пріоритетними завданнями сучасної системи корекційної освіти. Для того щоб розв'язати ці завдання потрібно перш за все забезпечити належний рівень здоров'я дітей з психофізичним розвитком.

Проблема формування здорового способу життя є актуальною та досліджується. Все це й обумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження: визначити особливості формування здорового способу життя старшокласників допоміжної школи.

Аналіз літературних джерел дозволив нам розробити методику з визначення сформованості складових здорового способу життя у старшокласників допоміжної школи. За основу було взято компоненти здорового способу життя учнів допоміжної школи, визначені О.В.Коган [10]:

- **змістовий (когнітивний);**
- **емоційно-мотиваційний;**
- **операційно-організаційний(поведінковий, діяльнісний).**

У процесі дослідження вивчалась сформованість кожного компоненту. Для проведення дослідження було використано такі методи: бесіда, анкетування, спостереження, кількісна та якісна обробка отриманих у процесі дослідження результатів

Визначення рівнів сформованості здорового способу життя проводилось з урахуванням усіх компонентів за критеріями, запропонованими О.В.Коган [10]:

1. Високий рівень.

2. Середній рівень.

3. Низький рівень

Констатувальний експеримент проводився на базі Заліської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату І-ІІ ступеня. У дослідженні брало участь 24 учні 8-9 класів з легким ступенем розумової відсталості.

Аналіз результатів дослідження кожного компонента дозволяє зробити висновок щодо сформованості здорового способу життя в цілому.

Високий рівень сформованості здорового способу життя спостерігається у 25% старшокласників допоміжної школи. При цьому діти володіють знаннями про здоров'я, його складові, усвідомлюють його значення, вважають, що здоров'я є необхідним для нормального життя та розвитку людини. Ці учні цікавляться питаннями про здоровий спосіб життя, їм відомі засоби, які потрібні для того щоб зміцнювати свій організм. Вони дотримуються правил особистої гігієни, знають вимоги до зовнішнього вигляду людини, до одягу. У цих старшокласників відсутні шкідливі звички. Більшість з них активно займаються фізичною культурою та спортом. Учні послідовні в своїх діях стосовно збереження і зміцнення здоров'я.

Середній рівень сформованості здорового способу життя виявлено у 38,9% старшокласників допоміжної школи. Учні розуміють поняття здоров'я та здоровий спосіб життя, проте у їхніх визначеннях відсутня цілісність. Крім того ці учні недостатньо володіють знаннями про засоби збереження здоров'я

У старшокласників із середнім рівнем сформованості здорового способу життя мало розвинений інтерес до питань здоров'я та здоровий спосіб життя. Вони не визначають пріоритетності здоров'я у загальнолюдських та особистісних цінностях. Ці учні знають про шкідливість саморуйнівної поведінки, але багато хто з них має шкідливі звички.

Низький рівень сформованості здорового способу життя у старшокласників допоміжної школи за результатами проведеного дослідження виявлено у 36,1% учнів. Вони не розуміються у поняттях здоров'я та здорового способу життя. Учні не вказують повного, конкретного визначення даних понять, деякі не називають навіть окремих складових, факторів здорового способу життя. Старшокласники зовсім не знають засобів збереження здоров'я, їм невідомі жодні методи, оздоровчі процедури, вправи, що використовуються для підвищення тонуусу організму, зміцнення здоров'я. Деякі з учнів позитивно відносяться до однолітків, які мають шкідливі звички. Учні допоміжної школи також не завжди дотримуються правил особистої гігієни.

Отже, результати дослідження показали недостатній рівень сформованості здорового способу життя у старшокласників допоміжної школи, а також дали змогу побачити, що рівень розвитку всіх компонентів здорового способу життя є низьким, і потребує системного корекційно-виховного впливу.

Для розробки методики формування здорового способу життя старшокласників допоміжної школи, нами були проаналізовані та адаптовані до власного дослідження методи, форми та моделі формування здорового способу життя в учнів старших класів О.В. Коган, Є.М. Павлютенка, І.В. Піхулі, І. Шишової.

Значна увага до формування здорового способу життя приділялась у позакласній корекційно-виховній роботі. Кожного тижня передбачались спеціальні виховні години, які організовувались у різних формах і реалізувались різними методами для розширення і поглиблення знань учнів з питань здорового способу життя. Наприклад: пояснення, бесіди, диспути, рольові ігри та інсценування, метод аналізу конкретних ситуацій.

Інтернатність закладу дає змогу правильно розподіляти вільний від уроків час учнів допоміжної школи. Тому для формування здорового способу життя нами також були організовані різні вечори, конкурси, зустрічі з цікавими людьми. Крім цих заходів нами було створено гурток "Пізнаємо світ через себе", засідання якого проводились 1 раз на тиждень.

Досить важливою є правильна організація роботи не лише з учнями, але й батьками. Нами було створено батьківський куточок, де на стенді було представлено інформацію про те, як батьки повинні впливати на дітей з метою формування здорового способу життя. Біля стенду ми повісили "Скриньку довіри", куди батьки могли писати питання, які їх найбільше хвилюють.

У формувальному експерименті брало участь 12 учнів 8 класу – експериментальна група, та 12 учнів 9 – контрольна група.

У результаті дослідження **високий рівень** сформованості здорового способу життя виявлено у 50% старшокласників допоміжної школи експериментальної групи та у 33,3% учнів контрольної групи. При цьому у відповідях учнів експериментальної групи спостерігається більш цілісне розуміння понять здоров'я та здорового способу життя. Так, учень експериментальної групи Олег М. відповів, що : "здоров'я — це, по-перше, коли людина має гарне самопочуття, по-друге, — відсутність хвороб". На це ж запитання Олена В. дає відповідь, що "здоров'я — це коли людина нічим не хворіє". Учні експериментальної групи порівняно з учнями контрольної групи називають більше засобів, які можна використовувати для збереження здоров'я. У них також спостерігається більший інтерес до вивчення проблем здоров'я та здорового способу життя, правил особистої гігієни, вимог до зовнішнього вигляду людини, до одягу. Більшість з них активно займаються фізичною культурою та спортом. Учні послідовні у своїх діях стосовно збереження і зміцнення здоров'я.

За результатами дослідження **середній рівень** сформованості здорового способу життя виявлено у 41,7% учнів експериментальної групи та у 38,9% контрольної групи старшокласників допоміжної школи. Ці учні експериментальної групи краще орієнтуються у поняттях здоров'я та здорового способу життя, ніж учні контрольної. Проте в обох групах у їхніх визначеннях відсутня цілісність. Наприклад, на запитання "Що таке здоровий спосіб життя?" учень експериментальної групи Василь Б. відповів, що це "коли ти тепло одягаєшся, миєш руки, не куриш, займаєшся спортом". На це ж запитання учень контрольної групи Денис К. дав відповідь, що "здоровий спосіб життя – це коли не маєш шкідливих звичок і не їси багато".

В учні експериментальної групи на відміну від учнів контрольної групи спостерігається більш розвинений інтерес до вивчення цих питань, потреба у дотриманні здорового способу життя, що свідчить про ефективність проведеної нами роботи. Ці учні знають про шкідливість саморуйнівної поведінки, проте в учнів контрольної групи спостерігаються шкідливі звички. Їхнє ставлення до даних речей є невизначеним, а у деяких випадках байдужим. Учні експериментальної групи, порівняно з учнями контрольної, не лише називають шкідливі звички, але й свідомо пояснюють їх негативний вплив на організм людини. Старшокласник експериментальної групи Олександр П. до шкідливих звичок відніс куріння і наркотики, пояснивши це тим, що "від них можна померти". А учень контрольної групи Сергій М. відніс до шкідливих звичок наркотики і алкоголь, тому що "це забороняють вживати".

Низький рівень сформованості здорового способу життя виявлено у 8,3% учнів експериментальної групи та у 27,8% учнів контрольної. Учні обох груп не дали повного, конкретного визначення понять здоров'я і здорового способу життя; серед учнів контрольної групи були такі, які взагалі не могли назвати окремих складових, факторів здорового способу життя. Так, на запитання "Що таке здоровий спосіб життя", Аліна Д. відповіла, що це "зранку і ввечері вмиваєшся"; а Євген Б. відповів, що "це, коли ти добре спиш". Старшокласники контрольної групи зовсім не знають засобів збереження здоров'я, їм невідомі жодні оздоровчі процедури. Учні експериментальної групи з допомогою можуть назвати лише окремі засоби і методи збереження здоров'я. Ці учні експериментальної групи негативно відносяться до людей, що вживають алкоголь і наркотики, і нейтрально до тих, хто курить. А серед учнів контрольної групи є такі, що добре відносяться до людей, що вживають алкоголь, навіть у великих кількостях.

Отже, результати дослідження показали, що в учнів експериментальної групи порівняно з учнями контрольної групи значно підвищився рівень сформованості всіх компонентів здорового способу життя і, відповідно, в результаті зріс рівень сформованості здорового способу життя у цілому. Результати формувального експерименту свідчать про ефективність запропонованої нами методики з формування здорового способу життя у старшокласників допоміжної школи у процесі корекційно-виховної роботи.

Список використаних джерел

1. Коган О.В. Можливості формування здорового способу життя в учнів допоміжної школи // Імідж сучасного педагога. – 2004. – № 8-9. – С.103-104.
2. Павлютенков Є.М., Денисенко Н.Ф. Формування здорового способу життя у дітей із особливими потребами як складової їхнього життєвої компетентності // Управління школою. – 2003. – № 35 (83). – С. 7-10.
3. Піхуля І.В. Формування здорового способу життя // Управління школою. – 2003. – № 12 (24). – С. 24-25.
4. Шишова І. Інноваційні методи та форми організації антинаркотичної роботи у спеціальній школі // Дефектологія. – 2002. – № 4. – С. 26-29.

This article deals peculiarities, tasks and methods of formation of healthy way of life in the pupils of senior of auxiliary school.

Keywords: children with mental disability, healthy way of life, components of health, levels of formed, auxiliary school.

Отримано 18.09.2010 р.

ВИВЧЕННЯ ДЕЯКИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИКОНАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ ОПЕРАЦІЙ ПОРІВНЯННЯ, УЗАГАЛЬНЕННЯ Й КЛАСИФІКАЦІЇ ГЕОМЕТРИЧНИХ ФІГУР

У статті розглянуто особливості виконання розумово відсталими учнями операцій порівняння, узагальнення і класифікації геометричних фігур.

Ключові слова: логічні операції з геометричними фігурами, дидактичні ігри.

В статті рассматриваются особенности выполнения умственно отсталыми учащимися операций сравнения, обобщения и классификации геометрических фигур.

Ключевые слова: логические операции с геометрическими фигурами, дидактические игры.

У дефектологічній літературі проблема вивчення геометричного матеріалу в допоміжній школі як правило, розглядається із двох сторін: у плані дослідження особливостей геометричних уявлень аномальних дітей дошкільного й шкільного віку й у плані вдосконалювання методики викладання даного розділу математики (М.М. Перова, О.В. Гаврилов, С.М. Попович, О.М. Ляшенко, В.В. Ек, А.О. Хілько, Ю.Т. Матасов та ін.).

Оволодіння учнями програмним матеріалом з геометрії має велике загальноосвітнє, корекційне та виховне значення і об'єктивно сприяє більшому успішному засвоєнню матеріалу інших навчальних предметів (трудове навчання, креслення, географія й ін.)

Незважаючи на значну важливість проблеми формування геометричних знань, умінь і навичок у розумово відсталих дітей, вона потребує подальшого висвітлення в спеціальній психолого-педагогічній літературі. Зокрема є недостатньо вивченим питання особливостей уявлень про геометричні фігури й тіла розумово відсталих молодшокласників і шляхи удосконалювання методики викладання даного розділу у початкових класах допоміжної школи.

Слабкість узагальнюючої функції мислення, труднощі у виділенні істотних ознак досліджуваного поняття приводять до того, що аномальні школярі (навіть старших класів) мають нечіткі уявлення про геометричні фігури. До них розумово відсталі діти можуть вносити вимірювальні й креслярські інструменти (циркуль, транспортир), учнівські приналежності (стругачку, аркуш, олівець), а також величини (площа, обсяг).

Досить характерним для розумово відсталих дітей є відсутність чітких уявлень про істотні ознаки фігур. Даючи визначення фігури, навіть старшокласники в основному обмежуються вказівкою лише однієї з її істотних ознак, не обертуючи уваги на те, що вона не є достатньою для даної фігури (наприклад, «квадрат – у нього всі сторони рівні», «це прямокутник, у нього всі сторони рівні»). Подібні відповіді свідчать про фрагментарно-ізолюваний характер геометричних уявлень учнів, несформованість понять, як об'єктів упорядкування й систематизації. Саме тому особливі труднощі випробовують школярі при порівнянні фігур. Вони не володіють прийомами порівняння й часто, навіть при наявності окремих знань, не можуть здійснити порівняння геометричних фігур і тіл.

Розумово відсталому школяреві легше накреслити фігуру, чим назвати її, легше показати фігуру, чим розповісти про її властивості, тобто у наявності є картина, коли спостерігається тенденція заміни судження наочною дією.

Геометричний матеріал є досить складним для учнів допоміжної школи, адже для оволодіння ним потрібно використовувати такі мисленнєві процеси, як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування тощо. Оскільки саме вони ушкоджені найбільшою мірою. Школярі відчувають значні труднощі при відтворенні назв, образів фігур, їхніх властивостей. При цьому потрібно зауважити, що образи фігур відтворюються ними порівняно краще, ніж їхні назви. Учні краще називають і креслять ті фігури, які постійно зустрічаються на уроках і у практичній діяльності протягом навчального року.

Труднощі в оволодінні розумово відсталими школярами геометричним матеріалом виникають внаслідок як об'єктивних, так і суб'єктивних причин.

Учні 1-го класу допоміжної школи знайомляться із чотирма основними геометричними фігурами (прямокутником, квадратом, колом й косинцем), а також з відповідними об'ємними тілами (брусок, кубик, кулька, дах). Розходження складається як у формі діяльності – у спеціальному дитячому саду

це – ігрова, а в школі – навчальна, так й в організації (замість занять – проводяться уроки, замість групи – клас).

В обох випадках основне завдання є первісне знайомство дітей із формою – це створення цілісного образу й нагромадження різноманітних відповідних їй уявлень. Для цього отримані на заняттях уявлення та знання закріплюються в іграх і вправах, спрямованих на розвиток уваги, наслідування діям із предметами, запам'ятовування. Діти вчаться виділяти окремі форми, стежити за їхнім переміщенням, дізнаватися їх серед інших.

У відповідності з програмою далі проводяться вправи на зіставлення й угруповання парних фігур за зразком, які забезпечують дізнання предметів, та їхню диференціацію.

Щоб з'ясувати, яким чином можуть впливати деякі об'єктивні і суб'єктивні фактори на розвиток геометричних знань учнів молодших класів допоміжної школи, ми провели три серії експериментів констатувального характеру. В дефектологічній літературі одержали висвітлення основні проявлення труднощів й особливості засвоєння геометричних знань учнями молодших класів допоміжної школи. На наш погляд, у сьогоденні виявлені далеко не всі такі труднощі й особливості. Зокрема, недостатньо вивчені можливості розумово відсталих першокласників у виконанні наступних логічних операцій: виключення зайвого елемента із сукупності однорідних (1-ша серія експериментів); устанавлення логічно-послідовного ряду, який складається із трьох геометричних фігур на підставі аналізу попередніх 2-х рядів (теж з 3-х фігур) – (II серія експериментів); класифікація геометричних фігур з суттєвим й двома несуттєвими ознаками (III серія експериментів).

При розробці констатувального експерименту ми виходили з того, що всі три серії експериментів сприяють досягненню однієї мети: виявленню рівня можливості й сформованості в аномальних першокласників виконувати на простому рівні такі мисленеві операції аналізу як синтез, порівняння, узагальнення і класифікація основних чотирьох геометричних фігур (прямокутника, квадрата, кола й трикутника), з якими вони вже варіативно ознайомилися у першому класі.

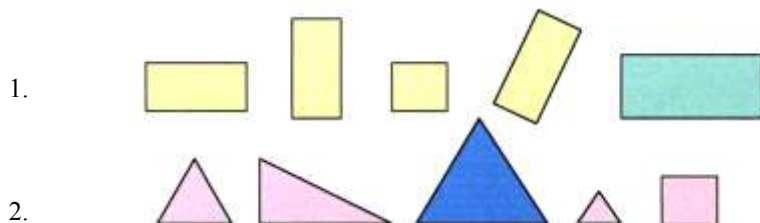
Експеримент проводився на базі допоміжної школи-інтернату м. Красний Лиман і допоміжних шкіл-інтернатів і №2 м. Севастополя. В експерименті брало участь 46 учнів других класів названих шкіл.

Розкриємо детальніше зміст завдань для учнів у кожній серії експериментів, отримані результати і засоби якісного й кількісного аналізу отриманих даних.

Трьом серіям експериментів передувало знайомство з дітьми й коротка ознайомлювальна бесіда з питань типу: Які предмети ви вивчаєте в 2-му класі? Чи добре ти вчишся по математиці? Чи знаєш геометричні фігури? Які? Чи впізнаєш їх зараз?

I серія експериментів. Кожному учню пропонувалося завдання:

у ряді геометричних фігур указати зайву й указати, чому саме вона такою є:



Із двох прикладів завдань видно, що за несуттєвими ознаками (розміру й кольорам) з ряду могли виключатися фігури, які по істотній ознаці (формі) виключати було не можна.

Головним для нас було визначити: наскільки у свідомості учнів другого класу допоміжної школи на середину навчального року закріпилося поняття про геометричну фігуру.

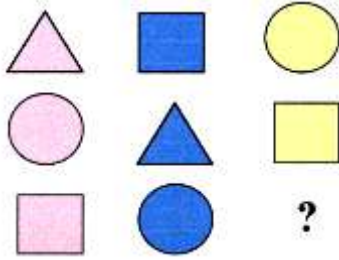
Попередня бесіда про математику повинна була, на нашу думку, підштовхнути дітей до вибору способу виключення зайвого елемента: не за кольорами (як могло б бути, якби мова йшла про малювання), і не за величиною (якби було сказано про урок праці).

Вправа вважалася виконаною вірно, якщо дитина не тільки виключила зайвий елемент з кількості фігур, але і пояснила причину свого вибору.

Завдання вважалася виконаним частково, якщо не була аргументація, а також по зразку. Всі інші результати вважалися помилковими.

II серія. Кожній дитині пропонувалося послідовно проаналізувати спочатку 1-ий, потім 2-ий і нарешті третій ряд фігур і визначити, якої з них не вистачає.

Наприклад:

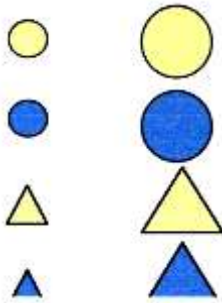


Результати виконання завдання оцінювалися в такий спосіб: правильно з поясненням, правильно без пояснення, неправильно.

Завдання вважалося виконаним вірно в тому випадку, якщо випробуваний упорався з ним, частково вірно – помилявся у виборі кольорів фігури, але вірно вказав на саму фігуру й невірно у всіх інших випадках.

III серія експериментів:

Для проведення експерименту було використано 8 геометричних фігур, які, можна було розкласти на 2 групи по трьох ознаках: формі (трикутники й кола), величині (більші і маленькі) і кольорам (синій і жовтий).



Суть завдання складалася в триразовому (за формою, кольором та величиною) групуванню фігур зі зміною ознаки узагальнення. Кожному учневі пропонувалося завдання: «Розклади фігури на дві групи (купки) так, щоб і в одній, і в іншій були б чимось схожі». Потім дитина повинна була пояснити, по якому признаку вона розклала фігури. При утрудненні експериментатор конкретизував вимоги: «Подивися й скажи, як можна одним словом назвати ці фігури (показує жестом), а як ці?» (Наприклад, дитина відповідає: «Отут всі жовті, а отут – сині».)

Друге завдання припускало зміну принципу класифікації: «Тепер розклади ці фігури ще раз на дві купки так, щоб фігури вже відрізнялися за ...» (вказувався обраний дитиною спосіб, наприклад: не за кольором ...), а по якійсь іншій ознаці. Якщо дитина утруднялася, то експериментатор сам називав цю ознаку-відмінність.

Третє завдання було аналогічно другому (експериментатор спочатку пропонував ще раз розкласти фігури на дві купки, щоб фігури відрізнялися й не по ...) 1-е розходження, не по 2-му розходженню, а по (називалося розходження).

Результати виконання даного завдання оцінювалися в такий спосіб. Якщо дитина у якості першої ознаки перша вибирала геометричну форму, то у випадку правильного виконання завдання вона одержувала 2 бали. За кожну наступну (з 2-х) правильну класифікацію йому зараховувалося ще по одному балу. Таким чином, у найкращому разі результат виконання оцінювався в 4 бали. Якщо як перша відмінність вибиралися кольори або величина, то за таке завдання привласнювався 1 бал, плюс по 1 балу за ще два завдання (разом – 3 бали) і т.д. Учні, що не виконали, жодної класифікації, не одержували жодного бала.

По результатам виконання завдань кожним окремим випробуваним підраховувалося середньоарифметичне значення коефіцієнту обізнаності класифікації геометричних фігур у групі за такою формулою:

$$\bar{K}_\alpha = \frac{\sum_{i=1}^m K}{n}$$

де: \bar{K}_α – середній коефіцієнт по групі,

n – кількість випробуваних,

i – порядковий номер учня /починаючи з 1-го по n -ного.

Наприклад:

$$\bar{K}_\alpha = \frac{K_{\alpha 1} + K_{\alpha 2} + K_{\alpha 3} + \dots + K_{\alpha 12}}{12}$$

Більшість дітей, що брали участь в експерименті, охоче виконували завдання, ішли на контакт. Результати цієї серії експериментів відбиті в таблиці №1.

Правильно поясненням	з	Правильно пояснення	без	Правильно експериментатора	за зразком	Неправильно
24%		17,5 %		17,5 %		41%

Учні перших класів допоміжної школи, незважаючи на те, що протягом більше півроку знайомилися з геометричними фігурами, зазнавали труднощів і часто допускали помилки при виконанні даного завдання.

Частково це порозумівається схожістю прямокутника й квадрата. Учні, пояснюючи свій вибір говорили: «тут чотирикутники червоні, а цей – синій», «тут – прапори, а тут – віконечко».

Однак, багато учнів не змогли виділити правильно лишню геометричну фігуру й у тому випадку, якщо в ряді синіх кіл був червоний і синій квадрат: «Отут коліщата й квадратик сині, а отут – червоне».




Результати 2-ої серії експериментів відбиті в таблиці № 2.

Вірно	Частково вірно	Невірно
52,3 %	34,7 %	13%

Як видно з таблиці, абсолютна більшість випробуваних розумово відсталіх першокласників (87 %) вірно або частково вірно впоралися із завданням, тобто правильно вказали вид геометричної фігури (при цьому багато хто з них невірно вказував її кольори). Більшість учнів також правильно пояснили, чому вони вибрали саме цю фігуру.

III серія експериментів.

Багато аномальних дітей групували фігури не за принципом їхньої геометричної тотожності, а по випадкових, надуманих ознаках. Так, один хлопчик складав «голівки чоловічків» й «одягав їм

капелюшка на голову» , дві дівчинки збирали квіточки:  і бантики , а один хлопчик сказав, що «це – красний хрест, а це – більш й маленькі окуляри». У цілому ж, після підрахунків було встановлено, що середній коефіцієнт усвідомленості класифікації геометричних фігур у трьох класах склав 1,86, це свідчить про його низьке значення.

Отже результати констатувального експерименту показали, що в умовах традиційного навчання елементам геометрії аномальні діти повільно опановують операціями в порівнянні, узагальненні й класифікації геометричних фігур.

Природно, що основною об'єктивною причиною незрілості геометричних уявлень учнів допоміжної школи є особливості їх пізнавальної діяльності. Однак, поряд з об'єктивними причинами, на наш погляд, існують недоліки в методиці викладання геометричного матеріалу в допоміжній школі: недостатня опора на кінестезію й тактильну чутливість, а надмірна опора на зорове сприйняття; недостатнє й несистематичне використання практичної діяльності самих учнів, мала кількість практичних робіт з вимірювання, креслення фігур, моделювання, конструювання, ліплення; слабкий зв'язок з іншими навчальними предметами й особливо – з уроками трудової підготовки, малювання, з життям й практикою дітей; недостатнє використання порівнянь для диференціації й класифікації геометричних знань; недостатня увага до варіативності завдань і вправ; нечітко орієнтована спрямованість на корекцію порушених у дитяч-олігофренів розумових операцій на порівняння, узагальнення, абстрагування й т.д.

Ми припускаємо, що подоланню труднощів у засвоєнні геометричного матеріалу в учнів молодших класів допоміжної школи багато в чому може сприяти правильна організація й варіативна методика викладання.

Вивчення геометричного матеріалу мусить бути наочним і дієвим. Формування просторових уявлень і понять про геометричні фігури в даних учнів здійснювалася через безпосереднє сприйняття ними конкретних предметів навколишньої дійсності й моделей геометричних фігур. Це потребувало значно більшої оснащеності навчального процесу наочним матеріалом.

Дієвість експериментального навчання забезпечувалася поступовим залученням першокласників у процес практичних робіт з дидактичним матеріалом (обмацування, обведення, ліплення, аплікації, розмальовування, штригування і т.п.).

Зусилля вчителів має бути спрямоване на те, щоб формувати у дітей образи геометричних фігур шляхом багаторазових спостережень й упорядкованих маніпуляцій з моделями геометричних фігур з

максимальною опорою на чуттєвий досвід.

Для пояснення зв'язку з життям учням періодично слід нагадувати, що самі по собі геометричні фігури не існують, а просто бувають предмети, що мають форму прямокутника, трикутника й т.д. Щоб учні правильно співвідносили предмети і форми, перед ними можуть ставитися питання й завдання типу: «Із всіх малюнків (предметних, сюжетних) виберіть ті, на яких предмети мають форму ... (указувалася форма). Чим вони (предмети) схожі? Чим відрізняються?» Зразкова відповідь: «Прапорець, дах будинку, краватка мають форму трикутника». Потім завдання може ускладнюватися: перед дітьми не було зразка., а вони повинні були згадати які предмети в їх будинку, у дворі, у бабусі й т.д., мають форму. У цілому, систему корекційного навчання можна відобразити у наступній схемі:



Список використаних джерел

1. Ардобацька К.П. Пропедевтика навчання математики у допоміжній школі // Дефектологія. – 1999. – №3. – С. 11-14.
2. Перова М.Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе. – М.: Педагогика, 1989. – 248 с.
3. Перова М.Н., Эж В.В. Обучение элементам наглядной геометрии. – М.: Прогресс, 1988. – 364 с.
4. Попович С.М. Шляхи вивчення геометричних фігур в допоміжній школі: методичний лист / За ред. Г.М. Мерсіянової. – К.: Радянська школа, 1967. – 46 с.
5. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі / Упорядники О.В. Гаврилов, О.М. Ляшенко. – Хмельницький: ПП Пантук С.Д., 2003. – 272 с.

The article deals with the study of some peculiarities of fulfilling by the mentally retarded second formers pupils certain operations of comparison, generalization and classification of geometric figures.

Keywords: logical operations with geometric figures, didactic games.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.36: 74

Ю. В. Захарова

ДІАГНОСТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ВАЖКОЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

У матеріалах статті розкривається структура і зміст діагностичного компонента коректувально-освітньої технології навчання образотворчої діяльності учнів, I - IX класів центрів коректувально-розвиваючого навчання і реабілітації. Дана технологія базується на основі принципів навчання учнів з важкою інтелектуальною недостатністю. Автор пропонує критерії і показники, що дозволяють оцінити освоєння образотворчої діяльності такими учнями центрів.

Ключові слова: технологія навчання, образотворча діяльність, діагностичний компонент.

В материалах статьи раскрывается структура и содержание диагностического компонента коррекционно-образовательной технологии обучения изобразительной деятельности учащихся I–IX классов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Рассматриваемая технология базируется на основе принципов обучения учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Автор предлагает критерии и показатели, позволяющие оценить освоение изобразительной деятельности учащимися центров.

Ключевые слова: технология обучения, изобразительная деятельность, диагностический компонент, учащиеся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

В настоящий момент в рамках научно-исследовательской работы по научному обеспечению деятельности Министерства образования Республики Беларусь разрабатываются коррекционно-образовательные технологии обучения учащихся I–IX классов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Важность исследований обусловлена тем фактом, что ребенок с любым нарушением развития потенциально способен адекватно воспринимать и понимать мир, в котором живет, но он не может это сделать теми способами, которыми естественно пользуются его нормально развивающиеся сверстники. Очевидным становится необходимость активного использования в учебно-воспитательном процессе специального дидактического инструментария, способствующего снижению зависимости ребенка с особенностями психофизического развития от посторонней помощи, стимулированию его активности и самовыражения, адаптации к окружающей социальной среде [4; 5].

Коррекционно-образовательная технология обучения изобразительной деятельности представляет собой совокупность способов конструирования художественно-изобразительного процесса, последовательность применения педагогом диагностики, содержания, методов и приемов с целью приобретения детьми определенного изобразительного опыта, готовность и способность его применения в различных условиях.

Предлагаемая нами коррекционно-образовательная технология обучения изобразительной деятельности учащихся характеризуется следующим образом: по уровню применения – частнометодическая (предметная), по ориентации на личностные структуры – прикладная (формирование действенно-практической сферы), по характеру содержания – обучающе-воспитательная, по организационным формам – индивидуально-групповая, по подходу к ребенку – лично ориентированная, обеспечивающая развитие и саморазвитие личности ребенка, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и деятельности. Рассматриваемая технология строится на основе принципов обучения учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью (А. Р. Маллер, 2003):

1. *доступности*, обусловленного необходимостью учёта возрастных и индивидуальных особенностей детей при отборе программного материала, который предполагает оптимальное соответствие темпа обучения реальным возможностям детей в зоне их ближайшего развития. Реализация данного принципа непосредственно связана с применением к учащимся индивидуального подхода. Вместе с тем, обучение строиться таким образом, чтобы дети справлялись с работой, преодолевая определенные трудности, требующие пусть небольшого, но постоянного увеличения степени самостоятельности;

2. *индивидуализации и дифференцированности*. Следствием практической реализации данного принципа является опора при планировании, организации и проведении коррекционно-образовательной работы на возрастные и индивидуальные особенности психофизического развития, на образовательные потребности личности, ее изобразительные возможности. Например, для детей с сочетанными нарушениями (например, умственная отсталость и аутизм) уместна помощь педагога в осуществлении отдельных технологических операций. Так, в технике «монотипия» – педагог наносит небольшое количество краски на половину согнутого листа бумаги, а ребенок завершает действие, сгибает и проглаживает лист бумаги;

3. *последовательности, систематичности, непрерывности*, практическая реализация которого заключается в последовательном и постепенном усложнении программного материала путём рационального его распределения в течение учебного года и по годам обучения, а также обеспечения преемственности в ходе формирования изобразительной деятельности детей на занятиях и в повседневной жизни при условии взаимодействия специалистов и семьи. Например, овладение умением рисовать прямые вертикальные линии. Сначала детям предлагают в совместной деятельности с педагогом рисовать по нанесенным толстым контурным линиям, затем контур становится более тонким или прерывистым. После, уже в ходе сопряженных действий ребенку предоставляется возможность относительно самостоятельно нарисовать вертикальную линию по имеющимся ориентирам;

4. *практической направленности*, предполагающего приоритетность формирования у учащихся необходимых практических умений, которые могут быть востребованы в повседневной

жизнедеятельности (например, умение пользоваться разнообразными изобразительными инструментами и материалами, использование клеевых и мучных составов при выполнении тех или иных художественных техник и т.п.);

5. *расширения социальных связей*, отражающего формирование у учащихся умений социального взаимодействия с взрослыми и сверстниками в ходе выполнения тех или иных изобразительных и технических операций. Важным условием является создание педагогом на разных этапах урока ситуаций, стимулирующих речевое взаимодействие детей между собой и взрослым (например, обращение за помощью в ходе выполняемых действий);

6. *коррекционно-развивающего обучения*, предусматривающего максимальное использование сохраненных анализаторов и возможностей детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в процессе изобразительной деятельности. Изображение предметов это не слепое копирование образцов и не механическое повторение за педагогом тех или иных действий. Процесс изображения обычно предваряется ориентировкой в задании (целенаправленным обследованием объекта, определении необходимых материалов и инструментов для рисования). Постепенно учащиеся подводятся также к планированию работы и анализу ее результатов. Таким образом, реализация данного принципа означает формирование познавательной деятельности учащихся в ходе обучения их изобразительной деятельности;

7. *наглядности и практической деятельности с наглядными схемами*. Практическая реализация этого принципа заключается в том, что основным моментом каждого урока изобразительной деятельности является изучение технологической карты с описанием последовательности изобразительных действий. Применение наглядных и практических методов обучения ни в коей мере не исключает необходимых объяснений, указаний и помощи со стороны педагога;

8. *целостного построения коррекционно-воспитательной работы*. Данный принцип реализуется посредством обеспечения межпредметных связей с другими учебными предметами и формирования у учащихся практических умений, которые они смогут применить во внеурочной деятельности.

В структуру коррекционно-образовательной технологии обучения изобразительной деятельности входят: диагностический, мотивационно-целевой, организационно-содержательный, процессуальный и результативный компоненты [1].

Рассмотрим более подробно *диагностический компонент* означенной технологии. Диагностический компонент предполагает:

- соотнесение уровня развития ребенка с условно-нормативными показателями конкретного возрастного периода,
- учет общих закономерностей развития рисуночной деятельности детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и их нормально развивающихся сверстников,
- выявление особенностей изобразительной деятельности учащихся центров,
- определение уровня освоения учащимися изобразительной деятельности и исходной позиции для разработки содержания индивидуальной программы развития.

Диагностика изобразительной деятельности понимается нами как многократный процесс изучения и анализа продуктов деятельности и процесса деятельности учащихся, осуществляемый на протяжении периода их нахождения в специальном учреждении образования. Сущность диагностики заключается в изучении результативности художественно-изобразительного процесса на основе изменений в уровне освоения детьми рисования.

Результаты диагностического обследования позволяют учитывать особенности изобразительной деятельности каждого ребенка, усвоение им объема изобразительных умений, отраженного в учебной программе, и регулировать индивидуализацию темпа освоения каждым учащимся изобразительного программного материала с первого по девятый класс [2; 3].

Выделяют начальную, текущую и итоговую диагностику. Целью *начальной* диагностики является определение уровня подготовленности каждого ребенка к изобразительной деятельности. Обследование проводится в течение 15–30 минут. Педагог предлагает ребенку порисовать, выбрав необходимые изобразительные инструменты и материалы: кисть, карандаш (восковые мелки, фломастеры, маркеры и т.п.), краски четырех основных цветов (красная желтая, синяя, зеленая), лист бумаги формата А4. При отсутствии интереса к изобразительным материалам, педагог начинает рисовать на своем листе бумаге, комментируя свои действия и тем самым, иницируя ребенка к деятельности. Когда ребенок начинает действия с изобразительным материалом, педагог отмечает, сопровождается ли его деятельность речью или звукокомплексами, фиксирует особенности техники рисования, отношение к деятельности и уровень самостоятельности. Полученные данные помогают, во-первых, конкретизировать задачи и содержание предстоящей работы по отношению к разным детям, во-вторых, определить характер помощи, выбрать наиболее результативные методы и приемы обучения.

Текущая диагностика позволяет корректировать весь процесс обучения: уточнять (изменять) его содержание, отбирать для восприятия и воспроизведения доступные виды художественных техник

ізображення, визначають необхідність і характер оказання дітям необхідної допомоги, оцінюють результативність використовуваних методів і прийомів навчання.

На основі проведення *итогової* діагностики педагог отримує свідчення об рівні освоєння учасниками образотвірної діяльності по истеченню процесу навчання в кожному класі, що допомагає планувати подальшу роботу по формуванню образотвірних умінь і навичок учасників на наступних роках навчання.

В основу діагностики образотвірної діяльності учасників центрів покладено комплекс критеріїв і показателів, розроблений Т. С. Комаровою і О. А. Соломенниковою (2006–2007 гг.). Виділені критерії об'єднані в дві групи. Перша застосовується при аналізі продуктів діяльності, друга – при аналізі процесу діяльності. Кожен критерій включає в себе два показателя (таблиці 1 і 2).

Таблиця 1

Критерії і показателі аналізу продуктів діяльності

Критерії	Показателі	
Передача кольору	Колір предмету відповідає реальному кольору об'єкта зображення.	Колір предмету передано неправильно, випадково взятим кольором або кольорами.
Передача форми	Форма передана з незначительними искаженнями.	Искаження значительные, форма не удалась.
Строєння предмету	Розташування частин предмету в основному верне.	Части предмету передані неправильно.
Передача пропорцій предмету в зображенні	Пропорції предмету в основному дотримані.	Пропорції предмету передані неправильно.
Композиція	Композиція в основному відповідає змісту образу: а) розташування зображень по всьому листу паперу; б) локальне розташування зображень на листі паперу.	Розташування зображень по листу паперу носить випадковий характер.

Таблиця 2

Критерії і показателі аналізу процесу діяльності

Критерії	Показателі	
Техніка малювання	Ребенок удерживает инструмент в руке. Характер линий прерывистый. Не всегда регулирует силу нажима. При раскрашивании выходит за пределы контура.	Ребенок удерживает инструмент в руке с помощью педагога. Не регулирует силу нажима (или еле видный или продавливающий, рвущий бумагу). При закрашивании применяет беспорядочные линии или мазки, выходит за пределы контура.
Відношення дітей до діяльності	Емоційно неадекватно відноситься до результату і процесу діяльності. Іноді реагує на зауваження дорослого.	Безразличен до оцінки дорослого (діяльність не змінюється). Оцінка дитиною створеного їм зображення відсутня.
Степень самостійності	Виконує завдання з підтримкою з боку педагога.	Необхідна постійна підтримка і стимуляція діяльності з боку педагога.

Всі дії досліджуваного дитини відзначаються на бланку діагностичного дослідження. Кожен критерій включає в себе два *показателя*. Оцінювання якості виконання завдання проводиться по 3-х бальної шкалі:

0 баллів – відмова від відповіді або виконання завдання, неприйняття допомоги дорослого.

1 балл – частково вірне виконання завдання (менше 50 %) після неодноразового (більше 2-х раз) застосування організуючої, стимулюючої і навчальної, регулюючої і спрямованої допомоги з боку педагога.

2 бала – правильне виконання завдання (більше 50 %) після неодноразового (більше 2-х раз) застосування стимулюючої і навчальної допомоги з боку педагога.

Всі оцінки показателів по кожному критерію сумуються без урахування розкису даних, тобто строго по вертикалі. Максимальний показник освоєння дітьми декоративного малювання становить 8 баллів, мінімальний – 0 баллів, проміжне число може бути різним. Воно залежить від того, які балли по кожному показателю отримує кожен дитина. На основі набраної суми проходить диференціація дітей по рівню освоєння ними образотвірної діяльності. Умовно виділені два рівня освоєння учасниками образотвірної (рисункової) діяльності: мінімальний і елементарний, з урахуванням необхідності і характеру допомоги, наявності потреби самостійного виконання малюнка. Проілюструємо виділені рівні.

Мінімальному рівню відповідає сума баллів від 0 до 4, набрана дитиною. Даний рівень характеризується вираженим відсутністю у учасників інтересу до об'єктам зображення і до здійсненню власної рисункової діяльності. Дії з матеріалами і інструментами діяльності в більшості випадків неадекватні. Відзначається неосмислений характер

деятельности (безотчетное смешивание красок, заполнение линиями, пятнами не только пространства листа бумаги, но и поверхности стола, при этом возможности изобразительно-выразительных средств не используются). Задание выполняют при постоянной поддержке и неоднократной стимуляции деятельности со стороны педагога.

Элементарному уровню соответствует сумма баллов от 5 до 8 баллов. Для данного уровня присуще проявление детьми ситуативного, эпизодического, крайне обедненного эмоциями интереса к объектам изображения. При обследовании натуры или образца они с помощью педагога могут выделить свойство предмета (цвет или форму, или величину). Отличаются слабым владением изобразительными инструментами и материалами и техникой изображения: неправильно и недолго удерживают инструменты в руке, при рисовании им характерен неустойчивый нажим (сильный или, наоборот, очень слабый), при закрашивании они выходят за пределы контура. Испытывают затруднения при самостоятельном выполнении заданий, нуждаются в поддержке со стороны педагога.

Полученные данные и правильная оценка их педагогом существенно помогает правильно организовать индивидуальную работу на уроках, так как освоение учащимися программного материала по изобразительной деятельности происходит неравномерно. Содержание программы обучения с I по IX классы предусматривает постепенное знакомство учащихся с разнообразными изобразительными материалами и инструментами, с разными приемами и способами изображения, но вместе с тем не является жестко регламентированной. Процесс обучения является вариативным и зависит от способностей и возможностей ребенка, позволяет каждому учащемуся выразить себя в удобной для себя манере исполнения.

Предлагаемая диагностика изобразительной деятельности учащихся центров направлена на осуществление объективного оценивания результатов и хода деятельности детей, оказания им конкретной помощи. Ее употребление позволит педагогу гибко организовать процесс обучения, обеспечить оптимальную нагрузку каждого ребенка, предупредить переутомление и интенсификацию развития, создаст возможности реализации индивидуального и дифференцированного подходов, что позитивно отразится на качестве художественно-изобразительного процесса в целом. Кроме этого, результаты диагностики можно использовать во время консультаций с семьями учащихся с целью наглядного ознакомления родителей с достижениями их детей в доступной для них деятельности, выработки дальнейшего индивидуального коррекционно-образовательного маршрута, а также разработки и предъявления родителям индивидуальных методических рекомендаций по развитию изобразительной деятельности детей.

Список використаних джерел

1. Захарова Ю. В. Коррекционно-образовательная технология обучения художественной деятельности учащихся центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации // Специальное образование: материалы междунар. науч. конф., 21-23 апр. 2010 г. / Год общ. ред. В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. – Т. 2. – С. 167–172.
2. Изобразительная деятельность // Учебные программы центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (I-IV классы): [учеб. изд.]. – Минск, 2007. – С. 99–106.
3. Изобразительная деятельность // Учебные программы центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (V-IX классы): [учеб. изд.]. – Минск, 2008. – С. 92–111.
4. Калинина Е. М. Педагогическое проектирование технологий и коррекционно-образовательных комплексов // Дзфекталогія. – 2002. – № 4. – С. 21–29.
5. Коррекционно-образовательные технологии: пособие для педагогов / А. Н. Коноплёва [и др.]; науч. ред. А. Н. Коноплёва. – Минск: Время, 2004. – 143 с.

In article materials the structure and the maintenance of a diagnostic component of korrektsionno-educational technology of training of graphic activity of pupils I-IX of classes of the centers of korrektsionno-developing training and rehabilitation reveals. The considered technology is under construction on the basis of principles of training of pupils with heavy intellectual insufficiency. The author offers criteria and the indicators, allowing to estimate development of graphic activity by pupils of the centers.

Keywords: technology of training, graphic activity, diagnostic component, pupils with heavy intellectual insufficiency.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.36

І.В. Зигманова
І.В. Вечерко

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ (РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ)

У статті розглядається теоретичний аспект основних підходів до характеристики дозвілля, визначаються особливості організації старшокласників з інтелектуальною недостатністю і такими, що нормально розвиваються.

Ключові слова: учні з інтелектуальною недостатністю, дозвілля, досуговая діяльність.

В статье рассматривается теоретический аспект основных подходов к характеристике досуга и досуговой деятельности, определяются особенности организации учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся.

Ключевые слова: учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, досуг, досуговая деятельность.

В настоящее время одной из актуальных социально-педагогических проблем рассматривается проблема организации досуга детей и подростков, направленная на обогащение духовного, интеллектуального и творческого потенциала личности, наиболее полное развитие ее способностей и талантов.

Досуг является объектом изучения различных наук (философия, социология, экономика, культурология, география, история, психология, педагогика и др.), у которых имеется общий вопрос исследования: ЧЕМ занимаются люди в свободное время и ЧТО для них значит выбранная досуговая деятельность.

В научной литературе существуют разные подходы к определению понятия «досуг». Часто он отождествляется со свободным временем (А.Т.Куракин, Ф.С.Махов, В.В.Фатьянов и др.), внешкольной и внеклассной работой (Б.З.Вульф, М.М.Поташник и др.), внеучебным временем (Л.К.Балясная, Т.В.Сорокина и др.).

Ряд исследователей (И.Г.Васильев, К.Г. Дмитриев, Е.Г.Доронкина, Г.Е.Зборовский, Г.П.Орлов, В.П.Пименова, С.А.Шмаков) считают, что досуг необходимо рассматривать в контексте истории общества, социальной жизни людей, воспитания детей. Социолог Е.М.Бобосов определяет досуг как «совокупность видов деятельности, предназначенных для удовлетворения материальных, духовных и социальных потребностей и осуществляемых человеком в ту часть нерабочего времени, которая остается после выполнения им производственных обязанностей» [1, с.9]. А.И. Лучанкин и А.А.Сняцкий рассматривают досуг как свободное от трудовой, учебной и профессиональной деятельности время, которое используется человеком по собственному выбору и в собственных интересах.

С.Паркер классифицирует все существующие определения досуга на три группы:

- досуг – это все время человека за вычетом сна, работы и удовлетворения физиологических потребностей;

- досуг – это деятельность, совершаемая на основе свободного выбора;

- досуг – это время, свободное от работы и других обязанностей, которое может быть использовано как для релаксации, развлечений, так и для достижений и развития личности [1].

Под досугом нами понимается возможность человека заниматься в свободное время разнообразной деятельностью по своему выбору, в соответствии с личными культурными потребностями и интересами. Досуг связывается с освоением культурных ценностей, эмоциональной, коммуникативной, развлекательной деятельностью и выполняет ряд функций: рекреационная, коммуникативная, когнитивная, креативная, духовная.

Досуг позволяет реализовать возможности свободного времени через практическое включение личности в различные виды досуговой деятельности, которые можно классифицировать по пяти группам: отдых, развлечения, праздники, самообразование, творчество.

В научных исследованиях авторами используются эквиваленты термину «досуг» такие понятия как «рекреация», «отдых», «времяпровождение», «творчество», «развлечения», «праздник», которые несут дополнительное, сопутствующее значение и влияют на концепцию досуговой деятельности в сфере воспитания.

С понятием «досуг» тесно связано понятие «досуговая деятельность». Досуговая деятельность рассматривается как средство развития личности (Е.П.Бодренкова, В.Г.Бочарова, В.Д.Гатальский, Е.И.Добринская, Е.М.Могалюк, Н.В.Самерсова, Е.Н.Федина и др.); как условие реабилитации и адаптации детей с особенностями развития (М.Н.Гуслова, Т.А.Зрелова, С.Б.Мойсечук, Н.М.Назарова и др.); как фактор социально-педагогического влияния (Г.Ф.Бедулина, А.А.Корбут и др.).

Существуют разные подходы к определению понятия «досуговая деятельность». Так, Б.Г.Мосалев определяет досуговую деятельность как возвышенный вид деятельности, связанный с духовным развитием человека, раскрытием его способностей. [2].

Т.Г.Киселева и Ю.Д.Красильников рассматривают досуговую деятельность как неотъемлемую часть образа жизни человека, направленную на восстановление его физического и психического баланса. В процессе досуговой деятельности предполагается свободное творчество личности, чувство внутреннего удовлетворения во время занятий, а также разнообразный диапазон видов проявления: от пассивного расслабления до активного участия.

Научное обоснование досуговой деятельности как одного из ведущих видов деятельности дают А.Ф.Воловик и В.А.Воловик [2], характеризующие этот процесс с учетом его специфических особенностей:

- личность возникает, формируется, развивается и существует только в многообразных видах человеческой деятельности;

- существенным признаком организации досуговой деятельности рассматривается целенаправленность педагогического процесса, позволяющая перевести его на более высокий уровень;

- действительным мотивом досуговой деятельности является потребность личности в самом процессе этой деятельности, результатом – ее осуществление.

Таким образом, удовлетворение индивидуальных потребностей человека, ощущение свободы в выборе деятельности, возможность самореализации личности выделяются нами как наиболее общие характеристики досуговой деятельности, определяющие ее сущность.

Мы понимаем досуговую деятельность школьника как сложную педагогическую систему, включающую многообразие методов, форм и средств, направленных на процесс личностного развития ребенка.

Досуговая деятельность в отличие от иных видов деятельности базируется на:

- абсолютной добровольности участия и соучастия;

- свободе выбора деятельности без принуждения и возможности такого выбора;

- свободном выходе из деятельности без последствий.

В отечественных психологических и социально-педагогических исследованиях организация досуга, ее виды и формы рассматриваются применительно к нормально развивающимся детям (Т.П.Бирюкова, Е.П.Бодренкова, В.И.Вашнева, А.Н.Галагузов, А.А.Корбут, Ю.В.Мицкевич).

В специальных учреждениях образования имеется возможность систематизировать и разнообразить виды досуговой деятельности (общественно полезной, познавательной, игровой, практической, трудовой, физкультурно-оздоровительной, краеведческой, природоохранной и др.) в контексте жизненного самоопределения школьника. Специальная педагогика в структуре воспитательной работы предусматривает включение, приучение и посильное участие детей с особенностями психофизического развития в рекреационных мероприятиях общего назначения, а также интерес и привычку участвовать в различных формах специально организованной досуговой деятельности. Для лиц с особенностями развития существует ряд объективных ограничений возможностей участия в различных общественных формах досуговой деятельности вследствие ограниченных возможностей передвижения, ограниченных возможностей восприятия, социального и ситуативного адаптирования [3].

При правильной организации свободного времени, когда жизнь воспитанников специальных учреждений образования максимально загружается коррекционно-развивающими занятиями, расширяющими кругозор, повышающими информированность, обеспечивающими успешность развития личности, реализуются возможности социализации школьников [4].

В существующих единичных исследованиях в области теории и практики обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью имеет место констатация необходимости организации свободного времени детей (Л.Г.Денисевич, В.Ф.Мачихина, В.И.Олешкевич, Т.И.Пороцкая, Л.М.Щипицына).

Для людей с умственной отсталостью возможность распоряжаться самим собой (автономия) ограничена. Их зависимость приводит к тому, что пассивное поведение свободного времени и скука распространяются относительно широко, досуг ограничивается домашней сферой под значительным родительским контролем, и вследствие недостатка в контактах с друзьями, формируется социальная изоляция [5]. Как отмечает Ю.С.Моздакова, проблема свободного времени лиц данной категории заключается в ограниченности выбора досуговых форм вследствие не только недостатков, но в

большей степени из-за нехватки помощи со стороны близких людей и отсутствия досуговой культуры, культуры полноценного использования досуга.

Возможности проведения свободного времени анализировал Мюль. Он предлагал связывать досуг с домашней сферой, просмотром телепередач, хобби, играми; обучать соответствующим навыкам (слушать музыку, обращаться с техническими средствами, заниматься изобразительной деятельностью). Необходимо учитывать и внедомашние возможности – игры и спортивные соревнования, культурные мероприятия, поездки и другие способы коллективного проведения свободного времени [5].

Однако в отечественной специальной литературе отсутствуют сведения о способах организации досуга и видах досуговых интересов учащихся с интеллектуальной недостаточностью, что снижает возможности его рационального использования в учреждениях образования и семье.

Цель экспериментального исследования – изучение особенностей организации досуга учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся школьников. Констатирующий эксперимент осуществлялся на основе метода анкетирования. Разработанная нами анкета включала 10 вопросов закрытого типа.

Экспериментальное исследование выполнялось на базе общеобразовательной школы №145, вспомогательной школы – интернат №7 и вспомогательной школы №11 г. Минска. В эксперименте приняли участие 30 нормально развивающихся школьников 7-го класса и 26 учащихся с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности 9-го класса.

Анализ результатов констатирующего эксперимента проводился на основе следующих критериев: объем свободного времени; место проведения свободного времени; содержание досуга; вид досуговой деятельности.

Результаты ответов учащихся свидетельствуют о том, что наличие свободного времени отмечают респонденты обеих групп (у 60% нормально развивающихся детей и 73,1% учащихся с интеллектуальной недостаточностью). При выборе места проведения свободного времени предпочтение отдается проведению досуга на улице, в среде неформального общения со сверстниками (55% нормально развивающихся учащихся и 69,3% учащихся с интеллектуальной деятельностью). Наименее предпочитаемым местом проведения свободного времени как для нормально развивающихся детей (10%), так и для учащихся с интеллектуальной недостаточностью (3,8%) является класс (дом). 5% нормально развивающихся подростков проводят свободное время, посещая выставки, музеи.

На основе полученных данных о предпочтительных способах и видах досуговой деятельности были выявлены следующие виды досуговых интересов учащихся старших классов общеобразовательной и вспомогательной школ:

- спортивные (занятие спортом, туризмом) и спортивно-оздоровительные;
- музыкальные (занятия музыкой, пением, прослушивание музыкальных произведений);
- художественные (занятия художественным творчеством, рисованием, фото, художественной самодеятельностью);
- рекреационные (общение с друзьями, просмотр телевизионных передач, посещение дискотек);
- информационные (посещение библиотек, чтение материалов газет и художественной литературы);
- эстетические (посещение спектаклей, концертов, художественных выставок);
- общественные, социальные (участие в общественной жизни школы; потребность в общении, в общественной деятельности);
- познавательные (познание окружающей среды и самого себя, активное участие в занимательной творческой, интеллектуальной, информационно-познавательной и др. деятельности).

Преобладающими видами досуговых интересов как у нормально развивающихся учащихся, так и у старшеклассников вспомогательной школы являются рекреационные, спортивные, музыкальные. У учащихся с интеллектуальной недостаточностью не сформированы такие виды досуговых интересов, как информационные и познавательные. Анализ особенностей молодежного досуга показал, что в структуре досуговой деятельности значительное место занимают в основном пассивно-созерцательные виды досуга: просмотр телевизионных передач и видео (15% нормально развивающихся учащихся и 19,2% учащихся с интеллектуальной недостаточностью), прослушивание музыки (20% нормально развивающихся учащихся и 19,2% учащихся с интеллектуальной недостаточностью), посещение дискотек и танцевальных вечеров (15% нормально развивающиеся учащиеся и 7,7% учащиеся с интеллектуальной недостаточностью), а творчески-созерцательные виды досуговой деятельности у большей части школьников представлены как второстепенные.

Результаты экспериментального исследования и собственные наблюдения свидетельствуют, что основной причиной такого положения являются:

- 1) неразвитая социально-культурная инфраструктура в учреждении образования;
- 2) отсутствие у большей части молодежи сформированной культуры досуга;
- 3) недостаток квалифицированных кадров в сфере педагогики досуга молодежи.

4) проявления молодежной культуры в данном социуме.

Нами выделены общие, характерные для респондентов обеих категорий, и специфические для учащихся с интеллектуальной недостаточностью особенности организации досуга. К общим особенностям относятся: неумение содержательно организовать свободное время; улица как основное место проведения свободного времени; приоритетное место в досуге учащихся занимают полупассивный отдых и развлечения (просмотр телевизионных передач, прослушивание музыки, прогулки на свежем воздухе); творческо-созерцательные виды досуговой деятельности рассматриваются как второстепенные; предпочтение отдается неформальному общению, общению со сверстниками; преобладающими видами досуговых интересов являются рекреационные, спортивные, музыкальные.

Специфическими особенностями организации досуга учащихся с интеллектуальной недостаточностью определяются следующие: досуговая деятельность, связанная с воспроизводством ценностей эстетической культуры (художественно-эстетическая деятельность) является наименее предпочитаемым способом проведения досуга; несформированность информационных и познавательных досуговых интересов; необходимость помощи со стороны взрослого в организации свободного времени (88,5%); затруднения в самостоятельном выборе способа проведения досуга.

На основе результатов исследования были выделены типологические группы учащихся старших классов в зависимости от способов проведения досуга.

К 1-ой группе относятся респонденты, ориентирующиеся на пассивно-потребительские формы досуговой деятельности в ущерб духовному общению и участию в социально-значимых видах досуговой деятельности (преобладают пассивно-созерцательные виды досуга). Учащиеся не умеют самостоятельно воспользоваться имеющимися возможностями для проведения интересной, содержательной и познавательной деятельности. Количественно эта группа школьников в общей выборке была следующей: 70% учащихся 7-х классов массовой общеобразовательной школы, 73% - учащихся 9-х классов вспомогательной школы.

Ко 2-ой группе относятся респонденты, не предрасположенные к целеполаганию в социокультурной деятельности и отличающиеся стихийной направленностью досуга (хаотичный набор досуговых занятий, отсутствие навыков рациональной организации творческой деятельности). Данную группу составили 65% учащихся массовой общеобразовательной школы и 74,1 % - вспомогательной школы.

К 3-ей группе относятся респонденты, ориентирующиеся на институциональные формы проведения досуга (посещение театров, филармоний, музеев, выставок и т.д.). Этот уровень зафиксирован у 15 % учащихся 7-х классов массовой общеобразовательной школы и 3,8% учащихся 9-х классов вспомогательной школы.

К 4-ой группе относятся респонденты, которые отличаются избирательным отношением к различным формам социокультурной деятельности и имеют четко обозначенный круг досуговых интересов. Данную группу составили 35% учащихся массовой общеобразовательной школы и 25,9 % - вспомогательной школы.

Таким образом, в современной социокультурной ситуации актуальным становится разумное наполнение досуга разнообразной содержательной деятельностью и поиск новых способов организации свободного времени учащихся. Педагогическая организация подросткового досуга должна включать совокупность различных взаимодействий педагога и воспитанников, с помощью которых удовлетворяются и развиваются рекреативно-оздоровительные, культурно-образовательные и культурно-творческие потребности и интересы. Данное направление воспитания формируется в процессе сочетания различных видов деятельности: игровой, образовательной, творческой, спортивно-оздоровительной, рекреационной и др.; в различных сферах: семейно-бытовой, учебной, производственной, внешкольной среде; различными субъектами социокультурной сферы.

Список використаних джерел

1. Бобосов, Е.М. Социология быта и досуга // Прикладная социология. – Минск: ТетраСистемс, 2000. – 496 с.
2. Воловик, А.Ф. Педагогика детства / А.Ф.Воловик, В.А.Воловик // – М.: Флинта, 1988. –240 с.
3. Литеоколов, Э. В. Свободное время и культура досуга / Э.В.Литеоколов// М.: Педагогика, 1977. – 305 с.
4. Серединская, О.Х. Организация системы воспитательной работы в специальном учреждении образования как условие успешной социализации школьников / О.Х.Серединская // Спеціальна адукація. – № 1. – 2009. – С. 23–27.
5. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью. Обучение воспитание / О.Шпек // – М.: Академия, 2003. – 432 с.

The article discusses the theoretical aspects of the main approaches to the characterization of leisure and leisure activities; defines the specifics of leisure activities development for high school students with intellectual disabilities and normally developing.

Keywords: leisure, leisure activities, pupils with intellectual disabilities.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.34

Л.А. Кирилюк

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ В НОРМІ ТА ПРИ РОЗУМОВІЙ ВІДСТАЛОСТІ

У даній статті розкриваються особливості розвитку та умови формування сенсорно-перцептивної сфери дошкільників в нормі та при розумовій відсталості.

Ключові слова: сенсорно-перцептивна сфера, сенсорні еталони, розвиток, дошкільники з розумовою відсталістю, відчуття, сприймання.

В данной статье излагаются особенности развития та условия формирования сенсорно-перцептивной сферы дошкольников в норме и при умственной отсталости.

Ключевые слова: сенсорно-перцептивная сфера, сенсорные эталоны, развитие, дошкольники с умственной отсталостью, чувство, восприятие.

Основним завданням дошкільного віку є підготовка дитини до школи, яка полягає не лише у формуванні позитивного ставлення до навчання, а розвитку таких складових психіки, які необхідні для пристосування у шкільному середовищі та навчального процесу. Це насамперед стосується пізнавальної сфери дитини, її відчуття та сприймання, мовлення та мислення, уваги, уяви. Розвиток пізнавальної діяльності виявляється не тільки в тому, що в дитини збільшується обсяг знань про речі, які оточують її, а і у змісті глибини пізнання.

Ефективне виконання завдань у процесі навчання, накопичення знань про навколишнє середовище досягається на основі відчуття та сприймання дитиною навколишньої дійсності, а вже не сформованість цих процесів у дошкільників, позначається на виникненні труднощів у навчанні та вихованні, накопиченні певних знань та вмінь. Основою загального розвитку є сенсорний розвиток. Пізнання починається з відчуття, зі сприймання предметів і явищ. Відчуття – це відображення якостей предметів і явищ дійсності, що безпосередньо діють на органи чуттів людини. Сприймання – це відображення людиною предмета або явища в цілому, коли вони безпосередньо впливають на органи чуттів [4]. Механізм процесу сприймання значно складніший, ніж відчуття. Тому і розвивається цей пізнавальний процес у дитини зовсім інакше ніж чутливість та моторика.

Розвиток відчуттів виявляється в тому, що: загострюється абсолютна та розрізняльна чутливість, формуються тонкі та точні сенсомоторні асоціації, що забезпечують точність рухів і зоровий контроль над ними, мова, яка розвивається, перетворює подразнення в знання якостей предметів, надає цим знанням узагальненого характеру і забезпечує досконаліше орієнтування дитини в навколишньому середовищі, чутливість, що вдосконалюється, до якостей предметів та явищ та їх словесні позначення є основою і умовою розвитку в дітей спостережливості й естетичних почуттів. Для сприймання потрібні не тільки готовність аналізаторів, а й деякий досвід: знання про речі та вміння їх сприймати. Тому сприймання формується протягом усього періоду розвитку дитини. Удосконалення сприймання невіддільне від загального розвитку дитини. Сприймання – сукупність відчуттів. Чуттєве пізнання має особливо важливе значення у дошкільному віці, оскільки цей період найсприятливіший для формування органів чуття, накопичення уявлення про світ. Це привертає серйозну увагу до сенсорного розвитку у дошкільний період, який необхідний людині для оволодіння будь-якою практичною діяльністю. Він не втрачає значення зі вступом дитини до школи і відіграє важливу роль у житті дорослої людини, сприяючи життєвій активності.

Слід зауважити, що дошкільний період – оптимальний період для розвитку пізнавальної сфери загалом, та сенсорного розвитку зокрема, який є процесом засвоєння соціального досвіду, засвоєння певних еталонів. Сенсорними еталонами для дитини можуть служити, наприклад, система

геометричних форм, основні кольори, фонемі рідної мови тощо. Отже, основним завданням сенсорного виховання дошкільників є поступове ознайомлення дітей з різними видами сенсорних еталонів.

З.Н. Богусловська, А.Г. Ружкая, Н.П. Сакуліна, В.В. Холмовская та інші зазначають, що оволодіння сенсорними еталонами, як системою мірок, зразків якісно змінює сприйняття. Чим вищий сенсорний розвиток дитини, тим більше предметів і явищ сприймається дитиною.

Розвиток сприймання відбувається в процесі різноманітної діяльності (маніпуляції з предметами, ігрової, трудової тощо) кожен вид якої має свої основи і забезпечує ефективну динаміку певних сенсорних процесів.

Сенсорний розвиток дошкільника включає дві взаємозв'язані сторони засвоєння уявлень про різноманітні властивості предметів та явищ і оволодіння новими діями, які дають змогу повніше та більш диференційовано сприймати світ.

Ще в ранньому віці у дитини накопичилося певне коло уявлень про ті чи інші властивості предметів, і деякі з таких уявлень виконували роль зразків, з якими порівнювалися нові предмети у процесі їх сприймання. Тепер же починається перехід від предметних зразків, що базуються на узагальненні індивідуального досвіду дитини, до використання загальноприйнятих сенсорних еталонів, тобто вироблених людством уявлень про основні різновиди властивостей і відношень (кольору, форми, розмірів предметів, їх розташування у просторі, висоти звуків, тривалості проміжків часу тощо).

Паралельно дитина засвоює слова, що означають основні різновиди властивостей предметів. Слово-назва закріплює сенсорний еталон, дає змогу точніше й усвідомленіше його застосовувати. Але це можливо за умови, що слова-назви вводяться на основі власних дій дитини з обстеження та використання відповідних еталонів. У дошкільному віці відбувається зниження порогів чутливості (зорової, слухової та ін.), зростає гострота зору, спроможність розрізняти відтінки кольорів, розвивається звуковисотний, фонематичний слух та відчуття дотику тощо. Усі ці зміни є наслідком того, що дитина оволодіває новими способами сприймання, які мають забезпечити обстеження предметів та явищ дійсності, їх різноманітних властивостей та взаємозв'язків.

Дії сприймання формуються залежно від оволодіння тими видами діяльності, що вимагають виявлення й урахування властивостей предметів та явищ. Розвиток зорового сприймання пов'язаний передусім із продуктивними видами діяльності. Фонематичний слух розвивається у процесі мовного спілкування, а звуковисотний слух - на музичних заняттях.

Поступово сприймання виділяються у відносно самостійні дії, спрямовані на пізнання предметів та явищ навколишнього світу, виконання перших перцептивних завдань.

Сенсорний розвиток дитини – це розвиток її сприймання і формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їх форму, колір, величину, положення у просторі. З розвитком сенсорики у дитини з'являється можливість оволодіння естетичними цінностями в природі і суспільстві. Із сприйняття предметів і явищ навколишнього світу починається пізнання, тому сенсорні здібності є фундаментом розумового розвитку.

У дітей з розумовою відсталістю відчуття і сприймання формується дуже повільно і характеризується недостатністю. Повноцінність відчуттів та сприймання залежить від діяльності всіх ланок аналізатора – рецепторної, що переводить фізичну енергію нервових імпульсів, провідної та центральної, яка здійснює опрацювання інформації. Рецептори у дітей з розумовою відсталістю можуть бути неушкодженими, проте через дифузне пошкодження кори головного мозку порушується центральна частина усіх аналізаторів, тому і всі види відчуттів при розумовій відсталості характеризуються сповільненістю, недеференційованістю.

Сприймання, як і відчуття, поєднуються насамперед з тими аналізаторними системами, через який світ впливає на нервову систему людини. Хоча первинного пошкодження органів відчуттів при розумовій відсталості і немає, сприймання у них характеризується бідністю та неточністю. Усі властивості сприймання є недорозвиненими. Швидкості сприймання дошкільників докладно вивчена К.І.Версотською, де вказується на значне відставання порівняно з дітьми із нормальним інтелектом; М.М.Нудельман та І.М.Соловйов вказують на значну звуженість сприймання. У розумово відсталих дітей виразно спостерігається сповільненість опрацювання сенсорної інформації, їх сприйманню характерно: хаотичність, безсистемність, у процесі сприймання діти не відокремлюють істотні ознаки від другорядних, не встановлюють зв'язків між ними.

Організація сприймання розумово відсталих дітей не залежить від структури предмета. Якщо дитині з нормальним психофізичним розвитком властиві цілісність та константність сприймання, що дає їм змогу впізнати предмет незалежно від його розташування, за його окремими частинами поєднати елементи в структуру, то при розумовій відсталості діти неправильно пізнають предмет за його частинами. Збільшення відстані до предмета, розташування його в незвичних умовах також позначається на тому, чи правильно дитина його сприймає. Звуження і сповільнення зорових, слухових, кінестетичних і інших сприймань порушують орієнтування в середовищі. Такі діти недостатньо можуть встановити різницю і подібність між окремими предметами, не розрізняють

відтінків кольорів, недостатньо сприймають об'єм і глибину різних якостей реальних предметів, що пов'язано з порушенням аналізу і синтезу. Недостатнє сприймання при розумовій відсталості тісно пов'язане з порушенням цілеспрямованої довільної уваги, яка в учнів з порушеннями інтелекту порушена як мимовільна, так і довільна увага. Для них характерною є пасивна мимовільна увага, яка супроводжується надмірним відволіканням, слабкою концентрацією, швидкою виснаженістю.

Увага, на відмінну від пізнавальної діяльності, не має свого змісту. Вона розглядається як психофізіологічний процес, стан, що характеризує динамічні особливості пізнавальних процесів та забезпечує організацію всієї психічної діяльності. Тобто, забезпечує організований і цілеспрямований відбір інформації, що поступає, вибірково і тривалу зосередженість психічної активності на об'єкті чи діяльності. А також направленість і вибірковість пізнавальних процесів. Увагою визначається точність і деталізація сприймання, вибірковість пам'яті, направленість і продуктивність мислення і уяви. Таким чином, від уваги залежать якість і результати функціонування всієї пізнавальної системи [5]. Зокрема, розвиток уваги сприяє активізації процесів сприймання.

Розвиток сприймання дітей з порушенням інтелекту має значні відмінності від розвитку дітей з нормальним інтелектом. Оволодіваючи вибором за зразком на основі зорової орієнтації, діти, не можуть здійснити вибір із великої кількості елементів, відчувають труднощі у розрізненні близьких властивостей, не враховуючи їх у діях з дидактичними іграшками. Не досягається без спеціального навчання можливість узагальнення за виділеними ознаками, вміння побудувати за вказаною ознакою ряд предметів, знайти місце предмета у цьому ряду.

У дітей-олігофренів розвиток сприймання відбувається нерівномірно, засвоєні еталони часто виявляються нестійкими, розпливчастими, відсутнє перенесення засвоєного способу дії з однієї ситуації на іншу. Досить складними є взаємовідношення між сприйманням властивості, знанням її назви, можливістю діяти з урахуванням цієї властивості і можливістю здійснювати на її основі найпростіші узагальнення. Діти, які успішно виділяють властивості під час занять, не можуть підібрати парні предмети на прохання педагога, зовсім не виділяють їх у побуті, в самостійній діяльності.

Для дітей з порушеннями інтелекту дошкільний вік виявляється тільки початком розвитку перцептивного дії. На основі того, що з'являються у дитини інтерес до предметів, до іграшок починається ознайомлення з їх властивостями.

П'ятий рік життя стає переломним в розвитку сприйняття дитини з порушенням інтелекту. Діти можуть робити вже вибір за зразком (за кольором, формою, величиною). У окремих дітей є також просування у розвитку цілісність сприйняття. В тих випадках коли їм вдається виконати запропонованих завдань, вони користуються зоровим співвіднесенням. До кінця дошкільного віку лише декілька більше половини розумово відсталих дітей досягають рівня розвитку сприйняття, з однолітками діти в нормі починають дошкільний вік, хоча за способів орієнтування завданні вони випереджують цей рівень. Перцептивне орієнтування виникає у них на основі засвоєння окремих еталонів, якому сприяючи засвоєнню слова, що означають властивості і відносини, у ряді випадків вибір за словом виявляється у дітей з порушенням інтелекту менше, ніж вибір за зразком, тому що слово виділяє для дитини, що підлягає сприйняттю властивостей.

Слід зазначити, що найважливішою у спеціальній дошкільній педагогіці є проблема формування сенсорних еталонів у дошкільників з розумовою відсталістю, як провідної складової становлення особистості.

Теоретичні аспекти проблеми формування сенсорних еталонів у дошкільників у загальній психології та педагогіці розкриваються у працях М.Монтессорі, В.П.Зінченко, М.М.Ланге, Н.Г.Гернштейн зокрема звертається увага на характеристику: процесу перетворення сенсорної інформації та подальшої побудови перцептивного образу, адекватного об'єкту сприйняття і задачам діяльності у дошкільників (В.П.Зінченко); стадій процесу сприймання у даної категорії дітей (М.М.Ланге).

Дослідженням проблеми корекції сенсорних еталонів в дошкільній олігофренопедагогіці займалися ряд дослідників (В.В.Бобошко, А.А.Катаєва, А.Г.Обухівська, Б.В.Сермєєв, Е.А.Стребелева, В.Є.Турчинська, Д.І.Шульженко, К.В.Щербакова) [5], які спрямовували вивчення психологічних та педагогічних аспектів розвитку сенсорного сприймання у дітей з розумовою відсталістю. Слухове та зорове сприймання дітей з розумовою відсталістю характеризується недеференційованістю, недостатністю. Це в свою чергу негативно відображається на розрізненні близьких за звучанням фонема, а уже недостатність фонематичного слуху є однією з причин труднощів формування образу слова, а також розуміння зверненого мовлення у розумово відсталих дітей. Недеференційованість зорового сприймання призводить до труднощів розрізнення предметів за кольором, формою, величиною. Діти з розумовою відсталістю краще сприймають величину і колір та гірше матеріал та форму.

Сприймання кольору у дітей з нормальним розвитком проходить такі стадії:

1. Відокремлення кольору як ознаки, розрізнення предметів за цією ознакою;
2. Упізнання кольору, що дає їм змогу знайти предмет названого кольору;

3. Активне визначення кольору предмета;
4. Уміння оперувати кольоровими образами без опори на наочність,

Що стосується, дітей з розумовою відсталістю, то у них зі значним запізненням формується вміння відокремлювати колір як ознаку предмета, їм важко вдається засвоїти назви основних кольорів, плутають відтінки, не володіють назвами додаткових кольорів.

Ще більш складнішим для розумово відсталих дітей є виділення форми предмета. Вони досить складно розрізняють плоскі фігури; не помічають різниці між квадратом, прямокутником; не можуть співвіднести форму конкретного предмета з відповідним еталоном. Якщо дитина з нормальним інтелектом не може визначити форму предмета чи розмір за допомогою зорового сприймання, вона виконує це шляхом практичної дії, то діти з розумовою відсталістю при виникненні труднощів перцептивного характеру самостійно не вдаються до практичних дій. Тому формування сприймання форми починається з того, що увагу дітей привертають до об'єктів, одні з яких мають сталу форму, а інші, наприклад, рідина, пластилін, віск такої форми не мають. Шляхом виконання відповідних практичних дій, спрямованих на зміну форми об'єктів з різними властивостями, можна досягти розуміння дітьми усвідомлення різних станів предметів. Після цього формують вміння розрізняти об'ємні і плоскі предмети. З якими також пропонують виконувати певні практичні дії та вербально описати результати цих дій, що дозволяє дітям навчитися визначати ознаки та відмінності між плоскими та об'ємними предметами.

Найскладніший із видів перцептивної діяльності, що формується у практичній діяльності завдяки узгодженій дії усіх аналізаторів – це сприймання простору. Вміння відображати просторові відношення виникає порівняно пізно навіть при нормальному розвитку дитини. Незграбність та недостатня координація рухів, труднощі опанування предметними діями, загальний недорозвиток мовлення, що властиві дітям з розумовою відсталістю, негативно позначаються на формуванні сприймання і уміння орієнтуватись у просторі.

Отже, порівнюючи розвиток сенсорно-перцептивної сфери дошкільників в нормі та при розумовій відсталості, слід зазначити, що сенсорний розвиток дітей з порушеннями інтелекту значно відстає від норми та характеризується недостатньою сформованістю сенсорних еталонів, зокрема, кольору, форми, часу та просторової орієнтації, що утруднює розвиток пізнавальної діяльності та впливає на готовність дитини до навчання в школі.

Слід відмітити, що сенсорний розвиток відбувається в процесі діяльності. Тому, основним засобом корекції недоліків сприймання є організація практичної діяльності, за допомогою якої дитина удосконалює перцептивні дії, а також виділяє певні ознаки навколишнього світу. Умовою корекції практичних дій є використання словесного пояснення самою дитиною. Великого значення у цьому процесі набуває збагачення пасивного та активного словника дитини термінами, що позначають сприйняті характеристики предметів.

У деяких дітей з розумовою відсталістю спостерігаються більш грубі, порівняно з іншими однокласниками, порушення тих чи інших видів та властивостей сприймання. Такі діти потребують додаткових корекційних занять.

Список використаних джерел

1. Боднар В.І., Ільченко А.М. «Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М.Монтесорі»: Навчальний посібник.- Полтава: РВВ ПДАА, 2009.-с.65
2. Гаврилушкіна О.П. Развитие умственно отсталых дошкольников в процессе овладения изобразительной деятельностью. – М , 1982. 66 с.
3. Ералиева С.Г. Некоторые аспекты регуляции деятельности в связи с ориентировкой во времени старших дошкольников с нарушением умственного развития. //Дефектология.- 1983.- №6.- 52 с.
4. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. «Вища школа» К. – 1974 р.
5. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
6. Стадненко Н.М., М.П.Матвеева, А.Г.Обухівська «Нариси з олігофренопсихології// За загальною редакцією Н.М.Стадненко.- Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002.- с.27

In this article the features of development and condition of forming of sphere of under-five/pls open up in a norm and at a mental backwardness.

Keywords: sphere, sensory standards, development, under-five/pls with a mental backwardness, feeling, perceptions.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.36:377

О.В. Константи́нів

ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

В статті описується організація трудового навчання дітей з розумовою відсталістю в умовах допоміжної школи.

Ключові слова: трудове навчання, розумова відсталість, корекційна робота, ручна праця, професійно-трудова навчання.

В статье описывается организация трудового обучения детей с умственной отсталостью в условиях вспомогательной школы.

Ключевые слова: трудовое обучение, умственная отсталость, коррекционная работа, ручной труд, профессионально-трудова обучение.

Питання про значення праці у навчанні та розвитку розумово відсталих школярів набуває в наш час особливої уваги в зв'язку з труднощами у підготовці учнів до практичної діяльності. Е.Сеген зазначав, що в розумово відсталих дітей слід виховувати звички приносити користь собі й іншим [2]. Видатний російський психіатр С.С.Корсаков говорив, що рівень цивілізованості суспільства визначається ступенем відносини до психічно хворих та розумово відсталих, тому весь хід розвитку реабілітаційної допомоги обумовив закономірно зростаючу увагу до проблем соціально-трудова відновлення даних категорій осіб.

Актуальність даної проблеми розглядається на всіх етапах свого розвитку, що свідчать навчальні плани і програми допоміжної школи. Питання трудового навчання розумово відсталих дітей вивчалися працях таких науковців: Акименко І.П., Бондар В.І., Бех І.Д., Грабаров О.М., Дульнев Г.М., Єрьоменко І.Г., Мирський С.Л., Турчинська К.С., Пінський Б.І., Кузьмицка М.І., Рябцев М.І., Тарасов В.Н., Хохліна О.П. та інші.

Переважає частина науковців відмічає особливу важливість трудової діяльності дітей з порушенням інтелекту у формуванні та корекції життєво необхідних функцій: рухової, комунікативної, пізнавальної, мотиваційної і т.д. (Власова Т.А., Бондар В.І., Дульнев Г.М., Єрьоменко І.Г., Лубовський В.І., Морозова Н.Г., Певзнер М.С., Пінський Б.І., Шиф Ж.І. і др.).

Як і учні масової школи, розумово відсталі школярі повинні зрозуміти те, що кожна людина, живучи у суспільстві, зобов'язана виконувати посильно-корисну для суспільства працю. Тому, щоб підготувати себе до суспільно корисної діяльності, учні повинні усвідомити головну мету, яку потрібно досягнути в процесі навчання. В системі педагогічних заходів праця є одним із важливих засобів корекції недоліків розумового розвитку аномальних дітей. Бондар В.І. вказує на те, що виховна роль праці полягає в тому, що на уроках здійснюється не тільки корекція вад розумового й фізичного розвитку дітей, а й виховання позитивного ставлення до праці, культури праці, розвиток емоційно-вольової сфери. Уроки праці сприяють розвитку моторики, рухової сфери, координованості дій, забезпечують правильний фізичний розвиток [2]. Трудова діяльність дозволяє включати учнів в процеси які позитивно впливають на весь організм дитини: виховуються необхідні навички гігієни, звички слідкувати за чистотою, що складає умови для здорового образу життя.

Згідно Положення про спеціальну загально освітню школу, одним із основних завдань спеціальної школи є розвиток природних здібностей і обдарувань, творчого мислення вихованців, здійснення їх допрофесійної і професійної підготовки, формування соціально адаптованої особистості. Слід наголосити на тому, що поряд з спільною метою, яка стоїть перед масовою так і перед спеціальною школами, а саме підготовка до самостійного життя та праці, допоміжна школа має свої специфічні задачі:

1. корекція недоліків порушень психічного розвитку розумово відсталого школяра;
2. забезпечення свідомого засвоєння знань вмінь та навичок, які учні отримують на уроках праці;
3. вміння ставити перед собою мету та планувати дії для її досягнення;
4. формування технічних знань і трудових прийомів роботи;
5. розвиток професійних навичок та профорієнтація учнів.

У допоміжній школі в роботі з дітьми застосовуються різні види трудової діяльності. Вона може виконуватися в процесі навчальної діяльності на уроках так на позаурочних заходах. Трудову

діяльність можна розділити на чотири основних види: самообслуговування, господарсько-побутова праця, догляд за рослинами та тваринами, ручна праця або професійно-трудове навчання.

Особлива увага надається таким видам як ручна і суспільно-корисна праця. Ручна праця є важливим видом праці у спеціальній школі, задачею якої є навчити дітей роботі з різноманітними матеріалами. Крім цього вона має корекційний вплив на розумовий розвиток молодших школярів. Прикладом слугує те, що на уроках праці спеціальна увага надається вихованню розумово відсталих учнів навички обмірковувати завдання не приступаючи одразу до його виконання (при виконанні аплікаційних робіт необхідно передчасно визначити місце наклеювання окремих частин аплікацій, а також дотримуватись послідовності їх наклеювання). Відповідно в процесі таких занять розумово відсталі діти формують навички організованості, вміння діяти заздалегідь складеному плану, формування самоконтролю. Як зазначає Бондар В.І., учнів допоміжної школи можна навчити планувати свою діяльність, якщо роботу з розвитку прийомів планування проводити в тісному зв'язку з роботою з розвитку раціональних прийомів і способів дій, мислення, правильного ставлення до праці, з вихованням особистості, з усією системою корекційно-виховної роботи [2].

Не аби яке значення набуває суспільно-корисна праця. Слід наголосити, що для підвищення інтересу та активності розумово відсталі школярів у процесі навчання необхідно, щоб вони усвідомлювали важливість і корисність того, що вони виконують, щоб розуміли те, що результати їх діяльності мають практичне і суспільне значення. [3]. Кращі вчителі в часи радянської допоміжної школи і на сучасному етапі з метою наближення навчального процесу до життя і спроможності розумово відсталі школярів намагаються пов'язати його з суспільно-корисною працею. Як наслідок з'являється новий напрямок професійно-трудового навчання - сільськогосподарська праця (Ковалева Е. А., Кудряшова О. Д., Якушев Я. А., Якушева Е. Я.). На основі досліджень були розроблені програми овочівництва, садівництва і тваринництва.

Трудовій підготовці учнів з вадами розумового розвитку відводиться особливе місце у спеціальній школі, оскільки вона впливає на подальшу соціально-трудову адаптацію випускників. Трудове навчання здійснюється як за програмами для масових шкіл з урахуванням її адаптації, так і за спеціальними програмами в декілька етапів, які мають свій зміст, мету, задачі, форми організаційно-педагогічні і методичні особливості. Трудове навчання, виробничо-трудова підготовка і профорієнтація є складовими частинами навчально-виховної роботи, сприяють вирішенню питань соціально-трудової і побутової орієнтації учнів. Трудове виховання в спеціальних освітніх закладах здійснюється з урахуванням місцевих умов та потреб.

Система трудового навчання в допоміжній школі складається з таких етапів:

- ручна праця (1-4 класи);
- професійно-трудове навчання (4-10 класи).

У початковій ланці (2-4 класи) трудова підготовка реалізовується у процесі трудового навчання, яке має загально трудовий, загально технічний характер і виконує пропедевтичну функцію щодо подальшого вибору професії. На даному етапі, згідно програми для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталі дітей, трудове навчання має дві основні мети: освітня (засвоєння знань, вмінь, навичок) та корекційно-розвивальна (виправлення порушень розвитку, психофізичний розвиток у цілому). На уроках ручної праці учні 1-4 класи знайомляться з основними якостями паперу, картону, тканини та інших матеріалів, здобувають навички їх елементарної обробки, а також елементарні навички вирощування рослин та догляду за ними. Відповідно до корекційно-розвиваючої мети, матеріал з трудового навчання будується за змістовими лініями, які забезпечують формування:

1. готовності працювати у сфері побуту, матеріального виробництва, обслуговування сільського господарства, зокрема позитивного ставлення до праці;
2. бережливого ставлення до предметів і засобів праці і т.д.;
3. усвідомленої навчально-практичної діяльності, цілеспрямованості, організованості, охайності та інших важливих для праці якостей особистості, розвиток дитини в цілому.

У наступній основній ланці (4-10 класи) трудова підготовка реалізується у професійно-трудовому навчанні, внаслідок якого учні навчаються однієї з робітничих професій. В процесі професійно-трудового навчання в 4-10 класах учні, навчаючись за спеціальною програмою, отримують певну спеціальність. Під час навчання у допоміжній школі учні прилучаються до виробничої праці в навчально-виробничих майстернях закладу, а також під час проходження виробничої практики на підприємствах.

Допоміжна школа забезпечена програмами трудового навчання в умовах міста (столярна, слюсарна, картонажно-палітурна, швейна, взуттєва справи) і спеціальними програмами для закладів з сільськогосподарським профілем навчання або які знаходяться у сільській місцевості (сільськогосподарська праця, столярно-тепларська і штукатурно-малярна справа). Впроваджені перспективні програми, розроблені Чеботарьовою О.В. «Квітникарство» і Мерсіянової Г.М. «Швейна

справа» які розраховані на підготовку учнів спеціальних шкіл сільської місцевості, так і міських. Програми професійно-трудового навчання побудовані за операційно-предметною системою, т.б. навчання учнів різним виробничим операціям здійснюється в процесі виготовлення ними корисних речей.

Однією з умов успішного включення розумово відсталих дітей у трудову діяльність є вибір доступних для них елементарних видів праці. Проте, як показують дослідження, цього ще недостатньо. Однією з головних умов включення випускників допоміжної школи у виробничу діяльність є виховання у них достатньої самостійності у виконанні трудових завдань. Сучасні наукові дослідження присвячені проблемі підготовленості учнів з розумовою відсталістю до самостійної трудової діяльності, особливостям виконання практичних завдань, ефективності формування професійних знань та умінь, корекційному впливу трудового навчання (Хохліна О.П., Мерсіянова Г.М., Кущенко І.В., Омелянович І.М. та ін.).

Бондар В.І. вказує, що в системі педагогічних заходів дії на психіку аномальної дитини праця є одним із головних засобів корекції недоліків інтелектуального розвитку розумово відсталої дитини. Специфіка навчального процесу в допоміжній школі вимагає тісного зв'язку трудового виховання із загальноосвітніми навчальними предметами. Це – необхідна умова високої якості навчання і підготовки до самостійного життя дітей з особливими потребами. Цей зв'язок двобічний і взаємозумовлений. Як у процесі трудової діяльності систематично використовуються знання, здобуті на загальноосвітніх уроках (про міри часу, одиниці маси, довжини, про математичні, мовні та інші закономірності, властивості окремих предметів і явищ тощо), так і під час вивчення загальноосвітніх предметів використовуються вміння, набуті в процесі трудової діяльності (вміння вимірювати, обчислювати, розбирати, монтувати тощо). Подібні зв'язки характерні для всієї навчальної діяльності учнів, яка повинна будуватись на основі самостійного використання набутого досвіду, засвоєння знань і умінь, самостійного пошуку способів розв'язання завдань. За таких умов зв'язок загальноосвітніх знань і трудової діяльності дитини стає стимулом до активізації виховного і навчального процесу, максимально сприяє корекції розвитку учнів. На трудове навчання у допоміжних школах відводиться третина навчального часу, поряд з цим організація занять з праці може відбуватися і позаурочний час.

Відомо, що розумово відсталі діти погано застосовують трудові вміння та навички у новій для них ситуації. А позаурочні заняття сприяють застосуванню знань і умінь, набутих під час навчання, у практичній діяльності поза школою. Така форма роботи з розумово відсталими учнями, яка в значній мірі сприяє вихованню позитивних якостей особистості дітей.

Зміст позаурочних занять допомагає вирішувати основні задачі, які стоять перед трудовим навчанням у допоміжній школі:

1. трудове навчання повинно бути соціально значиме т.б. практична підготовка учнів до включення у виробничу справу суспільства;
2. трудове навчання має спрямовуватись на корекцію психофізичних вад розумово відсталих дітей;
3. трудова діяльність повинна сприяти формуванню моральних якостей особистості дитини.

Позаурочні заняття з праці є природним доповненням до тих видів робіт, які виконуються за програмою трудового навчання. Учні молодших класів на уроках праці працюють з папером і картоном, текстильними матеріалами, займаються ліпленням, працюють з деревом. Учні старших класів займаються в основному одним із видів праці – швейною, столярною, слюсарною, картонажно-політурною справою і т.д., включаючи роботу з самообслуговування.

На позаурочних заняттях учні мають справу тими ж самими матеріалами та інструментами, що і на уроках праці. Однак характер занять і види виробів суттєво відрізняються. Вихователям позаурочних закладів необхідно добре знати, що вивчають діти на уроках праці, які види робіт виконують, що допоможе спланувати свою роботу з урахуванням програмних вимог, рівня загальноосвітніх знань та трудових умінь і навичок.

Потрібно враховувати, що нестійкість пізнавальних процесів розумово відсталих дітей, швидка втома від одноманітної діяльності потребують зміни видів праці. Слід враховувати чуттєве сприймання дітей і внести в зміст навчання елементи образотворчої діяльності, ігрові моменти, а також спостереження в природі. Окрім того, що позаурочні заняття мають тісний зв'язок з уроками праці, вони ще пов'язані з іншими видами і формами дитячої самодіяльності: купольні і тіньові театри. Що зумовлює виготовлення виробів з дерева, металу, паперу, пап'є-маше, виготовлення декорацій, пошиття костюмів тощо.

Найбільш поширеною формою трудового навчання є різноманітні гуртки. В допоміжних школах це гуртки технічного моделювання по металу і дереву, крою й шиття, в'язання, вишивка тощо. Вони як правило, створюються на базі навчальних майстернях. В цих гуртках на тривалий час

об'єднуються групи учнів, які проявили інтерес і мають схильність до окремого виду праці. В більшості випадків це ті учні, які успішно займаються і на уроках з трудового навчання.

Отже, вищесказане доводить, що досягти успіхів у трудовому вихованні розумово відсталих дітей можна тоді, коли в процесі їхньої діяльності створюватимуться умови для розвитку бажаних якостей, коли в ході трудового виховання проводитиметься цілеспрямована робота по організації їх трудової діяльності, усвідомлення мети й характеру праці, умов її виконання, коли забезпечуватиметься їхнє моральне виховання, розвиватиметься емоційно-вольова сфера, дотримуватимуться правила свідомої поведінки, створюється охоронно-педагогічний режим. Специфічні особливості психіки дітей з розумовою відсталістю призводять до необхідності враховувати їх при організації навчання і виховання у допоміжній школі. В першу чергу це стосується використання в корекційних цілях різних видів трудової діяльності. Трудове навчання може проводитись в процесі навчальної діяльності так і позаурочний час (для цього використовуються різні види трудової діяльності). Всі запроваджені дослідження і багата практика роботи допоміжної школи допомагають вирішувати чимало питань підготовки розумово відсталих учнів до життя в суспільстві і праці в умовах загального виробництва, т.б. їх соціальної та трудової адаптації.

Список використаних джерел

1. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1969. – 216 с.
2. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі / За ред. С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 220 с.
3. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1985. – 128 с.
4. Хохліна О., Мерсіянова Г., Єременко І. Обґрунтування удосконалення змісту трудового навчання для допоміжної школи // Дефектологія. – 2001. – №4. – С. 7-10.

In the article organization of labour studies of children is described with a mental backwardness in the conditions of auxiliary school.

Keywords: labour studies, mental backwardness, корекційна work, hand labour, professionally-labour studies.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-05636:37.016:796

В.Е. Левицький

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТОМ

Стаття містить результати вивчення педагогічної практики спеціальних шкіл з питання фізичного виховання учнів молодших класів з порушенням інтелектом.

Ключові слова: фізичне виховання, фізична активність, учні з порушенням інтелектом.

Статья содержит результаты изучения педагогической практики специальных школ по вопросу физического воспитания детей младших классов с нарушенным интеллектом.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая активность, ученики с нарушенным интеллектом.

Розв'язання проблеми збереження і розвитку потенціалу нашої країни вимагає від спеціальної школи вдосконалення системи фізичного виховання, спрямованого на утвердження здоров'я як основної життєвої цінності особистості.

Аналіз практики роботи спеціальних шкіл України показує, що вирішення цього завдання залежить в основному від організації і самореалізації учнями здорового способу життя, важливим компонентом якого є систематичні заняття фізичними вправами. У процесі фізичного виховання в учнів виникають позитивні емоції, з'являється інтерес до фізичної культури, формується готовність до фізичного вдосконалення, розвивається рухова активність і звичка до занять фізичними вправами.

Питання виховання у школярів потреби, інтересу і звички до занять фізичною культурою висвітлені у працях: М.Г.Андрух, Б.Ф.Ведмеденко, А.М.Войлокова, З.Джумаєва, М.І.Жаворонко, С.І.Жеваго, М.Д.Зубалій, М.П.Козленко, О.М.Козленко, А.І.Міхєєва, І.І.Петренка, В.О.Петрова, Б.І.Сарсенбаєва, Н.М.Хоменко, Б.М.Шияна, П.І.Щербака та інших. Питаннями фізичного виховання учнів з порушеним інтелектом та методикою його реалізації займався М.І. Козленко.

У статті розглядається процес виховання в учнів молодших класів з порушеним інтелектом позитивного ставлення до занять фізичною культурою. Розглянуто стан проблеми у теорії та більше у практиці спеціального навчання. Через призму виявлених недоліків зроблено спробу обґрунтувати методичні рекомендації спрямовані на покращення позитивного ставлення до занять фізичною культурою.

Вивчення документів планування з фізичної культури показало, що календарні плани, в яких основним є оптимальний розподіл навчальних годин за елементами програмного матеріалу, у більшості випадків складаються формально і не забезпечують творчого його використання у роботі. Між тим, вчителі, готуючи ці документи, не завжди достатньою мірою враховують як можливості матеріальної бази спеціальної школи, так і особливості фізичного розвитку та підготовленості учнів.

Особлива увага приділялася вивченню поурочних планів-конспектів, за якими визначається зміст кожного уроку. Їх аналіз показав, що у більшості (92,0 %) документів відсутні завдання і навчальний матеріал, спрямовані на виховання у школярів позитивного ставлення до занять фізичною культурою. Вчителі, як правило, не включають до поурочних планів теоретичних відомостей щодо розвитку основних фізичних якостей, проведення самостійних занять учнів фізичними вправами та навчання умінь їх виконувати у домашніх умовах; не розкривають смислове значення тем, що вивчаються; не використовують методи і прийоми виховання у школярів позитивного ставлення до занять фізичною культурою.

Проведене анкетування показало, що у відповідях на запитання "Що потрібно робити для виховання в учнів позитивного ставлення до занять фізичною культурою?" 68,2 % вчителів вказали на залучення школярів до проведення фізкультурно-оздоровчих заходів та систематичних занять фізичними вправами у режимі дня; 58,8 % опитаних на друге місце поставили методично правильне й цікаве проведення уроків; 62,5 % – вказали на необхідність проведення роз'яснювальної роботи серед школярів і батьків, 42,5 % – на залучення батьків до фізичного виховання дітей, 33,9 % – на регулярне проведення занять фізкультурних гуртків та спортивних секцій, 62,5 % – на покращення матеріальної бази. Отримані відповіді свідчать про те, що вчителі, в основному, обізнані зі змістом виховної роботи, але не планують і недооцінюють значення виховних заходів з цим контингентом учнів. Але більшість з них не змогли визначити зміст і структуру ставлення до занять фізичною культурою. У зв'язку з цим велика частина вчителів не в змозі врахувати вплив емоцій, мотивів, інтересів, потреб, знань, активності й звички на формування позитивного ставлення учнів до занять фізичною культурою.

Аналіз уроків фізичної культури свідчить про те, що у більшості спеціальних шкіл виховна робота ведеться епізодично. Вирішення виховних завдань на уроках здійснюється лише у 67,2 % випадків. У результаті спостережень за практичним використанням учителями спеціальних шкіл методів і прийомів навчально-виховної роботи було встановлено, що прийоми показу практичної значимості занять фізичною культурою застосовувалися лише на 28,6 % уроків. У 88,8 % школярів у холодний період року уроки проводилися з двома класами разом в одному спортивному залі або на природі.

З метою підвищення ефективності уроків фізичної культури вчителі спеціальних шкіл, як правило, розподіляли учнів на навчальні групи. Але цей розподіл здійснювався без урахування рівня фізичної підготовленості школярів, їх особистих симпатій. Усім учням пропонувалися стереотипні завдання. На уроках був також відсутній належний контроль за досягненнями школярів у засвоєнні знань та умінь, не забезпечувалося розуміння кожним учнем смислу і значення навчальних тем програми, погано здійснювався або був взагалі відсутній індивідуальний підхід.

Ці факти, а також низька або взагалі відсутня оплата позакласної роботи вчителів фізичної культури, виявлений гострий дефіцит необхідного спортивного інвентаря та обмежена кількість спортивних секцій для школярів або їх відсутність, свідчать про суттєве зниження можливостей спеціальних шкіл у фізичному вихованні учнів. Це призводить до недостатньої рухової активності і як наслідок – до низької фізичної підготовленості та погіршення стану здоров'я. На сьогоднішній день

рівень фізичної підготовленості більшої частини учнів молодших класів не відповідає вимогам шкільної програми, тестів і нормативів оцінки фізичної підготовленості учнівської молоді.

Для спеціальних шкіл є проблематичним успішне вирішення завдань фізичної підготовки на двох уроках фізичної культури на тиждень. Навіть за умов добросовісного виконання учнями вказівок учителя вони не в змозі досягти необхідних результатів без додаткових занять. Крім цього, стримують вирішення навчальних і виховних завдань такі особливості уроку фізичної культури як неоднорідність контингенту учнів спеціальної школи за станом здоров'я, ступенем психофізичного розвитку і рівнем фізичної підготовленості. Це не дозволяє застосовувати такі фізичні навантаження, які б за своїм обсягом та інтенсивністю давали можливість задовольняти потребу молодших школярів у руховій активності. З іншого боку, для розвитку фізичних якостей є недостатньою також інтенсивність і тривалість рухової діяльності на уроках у процесі засвоєння нових вправ, коли основна увага приділяється вивченню структури рухових дій.

Педагогічні спостереження на уроках фізичної культури показали, що часто вчителі нецільеспрямовано використовували засоби розвитку основних фізичних якостей, неадекватно застосовували фізичні навантаження, які за своїм обсягом і інтенсивністю випереджали рівень актуального та навіть найближчого розвитку. Це стосується силових вправ, а особливо вправ на витривалість. Розвитку швидкості та вправності на уроках фізичної культури теж приділялася недостатня увага. Отже, засоби і методи, які застосовувалися вчителями на уроках фізичної культури для розвитку основних фізичних якостей, не можуть вважатися ефективними для підвищення рівня фізичної підготовленості школярів спеціальних шкіл.

Вивчення позакласної фізкультурно-оздоровчої роботи спеціальних шкіл показало, що ця діяльність відіграє значну роль у вихованні в учнів з порушеним інтелектом.

Однак цими формами фізкультурно-спортивної діяльності охоплена лише незначна частина дітей (біля 20%). До позашкільних спортивних секцій залучаються лише "перспективні", а лівова частка учнів з вадами психофізичного розвитку в це число не потрапляє.

Батьки, як правило, в силу своєї невідповідності та рівня обізнаності, соціальних звичок, не в змозі надавати учням з порушеним інтелектом практичну допомогу в організації фізичного виховання. Цілком зрозуміло, що недостатня увага школи до впровадження фізичної культури у режим дня негативно відбивається на вихованні у них бажання самостійно виконувати фізичні вправи щоденно. І тому процес фізичного виховання набуває часто стихійного характеру, а низькі показники виконання тестів і нормативних вимог знижують інтерес до уроків, негативно впливають на подальші заняття фізичною культурою.

Бесіди з учителями і батьками учнів з порушеним інтелектом дозволили виявити рівень рухової активності учнів у режимі дня. Їх відповіді на запитання "Чи займаються учні фізичними вправами самостійно?", "Яким видам занять учні приділяють більше уваги?" показали, що 74.9 % школярів не охоплені позакласною і позашкільною фізкультурно-оздоровчою та спортивною роботою й, природно, не залучені до систематичних занять фізичними вправами.

Типовими труднощами, що зустрічаються вчителям фізичної культури у роботі з сім'ями що виховують дітей з порушеним інтелектом, є такі: неоднорідність складу батьків; невміння проводити роботу з індиферентними батьками; невиконання батьками рекомендацій учителів; ігнорування батьками педагогічного колективу та відповідних методичних порад; невміння організувати регулярне спілкування; відсутність єдиних вимог до дітей з боку школи та сім'ї; недостатність у молодих учителів досвіду роботи з батьками дітей з порушеним інтелектом і що важливо з самими такими дітьми; відсутність дефектологічних знань; невміння використовувати індивідуальні форми роботи з батьками тощо.

Процес виховання у молодших школярів позитивного ставлення до занять фізичною культурою у системі "школа – сім'я" ускладнений відсутністю у батьків необхідних знань про мету і завдання фізичного виховання дітей у сім'ї, про форми організації занять фізичною культурою. Це вказує на необхідність встановлення тісного взаємозв'язку в роботі спеціальної школи і сім'ї, проведення чіткої координації їх зусиль у фізичному вихованні учнів у сім'ї та школі.

Вивчення сукупності інтересів школярів і їх впливу на розвиток позитивного ставлення до занять фізичною культурою показує, що захоплення школярів пов'язані головним чином з розвагами, видовищами і значно менше – з практичною діяльністю. На виникнення і формування у них позитивного ставлення до занять фізичною культурою впливають і такі фактори, як місце проживання, соціальний статус батьків, особливості сімейного і шкільного виховання.

Специфіка використання школярами вільного часу значною мірою визначається місцем їх проживання. У великому місті значно ширші можливості у проведенні дозвілля і виборі занять для учнів, але разом з тим різко знижується дієвість сімейного контролю. Це вказує на те, що у структурі

вільного часу учнів з віком поступово знижується значення занять фізичною культурою і спортом. Це свідчить про недостатній вплив спеціальної школи і сім'ї на виховання позитивного ставлення до занять фізичною культурою.

Таким чином, аналіз програм з фізичної культури, документів планування навчального матеріалу, стану позакласної роботи спеціальних шкіл, виховної діяльності вчителів і батьків у системі "школа – сім'я", підготовленості вчителів спеціальних шкіл до проведення виховної роботи на уроках фізичної культури та у процесі фізкультурно-оздоровчих заходів, визначення ефективності уроків фізичної культури, а також визначення структури вільного часу молодших школярів показали, що вихованню в учнів позитивного ставлення до занять фізичною культурою у спеціальних школах приділяється недостатня увага. На неефективність виховання у школярів позитивного ставлення до занять фізичною культурою впливає також безсистемність роботи вчителів щодо формування на уроках кожного його компонента.

Вивчення досвіду проведення уроків вчителями фізичної культури спеціальних шкіл показало, що виховання позитивного ставлення до занять фізичною культурою перебуває у прямій залежності від правильного використання на уроках методів і прийомів, що підвищують рухову активність школярів. До них належать: створення позитивного емоційного клімату під час проведення уроків; впровадження змагального та ігрового методів; застосування яскравих прикладів використання засобів фізичної культури і спорту в екстремальних умовах; доведення корисності занять фізичними вправами у режимі дня. Підсилювався інтерес школярів спеціальних шкіл до уроків фізичної культури і тоді, коли вчителі пропонували їм завдання, що вимагали проявлення творчості й самостійності.

Вчитель фізичної культури у спеціальній школі зобов'язаний проводити таку роботу: готувати комплекси фізкультурних хвилинок і допомагати в їх організації на уроках; надавати вчителям та учням методичну допомогу у проведенні інших форм оздоровчої роботи протягом навчального дня; організувати і проводити фізкультурно-оздоровчі заходи, спортивні змагання та секційні заняття. Важливою складовою частиною роботи вчителя фізичного виховання школярів з порушеним інтелектом є залучення їх до участі у масових змаганнях, спортивних конкурсах, туристичних походах та інших заходах. Це дозволяє учням накопичувати необхідні знання, формувати уміння і навички самостійно виконувати фізичні вправи, навчатися слідкувати за станом свого здоров'я і фізичним розвитком, виконувати необхідні гігієнічні вимоги, попереджати виникнення шкідливих звичок тощо.

У ході дослідження було виявлено що високоефективними є такі форми фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи, як гімнастика до уроків, фізкультурні хвилини під час уроків, ігри та фізичні вправи на перервах, заняття спортивних секцій і груп загальної фізичної підготовки, спортивні змагання, масові фізкультурно-оздоровчі заходи та спортивні свята.

Список використаних джерел

1. Борисенко А.Ф., Цвек С.Ф. Руховий режим учнів. – К.: Радянська школа, 1989. – 191 с.
2. Киричук О.І. Виховання в учнів інтересу до навчання. – К.: Знання, 1986. – 48 с.
3. Козленко М.П. Фізичну культуру – в побут школярів. – К.: Радянська школа, 1979. – 95 с.
4. Физическая культура в школе. Методика уроков в 4-8 классах / Под ред. З.И. Кузнецовой. – М.: Просвещение, 1972. – 352 с.
5. Шиян Б.М. Методика фізичного виховання школярів: (практикум): Навчальний посібник для студентів фізкультурних факультетів педагогічних інститутів та університетів. – Львів: Світ, 1993. – 183 с.

The article contains the results of study of pedagogical practice of the special schools through question of forming of independent development of physical education for the students of junior forms with the broken intellect.

Keywords: physical education, physical activity, students, are with the broken intellect.

Отримано 18.09.2010 р.

НАУЧНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ВАЖКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

Дана стаття присвячена питанням теорії і практики навчання дітей з важкою інтелектуальною недостатністю, які ще недавно вважались нездібних. У ній розкриваються: основні положення концепції педагогічної роботи з дітьми з важкою інтелектуальною недостатністю, загальнодидактичні та специфічні принципи навчання дітей даної категорії, специфіка організації освітнього процесу, основні вимоги до організації навчання, педагогічні умови, що сприяють, на наш погляд, результативності формування життєво необхідних умінь і навичок.

Ключові слова: діти з важкою інтелектуальною недостатністю, основні положення концепції педагогічної роботи, специфічні принципи навчання, педагогічні умови, життєво необхідні вміння та навички.

Данная статья посвящена вопросам теории и практики обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, которые еще недавно считались необучаемыми. В ней раскрываются: основные положения концепции педагогической работы с детьми с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, общедидактические и специфические *принципы* обучения детей данной категории, специфика организации образовательного процесса, *основные требования* к организации обучения, *педагогические условия*, способствующие, на наш взгляд, результативности формирования жизненно необходимых умений и навыков.

Ключевые слова: дети с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, основные положения концепции педагогической работы, специфические принципы обучения, педагогические условия, жизненно необходимые умения и навыки.

Долгое время детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью считали необучаемыми. Большинство из них находились в семьях и не имели возможность получать образование и овладевать умениями и навыками, значимыми для социальной адаптации [2]. Т.Л. Лещинская в своих работах отмечает, что обучать нужно всех. Мы признаём достоинства ребёнка, его права, среди которых ведущее место имеет право на жизнь. Отказывая в образовании, мы обрекаем ребёнка на растительную жизнь. Обучая ребёнка, мы улучшаем качество его жизни. Ребёнок начинает ощущать, переживать, радоваться, огорчаться, он учится жить человеческой жизнью, происходит его «очеловечивание». Успех обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью зависит от нас самих, от нашей деятельности и новых ориентаций в образовательном процессе. В настоящее время в Республике Беларусь созданы национальные программы и учебные пособия для обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Разрабатываются новые организационные формы работы, выявляются потенциальные способности этих детей к учебной деятельности, исследуются возможности их интеграции в обществе. И именно теперь наиболее остро встал вопрос о методах и приёмах работы с такими детьми, принципах обучения [3].

Всего в 143 центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) Республики Беларусь обучаются и получают коррекционно-педагогическую помощь около 7000 детей, большая часть которых – дети с тяжелыми нарушениями в развитии, ранее считавшиеся «необучаемыми». В республике научно обосновано и разработано содержание и методики обучения этой категории детей.

Обеспечение своего существования, жизнедеятельности начинается с понимания мира, в котором находится ребенок. Не изоляция и пассивное удовлетворение потребностей ребенка с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, а активное участие в жизнедеятельности позволяет познавать себя и мир, в котором он живет, расширяет рамки его максимально возможной самостоятельности. Взрослый направляет и поддерживает ребенка, делающего свои первые шаги в овладении миром. Окружающая действительность становится для ребенка привычной, знакомой в той мере, в которой он овладел ею в различных ее сферах и проявлениях. Познанный, и таким образом созданный свой мир, является собственностью ребенка. Важно, чтобы он чувствовал себя в нем уверенным и защищенным [6].

Специфика организации образовательного процесса детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью определяется такими критериями, как: наполняемость класса; структурирование пространства класса на специально организованные зоны (учебная, игровая, сенсорная, уголок уединения и др.); организация безбарьерной среды; наличие средств реабилитации индивидуального и коллективного пользования; обеспечение альтернативных средств коммуникации (альбомы, таблицы, символы); количество уроков и их продолжительность; реализация индивидуальных программ обучения; практическая ориентированность содержания обучения.

Основу теории и практики обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью составляют такие *общедидактические принципы*, как наглядности, систематичности и последовательности, доступности, прочности, связи теории с практикой, индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся, воспитывающего характера обучения. Особенности их реализации в работе с детьми с тяжелой интеллектуальной недостаточностью обуславливаются коррекционно-развивающей, социальной и практической направленностью процесса обучения. В специальной литературе также отмечается принцип целостности, принцип структурирования учебной цели, соответствия уровню развития, сопровождения деятельности речью, мотивации учения, расширения социальных связей и др.

Особенности развития детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью требуют специальной организации коррекционно-педагогического процесса. В качестве **основных специфических принципов** обучения детей данной категории выступают:

1. *Принцип практической ориентированности обучения*, направленный на формирование жизненно важных умений детей в процессе активной предметно-практической деятельности и их применения умений в различных социально-бытовых ситуациях.

2. *Принцип природосообразности*, предусматривающий ориентировку на внутренний мир ребенка, создание условий для его самовыражения, самоконтроля и саморазвития.

3. *Принцип нормализации жизнедеятельности* - ребенок с ограниченными возможностями имеет одинаковые со всеми детьми потребности, главная из которых – потребность в любви и признании, стимулирующая развитие.

4. *Принцип положительной эмоциогенности* – предполагает формирование жизненно значимых умений на положительном эмоциональном фоне, который способствует мотивации и концентрации внимания детей на выполняемом действии, питает их эмоции, придавая уверенность в себе. Одним из действенных средств эмоциональной поддержки является музыкальное сопровождение выполняемой ребенком деятельности.

5. *Принцип активизации всех органов чувств* – педагог стимулирует восприятие ребенка таким образом, чтобы оно проходило, по возможности, через все анализаторы (зрение, слух, вкус, обоняние, осязание).

6. *Принцип сглаженности границ обучения в специально организованных видах деятельности и в повседневной жизни*. Процесс обучения происходит не только на уроках, но в процессе повседневной деятельности детей (раздевание, одевание, прием пищи, гигиенические процедуры). Сглаженность границ обусловлена логической взаимосвязанностью различных видов жизнедеятельности (например, дети пришли с прогулки, необходимо раздеться, разложить одежду по местам, вымыть руки, подготовиться к обеду).

Основными требованиями к организации обучения детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью выступают:

1. Обучение каждого ученика в зоне его ближайшего развития.

2. Выделение комплекса специальных коррекционно-развивающих задач (которые не включаются в содержание образования нормально развивающихся детей того же возраста).

3. Наличие пропедевтического (подготовительного) периода в обучении.

4. Применение игровой формы как доминирующей. Игра рассматривается не как развлечение и отдых, а как метод и средство обучения и коррекции.

5. Воспитание эмоционально-ценностного отношения к обучению – вызывание эмоций, более сохранной стороны психической деятельности детей, в целях пробуждения познавательных потребностей и повышения мотивации обучения.

6. Стимулирование внутренней активности ученика (мотивации).

7. Организация предметно-практической деятельности детей, опора на предметно-наглядную основу обучения.

8. Комбинированный характер обучения: разделение материала на составные части, изучение каждой в отдельности с последующим объединением в систему знаний при целенаправленном формировании, уточнении и закреплении имеющегося опыта.

9. Использование подражательности, свойственной детям.

10. Постепенное усложнение самостоятельных действий детей: переход от действий по подражанию к действиям по образцу, по речевой инструкции, которая должна быть четко сформулирована.

11. Смена видов деятельности на уроке, привлечение внимания детей к пособиям, новым видам деятельности. Комбинированное (комплексное) построение урока: на одном уроке проводятся различные виды работы по разным разделам программы. Например, развитие речи – игра – музыкальные (физкультурные) упражнения; предметно-практическая деятельность – ритмические упражнения – рисование и т.д.

12. Сочетание индивидуальной и групповой форм работы на уроке.

13. Частое повторение материала; применение его в новых ситуациях.

14. Построение системы необходимых «обходных путей» обучения, использование специфических методов, приемов и средств коррекции. Обеспечение успеха в развитии личности (рефлексия).

15. Обязательная эмоциональная положительная оценка учителем малейших достижений ребенка.

Образовательный процесс с детьми в ЦКРОиР строится с учётом не биологического возраста, а актуального уровня развития (учитывается, на каком этапе психоречевого и моторного развития находится ребёнок). Дети с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в своем развитии проходят те же этапы, что и нормально развивающиеся дети, но каждый этап значительно растянут во времени, и требует создания особых условий и применения специальных усилий.

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы позволил выделить основные педагогические условия, способствующие, на наш взгляд, результативности формирования жизненно необходимых умений и навыков у детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью:

- планирование работы в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями, ведущими мотивами и потребностями ребенка в различные периоды жизни;
- целенаправленность и систематичность формирования жизненно значимых знаний, умений и навыков, предполагающих достижение ребенком конкретного результата;
- преемственность работы родителей и педагогических, медицинских работников и обслуживающего персонала центра;
- постоянство и последовательность требований со стороны взрослых;
- учет характера ведущей деятельности с акцентом на максимально возможную активность ребенка;
- пошаговое формирование и словесное сопровождение выполняемых действий;
- формирование эмоционально положительного и осмысленного отношения детей к бытовым действиям, позволяющим снизить зависимость от помощи окружающих людей;
- применение различных видов педагогической помощи (организующей, направляющей, эмоционально-поддерживающей);
- наличие в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации адаптивных средовых ресурсов, способствующих формированию жизненно необходимых умений и навыков.

Коррекционно-развивающая работа организуется в рамках ведущей деятельности, присущей определённому возрастному периоду. Важнейшим механизмом полноценного развития личности, начиная с раннего детства, является деятельность ребёнка, её разнообразные виды.

Педагогическое воздействие должно быть направлено на организацию деятельности учащегося. Наглядно-действенное мышление – это мышление в действии «здесь и сейчас». В норме оно возникает в младшем дошкольном возрасте в процессе манипуляций с разными предметами и игрушками. Однако существует определенная сложность: ежедневно пользуясь вспомогательными средствами, имеющими общественно фиксированное назначение (едят ложкой, копают совком), дети не всегда обобщают свой опыт. Если ребенок осознает необходимость применения вспомогательных средств в привычной ситуации, он достаточно легко поймет, что и в новой, а затем и в проблемной ситуации, нужно искать подходящее орудие. Вот почему так необходима *организация предметно-практических действий* учащихся с реальными объектами и их изображениями.

Значительное влияние на педагогический процесс оказывает доступность и значимость изучаемого материала для ученика, его взаимосвязь с опытом ребенка. Отмечено, что дети особенно охотно выполняют задания, которые знакомы им, вызывают положительные эмоции и связаны с их ежедневной деятельностью. Опираясь на жизненно важные для ученика объекты, следует расширять их круг, создавая и усиливая мотивацию.

Детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью мы готовим к тому, чтобы они комфортно чувствовали себя в социуме. Для этого детям необходимо усвоить некоторые правила, лежащие в

основе безопасности жизнедеятельности. Безопасность ребёнка зависит и от того, насколько он может сообщить окружающим о своём дискомфорте или болезненном состоянии. Поэтому педагогам, родителям и другим специалистам необходимо выбирать наиболее оптимальные условия и формы обучения, воспитания, обеспечивающие нормальную жизнь таких детей в обществе [6].

Коррекционно-образовательный процесс в ЦКРОиР обеспечивает мобилизацию психических и физических ресурсов детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Постановка педагогических задач нацелена на стабилизацию образа жизни, чтобы каждый ребенок мог найти свой мир, в котором может комфортно чувствовать себя. Образование таких детей происходит на менее дифференцированном уровне с меньшими интеллектуальными (материальными) притязаниями. Однако, по мнению многих авторов, оно формально включает в себя все существующие человеческие измерения: будучи образованным, человек с интеллектуальной недостаточностью может переживать свою действительность как «категориальную упорядоченную в себе и осмысленную, но в то же время как встроенную в соответствующий мир объектов и целей» (О. Шпек).

В целом, концепция педагогической работы с детьми с тяжелой интеллектуальной недостаточностью строится на следующих положениях:

1. Признание умственной отсталости вариантом формы человеческого образа жизни («когнитивное инобытие»).

2. Ориентация на общие воспитательные требования, ценности и нормы: адекватное воспитание должно следовать тем же принципам и меркам, которые действуют для всякого воспитания в «общих педагогических рамочных условиях».

3. Специфика педагогической помощи с целью реального улучшения общей жизненной ситуации человека с интеллектуальной недостаточностью учитывает его особые индивидуальные потребности и возможности, социальные условия и требования («специальные педагогические рамочные условия»).

4. Психолого-педагогическая помощь должна носить интерактивный характер. Способность отдельного ребенка с умственной отсталостью к обучению основывается на функциональном взаимодействии организма и окружающей среды, благодаря чему становится возможным активный контакт ребенка с доступным миром.

5. Большая педагогическая ответственность за выстраивание и упорядоченность окружающей среды для ребенка предопределяется изначальной зависимостью человека с нарушением интеллекта.

6. Дифференцированность и гибкость педагогического планирования и организации обучения. Жизненная реальность показывает, что полностью предусмотреть и спланировать весь спектр педагогических действий невозможно.

7. Учебные цели определяются, с одной стороны, в соответствии с состоянием психофизического развития и общими тенденциями развития воспитанника, с другой – настоящими и будущими его потребностями в социализации и возможностями жизни в обществе.

8. В педагогической концепции родителям отводится главная функция как самым близким и первым воспитателям, по отношению к которой профессиональная помощь в принципе должна играть ассистирующую роль.

9. Педагогическая постановка задач определяется комплексом физических, психических и социальных факторов, которые требуют междисциплинарного подхода.

10. Осуществление воспитания в развивающей среде.

Признание права на жизнь исключает нижнюю границу необходимых для образования способностей. Образовательная работа ориентируется не на имеющиеся у ребёнка нарушения, а на его потребности и возможности. Понимается, что каждый ребёнок является самобытной личностью, у которой есть потребность в обучении, а каждый взрослый направляет свои усилия на создание условий, в которых реализуются возможности.

Список використаних джерел

1. Демьяненок, Т.В. Обучение детей с тяжёлой формой умственной отсталости / Т.В. Демьяненок // Дэфекталопа. – 1997. — №8. – С.59 – 66.
2. Лещинская, Т.Л. Образовательный процесс в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Т.Л. Лещинская // Дэфекталопа. —2007. — №1. — С.6-15.
3. Лисовская, Т.В. Научно-методические подходы к образовательной деятельности в условиях центра коррекционно-развивающего обучения /Т.В. Лисовская// Дэфекталопа. – 2007. – №4. – С.12-17.
4. Лурье Н.Б. Воспитание глубоко умственно отсталого ребенка в семье. / Н.Б.Лурье // М., 1972.
5. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А.Р.Маллер, Г.В. Цикото. – М., 2003.
6. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Учебно-методическое пособие. Мн.: УО «БГПУ им. М. Танка. – 2007. – 143с.

7. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание / О. Шпек // М., 2003.

This article is devoted to the theory and practice of teaching children with severe intellectual disabilities, who have recently considered uneducable. It revealed: the main points of the concept of pedagogical work with children with severe intellectual disabilities, obschedidakticheskie and specific principles of teaching children in this category, the specific organization of the educational process, the basic requirements for training, educational environment that encourages, in our view, the impact of the formation of essential skills and skills.

Keywords: children with severe intellectual disabilities, the main provisions of the concept of pedagogical work, the specific principles of learning, pedagogical conditions, which are vital skills.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376. 161.

О. М. Ляшенко

ПЕРЕКАЗ ЯК СПОСІБ ПІДВИЩЕННЯ РОЗВИТКУ СВ'ЯЗНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається одна з основних проблем допоміжного навчання – розвиток у учнів усного мовлення засобами переказу. Значущість її визначається підвищенням рівня зв'язного усного мовлення, що веде не тільки до розвитку пізнавальних здібностей розумово відсталих дітей, а й до їх культурного розвитку, що у свою чергу сприяє більш ефективній соціальній адаптації даної категорії дітей у суспільстві.

Ключові слова: переказ, літературний текст, осмислення літературного тексту, розумово відсталі діти.

В статье рассматривается одна из основных проблем вспомогательной обучения - развитие у учеников устной речи средствами перевода. Значимость ее определяется повышением уровня связной устной речи, которое ведет не только к развитию познавательных способностей умственно отсталых детей, но и к их культурному развитию, которое в свою очередь способствует более эффективной социальной адаптации данной категории детей в обществе.

Ключевые слова: перевод, литературный текст, осмысление литературного текста, умственно отсталые дети.

Однією із основних завдань допоміжної школи є розвиток усного мовлення школярів. Її розв'язання пов'язане, перш за все з уроками літератури, де старшокласники знайомляться з різними її жанрами. У вивчанні та досягненні головної ідеї художніх творів важливу роль відіграє осмислене їх сприйняття.

Сприймання, як відображення зовнішнього світу нашими органами чуття, включає такі складові діяльності, як знаходження об'єкту сприймання, його пізнання і оцінку. Ефективним сприймання може бути, якщо воно поєднується з розумінням того чи іншого явища, об'єкта, тексту тощо. Тому великого значення у підвищенні ефективності переказу надається розумінню літературного тексту, «проникненню до його змісту» [4 с. 194].

Різні автори по-різному бачать механізм його осмислення. Так, П. Жинкін, А. Соколов, І. Пушкова та інші виділяють три шляхи: групування тексту за змістом, тобто членування його за темами; виділення опорних слів, частин тексту, речень; заміна тексту наочним образом.

А. Смирнов процес розуміння тексту вбачає в такій послідовності. На перше місце він ставить народження розуміння, з якого починається, але ще не усвідомлюється сам процес осмислення, на друге – недостатнє, невиразне усвідомлення області до якої відноситься те, що сприйнято було нами, на третьому етапі відбувається суб'єктивне переживання, осмислення як розуміння тексту, але виразити його ще не можливо, четвертий етап характеризується простим відтворенням сприйнятого словами, максимально наближеними до оригіналу, на п'ятому етапі особа має можливість вільного переказу зрозумілого йому тексту.

Відтворення літературного тексту є відображенням його змісту. На думку І. Пушкової передача

тексту включає такі етапи: задум або мотив, який спонукає до мовних дій; образ майбутнього результату мовних дій, розгорнення зовнішнього мовленнєвого висловлення.

Аналіз літературних джерел показав, що дослідники виділяють два види переказу: усний та письмовий. Щодо переказу в усній формі вчені виділяють декілька: У усному переказі вони виділяють декілька: творчий переказ, який передбачає посилення впливу «образної системи художнього твору на читача», викликаючи у нього емоційний відгук [6, с. 52], вибірковий – сприяє поглибленню знань з вивченої теми, короткий – сприяє стислому але точному мовленнєвому оформленню думки, вільний – дає можливість вільного вибору слів та синтаксичних конструкцій, а докладний переказ краще всього застосовувати при закріпленні змісту прочитаного тексту, розвитку самостійності [5, с.20-21].

В залежності від повноти, правильності та послідовності передачі змісту дослідники поділяють переказ на: повний – основою якого є відтворення змісту твору близького до фактичного; неповний – переказ, у якому учні допускають пропуски окремих фактів з тексту; послідовний – коли переказ відтворюється у тій же послідовності, що й в оригіналі; непослідовний - коли при відтворенні міняються місцями факти з тексту; точним – коли всі факти перекладаються так, як їх відобразив автор і неточні – коли учні при переказі спотворюють або упускають ті чи інші факти.

Проблема навчання переказу художнього тексту була предметом наукових досліджень А. Аксьонової, М. Гнезділова, Н. Кравець, В. Петрової та інших при розробці методики викладання рідної мови в допоміжній школі. Усі вони розглядають переказ з позиції об'єднання його з мовною діяльністю, як засіб, що сприяє розвитку та збагаченню зв'язного усного мовлення.

В той же час всі вони відмічають труднощі вироблення навичок та вмінь переказу тексту розумово відсталими учнями. Інтелектуальний дефект негативно позначається на якійсь його стороні, уповільнює процес їх мовного розвитку, відмічається спрощена, непослідовна передача тексту твору, пропуски його частин, внесення зайвих доповнень, виявляється нерозуміння причинно-наслідкових відносин. Текст, відтворений учнями з порушенням інтелекту, відрізняється уповільненням, вузькістю, фрагментарністю, не диференційованістю тощо.

Порушення аналітико-синтетичної діяльності часто призводять до нерозуміння ідеї твору, за прочитаним словом, реченням вони не уявляють, не усвідомлюють фактичну сторону тексту. Для них є характерним механічне запам'ятовування прочитаного.

За традиційною методикою викладання рідної мови дослідники пропонують роботу по виробленню вмінь здійснювати переказ у такій послідовності: підготовча робота до сприймання тексту, читання тексту вчителем (або учнем), робота над текстом по його закріпленню, складання плану, переказ опрацьованого тексту.

Не відмовляючись від традиційної методики навчання переказу літературного тексту, ми вважаємо, що кожний навчальний матеріал містить у собі як мінімум дві складові процесу мислення: аналіз та синтез.

Взявши за основу ці мисленнєві операції ми вважаємо, що процес навчання розумово відсталих дітей переказу літературного тексту проходить чотири етапи: перший – підготовчий, другий – аналітичний, третій – синтетичний і четвертий – заключний.

Кращому розумінню змісту тексту безумовно буде сприяти підготовчий етап, який передбачає перш за все, проведення вступної бесіди вчителем, метою якої є актуалізація наявних знань у дітей та їх органічне поєднання з вивчаємою темою, зацікавленість та підняття емоційного настрою, спрямованого на активне сприйняття тексту. За допомогою навідних питань, вказівок педагог готує учнів до цілісного сприйняття тексту.

Наступною складовою частиною підготовчого етапу ми вважаємо читання тексту вчителем (або учнем) та цілеспрямованість на його цілісне сприйняття вихованцями. Для досягнення цієї мети вчитель проводить бесіду на виявлення первинного рівня розуміння твору старшокласниками, проводить роз'яснення незнайомих учням слів, висловів, термінів тощо.

Другий, аналітичний етап, ставить за мету поглиблене вивчення змісту тексту на основі його членування на окремі закінчені смислові частини, виявлення основної думки твору та його сюжету, усвідомлення, що в ньому головне, а що другорядне, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Поділивши текст на частини, проаналізувавши їх, вчитель складає разом з учнями план його переказу. Складання такого плану переказу літературного тексту, як структурної одиниці уроку, дуже складна та відповідальна ланка роботи вчителя. Спонтанно розумово відсталі учні навіть старших класів не спроможні навчитися складати його. Їх треба цьому навчити. Цю роботу можна проводити в такій послідовності:

- вчитель вивіщує текст твору, написаний на папері чи дошці;
- уважно його читає;
- разом з дітьми вчитель ділить текст на смислові одиниці;
- аналізуючи кожну частину, учні виділяють опорні слова в кожній з них;
- до кожної частини учні вигадують назву. Всі назви частин необхідно писати праворуч від

тексту, щоб учні бачили, яке питання до якої частини тексту відноситься;

- переказ літературного твору за планом, складеним школярами разом з вчителем.

З часом, впродовж навчання, набуття певних навичок у складанні плану, допомога з боку педагога повинна зменшуватися, а діяльності учнів надається більше самостійності.

На початковому етапі навчання переказу тексту краще за все застосовувати детальний переказ і, як вказує Н. Кравець, цей переказ успішно забезпечується при умові оволодіння учнями низкою вмінь, до яких вона відносить: послідовне викладання змісту кожної частини тексту, не розриваючи єдності висловлення ходу подій, застосування мовних конструкцій, запозичених з самого тексту.

Третій, синтетичний етап, який передбачає викладання художнього тексту більш приближеного до авторського. Спочатку учні тренуються в переказі його за планом за допомогою вчителя, а потім самостійно. На цьому етапі вчитель може запропонувати учнямлюбий вид переказу від детального до творчого.

На заключному етапі вчитель знову звертає увагу учнів на основну авторську думку, викладену в тексті, героїв та мотиви їх поведінки.

Список використаних джерел

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учебн. для студ. деф.фак. –М.: Владос, 2000
2. Гнездилов М.Ф. Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы. – М.: АПН РСФСР, 1962
3. Пушкова И.Е. Особенности обучения русскому языку умственно отсталых детей старших классов на уроках литературы. –М.: Автореф. дис. к.п.н., 2004
4. Кравець Н.П. Розвиток мовлення у учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови. – К.: АСК, 1999

In the article one of basic problems of auxiliary studies is examined is development for the students of the verbal broadcasting by facilities of translation. Meaningfulness of her is determined by the increase of level of the coherent verbal broadcasting which conduces not only to development of cognitive capabilities mentally backward children but also to their cultural development which in turn assists more effective social adaptation of this category of children in society.

Keywords: translation, literary text, comprehension of literary text, mentally backward children.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК:59.9:376.4

В.В. Ляшко

ПРО РЕЗУЛЬТАТИ ВИВЧЕННЯ СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОНАННЯ ТРУДОВОГО ЗАВДАННЯ В УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлюються результати проведення констатуючого експерименту з вивчення індивідуального стилю трудової діяльності та ефективності виконання трудового завдання у розумово відсталих учнів початкових класів.

Ключові слова: індивідуальний стиль діяльності, типи та рівні сформованості стилю, ефективність виконання трудового завдання.

В статье освещаются результаты проведения констатирующего эксперимента из изучения индивидуального стиля трудовой деятельности и эффективности выполнения трудового задания у умственно отсталых учеников начальных классов.

Ключевые слова: индивидуальный стиль деятельности, типы и уровни сформированности стиля, эффективность выполнения трудового задания.

Одним з найважливіших показників інтегрування особистості у діяльність є рівень сформованості у неї індивідуального стилю діяльності. Вивчення його проявів, особливостей становлення в учнів, обтяжених розумовими вадами, є вкрай необхідним для з'ясування

компенсаторних можливостей даної категорії дітей засобами трудового навчання і поліпшення ефективності трудової підготовки в допоміжній школі.

Тобто, для поліпшення ефективності діяльності, а особливо діяльності дітей з вадами інтелектуального розвитку, необхідно встановити, наскільки при її організації можливе врахування індивідуально-типологічних властивостей особи й пов'язаного з ними індивідуального стилю діяльності.

Але вивчення індивідуального стилю без зв'язку з ефективністю діяльності позбавлено сенсу, адже стиль слугує кращому виконанню трудової діяльності та веде до поліпшення її результатів; погіршення ефективності діяльності свідчить про наявність псевдостилу.

Для дослідження ефективності виконання трудового завдання учнями початкових класів допоміжної та загальноосвітньої шкіл використовувався експеримент, в основі якого лежить розв'язання практичного завдання – виготовлення аплікації (на основі та відповідно до вимог програмного матеріалу).

При розробці методики ми спиралась на науково – методичні дослідження вчених: М.К.Акімової, Г.М.Андрєєвої, С.І.Асфандіярової, І.Д.Беха, В.І.Бондаря, К.М.Гуревича, Г.М.Дульнєва, Є.А.Климова, Л.А.Копитової, А.Краєвські, Б.Ф.Ломова, С.Д.Максименка, В.С.Мерліна, Г.М.Мерсіянової, Н.П.Павлової, Б.І.Пінського, Я.Стреляу, А.І.Сухарева, О.П.Хохліної, В.Д.Шадрікова, М.Р.Щукіна, та ін.

Слід зазначити, що практичне завдання, на відміну від учбового, передбачає отримання певного результату, продукту, виробу. Тому практичне завдання в контексті трудового навчання можна розглядати як трудове. Завдання є одиницею діяльності. У зв'язку з цим вивчення процесу та продуктів виконання завдання, чи розв'язання задачі, розглядається як засіб вивчення діяльності.

Ефективність виконання трудового завдання розглядалась як сумарне сполучення усіх можливих проявів показників, що взяті за основу вивчення ефективності трудової діяльності та наведені у низці праць [2, 9, 10 та ін.], а саме: правильність, швидкість, цілеспрямованість, самостійність, розуміння завдання, вербалізація способу виконання завдання, якість виробу.

Серед визначених показників ефективності діяльності найважливішими розглядаються швидкість та якість та похідними – продуктивність (кількість одиниць продукту діяльності (виробів) за одиницю часу). В умовах же виготовлення одного виробу показник продуктивності ми не розглядаємо.

Узагальнені кількісні дані свідчать про те, що трудова діяльність розумово відсталих молодших школярів, на відміну від діяльності школярів з нормою розвитку, виявилася недостатньо ефективною – вони виконали трудове завдання, враховуючи всі показники вивчення, лише на 68%*, в той час, як діти з нормою розвитку – 85% (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Дані про ефективність виконання учнями трудового завдання за показниками (%)

Категорія дітей	Показники (%)							
	правильність	швидкість	цілеспрямованість	самостійність	розуміння завдання	вербалізація способу виконан. завдання	якість виробу	разом
РВ	65	67	76	69	71	66	65	68
НР	78	73	89	93	84	95	82	85

На нашу думку, такий результат може бути зумовлений декількома причинами:

- обтяженість діагнозу – олігофренія з різноманітними додатковими відхиленнями (зниження зору, ДЦП, епілепсія та ін.), що мають значний вплив на протікання діяльності;
- саме по собі засвоєння теоретичних знань ще не забезпечує їх застосування на практиці [1, 6, 7];
- вмінню застосовувати набуті знання на практиці треба навчати спеціально, і це є одним з головних завдань допоміжної школи [3, 6, 7];
- дослідження особливостей техніко-технологічних знань учнів свідчать про те, що у розумово відсталих учнів вони сформовані недостатньо, щоб ефективно виконувати трудову діяльність [4];

* % – виражена у відсотках оцінка ефективності виконання трудового завдання відносно максимально можливої.

• будь-яка діяльність, у тому числі й трудова, здійснюється за участю психічних процесів [5], зокрема пізнавальних [8]. Різні за ступенем і характером порушення розумової сфери, які властиві розумово відсталим молодшим школярам негативно впливають на процес розв'язання практичних завдань на основі засвоєних знань.

• особливості матеріально – педагогічного забезпечення трудового навчання у початковій ланці допоміжної школи.

Дані щодо наявності та характеру зв'язку між типом та рівнем сформованості індивідуального стилю діяльності та ефективністю діяльності за визначеними показниками дозволив отримати проведений кореляційний аналіз результатів дослідження. Адже, як ми вже зазначали, вивчення та формування індивідуального стилю без врахування його зв'язку з ефективністю діяльності позбавлено сенсу.

На основі одержаних коефіцієнтів кореляції рангів Спірмена було побудовано матриці інтеркореляцій даних (табл. 1.2), що свідчать про наявність різного рівня зв'язку між усіма показниками в розумово відсталих учнів (показники учнів з нормою розвитку не представлено).

Так, найвищі рівні зв'язку із високим ступенем надійності отриманих даних ($p \leq 0,001$) виявлено між параметрами ефективності діяльності, такими як: правильність та розуміння завдання ($r^s = 0,872^1$); правильність та якість виробу ($r^s = 0,870^1$); правильність та усіма показниками разом взятими ($r^s = 0,851^1$). Тобто, чим більше розумово відсталий учень розуміє завдання, тим правильніше він буде його виконувати, чим правильніше він виконує завдання, тим більш вищої якості буде його виріб.

Отже, слід зазначити, що правильність виконання завдання розумово відсталими учнями значною мірою визначається усіма показниками ефективності діяльності (цілеспрямованості ($r^s = 0,628^1$), самостійності ($r^s = 0,653^1$), вербалізації ($r^s = 0,585^2$) окрім швидкості, з якою правильність має низький рівень кореляції ($r^s = 0,342^3$) (табл. 1.2.).

І дійсно, швидкість виконання завдання відображає динамічну характеристику діяльності, всі ж інші показники пов'язані зі змістовою, якісною стороною діяльності, яка забезпечується психологічними, в т.ч. особистісними властивостями суб'єкта. Наявність же високого, чи чітко вираженого зв'язку

Таблиця 1.2.

Матриця інтеркореляцій показників індивідуального стилю діяльності та ефективності виконання трудового завдання у розумово відсталих молодших школярів

		ІСД		Ефективність виконання трудового завдання								
		Тип	Рівень	Рівень	Правильність	Швидкість	Цілеспрямованість	Самостійність	Розуміння завдання	Вербалізація	Якість	Разом
ІСД	Тип	-	,144 ⁶	,088 ⁶	,234 ⁶	,348 ⁵	,066 ⁶	,237 ⁶	,244 ⁶	,160 ⁶	,237 ⁶	,091 ⁶
	Рівень			,618 ¹	,523 ¹	,026 ⁶	,489 ¹	,146 ⁶	,505 ¹	,498 ¹	,456 ²	,536 ¹
Ефективність виконання трудового завдання	Рівень				,662 ¹	,326 ³	,616 ¹	,539 ¹	,682 ¹	,584 ¹	,614 ¹	,833 ¹
	Правильність					,342 ³	,628 ¹	,653 ¹	,827 ¹	,585 ²	,870 ¹	,851 ¹
	Швидкість						,499 ²	,405 ²	,302 ⁶	,393 ⁵	,372 ⁵	,558 ¹
	Цілеспрямованість							,532 ¹	,646 ¹	,585 ¹	,522 ¹	,806 ¹
	Самостійність								,572 ¹	,629 ¹	,572 ¹	,750 ¹
	Розуміння завдання									,733 ¹	,832 ¹	,871 ¹
	Вербалізація										,577 ¹	,789 ¹
	Якість											
Разом												-

* r^s - коефіцієнт кореляції, що визначає ступінь взаємозв'язку між показниками:
 а) $r^s =$ від 0,00 до $\pm 0,20$ – незначний ступінь кореляції, що не має значення;

- б) $\rho^s =$ від $\pm 0,20$ до $\pm 0,40$ – низький ступінь кореляції;
в) $\rho^s =$ від $\pm 0,40$ до $\pm 0,70$ – чітко виражений ступінь кореляції;
г) $\rho^s =$ від $\pm 0,70$ до $\pm 1,00$ – високий ступінь кореляції.

ρ -рівень – показник, зворотно пропорційний надійності результату:

¹ $\rho < 0,001$; ² $\rho < 0,01$; ³ $\rho < 0,02$; ⁴ $\rho < 0,05$; ⁵ $\rho < 0,10$; ⁶ $\rho < 0,20$ між показниками дає підстави стверджувати про можливість цілісного формування діяльності, про значення для її становлення кожного з визначених показників. Швидкість же діяльності має відносно незалежне від останніх параметрів ефективності положення і визначається передусім особливостями нервової системи.

Також виявлено високий рівень кореляції якості з усіма показниками ефективності виконання трудового завдання ($\rho^s = 0,816^1$). І це підтверджує той факт, що тільки у взаємодії вищезазначених показників діяльність може бути ефективною, а її продукти якісними (табл. 1.2.).

Цікавими є кореляційні зв'язки, виявлені між показниками рівня ефективності виконання трудового завдання та показниками ефективності у розумово відсталих дітей. Встановлено, що найвищий рівень зв'язку існує між рівнями та комплексом показників ефективності ($\rho^s = 0,833^1$), і це є зрозумілим, оскільки те, на якому рівні особа буде виконувати діяльність, залежить від того в якій мірі і якому сполученні будуть у ній (діяльності) виступати показники ефективності.

Також виявлено чітко виражений кореляційний зв'язок між рівнями сформованості індивідуального стилю та рівнями ефективності виконання трудового завдання ($\rho^s = 0,618^1$), а також із загальним показником ефективності ($\rho^s = 0,536^1$). Тобто, можна зазначити, що від рівня сформованості індивідуального стилю діяльності залежатиме те, на якому рівні ефективності буде виконуватись діяльність (табл. 1.2.).

Чітко вираженим виявився зв'язок рівня індивідуального стилю та правильності ($\rho^s = 0,523^1$), розуміння завдання ($\rho^s = 0,505^1$), вербалізації способу його виконання ($\rho^s = 0,498^1$), цілеспрямованості ($\rho^s = 0,489^1$) та якості ($\rho^s = 0,456^1$). На низькому рівні знаходиться зв'язок із самостійністю ($\rho^s = 0,146^6$) та швидкістю ($\rho^s = 0,026^6$).

Наявність високого та чітко вираженого зв'язків між показниками дає підстави стверджувати про можливість цілісного формування діяльності та її стилю, про значення для її становлення кожного із визначених показників.

Між типом індивідуального стилю діяльності та показниками ефективності виконання трудового завдання у розумово відсталих учнів кореляційного зв'язку на значущому рівні не виявлено, хоча слід відмітити, що за числовими показниками найвищий рівень зв'язку виявлено із швидкістю ($\rho^s = 348^5$) (табл. 1.2.).

Якщо розглядати вплив рівня сформованості індивідуального стилю на окремі показники ефективності, то можна зазначити, що він значно більше впливає на якість продуктів діяльності в дітей з нормою розвитку ($\rho^s = 0,598^1$) (чим вищий рівень сформованості стилю, тим вища якість), ніж у розумово відсталих дітей ($\rho^s = 0,456^1$). І менше впливає на цілеспрямованість виконання завдання у дітей з нормою розвитку ($\rho^s = 0,201^5$) ніж у розумово відсталих ($\rho^s = 0,489^1$).

Незначний та низький ступінь кореляційного зв'язку між типом індивідуального стилю та рівнями й показниками ефективності виконання трудового завдання виявлено як у розумово відсталих дітей, так і з нормою розвитку. І цей факт є зрозумілим, оскільки показники ефективності в основному відображають і пов'язані із змістовою, якісною стороною діяльності, яка забезпечується психологічними властивостями суб'єкта, а тип індивідуального стилю діяльності притаманний особі, базуючись на особливостях нервової системи буде, скоріше, забезпечувати особливості динамічного боку її діяльності.

Список використаних джерел

1. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
2. Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребами / АПН України; Ін-т спец. пед. – К., 2003. – 12 с.
3. Кущенко І.В. Дисертація на здобуття звання кандидата наук «Психологічні особливості засвоєння техніко – технологічних знань учнями початкових класів допоміжної школи». К. 2007.
4. Мерсиянова Г.Н. Воспитание у учащихся вспомогательной школы самостоятельности при выполнении трудовых заданий// Вопр.трудового обучения во вспомогательной школе: Изд.АПН РСФСР: Тр.ин-та дефектологи. Вып.137. – М.: Просвещение, 1965. – С.27-67.
5. Мерсиянова Г.Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы. – К.: Рад.шк., 1985. – 81с.

6. Хохліна О., Мерсіянова Г. Загальна характеристика оновленого змісту трудового навчання та рівнів навчальних досягнень учнів 1-3 класів допоміжної школи // Рідна школа. – 2003. – № 7. – С. 11-14.

In the article the results of realization of establishing experiment are illuminated from the study of individual style of labour activity and efficiency of the labour job processing for the retard students of initial classes.

Keywords: individual style of activity, types and levels of formed of style, efficiency of the labour job processing.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376(476)

І.Ю. Макавчик

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАННЯ БІЛОРУСІ

У статті висвітлено процес формування змісту освіти дітей з інтелектуальною недостатністю в умовах становлення державної системи спеціальної освіти Білорусі.

Ключові слова: зміст освіти, інтелектуальна недостатність, система спеціальної освіти Білорусі.

В статье освещен процесс формирования содержания образования детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях становления государственной системы специального образования Беларуси.

Ключевые слова: содержание образования, интеллектуальная недостаточность, система специального образования Беларуси.

Содержание образования – одна из стабильно актуальных проблем дидактических исследований на всех исторических этапах развития школы. Каждая новая эпоха в развитии общества, влекущая изменения политических, социально-экономических условий, способствующая развитию науки и техники, требует от школы возвращения поколения, способного существовать в новой реальности и преобразовывать ее с целью дальнейшего поступательного развития. Свидетельством этого являются исследования известных педагогов и психологов: Ю.К. Бабанского, И.П. Волкова, М.А. Данилова, Л.В. Занкова, В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, В.Оконь, М.Н. Скаткина, Д.Б. Эльконина и др.

Прогрессивные преобразования последних десятилетий в сфере образования, позволившие реализовать право на образование и людям, имеющим нарушения в психофизическом развитии, сегодня развивают новые стратегические направления: включение в общий поток, интеграция, инклюзия [5, с.3-4].

Не осталась в стороне от общеевропейских тенденций и белорусская система специального образования. Встав на путь сближения общего и специального образования в рамках интеграционных процессов, белорусское специальное образование начинает новый этап своего развития [3, с.8-9].

В данных условиях, на наш взгляд, вопросы образования детей с интеллектуальной недостаточностью должны подвергаться особо пристальному изучению. Подтверждением этому являются социально-философские исследования проблемы социализации людей с интеллектуальной недостаточностью как основной цели образования [7].

Л.А.Потылицина отмечает, что при интеллектуальной недостаточности, причиной которой является тотальное поражение коры головного мозга, в первую очередь необратимо нарушена способность к логическому познанию и самопознанию. Сознание такого человека потенциально «как

бы не способно» вместить в себя тот объем сведений, который доступен человеку с нормальным интеллектом, оно «плохо приспособлено» для преобразующей деятельности и, особенно, в сфере умственного труда. Поэтому, в отличие от других категорий лиц с особенностями психофизического развития, результат процесса социализации данной категории даже при самых оптимальных условиях будет иметь определенные пределы, обусловленные нарушением познавательных способностей [7, с.20].

По мнению Л.А.Потылицыной, в рамках субкультуры процесс социализации человека с интеллектуальной недостаточностью протекает более успешно. Однако, на данном этапе развития человечества субкультура людей с нарушениями интеллекта не способна к самоорганизации и саморазвитию (в отличие от субкультур людей с нарушениями слуха и зрения). Для ее возникновения и существования нужны организационные, поддерживающие усилия со стороны общества. Но, как утверждает Л.А.Потылицына, современное общество еще не готово признать сообщество людей с интеллектуальной недостаточностью в качестве равного партнера. Субкультуру таких людей, как правило, воспринимают как более низкий уровень отражения культуры общества в целом, что препятствует полноценной реализации интеграционных процессов [7, с.27].

В свое время А.Н.Граборов, мотивируя развитие вспомогательного обучения, усиление его специфики, отмечал: «...педагог должен знать природу ребенка и законы его развития. Природа дефективного ребенка несколько иная, чем нормального; его развитие идет иными путями и к иным реальным целям, а следовательно, нужен педагог-специалист, и взваливать на педагога нормальной школы заботу о воспитании дефективных это то же, что инженеру-электрику поручить работу инженера-горняка или технолога»[2, с. 19].

Таким образом, грядущие изменения в содержании образования детей с интеллектуальной недостаточностью в рамках интеграционных процессов, несмотря на всю свою прогрессивность, на наш взгляд, имеют опасную тенденцию к потере специфики, которая формировалась, обосновывалась и отстаивалась на протяжении всего времени развития олигофренопедагогике.

Данными соображениями продиктован наш интерес к изучению формирования и развития содержания образования детей с интеллектуальной недостаточностью в Беларуси. Мы считаем необходимым выявить факты, осуществить анализ и оценку имеющегося опыта в формировании содержания образования в общей и специальной дидактике, определить тенденции и наметить перспективы дальнейшего развития содержания образования детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях новой социокультурной реальности.

Историография белорусского специального образования представлена лишь одним, но достаточно полным исследованием, автором которого является И.М.Бобла [1]. Материалы исследования раскрывают предпосылки, процесс становления и развитие специального образования Беларуси вплоть до 80-х годов XX века.

По данным И.М.Бобла до 1917г. специально организованного воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью на белорусских землях не было. В нач. XIX в. лишь некоторые из таких детей приобретали начатки знаний в детских приютах и домах призрения, имевших школьные отделения. Подобные заведения существовали в Витебске, Могилеве, Минске и Гродно. Программы этих заведений предусматривали усвоение материала по арифметике, географии, истории и другим учебным предметам. Основная же масса умственно отсталых детей воспитывалась в семьях родителей. С 30 – 40-х годов XIXв. подростки с «глубоко выраженным слабоумием», «буйные и опасные для общества» принимались в богоугодные заведения Приказов общественного призрения – Могилевского (1781г.), Минского (1796г.), Витебского (1802г.), Гродненского (1805г.) и Виленского (1808г.), которые были учреждены по мере соединения отдельных частей Беларуси с Россией и осуществляли призрение и лечение престарелых и больных, в том числе лиц с отклонениями в психофизическом развитии [1, с.20-22].

Тот факт, что в нач. XIXв. на белорусских землях еще не существовало специальных учреждений для «аномальных» детей, по мнению И.М.Бобла, связан с разорением белорусских земель в ходе частых военных действий, а также реакционной политикой русского царизма в отношении Беларуси, не имевшей своей государственности. Местные помещики и русский царизм игнорировали национальные интересы белорусского народа. Католическая церковь в борьбе за польскую школу продолжала политику колонизации и окатоличивания белорусов, в то время как русский царизм стремился путем руссификации школы в Беларуси ограничить распространение польско-католического влияния. Политика царского правительства направлялась на разжигание межнациональной вражды, на "затемнение" населения Беларуси. Своеобразное расселение разных национальностей усугублялось реакционными административными мерами царского правительства. Одной из них было установление в северо- и юго-западных губерниях России так называемой "черты оседлости" для еврейского населения, что в последствии определило специфику становления специального образования Беларуси. В пределах выше обозначенной "черты" евреям запрещалось

проживать в селе. В искусственно перенаселенные евреями города и местечки был усложнен приток белорусов из деревень. Поэтому большинство белорусского населения проживало в сельской местности, в городах же преобладали евреи (до 60% горожан). Цитируя М.О.Бича, И.М.Бобла приводит следующие данные: в 1884-1886 гг. на долю еврейской буржуазии приходилось 91% торговых оборотов Минской губернии, 69% - Виленской и 66% - Гродненской губерний. Согласно переписи населения 1897г., 84,5% купцов пяти западных губерний относилось к евреям. В том же году в этих губерниях еврейской буржуазии принадлежал 51% промышленных предприятий фабричного типа. В общей численности пролетариата несельскохозяйственных занятий белорусских губерний в 1897г. также преобладали евреи. В данных обстоятельствах белорусской национальной буржуазии трудно было овладеть местной торгово-промышленной сферой, т. к. торговля к началу формирования сельской буржуазии (т.е. после 1861г.) находилась уже в руках еврейских капиталистов и крупных землевладельцев, которые в большинстве своем считали себя поляками и русскими.

Все вышеизложенное объясняет тот факт, что первым учебно-воспитательным учреждением для «аномальных» детей на территории Беларуси стала Минская школа глухонемых и заикающихся еврейских детей, открытая в 1888г. и получившая в свое время широкую известность [1, с.23-33].

После октябрьской революции 1917г. новая власть в лице советского правительства приступила к созданию системы образования, которая должна была воспитать подрастающее поколение в духе идеологии социализма. Не осталась без внимания и проблема воспитания и обучения «аномальных» детей.

Опираясь на данные исследователей истории советской школы (Н.А.Константинов, Е.Н.Медынский, З.И.Равкин, М.П.Кашин и др.), можно определить, что для создания системы специального образования в этот период складывались все необходимые условия: выстраивалась система общего образования, которая была связана с экономическими, политическими и культурными задачами государства, заинтересованного в воспитании нового поколения тружеников и строителей коммунизма; был создан государственный орган, обеспечивающий центральное руководство и разработку законопроектов в деле народного образования – Народный комиссариат просвещения (во главе с А.В.Луначарским); определены задачи по достижению всеобщей грамотности населения, введению всеобщего и бесплатного обучения, организации учительских институтов. По данным исследования Н.П.Коняевой, посвященного проблеме развития содержания обучения в советской вспомогательной школе, в первые годы власти Советов были сформулированы новые принципы политики государства в области «дефективного детства»: отказ от филантропии и благотворительности, абсолютный контроль со стороны государства. Ведущим принципом педагогической работы с «дефективными» детьми считалось трудовое воспитание и обучение [4, с.75].

Постановления центральных органов советской власти, определявшие основные принципы становления советской специальной школы в 1917-1920гг., полностью распространялись и на территорию Белоруссии [6]. Однако реализация социалистических принципов заботы об «аномальных» детях в Белоруссии тормозилась оккупацией ее территории сначала немецкими империалистами (февраль – декабрь 1918г.), а затем – белополяками (август 1919г. – июль 1920г.). Лишь в 1919г. правительством республики был принят «Декрет о реорганизации школьного дела». По линии Наркомпроса РСФСР открылась первые на территории Беларуси учреждения для детей с интеллектуальной недостаточностью: вспомогательная школа в Витебске (октябрь 1920г.), детские дома для умственно отсталых детей в Гомеле (март 1920г.) и в Могилеве (февраль 1921г.). В Минске в июне 1921г. создан «детский дом для дефективных детей» №22, в котором находились умственно отсталые еврейские дети [1, с.37-40].

На работу по созданию системы учреждений для «аномальных» детей в БССР, как отмечает И.М.Бобла, значительное влияние оказали рекомендации II Всероссийского съезда социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН) (1924г.). В результате многократных обсуждений в 1924 – 1925гг. в НКП БССР сложилось единое мнение о типах учреждений для «дефективных» детей:

а) детский дом для слепых детей в возрасте 5-17 лет включительно для развития и воспитания ориентировочных способностей и приобретения ими определенной квалификации, необходимой в жизни;

б) детский дом для глухонемых детей в возрасте 5-17 лет включительно для развития социально-полезных навыков, изучения речи во всех ее формах (говорить, читать, писать и понимать написанное) и для приобретения соответствующей квалификации, которая дает возможность глухонемому быть полезным соучастником трудового общества;

в) дом умственно отсталого ребенка для детей в возрасте 5-17 лет включительно для социального воспитания и приобретения необходимой квалификации теми детьми, которые имеют заметные

отклонения от нормы в умственной сфере и которые в своем развитии могут поддаваться только медико-педагогическому влиянию;

г) институты социального перевоспитания слепых, глухонемых или умственно отсталых, которые, кроме воспитания детей соответствующей категории, ведут специальную научно-исследовательскую работу по изучению психологических особенностей и методов педагогического влияния на детей определенных категорий.

Эти учреждения должны были представлять собою своеобразные комплексы: детский сад, дошкольную группу или приготовительный класс, школы I ступени с увеличенным по сравнению с массовой школой сроком обучения, классы профессионально-ремесленной подготовки. Однако в практической деятельности по созданию и совершенствованию системы учреждений для «дефективных» детей Наркомпрос БССР отдавал предпочтение институтам (для слепых, глухонемых, умственно отсталых детей), которые помимо всего прочего должны были заниматься и методическими разработками [1, с.36-46]. По данным И.М.Бобла, наиболее известным подобным учреждением был Витебский институт умственно отсталых детей - интернатное заведение, рассчитанное на 80 воспитанников, включая группу дошкольников и 20 проходящих учащихся. Обучение в нем было шестилетним [1, с.40].

Сеть учреждений для умственно отсталых детей в БССР в этот период интенсивно развивалась. Так в 1925г. в Гомеле при детском доме имени Н.И.Пирогова открываются: вспомогательная школа на 35 человек, 6 вспомогательных групп на 106 человек при школе первой ступени имени М.И.Калинина, а в 1929г. - третья школа для умственно отсталых детей. В Минске в 1925г. при школе №31 начала работу растущая вспомогательная школа для проходящих детей. В Бобруйске в 1930г. - дом для умственно отсталых «детей-имбецилов». Большинство этих учреждений были укомплектованы в основном умственно отсталыми детьми, выявленными в детских домах республики. Цитируя статистические данные того времени, И.М.Бобла отмечает, что в общеобразовательных школах БССР умственно отсталые дети составляли не менее 2%. Они резко увеличивали число второгодников и нуждались в специальном обучении [1, с.44].

Проблема определения научно-педагогических и методических основ содержания обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью вызывала значительные трудности не только в молодой республике, но и на всей территории СССР. Н.П.Коняева отмечает, что в 1917-1922 гг. функционировавшие вспомогательные школы опирались на программы начальных школ, переработанные применительно к своим условиям учителями вспомогательных школ. По ее же данным, первые специальные программы были опубликованы в книге Е.В.Герье и Н.В.Чехова «Вспомогательные школы для отсталых детей» в 1923г., где был обобщен дореволюционный опыт и рассматривалась возможность приспособить содержание обучения к новым социальным условиям. Эти программы не были официально утвержденными (в них допускалось вносить изменения и дополнения) и включали следующие предметы: жизневедение, русский язык, арифметика, психическая ортопедия, физические упражнения, рисование, пение, ручной труд, рукоделие, домоводство [4, с.77].

В исследовании Н.П.Коняевой анализируются и вышедшие в 1923 и в 1925гг. две книги А.Н.Граборова под названием «Вспомогательная школа», где были сформулированы принципы организации и функционирования вспомогательной школы, обоснована необходимость введения специального учебного плана и определены требования к нему. В соответствии с этим планом курс обучения во вспомогательной школе составлял 6 лет (вместо действовавшего пятилетнего) и был разбит на концентры: 2 года отводилось на «подготовительный концентр», 3 года – на «обязательный» и 1 год – на «повторительный». По мнению А.Н.Граборова учебный план вспомогательной школы должен соответствовать следующим требованиям: связность и объединенность, конкретность, утилитарность, пластичность, законченность и включать в себя специальные занятия, служащие вводными к школьному обучению (сензорная культура, психическая ортопедия, исправление недостатков речи) [2, с.147]. Предметы учебного плана, предложенного А.Н.Граборовым: сензорная культура, психическая ортопедия, культура родной речи, математика, физическое воспитание, эстетическое воспитание, ручной труд, естествоведение, география, обществоведение, физика.

По данным Н.П.Коняевой в это же время коллективом учителей московских вспомогательных школ разрабатывался проект программ для вспомогательной школы, основанный на комплексной системе обучения, активно внедрявшейся в общеобразовательной школе. Однако, в отличие от массовой школы, в данном проекте использовались лишь элементы комплексности, был значительно сокращен объем информации, определен ориентир на жизненно необходимые знания. Материал группировался по разделам: «Школа, семья» - 1-й год, «Улица» - 2-й год, «Район города» - 3-й год, «Город Москва» - 4-й год, «СССР» - 5-й год. Эти материалы, как и выше упомянутые программы Е.В.Герье, Н.В.Чехова и А.Н.Граборова, рекомендовались как примерные, для осуществления

індивідуального підходу учителям дозволялось перерозподіляти матеріал по своєму усмотрению [4, с.92-93].

По даним І.М.Бобла робота по вихованню і навчанню умовно відсталих дітей в БССР внаслідок 20-х гг. носила дуже скромний характер, так як при дитячих домах для умовно відсталих дітей в Гомелі, Могилеві і Мінську шкіл не було. Найбільш продуктивним навчально-виховальним процесом відзначалась Вітебська губернська допоміжна школа-інтернат. Школа ставила своєю метою «підняття інтелекту умовно відсталих дітей, розвиток їх сенсорної культури, а також навчання в підходящій для них обстановці з спеціальним індивідуальним підходом до кожного». В основу виховання і навчання в школі була покладена програма А.Н.Граборової. Нарядом з нею враховувалась і програма масової школи, так як деякі вихованці, «по мірі розвитку і підняття інтелекту безболісно переходили в нормальну школу». З 1923-1924 уч. г. в школі вже вводились елементи комплексного викладання. В планову роботу школи була введена сенсорна культура і психічна ортопедія. Для розвитку зовнішніх почуттів і рухів використовувалися посібники і прилади М.Монтессорі. При вступі в школу кожен дитина піддавався психологічному обстеженню для визначення ступеня його відсталості і визначення відповідної групи. В течение року діти обстежувалися повторно по різним методам (тести А.Біне, «профілі» Г.І.Россолімо і др.). В організаційно-дидактичному відношенні діти ділилися на 3 групи (класи): І-я (дошкольна), ІІ-я і ІІІ-я. Виховання умовно відсталих розглядалось колективом школи як соціальне виховання, але з урахуванням захворюваного стану дітей (нервність, неруливість, розлад волевих процесів, порушення координації рухів, вади характеру і т.д.). В подоланні цих порушень великі надії покладалися на виконання в школі суворого медико-педагогічного режиму.

В 1924-1925гг. НКП БССР приступив до перегляду і уточненню навчальних планів і програм з урахуванням комплексних програм ГУСа. Багато спеціалістів вважали комплексну систему «єдиною відповідним методом навчання і виховання умовно дефективних дітей». Даній позиції дотримувалась і інспектор закладів для «дефективних» дітей НКП БССР А.Ю.Таубе. По її ініціативі в план видань по Главсоцвосу на 1927-1929гг. були включені збірники статей «Відомості роботи дитячих будинків і закладів для дефективних» і програм закладів для «дефективних» дітей. Але в березні 1927г. методичні секції були ліквідовані, робота по підготовці програм до видання була покладена безпосередньо на педагогічні колективи спеціальних закладів [1, с.66-80].

В 1927г. Наркомпрос РСФСР затвердив положення об закладах для глухонімих, сліпих і умовно відсталих дітей і підлітків, а в наступному видав і збірники спеціальних програм. Ці документи в значній мірі уніфікували зміст навчання в закладах для «дефективних» дітей СРСР. Але не менш педагогічні колективи закладів БССР, враховуючи місцеву специфіку, продовжували пошуки шляхів удосконалення змісту навчання і виховання «фізично дефективних і умовно відсталих» дітей.

Список використаних джерел

1. Бобла І.М. Розвиток спеціального навчання і виховання аномальних дітей в Білорусії : дис. к-та пед. наук: 13.00.03. – Мн., 1987. - 154с.
2. Граборов А.Н. Допоміжна школа – 2-е вид. – Л.: Гос. вид., 1925. – 368 с.
3. Змушко А.М. Протиріччя як джерело розвитку спеціального освіти // Спеціальна освіта. - 2009.-№6.-С.3-9.
4. Коняєва Н.П. Розвиток змісту навчання в радянській допоміжній школі (історико-педагогічне дослідження): дис. ... к-та пед. наук: 13.00.03. – М., 1988. – 230 с.
5. Малофеев Н.Н. Інклюзивне освіта в контексті сучасної соціальної політики // Виховання і навчання дітей з порушеннями розвитку.-2009.-№6.-С.3-9.
6. Народна освіта і педагогічна наука ў Беларусі (1917 – 1945) /Г.Р.Сянькевіч, А.В.Трухан, З.М.Ціток і інш. – Пад рэд. Г.Р.Сянькевіч і інш. – Мн.: Нар. асвета, 1993. - 495 с.
7. Потялицына Л.А. Особливості процесу соціалізації людей з обмеженими можливостями розвитку: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 19.00.01.– Красноярськ., 2007. - 29с.

The process of formation of the content of education of the children with intellectual insufficiency in conditions of becoming of the state system of special education in Belarus is shown in this article.

Keywords: contents of education, intellectual insufficiency, system of special education of Belarus.

Отримано 18.09.2010 р.

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОГО СПІЛКУВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

У статті визначені етапи становлення мовного спілкування дітей дошкільного віку, розкриті особливості спілкування дітей дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю.

Ключові слова: спілкування, культура мовлення, інтелектуальна недостатність, діти дошкільного віку.

В статье определены этапы становления речевого общения детей дошкольного возраста, раскрыты особенности общения детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: общение, культура речи, интеллектуальная недостаточность, дети дошкольного возраста.

В исследованиях ряда психологов, педагогов, лингвистов определены основные предпосылки для комплексного подхода к решению задач речевого развития ребенка дошкольного возраста, раскрыты вопросы, касающиеся закономерностей этого развития, а также дана характеристика природы языковой способности ребенка. Речь является одним из видов деятельности ребенка и как всякий вид деятельности она развивается и усложняется. Развитие речи проходит три этапа:

Первый этап - довербальный - приходится на первый год жизни. В этот период в ходе довербального общения с окружающими складываются предпосылки развития речи. Ребенок не умеет говорить, однако, уже складываются условия, обеспечивающие овладение речью ребенком в последующем. Такими условиями являются формирование избирательной восприимчивости к речи окружающих - предпочтительное выделение звуков речи среди других звуков, а также более тонкая дифференцировка речевых воздействий по сравнению с другими звуками. Возникает чувствительность к фонематическим характеристикам звучащей речи. Довербальный этап развития речи завершается пониманием ребенком простейших высказываний взрослого, возникновением пассивной речи.

Второй этап - переход ребенка к активной речи. Он приходится обычно на второй год жизни. Ребенок начинает произносить первые слова и простейшие фразы, развивается фонематический слух. Большое значение для своевременного овладения ребенком речью и для нормального темпа ее развития на первом и втором этапах имеют условия общения со взрослым: эмоциональный контакт между взрослым и ребенком, деловое сотрудничество между ними и насыщенность общения речевыми элементами.

Третий этап - совершенствование речи как ведущего средства общения. В детской речи все точнее отражаются намерения говорящего, передается содержание и общий контекст отражаемых событий. Происходит расширение словаря, усложнение грамматических конструкций, четче становится произношение. Однако лексическое и грамматическое богатство речи у детей зависит от условий общения детей с окружающими людьми. Они усваивают из слышимой ими речи только то, что необходимо и достаточно для стоящих перед ними коммуникативных задач.

Так, на втором - третьем году жизни происходит интенсивное накопление словаря, значения слов становятся все более определенными. К концу дошкольного возраста дети практически владеют всеми законами словообразования и словоизменения. Ситуативность речи (отрывочность и понятность лишь в конкретных условиях, привязанность к наличной ситуации) становится все менее выраженной. Появляется связная контекстная речь - развернутая и грамматически оформленная. Однако элементы ситуативности еще долго присутствуют в речи ребенка. В школьные годы ребенок переходит к сознательному овладению речью в процессе обучения. Усваиваются письменная речь, чтение. Это открывает дополнительные возможности для дальнейшего развития лексической, грамматической и стилистической сторон речи - как устной, так и письменной.

Развитие речи ребенка рассматривается не только в лингвистическом аспекте, но и в сфере общения детей со сверстниками и взрослыми, как овладение коммуникативными умениями.

В психолого-педагогических исследованиях придается большое значение изучению признаков, по которым можно судить об уровне потребности ребенка в общении [2, 3]. Важным аспектом в этом

направлении является характеристика генетической последовательности возникновения разных форм общения.

Так, генетически ранней формой общения ребенка со взрослым является непосредственно-эмоциональное общение, которое определяется как ведущий вид деятельности на протяжении первого года жизни ребенка. На доречевом этапе развития ребенка взрослые сопровождают действия малыша речью, что обеспечивает возникновение ситуативно-деловой формы общения. Ее зарождение характеризуется потребностью ребенка во внимании со стороны взрослого, в удержании этого внимания, в достижении эмоционального контакта. Кроме того, у ребенка появляются деловые мотивы, стремление к сотрудничеству со взрослым в форме совместной деятельности (в основном манипулятивной), растет количество невербальных средств общения (мимика, жесты и т. д.), развиваются элементарные вербальные средства (вокализация, звукопроизношение, лепет). Внутри ситуативно-деловой формы общения происходит бурное развитие предметной деятельности, которая становится ведущей деятельностью детей раннего возраста. В ситуативно-деловой форме общения развиваются коммуникативные потребности ребенка.

В отличие от детей раннего возраста у детей-дошкольников действуют более разнообразные мотивы общения: от ситуативно-деловых до самых сложных мотивов, определяемых потребностью в познании, личностными интересами.

Речевое общение развивается и совершенствуется в рамках диалогической речи. Выделяют несколько групп диалогических умений:

1 Собственно речевые умения:

- умение вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими);
- умение поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника;
- проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора сравнивать, излагать свое мнение, приводить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать; высказываться логично, связно);
- умение говорить выразительно, в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета (культура речевого общения): умение обращения, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и др.

3. Умение общаться в паре, группе из 3-5 человек, в коллективе.

4. Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы.

5. Неречевые (невербальные) умения - уместное использование мимики, жестов.

Одним из компонентов диалога является культура речевого общения т.е. это выполнение ребенком норм и правил общения со взрослыми и сверстниками, основанные на уважении, доброжелательности. При этом необходимо использовать соответствующий словарный запас и формы обращений, а также вежливое поведение в общественных местах, быту. Формирование навыков культуры общения проходит в несколько этапов, каждый связан с определенными возрастными особенностями детей. Для более эффективного усвоения правил речевого общения используют основные способы педагогического воздействия: приучение, упражнение, проблемные ситуации, пример для подражания, словесные методы: беседа, разъяснение.

Выделяют две основные области речевого взаимодействия ребенка дошкольного возраста: со взрослыми и со сверстниками. Первичным является общение со взрослым, опыт которого ребенок переносит в свои взаимоотношения со сверстниками. При общении с окружающими людьми ребенок должен уметь не только логически и грамматически верно строить свою речь, но и соблюдать правила и нормы речевого этикета, уместность использования тех или иных средств коммуникации. Для выполнения требований культурной речи у детей должны быть сформированы определенные личностные и психологические качества: предупредительность, скромность, вежливость и общительность.

Речь ребенка с интеллектуальной недостаточностью развивается не только позднее, чем у детей с сохранным интеллектом, но и со значительными отклонениями. Имеет место нарушение всех структурных компонентов вербальной коммуникации.

Дети с интеллектуальной недостаточностью при сохранным слухе, без резких отклонений в строении речевого аппарата, начинают говорить позже, чем их сверстники с сохранным интеллектом. В речи детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью присутствует большое количество ошибок. Обнаруживаются труднопреодолимые недостатки произношения, бедность словаря и неточность употребления слов.

Для произношения звуков речи, а тем более слов, требуется высокая степень точности движений артикуляционного аппарата. Наличие у детей с интеллектуальной недостаточностью проблем в развитии фонематического слуха и недостаточной координированности движений артикуляционного аппарата затормаживают процесс овладения речью.

Для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью характерна неполнота усвоения семантической стороны родного языка. Отмечается замедленное, неточное и даже ошибочное понимание значений слов. Они с трудом переходят к употреблению предложений. У детей данной категории задерживается не только развитие активной речи, но и понимание обращенной к ним речи.

У детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью развитие речи, так же как и у детей с сохранным интеллектом, обусловлено обогащением их жизненного опыта и общением с окружающими. Но из-за общего недоразвития психики процесс накопления опыта протекает у них со значительным отставанием. Своеобразно развивающиеся практическая и познавательная деятельность не могут служить достаточной основой для быстрого накопления большого количества разнообразных представлений, не способствует в должной мере проявлению у детей с интеллектуальной недостаточностью новых потребностей и интересов. Они не испытывают потребности в общении, в отличие от сверстников с сохранным интеллектом.

Даже в старшем дошкольном возрасте у детей с интеллектуальной недостаточностью темп развития речи резко замедлен, а речевая активность снижена. Разговорно-бытовая речь оказывается слаборазвитой.

У детей данной категории при наличии ряда особенностей в формировании связной устной речи, отмечаются трудности в развитии диалогической речи. Они плохо взаимодействуют как со взрослыми, так и со сверстниками. У них отсутствует потребность в самопрезентации, потребность во внимании, желание донести до партнера цель и содержание своих действий. Трудности вызывает также выполнение поручений и заданий. Из-за недостаточно развитой диалогической речи дошкольники с интеллектуальной недостаточностью редко участвуют в беседах, на вопросы отвечают односложно и далеко не всегда правильно. Зачастую дети не видят необходимости речевого общения, эхολалично повторяют слова и высказывания. Отличаются неумением строить предложение и вступать в речевое общение с окружающими. Это связано не только с более поздними сроками появления речи, но и с характерным специфическим недоразвитием всех ее компонентов от фонематического до семантического уровня. Отсутствие речевой инициативы и недостаточность речемыслеиспытательных средств, способствует возникновению речевого негативизма, замкнутости, стереотипии и штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций.

Речь детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется недоразвитием всех ее сторон: смысловой, грамматической, звуковой, ограниченностью и бедностью словаря [1]. Таким образом, коммуникативная деятельность детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется рядом существенных недостатков: неадекватностью речевых реакций из-за непонимания смысловой структуры речи, расхождения между словарным запасом и развитием коммуникативной функции, отсутствие внеситуативного диалога и мотивационных побуждений к высказыванию, кратковременность контакта или полное его отсутствие, фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения.

В процессе общения дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью чаще всего пользуются вербальными средствами. В речи преобладают побудительные как адекватные, так и неадекватные высказывания. Можно говорить о том, что у детей с интеллектуальной недостаточностью, в дошкольном возрасте практически не формируется культура речи, т.е. отсутствует достаточный запас вежливых слов, умение выражать мысли точно, в то время как усвоение форм речевого этикета является обязательным компонентом содержания обучения диалогическому общению.

С целью выявления и уточнения особенностей формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью нами проводилось изучение связной речи по следующим параметрам:

- определение объема активного и пассивного словаря;
- определение умения образовывать падежные формы существительных;
- определение умения образовывать формы множественного числа существительных;
- определение уровня сформированности диалогической речи;
- определение уровня сформированности культуры речи на материале диалога.

Обследование проводилось индивидуально, в форме словесных игр. Результаты исследования состояния диалогической речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью сравнивались с аналогичным исследованием состояния речи дошкольников с сохранным интеллектом. Все задания были разделены на шесть блоков.

Первый, второй и третий блок заданий был направлен на исследование объема активного и пассивного словаря, владение обобщающими словами: родовыми и видовыми понятиями; умение правильно использовать в словосочетаниях глаголы и прилагательные.

Четвертый и пятый блок заданий данной методики исследования определял умение детей дошкольного возраста правильно изменять слова, соединять их, согласуя в роде, числе или падеже, т.е. умение строить словосочетания.

Шестой блок заданий был направлен на обследование уровня сформированности связной диалогической речи (беседа на интересующую ребенка тему), а также умение строить связное устное высказывание по сюжетной картинке или ряду картинок.

На протяжении всего эксперимента велось наблюдение за поведением обследуемых детей по следующим критериям: заинтересованность в выполнении заданий, критичность к своим ответам, умение самостоятельно или с помощью исправить ошибки, культура общения с экспериментатором. При проведении диагностического исследования речи детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью все задания подкреплялись наглядным материалом.

Анализ результатов экспериментального исследования позволил сделать следующие выводы: все дети с интеллектуальной недостаточностью имели нарушение звукопроизношения. Один ребенок практически не владел вербальными средствами коммуникации.

При выполнении первого и второго блока заданий, направленных на исследование объема активного и пассивного словаря, владение обобщающими словами: родовыми и видовыми понятиями, обследуемые дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью давали ответы чаще всего верные, однако количество слов, используемое ими, было крайне ограничено. И все же, стоит отметить, что дети наиболее успешно справились именно с данными заданиями. С заданием не справились или справились частично всего 15 % детей, 40 % справились с большей частью заданий и 45% смогли верно выполнить все задания. Такие результаты можно объяснить тем, что в процессе коррекционно-развивающей работы в дошкольных учреждениях, обеспечивающих получение специального образования, уделяется значительное внимание как словарной работе, так и формированию обобщающих понятий. Результаты проведения аналогичных заданий у детей дошкольного возраста с сохранным интеллектом так же показали достаточный объем словаря для данного возраста. Хотя у одних детей он был выше, чем у других, что можно связать с их различным жизненным опытом.

При выполнении заданий третьего блока (определение умения правильно использовать в словосочетаниях глаголы и прилагательные) лишь 35 % детей с интеллектуальной недостаточностью смогли частично справиться с заданием, остальные 65% либо вовсе не смогли ответить на вопросы экспериментатора, либо отвечали не верно. Дети с сохранным интеллектом лучше справились с данным заданием, хотя у 20 % испытуемых этой группы также наблюдались трудности в правильном употреблении глаголов и прилагательных.

Анализируя результаты выполнения заданий четвертого блока, следует отметить, что образовывая формы множественного числа имен существительных, лишь один ребенок с интеллектуальной недостаточностью смог частично справиться с заданием, но только с помощью педагога, остальные дети (95 %) не справились с заданием вовсе.

В процессе образования падежных форм имен существительных лишь 10 % дошкольников с интеллектуальной недостаточностью смогли справиться с заданием с помощью педагога. Среди детей с сохранным интеллектом 60 % оказывалась незначительная стимулирующая помощь, 20 % справились самостоятельно и 20 % не смогли справиться с заданием.

В результате беседы с детьми на интересующие их темы выявилось, что детям с интеллектуальной недостаточностью требовалась значительная помощь экспериментатора, которая заключалась в наводящих вопросах, помощи в формулировке фраз и т.д. Однако, даже при таких условиях, лишь 15 % детей смогли составить короткое связное высказывание, которое характеризовалось бедностью и аграмматичностью фраз. Дети с сохранным интеллектом в целом справились с поставленной задачей, однако 70 % детей также требовалась незначительная помощь экспериментатора, а 20% детей испытывали значительные трудности при составлении связного диалогического высказывания.

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают наличие ряда особенностей в развитии речевого общения детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Следовательно, стала очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов коррекционной работы, а также поиска более новых и более эффективных, научно-обоснованных педагогических условий для развития диалогической речи у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Таким образом, существует ряд особенностей в развитии речевого общения детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, что говорит о необходимости определения

специальных педагогических условий, которые обеспечили бы совершенствование работы в этом направлении.

Список використаних джерел

1. Гаврилушкина О. П. Речевое общение как условие личностного развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – М.: Педагогика, 1989. – 120 с.
2. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.

In the article the defines the stages of formation of speech communication of children under school age, reveals the peculiarities of communication of children under school age with intellectual unsufficiency.

Keywords: communication, speech culture, intellectual unsufficiency, children under school age.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.36:81-028.31

І. Г. Номовир

РОЗВИТОК УСНОЇ МОВИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДАУНА З ВИКОРИСТАННЯМ ГЛОБАЛЬНОГО ЧИТАННЯ

У статті описуються результати дослідження експресивної і імпресивної сторін мови дітей раннього віку з синдромом Дауна з метою визначення умов сприйняття мовної інформації дітьми при вербальному і невербальному її пред'явленні.

Ключові слова: синдром Дауна, ранній розвиток, корекція, компенсація, інтеграція.

В статье описываются результаты исследования экспрессивной и импрессивной сторон речи детей раннего возраста с синдромом Дауна с целью определения условий восприятия речевой информации детьми при вербальном и невербальном ее пред'явлении.

Ключевые слова: синдром Дауна, раннее развитие, коррекция, компенсация, интеграция.

Для детей с синдромом Дауна обучение общению представляет огромную значимость, так как способствует расширению возможностей их социальной адаптации и интеграции в общество. Имеющиеся нарушения в речевой сфере детей с синдромом Дауна в значительной степени препятствуют развитию их коммуникативных способностей. Недостаточность и замедление развития зрительных, слуховых, кинестетических и других процессов восприятия нарушают развитие предпосылок речи уже в довербальном периоде и отражаются на формировании доречевых навыков [1; 2].

Кроме того, рядом зарубежных ученых трудности речевого развития и особенно процесса восприятия детей с синдромом Дауна рассматриваются не только в связи с их интеллектуальным дефектом и нарушениями слуха, но и в аспекте ушной и полушарной доминантности. В качестве особенностей отмечается преобладание правополушарных процессов в организации их речевой деятельности. Специальные исследования ушной доминантности с помощью дихотического прослушивания обнаружили у большинства детей с синдромом Дауна преобладание левого уха. Учитывая связь ушной и полушарной доминантности, высказывается предположение, что дети с синдромом Дауна используют для лингвистической обработки речевой информации менее эффективное правое полушарие [3]. Доказательством этому служат нарушения на этапе перекодирования семантической программы в языковую форму, плохая артикуляция спонтанной речи, трудности усвоения синтаксиса и т.д. Привлечение зрительного внимания ребенка к написанным словам позволяет лучше различать все буквы в слове, что весьма проблематично при восприятии речи детьми с синдромом Дауна только на слух. Визуализация слов активизирует детей, побуждает их больше артикулировать, совершенствуя произносительную сторону речи. Сочетание устной и письменной речи (пред'явление слов, написанных на карточках) облегчает процесс

усвоения ими новых слов, способствует формированию словаря, помогает ликвидировать разрыв между экспрессивной и импрессивной сторонами речи.

С целью исследования *импрессивной и экспрессивной сторон речи* детей раннего возраста с синдромом Дауна в 2008-2009 годах нами проводился эксперимент, в задачи которого входило:

- 1) выявить уровни развития импрессивной и экспрессивной сторон речи детей с синдромом Дауна;
- 2) определить условия наиболее эффективного восприятия речевой информации детьми при вербальном и невербальном ее предъявлении.

В ходе констатирующего эксперимента было исследовано 20 детей с синдромом Дауна в возрасте 2-3 лет. Выбор данного возрастного периода обусловлен тем, что он является наиболее интенсивным этапом развития экспрессивной стороны речи. Разработка эффективных приемов ранней коррекционно-педагогической работы будет способствовать преодолению ее отставания.

Материал для исследования представлял набор предметных и сюжетных картинок с изображениями обиходных предметов и действий по темам: игрушки, люди, животные, музыкальные инструменты, посуда, мебель, одежда, еда. Инструкция задавалась словесно. Процесс выполнения заданий состоял в *показе* (при исследовании импрессивной речи), в *назывании* (при исследовании экспрессивной речи) изображений на картинках или в *выполнении конкретных действий*. При проведении исследования использовались игровые формы выполнения заданий.

Экспериментальная методика включала 2 серии заданий.

Серия заданий для исследования *импрессивной стороны речи* была направлена на изучение понимания названий предметов и действий; понимания простых и двухступенчатых инструкций; понимания грамматических форм.

При исследовании понимания *названий предметов* использовались задания, предполагающие показ ребенку предметов, изображенных на картинках или в его ближайшем окружении (мама, папа, барабан, кошка, стул, каша и др.), согласно словесной инструкции: «Покажи кошку», «Покажи стул» и т.п. Всего было предложено 46 слов. Для исследования понимания *названий действий* перед ребенком раскладывались по 3-4 сюжетные картинки, где одно и то же лицо выполняет знакомые ребенку бытовые действия (спит, ест, пьет, одевается, сидит, бежит и др.). Ребенку предлагалось сначала рассмотреть картинки, а потом показать картинку с определенным действием («Покажи, где девочка спит, сидит, купается, рисует» и т.п.). Всего было предложено 14 слов.

Исследование понимания *простых и двухступенчатых инструкций* в знакомых словосочетаниях предполагало выполнение хорошо знакомого ребенку действия или их последовательностей по просьбе экспериментатора: «Помаше рукой», «Похлопай в ладоши» и т.п.

Исследование понимания *грамматических форм* включало 3 задания, направленные на изучение грамматических форм единственного и множественного числа существительных и глаголов, понимания значения предлогов, передающих пространственные отношения (в, на, под). Материал для исследования представлял набор парных предметных и сюжетных картинок (по 4 картинки) и знакомые ребенку предметы (коробка с крышкой, кубик, шарик и т.п.). Для исследования понимания форм единственного и множественного числа существительных ребенку поочередно предъявлялись пары картинок (машина-машины, мяч-мячи, шар-шары и т.п.) и предлагалось показать, где «шар», а где «шары» и т.д. Использовались следующие инструкции: «Покажи шар», «Покажи шары», «Дай шар», «Дай шары» и т.п. Для исследования понимания единственного и множественного числа глаголов ребенку предлагалось рассмотреть пары сюжетных картинок (мальчик бежит по дороге – несколько мальчиков бегут по дороге; девочка сидит на скамейке – девочки сидят на скамейке и т.п.) и выполнить инструкцию: «Покажи картинку, о которой я говорю: бежит по дороге...», «Покажи картинку, о которой я говорю: бегут по дороге...» и т.п. Для исследования понимания значения предлогов, передающих пространственные отношения, испытуемому предлагалось рассмотреть выложенные на столе предметы и выполнить поручения: «Положи кубик в коробку, на коробку, под коробку, на стол» и т.п.

Исследование *экспрессивной стороны речи* включало задания, направленные на изучение: активного словарного запаса названий обиходных предметов и действий; наличия фразы с использованием комбинаций из 2-3 слов; грамматического строя речи (образование единственного и множественного числа существительных и глаголов, предложно-падежных конструкций).

Исследование активного словарного запаса названий *обиходных предметов и действий* проводилось как в процессе беседы с ребенком на близкую ему тему, так и в экспериментальных ситуациях. Исследование номинативной функции слова состояло из двух заданий. Первое задание заключалось в назывании реальных предметов или игрушек, неожиданно вынимаемых из мешочка (кукла, зайчик, петушок, котенок). Ребенка спрашивали: «Кто это, что это?». Затем выполнялся ряд действий с этими игрушками, и ребенку предлагалось ответить на вопросы: «Что делает кукла?», «Что делает зайчик?» и т.п. Для второго задания использовался набор картинного материала, состоящего из 60-ти картинок с изображениями предметов и действий, встречающихся в обиходе ребенка часто и сравнительно редко. Для экономичности исследования один и тот же материал использовался для выявления у ребенка слов, относящихся к разным лексико-грамматическим

категориям. Так, предлагая ребенку изображенные предметы, наряду с вопросами, стимулирующими называние данного предмета, предлагались вопросы, выявляющие значение слов, обозначающих действия предмета. С этой целью при предъявлении картинного материала ребенку предлагалась следующая инструкция: «Назови кто? что? нарисовано на картинке; что или кто делает?» и т.п.

Исследование уровня развития *грамматического строя* включало 3 задания, направленные на изучение владения детьми соотносительной формой единственного и множественного числа имен существительных и глаголов, а также предложно-падежных конструкций с использованием предлогов, передающих пространственные отношения (в, на, под). Перед ребенком раскладывался набор картинок с изображенными на них единичными предметами, либо их множествами (более двух). Инструкция: «Назови, что нарисовано на этих картинках». При исследовании умения детей соотносить число глаголов использовался прием, аналогичный предыдущему. При этом давалась следующая инструкция: «Рассмотри картинки, ответь на вопросы: «Что делает?» «Что делают?»» Использовались такие сюжетные картинки, как например: «Девочка сидит» – «Девочки сидят», «Мальчик прыгает» – «Мальчики прыгают» и т.п. Наличие в активной речи ребенка синтаксических конструкций, выражающих пространственные отношения с помощью предлогов в, на, под исследовалось в процессе функциональной игры («Оденем куклу», «Покормим мишку» и т.п.). Ребенку задавались следующие вопросы: «Куда мы посадим мишку?», «Чем мы покормим мишку?» и т.п.

При изучении грамматического строя отмечалось наличие фразы. Учитывалось, использует ли ребенок в активной речи комбинации из 2-3 слов в сочетании с жестами или отдельные слова.

В процессе исследования импрессивной и экспрессивной сторон речи детей раннего возраста с синдромом Дауна нами учитывались *правильность* (соответствие используемого ребенком словаря) и *полнота* (количество слов, содержащихся в пассивном и активном словаре) выполнения задания, *степень самостоятельности* (умение использовать различные виды помощи). Помимо анализа количественной характеристики полученных результатов, нами учитывались некоторые качественные стороны.

Так, при определении уровня сформированности импрессивной стороны речи отмечалась адекватность реагирования ребенком на просьбы, требования, замечания в обычных, хорошо знакомых ситуациях. При оценке понимания ребенком элементов речи взрослого, учитывалось соответствие ответных действий (выполнение движений типа «сядь, дай», поворот головы, указательный жест в сторону называемого предмета), способность осуществления комплексных словесно-двигательных ответов (движение+слово или действие с игрушкой+слово). Обращалось внимание на эффективность восприятия речевой информации в зависимости от формы предъявления материалов эксперимента (вербально или невербально).

При исследовании экспрессивной стороны речи отмечалось, называет ли ребенок игрушку или предмет, изображенный на картинке, и действие с ним или показывает жестом. Учитывалось также, может ли он произносить общеупотребительное слово при назывании предмета или действия или вместо него использует отдельные звуки, звукосочетания, лепетные слова, звукоподражания. Обращалось внимание, может ли ребенок подражать звукам и звуковым комплексам, может ли воспроизводить из названного экспериментатором слова один слог, два слога или целиком все слово. Определялось, имеют ли устойчивое значение называемые ребенком предметы и действия или носят ситуационный характер. С этой целью один и тот же предмет предъявлялся ребенку для называния несколько раз, но в разных ситуациях (например, та же кукла, но в другой одежде, большой кубик и маленький кубик и т.п.)

В связи с этим по состоянию развития импрессивной и экспрессивной сторон речи у испытуемых, было условно выделено 4 уровня: *высокий, средний, низкий, критический*.

Так, *высокому уровню* соответствовала правильность и полнота (более 80% предлагаемого материала) выполнения задания по словесной инструкции, использование стимулирующей помощи при действии самостоятельно. *Среднему уровню* – правильность и полнота (50-80% предлагаемого материала) выполнения задания после неоднократного (до трех раз) применения поддерживающей помощи (демонстрация выполнения части задания, демонстрация выполнения всего задания с комментированием). *Низкому* – правильность и полнота (20-50% предлагаемого материала) выполнения задания – после неоднократного (более трех раз) применения поддерживающей помощи (демонстрация выполнения всего задания с комментированием, выполнение задания вместе с ребенком). Выполнение задания менее, чем на 20% предлагаемого материала при совместной деятельности со взрослым квалифицировалось как *критический*.

Предлагаемые в ходе эксперимента виды помощи заключались в степени поддержки ребенка при выполнении заданий: стимулирующая (поощрение, побуждение, подбадривание и т.п.), поддерживающая (демонстрация выполнения части задания, демонстрация выполнения всего задания с комментированием, выполнение задания вместе с ребенком).

Анализ количественных и качественных показателей позволил выявить уровни развития импрессивной и экспрессивной сторон речи детей раннего возраста с синдромом Дауна. Так, исследование *импрессивной стороны речи* показало, что ее развитие соответствует высокому уровню у 8,3% испытуемых, среднему – 45%, низкому – 43,7%, критическому – 10%.

При дослідженні *розуміння названих знайомих предметів і дій* (завдання 1) у 10% випробуваних нами був виявлений *високий* рівень розуміння слів – в їх пасивному словарі присутствовало свйше 50-ти слів. У 45% дітей розуміння слів соответствовало *середньому* рівню (около 30-ти слів), у 35% – *низкому* (менше 30-ти слів). Словарний запас, обмежений 10-тю і менше словами був виявлений у 10% випробуваних, які були віднесені до *критического* рівню. Слід відзначити, що порушення розуміння значення слів у випробуваних всіх рівнів виступало більш помітно при відсутності соответствующей картинки або предмету в полі їх зору.

При дослідженні *розуміння простих і двохступенчатих інструкцій* (завдання 2) до *високого* рівню було віднесено 10% випробуваних, які самостійно і правильно виконали всі прості інструкції і хоча б одну з пропонуваних двохступенчатих інструкцій. 55% випробуваних самостійно справились лише з простими інструкціями, частину з яких виконали правильно по підрадянню, і були віднесені до *середнього* рівню. У 30% дітей виконання простих одноступенчатих інструкцій було можливо тільки при спільній з дорослим діяльності – *низкий* рівень. Ніхто з дітей не відмовився від спільної з дорослим діяльності, тому до *критического* рівню не було віднесено ні одного випробуваного.

Дослідження *розуміння граматических форм* (завдання 3) проходило в експериментальній ситуації, при якій виконання завдань виключало необхідність усного відпові на випробуваних. Так, *високий* рівень (виконання більш треті завдань) показали 5% випробуваних, які правильно слідували речовій інструкції при виконанні завдань, використовуючи стимулюючу допомогу. 35% випробуваних, віднесених до *середнього* рівню, виконали половину завдань, однак в процесі експерименту їм оказувалась підтримуюча допомога, яка заключалась в демонстрації частини або всього завдання. Відзначалось краще розуміння ними граматических форм єдиного і множинного числа іменісних. До числа помилок відносилось сприйняття ними різних форм слів як схожих (сидит-сидять, п'ють-п'ють і т.п.). Для 50% випробуваних з *низким* рівнем було характерно погане розуміння інструкцій. Діти з трудом і далеко не завжди враховували граматическі форми, що виражалось в різних відпові на один тип завдання, або на різні завдання слідував однаковий відпові. Часто відзначались випадковий відпові, орієнтування на порядок розташування картинок. Розуміння прислівників, передаючих просторові відносини, викликало ускладнення навіть при наявності звичного розташування необхідних предметів. Для випробуваних з *критическим* рівнем – 10%, було характерно просте маніпулювання картинками, неадекватність виконання дій (кидали, тягнули в рот і др.). Відзначалось відсутність концентрування на завданні, імпульсивність, часта відволікаємость на інші предмети, знаходячіся в кімнаті, використання матеріалів для дослідження не по призначенню (кидали, ховали і др.), спробували дослідити їх органами чуття, що викликало значительні труднощі при їх дослідженні.

Таким образом, дослідження імпресивної сторони мови дітей раннього віку з синдромом Дауна показало, що у всіх випробуваних розуміння необхідних названих предметів і дій вище, ніж розуміння інструкцій і значення граматических форм мови. Разом з тим, пред'явлення наглядного матеріалу (іграшки, предмети, картинки) полегшало процес сприйняття вербальних інструкцій, активізувало дітей. При проведенні експерименту більшості дітей вимагалась допомога в формі демонстрації виконання всього завдання або його частини з коментуванням, виконання завдання в спільній з дорослим діяльності. Використовувались різні форми поощрення, підбадьорання, підтримання. В цілому слід відзначити, що всі випробувані проявляли бажання іти на контакт, були емоційно лабільні.

При дослідженні *експресивної сторони мови* до високого рівня її розвитку не удалось віднести ні одного випробуваного. До середнього рівню було віднесено 28,3% дітей, до низкого – 28,3%, до критического – 43,3%.

Так, при дослідженні можливості називання предметів і дій до *середнього* рівню було віднесено 25% дітей, в активному словарі яких було зафіксовано свйше 30-ти слів, використовуваних для позначення конкретних предметів і дій. Наряду з загальноупотребительними словами використовувались окремі звуки (поезд – у-у-у), звукосочетання (пить – пи), лепетні слова (вода – ада, яблуко – апо), звукопідрадяння (корова – му). До числа помилок відносилось спотворення і заміни слів (наприклад, «манік» замість «мальчик», «фуффон» замість «телефон», «каака» замість «кровать», «пака» замість «шапка»), опускання останнього согласного в слові (наприклад, «сё», замість «сок»), пропуск слога або букви в началі слова («то» – «стол», «біки» – «кубіки», «нень» – «печень»), утворення звуків в передній частині ротової порожнини («тиса» замість «киса», і т.п.), або в задній («га» замість «да») і др. 30% дітей, у яких активний словар не перевищував 20-ти слів, ми віднесли до *низкого* рівню. В основному, вони використовували лепетні слова, слова-замінники, відзначалось переважання невербальних засобів спілкування (вказувальний жест, вигляд, поворот голови в сторону називаного предмету або дії). До *критического* рівню були віднесені 45% випробуваних, активна мови яких обмежувалась використанням кількох

звукокомплексов и простых иконических жестов. Звукоподражание не удавалось вызвать даже после неоднократного (более трех раз) применения обучающей помощи.

Наличие фразы, состоящей более чем из 2-х слов, не было зафиксировано ни у одного ребенка, что не позволило выделить высокий уровень в данной серии заданий. 35% испытуемых были отнесены к *среднему* уровню. У них преобладало наличие двусложной фразы, состоящей из комбинации слова, звукосочетания или жеста. Имеющиеся звуковые средства использовались ими, как правило, только в ответ на побуждение экспериментатора. В качестве поддерживающей помощи предлагались фонетические подсказки, приемы подражания с добавлением. *Низкий* уровень был выявлен у 20% детей, у которых наличие фразы заключалось в использовании жеста или слова-заменителя и не превышало 1-2 слов (например, «еще» в смысле «дай еще», «все» в смысле «больше не надо» и т.п.). К *критическому* уровню было отнесено 45% испытуемых. Фразовая речь отсутствовала.

При исследовании *грамматического строя речи* обращалось внимание на способность детей правильно употреблять грамматические формы единственного и множественного числа существительных и глаголов, предложно-падежные конструкции при ответах на вопросы по сюжетной картинке. Так, 25% испытуемых было отнесено к *среднему* уровню. Менее всего ошибок было допущено ими в употреблении единственного и множественного числа существительных. Вместе с тем, отмечалось неумение пользоваться падежными окончаниями единственного числа. Отличительной особенностью было неоднократное повторение вопроса экспериментатором, предоставление большего количества времени каждому ребенку для ответа. 35% испытуемых, отнесенных к *низкому* уровню, могли выполнять задания только при совместной со взрослым деятельности. В их ответах преобладали отдельные звукокомплексы, лепетные слова, с помощью которых они обозначали разные предметы и действия (например, и машина, и трамвай, и желание ехать обозначалось ими как «би-би»). К *критическому* уровню было отнесено 40% испытуемых, которые не могли выполнить ни одного задания даже после многократной обучающей помощи. При проведении эксперимента, у них преобладали невербальные средства общения (указательный жест, поворот головы в сторону источника звука).

Таким образом, в результате эксперимента подтвердились имеющиеся в науке данные о том, что уровень развития импрессивной стороны речи у детей раннего возраста с синдромом Дауна выше уровня развития ее экспрессивной стороны (Д.Лейн, Л. Кумин, J.F. Miller и др.) Свидетельством этому служила осмысленность реагирования детей на инструкции экспериментатора, адекватность ответных действий, способность осуществления комплексных словесно-двигательных ответов. Также нами было отмечено, что предъявление наглядного материала (игрушки, предметы, картинки) облегчало процесс восприятия вербальных инструкций, в то время как восприятие информации только на слух вызывало значительные затруднения у испытуемых.

Принимая во внимание, что семантика и синтаксис для устной и письменной речи являются одними и теми же, центральные речевые процессы (словарь, грамматический строй и др.) могут быть освоены как при слуховой, так и при зрительной форме предъявления. Привлечение зрительного внимания детей к картинкам с подписанными на них названиями изображенных предметов облегчит процесс восприятия речи на слух. Визуализация слов активизирует детей, что будет способствовать развитию произносительной стороны речи.

Используя зрительное восприятие в качестве компенсаторного механизма в развитии речи детей раннего возраста с синдромом Дауна, можно целенаправленно обучать их с помощью глобального чтения. Одновременно слышимая и видимая речь создаст предпосылки для развития артикуляторных умений, повысит речевую активность, будет способствовать обогащению активного и пассивного словаря, что позволит значительно расширить возможности речевого общения детей в дальнейшем.

Список використаних джерел

1. Жиянова П.Л. Социальная адаптация детей раннего возраста с синдромом Дауна: методическое пособие. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2005. – 188с.
2. Кумин Либби. Формирование навыков общения у детей с синдромом Дауна. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2004. – 274с.
3. Лейн Д., Сртфорд Б. Современные подходы к болезни Дауна; пер. с англ. М.Г. Блюминой. – М.: Педагогика, 1991. – 336с.

In article results of research expressional and impressional the parties of speech of children of early age with a syndrome of Down for the purpose of definition of conditions of perception of the speech information by children are described at verbal and its nonverbal presentation.

Keywords: Down syndrome, early development, correction, compensation, integration.

Отримано 18.09.2010 р.

КРАЄЗНАВЧИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ГЕОГРАФІЇ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

В статті розглядаються умови успішної реалізації краєзнавчого підходу при вивченні природи рідного краю на уроках географії в шостому класі допоміжній школі та використання краєзнавчої інформації для розкриття найважливіших географічних понять та закономірностей.

Ключові слова: географія, рідний край, краєзнавство, розумово відсталі учні.

В статье рассматриваются условия успешной реализации краеведческого подхода при изучении природы родного края на уроках географии во вспомогательной школе и использование краеведческой информации для раскрытия важнейших географических понятий и закономерностей.

Ключевые слова: география, родной край, краеведение, умственно отсталые учащиеся.

Одне з головних завдань сучасної корекційної школи – забезпечення належної практичної підготовки школярів до майбутнього життя в суспільстві. Важливу роль у реалізації цього завдання, у формуванні національної самосвідомості у розумово відсталих учнів, їх світоглядних поглядів покликане відіграти шкільне краєзнавство. Краєзнавство займає важливе місце у системі навчально-виховної роботи на уроках географії та у позаурочний час. Виступаючи у своїй різноманітності форм, воно сприяє моральному, трудовому, естетичному, екологічному, фізичному вихованню, розширює кругозір школярів, розвиває їх пізнавальні інтереси.

Важливою передумовою успішного застосування краєзнавчого принципу на уроках географії в допоміжній школі є системний підхід до використання інформації про найближче довкілля. Йдеться, в першу чергу, про поступове розширення географічних знань, сфери навчальних досліджень від околиць своєї місцевості до меж своєї держави. Таке розуміння краєзнавчого принципу підвищує не лише його безпосередньо навчальне значення, але й світоглядне.

Краєзнавчий принцип дає можливість будувати навчання на підставі дидактичного правила доступності і наочності: від відомого до невідомого, від близького до далекого. Вивчаючи найближче довкілля, школярі ознайомлюються з найпростішими явищами. Цей етап забезпечує формування у розумово відсталих учнів вмінь спостерігати за об'єктами і явищами навколишньої природи, встановлювати їх подібність і розходження, виділяти суттєві ознаки, порівнювати і класифікувати, робити висновки й узагальнення. Оволодівши вище зазначеними прийомами на навчальному матеріалі найближчого оточення розумово відсталі школярі використовують придбаний досвід надалі, вивчаючи більш складний програмний географічний матеріал.

Теоретичний аналіз загальної психолого-педагогічної, методичної та спеціальної літератури з проблеми дослідження свідчить, що краєзнавча робота на уроках географії як в основній, так і спеціальній (корекційній) школі займає важливе місце у навчально-виховному процесі. Головне призначення географічного краєзнавства, на думку О.В. Корнеєва, полягає в тому, «щоб дати учням можливість у знайомій місцевості в повсякденній обстановці спостерігати географічну дійсність у співвідношеннях і зв'язках її окремих компонентів і результати спостережень використовувати на уроках для формування понять на отриманих реальних уявленнях, що складають основу географічної науки» [1, с. 17].

Методичні основи розв'язання проблеми шкільного краєзнавства висвітлені в працях відомих вчених: А.В. Даринського, О.В.Корнеєва, М.П. Откаленка, А.Й. Сиротенка, Є.Й.Шипович, М.Т. Янко та інших науковців. Ними розроблена певна система пошукової діяльності школярів у навколишньому середовищі; визначені структура, зміст, завдання та основні напрями шкільного краєзнавства; сформована методика програмового та поза програмового краєзнавства.

В спеціальній методиці викладання географії в допоміжній школі краєзнавство розглядається як засіб удосконалення процесу формування географічних знань, один із головних принципів у навчально-виховному процесі. У науково-методичних роботах В.А.Грузинської, А.Г. Григорянц, С.О.Дубовського, І.В. Кабелка, В.О. Липи, О.І. Липецької, К.Г. Муратової, Т.І.Пороцької, В.А. Постовської, В.М. Синьова переконливо доведена дидактична, виховна та корекційна цінність краєзнавчої роботи при вивченні різних курсів географії в допоміжній школі. Відомі вчені-методисти вважають, що вивчаючи місцеву природу, населення і особливості господарства, шляхи поліпшення та раціонального використання природи, оволодіваючи пошуково-дослідницькими навичками, розумово відсталі школярі

ознайомлюються з досвідом складних взаємовідносин природи і суспільства. Краєзнавча робота, яка забезпечує емоційне, наукове і всебічне пізнання свого краю, посилює навчально-виховну функцію й ефективність педагогічного процесу.

В спеціальній методиці визначені завдання та основні напрями шкільного краєзнавства на уроках та в позаурочний час. Розроблені методичні підходи не втратили своєї актуальності і нині. У той же час на сучасному етапі реформування спеціальної освіти відбувається становлення нового змісту і структури навчальних предметів, і краєзнавча робота в допоміжній школі вимагає відповідного узгодження з нині діючими програмами з географії та конкретизації її змісту. Тому необхідне подальше вдосконалення методичних основ застосування краєзнавчого підходу при вивченні природи рідного краю на уроках географії в шостому класі допоміжної школи та використання краєзнавчої інформації для розкриття найважливіших географічних понять та закономірностей.

Згідно з діючими сьогодні навчальними програмами для допоміжних шкіл вивчення України як рідного краю починається з першого класу. Тут елементи знань про нашу Батьківщину входять у навчальний предмет „Я і Україна” (1-5 класи).

Зміст курсу регламентує для розумово відсталих учнів поетапне усвідомлення довкілля й себе в ньому, від сім'ї, вулиці, школи, завершуючи Україною, а обов'язкові результати навчання вимагають від них знати історію своєї вулиці, населеного пункту (міста, села), району і області, головні історичні і культурні пам'ятки, підприємства, природні особливості свого краю. Тобто тут йдеться в основному про рідний край у вузькому розумінні слова.

З проголошенням Української держави краєзнавство, у тому числі й географічне, отримало новий імпульс. У школах всіх областей країни почав запроваджуватися курс географії рідного краю, затверджений Міністерством освіти і науки України.

В нових програмах з географії для допоміжних шкіл [3] шкільне краєзнавство розглядається не тільки як діяльність учнів, яка спрямована на вивчення рідного краю, але і як одна з умов, що забезпечує викладання географії на конкретному життєвому матеріалі. Програмовий зміст дозволяє вчителю широко використовувати краєзнавчий матеріал при вивченні різних розділів усього шкільного курсу географії.

Початок географічній освіті в допоміжній школі надає в 6 класі курс "Природа рідного краю". Цій курс повністю присвячений географії рідного краю (області), перегляду фізичної карти області, знайомству учнів із її кордонами, назвою районів, природою, кліматом і працею людей у своїй області. Даються короткі відомості про природні багатства області і основні заняття населення. Курс побудований таким чином, щоб на знайомому краєзнавчому матеріалі сформувані у дітей початкові уявлення про системоутворюючі географічні поняття.

Завдання курсу в 6-му класі зробити вступ у географію на прикладі своєї місцевості, ввівши елементарний понятійний апарат, формуючи у розумово відсталих учнів розуміння характерних для географічної науки аспектів вивчення об'єктів і явищ, а також продовжити закладання основ для вивчення інших природничих предметів.

Для розумово відсталих дітей створюються можливості наочно пізнавати природні явища, систему розселення, особливості господарської діяльності людей тощо. Безпосередній контакт із середовищем, його природою, історією, культурою викликає в дитині почуття особистої причетності до нього. Об'єкти оточуючого світу викликають в учнів конкретні чуттєві враження, стимулюють наочно-образне мислення, тому створюють умови для розвитку пізнавальної активності розумово відсталих школярів.

Підхід, що передбачає вивчення географії рідного краю на початку здобуття географічної освіти в допоміжній школі, забезпечує підґрунтя для того, щоб у подальшому перейти до засвоєння шкільних курсів: «Фізична географія», «Географія світу», «Географія України». Краєзнавчі матеріали, використовувані на уроках, допомагають формуванню в учнів необхідних географічних уявлень та понять, сприяють прищепленню в учнів любові до рідної Землі і бережливого ставлення до природи, вихованню патріотизму, національного самоусвідомлення.

Вивчення у 9 класі географії України відповідає віковим особливостям учнів, які в молодших і середніх класах, де домінують компоненти конкретно-образного над зачатками абстрактного мислення, легше сприймають знання про природу. Тому оптимальним є підхід, який передбачає завершення фізико-географічної освіти саме у дев'ятому класі, у процесі вивчення курсу "Географія України", який розглядається за змістом і завданнями як поєднання загального землезнавства із ґрунтовним вивченням природи своєї Батьківщини. Він надає можливість формувати вміння та навички практичного застосування набутих знань через розв'язування цілого комплексу практичних завдань, закладати основи картографічних знань, а також прищеплювати любов і бережливе ставлення до природи через розуміння взаємозв'язків між компонентами. Тут важливо підкреслити перехід від завершених у 9 класі фізико-географічних знань про свою державу до вивчення її з позицій соціально-економічної географії.

Географія своєї області в 9 класі вивчається в кінці курсу «Географії України» та заключає весь шкільний курс географії. Даний розділ надає вчителю можливість достатньо докладно познайомити учнів з місцевістю, де вони мешкають, прищепити любов до свого краю та вирішити задачі професійно-трудової підготовки. Виходячи з програми, контингенту класу та місцевих можливостей вчитель географії визначає об'єкти для дослідження, види та методи роботи, організує учнів для вивчення краю та керує їхню роботу. Краєзнавчі матеріали, використовувані на уроках, допомагають формуванню в учнів географічних понять, розширюють їх знання про свою область, своє місто, село, пам'ятні місця, природні ресурси, особливості розвитку народного господарства області. Така структура й послідовність курсів створюють оптимальні передумови для вирішення основних завдань шкільної географічної освіти.

Розглянемо деякі шляхи реалізації краєзнавчого підходу на уроках географії при вивченні курсу «Природа рідного краю» в шостому класі допоміжної школи. Досвід співпраці з учителями географії допоміжних шкіл свідчить, що систематизація найзагальніших понять у курсі географії рідного краю, вичленення найважливіших з них сприяє цілеспрямованій організації навчально-виховного процесу при вивченні докільця, підвищенню краєзнавчої бази у зміцненні логічних зв'язків не тільки між окремими темами, а й між окремими курсами шкільної географії. Тому, вже в шостому класі необхідне передбачення попередніх міжкурсів зв'язків із фізичною географією, що вивчається у сьомому класі. При цьому перевага повинна віддаватись проблемно-пошуковим та інтерактивним методам навчання, які забезпечують активізацію навчальної діяльності розумово відсталих учнів, реалізацію їхніх пізнавальних можливостей. Важливою передумовою успішної реалізації краєзнавчого принципу при вивченні природи своєї області на уроках географії і в позаурочній діяльності є систематичне використання матеріалів краєзнавчого куточка.

При розробці методичних прийомів вивчення природних особливостей рідного краю необхідно враховувати можливості шестикласників проводити власні спостереження під керівництвом вчителя. Деякі географічні об'єкти та явища природи, недоступні для таких спостережень, розкриваються шляхом розповіді, пояснення чи бесіди. В більшості початкові географічні знання діти отримують стихійно, ще до вивчення географії рідного краю, у ході безпосереднього спілкування з навколишнім середовищем. У той же час, на уроці та під час екскурсії, така стихійно усвідомлена інформація узагальнюється та переосмислюється, формуються початкові вже наукові уявлення і поняття про географічні особливості докільця та природного середовища в цілому, забезпечується більш глибоке усвідомлення суті географічних об'єктів і явищ у навколишньому середовищі. З таких позицій ми виходили при розробці окремих тем географії рідного краю.

При вивченні природних особливостей рідного краю шляхом організації навчальних досліджень забезпечується більш глибоке усвідомлення суті географічних об'єктів і явищ у навколишньому середовищі. Розумово відсталі школярі набувають практичних умінь і навичок самостійно встановлювати природні об'єкти найближчого докільця, виявляти в них закономірні та причинно-наслідкові зв'язки.

В процесі ознайомлення учнів з формами поверхні своєї місцевості перед ними ставляться відповідні завдання, а саме: відшукати на місцевості рівнинну та горбкувату поверхню, яр, пагорб і описати їх характерні особливості, реальні розміри; піднятися на пагорб і спуститися з однієї та іншої сторони; розповісти як проходив підйом і спуск, визначити різницю між схилами; уважно розглянути, яка рослинність і в якій кількості зростає на схилах пагорбу, рівнинної поверхні, ярах; дати порівняльну характеристику різних частин поверхні своєї місцевості; зібрати зразки мінералів і порід рідного краю тощо.

Будь-яке дослідження, у тому числі навчальне, передбачає систематизацію зібраної інформації. Одним із видів такої роботи є складання схем. Тому, під час екскурсії учням пропонується самостійно виконати схематичні малюнки горба з крутим та пологим схилами, яру.

На уроках з даної теми вчитель додає інформацію про особливості поверхні своєї області. Школярі за картою, за умовними позначками визначають основні форми поверхні області, уточнюють назви рівнин, гір, височин. Учні описують окремі балки, виявляють закономірну сутність процесу перетворення ярів у балки, заходи боротьби з ними. Використовуючи колекції корисних копалин, шестикласники складають характеристики мінералів і порід рідного краю: вказують місця видобутку, способи використання. За умовними позначками на карті учні знаходять місця видобутку корисних копалин у своїй області; визначають, які саме добувають корисні копалини.

З теми „Водойми свого краю” нами розроблені краєзнавчі завдання, які спрямовані на гідрографічне вивчення докільця та збір відповідної інформації для уроків. Інформаційна база, створена у 6 класі на основі таких навчальних досліджень, забезпечує кращі умови для оптимізації та інтенсифікації праці школярів при вивченні фізичної географії у 7 класі. Наведемо приклади краєзнавчих завдань:

1. Проведіть екскурсію до найближчої ріки. Визначити витік, гирло, лівий та правий береги, особливості течії, джерело живлення.

2. Користуючись матеріалами власних спостережень складіть короткий географічний опис найближчої ріки.

3. Користуючись картою вивчити річкову сітку вашого краю. Прослідкуйте шлях, який проходять річкові води від вашого населеного пункту до моря. Визначити найголовніші притоки основної річки, яка безпосередньо впадає в море.

4. Складіть схематичний малюнок найближчої ріки.

5. Які озера зустрічаються на території вашого населеного пункту та його околиць? Користуючись матеріалами власних спостережень складіть короткий опис озера.

6. Накреслити схематичне зображення озера.

7. Пояснить господарське значення найближчої місцевої річки, найближчого озера.

Тема „Рослинний і тваринний світ свого краю” вивчається протягом 6 годин. Рекомендується в позаурочний час провести комплексну екскурсію у світ живої природи. Її завдання - зібрати краєзнавчий матеріал про органічний світ рідного краю. Підготовлені наступні завдання, спрямовані на організацію навчальних досліджень та узагальнення отриманої інформації:

1. Зберіть гербарій рослин вашої місцевості, окремо деревної, чагарникової, трав'янистої. Які рослини переважають і які з них використовуються в медицині?

2. Які тварини водяться в околицях вашого населеного пункту, вашого району?

3. Чи є у вашій місцевості рослини й тварини, занесені до Червоної книги України? Назвіть їх.

4. Складіть коротке оповідання про тварин, які є у вашій місцевості.

5. Запишіть в зошиті назви диків тварин, які зустрічаються у вашій області, і свійських тварин, яких тут розводять.

6. Які роботи по охороні природи проводяться у вашій місцевості? Що роблять по охороні природи учні вашої школи?

7. Які з заповідних територій чи об'єктів є у вашій області? На основі зібраних даних (у краєзнавчому музеї, з літературних джерел) дайте опис найближчої до вас заповідної території.

8. Складіть правила поведінки людини в природі. Визначте шляхи охорони рослин і тварин своєї місцевості.

Отже, розробляючи методичні основи застосування краєзнавчого підходу при вивченні природних особливостей рідного краю, ми виходили з необхідності забезпечення органічної єдності учбового процесу з позаурочною діяльністю. Певне узгодження краєзнавчої позаурочної роботи з нині діючими навчальними програмами з географії та конкретизація її змісту, системний підхід до використання інформації про найближче довкілля, широке застосування проблемно-пошукових та інтерактивних методів навчання, організація навчальних досліджень сприяє більш глибокому усвідомленню розумово відсталими школярами основних географічних понять і закономірностей, підвищує світоглядне значення краєзнавчої інформації.

Список використаних джерел

1. Корнеев О.В. Роль і значення географічного краєзнавства в підручниках географії // Географія. – 2009. – 5(129). – С.17-19.
2. Пороцкая Т.Й. Обучение географии во вспомогательной школе / Т.Й.Пороцкая. – М.: Просвещение, 1977. – 159 с.
3. Програми з географії для 6-9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей /В.О. Липа, Л.К.Одинченко [Електронний ресурс] // Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. – К.,2009. – Режим доступу: [http://www /mon. gov.ua](http://www.mon.gov.ua).
4. Програми загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів. 2-4 класи. – К.: Богдана, 2005. – С. 33-49.

Study of local lore occupies an important place in the educational-upbringing process of a special correction school. We consider such problems as certain sequence of out-of-class study of local lore with actual curriculum and concretization of its content; systematic approach to the usage of information about the nearest surrounding; wide usage of problem-searching interactive methods of education; organization of educational investigations of schoolchildren under the guidance of their teacher – to be the most important things in the process of successful realization of the principle of local lore study while learning the natural peculiarities of one's home land during geography at the auxiliary school.

Keywords: geography, home land, study of local lore, intellectually backward children.

Отримано 18.09.2010 р.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДБОРУ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ РОБОТИ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

У статті розглянуті основні принципи побудови логопедичної роботи щодо формування лексичного боку мовлення у розумово відсталих дітей. Визначені основні критерії відбору і запропонован алгоритм введення лексичних одиниць в мовлення дитини.

Ключові слова: Розумова відсталість, лексична сторона мовлення, лексична системність, словотворення, лексична валентність

В статье рассмотрены основные принципы логопедической работы по формированию лексической стороны речи у умственно отсталых детей. Предложены основные критерии отбора лексического материала и алгоритм его введения в речь ребенка.

Ключевые слова: умственная отсталость, лексическая сторона речи, лексическая системность, словообразование, лексическая валентность.

Вдосконалення логопедичної роботи спрямованої на покращення всіх мовленнєвих показників розумово відсталої дитини є однією із важливих задач спеціальної школи. Багато нормативних документів, навчальних програм проголошують розвиток мовлення першочерговим завданням навчання, проте дотепер в школі не склалася цілісна система мовленнєвого розвитку, що базується на закономірностях засвоєння рідної мови, на сучасних наукових даних про мовленнєву діяльність, на функціонально-семантичному підході до вивчення номінативних і комунікативних одиниць мовлення. Таким чином, очевидна необхідність коректування цілей, змісту освіти, принципів і методів мовленнєвого розвитку учнів, а також приведення засобів і форм у відповідність із сучасними вимогами.

Формування лексичної сторони мовлення є однією з нагальних проблем у логопедичній практиці. Оволодіння лексичним аспектом мови викликає у розумово відсталих учнів значні труднощі, оскільки само по собі слово — базисна одиниця мови — дуже складне, різнопланове і багатовимірне явище, універсальне по характеру і унікальне за об'ємом виконуваних в мові функцій [3]. З науково-теоретичної точки зору в ньому «перехрещуються самі різні лінгвістичні інтереси: фонетичні, морфологічні, лексикологічні, синтаксичні, не говорячи вже про слово як об'єкт логіки, психології, філософії...»[3, с.35]. Оскільки слово є основною структурною одиницею мови, то без достатнього за кількістю і якісного за станом словника стає неможливим навчання, спілкування. Тому робота над словом в початковій ланці навчання проводиться досить широко - на корекційних та логопедичних заняттях, на навчальних уроках. Не зважаючи на досить великий обсяг роботи над лексичною стороною мовлення, ми можемо стверджувати, що словник розумово відсталих учнів, які навчаються в початкових класах спеціальної школи обмежений не лише за кількісним наповненням але має певну своєрідність за якісними характеристиками. Про це свідчать і результати аналізу спеціальної літератури [1, 2, 6] і дані проведеного нами експериментального дослідження[5]. У лексиці розумово відсталих дітей шкільного віку наявна диспропорція між активним та пасивним словником, з значною перевагою пасивного і суттєвими труднощами переходу його в активний словник. Спостерігається механічне накопичення слів, рівень узагальнення слів дуже низький. Значення слів, що використовують діти часто не відповідає їх дійсному значенню [4]. В активному словнику переважають іменники з конкретним значенням, інші частини мови представлені в недостатній кількості. Значення слів, які використовують розумово відсталі діти характеризуються неточністю, розмитістю. При побудові власного вислову діти не завжди можуть актуалізувати відоме для них слово. Все це вимагає від спеціалістів пошуку прийомів та методів, які підвищують ефективність корекційної роботи і створюють для дитини більш широкі можливості реалізації власного потенціалу.

Говорячи про роботу по формуванню лексичної сторони мовлення більшість авторів виділяють такі напрями [2,4,6] :

1. Збагачення словника.
2. Уточнення словника.
3. Активізація словника.

Успішність лексичної роботи з розумово відсталими школярами напряму залежить від підбору цього матеріалу, його раціонального угруповання. Опорою мовленнєвої роботи і основним принципом є здійснення її у тісному зв'язку з розвитком мислення. З нього виходить, що, формуючи в певній послідовності мовлення учнів, ми тим самим розвиваємо і їх мислення, бо, як відзначав Л.С. Виготський, «думка не позначається в слові, але здійснюється в ньому». Дотримання цього принципу вимагає також того, щоб учень в процесі лексичної роботи був поставлений в умови рішення розумової задачі, засвоєння слів відбувалося не шляхом простих повторів або механічного їх заучування, що ще часто зустрічається на практиці. Необхідно, як справедливо відзначає М. Жінкин, «вивчені з голосу словесні зв'язки ще не є смисловими зв'язками. Ознака смислового зв'язку — самостійність її складання на основі переробки отриманої інформації».

Вже зазначали, що лексичний матеріал для логопедичних занять з розумово відсталими дітьми повинен ретельно підбиратися і групуватися в такій послідовності, яка забезпечувала б розумово відсталим учням поступовий перехід від властивого їм наочного, конкретного віддзеркалення навколишніх явищ до більш абстрактного і узагальненого усвідомлення дійсності на основі мовлення.

За основу в нашій роботі була взята система підбору лексичного матеріалу, яку запропонував А. Зікеєв для роботи з дітьми з вадами слуху. Дана система була адаптована нами до потреб розумово відсталих учнів. Робота велась російською мовою і наведені приклади будуть представлені без перекладу. Угрупування лексичного матеріалу для роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку проводилось у відповідності до визначених принципів.

Принцип тематичного об'єднання матеріалу. Лексичний матеріал необхідно об'єднати в певні тематичні групи. При цьому слова об'єднані за смисловими темами на основі змістовного зв'язку. Об'єднання матеріалу проводиться відповідно до програми шкільного навчання і семантичної цінності матеріалу для умов повсякденного спілкування. На нашу думку, тематичне угруповання лексикі дозволяє формувати лексичну системність, формувати семантичні поля, реалізовувати в роботі комплексність засвоєння значення слів і готує дитину до сприймання учебного матеріалу.

Принцип об'єднання матеріалу за словотворчими ознаками. Цей принцип дозволяє сформувати у учнів відповідні лексико-граматичні узагальнення, здатність щодо прогнозування значення слів на основі припущень, збагатити словник за рахунок слів яких ще немає у власному мовленні.

В роботі ми використовували такі словотворчі моделі:

Іменники створені за допомогою суфіксів:

- «-енок», «-онок» (*волчонок, лисенок*);
- «-ник», «-ниця», «-чик», «-чиця», «-щик», «-щица» (*ученик, художник - художниця, летчик, танцющица*);
- «-ист», «-тель», «-ниця», «-ець», «-арь» (*футболіст, учитель, учительниця, продавець, вратарь*);
- «-ик», «-чик», «-очок», «-ечок» (*домик, диванчик, баночка, ложечка*);
- «-к(а)», «-льн(я)» (*стройка, спальня*);
- «-ниця», «-ник», «-арь» (*сахарниця, чайник, букварь*);
- «-ин(а)», «-инк(а)» (*льдина, льдинка; виноградина, снежинка*).

Префіксальні дієслова

«во-», «вы-», «за-», «пере-» та ін. (*вошел, вышел, зашел, перешел*)

Прикметники створені з загальними по значенню суфіксами або префіксами

Суфікси

- «-ов- (ый)» (*березовый, апельсиновый, шелковый, рисовый*);
- «-ий», «-ин» (*лисый, птичий, куриный*);
- «-ск (ий, ой)» (*детский, майский, морской*);
- «-н (ой, ий)», «-ин(ий)» (*зимний, вчерашний*).

Префікси

- «не-» (*невеселый, незнакомый, небольшой*);
- «без-» (*безоблачный, безопасный, беззубый*);
- «под-», «при-», «пред-», (*подводный, прибрежный, предпраздничный*);

Принцип об'єднання матеріалу за ступенем складності засвоєння одиниць мовлення.

Практична реалізація цього принципу виявляється в тому, що засвоєння, уточнення, активізація лексики ведеться від значень конкретних до більш абстрактних. Спочатку засвоюються прості структури, а потім складніші, які вимагають більш високого рівня узагальнення. Відповідно до цього, ми виділяли дві групи:

I група – слова з конкретними значеннями, які в свою чергу поділяються на слова-предмети, слова –дії, слова-ознаки;

II група – слова з абстрактними значеннями.

Так, учні спочатку працюють з позначенням назв предметів і дій, потім переходять до засвоєння назв ознак предметів, потім якостей дії, займенників тощо. Але не менш важливо, щоб при роботі над

кожним розділом були вибрані слова на основі наростання абстрактності в значенні. Наприклад, спочатку засвоюються дієслова, які позначають стан і переміщення, потім ті, що позначають дію на предмет завершуючи дієсловами, що позначають поведінкові дії. Орієнтовна схема з нарощуванням рівня складності для кожної частини мови наведена в таблиці 1.

Таблиця 1.

Принцип розподілу лексичного матеріалу за ступенем складності засвоєння

	Лексичні категорії	Приклади
Слова, що позначають предмети	-слова, що позначають предмети, речі (шкільні речі та приладдя, іграшки, одяг, меблі, знаряддя праці, домашні речі тощо)	<i>Карандаш, лопата, кукла, молоток, сковорода</i>
	-живі істоти(за віком, родинні відносини, професії тощо)	<i>Мальш, сестра, продавець</i>
	-слова, що позначають явища природи і події суспільного життя	<i>Дощ, мороз, гроза; отъезд, собрание</i>
	-слова, що позначають родові поняття	<i>Фрукты, овощи, транспорт</i>
	-слова, що позначають дії та стани	<i>Бег, прыжок, бедность, печаль</i>
	-слова, що позначають риси характеру	<i>Лентяй, добряк, обжора</i>
	-слова, що мають переносне значення	
Слова, що позначають дії	-позначення стану -позначення руху, переміщення -позначення дії на предмет, в тому числі дії професійні -позначення мовленнєвої і розумової діяльності.	- <i>лежать, сидеть, спать;</i> - <i>лететь, двигаться;</i> - <i>испраляют, учить, строят, шить;</i> - <i>говорить, думать, болтать, повторяют.</i>
Слова, які позначають ознаки предметів	-якісні прикметники; -відносні прикметники;	- <i>толстый, красный, мягкий;</i> - <i>мамин,</i>
Слова, які позначають ознаки дій	прислівники	<i>Бежать медленно, летать высоко</i>

Така послідовність роботи над лексикою забезпечує побудову і структуризацію семантичних полів, формування лексичної валентності слів. При цьому вдається якісно змінити характер розумового процесу: не тільки збільшити ступінь узагальнення у слові, але і розвинути у учнів здатність осмислювати слово в нових відносинах, уміння виділяти в явищі істотну ознаку. Необхідно підкреслити, що засвоєння слів розумово відсталими дітьми може бути ефективним і точним, коли це пов'язано з власною практичною діяльністю і поступовим осмисленням певного контексту, а не зводиться до повторювання. Як справедливо відзначав О. Р. Лурія, слова «стають дієвими в мовленні тільки тому, що кожне з них є одиницею вислову з тими потенційними зв'язками, які розгортаються, коли це слово включається в ціле речення». Утворення таких зв'язків між словами, їх зміцнення може бути забезпечене лише постійною мовленнєвою практикою. Ось чому ми не відокремлюємо лексичну роботу від роботи над граматичною стороною мовлення. Вперше принцип єдності формування граматичної будови і оволодіння лексикою був сформульований для навчання дітей з порушенням слуху (Р. Боскіс, К. Коровин, В. Синяк, 1955). В основу єдності лексичної роботи був покладений зв'язок лексики і граматики як в загальній системі мови, так і в слові, що є єдністю звукової, смислової і граматичної сторін [1, 4, 6]. Проте ця єдність виявляється не в ізолюваному слові, а в словосполученні і реченні де реалізується повністю і значення слова, і його граматична природа. Тому в основу цієї роботи покладене речення, що розкриває значення слів, їх лексичну і граматичну сполучуваність.

Спотворене граматичне оформлення лексики веде до нерозуміння смислу вислову в цілому, заважає правильно усвідомлювати зміст окремих слів, оскільки процес розуміння в спілкуванні спирається не тільки на віднесення слова до даного значення, але і на осмислення його в тих граматичних зв'язках. Тому при роботі над лексикою важливо здійснювати як смислову, так і граматичну варіативність у вживанні тих або інших слів, тобто використовувати їх в різних, але вже знайомих учню синтаксичних структурах. Оволодіння словом слід розглядати і як процес збагачення його семантичними значеннями, лексичними зв'язками з іншими словами, і як процес послідовного засвоєння відповідного комплексу його граматичних форм. Тому, плануючи роботу над лексикою, слід враховувати кількість слів, що підлягають засвоєнню, їх можливу тематичну або ситуаційну близькість, способи їх засвоєння. При роботі над лексикою важливо не тільки те, що засвоїла дитина,

а і те, як, за допомогою яких розумових операцій вона засвоїла цей матеріал. Безумовно, важливим є сам факт засвоєння і глибина засвоєння, так і розвиток способів засвоєння лексики, тобто розвиток розумової діяльності в процесі засвоєння значень слів.

Найважливішою умовою правильного формування лексики є розкриття узагальнюючої функції слова. Це досягається не простим сприйняттям предмету, явища і його назвою, а підведенням учня до певних розумових операцій шляхом зіставлення близьких явищ, виділення їх істотних ознак (І.М.Солов'єв, 1966; Ж.І.Шиф, 1968; Т.В.Розанова, 1971 та ін.).

Такий підхід до слова дозволяє сформулювати понятійне коло, яке характеризується цим словом, здійснити перенесення значення на близькі за змістом або схожі ситуації, явища або предмети. Безумовно, надалі необхідно систематизувати лексичний матеріал по класах відповідно до програм навчання розумово відсталих дітей і ступеню розвитку мовлення розумово відсталої дитини.

Список використаних джерел

1. Зикеев А.Ф. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ. – М.: Академия, 2002. – 176 с.
2. Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Хомской Е.Д. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 416 с.
3. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2002. — 248 с.
4. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2004. – 160 с.
5. Потамашнева О.М. Вивчення процесу лексичного розгортання при побудові висловлювання розумово відсталими учнями 1-4 класів // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип.2. – К.: Актуальна освіта, 2005. - С. 79-82
6. Соботович С.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку // Дефектологія. — 2003. — №2. — С. 2-11.

In the article basic principles of speech therapy work are considered on forming of lexical side of speech for mentally backward children. The basic criteria of selection of lexical material and algorithm of his introduction are offered to speech of child.

Keywords: mental backwardness, lexical side of speech, lexical system, word-formation, lexical valency.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.36

Н.В. Рєзніченко

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД РЕЧЕННЯМ

Стаття розкриває особливості мовленнєвого розвитку розумово відсталих молодших учнів та торкається проблеми формування у школярів структури простого поширеного речення.

Ключові слова: мова, мовлення, усне мовлення писемне мовлення, мовленнєве спілкування

Статья раскрывает особенности речевого развития умственно отсталых младших учеников и касается проблемы формирования у школьников структуры простого распространенного предложения.

Ключевые слова: речь, язык, устная речь, письменная речь, речевое общение.

Відомо, що одним із найголовніших надбань у молодшому шкільному віці є оволодіння рідною мовою. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема мовленнєвого розвитку школярів, позитивне вирішення якої допоможе учням оволодіти рідною мовою як засобом пізнання та спілкування.

Проблема підготовки учнів до життя виступає як головна, ведуча не тільки в масовій загальноосвітній школі, але і в допоміжній. Однією зі складових частин цієї проблеми є формування мовної культури учнів.

Завдання розвитку, поліпшення мовлення особливо складне і відповідальне в спеціальній школі. Тут навчаються діти з порушеннями інтелектуальної діяльності, іноді ускладненими недорозвиненням слухового і мовнорухового аналізаторів. Усе це приводить до значних утруднень в оволодінні ними мовою та мовленням.

Інтелектуальні порушення, притаманні учням допоміжних шкіл, призводять до зниження їхнього загального і мовленнєвого розвитку. Мовлення цих дітей характеризується бідністю лексичного запасу, переважанням пасивної лексики над активною. Самостійно побудовані зв'язні висловлювання характеризуються порушеннями зв'язку слів у реченнях, переважанням простих непоширених речень, неадекватним вживанням слів та значною кількістю граматичних і синтаксичних помилок.

Не дивно, що питання розвитку мовлення займають значне місце в дослідженнях психологів і педагогів, які розглядають проблеми виховання і навчання учнів допоміжної школи.

Цими питаннями у свій час займалися Л.С. Виготський, М.Ф. Гнезділов, Г.М. Дульнев, І.П. Корнєв, М. Д. Феофанов. Не слабшає інтерес до цієї проблеми у вчених і в наші дні Цій темі присвячуються дослідження А.К. Аксенової, Є.А. Гордієнко, Г.І. Даниліної, В.А. Лапшина, С.Н. Комської, В.Г. Петрової, З.Н. Смирнкової, Н.В. Тарасенко, Т.К. Ульянової.

Розумово відсталі діти не можуть аргументовано розкрити тему висловлювання, визначити його основну думку, не дотримуються логіки викладу. Будуючи зв'язне висловлювання, часто відходять від теми, роблять різноманітні привнесення, які не стосуються змісту висловлювання.

Формування мовленнєвих умінь у розумово відсталих школярів – складний і довготривалий процес, який передбачає роботу над засвоєнням лексичного запасу, над реченням і зв'язним висловлюванням.

Вивчення мовлення розумово відсталих дітей виявило недостатність і своєрідність усього їхнього мовного розвитку. Найбільш характерними рисами дітей-олігофренів є:

- а) інертність розумових процесів збудження;
- б) слабкість активного гальмування;
- в) недорозвинення психіки.

Наслідок цього - нестійкість, відволікання уваги, недосконалість процесів аналізу і синтезу. Усе зазначене обмежує розширення життєвого досвіду розумово відсталої дитини та її потреб в спілкуванні з навколишнім.

Деякими авторами розглядаються питання розвитку мовлення розумово відсталих учнів у зв'язку з їхньою трудовою діяльністю, у зв'язку з уроками граматики, правопису, з уроками читання, проводяться дослідження образного мовлення тощо. Тому зрозумілий той інтерес, та зацікавленість, що виявляються вчителями допоміжних шкіл до цих проблем. Їх хвилює практичний бік - як організувати роботу з розвитку мовлення учнів допоміжної школи: які види вправ дають більш відчутні результати, які методи і прийоми роботи, застосовувані масовою школою, можливо використовувати в допоміжній, як забезпечити індивідуальний і диференційований підхід у роботі з розвитку мовлення розумово відсталих учнів. Найбільші труднощі виникають у зв'язку з роботою з розвитку зв'язного писемного мовлення. Саме в цьому виді мовлення яскраво виявляється більшість особливостей розумової діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями

Надзвичайно спрощене викладення матеріалу, бідність словника, помилки в побудові речень, як складних, так і простих, порушення логіки, послідовності у викладенні своїх думок, велика кількість граматико-орфографічних і лексико-стилістичних помилок – не повний перелік особливостей, притаманних писемному мовленню розумово відсталих школярів. Звичайно, усі ці недоліки зв'язного писемного мовлення пояснюються не тільки особистісними якостями учнів допоміжної школи, порушенням їхньої інтелектуальної діяльності, але і недоліками в роботі з розвитку мовлення розумово відсталих учнів.

У мовленні учнів молодших класів допоміжної школи зустрічаються порушення синтаксичних зв'язків узгодження і керування, тобто відношення між словами в реченні. Досить часто спостерігається порушений порядок слів, що веде до перекручування змісту висловлювання. Молодші школярі пропускають головні і другорядні члени речення. У дослідженнях вчених відмічається слабка здатність розумово відсталих учнів фіксувати увагу на головних членах навіть при репродукуванні речень. Типовими для мовлення учнів допоміжних шкіл є пропуски прийменників, сполучників, часток. Іноді спостерігаються додавання зайвих слів, що приводить до захаращення конструкцій і робить думку недостатньо зрозумілою. Використовувані дітьми в спонтанному мовленні фрази іноді складаються з одного слова. Учні складають примітивні малопоширені фрази, як правило вживаються один-два другорядні члени.

Різнманітні недоліки вимови, бідність граматичного ладу, не вміння зв'язно висловити думки спричиняють труднощі у навчанні розумово відсталих школярів. Порушення мовлення стає значною перешкодою у повноцінному спілкуванні з оточуючими, сприяє загостренню таких рис особистості, як замкнутість, відчуженість, невпевненість у власних силах, тощо. Тому, одне із завдань роботи з розвитку мовлення в учнів допоміжної школи полягає у розвитку умінь граматично правильно оформляти речення.

Відомо, що мовлення молодших школярів характеризується наявністю аграматизмів, речень неправильної конструкції. Бідність і стереотипність самостійного мовлення у розумово відсталих

потребує тривалої роботи над правильним вживанням часових і відмінкових форм, над різноманітними типами речень.

Питання вивчення особливостей мовленнєвої діяльності розумово відсталої дитини розглядаються в дослідженнях багатьох учених. При олігофренії формування мовлення відбувається з відхиленнями, уповільнено і дуже своєрідно (В.І. Лубовський, О.Р. Лурія). Особливості виявляються в засвоєнні фонетичної сторони мовлення, в оволодінні словниковим складом і в побудові речень, у формуванні діалогічного і монологічного мовлення (А.К. Аксенова, В.Г. Петрова). Розумово відсталі діти в основному вживають прості малопоширені речення. Недоліки розумового розвитку впливають на формування граматичного ладу дітей даної категорії (Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Ж.І. Шиф, М.П. Феофанов, Н.М. Барська, Л.С. Вавіна, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнезділов, З.Н. Смирнова, Т.К. Ульянова й інші).

Проблемі стану граматичної структури фрази в розумово відсталих дітей приділили увагу В.В. Воронкова, М.Ф. Гнезділов, І.П. Корнев, В.Г. Петрова, К.Р. Єрмілова, й інші вчені-дефектологи.

Систему прийомів, що сприяють формуванню лексико-граматичної структури фрази пропонували Л.С. Вавіна, І.П. Корнев.

На патологічне розходження між пасивним і активним словником у своїх роботах вказували А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, В.Г. Петрова, Н.В. Тарасенко, Т.К. Ульянова й інші.

А.К. Аксенова, В.Г. Петрова вказують, що ще складніше протікає процес оволодіння синтаксичним боком мовлення. Найбільш істотними та такими, що найчастіше зустрічаються, є наступні недоліки:

- * мала поширеність речень;
- * використання коротких конструкцій;
- * порушення порядку слів у реченнях.

Характеризуючи зв'язне мовлення розумово відсталих дітей, необхідно звернути увагу, як підкреслює В.Г. Петрова, не тільки на кількісну характеристику слів, уживаних у висловлюваннях, на ступінь правильності і складності використовуваних речень, але і на перекручування значеннєвого логічного порядку, на стилістичну неграмотність фразового мовлення.

В переважній більшості дітей, які приходять до спеціальної школи, зазвичай немає грубих розладів мовленнєвого боку мови, однак, серед розумово відсталих молодших школярів часто зустрічаються діти з помітно вираженими дефектами мовлення. Ряд авторів вказують, що за характером впливу на подальший мовленнєвий розвиток дитини недоліки вимови можуть бути розділені на дві принципово різні групи. До однієї з них відносяться такі недоліки, що зводяться до неточної вимови окремих звуків. Інша група порушень звуковимови специфічна для розумово відсталих учнів. Розумово відсталим дітям властиві фонетико-фонематичні порушення, які проявляються в неточному слуховому диференціюванні близьких за звучанням фонем і за утрудненнями звукового аналізу слів. Поряд з цим діти-олігофрени зазнають значних утруднень артикуляційного характеру, що також приводить до дефектів вимови.

В сучасних наукових дослідженнях речення визначається як одиниця мови і мовлення. Найістотнішими ознаками його вважаються комунікативна спрямованість, предикативність та інтонаційна завершеність. Речення як мінімальна комунікативна одиниця виконує функцію формування та вираження думки в усному і писемному мовленні. Речення набувають структурно-сміслової цілісності та комунікативної спрямованості завдяки їхній інтонаційній завершеності. Крім того, засвоєння відомостей із синтаксису в тісному зв'язку з інтонаційною роботою позитивно впливає на формування культури мовлення. Тому робота над формуванням умінь і навичок оформлення власної думки є одним із провідних напрямів під час засвоєння відомостей про речення. Вивченням граматичного складу мовлення займалися багато вчених-педагогів, психологів, логопедів, лінгвістів - А.М. Бородич, А.Н. Гвоздьов, Є.С. Жарикова, Р.Є. Левіна, М.Р. Львов, М.С. Рождественський, І.В. Прокопович.

На думку авторів-мовознавців граматичний склад мови разом з його словниковим фондом склав основу мовлення, сутність його специфіки. Вивчення загальних граматичних положень, законів, окремих граматичних правил розкриває перед учнями логіку мови, веде до усвідомленого користування правилами в мовній практиці. Свідоме оволодіння основами граматики, з одного боку, допомагає краще виразити свої думки, а з іншого боку - краще зрозуміти думки оточуючих.

Грамматика допомагає учням опанувати нормами правильного літературного мовлення. У мовленні дітей нерідко зустрічаються помилкові форми слівозміни. Ці помилки усвідомлюються і виправляються шляхом граматичного аналізу. Кожне висловлювання учнів є для них практикою літературної мови. І там, де можна опертися на знання учнів з граматики, розбір помилок буде мати особливо важливе значення для культури їхнього мовлення. Учень починає задумуватися над засобами формування своєї думки, шукає більш точної відповідності змісту мови, уживаних ним у тому чи іншому випадку граматичних форм. Мова учня стає усвідомленою, контрольованою ним самим. У силу цього вона здобуває більшу точність і чіткість. Граматичні закони і правила направляють, упорядковують мовну практику, мовленнєву діяльність розмовляючих даною мовою.

Велику увагу проблемі мовленнєвого розвитку у своїх роботах приділив М.С. Рождественський. Він дав глибоку всебічну характеристику усного мовлення молодших школярів, визначив задачі з його розвитку, вимоги, що повинні пред'являтися до нього, особливо до структури фрази.

У роботах А.К. Аксьонової, Л.С. Вавіної, М.Р. Львова, В.Г. Петрової, І.Б. Прокоповича, визначені типи мовленнєвих помилок, що зустрічалися в мовленні учнів молодших класів лексико-стилістичні, морфолого-стилістичні, синтаксико-стилістичні. Були виділені також помилки, пов'язані з порушенням норм узгодження, керування, примикання. Автори одностайно прийшли до висновку, що для їхнього усунення і попередження необхідна планомірна, цілеспрямована корекційна робота.

В самостійних письмових роботах учнів мається велика кількість різного роду мовних і композиційних недоліків. Для попередження виникнення такого роду недоліків необхідно більш точно визначати ті уміння і навички в побудові речень, над якими варто систематично працювати в кожному класі, починаючи з букварного періоду навчання, а також використовувати систему вправ для розвитку в дітей початкових класів уміння виражати свої думки і почуття в реченні і зв'язному мовленні і реалізовувати цю систему в підручниках для всіх класів.

Одним з важливих критеріїв оцінки рівня розвитку і правильності мовлення є те, наскільки вміло той, хто говорить, користується у своєму мовленні різними синтаксичними конструкціями, у тому числі словосполученнями. На жаль на уроках рідної мови нерідко відсутня робота над словосполученням, що в учнів не розвивається увага до сполучуваності слів, не формуються навички правильного вживання відмінково-применникових форм.

Експериментально було встановлено, що половина синтаксичних помилок приходить на порушення зв'язків слів. Аналіз причин помилок у керуванні слів переконує в тім, що вираження різного роду відношень за допомогою відмінків і применників утруднює учнів, що рівень їхнього абстрактного мислення недостатній. У зв'язку з цим необхідно систематично працювати над словосполученням в початкових класах, тому що за визначенням М.С. Рождественського «...словосполучення - це та мінімальна синтаксична одиниця, на аналізі якої легко показати функцію відмінків, родових, числових, і особистих закінчень, применників, особливості узгодження і керування».

Як підкреслює у своїх дослідженнях Н.П. Кравець, основне завдання початкової школи у навчанні мови дітей з порушеннями розумово розвитку полягає, як відомо, у розвитку їхнього усного та писемного мовлення. Важлива роль у позитивному його виконанні належить формуванню у школярів умінь будувати речення. Речення є основою зв'язного мовлення. Володіння уміннями правильно висловлювати власні думки у реченнях сприяє успішному навчанню дітей створювати власні зв'язні висловлювання.

Сформованість речень у мовленні школярів – це критерій певного рівня розвитку дитячого мислення. Проте, у розумово відсталих дітей спостерігаються значні порушення як мислення, так і мовлення.

Відомо, що учні молодших класів допоміжної школи не вміють розпізнавати речення у мовленні та виділяти їх з мовленнєвого потоку. Відсутність уміння відчувати інтонацію будь-якого речення заважає дітям правильно вживати потрібні розділові знаки у кінці речень. У власному мовленні школярі користуються переважно не поширеними конструкціями з пропусками лексичних одиниць, граматичним зв'язком слів, що призводить до порушення мовлення.

Тому, основними завданнями роботи у молодших класах допоміжної школи, в цьому напрямку є:

- корекція наявних у школярів недоліків у побудові речень;
- вироблення умінь чітко висловлювати свої думки, правильно використовувати для цього лексико-граматичні засоби.

Адекватне уявлення про речення та його будову може бути сформовано лише тоді, коли учні глибоко усвідомлять кожну його ознаку.

Ознаки речення діти засвоюють практично, виконуючи тренувальні вправи. Усвідомити будову речення допоможуть знання про те, що речення складаються зі слів. Про те не всі слова, що входять до складу речення – рівнозначні. Розумово відсталі діти сприймають лише повнозначні слова. Тому, записуючи речення, вони пропускають службові слова (здебільшого применники), або пишуть їх разом з повнозначними.

Елементарно-практичний характер навчання рідної мови бере свої джерела в елементарно-практичному напрямку, що існував в методиці ще на початку ХХ століття. Позитивні моменти цього напрямку одержали поширення в методиці навчання рідній мові і використовуються в даний час.

Однак спеціальними науковими дослідженнями доведено, що свідоме правильне письмо можливе тільки при опорі на граматику. Ще К.Д. Ушинський підкреслював активну роль граматики в процесі формування орфографічних навичок.

Процес оволодіння синтаксичним боком мовлення протікає в розумово відсталих учнів вкрай складно. Найбільш суттєвими недоліками, які найчастіше зустрічаються є наступні:

- мала поширеність речень, коли учні користуються короткими конструкціями;
- пропуски слів, словосполучень, необхідних для побудови фрази, внаслідок чого речення характеризується аморфністю структури, а нерідко і перекручуванням змісту висловлювання;
- аграматизми в побудові речень, порушення узгодження, керування;
- пропуски применників.

Звертають на себе увагу порушення норм узгодження і керування в реченнях, тобто відносин між словами

у фразі. Визначають дві основні причини аграматизму в мовленні учнів. По-перше, він може бути обумовлений тим, що діти не привчаються практично користатися граматичними формами, тому що розходжень у закінченнях слів через недиференційоване сприйняття мовлення немає. По-друге, це може бути пов'язане з тугоухомістю нервових процесів. Дитина починає фразу, маючи на меті сказати одне, але потім, відволікається іншою думкою, пропускає кінець початого і переходить до середини наступної думки. Пропускаються елементи фрази. Може бути і так, що дитина, починаючи говорити, не встигає продумати кінець і на ходу промовляє таку думку, яка виявилася не погодженою з початком, але була їй покладена в початку граматичну форму. Досить часто спостерігається неправильний порядок слів, що веде до перекручування змісту висловлювання. Молодші школярі пропускають головні і другорядні члени речення. Відзначається слабка здатність розумово відсталих учнів фіксувати увагу на головних членах навіть при репродукуванні речень. Типовими для мовлення учнів допоміжних шкіл є пропуски прийменників, сполучників, часток. Іноді спостерігаються додавання зайвих слів, що приводить до захарашення конструкцій і робить думку недостатньо зрозумілою.

Спостереження готових зразків речень і активна робота над створенням їх сприяють усвідомленому засвоєнню ознак речення як синтаксичної одиниці зв'язного мовлення. У процесі цілеспрямованої роботи добираються такі вправи, які спонукають дітей складати не лише окремі речення, а й речення пов'язані за змістом, тобто зв'язні висловлювання.

Введення в навчальний процес методики і спеціальної системи вправ з навчання навичкам побудови речень дозволяє конкретизувати в методиці навчання розумово відсталих дітей одне з важливих положень у сучасній психології про можливість формування навчальних дій в умовах спеціально організованого навчання.

Список використаних джерел

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку во вспомогательной школе. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 316 с.
2. Бадер В.І. Розвиток зв'язного мовлення школярів. – К.: ІЗМН, 1997. – 92 с.
3. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2002. – 216 с.
4. Кравець Н.П. Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови. – К.: А.С.К., 1999. – 127 с.
5. Пашковская Н.А., Иваницкая Г.М., Симоненкова Л.Н. Развитие речи учащихся. – К.: Радянська школа, 1983. – 199 с.
6. Синица І.О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів. – К.: Радянська школа, 1974. – 206 с.

The article exposes the features of vocal development mentally of backward lower boys and touches the problem of forming for the schoolboys of structure of a simple widespread sentence.

Keywords: development of broadcasting; development of the verbal broadcasting; development of the writing broadcasting; language; broadcasting.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.264

І.О. Свиридович

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ МОВИ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

У статті обґрунтовується ідея формування діалогічної мови на основі взаємозв'язку її компонентів. Визначені етапи і шляхи формування діалогічної мови в учнів молодших класів з інтелектуальною недостатністю.

Ключові слова: діалогічна мова, особово-орієнтоване навчання, комунікація, компоненти діалогічної мови, інтелектуальна недостатність.

В статье обосновывается идея формирования диалогической речи на основе взаимосвязи ее компонентов. Определены этапы и пути формирования диалогической речи у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: диалогическая речь, личностно-ориентированное обучение, коммуникация, компоненты диалогической речи, интеллектуальная недостаточность.

Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (в специальном образовании)» в качестве одной из целей специального образования определяет социальную адаптацию и интеграцию лиц с особенностями психофизического развития в общество. Этим обусловлен соответствующий социальный заказ перед системой специального образования – формирование у воспитанников необходимых для самостоятельной жизни умений. К числу важнейших составляющих жизненной компетенции учащихся с интеллектуальной недостаточностью относятся коммуникативные умения. В связи с этим, совершенствование системы образования требует оптимальной организации педагогической работы с такой категорией детей в ее начальном звене.

Проводимая в Республике Беларусь реформа школы предусматривает возможность осуществления нового подхода к языковому образованию детей с интеллектуальной недостаточностью. В программе реформы намечен переход от лингвоцентрической концепции речевого образования к антропоцентрической, т.е. в направлении формирования ученика как языковой личности. Согласно антропоцентрической концепции обучение должно быть направлено на формирование у школьников умений реально использовать язык (речь) как средство общения и механизм мышления.

Исходным в определении диалогической речи является раскрытие ее характеристик в контексте общения, как одной из форм этой деятельности. Диалогическая речь имеет свою специфику (особенности, структуру, виды, типы), отличающую ее от других видов связной речи. Наименьшей единицей диалогической речи является диалогическое единство, состоящее из реплики-стимула и реплики-реакции. Одной из важнейших психолингвистических характеристик диалогической речи выступает ситуативность (Л.С.Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.П. Якубинский и др.).

Диалогическая речь учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью неполноценна в различных направлениях: дети с трудом вступают в разговор со взрослыми, не всегда адекватно реагируют на обращенные к ним реплики, затрудняются в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, не выражают заинтересованности в получении информации.

Для устной речи учащихся младших классов вспомогательной школы характерны быстрая истощаемость мотивов общения, неадекватность речевых реакций из-за непонимания смысловой структуры речи, повторы фраз и их частей, смысловые пропуски, несоответствие речи заданию, нарушение логической последовательности изложения, кратковременность контакта или полное его отсутствие, лексико-грамматические нарушения и сложности продуцирования внеситуативного диалога (Л.С. Вавина, М.Ф. Гнездилов, В.А. Ковальчук, Р.К. Луцкина, В.Г. Петрова и др.).

В существующей практике обучения русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью наметился переход на коммуникативную стратегию. Формирование коммуникативной компетенции рассматривается как основное условие формирования языковой личности (А. К. Аксенова, А.М. Змушко, Р.И. Лалаева, Т.Л. Лещинская, В. Г. Петрова, и др.).

В своем исследовании, в развитие коммуникативной технологии, мы сделали попытку создания личностно-ориентированной методики по формированию диалогической речи у учащихся младших классов вспомогательной школы на основе взаимосвязи составляющих ее компонентов и требований современной концепции языкового образования.

Программа проведенного исследования включала в себя систему работы по формированию компонентов диалогической речи. Суть ее заключалась в поэтапной смене целей, связанных с конкретным проявлением и формированием компонентов диалога; в постоянном подчинении им обучающих средств; в прямом использовании их дидактических особенностей; в дифференциации приемов и методов; в применении серии специально развернутых типов заданий; в постоянно сопровождающей мотивации действий учителя и ученика.

В качестве основных путей формирования диалогической речи нами рассматривались следующие:

1. *Мотивация речи*, заключающаяся в активизации мотивов интереса, установки на себя и на других, в создании единой коммуникативной атмосферы урока.

Для стимуляции речевой активности создавались эмоционально-насыщенные, действительно-игровые ситуации, которые способствовали актуализации знаний детей и создавали необходимую установку на восприятие, осознание последующего материала и высказывание о нем.

Система коррекционного обучения умственно детей, основанная на широком использовании принципа эвристичности речевой деятельности в естественных условиях общения и организации предметно-практической, игровой деятельности детей, способствовала повышению мотивационной

стороны высказывания (формирование как побудительно-мотивационной, так и ориентировочно-исследовательской фаз).

2. *Ориентация учащихся на связанное высказывание.*

Осуществлялась работа по развитию у учащихся умений в продуцировании двух типов реплик диалогической речи – ответных и исходных (инициативных), что обеспечивало овладение деятельностью подготовленной диалогической речи на основе ее составляющих и усвоенных ранее речевых действий.

Данное направление способствовало осознанию и дифференциации учащимися на практическом уровне понятий: вопрос, ответ, слово, предложение, диалог. Анализ предложенных образцов диалогических единств способствовал формированию у учащихся представления о диалоге как едином целом на основе умения узнавать его существенные признаки.

3. *Обогащение коммуникативно-речевого опыта.*

Данное направление работы предполагало создание условий для проявления неподготовленной речи в свободном общении. Основной задачей выступало обучение построению упорядоченной структуры диалога путем формирования двух групп умений и навыков диалогического единства: а) умение поддерживать разговор в ситуациях стимулированного общения; б) умение импровизировать речевой материал и содержание разговора в естественных условиях общения.

Особенностями предлагаемой системы обучения явились: последовательное обучение детей каждому структурному компоненту диалога как единства, адаптация методических приемов и форм работы с учетом возможностей учащихся, тесная взаимосвязь в обучении построению диалогов с формированием необходимых лексических, грамматических и синтаксических средств. При этом мы использовали речевые ситуации, которые обеспечивали постепенное нарастание сложности упражнений и средств выражения отношения говорящего к предмету речи в интересах самовыражения, самоутверждения в детской среде.

Эффективности обучения диалогу способствовало формирование нескольких групп диалогических умений:

1. Собственно речевые умения:

– вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком);

– поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора; высказываться логично, связно);

– говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета (обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие или отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и др.).

3. Умения общаться в паре, группе, в коллективе.

4. Умения общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения.

5. Неречевые (невербальные) умения – уместное использование мимики, жестов.

Ключевым моментом формирования диалогической речи являлась работа над ее смысловой, семантической стороной. Эта работа подготавливает языковую базу для высказывания и обеспечивает его внутреннее программирование. Кроме этого, программой предполагалось, что учащиеся приобретают необходимую лексику (умение семантического отбора слов в соответствии с ситуацией общения) и осваивают синтаксические структуры для выражения мыслей (умение правильно строить инициативные и ответные реплики).

Словарная работа велась в трех основных направлениях: обогащение словаря за счет введения новых лексических единиц; уточнение значения уже известных ребенку слов; активизация пассивного словаря. Дидактические игры и специальные речевые упражнения мотивировали использование новых слов, обогащали опыт их использования.

Ограниченные познавательные возможности и системное недоразвитие речи учащихся вспомогательной школы обусловили необходимость соблюдения поэтапности в обучении их диалогу: формирование ответной (реактивной) и инициативной речи на подготовительном этапе; формирование подготовленной связной диалогической речи на основном этапе и порождение неподготовленной диалогической речи на заключительном этапе.

При этом мы исходили из того, что в психологическом плане ответные высказывания являются более легкими для обучающихся как в плане содержания, так и лексико-грамматического оформления. На начальном этапе обучения диалогу дети овладевают сначала подготовленной диалогической речью, для которой характерны опора на память и на разнообразные ассоциации, на

многочисленные формальные (преимущественно вербальные) опоры. Этот вид речи носит менее творческий характер, так как в большинстве своем связан не только с заданным языковым материалом, но и с заданным содержанием (Л.С.Выготский, В.А. Ковальчук, В.Г. Петрова, А.Р. Лурия, и др.).

Эффективности обучения диалогу способствовало использование ситуативно-коммуникативных игр и упражнений, включающих три группы: упражнения по образцу, конструктивные и творческие.

Упражнения по образцу предполагали составление реплик, аналогичных по структуре заданных диалогических единств (речевых моделей), но с заменой некоторых слов или словосочетаний. Основные приемы обучения: повторение, имитация. Этот вид работы широко применялся в различных дидактических играх, когда учащимся приходилось поочередно отвечать на один и тот же вопрос. Примером может служить игра по теме «Домашние животные». Учитель раздает картинки с изображениями различных животных, рассказывает начало сказки и предлагает ее продолжить. Начало следующее: «Животные пришли к человеку и сказали: «Дай нам работу!» – «А что вы можете делать?» – спросил человек». Каждый ученик должен ответить на этот вопрос, сообразуясь со своей картинкой. Ответы детей при этом будут иметь одинаковую конструкцию, но разный набор слов: *Я, собака, умею сторожить дом; Я, лошадь, умею перевозить грузы и др.*

К этой же группе упражнений можно отнести составление ответов на вопросы или восстановление учащимися вопроса по известному ответу.

В группу конструктивных упражнений входили следующие: составление связных диалогов из заданных в беспорядке реплик; заполнение схем диалогов; редактирование реплик, содержащих речевые и смысловые ошибки.

Упражнения творческого характера включали в себя составление диалогов по опорным словам, по сюжетной картинке, построение диалогов парами учащихся по заданной ситуации. Эти упражнения служат для свободного использования речевых умений в ситуациях, близких к естественным условиям общения. Упражнения состояли из двух частей. В первой части описываются побудительные мотивы, обстоятельства, вынуждающие говорящего вступить в диалог. Во второй части учащиеся составляли диалог, исходя из условий речевой ситуации, в которой они оказывались.

Развитие мышления учащихся с интеллектуальной недостаточностью является ведущей предпосылкой формирования связной содержательной речи (с условием более быстрого овладения каждым из компонентов диалогической речи). Для того чтобы составить диалог, нужно ясно представить предмет речи, переходить из позиции говорящего в позицию слушающего, понимать услышанное, соотносить содержание своих высказываний с содержанием собеседника. Для этого надо постоянно следить, как разворачивается мысль собеседника, и соотносить свою речь с речью и вопросами собеседника, уметь анализировать и устанавливать причинно-следственные связи, планировать свое высказывание. Учет положения о связи языка и мышления обеспечивает создание внутренней семантической структуры порождаемых диалогов.

Наиболее востребованными явились задания, связанные с необходимостью исправлений и редактирования. К ним относились: восстановление вопроса по известному ответу; редактирование реплик по заданной учебно-речевой ситуации; составление связных диалогов из отдельных реплик, заполнение схем диалогов. Все задания предусматривали опору на проблемные ситуации, которые активизируют поисковую деятельность учащихся, повышая ее мотивационный аспект и целенаправленность.

Анализ экспериментальной работы по проблеме формирования диалогической речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью позволяет сделать следующие выводы:

1. Процесс формирования диалогической речи у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью требует учета основных положений коммуникативного подхода к обучению детей языку и компонентов диалогической речи. Основными путями формирования являются: мотивация речи, ориентация учащихся на связное высказывание, обогащение коммуникативно-речевого опыта.

2. Специфика формирования диалогической речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью заключается в последовательном обучении детей структурным компонентам диалога как единства и включает следующие этапы: формирование ответной (реактивной) и инициативной речи на подготовительном этапе; формирование подготовленной связной диалогической речи на основном этапе и порождение неподготовленной диалогической речи на заключительном этапе.

3. Ключевым моментом развития диалогической речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью является работа над смысловой, семантической стороной связной речи. Переход к самостоятельному составлению диалога возможен лишь после осознания ситуации общения, отбора необходимого словаря, детализации образа ситуации, что обеспечивает внутреннее программирование высказывания.

4. Эффективности обучения диалогу способствовало использование ситуативно-коммуникативных игр и упражнений: подстановочные упражнения, предполагающие готовые образцы диалогических единств; конструктивные и творческие, предусматривающие многократное воспроизведение определенного речевого материала в учебно-игровых речевых ситуациях, близких к естественным условиям общения.

5. Личностная ориентированность обучения требует использования индивидуально выраженных методов и приемов обучения диалогу (детализации образа ситуации, уточнения предмета речи, моделирования структуры диалога и др.); адаптации методических приемов работы с учетом интеллектуальных нарушений учащихся; определения последовательности обучения различным типам высказываний; дифференциации учебных заданий в различных условиях коммуникации (на уроках и внеучебной деятельности), создания условий, побуждающих к общению.

6. Проведенное исследование позволило выделить следующие основные условия формирования диалогической речи у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью:

- поэтапное обучение детей диалогу;
- создание системы упражнений, построенных на ситуативной основе, где единицей обучения выступает диалогическое единство;
- стимулирование внутренней активности учащихся путем создания игровых и речевых ситуаций;
- ознакомление детей со структурными компонентами диалога (речевыми штампами, запросами информации, реплицированием);
- постепенное усложнение самостоятельных высказываний детей: от высказываний по подражанию и образцу к самостоятельным высказываниям по собственному замыслу;
- частое повторение материала, применение его в новых ситуациях общения;
- приближение процесса обучения к условиям реального общения посредством использования таких методических приемов, как социально-ролевые игры, парные и групповые формы работы.

Выполненное нами исследование не исчерпывает всех вопросов, связанных с изучением проблемы формирования диалогической речи у детей с интеллектуальной недостаточностью. Нуждаются в дальнейшем исследовании вопросы, связанные с комплексной мотивацией речи у учащихся вспомогательной школы, при которой совпадают свои и чужие цели, установки, потребности, программы поведения. Чем больше мотивов вкладывается в речевое общение, тем эффективнее влияние их на развитие речи в целом.

Перспективы дальнейшего исследования нам представляются в изучении начального уровня становления диалогической речи в дошкольном возрасте, поисках путей и приемов развития диалогической речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в старших классах.

Список використаних джерел

1. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника. – М.: НПО «МОДЭК», 2002. – 286 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
3. Ковальчук, В.А. Методические указания к организации речевого общения умственно отсталых учащихся на уроках русского языка / В.А. Ковальчук. – Славянск: СГПИ, 1989. – 29 с.
4. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи умственно отсталых школьников и способы их коррекции. – М.: Просвещение, 2001. – 76 с.
5. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1977. – 200 с.
6. Свиридович, И.А. Развитие связной устной речи у учащихся вспомогательной школы / И.А. Свиридович. – Мн.: БГПУ, 2002. – 36 с.

The idea of speech dialogue formation on the basis of interconnection of its components in the article is proved. Uncovered the condition and the main ways of dialogue speech formation with mentally retarded children.

Keywords: speech dialogue, personally oriented teaching, communication, dialogue components, intellectual disorders.

Отримано 18.09.2010 р.

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ НА ПСИХОМОТОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ-ОЛІГОФРЕНІВ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядається можливість застосування фізичних вправ для корекції порушень психомоторного розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку.

Ключові слова: корекція, фізичні вправи, психомоторний розвиток, діти-олігофрени.

В статье рассматривается возможность применения физических упражнений для коррекции нарушенных психомоторного развития умственно отсталых детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: коррекция, физические упражнения, психомоторное развитие, дети-олигофрены.

У навчально-виховній роботі установ спеціальної освіти, де виховуються діти з відхиленнями у психофізичному розвитку, в тому числі і з інтелектуальною недостатністю, накопичено багатий практичний матеріал, який доводить, що фізичне виховання посідає особливе місце в системі корекційно-виховної роботи з дошкільниками.

У ході наукових досліджень вітчизняними і зарубіжними вченими було встановлено, що фізичний розвиток і рухова підготовленість дитини з інтелектуальною недостатністю багато в чому визначають її загальну дієздатність у навчанні та праці. Утворюють компенсаторні резерви організму для подолання відхилень у розвитку. Специфіка і прояви фізичного недорозвинення, психічних і рухових порушень, розладів мовлення при різних формах інтелектуальної недостатності неоднакові. Вони залежать від ступеня тяжкості ураження центральної нервової системи, характеру патогенного агента і часу його впливу, шкідливих впливів, що діють на розвиток дитини в період активного формування психічних функцій (часу захворювання, несприятливих умов в сім'ї) [4].

Загальний вплив фізичних вправ на організм дитини виражається в тому, що вони, як встановлено дослідженнями В.Б. Горіневського, О.М. Крестовнікова, П.Ф. Лесгафта та ін., сприяють підвищенню життєдіяльності всього організму. Фізичні вправи, особливо ті, які проводяться на свіжому повітрі, покращують обмін речовин, кровообіг, дихання, тонізують діяльність центрального та периферичного відділів нервової системи, позитивно впливають на стан кістково-м'язового апарату. Все це сприяє покращенню загального стану організму аномальної дитини, підвищенню її розумової та фізичної працездатності, збільшенню компенсаторних можливостей центральної нервової системи. Така активізація діяльності усього організму і, у першу чергу, центральної нервової системи є важливою умовою успішного навчання та подолання недоліків розумово відсталої дитини [4].

Мета роботи – охарактеризувати особливості застосування фізичних вправ з корекційною метою, щодо покращення та підвищення адаптаційних можливостей і компенсаторних механізмів у дітей-олігофренів дошкільного віку.

Послідовне підвищення рухових можливостей і корекція рухової діяльності дітей-олігофренів дошкільного віку, з урахуванням їх фізичних і психічних особливостей як в рамках окремо взятих занять з фізичної культури, так і в системі фізичного виховання в цілому, можливі за рахунок розширення арсеналу доступних їм фізичних вправ, що в кінцевому підсумку дозволяє вирішувати все більш складні освітні завдання. Зокрема, О.М.Леонт'єв підкреслює, що психіка не просто «проявляється» в русі, а у певному смислі рух – формує психіку. Адже саме рух здійснює безпосередньо той практичний зв'язок людини з навколишнім світом, який лежить в основі розвитку її психічних процесів. У процесі дошкільного навчання та виховання, вдосконалення нервово-психічних функцій дитини та її здатності керувати власними психічними процесами, рух впливає на ступінь дозрівання певних мозкових структур. У здійсненні соціальної адаптації як мети виховання дітей з інтелектуальною недостатністю фізичні вправи виступають не тільки як джерело здоров'я, працездатності і трудової активності, але і як фактор розвитку сприйняття, уваги, мислення, пам'яті [6].

Психомоторика відображає різні сторони рухової діяльності дитини, формуючи в кінцевому підсумку особистість. Тому під психомоторикою прийнято розуміти не тільки цілісну, вікову картину рухової структури, що відбиває вроджені тілесні особливості, придбані звички, навички, але і

сукупність анатомо-фізіологічних і психологічних механізмів, які забезпечують реалізацію простих і складних рухових реакцій і дій [4].

Різниця, яка існує в структурі моторних порушень при різних ступенях інтелектуальної недостатності не дає підстави виділяти етіологію захворювання як єдиний визначальний фактор в клініці рухових проявів. Рухова сфера дітей-олігофренів в більшій мірі обумовлена рівнем ураження ЦНС, ступенем тяжкості інтелектуального дефекту, особливостями емоційно-вольової сфери тощо. Причину можливості виконання дитиною з інтелектуальною недостатністю більш складного за зовнішніми ознаками рухового акту та невиконання менш складного необхідно шукати не лише в її руховій недостатності. Мабуть, відповідь на це питання лежить і в структурі самого рухового акту, і в психофізіологічних механізмах його організації з позицій рівневої теорії побудови рухів. Намагаючись термінологічно визначити рухові порушення дітей з різним ступенем інтелектуальної недостатності, можна скористатися поняттям «неузгодженість рухових актів» [3].

Коригуючи рухові функції дітей-олігофренів важко спиратися на смислову організацію рухів, неспроможність якої специфічна і очевидна. Варто відзначити, що формування рухових актів, особливо у випадку важкої патології, відбувається легше, якщо спиратися на більш збереженні церебральні рівні [5]. Таким чином, у дітей з особливостями психофізичного розвитку має місце та чи інша моторна недостатність, яка, як правило, відбивається на загальній поведінці дитини-олігофрена. Несприятливо впливають на розвиток усіх систем організму (серцево-судинну, дихальну, шлунково-кишкову) і нервово-психічну діяльність рухові порушення, що обмежують активні рухи [2]. Тому важливими завданнями фізичного виховання дітей з відхиленнями у розвитку є корекція засобами фізичної культури порушень моторики, розвитку і нормалізації рухів, раннє попередження формування неправильних рухових стереотипів, що буде стимулювати розвиток особистості, здатної до активного соціального життя і суспільно-корисної праці.

Рух – природна потреба організму людини, що має величезне пристосувальне значення. Рух як локомоторний акт переміщення або зміни положення тіла і його частин у просторі лежить в основі рухової активності. Під терміном «рухова активність» прийнято розуміти поєднання різноспрямованих рухових дій, виконуваних у повсякденному житті, в процесі організованих і самостійних занять фізичними вправами.

Універсальним засобом і методом підвищення рухової активності людини виступають фізичні вправи – процес неодноразового відтворення рухових дій або їх сукупності, який організовується відповідно до методичних принципів фізичного виховання і спрямований на вирішення його оздоровчих, виховних та освітніх завдань [5].

Цілеспрямовано і педагогічно грамотно організована корекційна рухова діяльність дітей-олігофренів дошкільного віку не тільки надає оздоровчий вплив на організм, збагачує рухову сферу дитини, а й позитивно впливає на інтелектуальні можливості, стимулює пізнання і розширює кругозір, формує позитивні емоції, має величезне виховне значення.

Особливо велика роль рухів в онтогенезі. Оптимально організований корекційний вплив і руховий режим стимулює процеси обміну в тканинах і таким чином впливає на ріст і розвиток організму. Доведено, що функції всіх його систем взаємопов'язані і залежать від стану рухового апарату. Організм дитини здатний працювати злагоджено тільки при високому рівні його функціонування. При гіподинамії знижується його опірність до різноманітних стресових впливів, обмежуються його робочі можливості, зменшуються функціональні резерви різних систем, їх робота стає менш економною. Перебудова діяльності всіх органів і систем здійснюється завдяки реакції ЦНС на всі зміни в зовнішньому середовищі і в самому організмі. Корекційно-розвивальний ефект фізичних вправ базується на механізмах морфофункціональних зрушень, що відбуваються під їх впливом у ЦНС людини. Зміни діяльності ЦНС характеризуються посиленням її регулюючих функцій, прискоренням процесів прийому та обробки інформації про м'язову роботу і процесів передачі інформації виконавчим органам (скелетним м'язам, м'язам серця, легенів) і як підсумок – підвищенням тону м'язів, почастишанням роботи і зростанням продуктивності серця, збільшенням глибини та частоти дихання, більшим захопленням кисню. Крім цього, фізичні навантаження, спрямовані на підвищення загального і емоційного тону, підсилюють функціональну активність нервової системи. У процесі корекційної фізичної роботи змінюються тонус м'язів, їх напруження і хімічний склад. Цей стан вловлюється пропріорецепторами і передається в лобову частину головного мозку. Центри останньої оцінюють ступінь організації відповіді організму на навантаження і формують нові команди органам – виконавцям, посилюючи або послаблюючи функції. Виникає замкнений контур регулювання: мозок-м'яз. Мозок стимулює роботу м'язів, вони тонізують стан мозку, серця, легенів. Функціональні зміни, що відбуваються під час виконання фізичних вправ, стимулюють подальші процеси відновлення й адаптації, підвищуючи функціональні можливості та вдосконалюючи структурні властивості організму. Систематичне виконання вправ веде до підвищення працездатності клітин кори головного мозку та їх стійкості до сильних подразників,

прискорює аналітико-синтетичну діяльність ЦНС і взаємодію двох сигнальних систем, залучаючи в роботу раніше не діючі нервові механізми, забезпечує більш швидке формування позитивних умовних рефлексів, підвищує інтенсивність і концентрацію уваги і мислення, покращує пам'ять [2].

У силу зазначеного вище впливу функціональної активності рухової системи на діяльність мозку і підвищення його працездатності, а також розглядаючи рух як інструмент пізнання дитиною навколишнього світу, спосіб встановлення властивостей предметів (явищ) та особливостей їх взаємодії, результат відображення суб'єктом ставлення до всього, що його оточує, стає зрозумілим, що у випадку з дітьми-олігофренами рух залишається практично єдиним засобом, що визначає їх благополучне існування і подальший розвиток [5]. Тому корекційну роботу необхідно починати з раннього дитячого віку і продовжувати протягом всього освітнього періоду дитини. Основними її завданнями є грамотна реалізація рухової потреби дитини-олігофрена, формування життєво необхідних знань, рухових умінь і навичок, корекція наявних порушень, розвиток рухових здібностей, які допомагають дітям зі зниженим інтелектом адаптуватися до умов навколишнього середовища. Діяльність по організації оптимального рухового режиму корекційної спрямованості для даної категорії дітей представляється як акція гуманності, людяності, поваги до особистості дитини.

Позитивний вплив фізичних вправ, що несуть в собі корекційний вплив на організм за рахунок фізичного навантаження при виконанні різних видів рухових дій (переміщень у вигляді ходьби, бігу, подолання предметних перешкод, плавання, катання на санчатах, лижах, тощо, а також у вигляді різноманітних гімнастичних вправ: висів, нахилів, статичних і динамічних напружень різних м'язових груп), спрямованих на організм дитини з особливостями розвитку, має місце лише тоді, коли фізичній вправі надаються оптимальні форми, педагогічно виправдані з позиції фізичної освіти і необхідні для ефективної корекції та фізичного виховання дітей-олігофренів дошкільного віку [6]. Нагадаємо, що фізичне навантаження – певна міра впливу фізичних вправ на організм, це не сама робота, а її наслідок, тому що величина навантаження регулюється тривалістю, інтенсивністю м'язової діяльності, інтервалами відпочинку (їх тривалістю і характером).

Фізичні вправи є основною формою організації систематичних занять з фізичного виховання, у процесі якої здійснюється безперервна взаємодія вихователя та дітей-олігофренів для вирішення чергових педагогічних завдань у відповідності з діючими програмними документами. Реалізація загальних і окремих завдань з оздоровлення дітей, щодо підвищення їх різнобічного фізичного розвитку здійснюється шляхом застосування різноманітних (доступних дітям з інтелектуальними порушеннями) засобів фізичного виховання, включаючи природні сили навколишнього середовища і гігієнічні фактори [1]. Стійке порушення інтелекту у дітей вимагає від педагога підвищеної уваги до їх потреб. Доброзичливість, витримка, педагогічний такт, уміння в потрібний момент прийти на допомогу, а іноді навіть й опіка з боку вихователя дитячого садка набувають особливого значення, що визначає ефективність корекційного процесу в цілому.

Для допоміжних дошкільних навчальних установ характерні наступні форми занять фізичною культурою:

1. Корекційні заняття, основною спрямованістю яких є виправлення недоліків у розвитку і формування провідних рухових вмінь і навичок, виховання відповідних фізичних якостей.

2. Заняття лікувальною фізичною культурою, що представляють корекційний і фізкультурно-реабілітаційний напрямок фізичного виховання застосовуються для корекції та відновлення порушених в результаті супутніх захворювань форм і функцій організму. Їх зміст зумовлений характером порушень і зв'язком з іншими засобами лікування. Для спеціальних дошкільних установ даний вид занять має проводитись окремою групою або індивідуально.

3. Заняття з адаптивної фізичної культури для дітей з важкою формою інтелектуальної недостатності [2].

Зміст адаптивного фізичного виховання (освіти) спрямований на формування у дітей-олігофренів комплексу спеціальних знань, життєво і професійно необхідних рухових вмінь і навичок на розвиток широкого кола основних фізичних і спеціальних якостей, підвищення функціональних можливостей різних органів і систем людини на більш повну реалізацію її генетичної програми і, нарешті, на становлення, збереження та використання наявних тілесно-рухових якостей дитини-олігофрена [3].

За ознакою переважної спрямованості на вирішення оздоровчих, корекційних, виховних чи освітніх завдань можна виділити п'ять різновидів занять:

1. Заняття комбіновані, в яких приблизно в однаковій мірі представлені всі групи завдань фізичного виховання. Частіше такі заняття застосовуються в процесі загального фізичного виховання.

2. Заняття з переважно оздоровчою спрямованістю можуть проводитися у двох варіантах: перший – розвиваючі (формуючі) заняття та заняття, які сприяють розвитку різних систем організму, другі – відновлюючі (реабілітаційні) заняття, спрямовані на відновлення сил і працездатності. І одні, і інші сприяють загальному оздоровленню.

3. Заняття з переважно корекційною спрямованістю, коли має місце цілеспрямоване виправлення недоліків рухової сфери дитини-олігофрена, а корекція розглядається (у вузькому сенсі слова) як частина навчально-виховного процесу, а не цілісне педагогічне явище.

4. Заняття з переважно корекційно-виховною спрямованістю, диференційовані в залежності від конкретних завдань морального або естетичного виховання.

5. Заняття з переважно освітньою спрямованістю, для яких при єдності оздоровчої, виховної та освітньої спрямованості провідними завданнями є навчання [2].

Вказані дидактичні завдання поділяються на п'ять типів:

- початкові заняття передують вивченню нового розділу програми та проводяться на початку навчального року. Головним є ознайомлення дітей-олігофренів з основними завданнями і змістом навчальної роботи на майбутній період, нормативних вимог, виявлення здібностей класу і окремих учнів, ступеня готовності їх до засвоєння нового матеріалу;

- заняття з розучування нових вправ. Основне завдання – ознайомлення дітей-олігофренів з новими руховими діями на етапі початкового їх розучування, створення загального уявлення про те яку ви вивчаєте рухову дію, виділення головного, що вимагає особливої уваги;

- заняття вдосконалення застосовуються для поглибленого вивчення та закріплення матеріалу або виховання фізичних якостей за допомогою засвоєних вправ. Для такого роду занять характерні підвищена інтенсивність виконуваних вправ і моторна щільність;

- контрольні (перевірочні, уточнюючі) заняття призначені для виявлення поетапних і кінцевих результатів і оцінки якості навчальної і корекційної роботи по темі або розділу програми;

- змішані заняття містять приблизно в рівній пропорції елементи занять інших типів [1].

Знання типології занять дозволяє вихователю вибрати ту організацію заняття, яка найбільшою мірою відповідає поставленим завданням.

Відповідно до біологічних закономірностей функціонування організму, педагогічною логікою побудови навчально-виховного процесу та психофізичними особливостями дітей-олігофренів заняття фізичною культурою в спеціальному дошкільному закладі складається з трьох частин: підготовчої, основної та заключної. Структура заняття може змінюватися в залежності від його завдань і складу дітей, однак, основні педагогічні вимоги – навчальна та корекційна спрямованість – залишаються незмінними.

На нашу думку заняття з фізичного виховання в спеціальних дошкільних закладах повинно супроводжуватись особливими вимогами до підготовки дітей-олігофренів (ретельний підхід до вирішення сукупності організаційних завдань цілком виправданий з позиції соціально-побутової адаптації школярів). В першу чергу для зручності виконання фізичних вправ, діти повинні мати зручне спортивне вбрання. Перед заняттям вихователю необхідно проконтролювати або надати свою допомогу, щодо підготовки дітей-олігофренів до заняття. Через інтелектуальну недостатність і супутні порушення дрібної моторики не всі діти здатні швидко і правильно надіти спортивну форму, зашнурувати взуття. Найчастіше вони надягають її навиворіт, неправильно взуваються. Деякі діти потребують окремої допомоги. Також надати її можуть діти, які вже підготувалися до заняття. Вихователю потрібно розподілити «шефство» між дітьми. Спортивний одяг та взуття дітей мають відповідати місцю проведення занять і погодним умовам, бути комфортним, легким та травмобезпечним, добре захищати від холоду і не утрудняти рухів. Враховуючи швидку стомлюваність і підвищену пітливість дітей з інтелектуальною недостатністю, інтенсивність виконуваної ними роботи і вираженість ознак стомлення, вихователю зобов'язаний регулювати кількість одягу на дітях. Об'єктивно оцінюючи руховий режим і теплопродукції організму при виконанні тих чи інших фізичних вправ, вкрай важливо не допустити переохолодження організму.

Першочергову увагу серед запланованих завдань заняття необхідно приділяти організації дітей-олігофренів. Слід використовувати методичні прийоми, що стимулюють роботу протягом усього заняття. Багато в чому це залежить від здатності педагога як можна довше утримати увагу дитини активною. При навчанні дітей з інтелектуальною недостатністю, яким властива нестійкість довільної уваги, це найбільш важливо. Відволікаючись на сторонні подразники, вони не можуть зосередитися на якому-небудь певному завданні. Швидко збудливі, розгальмовані діти виявляють зайву активність: бігають по залу, метушаться, чіпляються до однолітків, залазять на спортивне обладнання, беруть без дозволу інвентар. Навіть, виконуючи вправу, роблять це швидко і неякісно. Діти ж, що відрізняються підвищеною загальмованістю, вкрай повільні і мляві. Почавши вправу, вони можуть достроково припинити її виконання, впавши в свого роду «заціпеніння». Регулюючи активність дітей-олігофренів на занятті, педагогу необхідно надавати персональну допомогу дитині, включаючись у спільну роботу з дітьми, давати їм посильні завдання, заохочувати їх успіхи. Однак у першому випадку педагогічні прийоми будуть спрямовані на зниження, у другому – на підвищення активності дітей.

У практичному аспекті певну складність в підборі засобів фізичного виховання на заняттях мають значні вікові відмінності дітей однієї групи. Іноді різниця в віці досягає двох і більше років. Це обумовлено безліччю причин, але в кінцевому підсумку пов'язано зі слабкими розумовими здібностями і низьким рівнем навчання дітей-олігофренів, що перевершують за віком своїх

однolitків. У руховому плані ця група неоднорідна. У ній можна виділити дітей, які погано засвоюють навчальний матеріал дошкільної освіти, але проявляють задовільні рухові здібності, і дітей, що мають незначні показники як у першому, так і в другому випадку. Відрізняючись за віком і статтю, діти однієї групи до того ж мають різні розумові та рухові здібності. Це вимагає від педагога реалізації диференційованого підходу не тільки до переважно однорідних груп дітей, але і до окремих осіб. Його особливість полягає в тому, що залежно від розв'язуваної задачі педагог дає індивідуальні завдання або об'єднує дітей-олігофренів для спільної роботи за різними ознаками. Так, на етапі розучування рухової дії критерієм диференціації можуть стати розумові здібності, на етапі її вдосконалення - рухові. При вихованні фізичних якостей основоположними для поділу дітей-олігофренів на групи стають вік, стать, рівень розвитку, функціональний стан систем організму.

Висновки.

1. У дітей з особливостями психофізичного розвитку має місце та чи інша моторна недостатність, яка, як правило, відбивається на загальній поведінці дитини-олігофрена. Важливими завданнями фізичного виховання дітей з відхиленнями у розвитку є корекція засобами фізичної культури порушень моторики, розвитку і нормалізації рухів.

2. Цілеспрямовано і педагогічно грамотно організована корекційна рухова діяльність дітей-олігофренів дошкільного віку не тільки надає оздоровчий вплив на організм, збагачує рухову сферу дитини, а й позитивно впливає на інтелектуальні можливості, стимулює пізнання і розширює кругозір, формує позитивні емоції, має величезне виховне значення.

3. З кожним роком збільшується народжуваність дітей з інтелектуальними вадами, стає зрозумілим, те що у випадку з дітьми-олігофренами рух залишається практично єдиним засобом, що визначає їх благополучне існування і подальший розвиток. Тому корекційну роботу необхідно починати з раннього дитячого віку і продовжувати протягом всього освітнього періоду дитини.

Список використаних джерел

1. Ашмарин Б.А. Теория й методика педагогических исследований в физическом воспитании: Учеб. пособ. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 212 с.
2. Барков В.А. Физкультурно-оздоровительная работа в начальных классах вспомогательной школы: Учеб.-метод. пособие / Под ред. В.А. Баркова. – Гродно: ГрГУ, 2003. – 107 с.
3. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947. – 255 с.
4. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов. – М.: Педагогика, 1976. – 104 с.
5. Вильчковский Э.С. Развитие двигательной функции у детей. – К.: Здоровья, 1983. – 208 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.

The article reviews the influence and applicability of exercise for correction of psychomotor development of mentally retarded children of preschool age.

Keywords: correction, exercise, psychomotor development of children, olihofrenic children.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.36:51

М.Є. Скивицька

ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ВИМІРЮВАЛЬНИХ ТА ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ УМІНЬ У СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

Стаття присвячена проблемі вивчення сформованості вимірювальних та обчислювальних умінь у старшокласників з інтелектуальною недостатністю. У ній наведено критерії, показники і рівні сформованості зазначених умінь у даній категорії учнів. Описано результати констатуючого експерименту, в ході якого були виявлені особливості вимірювальної та обчислювальної діяльності старшокласників з інтелектуальною недостатністю в процесі виконання ними практичних завдань.

Ключові слова: обчислювальні уміння, вимірювальні уміння, кім-петентностний підхід, практичні завдання, старшокласники з інтелектуальною недостатністю.

Статья посвящена проблеме изучения сформированности измерительных и вычислительных умений у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью. В ней приведены критерии, показатели и уровни сформированности указанных умений у данной категории учащихся. Описаны результаты констатирующего эксперимента, в ходе которого были выявлены особенности измерительной и вычислительной деятельности старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью в процессе выполнения ими практических заданий.

Ключевые слова: вычислительные умения, измерительные умения, компетентностный подход, практические задания, старшеклассники с интеллектуальной недостаточностью.

В связи с ускорением темпов развития общества выдвигаются новые требования к работнику на рынке труда, важнейшими из которых являются способность решать широкий круг проблем, умение мобилизовать свой личностный потенциал для решения различных задач на основе имеющихся знаний и умений. Поэтому одной из приоритетных задач, решаемой в настоящее время в специальном образовании, является расширение круга вопросов и проблем, к решению которых подготовлены выпускники, что в свою очередь отвечает идеям компетентностного подхода.

Сформированность измерительных и вычислительных умений имеет для учащихся с интеллектуальной недостаточностью большую практическую значимость, поскольку они являются универсальными для различных видов деятельности и применимы для решения реальных жизненно-практических задач.

Цель проведенного нами констатирующего эксперимента заключалась в том, чтобы выявить и дать характеристику особенностям измерительной и вычислительной деятельности старшеклассников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности в процессе выполнения практических заданий.

Участниками констатирующего эксперимента были учащиеся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности старших классов. Исследование было проведено на базе ГУО «Вспомогательная школа № 1 г. Гродно» в 6-ом – 10-ых классах. В эксперименте приняли участие шестьдесят три учащихся, среди которых было девять учащихся шестого класса, девять учащихся седьмого класса, десять учащихся восьмого класса, семнадцать учащихся девятого классов, семнадцать учащихся десятых классов. Также в исследовании приняла участие ученица восьмого класса ГУО «Базовая общеобразовательная школа № 14 г. Гродно», получающая специальное образование в классе интегрированного обучения по программе вспомогательной школы.

Методика проведения констатирующего эксперимента разработана на основе анализа, синтеза и обобщения данных исследований [1, 2, 3], а также программных требований учебных дисциплин «Математика», «Трудовое обучение», «Социально-бытовая ориентировка» [4, 5, 6].

Испытуемые выполняли двенадцать практических заданий (по четыре задания по каждому учебному предмету). Подобранные для каждого года обучения практические задания позволяли выявить особенности усвоения учащимися базовых математических знаний по изучению метрической системы мер и действий над числами, полученными от измерения величин (длины, массы, емкости, площади и т.д.).

Рассмотрим содержание критериев, показателей и уровней сформированности вычислительных и измерительных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью 6-10-ых классов.

Основу выделения критериев сформированности у учащихся вычислительных и измерительных умений составили:

- *правильность выполнения* практического задания учащимся;
- *степень самостоятельности* учащегося;
- *овладение учащимся техникой контрольно-измерительных действий.*

Уровни сформированности вычислительных и измерительных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью определялись по следующим показателям:

«0» – критический – отказ от выполнения заданий.

«1» – низкий – правильное, самостоятельное выполнение учеником от 0% до 25% практических заданий, остальные задания выполнены с помощью экспериментатора.

«2» – средний – правильное, самостоятельное выполнение учеником от 26 до 50% практических заданий, остальные задания выполнены с помощью экспериментатора.

«3» – выше среднего – правильное, самостоятельное выполнение учеником от 51 до 75% практических заданий, остальные задания выполнены с помощью экспериментатора.

«4» – высокий – правильное, самостоятельное выполнение учеником от 76% до 100% практических заданий, остальные задания выполнены с помощью экспериментатора.

В процессе выполнения практических заданий учащимся предлагалась помощь в виде: словесной инструкции, показа действий (с опорой на предъявляемый образец), в виде совместных действий с экспериментатором.

Количественные показатели позволили выявить уровни сформированности измерительных и вычислительных умений у старшеклассников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности.

Участники констатирующего эксперимента проявили положительное отношение к выполнению заданий, поскольку случаев отказа от предложенной деятельности выявлено не было. Учащиеся выражали желание приступить к выполнению других практических заданий после того как предложенный объем работы был выполнен.

Эмпирические данные, которые позволили выявить уровни сформированности вычислительных и измерительных умений у учащихся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности по классам обучения, сведены в таблицу 1.

Таблица 1

Уровни выполнения практических заданий старшеклассниками с легкой степенью интеллектуальной недостаточности по классам обучения

Классы обучения	Общее количество учащихся	Уровни			
		низкий	средний	высокий	выше среднего
		Количество учащихся (%)			
6 класс	9	3 (33%)	5 (56%)	1 (11%)	0 (0%)
7 класс	9	4 (45%)	3 (33%)	1 (11%)	1 (11%)
8 класс	11	5 (47%)	4 (36%)	2 (18%)	0 (0%)
9 «А» класс	9	3 (33%)	5 (56%)	1 (11%)	0 (0%)
9 «Б» класс	8	4 (50%)	2 (25%)	2 (25%)	0 (0%)
10 «А» класс	8	4 (50%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	0 (0%)
10 «Б» класс	9	4 (44%)	5 (56%)	0 (0%)	0 (0%)

Анализ эмпирических данных, полученных в ходе проведения констатирующего эксперимента, позволил выявить низкий уровень сформированности измерительных и вычислительных умений у 44,4% старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью, принимавших участие в проведении констатирующего эксперимента, средний уровень выполнения практических заданий показали 42,9% учащихся. Уровень выше среднего был выявлен у 11,1% учеников. Высокий уровень сформированности изучаемых умений показали 1,6% учеников с интеллектуальной недостаточностью. Результаты выполнения практических заданий представлены на диаграмме (рис. 1).

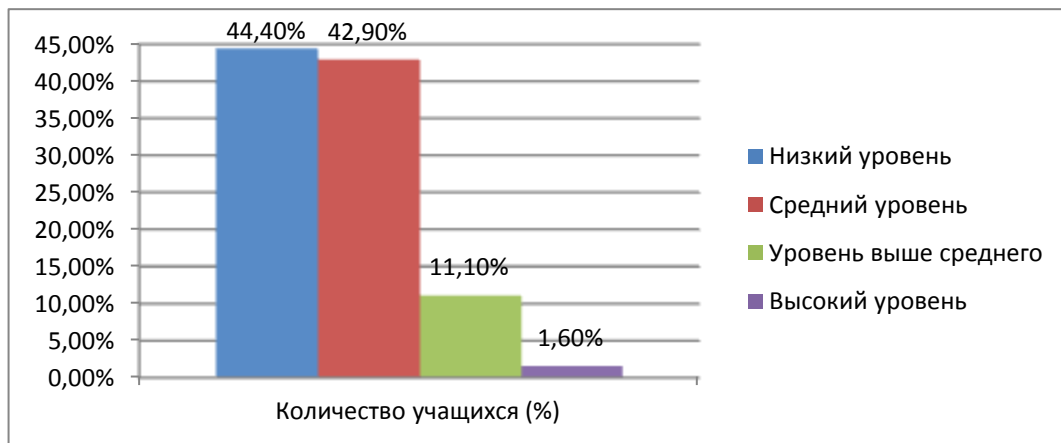


Рис. 1. Уровни сформированности вычислительных и измерительных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью (констатирующий эксперимент).

Качественная обработка полученных эмпирических данных позволяет констатировать заинтересованность учеников процессом выполнения практических заданий. Особый интерес вызывали те задания, которые требовали практических действий с измерительными приборами (линейкой, сантиметровой лентой, мерным стаканчиком), чертежными инструментами (циркулем), другим оборудованием, используемым в процессе исследования (проездными билетами, бланками для заказа фотографий, почтовыми конвертами, марками и др.).

Детальный анализ и обобщение особенностей выполнения практических заданий, основанных на применении измерительных и вычислительных умений, старшеклассниками с интеллектуальной

недостаточністю дозволило виділити серед них наступні загальні особливості, характерні для даної категорії учнів:

1. Несформованість технічних умінь виконання контрольних-вимірних дій:

- виконання вимірів, включаючи відстань від початку до нульового поділу лінійки, характерно для 66,6% учнів 6-го класу, 44% учнів 7-го класу, 18,2% учнів 8-го класу. В цьому випадку похибка виміру становила 4-5 мм.

- порушення точності виміру довжини відрізка (сторони геометричної фігури), пов'язане з орієнтуванням на сантиметрові штрихи поділу шкали лінійки і виключенням необхідності враховувати міліметри. Так, відрізок довжиною 11,5 см, після виміру учнем мав довжину 11 см.

- труднощі в орієнтуванні по вимірній шкалі циферблатних ваг, випадковий пошук позначок. Так, Таня Я., учениця 8-го класу, при необхідності показу 1,5 кг вказує на позначку в 1 кг; 0,5 кг, 0,1 кг.

- випадковий пошук заданої величини при вимірі ємності рідини і сыпучих продуктів з допомогою мірного стаканчика без урахування назви продукту. Були зазначені випадки, коли при правильному визначенні, наприклад, 150 г рису, в процесі виконання практичного завдання учні втрачали вказану величину, а вимір речовини продовжували виконувати, користуючись шкалою виміру сусідніх назв продуктів («манка», «крахмал», «вода»).

- неправильне використання верхньої і нижньої шкали транспортера в процесі виміру величин кутів без урахування назв кутів (острий, прямий, тупий). Так, при вимірі гострого кута в 50° учні з інтелектуальною недостатністю отримували значення 130°.

2. Зазначені труднощі оперування термінами «звичайна дробь», «числитель», «знаменатель», «десятичне число», «периметр», «радіус», «діаметр»; ускладнена диференціація понять «периметр» і «площадь».

3. Виявлені особливості читання, заміни назв одиниць виміру однієї і тієї ж величини (міліметр на метр; грам на кілограм), зміщення одиниць різних систем виміру (метра з квадратним метром, мілілітра з міліметром), труднощі перекладу мір виміру довжини і маси.

4. Неправильне вказання назв при виконанні арифметичних дій з числами, отриманими з виміру величин.

Наприклад, $48 \text{ см} \times 33 \text{ м} = 1584 \text{ м}$.

5. Ускладнення в процесі обчислення у старшокласників з інтелектуальною недостатністю були пов'язані з:

- недостатніми знаннями таблиці множення;
- неправильним вказанням разрядного місця числа при додаванні і відніманні;
- помилками при виконанні множення на двозначні числа;
- помилками при множенні на круглі числа, на 0;
- спробами випадкового називання арифметичної дії вже після первинного знайомства з практичним завданням, в той момент, коли учень ще не орієнтується в його змісті.

Слід відзначити, поступове зменшення кількості помилок в процесі виконання обчислень, вимірів величин, підвищення контролю над процесом виміру, перевіркою його результатів, спостережувані у учнів з інтелектуальною недостатністю з 6-го класу до 10-го.

Звертає на себе увагу успішне використання шкали лінійки при виконанні арифметичних операцій додавання і віднімання. Характер допомоги, яку було надано учням з інтелектуальною недостатністю в процесі виконання ними експериментальних завдань, також змінювався. Більшість старшокласників успішно користувалися словесними видами допомоги (вказаннями, поясненнями, питаннями), завдяки чому було виконано 36,2% практичних завдань. В меншій ступені були потрібні наочні способи надання допомоги. Виконання завдань окремими учнями здійснювалося за вказівкою, з опорою на пред'являваний зразок і по підказці. Цей спосіб надання допомоги був використаний при виконанні 22,4%. І тільки невелика частина учнів в якості допомоги потребувала в спільних практичних діях з експериментатором – 7,1% виконаних практичних завдань.

Таким чином, результати констатуючого експерименту дозволили зробити висновок про те, що старшокласники з інтелектуальною недостатністю знаходяться переважно на низькому і середньому рівнях сформованості вимірних і обчислювальних умінь.

Список використаних джерел

1. Варенова Т.В. Особенности использования чертежно-графических, измерительных и вычислительных навыков в трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.03. – М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1983. – 21 с.
2. Манжула И.Н. Формирование измерительных действий у учащихся старших классов вспомогательной школы: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.03. – К.: Киев. гос. пед. инст. им. А.М. Горького, 1965. – 24 с.
3. Пумпутис Ю.Ю. Воспитание интереса к занятиям по математике у учащихся V-VI классов вспомогательной школы [Электронный ресурс]. – 1975. – Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/upload/dissertations/1975.htm>. Дата доступа: 06.12.2009.
4. Программа вспомогательной школы с русским языком обучения. I отделение. Математика. VI-X классы / автор-сост. В. П. Гриханов. – Минск: Национальный институт образования, 2006. – 40 с.
5. Программа вспомогательной школы с русским языком обучения. I отделение. Социально-бытовая ориентировка. VI-X классы. – Минск: Национальный институт образования, 2006. – 24 с.
6. Учебная программа для I-го отделения вспомогательной школы с русским языком обучения. Трудовое обучение. VI-X классы / сост. В. В. Кочергина [и др.]; под ред. В. А. Шинкаренко. – Минск: Национальный институт образования, 2008. – 104 с.

The article is devoted to the study of formation of measuring and computing skills to high school students with intellectual deficiency. There are criteria, indicators and levels of formation of these skills in this category of students. The results of the diagnostic experiment, in which the identified features of measuring and computing of high school students with intellectual deficiency in the performance of practical tasks.

Keywords: computing skills, measuring skills, competentnostny approach, practical assignments, high school students with intellectual deficiency.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 615.851:616.832.21-002

*В.І. Співак
А.В. Михальський*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ДЦП

В статті здійснюється опис процесу психічного розвитку дітей з ДЦП. Висвітлюються питання, що стосуються особистісних якостей та емоційно-вольової сфери таких дітей.

Ключові слова: психічний розвиток, діти з ДЦП, особистість, емоційно-вольова сфера.

В статье описывается процесс психического развития детей с ДЦП. Раскрываются вопросы, которые относятся к личностным характеристикам и эмоционально-волевой сферы таких детей.

Ключевые слова: психическое развитие, дети с ДЦП, личность, эмоционально-волевая сфера.

Кожен з батьків, хто зіштовхується з важкою хворобою своєї дитини, прагне отримати максимум інформації, що має хоч якесь відношення до проблеми. Знання допомагають сім'ї реально подивитись на хворобу та способи її лікування, дають необхідні сили для боротьби з недугою, дозволяють стежити за останніми тенденціями в галузі медицини. Але, інколи в гонитві за аотаціями до ліків нового покоління і пошуком чергового фахівця вони випускають з поля зору особистість самої дитини. А, в свою чергу, спроба подивитись на хворобу "зсередини" – очима хворої дитини – і є кращим способом її зрозуміти.

Особливості формування особистості й емоційно-вольової сфери у дітей з діагнозом ДЦП можуть бути обумовлені двома чинниками:

-біологічними особливостями, пов'язаними з характером захворювання;

-соціальними умовами – дією на дитину сім'ї та педагогів. Іншими словами, на розвиток і формування особистості дитини, з одного боку, істотний вплив здійснює її виняткове становище, пов'язане з обмеженням рухової діяльності і мовлення, з іншого боку – відношення сім'ї до хвороби дитини, оточуюча її атмосфера. Тому завжди потрібно пам'ятати про те, що особистісні характеристики дітей, страждаючих на ДЦП, – результат тісної взаємодії цих двох чинників. Слід відмітити, що батьки, за бажанням, можуть пом'якшити чинник соціального впливу.

Особливості особистості дитини з аномаліями в розвитку, зокрема ДЦП, пов'язані, в першу чергу, з умовами її формування, які значно відрізняються від умов розвитку нормальної дитини.

Для більшості дітей з ДЦП характерна затримка психічного розвитку за типом так званого психічного інфантилізму. Інтелект дитини може відповідати віковим нормам, при цьому емоційна сфера залишається несформованою.

В одному випадку це може бути підвищена збудливість. Діти цього типу неспокійні, метушливі, дратівливі, схильні до прояву немотивованої агресії. Для них характерні різкі перепади настрою: вони то надмірно веселі, то раптом починають вередувати, здаються втомленими і дратівливими.

Іншу категорію, навпаки, відрізняє пасивність, безініціативність, зайва сором'язливість. Будь-яка ситуація вибору ставить їх у безвихідь, їхнім діям властива млявість, повільність. Такі діти з труднощами адаптуються до нових умов, важко йдуть на контакт з незнайомими людьми, їм притаманні різні страхи (висоти, темноти тощо). Саме ці особливості особистості та поведінки набагато частіше зустрічаються у дітей, хворих на ДЦП.

Говорячи про пізнавальну діяльність дітей з ДЦП, варто зазначити, що в першу чергу у вона порушується у зв'язку з особливостями їхнього психічного розвитку. Ряд таких учених, як Абрамович-Лехтман Р.Я., Ейдінова М.Б., Кириченко О.І., Левченко І.Ю., Семенова Д.А. відносять порушення психічного розвитку у дітей з ДЦП до аномального психічного розвитку і стверджують, що ці порушення в значній мірі залежать від локалізації і часу ураження головного мозку [2; 3; 4].

Згідно теорій, пов'язаних з іменами Анохіна П.К., Виготського Л.С., Запорожця О.В., Леонтьєва О.М., Лурія О.Р., Рубінштейна С.Л., Сеченова І.М. та інших учених на основі руху, певних видів практичної діяльності формуються процеси сприйняття, які мають активний характер і є пізнавальними. Поступово з їх розвитком з'являються психологічні передумови для освоєння складніших видів практичної діяльності, що, у свою чергу, сприяє розвитку вищого ступеня сприйняття [1].

Вітчизняна психологія розглядає сприйняття як своєрідну «орієнтовно-дослідницьку дію».

У дитини з ДЦП через рухову недостатність формування всіх видів сприйняття може бути порушено на ранніх етапах її розвитку. Причиною цього є такі чинники, як порушення моторного апарату очей, недорозвиток статокінетичних рефлексів, що сприяє обмеженню полів зору у таких дітей. Відомо, що розвиток поля зору тісно пов'язаний з формуванням довільної уваги і всіх видів сприйняття, у тому числі й просторового.

У дітей з ДЦП за умови нестачі наочних дій недостатньо розвинене й наочне сприйняття, а наочні дії неможливі без розвитку і вдосконалення загальної моторики. Слід пам'ятати, що саме у результаті наочної діяльності відбувається розвиток дотику.

Крім того, рухова недостатність перешкоджає не лише нормальному зоровому і кінестетичному сприйняттю і їх розвитку, але й заважає формуванню інтерсенсорних умовних зв'язків, особливо зорово-моторних.

Відомо, що рух, а також практична діяльність мають величезне значення в плані розвитку ряду вищих кіркових функцій, особливо просторових. Цим пояснюється частий прояв просторових порушення у дітей з церебральними паралічами.

Багато дітей з церебральними паралічами відчувають затруднення в сприйнятті форми, в співвідношенні в просторі об'ємних і плоских величин.

Часто дитина з церебральним паралічем не орієнтується в частинах власного тіла; розвиток схеми тіла тісно пов'язаний з формуванням просторового сприйняття. У хворих порушення просторового сприйняття можуть проявлятися в поєднанні. У них важко формуються поняття «ліво», «право», проявляються елементи пальцевої агнозії, труднощі в засвоєнні письма, читання, рахування. Разом із зоровим і кінестетичним сприйняттям в розвитку просторового уявлення має значення діяльність слухового аналізатора.

У дитини з церебральним паралічем через недостатність слухового сприйняття, недорозвитку загальної моторики може спостерігатись недостатність просторово-розрізняльної діяльності слухового аналізатора, що також затрудняє розвиток просторового уявлення.

Усе вище зазначене вказує на специфічні умови інтелектуального розвитку дітей, страждаючих церебральним паралічем. Хвора дитина часто не здатна розрізнити, позначити і диференціювати свої пальці, не помічаючи при цьому своєї неспроможності. Пальцева агнозія іноді поєднується з

неможливістю позначення частин тіла людини. Ці хворі не можуть намалювати людину, особливо його обличчя і руки.

Великі труднощі вони відчувають при оволодінні письмом, особливістю цього письма може бути його дзеркальність.

Крім того, у таких дітей може спостерігатись синдром конструктивної апраксії. У мовленні можуть проявлятися порушення за типом моторної алалії, легкі анамнестичні порушення і недорозвиток семантичної сторони мовлення.

Відомо, що більш вираженими і стійкими перераховані вище порушення бувають при певних формах ДЦП, а саме: правосторонньому геміпарезі, спастичній диплегії при мінімальному ураженні рук (синдром Літгля). У міру проведення лікувально-педагогічних заходів ці процеси можуть бути зворотними.

Багато дітей відрізняються підвищеною вразливістю. Частково, це можна пояснити ефектом компенсації: рухова активність дитини обмежена, і на основі цього органи чуття, навпаки, отримують високий розвиток. Завдяки цьому вони чуйно відносяться до поведінки тих, хто оточує їх і здатні вловити навіть незначні зміни в їх настрої. Проте ця вразливість часто носить хворобливий характер; цілком нейтральні ситуації, безневинні вислови здатні викликати у них негативну реакцію [3, 153].

Підвищена стомлюваність – ще одна відмітна особливість, характерна практично для всіх дітей з ДЦП. В процесі корегувальної й учбової діяльності, навіть за умови високого інтересу до завдання, дитина швидко втомлюється, стає плаксивою, дратівливою, відмовляється від роботи. Деякі діти в результаті стомлення стають неспокійні: темп мовлення прискорюється, при цьому дитина стає менш розбірливою, спостерігається посилення гіперкінезів, проявляється агресивна поведінка – дитина може розкидати предмети та іграшки, що знаходяться поблизу.

Ще одна сфера, в якій батьки можуть зіткнутися з серйозними проблемами – це вольова активність дитини. Будь-яка діяльність, що вимагає зібраності, організованості і цілеспрямованості, викликає у неї затруднення. Як уже наголошувалося раніше, психічний інфантилізм властивий більшості дітей з ДЦП, накладає істотний відбиток на поведінку дитини. Наприклад, якщо запропоноване завдання втратило для неї свою привабливість, їй дуже складно зробити над собою зусилля і закінчити розпочату роботу.

Отже, патологія рухової функціональної системи у дітей, страждаючих церебральними паралічами, є одним з найважливіших чинників, що сповільнює й спотворює їхній психічний розвиток. Патологія зорового і слухового сприйняття в результаті ураження рецепторних систем також може призвести до недорозвитку пізнавальної діяльності, мовлення й інтелекту в цілому. Крім того, часті явища, які спостерігаються при цьому захворюванні –недоліки в розвитку мовлення, що порушує комунікативність, узагальнюючі і регулюючі функції мовлення.

У зв'язку з цим, з метою повноцінного розвитку особистості дитини з ДЦП необхідна не лише фізична, але й духовна реабілітація, заснована на принципах гуманного відношення до хворого, створенні умов для його повноцінної фізичної активності і творчої самореалізації.

Список використаних джерел

1. Гримак Л.П. Общение с собой: начало психологи активности. – М.: Класс, 2001. – 132 с.
2. Ипполитова М.В., Бабенкова Р.Д., Мاستюкова Е.М. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. - М.: Просвещение, 1993. – 246 с.
3. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. - М.: Сфера, 1995. – 220 с.
4. Козьякин В.И., Бабадаглы М.А., Ткаченко С.К., Качмар О.А. Детские церебральные параличи. Основы клинической реабилитационной диагностики. - Львів: Медицина світу, 1999. - 312 с.

The article deals with the process of the mental development by the children with cerebral paralysis. Here you can see definition of the personal features and emotional strong-willed sphere of that children.

Keywords: mental development, children with cerebral paralysis, personality, emotional strong-willed sphere.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК: 159.937

Т.В. Дегтяренко,
Я.В. Шевцова

РЕЗУЛЬТАТИ КОМПЛЕКСНОГО НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті представлені результати комплексного нейропсихологічного дослідження розумово відсталих молодших школярів, спеціальної загальноосвітньої школи у порівнянні зі здоровими однолітками, учнями молодших класів загальноосвітньої школи.

Ключові слова: перцептивно – когнітивні функції, розумово відсталі молодші школярі, слухомоторні координації, зоровий гнозис, мислення, слухомовленева пам'ять, пізнавальна діяльність, психомоторика.

В статье представлены результаты комплексного нейропсихологического исследования умственно отсталых младших школьников специальной общеобразовательной школы в сравнении со здоровыми сверстниками, учениками младших классов общеобразовательной школы.

Ключевые слова: перцептивно – когнитивные функций, умственно отсталые младшие школьники, слухомоторные координации, зрительный гнозис, мышление, слухоречевая пам'ять, познавательная деятельность, психомоторика.

Питання методології нейропсихологічної діагностики у дітей молодшого шкільного віку достатньо широко висвітлені в літературі, (Корсаков та ін. 1997; Ахутіна, 1998, Цветкова, 2001, Семенович, 2001, 2002; Мікадзе, 2002); Нейропсихологічний підхід дозволяє оцінити ті системно-динамічні перебудови, які супроводжують психічний розвиток дитини в онтогенезі (Дегтяренко Т.В. зі співавторами 2008 р.).

При нейропсихологічному дослідженні бажано вивчати функціональну асиметрію мозку, яка проявляється в певних діях, пізнанні чи навчанні при реалізації психомоторних функцій. Пошук критеріїв, що свідчать про домінантність однієї півкулі мозку над іншою за умови їх гармонійної роботи і швидкості дій, спрямованих на організацію взаємодії емоційно-чуттєвого та абстрактного способів пізнання ускладнюються тим, що домінантність мозку маскується придбаними навичками та звичками [1]. На початку онтогенезу вони формуються як певні дії, а потім - автоматизуються внаслідок багаторазового повторення. Як відомо, ліва півкуля працює над відображенням і переробкою інформації, яка складає логічну послідовність інформації, а права півкуля - переробляє інформацію цілісно (доповнює частини фігур, оцінює просторові відношення, діє симультанно і невербально – на підставі почуттів та інтуїції [2]. Діагностика взаємодії в діяльності правої та лівої півкулі мозку відбувається при вивченні моторного компоненту психомоторної дії під час виконання тестів (письма, змальовування) правою та лівою рукою з максимальною швидкістю.

У дітей з особливими потребами спостерігаються суттєві відхилення в стані пізнавальної сфери, які виступають важливими компонентами в структурі дефекту розумово відсталих дітей. Під перцептивно – когнітивними функціями розуміються пізнавальні процеси свідомості, які спрямовані на дослідження питань в області пам'яті, уваги, відчуттів, передачі інформації, логічного мислення, уяви, здібностей до прийняття рішень, а також зміни й становлення функціональних систем організму протягом його індивідуального та суспільного життя. При когнітивній дефіцитарності в наслідок порушення аналітико-синтетичної функції кори головного мозку виникають утруднення формування складних, точних рухів, програмування та регуляції моторних дій. Слід підкреслити наявність з ранніх етапів онтогенезу тісного взаємозв'язку становлення розумового розвитку і психомоторних функцій дитини, які відіграють провідну роль в її подальшому психічному розвитку; певні етапи індивідуального розвитку мають характерні вікові особливості формування психомоторних дій. Одна з цих особливостей – домінуюча роль моторного компоненту сприйняття, який завдяки взаємозв'язку макро- та мікромоторики, обумовлює можливість функціонування всіх сенсорних каналів тіла дитини.

Таким чином, в системі різних видів відчуття, які дають основу для розвитку розумової діяльності дитини (зір, слух, дотик, смак, температура) саме м'язові відчуття мають провідне значення в становленні пізнавальної діяльності на різних етапах онтогенезу, бо вони є тією внутрішньою динамічною інтуїтивною особливістю, що допомагає пізнавати оточуючий світ у повному спектрі відчуттів [3].

Мета дослідження: проведення комплексного нейропсихологічного дослідження та визначення стану психомоторики розумово відсталих молодших школярів у порівнянні зі здоровими однолітками.

Для досягнення поставленої мети вирішувались наступні завдання:

1. Провести комплексне нейропсихологічне обстеження перцептивно-когнітивних функцій та визначити стан психомоторики у розумово відсталих молодших школярів та у порівнянні зі здоровими однолітками.

2. Визначити стан психомоторного розвитку у розумово відсталих учнів молодших класів та у порівнянні зі здоровими однолітками за напрямками: загальна моторика; дрібна моторика; координації рухів у просторі; мімічна моторика. Провести порівняльний аналіз нейропсихологічних блоків завдань для досліджень стану психомоторики; спрямованих на оцінку певної конкретної функції: кінестетичний праксис (виконання за зоровим зразком, за тактильним відчуттям, перенесення поз); просторовий праксис; динамічний праксис (зміна трьох положень кисті, виконання графічної проби, реципронна координація); стереогнозис; письмо; малюнок та змальовування.

3. Здійснити комплексну нейропсихологічну діагностику пізнавальної діяльності та стану перцептивно – когнітивних функцій молодших школярів з вадами інтелекту за напрямками: слухомоторні координації; зоровий гнозис; мовлення; слухомовленева пам'ять; зорова пам'ять; рахунок; мислення; та оцінити ступінь порушень провідних складових пізнавальних функцій у даного контингенту дітей в порівнянні зі здоровими учнями.

4. Дослідити ступень домінантності та міжполушарної взаємодії діяльності правої та лівої півкуль мозку за результатами аналізу виконання тестових завдань правої та лівої рук в учнів експериментальної та контрольної груп.

Характеристика вибірки та методи дослідження:

На протязі 2009-2010 навчального року нами вже було проведено експериментальне дослідження за метричною шкалою М.І.Озерецького, визначення психомоторних якостей у розумово відсталих молодших школярів та аналіз результатів 7 блоків завдань адаптованого нейропсихологічного дослідження спрямовані на обстеження; кінестетичний праксис (виконання за зоровим зразком, виконання за тактильним відчуттям, виконання за тактильним відчуттям, перенесення поз); просторовий праксис; динамічний праксис (зміна трьох положень кисті, виконання графічної проби, реципронна координація); стереогнозис; письмо; малюнок та змальовування.

Висновки та аналіз результатів представлені в нашій минулій публікації [5. 78].

2.Схема адаптованого нейропсихологічного дослідження [4].

Використана методика має дещо скорочену (в порівнянні із загальноприйнятою методикою А. Р. Лурія) схему обстеження яка придатна для використання у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Схема включає 67 проб, які складають 14 блоків завдань спрямованих на оцінку певної конкретної функції. Відповідно до поставленої мети нами було використано 7 блоків завдань на дослідження таких функцій; слухомоторні координації; зоровий гнозис; мовлення; слухомовленева пам'ять; зорова пам'ять ; рахунок; мислення. Нейропсихологічне обстеження дітей за обраними блоками проводилося при виконанні вправ, як правою так і лівою рукою (діагностика рухових навичок правої та лівої рук). Результати представлені на (рис.1).

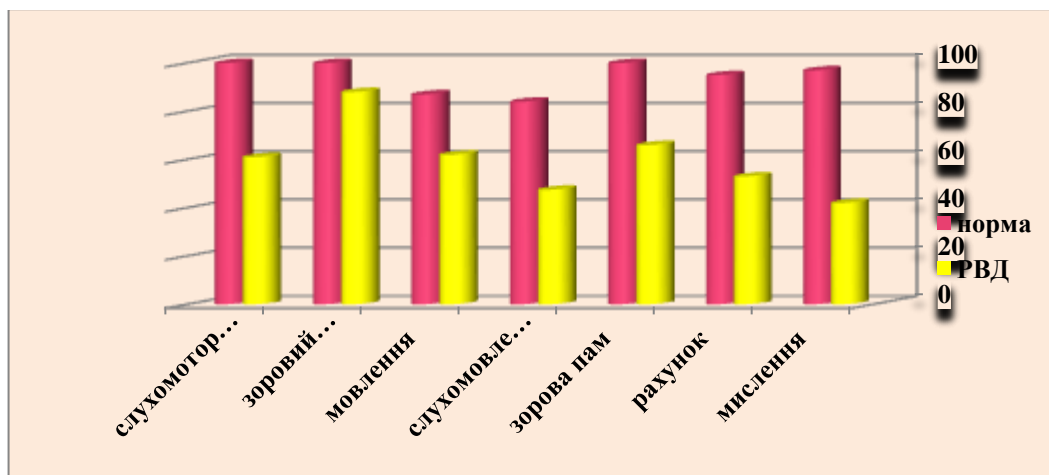


Рис 1. - Показники Успішності виконання нейропсихологічних тестів з учнями контрольної та експериментальної груп у %.

На протязі 2009-2010 навчального році було проведено експериментальне дослідження перцептивно – когнітивних функцій, для проведення дослідження було обрано дві групи дітей. Експериментальну групу склали учні 2-3 класів спеціальної загальноосвітньої школи № 2,

м. Херсона у кількості 20 чоловік, віком від 9 до 13 років. Контрольну групу зіставили учні 3 класу загальноосвітньої школи №1 м. Цюрупинська у кількості 20 чоловік, віком 9-12 років.

Успішність виконання завдань контрольної групи учнів була достатньо високою і відповідно склала: слухомоторні координації -100%; зоровий гнозис – 100%; мовлення– 87%; слухомовленева пам'ять - 84%; зорова пам'ять -100%; рахунок - 95%, мислення-97%.

Оцінка виконання відповідних завдань учнями з вадами інтелекту за вище зазначеними нейропсихологічними тестами була суттєво низькою в порівнянні зі здоровими однолітками та відповідно склала: слухомоторні координації - 61%; зоровий гнозис – 88%; мовлення– 62%; слухомовленева пам'ять - 42,5%; зорова пам'ять -66%; рахунок - 53%, мислення-42%.

Узагальнення успішності виконання нейропсихологічних вище зазначених тестів дозволило встановити що в цілому успішність виконання завдань розумово відсталими молодшими школярами зіставила – 59,1%, в той час як здорові діти контрольної групи мали значно більшу успішність виконання запропонованих нейропсихологічних тестів процент якої в цілому склав -94,8%.

Також було встановлено що успішність виконання нейропсихологічних тестів розумово відсталими учнями зіставила -65,3% для правої руки, та -36,4% для лівої, в той час як учні контрольної групи успішно виконали практично всі завдання, утруднюючись лише у здійсненні окремих дій лівою рукою

Отримані результати при нейропсихологічному обстеженні свідчать про недостатній рівень розвитку точних рухів та недостатню швидкість письма у розумово відсталих молодших школярів. У здорових дітей з нормальним рівнем інтелектуального розвитку зниження успішності виконання завдань пов'язано виключно з недостатніми функціональними можливостями лівої руки, яка в них не є ведучою і відповідно, не тренується у виконанні складних рухових дій.

Порівняння успішності виконання проб учнями експериментальної і контрольної груп підтверджують як відставання розумово відсталіх дітей від здорових однолітків, так наявність позитивної динаміки рівня психомоторного розвитку з віком.

Результати власних досліджень свідчать про тісний взаємозв'язок рухової та розумової активності в діяльності дітей молодшого шкільного віку, який має певні особливості та закономірності його індивідуального прояву. Розумово відсталі молодші школярі, у яких провідну роль відіграє наочно-дійове відображення дійсності, виконують психомоторні дії зі значно меншою успішністю в порівнянні зі здоровими однолітками. Беззаперечним є те що психічно розумові відхилення а також соматична слабкість, яка нерідко притаманна дітям з порушеннями перцептивно – когнітивної сфери, відіграють значну роль у психомоторному розвитку дітей, що вказує на необхідність його оптимізації з метою корекції порушень інтелектуальної сфери у розумово відсталіх молодших школярів.

Висновки:

1. На підставі порівняльного аналізу стану психомоторних функцій у розумово відсталіх школярів і їх здорових однолітків, слід дійти висновку про недосконалість психомоторних якостей у дітей з обмеженими пізнавальними можливостями що підтверджується низькою успішністю виконання ними психомоторних тестів. Виходячи з проведеного аналізу, слід відзначити що психомоторні якості у розумово відсталіх учнів є недостатньо розвиненими і вони відстають від здорових дітей за рівнем психомоторного розвитку та окремими функціями.

2. Запроваджений порівняльний аналіз перцептивно-когнітивних функцій та психомоторного розвитку у молодших школярів з розумовою відсталістю і здорових одноліток свідчить про наявність тісного взаємозв'язку між моторною активністю та розумовою діяльністю дитини що вказує на необхідність оптимізації психомоторного розвитку молодших школярів з вадами інтелекту з метою покращення стану їх пізнавальної сфери.

3. Аналіз результатів виконання нейропсихологічних тестів дослідження стану перцептивно-когнітивних функцій розумово відсталіх молодших школярів у порівнянні з контрольною групою учнів дозволив встановити що; в цілому успішність виконання завдань експериментальної групи склала – 59,1%, в той час як здорові діти контрольної групи мали значно більшу успішність виконання запропонованих тестів (успішність склала 94,8%), та незначне зниження показників успішності під час виконання проб на дослідження стану слухомовленевої пам'яті що склала- 84% та відповідно мовлення - 87%.

Слід відзначити що отриманий результат не перевищує критичної позначки відставання зазначених функцій, але свідчить про порушення сенсомоторної сторони мовлення, порушення ряду елементів, інертності мовленевих слідів, виявленні порушення потребують контролю та корекції.

Оцінка виконання відповідних завдань учнями з вадами інтелекту була суттєво низькою та відповідно склала: слухомоторні координації - 61%; зоровий гнозис – 88%; мовлення– 62%; слухомовленева пам'ять - 42,5%; зорова пам'ять -66%; рахунок - 53%, мислення-42% ; що свідчить про локальні стійкі порушення пізнавальної діяльності учнів з вадами інтелекту, особливо процесів мислення та слухомовленевої пам'яті, функціональна локалізація порушень яких растовшована, як в

лівій так і вправій півкулях (лобні, скроневі та тім'яні) долі та мають зовнішні прояви у вигляді порушення граматичної будови мовлення, акустично-мнестичної афазії, інертності мовленєвих слідів, порушення вибірки мнестичної діяльності, звуження об'єма пам'яті, порушення мислення, затримка розуміння, сенсорної афазії. Порушення зорового гнозису проявляється у вигляді амнестичної афазії, інактивності сприйняття. Зорова пам'ять – порушення просторового сприйняття та інертності рухових стереотипів. Рахунок – акалькулія, порушення мислення, мнестичний дефект, порушення просторових уявлень. Здійснивши комплексну нейропсихологічну діагностику пізнавальної діяльності розумово відсталих молодших школярів ми змогли оцінити ступінь порушень провідних складових пізнавальних функцій у даного контингенту дітей в порівнянні зі здоровими учнями та за характером прояву визначити місце можливої локально-функціональної недостатності.

4. Було досліджено що виконання нейропсихологічних тестів контрольної групи учнів було успішно виконано майже у всіх завданнях, утруднюючись лише у здійсненні окремих дій лівою рукою. Отримані результати контрольної групи учнів свідчать, про незначну домінуючу активність лівої півкулі та тісний взаємозв'язок діяльності двох півкуль, що є необхідною умовою для забезпечення нормального функціонування головного мозку та всіх видів діяльності.

Успішність виконання проб розумово відсталими учнями зіставила -65,3% для правої руки, та -36,4% для лівої. Отримані дані свідчать про суттєві відмінності від контрольної групи учнів, які виявляються у значному послабленні активації лівої півкулі в порівнянні з нормою; права рука (контрольна група -100%, експериментальна-65,3%), ліва рука (контрольна група -96%, експериментальна- 36,4%), що обумовлено порушенням пізнавальної діяльності у розумово відсталих дітей. Домінуюча активність лівої півкулі значно переважає над правою, що свідчить про порушення міжполушарової взаємодії. У зв'язку з чим термін передачі інформації в процесі сприйняття вказує на затримку вищих психічних функцій правої півкулі, що відображується на ступені затримки передачі інформації з лівої півкулі в праву.

Список використаних джерел

1. Бондар В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти // Дефектологія. – 2004. – №1. – С.2-4.
2. Вивчення моторної функції молодших дошкільників // Дефектологія. – 2004. – №6. – С. 44-47.
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
4. Кисова В.В., Конева И.А. Практикум по специальной психологии. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
5. Шевцова Я. В. Дослідження стану психомоторики у розумово відсталих молодших школярів // Наука і освіта. – 2010. – №4,5. – 78 с.
6. Кисова В.В., Конева И.А. Практикум по специальной психологии. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.

The article presents some results of experimental research defect knowledge ability of pupils of comprehensive school and oligophrenis pupils of special school. The results of the conducted experimental research reveal that substituting activity of mentally retarded children and of normal ones has substantial qualitative differences.

Keywords: psychological development of child, oligophrenis children, thinking, backward children.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.36:811.161.2

Н.В. Тарасенко

ПРИЙОМИ РОБОТИ НАД ПРИЙМЕННИКАМИ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

За традицією, яка склалася у спеціальній школі, прийменники вивчаються переважно з боку їх правопису. Розвитком мовленєвих навичок учні під час вивчення цієї частини мови займаються недостатньо. Тому більшість розумово відсталих затрудняються у вмінні правильно вживати у мовленні прийменники. Визначити все різнобіччя відносин в складі словосполучення, речення учні, навіть в старших класах, в більшості випадків не вміють.

Ключові слова: прийменник, пізнавальна діяльність, спеціальна школа, порушення інтелекту, активізація мислення.

По традиции, которая сложилась в специальной школе, предлоги изучаются преимущественно со стороны их правописания. Развитием речевых навыков ученики во время изучения этой части речи занимаются недостаточно. Поэтому большинство умственно отсталых затрудняются в умении правильно употреблять в вещании предлоги. Определить все різнобіччя отношений в составе словосочетания, предложения ученики, даже в старших классах, в большинстве случаев не умеют.

Ключевые слова: предлог, познавательная деятельность, специальная школа, нарушение интеллекта, активизация мышления.

Найбільш вживані помилки, яких припускаються учні під час побудови словосполучень та речень є пропуски прийменників. Значний відсоток помилок у запропонованих вправах зумовлений тими труднощами, які зустрічають учні, засвоюючи прийменник як частину мови.

Відомо, що прийменники не мають свого лексичного значення, тому зрозуміти роль прийменників в позначенні просторових, часових, причинних, цільових та інших відносин для учнів допоміжної школи є непосильною задачею.

У деяких випадках у дітей можна спостерігати спробу виражати за допомогою прийменників найбільш наочно представлені просторові відносини. Під час побудови речень відмінкові закінчення слів, які входять до складу речень, передаються невірною.

Учні не мають графічних засобів для вираження реальних відносин, вони не диференціюють відмінкові форми.

Вправи, як відмічає Є.С. Скоблікова, завжди виражають співвідношення з прийменниками, і направляючи відмінкова чи мовленнєво відмінкова форма приречена граматично диференційовано передавати характер цих відносин. Крім того, значення вживаних прийменників недостатньо диференційовані розумово відсталими учнями, що призводить до заміни одного прийменника іншим.

У процесі шкільного навчання, під час розвитку практичного мовленнєвого досвіду дітей, збільшується можливість вираження різних відносин за допомогою прийменників, які набувають для учнів великого значення.

Але під час письма та активного мовлення учні вживають значно менше прийменників, ніж їх ровесники з нормальним інтелектом. Вони вживають найбільш розповсюджені в мовленні прийменники, які мають багато значень. При цьому кожен прийменник використовується для вираження лише тих відносин, які зрозумілі учням на основі наочного сприйняття і недостатньо виражають ті відносини, які не мають такого наочного підґрунтя, що зрозуміло учням з нормальним інтелектом. Цим пояснюється те, що розвиток багатозначності прийменників є обмеженим у дітей з недорозвиненим інтелектом.

Узагальнення, які дозволяють пришвидшити багатозначність вживання прийменників, формуються на основі широкого використання сполучень, які складаються зі слів з поданим прийменником в різних контекстах. Обмеженість мовленнєвого досвіду і недостатній розвиток пізнавальної діяльності в учнів допоміжної школи і створюють перешкоди для їх засвоєння.

Відмічаються такі помилки у тих випадках, коли прийменники зливаються зі звуками, які починають слово («В вагоні було жарко»), чи у випадках «звукового поєднання» між префіксом та прийменником («за їхав у місто»).

Слід зупинитися ще на одній особливості вживання прийменників учнями допоміжної школи: помилки на заміну і змішування прийменників. Всі помилки на заміну або злиття прийменників можна поєднати у дві великі групи: помилки першої групи зумовлені недостатньою диференціацією значення прийменників, другої - недостатньою різницею граматичного та лексичного значення вживання слів. До першої групи помилок можна віднести такі побудови словосполучень та речень.

В ряді випадків діти не розрізняють прийменники, які вживаються в одних і тих контекстах чи контрастних значеннях { наприклад: в-на, над-під}. Звідси помилки такого характеру: «Літак летить під лісом». Інколи, не розуміючи, як відобразити ті чи інші відносини, учні позначають їх за допомогою схожих відносин, використовуючи інший, більш відомий прийменник («Миша вилізла з шафи» - «миша вилізла з-під шафи»).

Що стосується помилок, поєднаних у другу групу, це помилки управління, які виникли у наслідок помилкових аналогій під впливом лексико-семантичних і морфологічних особливостей добре їм відомих, раніше вивчених дієслів. Наприклад: «Я скажу на це питання» - «Я відповім на це питання». Діти використовують однакові прийоми управління. Пояснюючи такі помилки лінгвісти вказували, що деякі слова у мовленні виступають у дітей синонімами у переносному значенні і зберігають управління, які властиві їм у прямому значенні, тому синонімічні слова мають можливість до однорідного управління. У даних випадках порушення норм управління відбувається не тільки заради змішування значень самих прийменників і тих відносин, які вони виражають, а з-за недостатнього розвитку лексичного значення управляючих слів. Саме від лексико-граматичного значення дієслів залежить можливість вживати у словосполученнях того чи іншого іменника, відмінкова форма якого завжди повинна співпадати із значенням головного слова. Вибір

прийменника також залежить не тільки від іменника, а від дієслова.

Засвоєну модель речення з визначеними формами відмінково-реченнєвого управління учні у визначених випадках переносять на іншу синтаксичну конструкцію у силу схожості значення певних груп дієслів, їх синонімічності.

Особливо часто зустрічаються помилки у словосполученнях, де використовується дієслова («пароплав відійшов з причалу» - «від причалу»)

Учні вірно використовують необхідні за змістом дієслова, але словосполучення з ними будують невірно – за аналогією з раніше вивченим «пішов до», «їхав по» без врахування того, що префікс має значення дієслова і характер зв'язку дієслова та іменника.

Слід зупинитися ще на одному виді помилок, пов'язаному з особливостями засвоєння дітьми відмінкових форм управління. Це помилкове вживання прийменників: (наприклад: «дівчинка йде в школа»). У наведеному прикладі прийменники вже вживаються як частини мови, але ще не виконують своєї синтаксичної функції. Завдяки особливостям прийменників, вони засвоюються дітьми легше та швидше, ніж закінчення іменників, тому що останні виконують лише граматичну функцію і не мають реального конкретного значення. Учні недостатньо розуміють лексичне значення направляючого слова, яке і повинно визначити вибір необхідного у даному випадку відмінку.

Такий висновок можна зробити на основі аналізу літературних витоків з проблеми дослідження. Щоб переконатися в тому, які труднощі виникають перед розумово відсталими учнями під час засвоєння теми «Прийменники» і у чому виявляються особливості граматичної побудови мовлення цих учнів, ми провели констатуючий експеримент, який склав наступні розділи.

Дане дослідження торкалося проблеми застосування на практиці знань, умінь і навиків з теми «Прийменник» учнями допоміжної школи.

Було виявлено, що помилки в оволодінні прийменниками і прийменниковим управлінням є обумовленими в деякій мірі і недоліками традиційного навчання, в підручниках в українській мові мало вправ, які забезпечують формування окремих розумових операцій з теми «Прийменник», а ті, що є в підручниках вправи не відрізняються різноманітністю і не розташовані в порядку наростання складності. Проведене нами дослідження підтверджує дані інших авторів, що встановили у розумово відсталих школярів бідність використання і неточність вживання в мові прийменників.

Проведене нами експериментальне навчання було направлено на можливо велику активізацію мовної і розумової діяльності розумово відсталих школярів. Воно сприяло тому, що учні стали вживати значно більшу кількість прийменників, не тільки простих, але і складних, а також стали активніше користуватися ними в письмовій мові.

Проведене експериментальне дослідження показало, що урахувавши різку обмеженість вживання прийменників розумово відсталими школярами, слід вважати необхідним створення таких прийомів роботи, при яких практичне оволодіння граматичними значеннями прийменників необхідно поєднувати з роботою по формуванню лексичного запасу у учнів. Учні ніколи не оволодіють умінням правильно будувати словосполучення з прийменниками, якщо не навчатися правильно і точно вживати слова, звертати увагу на смислову їх сполучуваність, що не завжди ураховується в практиці навчання учнів-олігофренів.

В результаті експериментального навчання стала очевидною необхідність:

- ✓ поступового збільшення питомої ваги самостійності різних учбових практичних завдань на основі включення в учбовий процес системи спеціально підібраних практичних робіт, що поступово ускладнюються як за змістом, так і за тривалістю виконання;
- ✓ орієнтування учнів в майбутньому завданні, враховуючи знайомство із змістом майбутнього завдання, відтворення необхідних знань, попереднє планування дій;
- ✓ надання допомоги учням в організації своїх дій, а також в активізації їх пізнавальної діяльності, які включають поточні словесні вказівки і регулювання діями учнів із сторони педагогів, використання всіляких опорних засобів і прийомів.

Результати проведеного експериментального дослідження показали, що запропонована нами система лексико-граматичних вправ з теми «Прийменник» сприяє закріпленню отриманих знань з даної теми, а саме: сприяє чіткому і правильному засвоєнню лексико-граматичного і стилістичного значення прийменників, засвоєнню правил правопису прийменників, збагаченню мови різними (простими і складними) прийменниками, оволодінню нормами прийменниково-відмінкового управління і активізації вживання прийменників в письмовій мові розумово відсталими школярами.

Список використаних джерел

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. - М.: Владос, - 2002.
2. Бебешина М.Н, Свириденков В.Г. Развитие речи на уроках русского языка в У-УШ классах вспомогательной школы. - М.: Просвещение, 1978,
3. Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. - М.: Просвещение, 1985.
4. Дульнев Г.М. Учебно-вспомогательная работа во вспомогательной школе-интернате.-М.:

- Просвещение, 1981.
5. Еременко И.Г. Материалы исследования процесса обучения во вспомогательной школе. – К., 1972.
 6. Тарасенко Н.В. Закрепление знаний учащихся вспомогательной школы по теме: «Предлоги» во внеурочное время // Методические рекомендации по внеклассной работе с учащимися специальных школ-интернатов. – Славянск, 1988.

Raising of the level of the mother tongue knowledge in senior schoolchildren of a special auxiliary school can be realized through applying prepositions. Applying prepositions improves and intensifies mentally-retarded schoolchildren's cognitive activity and positively influences their interest to learning the mother tongue.

Keywords: intellectual activity, prepositions, cognitive interest, intensification of thinking, direct and indirect influence.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.1-053.67: 37.013.42

І.В. Татяничкова

ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Стаття присвячена проблемі соціалізації учнів з вадами розумового розвитку, визначені її основні тенденції і складові, теоретично обґрунтовано сутність процесу соціалізації з огляду на її місце в системі загальної і спеціальної освіти з урахуванням нових вимог в сучасному суспільстві.

Ключові слова: особистість, соціалізація, адаптація, дезадаптація, інтеграція, «Я – концепція».

Статья посвящена проблеме социализации учащихся с нарушениями умственного развития, определены её основные тенденции и составляющие, теоретически обоснована сущность процесса социализации с позиции её места в системе общего и специального образования с учётом новых требований в современном обществе.

Ключевые слова: личность, социализация, адаптация, дезадаптация, интеграция, «Я – концепция».

У сучасному житті відбувається багато змін: соціальних, економічних, політичних.

В умовах сучасної соціально-економічної ситуації загострюються питання підготовки учнів з вадами розвитку до самостійного життя, що потребує володіння ними не тільки знаннями і навичками, які передбачені шкільною програмою, але й вміннями розв'язувати життєві проблеми, адаптуватися до певних умов, які постійно змінюються і диктуються самим життям і конкретними обставинами, бути конкурентноздатними на ринку праці і тим самим забезпечити достаток своєї родини.

У зв'язку з цим, у процесі національного відродження України, демократизації всього суспільного життя гостро постала проблема соціалізації саме дітей з вадами інтелектуального розвитку в умовах ринкових відносин.

Проблема соціалізації дітей з вадами розвитку набуває особливої актуальності не тільки в нашій країні, але й в інших країнах світу, під впливом нових соціальних змін у стосунках між державами, спільнотами та окремими людьми, які відбуваються впродовж останнього десятиріччя. Значущість соціалізації пояснюється також тим, що від її успішності залежить як самовідновлюваність суспільних відносин, так і комфортність життєдіяльності осіб цієї категорії та можливість самореалізації в нових для них соціальних умовах. Соціалізація в цьому ракурсі розглядається як процес, завдяки якому особистість входить у суспільство, в його соціальні зв'язки, інтегрує в різні типи спільнот, внаслідок чого відбувається її становлення як члена суспільства.

Теоретичні аспекти проблеми соціалізації досліджуються в роботах багатьох вчених, одні з яких розглядають процес соціалізації в контексті розвитку і становлення особистості (В.О. Аверін, А. Адлер, Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, А.О. Бодальов, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.Г. Ковальов, О.Ф. Лазурський, Б.Ф. Ломов, А. Маслоу, В.М. М'ясищев, О.В. Петровський, К.К. Платонов, Л.Д. Столяренко, Б.М. Теплов, Н.І. Шевандрін, К. Юнг, В.О. Ядов), інші – з позиції визначення її

сутності, механізмів, стадій, факторів впливу (Г.М. Андреева, Є.В. Андрієнко, М.І. Варій, В.Г. Городяненко, А.І. Кравченко, С.Д. Максименко, В.В. Москаленко, А.В. Мудрик, П.О. Ситаров, І.І. Цимбал, Т. Шибутані та ін.).

Проведена значна кількість досліджень, присвячених особливостям соціалізації дітей з вадами розвитку (В.І. Бондар, П.П. Горностаї, О.О. Завальнюк, В.В. Засенко, О.В. Коган, А.А. Колупаєва, А.М. Конопльова, О.В. Корнева, Т.В. Кункевич, Н.П. Кравець, Т.Л. Лещинська, Н.О. Макарчук, С.Д. Максименко, Л.О. Позднякова, В.І. Радіонова, В.М. Синьов, О. П. Хохліна, Л.М. Шипіцина та ін.). Загальні питання проблеми соціалізації осіб з вадами психофізичного розвитку представлені в роботах А.М. Висоцької, Т. Жуляковської, О.В. Коган, Н.О. Макарчук, Л.О. Позднякової, І.Г. Саранчі. Різні аспекти соціальної адаптації конкретної категорії дітей, зокрема з обмеженими розумовими можливостями, висвітлені в працях О.К. Агавеляна, І.М. Бгажнокової, В.І. Бондаря, А.М. Висоцької, С.Л. Горбенко, В.Ю. Карвяліса, А.А. Колупаєвої, І.М. Матющенко, С. П. Миронової, А.І. Раку, В.М. Синьова, К.М. Турчинської, О.П. Хохліної, які містять певні підходи до розв'язання питань соціалізації. Проблемами інтегрованого навчання займаються Л. Андрушко, В.І. Бондар, А.А. Колупаєва, В.М. Синьов, М.К. Шеремет та ін.

Теоретично і практично доведено, що посилена увага до соціалізації учнів з вадами розвитку є необхідною умовою соціального оздоровлення суспільства. Це особливо актуально в наш час, оскільки, незважаючи на досить велику кількість напрацювань з цієї проблеми, вона залишається гострою, бо кількість дітей такої категорії зростає в силу об'єктивних соціально-економічних причин, що склалися в Україні.

Сьогодні соціалізація особистості з філософсько-соціологічної все більше стає проблемою психолого-педагогічною, розв'язання якої є найважливішим чинником оптимального розвитку окремої особистості й суспільства в цілому. Тільки соціально прийнятна соціалізація надає можливість людині повноцінно існувати в сучасному світі.

При цьому, особистість розвивається із біологічного організму виключно завдяки різним видам соціального та культурного досвіду. «Особистість – цілісність соціальних якостей людини, продукт суспільного розвитку та включення індивіда в систему соціальних зв'язків у ході активної діяльності та спілкування» (В.О. Ядов).

Соціалізація здійснюється протягом усього життя людини, поділяючись на первинну (соціалізація дитини) та вторинну (соціалізація дорослих). Це відбувається тому, що умови життя людини, а слід і вона сама, постійно змінюються, вимагають входження у нові соціальні ролі та змін статусу, інколи докорінних.

Соціалізація – це безперервний процес, який в свою чергу поділяється на етапи, кожен з яких «спеціалізується» на рішенні певних завдань, без реалізації яких кожен наступний етап може як не настати, так і бути деформованим або загальмованим.

Залежно від віку індивіда, розрізняють чотири основних етапи соціалізації (В.В. Городяненко): соціалізація дитини; соціалізація підлітка (нестійка, проміжна); тривала (концептуальна) цілісна соціалізація (перехід від юності до зрілості у період від 17-18 до 23-25 років); соціалізація дорослих.

На кожному з цих етапів існують «критичні періоди». Щодо соціалізації дитини – це перші 2-3 роки і вступ до школи; для соціалізації підлітка – перетворення дитини і підлітка на юнака; для тривалої – початок самостійного життя і перехід від юнацтва до зрілості. Соціалізація дорослих націлена на зміну поведінки в новій ситуації, дітей – на формування ціннісних орієнтацій. Дорослі, спираючись на свій соціальний досвід, здатні оцінювати, сприймати норми критично, тоді як діти спроможні лише засвоювати їх. При цьому соціалізація дорослого допомагає йому набудити необхідних навичок, а соціалізація дитини пов'язана передусім з мотивацією.

Слід зазначити, що успішною соціалізація може вважатися тільки тоді, коли людина одночасно здатна як адаптуватися до суспільства, так і певною мірою протистояти тим його проявам, які заважають її саморозвитку і самоствердженню. Таким чином, на це особливо звертає увагу В.В.Москаленко, в самому процесі соціалізації закладено внутрішній конфлікт між мірою ідентифікації людини з суспільством і мірою уособлення її в суспільстві. Разом з тим, на думку автора, засвоєння соціального досвіду неможливе без індивідуальної активності самої людини в різних сферах соціалізації. У зв'язку з цим Г.М.Андреева виділяє три сфери, в яких розгортається весь зміст процесу соціалізації особистості: діяльність, спілкування і самосвідомість.

В процесі соціалізації «набір» діяльностей індивіда розширюється, тобто досягаються все нові і нові види діяльності: соціалізація відбувається як засвоєння нових і різних форм моделей рольової поведінки, в результаті чого у індивіда поступово формується орієнтація в існуючій системі соціальних ролей. Загалом сутність перетворень у системі діяльності полягає у процесі розширення можливостей індивіда як суб'єкта діяльності. Між тим, формування особистості як суб'єкта діяльності стає можливим завдяки розгортанню процесів сфери спілкування, тобто розширенню соціальних зв'язків індивіда, а також становленню персональної системи особистісних смислів, за якими стоїть, відповідно, орієнтація в системі предметних діяльностей, які задаються суспільством.

Важлива роль в соціалізації індивіда належить безумовно розвитку і примноженню його контактів з іншими людьми і в умовах суспільно значущої сумісної діяльності. Зі сферою спілкування тісно пов'язана третя сфера соціалізації – сфера самосвідомості. Завдяки спілкуванню індивід починає правильно сприймати себе і інших, що сприяє становленню в людині образу її «Я». Саме в цій сфері відбувається формування певних структур індивідуальної самосвідомості, яка пов'язана з процесом самовизначення і становлення соціальної ідентичності особистості, передумовою яких є активне включення індивіда в різні соціальні спільноти.

Отже, аналіз літератури показав, що сутнісний зміст соціалізації розкривається на перетині таких її процесів, як адаптація, інтеграція, саморозвиток і самореалізація. Діалектична їх єдність забезпечує оптимальний розвиток особистості впродовж усього життя людини у взаємодії з навколишнім середовищем. При цьому до впливу соціального середовища вона ставиться вибірково на основі сформованої у її свідомості системи цінностей. Індивідуальність особи, її потенційні можливості засвоїти культурний пласт суспільства, потреби та інтереси, спрямованість соціальної активності стають найважливішими чинниками її соціалізації. А саме фундамент цих можливостей закладається в процесі навчання людини.

Останнім часом суттєві зміни відбуваються в освіті України. Особливістю сучасної освітньої системи є докорінне змінення мети і завдань освіти. Погляд, який існував раніше на освіту як засіб передачі дитині знань, умінь і навичок, визнається недієвим і непродуктивним, тобто виявляється, що знання, як такі, не потрібні. У сучасний період соціально-політичного розвитку держави з'явилися нові перспективи змін в системі спеціальної освіти, пов'язані з іншим ставленням до дітей з особливими потребами, активним вирішенням питань їх соціалізації та інтеграції в суспільство, а також інтегрованим навчанням. На перший план виходить системна, поступова і послідовна спеціальна педагогічна робота, яка забезпечить розвиток соціальної активності дитини, виховання у ній життєздатної людини, яка буде спроможна в подальшому здійснювати практичну діяльність. Сучасна школа зобов'язана підготувати учня до такої діяльності, виходячи з його індивідуальних можливостей і здатності до самостійного життя, що потребує не тільки володіння практичними вміннями та навичками, але й постійного самовдосконалення. Педагогічна система адекватних засобів, методів і прийомів має забезпечити у школярів соціально-адекватні форми самоактуалізації, самопрояву з тим, щоб в подальшому освоїти життєвий простір в сучасному суспільстві.

Ось чому проблема формування особистості учня, соціальної відповідальності, особливо в умовах шкіл-інтернатів, набуває першочергової значущості. Встановлено, що утруднення в соціалізації осіб з інтелектуальною недостатністю пов'язані передусім з невизначеністю спеціальних корегуючих впливів на таких дітей, відсутністю в них навичок міжособистісного спілкування з нормально розвиненими однолітками, несформованістю потреби в такому спілкуванні, неадекватною самооцінкою, нерозумінням свого особистого «Я», негативним сприйняттям інших людей і своєрідними особливостями розвитку психіки. Тому спрямувати процес становлення особистості, її відповідальності перед суспільством – одне з найважливіших завдань школи-інтернату для дітей з вадами розвитку.

Але проблема виявлення рівня соціальної відповідальності залишається складною, мало розробленою і в практиці роботи педагогічних колективів реалізується недостатньо. Сучасна корекційна педагогіка не має у своєму арсеналі достатньо дієвих засобів, що дають змогу повністю адаптуватись розумово відсталим дітям та підліткам до складних соціальних умов сьогодення. А це, в свою чергу, стає підґрунтям різноманітних порушень їх поведінки та виникненню явищ соціальної дезадаптації взагалі. В соціологічній літературі поки що досить розповсюджена думка, згідно з якою особистість уже якимось чином існує, а потім настає процес її соціалізації на певному етапі, який обумовлений різноманітними факторами. Або інша, крайня точка зору, що йде від З. Фрейда, згідно з якою соціалізація взагалі завершується в дитинстві або ранній юності. У зв'язку з цим, слід зазначити, що повноцінна соціалізація підлітків неможлива без формування у них в процесі виховання відповідної соціальної поведінки як системи дій і вчинків на основі врахування своєрідного психічного розвитку учнів на кожному з вікових етапів. Слід підкреслити, що успішність соціалізації дітей з вадами розвитку залежить не лише від якості корекційної-методичних засобів як таких, а й від стану їх внутрішнього особистісного світу, від відкритості чи замкнутості до соціального оточення, від тих суперечностей, які призводять до почуття неповноцінності. В процесі пошуків свого «Я», набуття ідентичності, самоствердження і саморозвитку підлітків на рівні самосвідомості формується система внутрішнього узгодження уявлень про себе, образів «Я» - «Я» - концепції. «Я – концепція» в підлітковому віці грає найважливішу роль не тільки в формуванні цілісної особистості, а й в процесі її соціалізації, тобто як соціальне оточення сприяє формуванню «Я – концепції» індивідуума, так і «Я – концепція», у свою чергу, впливає на соціалізацію. Іншими словами, коли «Я – концепція» укорінюється настільки, що починає визначати поведінку учня, тоді вона стає чинником соціалізації в тій же мірі, що і її продуктом. Ось чому навчально-виховна стратегія спеціального освітнього закладу повинна передбачати орієнтацію на підвищення соціальної позиції школяра, який перш за все має

зрозуміти, що тільки від його психічних зусиль залежить його подальше соціальне зростання, а потім і ступінь адаптованості в суспільстві.

Таким чином, дослідження проблеми соціалізації особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку виступає актуальним на сучасному етапі розвитку спеціальної психології та олігофренопедагогіки і вимагає більш детального її аналізу.

Між тим, рівень вивченості проблеми соціалізації у сучасній українській корекційній педагогіці навряд чи можна визначити таким, що задовольняє сучасні суспільні потреби. Незважаючи на значущість проблеми соціалізації для дефектологічної науки і практики та значну кількість присвячених їй досліджень, вона ще й досі залишається недостатньо розробленою як в теоретичному, так і в практичному планах. Це стосується як дітей з вадами розвитку взагалі, так і з інтелектуальними порушеннями розвитку зокрема.

Це зумовлює необхідність подальшого її теоретичного осмислення та прийняття відповідних практичних педагогічних рішень, які б сприяли більш інтенсивному формуванню в осіб з вадами інтелектуального розвитку найважливіших соціально спрямованих компетентностей, які забезпечать їх соціалізацію.

Найменше вивчені роль і можливості системи виховання щодо забезпечення успішної соціалізації.

Потребують подальшого дослідження питання специфіки, механізмів та проявів особистості підлітка з інтелектуальними вадами в умовах соціального середовища, проблема його функціонування в соціальній сфері, специфіка адаптації розумово відсталого підлітка не тільки в межах навчально-виховного процесу спеціального освітнього закладу, але й поза його межами. Неоднозначним є визначення та розкриття змісту корекційного впливу у спеціальних навчальних закладах, саме в яких і здійснюється розгортання меж соціалізації дітей та підлітків з вадами психофізичного розвитку. Водночас, реалізація даних проєктів потребує експериментальних результатів різних аспектів даної проблеми. У дефектології й досі відсутні роботи, в яких системно вирішуються взаємопов'язані психологічні та педагогічні питання дослідження розвитку специфіки функціонування психологічних особливостей розумово відсталого підлітка у межах визначення «Я – концепції», особистісної, професійної, соціальної ідентифікації, які визначають ступінь його соціалізації.

Не висвітлені також питання подальшої соціалізації осіб з інтелектуальними вадами після закінчення ними спеціального освітнього закладу.

У зв'язку з цим, особливого значення набуває розробка ефективних психолого-педагогічних інтегративних систем впливу на особистість підлітка з метою розширення його особистих ресурсів до ефективної адаптації та соціалізації у подальшому дорослому житті.

Водночас, є проблеми, які потребують негайного вирішення. Це насамперед працевлаштування після закінчення навчання. Свого вирішення чекає і проблема соціального оточення дітей, яке в своїй більшості є негативним, що впливає на подальшу соціалізацію осіб з вадами розвитку, тобто дезорієнтує їх. Безумовно, необхідна не лише цілісна корекційна учбово-виховна система, спрямована на створення оптимального соціально-психологічного клімату, але й потрібна державна система захисту осіб з інтелектуальними вадами в процесі їх подальшої соціалізації.

Все це свідчить про актуальність, своєчасність і вказує на гостру необхідність дослідження з метою подальшої розробки шляхів підвищення ефективності соціалізації даної категорії дітей.

Список використаних джерел

1. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія / Інститут проблем виховання АПН України. – К. : Фенікс, 2009. – 416 с.
2. Малер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – М.: АРКТИ, 2000.- 124 с.
3. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов – на - Дону: Феникс, 1999. – 672 с.
4. Москаленко В.В. Социализация личности. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.
5. Саранча І. Г. Сутність процесу соціалізації у різних наукових галузях.- Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. – Вип. XII. Серія: соціально - педагогічна. - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С. 8-14.

The article is dedicated to problem to socializations pupils with breaches of the mental development, are determined its main trends and component, is theoretically motivated essence of the process to socializations with positions of its place in system general and special formation with account of the new requirements in modern society.

Keywords: the personality, socialization, adaptation, desadaptation, integration, "I - a concept".

Отримано 18.09.2010 р.

МЕТОДИЧНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

У статті йдеться про компетентнісний підхід в корекційній освіті та шляхи формування професійно-трудової компетентності в учнів допоміжної школи. Компетентність, компетентнісний підхід, корекційна освіта.

Ключові слова: компетентність, свідомий вибір діяльності, педагогічна технологія.

Стаття посвячена формуванню компетентного похода в корекційній педагогіці і шляхи формування професійно-трудової компетентності в учасників допоміжної школи. Компетентність, компетентнісний похід, корекційне формування.

Ключевые слова: компетентность, сознательный выбор деятельности, педагогическая технология.

Сьогодні в світовій освітній практиці одним із провідних є компетентнісний підхід, за умов якого набуття учнями знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Головним стає не наявність в учня внутрішньої організації знань, особистих якостей та здібностей, а здатність застосовувати компетентності в навчанні та житті. Саме тому важливим на сьогодні є усвідомлення самого поняття *компетентнісний підхід*, яке для української педагогічної громадськості є досить новим і малодослідженим. Уведення його в теорію та практику навчання школярів сприятиме розв'язанню типової для сучасної української школи проблеми, сутність якої в тому, що учні не вміють застосовувати набуті теоретичні знання для розв'язання конкретних практичних завдань.

Актуальною ця проблема є і для теорії та практики корекційної освіти. Адже підготовка дітей з особливостями психофізичного розвитку до майбутньої трудової діяльності – одне із пріоритетних завдань допоміжної школи. Упровадження компетентнісного підходу в навчально-виховний процес цих шкіл потребує розробки нових підходів до змісту, організації навчально-виховної роботи та оцінювання її результатів. На організацію навчального процесу розумово відсталих учнів (підкреслимо в ній професійно-трудова складова) покладаються в сучасних умовах нові завдання – оновлення соціальних пріоритетів: переорієнтація процесу навчання на розвиток і корекцію особистості учня, “навчання його самостійно оволодівати новими знаннями. ...Бути більш мобільною, критичною і творчо мислячою (людиною), а значить і більш мотивованою до самонавчання і саморозвитку” [5]. Формування компетентності, тобто досвіду особистої діяльності, вироблення ставлень, розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і умінь, сприятиме гнучкості та мобільності професійної діяльності випускника школи, готовності до праці в складних соціально-економічних умовах, де працедавцям, виробничим колективам потрібні працівники, які швидко й ефективно здатні вирішувати професійні завдання в будь-яких умовах, крім того мати високу кваліфікацію, вміти працювати як автономно, так і в колективі, систематично працювати над професійним вдосконаленням тощо. Таким чином, формування професійно-трудової компетентності у майбутніх випускників, з одного боку, є однією з умов їхньої успішної навчальної та подальшої професійної діяльності, а з іншого – запорукою ефективного соціально-економічного розвитку країни.

Незважаючи на те, що терміни “компетентність”, “компетенція” увійшли в педагогічну термінологію нещодавно, майже всі аспекти професійно-трудової компетентності учнів допоміжної школи досліджувались у різний час ученими-дефектологами. Зокрема, дидактичні основи побудови професійно-трудового навчання у допоміжній школі висвітлювалися в працях О.Граборова, Г.Дульнева, І.Єременка, в яких розроблено засоби педагогічної корекції основної вади. Теоретичні та методичні питання професійно-трудового навчання учнів допоміжної школи, питання підготовки до праці у сфері матеріального виробництва, соціально-трудової адаптації випускників, знайшли висвітлення у дисертаційних роботах та наукових публікаціях В.Баудіша, А.Висоцької, В.Карвяліса, Г.Мерсіянової, А.Раку, В.Синьова, О.Хохліної та ін. Дослідження окремих вчених присвячено

проблемам психології трудової діяльності, вивченню особливостей протікання трудових процесів у розумово відсталих дітей (В.Бондар, А.Корнієнко, С.Максименко, Б.Пінський).

Для кращого розуміння методів та прийомів формування в розумово відсталих школярів складових професійно-трудої компетентності розкриємо сутність понять «компетенція» і «компетентність».

Тлумачний словник української мови подає дуже схожі трактування цих слів [1]. Компетенція — 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи. -У межах своєї компетенції особистість може бути компетентною або некомпетентною. Компетентність — властивість від компетентний; 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; 2) який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 3) який має певні повноваження, повноправний. Схожість трактування понять є очевидною, адже вони мають одне походження: з латинської *competentia* — узгодженість, відповідність.

Представимо різні підходи до визначення цих понять як зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Так, експерти країн ЄС дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності як здатності застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних стосунках — ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному та професійному контексті. Компетентність — це поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань [4].

За означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI) поняття компетентність включає набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у певній діяльності. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і умінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Британський вчений Дж. Равен акцентує на професійній складовій компетентності та визначає її як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії у певній галузі і яка включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії [2]. Дослідник наголошує, що саме поняття «компетентнісна освіта» виникло в США в процесі вивчення досвіду видатних учителів. Вчений пише про вчительку, яка зосереджувала свою увагу «на компетентностях, що їх учні могли набути, виконуючи ту чи іншу роботу. Ці компетентності містили стандартні шкільні навички: читання, письмо, орфографію та лічбу. Проте вони передбачали також пошук інформації, необхідної для досягнення мети, винахідливість, уміння переконувати керувати тощо» [2].

А. Хуторської розрізняє терміни «компетенція» і «компетентність», пояснюючи, що «компетенція» — це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них.

Компетентність — це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Отже, компетенцію, за А. Хуторським, слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки учня, а компетентність — як його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності.

Дослідники С. Шишов та В. Кальней дають таке визначення: «Компетенція — це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які здобуті завдяки навчанню». На їх думку, нові підходи до змісту освіти у зв'язку із компетентностями полягають у тому, що треба відмовитися від знань «про всяк випадок», а перейти до іншого розуміння того, що є «знання як такі» [4]. Компетенція передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань.

Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності. Отже, цінності є складовою будь-яких компетенцій.

Більшість українських педагогів погоджуються з трактуванням основних понять, визначаючи, що «компетенція» сприймається як похідне, вужче від поняття «компетентність», і традиційно вживається у значенні «коло повноважень якої-небудь особи», «компетентність» же розуміють як обізнаність, авторитетність, кваліфікацію, тому доцільно в педагогічному сенсі користуватися саме терміном «компетентність». Попри деякі розбіжності щодо трактування понять, зарубіжні та вітчизняні фахівці пропонують таку внутрішню структуру компетентності як педагогічного явища: знання; пізнавальні навички; практичні вміння; відношення; емоції; цінності; мотивація.

Вчені, які досліджували поняття компетентності (Дж. Равен, В. Кальней, С.Шишов, А. Хуторської, Н. Бібік, С. Бондар, О. Пометун, О. Овчарук, І.Родигіна, С. Трубочева та ін.), зазначають, що воно значно ширше за поняття знання, вміння, навички і включає не тільки когнітивний (знання) й операційно-технологічний (вміння) складники, а й мотиваційний, етичний (ціннісні орієнтації), соціальний і поведінковий. Отже, на підставі аналізу психолого-педагогічної

літератури ми дійшли висновку, що компетентність — це інтегрований результат освіти; включає знання, але на відміну від знань передбачає переведення різноманітної, динамічної інформації у форму власної діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї; уміння використовувати це знання у конкретній ситуації, але на відміну від уміння удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими компетентностями; навички (діяльність), тобто розуміння яким способом можна здобути це знання, але на відміну від навички є усвідомленою; цінності, критичне мислення, тобто адекватне оцінювання себе, важливості конкретного знання для власної діяльності. Компетентність тісно поєднує мобілізацію знань, умінь та поведінкових стосунків, які налаштовані на умови конкретної діяльності. Компетентність можна розглядати як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією або, в ширшому розумінні, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), яка необхідна для розв'язання конкретної проблеми. Оволодіння компетентністю вимагає значного інтелектуального розвитку — абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення. Саме інтегрований характер робить складним і важливим формування цього поняття.

Головною умовою практичної реалізації компетентнісного підходу є ґрунтовне розроблення системи компетентностей різного рівня. Відповідно до розподілу змісту освіти на загальний, метапредметний (для всіх предметів), міжпредметний (для циклу предметів чи освітніх галузей) та предметний (для кожного навчального предмета) більшість дослідників пропонують трирівневу ієрархію компетентностей.

Ключові компетентності, на думку українських педагогів, є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Перелік ключових компетентностей вчені визначають за трьома блоками: **соціальні** компетентності, що пов'язані з соціальною діяльністю особистості (здатність до співпраці, уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, комунікативні навички); **мотиваційні** компетентності, котрі пов'язані з внутрішньою мотивацією, індивідуальним вибором особистості (здатність до навчання, уміння бути мобільним, особисті практичні здібності, вміння робити власний вибір та встановлювати особисті цілі); **функціональні** компетентності, які пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом (читацькі, технічні компетентності, вміння оперувати набутими знаннями в навчанні та житті, використовувати джерела інформації для власного розвитку).

Кожна з ключових компетентностей формується й через навчання в певній освітній галузі, набуваючи в цьому процесі характеру засвоєння освітніх дій, які пов'язані з освітніми завданнями та змістом цієї галузі. Предметні (спеціальнопредметні) компетентності — це сукупність знань, умінь та характерних рис у межах предмета, що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення. Предметне навчання — це тільки основа для формування і розвитку компетентностей як інтегрованого результату навчальної діяльності учнів.

Метою нашої публікації є обґрунтування **методичних умов запровадження компетентнісного підходу на уроках трудового навчання в допоміжній школі.** Результатом його має стати сформованість професійно-трудової компетентності в учнів допоміжної школи.

Трудове навчання, як і будь-який навчальний предмет, включає методологічні оцінні знання і знання про способи навчальної діяльності, що реалізуються значною мірою в уміннях і навичках учнів. Визначальною ознакою компетентнісно орієнтованого уроку стає його практична спрямованість на очікувані **результати навчання** — формування в учнів стійкого інтересу до уроків трудового навчання як оригінального мистецтва, потреби в зацікавленому ставленні до кожного заняття, виховання любові до праці, навчання самостійно мислити, глибоко розуміти та творчо ставитись до завдань, висловлювати власні погляди, оцінні судження, аргументувати, виявляти здатність до оригінальних рішень, до перенесення набутих знань і вмінь на практичні ситуації, проводити аналогії з сучасним життям, власним досвідом, тобто робити свідомий вибір як при вивченні навчального матеріалу, так і в реальному житті. Отже, **компетентності на уроках трудового навчання** можуть визначатися як перелік основних усвідомлених учнями знань, умінь і навичок, передбачених кожною конкретною темою, як система ціннісних орієнтацій, сформованих на програмовому матеріалі, та як здатність до цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності в тій чи іншій життєвій сфері.

Розвиток уміння практично застосовувати набуті трудові компетентності спонукає школярів до визначення власної життєвої позиції. Такий підхід до вивчення цієї навчальної дисципліни в школі сприятиме поступовій адаптації юної особистості до майбутнього дорослого життя.

Орієнтація на компетентнісний підхід в процесі вивчення дисципліни “Трудове навчання” знайшла послідовне відображення в відповідній Програмі для масової загальноосвітньої школи, якою передбачається “формування покоління молоді, що буде захищеним і мобільним на ринку праці; здатним робити особистісний, духовно-світоглядний вибір; матиме необхідні знання, навички,

компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях; здатним до навчання упродовж життя”. У документі втілено ключові компетентності (соціальні, мотиваційні й функціональні), які сприятимуть розвитку особистості та її повноцінній реалізації в сучасному житті.

Кожна з трудових компетентностей складається з простіших дій, операцій, які є показниками її розвиненості. Оскільки за визначенням основою компетентності є здібності (здатності) особистості, то кожній із них повинна відповідати своя компетентність.

Реалізація компетентнісного підходу передбачає таку організацію роботи на уроках трудового навчання в 5-10 класах, у процесі якої вчитель має можливість розвивати в учнів компетентність у процесі виконання ними отриманих завдань, у формулюванні критичної оцінки на виконану роботу, у висловленні власної оригінальної думки тощо.

Компетентність у відтворенні (**репродукуванні**) — це знання та вміння, передбачені програмою. Компетентність репродуктивного характеру найбільш ефективно забезпечується інформаційними методами навчання: репродуктивна бесіда, виконання завдань за зразком та ін.

Компетентність конструктивного рівня розвивається проблемним методом подачі матеріалу, виконанням пізнавальних завдань.

Компетентність творчого характеру досягається евристичними та пошуковими методами навчання, які залучають учнів до самостійної пошукової діяльності: проблемно-аналітична бесіда, моделювання майбутньої діяльності, “мозковий штурм”, “круглий стіл” і т. п.

Урок трудового навчання в 7-9 класах потребує, відповідно до вікових особливостей, поступового переходу від репродуктивних до проблемно-пошукових методів. Характер навчальної діяльності повинен сприяти формуванню логічного мислення старших підлітків, умінню аргументувати свої судження, збагаченню понятійного апарата, розвитку творчої уяви, самосвідомості, саморефлексії.

Методику розвитку трудових компетентностей учнів допоміжної школи доцільно реалізовувати поетапно:

— на першому, мотиваційному, етапі визначається характер актуальної установки, за умови якої вивчення нової теми стає для учня необхідною потребою, ставиться мета стимулювати інтерес та емоційно-ціннісне ставлення до виконуваної роботи, відбувається накопичення необхідних знань у тому обсязі, якого потребує тема згідно програми;

— на другому, діяльнісному, етапі вивчається зміст теми, формуються вміння аналізу, порівняння вивченого матеріалу, створюються умови для розвитку критичного мислення та глибокого інтелектуально-емоційного засвоєння змісту теоретичного матеріалу;

— на третьому, оцінному, етапі узагальнюються та систематизуються набуті знання і вміння, передбачається самостійний аналіз (удосконалення практичних умінь і навичок) завдань, корегується учнівська діяльність, відбувається стимулювання учнів застосовувати здобуті знання для оцінки сучасних життєвих ситуацій.

Отже, **трудові компетентності** — це інтегрований компонент навчальних досягнень учнів, перелік основних усвідомлених учнями знань, умінь і навичок, передбачених конкретною навчальною темою, розділом, та система ціннісних орієнтацій, сформованих на програмному матеріалі, а також здатність до цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь і способів трудової діяльності в тій чи іншій життєвій сфері. Тому важливим завданням учителя на уроках трудового навчання є забезпечення послідовного формування передбачених програмою компетентностей учнів, логічна структура яких включає наступні компоненти: освітньо-змістовий (оволодіння теоретичними знаннями, загальна ерудиція, постійна потреба в отриманні нових знань); практичний (застосування отриманих умінь та навичок); ціннісний (здатність оцінювати власну роботу, виробити інших майстрів, формувати особистісні інтереси, захоплення в учнів, виховувати та вдосконалювати естетичний смак, почуття тощо).

Компетентнісно орієнтований урок трудового навчання може передбачати наступні компоненти:

— назва навчальної теми;

— назва компетентностей, які слід формувати;

— мінімальний досвід діяльності (застосування компетенції) або попередній етап сформованості компетентностей;

— мотивація необхідності подальшого розвитку компетентностей;

— знання, вміння і навички, необхідні для подальшого формування або розвитку компетентностей;

— способи діяльності учнів на певному етапі формування або розвитку компетентностей;

— рефлексія ефективності отриманого результату.

Наступна умова реалізації компетентнісного підходу на уроках трудового навчання — це чітке визначення рівня сформованості трудових компетентностей учнів та основних етапів їх формування.

Оскільки поняття “компетентність” ми трактуємо як здібність (здатність) особистості, то рівень сформованості трудових компетентностей учнів визначаємо як набуття наступних здатностей: застосування знань та вмінь у практичній роботі; уміння користуватися різними видами конструкторсько-технологічної документації та іншими джерелами інформації; дотримання технічних вимог у процесі виконання робіт (якість виробу); уміння організувати робоче місце і підтримувати порядок на ньому в процесі роботи; рівень сформованості трудових прийомів і умінь виконувати технологічні операції; дотримання правил безпечної праці та санітарно-гігієнічних вимог, дотримання норм часу на виготовлення виробу; рівень самостійності у процесі організації і виконанні роботи (планування трудових процесів, самоконтроль і т.п.), сформованість операцій розумової діяльності: роботи узагальнення й висновки для осмислення й систематизації знань, виявлення елементів творчості.

Отже, на нашу думку правильна організація методичної роботи на уроках трудового навчання в умовах компетентнісного підходу забезпечуватиме розвиток професійно-трудова компетентностей учнів допоміжної школи як очікуваний результат засвоєння необхідних базових теоретичних знань, умінь, виявлення творчих здібностей до перенесення набутих знань та вмінь в інші умови, життєві ситуації, демонстрацію аргументованих оціночних суджень.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. — К: Перун, 2001. — С. 445.
2. **Равен Дж.** Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2001. — 140 с.
3. **Хуторской А.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58-64.
4. **Шишов С., Кальней В.** Школа: мониторинг качества образования. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — С. 79.
5. Наказ МОН України від 05.05.2008 №371 “Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти”

This thesis is devoted to topical problem of formation of social competence of disabled students by means of project activity. On the basis of theoretical analysis of socialization process it was highlighted the main approaches to definition of social competence.

Keywords: competence, conscious choice of activity, pedagogical technology.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.37.1

Ю.М. Трасковський

СВОЄРІДНІСТЬ СТАНОВЛЕННЯ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ

У статті подані положення щодо особливостей розвитку практичних навичок у розумово відсталих учнів засобами практичних завдань та занять з соціально-побутового орієнтування.

Ключові слова: практичні навички, практичні завдання, соціально-побутове орієнтування.

В статье представлены положения об особенностях развития практических навыков в умственно отсталых учащихся средствами практических заданий и занятий по социально-бытовому ориентированию.

Ключевые слова: практические навыки, практические задания, социально-бытовое ориентирование

Основними формами і методами розвитку практичних навичок у розумово відсталих учнів практичні роботи, екскурсії, сюжетно-рольові ігри, бесіди, заняття з соціально-побутового

орієнтування. Під час занять практикується демонстрація учбових кінофільмів, діафільмів і різних наглядних матеріалів.

В більшості розділів програми з соціально-побутового орієнтування передбачено проведення практичних робіт. Кожен учень, незалежно від його інтелектуальних і фізичних можливостей, повинен оволодіти основними способами догляду за одягом, приготування їжі, навчатися складати ділові папери, заповнювати бланки і т.д.

Практичні роботи проводять за такими розділами, як: „Харчування”, „Одяг та взуття”, „Житло”, а також з окремих тем із інших розділів програми. У процесі роботи слід поділити учнів на бригади із 4-5 чоловік; при цьому кожна бригада виконує самостійне завдання [4, 46].

У залежності від задач уроку і наповнення кабінету учбовим матеріалом можуть використовуватися як колективні (бригадні), так і індивідуальні (виконання учнем всіх операцій під керівництвом вчителя) форми організації практичних робіт. Але при будь-якій формі організації заняття кожен учень повинен на практиці оволодіти усіма необхідними знаннями та вміннями.

На заняттях слід приділяти увагу для правил по техніки безпеки, формування вмінь користуватися нагрівальними приладами, електричними і механічними побутовими приладами і пристосуваннями, колючими і ріжучими предметами, а також навичок користування скляним посудом, окропом і т. д.

В багатьох розділах, наприклад, „Особиста гігієна”, „Бюджет сім'ї”, передбачена система вправ, які кожен учень виконує індивідуально. Ця робота спрямована на виробітку у учнів умінь та навичок на основі знань, отриманих як на заняттях по соціально-побутовій орієнтації, так і на заняттях з інших предметів [2, 98].

Бесіда під час занять з соціально-побутового орієнтування являється одним із основних методів навчання і застосовується разом із сюжетно-рольовими іграми, різними практичними роботами, записами у зошиті деяких правил і іншими видами робіт. Час бесіди може бути різний, але вона не повинна являтися єдиним методом навчання, яке використовується на занятті.

У залежності від задач уроку, бесіда може мати різні призначення. Наприклад, вона може носити інформаційний характер. В цьому випадку вчитель виявляє у дітей знання, які вони вже мають і повідомляє необхідну інформацію. На початку заняття проводяться невеличкі вступні бесіди, а в кінці заняття для закріплення отриманих знань – заключні бесіди.

При встановленні змісту і об'єму учбового матеріалу, який повідомляється на уроці, учитель повинен орієнтуватися на вимоги до знань і вмінь учнів відносно до того чи іншого розділу програми.

Сюжетно-рольові ігри використовуються як один із провідних методів навчання, особливо за тими розділами програми, у яких непередбачено проведення практичних робіт, наприклад: „Культура поведінки”, „Сім'я” і т. д. Сюжетно-рольові ігри рекомендується використовувати при вивченні таких розділів, як „Торгівля”, „Засоби зв'язку” і т.д. Сюжетно-рольові ігри в основному рекомендується проводити на етапі закріплення пройденого матеріалу і для формування навичок спілкування. У грі відтворюються конкретні життєві ситуації, до яких учні використовують набуті ними знання і прийоми (наприклад, правила поведінки, прийоми догляду за маленькими дітьми і т. д.) вчитель організовує гру і керує нею в залежності з раніш розробленим планом. При цьому не давати прямих вказівок як обходитись в тій чи в іншій ситуації, щоб діти самостійно приймали рішення. Ігри можуть займати частину уроку чи організувати як підсумкове заняття. Ці заняття вимагають від вчителя серйозної підготовки і мають важливе значення для рішення задач навчання і виховання, так як на них закріплюються різні знання та навички учнів (правила поведінки, навички приготування тих чи інших блюд, сервірування столу, прибирання приміщення і т.д. [61, 26].

Експерсії в залежності від їх місця в навчальному процесі вступні, підсумкові. Вступні експерсії мають мету проведення спостережень і загальне ознайомлення з об'єктами. Підсумкові експерсії організуються при завершенні роботи над темою.

Будь-яка експерсія не являється самоціллю і використовується разом з іншими організаціями формами навчання по тій чи іншій темі. В ході експерсій можуть проводитися практичні роботи. Так під час експерсій на телеграф учні заповнюють бланки телеграм (за допомогою раніш складених текстів). Проведення експерсій потребує значної підготовки. Вчителю необхідно раніш намітити задачі і зміст експерсії. Слід також провести вступну бесіду: назвати об'єкт спостереження, розповісти про шляхи, по якому будуть проходити до міста проведення експерсії, на гадачі учням правила дорожнього руху, правила поведінки в транспорті і під час експерсії. Рекомендується, щоб сам учитель проводив експерсію, спілкуючись з дітьми, особливо під час підсумкових експерсій. Якщо пояснення дає не вчитель, а робітник підприємства на якому проводиться експерсія, то треба заздалегідь обговорити з ним об'єм і характер повідомлення, перелік об'єктів, які будуть показані учням.

Для закріплення знань та вмінь слід постійно здійснювати повторення вивченого. З цією метою вчитель при складанні плану заняття повинен продумати в якій його частині застосувати знання та вмінні, одержані дітьми раніш, для повторення застосовується вже вивчений матеріал із інших розділів, логічно пов'язаних із вивчаємою темою.

На заняттях по соціально-побутовій орієнтації слід приділяти увагу розвитку усній та письмовій мові, практичному застосуванню знань і навичок, отриманих на уроках рідної мови. На всіх етапах заняття у зв'язку з вивчаємим матеріалом необхідно за повнотою усних відповідей, вміння дітей правильно побудувати фразу, зробити підсумок. Вчитель повинен слідкувати за діалогічною мовою учнів. З цієї ціллю використовуються різні етапи занять і екскурсій, в ході яких учні приволюються до бесіди. На окремих заняттях при проходженні ряду тем (наприклад, „Квартплата”, „Оформлення на роботу” і т.д.) слід відводити час на практичне закріплення навичок складання ділових паперів з урахуванням різних життєвих ситуацій, спираючись на знання та вміння, отриманих на уроці рідної мови.

Особливу увагу слід звернути на проведення практичних робіт з використанням бригадної форми організації учнів. На першому занятті, де використовується бригандна форма роботи, вчитель повинен пояснити і показати дітям, що повинен робити бригадир. Для цього він, розташувавши учнів по бригадам, виступає в ролі бригадира однієї з них. Інші бригади, призначені з числа більш підготовлених учнів, спостерігаючи за вчителем і отримуючи його інструкції, організують роботу своїх бригад. Для успішного проведення перших занять по новій темі, бригадирів слід проінструктувати заздалегідь про їх обов'язки. В ході практичної роботи бригадир повинен виконувати частину загального завдання. Аналогічні роботи на наступних заняттях бригадири можуть організувати по усній чи письмовій інструкції вчителя під його постійним контролем. Безперечно, вчитель керує не тільки бригадами. В процесі виконання завдання він дає учням деякі вказівки і пояснення, надає їм допомогу, слідкує за дотриманням санітарно-гігієнічних вимог і правил техніки безпеки.

Заняття по соціально-побутовій орієнтації тісно пов'язані з уроками рідної мови, математики, географії, праці. Соціально-побутова орієнтація школярів повинна мати своє продовження в системі позакласної роботи. Тільки комплексна співпраця вчителя і вихователя дозволить досягти бажаних результатів.

Зв'язок вчителя з вихователем здійснюється також при спільному проведенні окремих екскурсій і деяких підсумкових практичних занять, які можна об'єднувати з позакласними заходами.

Виконання будь-якої роботи, наприклад, прибирання приміщення, в першу чергу потребує ознайомлення з об'єктом діяльності. Діти на одному із занять розглядають ту чи іншу неприбрану ділянку приміщення, аналізують його стан і установлюють об'єм і характер прибирання.

Вмінню аналізувати об'єкти (орієнтуватися у завданні) школярі навчаються на уроках трудового навчання у молодших і старших класах. На заняттях по соціально-побутовій орієнтації це вміння формується у дітей з п'ятого класу. Спочатку вчитель керує діяльністю школярів і за допомогою питань допомагає їм скласти повну уяву про об'єкт роботи.

Матеріал програми по соціально-побутовій орієнтації дає вчителю можливість цікаво і різноманітно побудувати заняття, вибираючи ті форми і методи роботи, які найбільш ефективні в плані корекції недоліків розумово відсталих дітей. Вчитель повинен пам'ятати, що на заняттях не може бути учнів-спостерігачів. Всі школярі, незалежно від їх психофізичних можливостей, повинні на практиці оволодіти знаннями та вміннями, передбаченими програмою.

Одним із факторів організації навчання розумово відсталих дітей практичним навичкам є суворе дотримання розпорядку дня у школі-інтернаті. Для цього необхідно виховувати у дітей естетичні, трудові навички, привчити їх до порядку, виробляти у розумово відсталих дітей життєво необхідні звички [3, 240].

Виховна функція режимних моментів у допоміжній школі-інтернаті має особливо важливе значення. Дійсне засвоєння норм поведінки, трудових навичок, раціональних прийомів організації своєї роботи розумово відсталій дитині доступно лише через конкретну практичну діяльність.

Принцип диференційованого підходу до розумово відсталих дітей, який широко використовується в їх навчанні на уроках і позакласній роботі, є обов'язковим і для виховної роботи, пов'язаної з виконанням розпорядку дня [1, 28].

Велике значення для виховання навичок і звичок, необхідних для самостійного життя, має продумана систематична робота по формуванню гігієнічних навичок. Перш за все починають з навчання правильного виконання ранкового та вечірнього туалету. Час, відведений для цих цілей режимом для школи-інтернату, використовуються вихователями для практичного показу, контролю і допомоги в оволодінні необхідними навичками. Але в роботі по прищепленню гігієнічних навичок не можна, щоб діти дотримувались їх тільки на протязі того часу, який відведений режимом дня. З молодшими школярами проводять ряд спеціальних занять після уроків. В цій роботі приймають участь вчителя, вихователі і медичні робітники школи.

У часи ранкового та вечірнього туалету вихователь організує свій час так, щоб мати можливість безпосередньо здійснити на практиці контроль за тим, як діти перетворюють у життя ті знання, які вони отримали під час бесід на спеціальних заняттях. Багатьом треба буде повторити окремі вимоги, показати відповідні раціональні прийоми, дати характеристику виконаного.

В ці часи вихователь не може одночасно проводити роботу із всією групою, так як дівчатка і хлопчики розміщуються у різних приміщеннях. Тому рекомендується перекомплектування груп: вихованців двох паралельних груп можна розподілити на групу хлопчиків і групу дівчат; з кожній із цих груп проводить роботу один із вихователів. Таким чином, в той час, який відведений для ранкового туалету, всі діти будуть під наглядом і керівництвом вихователів.

Однак, така організація проведення режимного моменту, пропонує дотриманню єдиних вимог всіх вихователів. Наприклад, вихователь однієї із груп організовує умивання. Тут важливо прослідкувати, щоб, направляючись до умивальника, діти взяли з собою всі необхідні речі (мило, зубну щітку, пасту, рушник). Цю звичку треба спеціально виробляти, так як розумово відсталі діти часто забувають частину своїх речей, а це приводить до того, що вони можуть умиватися без мила, не почистити зуби чи не витершись, піти до спальні за своїм рушником і т. д. Все це негативно впливає на формування у дітей необхідних позитивних звичок і навичок.

В ранкові часи треба встигнути зробити дуже багато, що можливо лише при правильній організації. Організація режиму у цей час потребує детального продумування з точки зору вибору найбільш раціональних прийомів і форм роботи.

Перш за все одних із головних умов успішного виконання режимних моментів являється створення такої спокійної робочої обстановки, коли всі діти знають, що і як їм треба робити.

Як правило, основне ранкове прибирання спальних кімнат здійснюється у школі-інтернаті самими вихованцями. Але педагогічний колектив школи повинен строго дотримуватися установлених вікових нормативів при проведенні загальнокорисної праці і враховувати можливості дітей. Наряду з навчанням практичним прийомам обслуговуючої праці слід проводити виховну роботу, направлену на прищеплення дітям поваги до праці дорослих і старших товаришів.

Формування вмінь та навичок по догляду за житлом слід одразу починати з практичних занять. Більшість учнів до четвертого класу вже мають навички сухого та вологого прибирання класної кімнати, спальні та інших приміщень інтернату. Але не всі з них можуть правильно ними користуватися і охайно провести прибирання приміщення. У класі, звичайно, є такі діти, які приучені допомагати по господарству, але, як показує практика, таких дітей дуже мало. Це пояснюється недоліками сімейного виховання. У сім'ях на розумово відсталих дітей дивляться, як на неспроможних здійснити навіть саму просту систематичну роботу, а в окремих сім'ях до них відносяться як до хворих, який треба опікувати. Нова ситуація, незвичайність обстановки викликає у дітей невпевненість у своїх силах. Спочатку заняття по прибиранню квартири дітям треба показати, якими раціональними прийомами слід користуватися у цій роботі, розповісти, чому так прибирати зручніше та швидше. Такий показ може здійснити сам вихователь, а можна показати це на прикладі того, як виконує таку роботу один із учнів. Не рекомендується на одному занятті зупинятися одразу на прибиранні всіх об'єктів квартири. Краще по черзі розібрати такі види прибирання, як миття підлоги, догляд за паркетною підлогою та миття рам. З цією метою треба підшукати відповідні об'єкти і провести практичні роботи з участю кожного вихованця групи. Декілька спеціальних занять треба присвятити прибиранню на кухні і миттю кухонного посуду, а також утриманню ванної кімнати і туалету.

Практичні заняття, присвячені пранню та прасуванню, повинні бути максимально приближені до домашніх умов. Їх також треба навчити закріплювати канат для сушки, правильно розвішати на ньому білизну, показати прийоми прасування і складання білизни, правила користування прасувальною дошкою і т. д.

Дітям необхідно розповісти і показати, що у різних виданнях (журнали, календарі) публікуються корисні поради по домашньому господарству, для того, щоб діти у майбутньому використовували їх.

Необхідно роз'яснити дітям, що участь у чергуванні – це серйозне доручення. Його виконанню повинна передувати глибока пояснювальна робота вихователя. Не можна роздивлятися виконання обов'язків тільки з точки зору чисто практичного результату. Багатьом практичним вмінням дітей слід заздалегідь навчити. Приступаючи до обов'язків чергового, учень повинен почувати, що він може виконати доручення. Вихователь повинен бути переконаний у тому, що дитині дано завдання по здібностям. Необхідно при розкладанні обов'язків урахувати індивідуальні здібності і можливості розумово відсталих дітей. Разом з тим треба мати на увазі, що із-за відсутності необхідних навичок, недоліків розвитку моторики не слід огорджувати дітей від виконання тих чи інших доручень. З ними повинна проводитися систематична робота по розвитку і удосконаленню навичок обслуговуючої праці. Дитина повинна відчувати, що їй, не дивлячись на деякі невдачі, довіряють, а її задача – оправдати цю довіру.

Навчання дітей вмінню переносити в практичні ситуації засвоєні ними під час уроків уміння і навички розумової діяльності є особливою задачею допоміжної школи, так як слід урахувати, що набуті у розумово відсталих дітей вміння зазвичай бувають мало спрямовані, а тому вони не переносяться самими учнями у нові для них ситуації.

Однією з основних причин неповноцінного пристосування розумово відсталих учнів до умов самостійного життя є невміння їх доцільно користуватися набутими в школі знаннями і вміннями під час розв'язання різних практичних, життєво важливих завдань.

Фактичний рівень знань у них для цього може бути достатній, але знання ці не служать керівництвом до дій. Як тільки виконання того чи іншого завдання вимагає опори на знання, юнаки і дівчата безпорадні. Це негативно відбивається на їх виробничій діяльності, а звідси – на їх життєвих позиціях.

Практика показує, що найсприятливіші умови для підготовки учнів до практичної діяльності створюються тоді, коли послідовно забезпечується органічний зв'язок їх навчання з практичним життям.

Треба привчати учнів набуті вміння і знання застосовувати в житті – ось одна з таких умов. Йдеться про таку організацію педагогічного процесу, при яких для учнів створюються найкращі умови не тільки для успішного опанування знань, а й для формування в них навичок використовувати їх на практиці розв'язанні життєвих завдань.

Навчити учнів доцільно застосовувати набуті знання і вміння для задоволення своїх потреб і потреб інших людей – одне з найголовніших завдань допоміжної школи.

Коли розумово відстала дитина привчиться застосовувати набуті знання в різних життєвих умовах, це позитивно вплине на розвиток усієї її особистості. Це допоможе дітям позбутися відчуття неповноцінності, створити у них оптимістичний настрій, оскільки відкриються реальні перспективи щодо соціальної адаптації. Крім того, систематичні вправи щодо використання знань на практиці сприятимуть розвитку в учнів активності і самостійності, подоланню недоліків пізнавальної діяльності.

Засвоєння і застосування – дві сторони одного й того самого процесу, при якому застосування є не лише завершальним етапом, а й засобом поглиблення й поширення нових знань.

Велике пізнавальне та освітньо-виховне значення діяльності по застосуванню знань. Практичні дії із застосуванням знань є для учнів критерієм істинності, достовірності теоретичних відомостей, набутих у процесі навчання.

Засвоєння знань тісно поєднується з застосуванням їх на практиці навіть у навчальній ситуації. Тут учні практично переконуються в істинності тих чи інших суджень, висновків, правил; вони відкривають для себе нове, переконуються на власному досвіді в достовірності знань, в значенні їх для життя. В результаті у них створюються міцні переконання. Такий спосіб навчання сприяє розвитку в учнів критичного мислення, самоконтролю, робить їх знання більш дійовими.

Освітнє й пізнавальне значення дій по застосуванню знань полягає також у тому, що вони безпосередньо включаються в процес формування знань і вмінь. Опора на старі знання і вміння здійснюється і під час сприймання та усвідомлення, і під час закріплення та використання нових знань.

Нові знання можуть засвоюватись тільки на фундаменті вже набутих знань і вмінь. Нове дитина завжди пізнає на основі порівняння його з уже відомим їй, пошуків у ньому подібного і відмінного.

Отже, робота з формуванням у розумово відсталих учнів умінь і навичок практично використовувати знання сприяє: досягненню свідомого і міцнішого засвоєння учнями навчального матеріалу, успішному перетворенню знань у переконання; активізації пізнавальних процесів учнів; формуванню в учнів витримки та навичок і звичок моральної поведінки; вихованню поваги і прагнень до знань; підвищенню ролі навчання і виховання в корекції вад у розвитку розумово відсталої дитини; забезпеченню більш успішної підготовки до самостійного життя і виробничої праці.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Праця у становленні громадянина // Початкова школа. – 1997.-№2. – С. 28-29.
2. Вавіна Л. С., Єременко І. Г., Мерсіянова Г. М. Диференційоване навчання у допоміжній школі. – К.: Радянська школа, 1979. – 98-116.
3. Коберник Г. И., Синев В. Н. Введение в специальность „Дефектология”. – К.: Вища школа, 1984. – С. 240.
4. Мамічова О. Організаційна методика дослідження самообслуговуючої діяльності учнів допоміжної школи // Дефектологія. – 2000.-№1 – С. 46-49.

The article presented the situation regarding the features of practical skills in mentally retarded pupils by means of practical tasks and activities with social and community orientation.

Keywords: practical skills, practical tasks of the social orientation

Отримано 18.09.2010 р.

СУРДОПЕДАГОГІКА, ТИФЛОПЕДАГОГІКА ...

УДК 376-056

І. Кобель

УКРАЇНЬСЬКА ГЛУХА ДИТИНА В ЧУЮЧІЙ РОДИНІ

Стаття є коротким викладом дослідження про життя та проблеми чуючих батьків в Україні, які виховували нечуючих дітей від народження до вступу у перший клас спеціальної школи для глухих або слабочуючих.

Ключові слова: глухота, глухі діти, чуючі батьки, соціокультурний підхід, медико-патологічний підхід, білінгвізм, українська жестова мова.

Статья является коротким изложением результатов исследования, целью которого было изучить жизнь и проблемы слышащих родителей воспитывающих неслышащих детей от рождения до поступления в первый класс специальной школы для глухих или слабослышащих.

Ключевые слова: глухота, глухие дети, слышащие родители, социокультурный подход, медико-патологический подход, билингвизм, украинский жестовый язык.

Background

Families with Deaf Children and Education

By September 2007 there were 30,896 children of school age diagnosed with hearing loss in Ukraine. Following world demographic tendencies one can assume that in Ukraine most of those children were born into hearing families however there are neither statistics nor any other demographic information on families with children who are deaf or hard of hearing as well as no published research on the experiences and feelings of parents raising deaf or hard of hearing children, the way members of the family communicate, or the services/early intervention programs available for them.

Ukraine has a well established system of 58 residential schools and 35 kindergartens for children who are deaf and hard of hearing however, the system is strongly child-centered and with rare exceptions, counseling and any other services for families are not in place. Even schools do not hold training sessions with parents. As a result, parents do not have open and easy access to information that might help them deal with the challenges of raising a child with special needs at an early age [1; 3].

Historically the use of signed language in the educational system was prohibited because of a ban imposed after Joseph Stalin's [10] publication in which he condemned signed language as a surrogate but not a language. There was and continues to be no opportunity for parents to learn basic signing. In Ukrainian residential schools for children with hearing loss it is deaf children of deaf parents, deaf parents, and a few deaf teachers who are able to provide knowledge of a visual language and to transmit some components of Deaf culture.

The Deaf in Ukraine

Almost all adults with congenital hearing loss and the prelingually deafened are members of the Ukrainian Society of the Deaf which is a national organization. The range of hearing loss in 52,000 members varies from mild to profound.

Even though there exists a well-established system of deaf education in Ukraine, many children leave school with an inadequate level of skills required for successful integration into the hearing society or for pursuing the opportunity for quality post-secondary and vocational education. Deaf teacher Levytskyj noted:

People with hearing loss in our society do not have equal opportunities and are restricted in various areas of everyday life: choice of profession, communication, access to recreation and leisure, defense of their rights, etc. Impaired hearing critically affects the overall development of the personality; deaf people are practically isolated in the society. [5, p. 51].

Absence of deafness and Deaf culture awareness generates negative attitudes of hearing people towards deaf people as deafness is often equated to being mentally or physically retarded. Pathological attitudes toward deafness still prevail among Ukrainian professionals.

Call for Change

Recently in Ukraine, many professionals involved in the education of the deaf have started reporting problems and failures in the field [1; 2; 6; 7; 8; 12, 14; 15]. Besides critiquing the existing system of kindergarten and school education the authors often point out the lack of research in this area [4; 10; 13].

If professionals are to respond to this call to provide effective supportive services and rebuild the existing system of the deaf education, they must collect empirical information and analyze the situation. The introduction of a *family* voice may be of considerable benefit supporting a shift in a new perspective on hearing loss in Ukraine and organization of new family-focused services and intervention programs.

Objectives of the study

This is first research study in Ukraine which explores the experiences and feelings of a large group of Ukrainian hearing parents raising children with hearing loss. This study has several objectives:

- (a) to document the characteristics of hearing parents and their young children with hearing loss,
- (b) to reflect retrospectively on the feelings, behaviors and thoughts of parents,
- (c) to explore parental views on the issues of the mode of family communication and Ukrainian Sign Language.

This study provides insight to understandings in Ukraine of what it means to have a young child with a hearing loss.

Research Questions

The research questions have been adapted from various studies of the parental experience in raising a child with hearing loss. Questions were developed to meaningfully describe the parents and the children:

- What are the characteristics of hearing families with deaf or hard of hearing children in Ukraine?
- What factors are perceived as challenges by hearing parents raising deaf or hard of hearing children?
 - How do parents describe the nature of child-family relationships and communication at home?
 - What is the parental knowledge and perception of Ukrainian Sign Language?
 - How do parents describe the nature of their relationship with professionals?
 - What kind of services were recommended, available, accessible, and accepted by parents?
 - What are parental thoughts and feelings about raising a deaf child in Ukraine?

Method

This study was designed as a two-phase, sequential mixed methods study. In the first phase, which was a cross-sectional survey, quantitative and demographic data was collected using a self-administered questionnaire based on the National Parent Project (NPP) questionnaire [8] which was revised and adapted to reflect specifics of Ukrainian context. In the second qualitative phase, interviews were utilized to explore the feelings experienced by parents at the time of diagnosis and when raising their child, as well as their views on the issues of early education programs, support services, family communication, and educational placement choices available to them.

Sample

All hearing families ($n=419$) with deaf and hard of hearing children enrolled in grade 0/grade1 on September 1, 2007 in special residential schools for the deaf and hard of hearing children across Ukraine (53 eligible schools out of 58 schools in total) were the target population for this research. In total, forty-eight schools (91% of those contacted and eligible) with 388 eligible students distributed survey packages to parents and returned 325 of them. The response rate for the entire sample initially proposed for the study was 77.8%. Seventeen families participated in the follow-up interviews.

Data Analysis

Information gathered through the parent survey was analyzed for descriptive statistics to discover characteristics of the sample, the importance of which had been established in the literature review and research questions. In addition demographic information was analyzed to demonstrate the diversity of families participating in the study. The SPSS statistical package was utilized for this and NVIVO 7 was used to process the transcribed interviews text.

Most Important Findings

1. What are the characteristics of hearing families with deaf or hard of hearing child(ren) in Ukraine?

Same as in international research the families of deaf and hard of hearing children are fairly heterogeneous; however, some major differences have been noted:

- The proportion of deaf children among the total number of the children of school age was 2.5 times higher than in the United States as well as the proportion of deaf and hard of hearing parents in this sample is more than twice higher that reported for the United States at present;
- Children who were deaf were suspected to have hearing problems on average at age 15 months ($n=155$; $SD=11$) and had a confirmed identification on average at age 22 months. In case with hard of hearing children suspicions appeared, on average, when they were almost 20 months ($n=110$; $SD=16$) of age and their hearing loss was confirmed at 27 months. Thus, children who are deaf received confirmation of hearing loss at a younger age than did hard of hearing children;

- Hard of hearing children received their hearing aids at 39 months ($Mdn=36$) and deaf children at 43 months ($Mdn=40.5$). The delay between identification and fitting hearing aids was 12 months for hard of hearing children and 21 months for children who were deaf;

- The proportion of children who have additional medical conditions was 5 to 9% higher than findings in other countries.

2. *What factors are perceived as challenges by hearing parents raising deaf or hard of hearing children?*

The data presented the following major issues and concerns of parents:

- A child's identified hearing loss impacted parents emotionally. After identification of their child's hearing loss parents did not have access to reliable information regarding how to best care for their child and the existing myths and prejudices in the society often increased their fears.

- Poor communication was identified as the most challenging and stressful factor which was also named as a lifetime concern by most participants;

- Financial burdens were imposed on families by the necessity of purchasing expensive hearing aids, hiring private teachers as well as expensive weekly trips to the educational placements which were located far from the place of living;

- Separation from the child during the five-day stay at school was another stress factor for the participants of the study.

3. *How do parents describe the nature of child-family relationships and communication at home?*

- Participants identified communication as their biggest challenge and concern in the coming years. Decisions about how to communicate with their deaf or hard of hearing child at home imposed a lot of pressure due to a lack, biased, incomplete, and inaccurate information *from professionals*;

- Not having access to the Ukrainian Sign Language most families were compelled to invent their own home signs;

- Parents expressed general dissatisfaction with their home communication due to poor knowledge of signs by parents and children's delay in spoken language and poor vocabulary of spoken Ukrainian: *almost half children in the survey did not understand simple sentences and less than one third was able to use them (spoken Ukrainian)*.

4. *What is the parental knowledge and perception of the Ukrainian Sign Language?*

- Most of parents in this study considered signing and signed language as a necessity and they also understood that this is the best and natural way for communicating for their deaf children.

- Most of parents estimated their knowledge of 'signing' as unsatisfactory. However, many parents kept saying that they would prefer their child learn speech and function mostly in the hearing society.

5. *How do parents describe the nature of their relationship with professionals?*

- Parents relied on the professionals to provide information and guidance. However, many parents blamed pediatricians and other doctors in delaying the identification of their child's hearing loss as well as the lack of informational support from professionals involved in their children's care.

- Participants experienced additional stress due to the ineffective local medical services and were forced to seek a reliable testing and medical support in the medical clinic in the capital of the country.

- In most cases parents were talking about problems in building trust in the relationships with the medical doctors and surdologists.

6. *What kind of services were recommended, available, accessible, and accepted by parents?*

- From the parental perspective, most medical doctors they applied to steered the family toward a particular choice (oral) which may not necessarily meet the developmental needs of the infant, toddler, or family. Many professionals recommended keeping their children out of the special kindergartens as long as possible.

- Many parents spoke about their fears before enrolling the child in a special program but later almost all of them expressed their satisfaction. *Those parents who managed to enroll their deaf and hard of hearing children in the regular kindergartens regretted such decisions and were happy that their children 'revived' when moved to a special kindergarten. Almost all parents expressed satisfaction about the quality of education and teachers' attitudes in the special educational placements.*

- None of the participants reported receiving any psychological or any other specific help referring to the fact that the family had a child who was deaf or hard of hearing.

7. *What are parental thoughts and feelings about raising a deaf child in Ukraine?*

- After the identification of hearing loss in their children all parents were shocked, devastated, and helpless. The outside professional view of the problem often introduced additional stress and difficulties due to the attitudes of the staff characterized by the participants as low qualifications and indifference and a lack of technical resources for reliable testing as well.

- Almost all participants reported a lack of choice of educational placements and support in developing an effective family communication system.

- Additionally, the data emphasizes the importance placed on shared experiences among parents. Especially, parents in the study named deaf parents as one of the reliable and valuable sources of information and support in the process of coping with the consequences of their child's hearing loss.

- *Teachers of the kindergartens and preschool departments in residential schools were named as most valuable sources of help besides spouses.*

- Parents expressed their concerns and worries about the future of their children explaining that their fears had been caused by the fact that many deaf graduates could not find jobs due to their low literacy and low vocational skills.

- Parents also revealed that a deficit approach still prevails in health/social care and educational systems as well as low awareness in deafness issues in the hearing society.

Conclusions

Overall, the results of this study provide a profile of hearing parents' subjective experience of parenting a child who is deaf or hard of hearing in Ukraine and outlines the many concerns and issues of these parents. The need for informational support, guidelines and communication options for families were seen to be key issues both in the literature and in this study. The importance of increased access to educational options, support for overcoming stress and improving emotional well-being, as well as support for families in establishing healthy family interactions and empowering parents were also confirmed by the participants in this study. Additionally, the findings of this study indicate the lack of family resources which are supposed to help in the adaptation process of the hearing family to the hearing loss of their child. Family communication emerged as the biggest concern of all hearing participants in this study.

It is hypothesized that if all these concerns and issues were targeted for implementing changes in practice of professionals the day-to-day life of families raising deaf and hard of hearing children would be improved, in turn increasing the chances for improvement in their children's opportunities achieving milestones in their overall development.

Selected Bibliography

1. Adamiuk, N. (2007). Informatyvni zhestovoyi movy v navchalno-vykhovnomu protsesi spetsialnykh shkil dlia ditey z porushenniamy slukhu [Information ability of the signed language in the educational and fostering process in the special schools for the children with hearing impairments]. In V. I. Bondar and V. V. Zasenka (Eds.), NY: *Dydaktychni and socialno-psykholohichni aspekty korektsijnoi roboty u spetsialnij shkoli* [Psychological issues of correctional work in a special school] (pp.116-120). Kyiv: Aktualna Osvita
2. Drobot, O. A. (2006). Do pytannia metodiv navchannia ditejiz porushenniamy slukhu [On question of the education of children with hearing loss]. In V. I. Bondar and V. V. Zasenka (Eds.), *Dydaktychni and socialno-psykholohichni aspekty korektsijnoi roboty u spetsialnij shkoli* [Psychological issues of correctional work in a special school] (pp.10-13). Kyiv: Naukovyj Svit.
3. Fomitcheva, L. (1997a). *Rozvytok intelektu* [Development of the intelligence]. Kyiv: TOV "Mizhnar. Fin.Ahentsia"
4. Harniuk, L. (2005). Humanistychni aspekty intehrovanoho navchannia hlukhykh ditey (Humanistic aspects of the education of deaf children). In V. I. Bondar and V. V. Zasenka (Eds.), *Dydaktychni and socialno-psykholohichni aspekty korektsijnoi roboty u spetsialnij shkoli* [Psychological issues of correctional work in a special school] (pp.266-269). Kyiv: Naukovyj Svit.
5. Levytskyj, M. M. (2003). Vyrishennia problem pratsevlashtuvannia invalidiv zi slukhu u Kyivskij Organizatsiyi UTOG [Solving problems of providing jobs for hearing impaired people in Kyiv branch of Ukrainian Society of the Deaf]. *Proceedings of the Ukrainian Conference "Problems of Rehabilitation of Hearing Disabled Persons in Ukraine and Possible Ways of their Solving"* (pp.208-216). Kyiv: UTOG
6. Lukyanova, S. P. (2001). Deyaki aspekty rozvytku nechuyuchykh [Some issues in the development of nonhearing persons]. *Proceedings of the First Ukrainian Conference on the History of Deaf Education in Ukraine* (pp.216-218). Kyiv: UTOG

This article presents a short report of the study on life and problems of Ukrainian hearing parents who have raised their deaf or hard of hearing children since birth till enrolling in grade 1 of a special school for children with hearing impairments.

Keywords: deafness, deaf children, hearing parents, sociocultural approach, medical-pathological approach, bilingual, Ukrainian Sign Language.

Отримано 18.09.2010 р.

ЗМІСТОВНИЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧЧЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В СІМ'Ї

Розкривається зміст педагогічної роботи з батьками по попередженню емоційного неблагополуччя дошкільників з порушеннями зору на основі диференційованого підходу.

Ключові слова: батьківська позиція, емоційне благополуччя, емоційне неблагополуччя, диференційований підхід, методика попередження емоційного неблагополуччя дошкільників з порушеннями зору.

Раскрывается содержание педагогической работы с родителями по предупреждению эмоционального неблагополучия дошкольников с нарушениями зрения на основе дифференцированного подхода.

Ключевые слова: родительская позиция, эмоциональное благополучие, эмоциональное неблагополучие, дифференцированный подход, методика предупреждения эмоционального неблагополучия дошкольников с нарушениями зрения.

Приоритетным направлением развития системы специального дошкольного образования является повышение качества жизни детей с особенностями психофизического развития, а именно создание благоприятных условий для их развития, обучения и воспитания в дошкольном учреждении и семье. В ряду показателей качества жизни ребенка выступает его эмоциональное благополучие, которое позволяет дошкольнику чувствовать уверенность в его отношениях с миром, обеспечивает активность в приобретении социального опыта, полноценный процесс социализации и интеграции в общество. Одним из условий достижения этого результата у дошкольников является адекватная родительская позиция, поскольку данное образование выступает детерминантой эмоционального благополучия детей в семье.

Направленность воспитательного воздействия семьи во многом определяется устойчивостью и непротиворечивостью позиции родителей по отношению к ребенку и складывается для него в определенную семейную ситуацию. Родительская позиция включает в себя широкий спектр факторов, детерминирующих психическое развитие ребенка, и прежде всего фон положительных и отрицательных эмоций в семье, в ряду которых будут обусловленные наличием психофизического нарушения у ребенка. Знания о специфике развития ребенка и определяющих его факторах, несоответствие ожиданий родителей возникшей ситуации из-за наличия особенностей развития ребенка – все это способно оказать существенное влияние на искажение родительской позиции и повлечь за собой формирование эмоционального неблагополучия дошкольника. У родителей опытом всей предыдущей жизни не сформировано адекватное отношение к ребенку и его зрительному нарушению [1]. Как правило, родители, сталкиваясь с такой проблемой, не видят реальных, потенциальных возможностей развития своего ребенка. Затрудняются без квалифицированной помощи со стороны специалистов выстроить позитивную, продуктивную жизненную траекторию и благополучную социальную интеграцию своего ребенка.

Существующая работа тифлопедагога с родителями не учитывает особенности родительской позиции по отношению к ребенку с нарушениями зрения. Она ориентирована на широкую родительскую общественность, что не предусматривает оказание адресной помощи родителям детей с нарушениями зрения и не обеспечивает создание оптимальных условий в семье.

Проведенное нами исследование показало, что в отношении детей с нарушениями зрения преобладают искаженные родительские позиции типа: «отвержение» (эмоциональное отвержение ребенка как «неудавшегося человека»), «инфантилизация» (стремление родителей приписать ребенку личную и социальную несостоятельность), «гиперсоциализация» (родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, пристально следит за его социальными достижениями), «симбиоз» (стремление родителей удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей жизни, по своей воле родитель никогда не предоставит ребенку самостоятельность). Искаженные родительские позиции актуализируют проблемные аспекты взаимодействия родителей с ребенком. Оптимальная родительская позиция «социальная желательность» (родитель заинтересован делами и планами ребенка, старается во всем ему помочь, поощряет его инициативу,

самостоятельность, старается быть с ребенком на равных) не является характерной для родителей дошкольников с нарушениями зрения.

Очевидным является факт, что успешность педагогической работы с родителями будет определяться реализацией дифференцированного подхода при взаимодействии с семьей. Дифференцированный подход в педагогической работе рассматривается как целенаправленная деятельность тифлопедагога в группах родителей, объединенных на основе типов родительских позиций.

Составляющими компонентами предлагаемой методики являются: цель, этапы, содержание, методы, приемы и средства педагогической работы. Основная цель предлагаемой методики – предупредить эмоциональное неблагополучие ребенка с нарушениями зрения через формирование оптимальной родительской позиции по отношению к нему. Ключевая идея методики – дифференциация работы с родителями с учетом типа родительской позиции по отношению к ребенку с нарушениями зрения, обеспечивает нормализацию взаимодействия в диаде «родитель – ребенок». В реализации методики выделены четыре этапа: диагностический – выявление типов искаженных родительских позиций и актуализацию обусловленных ими проблемных аспектов взаимодействия с ребенком, подготовительный – обеспечение мотивации родителей к взаимодействию, деятельностный – нормализация взаимодействия в диаде «родитель – ребенок», аналитический – стимуляция рефлексии родителей по отношению к собственным мотивам, способам и ситуациям взаимодействия.

Содержание методики предусматривает общие и специфические блоки деятельности тифлопедагога. Общий блок реализуется без учета родительской позиции и направлен на формирование педагогической культуры родителей по предупреждению эмоционального неблагополучия дошкольников в семье, ценностного отношения к ребенку, а также на обеспечение позитивных эмоциональных отношений при взаимодействии дошкольников с тифлопедагогом и родителями.

Педагогическая культура родителей определяет качество воспитания и развития ребенка в семье. Под педагогической культурой родителей следует понимать их достаточную подготовленность к воспитательной деятельности: наличие таких качеств личности, которые отражают степень их зрелости как воспитателей и проявляются в процессе деятельности по воспитанию детей [5].

Одной из составляющих педагогической культуры является педагогическая подготовленность родителей, которая характеризуется определенной суммой знаний, умений и навыков, выработанных в процессе практики воспитания детей. Знания, умения и навыки, могут быть успешно реализованы на практике, если взрослые члены семьи будут знать, как зрительные нарушения отражаются на психическом развитии ребенка, в какой мере и каким образом можно преодолеть последствия зрительной депривации в дошкольные годы жизни ребенка.

С повышением педагогической культуры родителей необходимо *формировать ценностное отношение к ребенку с нарушениями зрения*. У родителей существует определенная система ценностей, установок, ориентиров, представлений о том, каким должен быть их ребенок, какими навыками и способностями он должен обладать к определенному возрасту. Мотив воспитания у ребенка определенных качеств обусловлен системой целей воспитания и наличием у родителей идеального образа «Мой ребенок», то есть образа того, каким они хотят видеть своего ребенка, какие качества хотят в нем воспитать. Эти качества находят свое выражение в соответствующей родительской позиции, характеризующей определенное ценностное отношение родителей к ребенку.

В семье, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития, ценностные ориентации и мотивационные установки родителей смещаются и деформируются [3]. Ценность ребенка с особенностями психофизического развития может откровенно или подсознательно отвергаться родителями. Принятие особенностей развития помогает им любить ребенка таким, какой он есть. Непринятие – приводит к явному или скрытому отвержению его родителями [2, 4].

Формирование отношения родителей к ребенку как к ценности позволит им определить, какие приоритетные качества хотят воспитать в ребенке взрослые, какие проявления в развитии ребенка, имеющего нарушения зрения, считать проблемными, а к каким следует стремиться, согласовать поведенческие и воспитательные воздействия на ребенка в процессе семейного воспитания. Данное отношение обуславливает особенности поведения родителей: терпения и терпимости, что, несомненно, повлечет за собой изменение искаженных родительских позиций по отношению к ребенку с нарушениями зрения.

Обеспечение позитивных эмоциональных отношений при взаимодействии дошкольников с тифлопедагогом и родителями содействует приобретению опыта совместного переживания успеха родителями и детьми, радости от умения коллективно найти ответ, справиться с трудностями. Данное направление способствует пересмотру, изменению искаженных позиций родителей, развитию у дошкольников уверенности в себе, закреплению необходимых для их дальнейшей жизни навыков поведения, поддержанию баланса эмоциональной жизни в целом.

Специфический блок включает в себя мотивы и умения родителей действовать совместно с ребенком, коррелирующие с родительской позицией (*симбиоз* – регулирование степени эмоциональной привязанности к ребенку, *инфантилизация* – допустимой самостоятельности ребенка, *гиперсоциализация* – контроля за деятельностью ребенка, *отвержение* – видеть позитивные стороны ребенка). Специфику педагогической работы в каждой родительской группе целесообразно представить в таблице.

Содержание работы тифлопедагога с родителями в зависимости от типа родительской позиции по отношению к ребенку с нарушениями зрения

Таблиця 1

доминантная родительская позиция	специфическое содержание работы тифлопедагога с родителями
оптимальная родительская позиция	
социальная желательность	стимулирование родителей к передаче положительного опыта воспитания ребенка с нарушениями зрения
искаженные родительские позиции	
симбиоз	формирование умения устанавливать оптимальную дистанцию с ребенком с учетом его возраста и ограничений, предоставлять ему самостоятельность
гиперсоциализация	формирование умения предъявлять к ребенку требования с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей, поощрять активность ребенка, расширять его полномочия
инфантилизация	формирование умения предъявлять требования к ребенку с учетом его возраста и индивидуальных особенностей; формирование умения ориентироваться на потенциал развития ребенка, на задачи, которые ему предстоит решать самостоятельно
отвержение	формирование умения видеть позитивное в физическом, психическом облике ребенка, особенностях его личностного развития

Рассмотрим, каким образом дифференцируются методы и приемы работы тифлопедагога с родителями с учетом родительской позиции. Ведущим методом работы тифлопедагога с родителями выступает метод моделирования реальных ситуаций. Данный метод является одним из эффективных способов анализа разнородных ситуаций, возникающих в процессе воспитания ребенка с нарушениями зрения. В ходе разрешения ситуаций родители определяют не только позицию по отношению к ребенку с нарушениями зрения, но и к событиям, фактам. Таким образом создается возможность социальной пробы, приобретается успешный опыт воспитания ребенка с нарушениями зрения.

Ситуации дифференцируются с учетом составляющих взаимоотношения ребенка и родителя аспектов родительской позиции. Создание ситуаций с учетом типа родительской позиции, позволяет формировать у родителей установку на самосовершенствование себя как родителя, на выработку оптимальной позиции в системе его отношений с ребенком. Например, для группы родителей с оптимальной родительской позицией «*социальная желательность*» – ситуации успеха, которые создаются для того, чтобы поддержать коллектив родителей, преодолеть неуверенность в своих силах, взглянуть по-новому на себя и на своего ребенка. Инструментом педагога является сам родитель с оптимальной родительской позицией, его знания, компетентность, опыт воспитания ребенка с нарушениями зрения. Для группы родителей с искаженной родительской позицией «*симбиоз*» – ситуации соотнесения. Такие ситуации позволяют сравнить воспитание своего ребенка с воспитанием детей в других семьях. Побуждают родителей к переосмыслению своей родительской позиции, самосовершенствованию, самовоспитанию.

Реализация ситуаций предусматривает использование совокупности приемов, соответствующих данной ситуации. В ходе работы тифлопедагога с родителями с оптимальной родительской позицией «*социальная желательность*» используются общие приемы при решении ситуаций (например, обмен опытом, оценка действий родителей и детей в различных ситуациях, сопоставление мнений). В процессе взаимодействия с родителями с искаженной родительской позицией, наряду с общими приемами, используются и специфические (например, моделирование вариантов решения проблемы, обмен ролями, подведение к социально приемлемым решениям, прогнозирование поведения).

Использование специфических приемов способствует повышению гибкости родительской позиции, дает возможность родителям пересмотреть привычные способы взаимодействия с ребенком.

Практическому применению методики способствует комплекс дидактических материалов, включающий тематику, примерное содержание и структуру совместных занятий с детьми по предупреждению у них эмоционального неблагополучия, комплекс игр, заданий и упражнений, стимулирующих рефлексивную деятельность родителей, переосмысление ими своих искаженных родительских позиций по отношению к ребенку с нарушениями зрения.

Разработанная методика реализуется путем приобретения родителями личного опыта взаимодействия с ребенком и обеспечивает осознание возможности участия в формировании его эмоционального благополучия.

Предложенная методика может использоваться педагогами в образовательном процессе дошкольных учреждений для детей с особенностями психофизического развития и общего типа, при переподготовке и повышении квалификации специалистов системы специального образования, желающих повысить свою компетентность в области педагогической работы с родителями, воспитывающими детей с особенностями развития.

Список використаних джерел

1. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье / Науч. ред. В.А. Феоктистова. – М.: РГПУ, 1993. – 91 с.
2. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Владос, 2003. – 528 с.
3. Савина Е.А. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 15-23.
4. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: диагностика и консультирование. – М.: Книголюб, 2007. – 140 с.
5. Четч В.В. Семья и учреждения, обеспечивающие дошкольное образование: взаимодействие в интересах ребенка. – Минск: Представительство Детского Фонда ООН (ЮНИСЕФ) в Республике Беларусь, 2004. – 116 с.

The author's technique of the prevention of emotional trouble of preschool children with sight infringements in a family is offered, stages, the maintenance, methods, receptions and means of pedagogical work on the basis of the differentiated approach are opened.

Keywords: parents' position, emotional well-being of preschool children, differentiated approach, methodology on prevention of emotional ill-being of senior preschool children with visual impairments in the family.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056

*Т.М. Вержбицька,
О.О. Кононович*

АСПЕКТ ГНОСТИКИ В РОЗВИТКУ ШКІРНО - КІНЕСТЕТИЧНОЇ ЧУТЛИВОСТІ У ТОТАЛЬНО СЛІПИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається роль і вплив когнітивного аспекту шкірно-кінестетичної чутливості як найважливішого чинника її вдосконалення у тотально сліпих молодших школярів.

Ключові слова: шкірно-кінестетична чутливість, аспект гностики, пізнавальні можливості, дотикове сприйняття.

В статье рассматривается роль и влияние когнитивного аспекта кожно-кинестетической чувствительности как важнейшего фактора её совершенствования у тотально слепых младших школьников.

Ключевые слова: кожно-кинестетическая чувствительность, гностический аспект, познавательные возможности, осязательное восприятие.

Из опыта работы известно, что наибольшие трудности в обучении младших школьников выявляются у 30-45% учащихся в возрасте 6-8 лет. Процент детей с нарушениями зрения значительно выше (60-75%). Это связано с многими факторами, в числе которых – недостаточная эффективность диагностической работы, направленной на определение, предупреждение и коррекцию расстройств кожно – кинестетической чувствительности, которая является основным компенсаторным механизмом в их развитии.

Многочисленные исследования (Ф.С.Розенфельд, С.Н.Шабалина, Л.И. Переслени, Р. Беккер, В. Hallgren, Р. Ott и др.) отчетливо раскрывают познавательные установки ребенка в процессе осязания, позволяющие сделать вывод о том, что когнитивный аспект кожно-кинестетической чувствительности в большей степени определяется уровнем сформированности адекватных представлений, необходимых для осуществления мыслительных операций. В свою очередь, развитие последних оказывает значительное влияние на становление и совершенствование осязания как познавательного процесса. Нами не обнаружены исследования в данной области, касающиеся детей указанной категории.

С целью выявления когнитивного аспекта кожно-кинестетической чувствительности было проведено настоящее экспериментальное исследование. Теоретическими основами констатирующего эксперимента являлись диагностические методики, разработанные А.Р. Лурия, Н.Н. Поддьяковым, Л.И. Солнцевой, Л.И. Плаксиной и другими, с некоторой их адаптацией. Были применены серии экспериментальных заданий, направленных на характеристику когнитивных кожно – кинестетических функций рук. В эксперименте участвовало 40 детей: 20 учащихся начальных классов специальных школ г. Минска, Молодечно, Гродно (по характеру состояния остроты зрения участники являлись слепыми: дети с визусом «0» и светоощущением) г. Минска, 20 учеников общеобразовательной школы № 21 г. Минска. Все участники эксперимента имели нормальное интеллектуальное развитие. Испытуемые были поставлены в одинаковые условия. Эксперимент проводился индивидуально и включал четыре серии заданий.

Первая серия заданий была направлена на выявление сформированности уровня элементарных знаний младших школьников о названиях пальцев руки, а также характера тактильной чувствительности (ощущения прикосновения). *Вторая серия* заключалась в определении умений распознавать материал разной фактуры (предлагались пластинки одинаковых размеров (4x4), изготовленные из следующих материалов: бумаги, картона, стекла, фанеры, пластмассы, кожи, алюминия). В *третьей серии* рассматривались умения дифференцировать форму геометрических объектов (треугольника, круга, квадрата, прямоугольника, овала). Целью *четвертой серии* эксперимента было выявление осязательных умений выделения размера палочек разной длины (2,4,6,8 см) на основе интерпретации мышечных ощущений.

Методика проведения была следующей:

В *первой серии* испытуемому давалось задание назвать пальцы, к которым осуществлялось прикосновение экспериментатора. При этом ребенку момент касания было необходимо обозначить словом «да».

Например, «да, палец средний»;

Во *второй серии* поочередно предъявлялись квадратные пластинки одинаковых размеров (4x4), изготовленные из следующих материалов: бумаги, картона, стекла, фанеры, пластмассы, кожи, алюминия, которые необходимо было распознать и назвать. Сам процесс подачи материала имел определенную специфику: экспериментатор выкладывал на стол только одну пластинку, при этом ее расположение должно было быть отличным от размещения предыдущей. Затем направлял руку испытуемого на объект и после кратковременного соприкосновения возвращал в исходное положение. Испытуемый должен был повторить действия по выявлению месторасположения предмета и приступить к его обследованию;

В *третьей серии* необходимо было определить и назвать форму представленных геометрических фигур: треугольника, круга, квадрата, прямоугольника, овала.

В *четвертой серии* давалось задание оценить длины отрезков (деревянные палочки с длинами 2,4,6,8 см).

В результате исследования выявлены значительные отклонения в развитии кожно – кинестетических функций у слепых детей.

По результатам *первой серии* эксперимента, можно отметить, что у 45% слепых детей возникли сложности в словесном обозначении пальцев. Основными ошибками явились: замена названия пальца на сходное по признаку пальца (большой - «толстый», мизинец - «малый»), словесные искажения

(средний – «серединный», безымянный – «безыменный»), перестановка названий (средний – «указательный» вместо «средний», «средний» вместо «безымянный»), но при этом ребенок локализовывал место тактильного раздражения. Следовательно, основной причиной возникших трудностей явился недостаток знаний детей о строении рук; о расположении, названиях и функциях пальцев. В тоже время трудностей в выполнении задания первой серии у зрячих детей не возникло, что говорит о полной сформированности когнитивного компонента.

Что касается *второй серии эксперимента*, то в ходе различения материалов 75% слепых детей допустили ряд ошибочных определений. Материалы, экспонируемые испытуемым, характеризовались достаточным количеством информативных для слепых детей признаков, имеющих смыслообразующее значение. Однако они не были в полной мере реализованы в ходе опознания материала. Среди допущенных ошибок преобладали нераспознавание фактуры (наибольшие сложности вызвали: алюминий-45%, фанера-30%, пластмасса-25%); неправильное узнавание – смешение материалов («стекло» вместо «пластмасса» -15% случаев, «пластмасса» вместо «алюминий» -10% случаев, «картон» вместо «фанера» - 10 % случаев и др.). Ряд ошибок был связан с отсутствием названия материала в словаре слепых детей, с чем связана неадекватность используемых названных обозначений. Среди зрячих детей подобные ошибки были допущены лишь у 5% испытуемых, причем материал им был известен, однако его название было неточным («легкая железка» вместо «алюминий», «гладкое дерево» вместо «фанера»).

Анализ результатов показал, что главная причина ошибок в узнавании материалов детьми с тяжелыми нарушениями зрения заключается в сложности осуществления анализа и синтеза их качеств и свойств при помощи кинестетических ощущений, что обусловлено характером мыслительной деятельности, осуществляемой на дефицитной базе их представлений. Указанные трудности были связаны также с недостаточным развитием у слепых детей способов и приемов оперирования материалами и выявления на данной основе их признаков и свойств.

При выяснении особенностей осязательного восприятия форм 50% слепых детей испытали значительные затруднения в узнавании и воспроизведении геометрических форм даже в том случае, если они скомбинированы из элементов, знакомых испытуемым. Основными ошибками были: называние сходной по признакам фигуры («круг» вместо «овал» - 40 %, «квадрат» вместо «прямоугольник» - 20%), нераспознавание объекта (овал - 15% случаев, прямоугольник - 15% случаев, треугольник-10%). Узнавание геометрических форм предполагало наличие у детей сформированного умения вычленять с помощью осязания в обследуемой фигуре ее составные части, элементы. Это оказывается возможным тогда, когда в сенсорном опыте ребенка есть достаточно отчетливые образы форм, позволяющие ему путем мысленного сопоставления их с воспринимаемым объектом успешно анализировать их признаки, в нашем случае, мы отметили бедность этого опыта.

При выявлении осязательных умений выделения размера на основе интерпретации мышечных ощущений в последней серии заданий были обнаружены *особенности*. В оценке длины отрезков 60% слепых детей допустили ошибки. В среднем их погрешность в определении длины отрезка составляла примерно 1,5 см. Нормально видящие дети не испытывали при этом подобных затруднений. Интерпретация мышечных ощущений, при помощи которых слепой ребенок производил оценку размеров, была сопряжена с трудностями, объясняющимися также относительной бедностью предметных и пространственных представлений, невозможностью самопроверки путем подкрепления их при помощи зрения, отсутствием аналитических и синтетических умений при восприятии объектов действительности.

Общие результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о недостаточной сформированности когнитивного компонента кожно – кинестетической чувствительности у totally слепых младших школьников, что проявляется в низком уровне их элементарных знаний о строении и функциях руки, в неполноценности представлений и понятий об объектах и явлениях окружающей действительности, осязательных умений и навыков, опыта предметно-практической деятельности. Стоит отметить, что зрячие дети практически не испытывали трудностей в выполнении заданий, что говорит об имеющемся адекватном сочетании осязаемого образа со сформированной системой представлений, включающей след зрительного восприятия образа. Кроме этого, наше исследование показало, что слепые дети испытывают затруднения в осуществлении анализа и синтеза признаков предметов. Такие сложности связаны с ограничением их возможностей и способностей целостно и одновременно обозревать предметы и выделять существенные признаки. Это обусловлено несформированностью симультанных синтезов в мыслительной деятельности слепых школьников, что обеспечивает гностический компонент кожно-кинестетической чувствительности и подтверждает его несовершенство. Таким образом, мы проследили взаимоотношающее влияние качества осязания и его когнитивного аспекта.

Исследование кожно-кинестетической чувствительности в рамках ее когнитивного аспекта позволило выявить группу totally слепых детей (45%), которые испытывали сложности в

выполнении заданий на протяжении всех серий эксперимента, а также отметить степень несформированности осязательных умений по различным направлениям у каждого из испытуемых, что явится основой дифференцированной коррекционно-развивающей работы.

Выявленные трудности и факторы, препятствующие формированию когнитивной стороны кожно-кинестетической чувствительности, подтверждают необходимость проведения коррекционных мероприятий, направленных на её развитие и совершенствование у исследуемой категории детей.

Руководствуясь полученными данными исследования, проанализировав специальную литературу, стоит определить основные направления работы по развитию гностического аспекта кожно – кинестетической чувствительности:

- ✓ Ознакомление детей со строением рук, расположением, названием и функциями пальцев;
- ✓ Формирование навыка целенаправленного обследования предмета;
- ✓ Обучение сопряженному действию обеих рук;
- ✓ Формирование умения распознавать структуру поверхности объектов осязательным способом, что будет решать задачи уточнения, восполнения недостаточности знаний о возможностях руки и расширения сенсорного контакта учащихся с окружающим миром.
- ✓ Знакомство детей с различными объемными и плоскими геометрическими фигурами;
- ✓ Обучение умению осуществлять действия сопоставления, выбора по образцу, выделять из целого отдельные части, определяя форму и структуру поверхности каждой детали, расчленять сложную форму на составные части, устанавливать расположение частей относительно друг друга.
- ✓ Построение обучения обследовательским действиям по определенным алгоритмам. При этом школьники приобретут не только сенсорный опыт осязательного познания реального мира, но и умение переносить приемы осязательного анализа на новые объекты и ситуации.
- ✓ Работа с дидактическим материалом, где дети будут учиться подбирать одинаковые предметы, выстраивать сериационные ряды по заданным осязательным параметрам, применять алгоритмы действий, модифицировать варианты осязательных действий.
- ✓ Работа по усвоению сенсорных эталонов и осязательных способов анализа и синтеза признаков объектов, что даст учащимся понимание возможности осязания при ориентации в предметном мире, что важно было всем учащимся вне зависимости от отсутствия или наличия зрения.
- ✓ Работа, направленная на формирование умений понимать положение одного предмета относительно другого на основе анализа пространственных признаков, использовать осязание в процессе ориентировки в микро - и макропространстве. В процессе формирования осязательных умений при ориентировке в пространстве оценивать пространственные признаки предметов, строить схемы действия, пути движения, осязательно ориентируясь в пространстве и др.

В целом все содержание коррекционной работы должно быть направлено на формирование механизма компенсации нарушенного зрения.

Таким образом, нам удалось обосновать важность настоящего исследования. Кожно – кинестетическая чувствительность представляет собой сочетание мышечно – суставного и кожного чувств. Эти виды подразделяются на две категории: а) чувствительность, связанная с рецепторами кожи (тактильная, болевая, холодовая, вибрационная, температурная чувствительности), б) чувствительность, связанная с рецепторами, находящимися в мышцах, сухожилиях, суставах [1, с. 29].

Кожно – кинестетическая чувствительность обеспечивает познание окружающего мира через ощущения, передаваемые тельцами Фаттер-Пачини, тельцами Мейснера, колбами Краузе, клетками Меркеля, находящимися в коже. Механизмы ее функционирования включают когнитивную сторону, обеспечивающую точность формирования предметных представлений у слепых детей, создание образов, которые должны заменить этим детям зрительные [2, с. 67]. Развитие сомато-висцеральной чувствительности в ее гностическом аспекте совершенствует анализ и синтез пространственно-предметных отношений, затрудненный при лишении зрения, но возможный и обязательный для слепого ученика. Кроме этого, как показали данные, кожно – кинестетическая чувствительность, ее познавательная сторона, является не только фактором успешности в учебной деятельности, неполноценность ее сформированности обуславливает трудности в формировании социально-адаптивных знаний, навыков и умений.

Следовательно, мы показали необходимость уделить внимание развитию когнитивной стороны кожно-кинестетической чувствительности слепых как важнейшего условия успешности их обучения и социальной адаптации.

В то же время, изучение педагогических, психологических и др. исследований, практики обучения и воспитания детей в школах-интернатах для слепых и слабовидящих детей, свидетельствует о недостаточной работе по данному направлению, что подтвердило потребность в научном обосновании необходимости диагностики кожно – кинестетической чувствительности в

своём гностическом аспекте у тотально слепых младших школьников как базиса построения эффективного обучения.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о недостаточности развития познавательной стороны кожно-кинестетической чувствительности у тотально слепых детей, что является сигналом для организации дифференцированного подхода в коррекционно – развивающей работе, направленного на совершенствование гностической кожно – кинестетической сферы.

Итак, рассмотрев механизмы кожно – кинестетической чувствительности, подобрав содержание и методику комплексной диагностики её когнитивной составляющей, мы смогли наметить направления её развития у тотально слепых младших школьников. Теперь важно разработать специальную коррекционную программу и методику занятий, основываясь на выявленных особенностях, намеченных основных направлениях работы по развитию когнитивных функций кожно – кинестетической чувствительности, что позволит преодолеть недостаточность сенсорных осязательных контактов с окружающим миром у детей с патологией зрения.

Настоящее исследование подчеркивает необходимость продолжения изучения особенностей диагностики и развития познавательной стороны кожно – кинестетической чувствительности тотально слепых младших школьников для разработки эффективных коррекционных программ и методик.

Список використаних джерел

1. Цех Ф. Воспитание и обучение слепых.-М.: Учпедгиз, 1934. - 167 с.
2. Багдонас А. Сенсорика при нарушении зрения. Вильнюс, 1981. - 153 с.

The article discusses the role and influence of the cognitive aspect of cutaneous-kinesthetic sensitivity as a critical factor to improve it in a totally blind younger pupils.

Keywords: cutaneous-kinesthetic sensitivity, Gnostic perspective, educational opportunities for tactile perception.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376: 373.31

Н.М. Голуб

ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СТІЙКОЇ НЕУСПІШНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

У статті розглядаються питання своєчасної діагностики відхилень у розвитку дітей з порушеннями центральної нервової системи, визначаються шляхи профілактики та подолання в них стійких труднощів у процесі навчання.

Ключові слова: порушення центральної нервової системи, діагностика відхилень у розвитку, стійкі труднощі у навчанні.

В статье рассматриваются актуальные вопросы своевременной диагностики отклонений в развитии детей с нарушениями центральной нервной системы, определяются пути профилактики и преодоления у них стойких трудностей в обучении.

Ключевые слова: нарушения центральной нервной системы, диагностика отклонений в развитии, стойкие трудности в обучении.

Науково-технічний прогрес сприяє підвищенню вимог щодо освітнього рівня випускників шкіл, це певною мірою обумовлює ускладнення змісту навчальних предметів і призводить до інтенсифікації навчального процесу. Особливої уваги у школі потребують діти, які стикаються із значними утрудненнями під час навчання, переживають стреси та виражений стан дискомфорту через свою стійку неспішність у навчально-пізнавальній діяльності. Чисельність такої категорії учнів зростає, що певною мірою пов'язано з тенденцією погіршення здоров'я дітей у сучасних умовах розвитку нашого суспільства.

До погіршення показників стану здоров'я дитячого населення, збільшення чисельності дітей та підлітків з порушеннями у психофізичному розвитку призводять різноманітні несприятливі соціально-економічні та екологічні фактори, які часто діють у комплексі і саме це збільшує їхній шкідливий вплив. З одного боку, структура вад у розвитку дітей стає більш складною (і за етіологічними факторами, і за патогенезом, і за своєю структурою, що відображає складний взаємозв'язок первинних і вторинних порушень). З другого боку, зростання кількості та сполучуваності різноманітних умовно патогенних факторів збільшує варіативність незначних відхилень у розвитку, порушень на «межі між нормою та патологією». Навіть незначні, як здається, порушення у розвитку дитини можуть призводити до виникнення в неї стійких утруднень під час засвоєння навчальної програми у дошкільному навчальному закладі та у школі. Вказані утруднення іноді пов'язані з тим, що дитині з легким за ступенем прояву психофізичним порушенням не приділяється необхідна увага з боку батьків, а через недбале батьківське ставлення дитина не отримує своєчасної кваліфікованої допомоги з боку спеціалістів. Вади в розвитку дитини часто ускладнюються вторинними порушеннями, негативно впливають на розвиток її характеру та поведінки.

Проблема стійкої неуспішності молодшого школяра у навчанні не виникає сама по собі, тим більше на фоні повного благополуччя і гармонійного розвитку дитини. Діти, які стикаються із стійкими труднощами у навчанні, як правило, мають певні особливості, а на їх підставі і певні проблеми у попередні періоди свого розвитку. Однією з частих причин виникнення у дитини різноманітних відхилень у розвитку сенсомоторних, мовленнєвих, інтелектуальних функцій, що обумовлюють її труднощі у навчанні, стає порушення в неї центральної нервової системи (ЦНС) у перинатальній та ранній постнатальній періоди. Нервова система є надзвичайно вразливою до дії різноманітних патогенних факторів під час ембріогенезу або розвитку плоду. Патологія вагітності збільшує ризик патології під час пологів, що виявляється у більш частих випадках черепно-мозкових травм, асфіксії новонароджених. У ранній постнатальній період дуже небезпечними для розвитку ЦНС є нейроінфекції, які можуть бути ускладненням перенесених дитиною грипу, корі, скарлатини, отиту і т.ін. Навіть незначне ушкодження нервової системи дитини може призвести до порушень формування в неї ряду психічних функцій. На момент вступу до школи така дитина часто має психофізіологічну незрілість, вона не готова до навчальної діяльності, що, відповідно, спричиняє її стійку неуспішність у навчанні та шкільну дезадаптацію.

Отже, проблема шкільної неуспішності у достатньо великій кількості випадків пов'язана з розладами у дитини нервової системи, до того ж розладами, що мали місце з раннього дитинства. Всі діти, що народилися з порушеннями нервової системи, відносяться до «групи ризику», за їхнім розвитком спостерігають педіатри, неврологи, психоневрологи, у разі потреби призначають відповідні лікувальні та профілактичні заходи. Але не всі діти зазначеної категорії отримують необхідну їм ранню психолого-педагогічну допомогу, яка має значні можливості щодо корекції та попередження виникнення в дітей відхилень у розвитку, їхньої соціальної адаптації до певних умов оточуючого середовища. Зрозуміло, що важче забезпечити систематичну кваліфіковану допомогу тим дітям з вадами у розвитку, що мешкають у сільській місцевості. У районних центрах менше можливостей щодо консультацій дітей спеціалістами вузького профілю, проведення складної або тривалої діагностики, створення для них «командної» роботи фахівців, яка б реалізовувала той комплексний та системний підхід, що є таким необхідним при корекції у дитини недоліків розвитку. В умовах міста можливостей корекційного впливу на розвиток дитини з психофізичними особливостями набагато більше, але і тут доволі велика кількість дітей з легким та помірним ступенем порушень у розвитку не отримує достатнього обсягу медичних і, особливо, психолого-педагогічних послуг. Це пов'язано з такими факторами, як недостатній рівень педагогічної та валеологічної культури батьків, малозабезпеченість родини, висока зайнятість батьків на роботі, а через це зменшення часу, яке витрачається на виховання дітей, спілкування з ними. У деяких родинах батьки усвідомлюють проблеми, пов'язані з певними відхиленнями у розвитку дитини, але займаються переважно тільки її лікуванням, сподіваючись на те, що після застосування лікувальних заходів вона і сама почне розвиватися нормально. Віддаючи перевагу медичним засобам корекційного впливу, батьки нерегулярно відвідують консультації та заняття психологів і корекційних педагогів у реабілітаційних центрах, дитячих поліклініках, часто не виконують з дитиною ті корекційні вправи, які пропонують спеціалісти. У ряді випадків батьки упорно не помічають у дитини тих психофізичних особливостей, які відрізняють її від однолітків з нормальним розвитком, ігнорують зауваження та скарги педагогів дошкільних закладів на неуспішність дитини у засвоєнні програмної інформації, на неадекватність її емоційних та поведінкових реакцій. Іноді батьки погоджуються з тим, що дитина має певні особливості у розвитку, але відсторонюються від проблем її виховання та навчання, всю відповідальність покладаючи на лікарів та педагогів. Часто батьки сподіваються на те, що до школи дитина вирівняється, підтягнеться, а у школі буде розвиватися так, як інші діти. На жаль, не завжди

такі очікування є виправданими, особливо, якщо дитина не отримала повного обсягу медичної та спеціальної психолого-педагогічної допомоги у період свого дошкільного дитинства.

Із вступом до школи у дітей розпочинається нове життя. Чітка регламентація шкільного навчання, новий соціальний статус дитини, усвідомлення нею певного кола обов'язків та великий потік нових вражень від спілкування з вчителем, однолітками, різних подій шкільного життя часто супроводжуються значним психоемоційним напруженням для дитини, викликає стан стресу. Діти з нормальним розвитком доволі успішно долають шкільний стрес, швидко адаптуються до нових умов, отримують задоволення від шкільного навчання. Діти з особливостями психофізичного розвитку утруднюються пристосуватися до нового режиму життєдіяльності, навчання у школі пов'язано для них з надмірним навантаженням, яке призводить до швидкого виснаження нервової системи, перетворює дитину на втомленого, безпорадного, неуспішного учня. Часто буває так, що набравши дітей у перший клас, познайомившись з ними та їхніми батьками, вчитель певний час не знає про те, що хтось з його учнів потребує особливої уваги та допомоги. Іноді батьки не інформують педагога про ті проблеми, які спостерігалися у дитини в дошкільний період її розвитку. У ряді випадків у медичній картці таких дітей немає ніякої інформації про порушення у стані їхньої нервової системи. Навіть тоді, коли утруднення у навчанні дитини стають очевидними, деякі батьки упорно не хочуть признавати наявності порушень у її нервово-психічній сфері. Ситуація може ускладнюватися тим, що вчителі масових класів не завжди розуміють причини та механізми виникнення у дітей стійких труднощів у навчанні, не знають, як допомогти, або стикаються з тим, що звичайні прийоми індивідуальної роботи з такими учнями недостатньо успішні. Іноді вчителі пов'язують особливості дитини з неправильним вихованням її у родині, проявляють по відношенню до неї надмірну строгість або навпаки певну байдужість. Вчитель може не ставити такому учню погані оцінки, не висловлювати догану або зауваження, але йому важко утриматися від певних негативних емоцій, мимовільних проявів незадоволення щодо поведінки та успішності дитини, що відображається на характері спілкування педагога з учнем, сприяє формуванню у дитини невпевненості та недовіри. Звернення вчителя або батьків до шкільного психолога не завжди дозволяє ефективно розв'язати проблему подолання стійкої неуспішності дитини у навчанні. Часто це знову-таки пов'язано з недостатньою інформацією про стан її здоров'я, а саме її нервово-психічної сфери, а також з тим, що не всі психологи масових шкіл, на жаль, мають знання і досвід роботи з дітьми з психофізичними особливостями. Іноді буває так, що психолог, провівши обстеження учня із застосуванням різноманітних тестів, перелічує і характеризує притаманні дитині недоліки розвитку різних психічних функцій, але чітко встановити сутність проблеми, визначити структуру дізонтогенезу і певні зв'язки між наявними в дитини недоліками розвитку не може. Це певною мірою свідчить про те, що психологам у масових школах часто бракує знань у галузі корекційної педагогіки, спеціальної психології та нейропсихології.

Серед неуспішних учнів у школі можна виділити такі їх групи: 1) з парціальною несформованістю окремих вищих психічних функцій; 2) з несформованістю функції програмування та регуляції діяльності; 3) з порушенням темпу діяльності та працездатності; 4) з недостатністю емоційних диференціовок, труднощами спілкування (В.В.Лебединський, О.С.Нікольська, 1990). У дітей перелічених груп є певні порушення у розвитку нервово-психічної сфери, більшості з них психоневрологи ставлять такий діагноз як «затримка психічного розвитку» (ЗПР).

Навіть тоді, коли дитина із ЗПР приходить до школи із незначним за своїм ступенем прояву недорозвитком психічних функцій, в неї часто виникають серйозні утруднення у процесі навчання.

При ЗПР у дітей може спостерігатися як парціальна несформованість окремих психічних функцій, так і затримка у розвитку психічної діяльності в цілому. В учнів страждає розвиток гностичних, мнестичних, мисленневих процесів, знижена толерантність до психо-емоційних навантажень (Т.О.Власова, В.І.Лубовський, Т.В.Єгорова, Г.І.Жаренкова, З.І.Калмикова, І.Ю.Кулагіна, Н.О.Менчинська, Л.І.Переслені, В.Л.Подобед, У.В.Ульєнкова, С.Г.Шевченко та ін.). Притаманна даній категорії дітей низька динаміка розвитку пізнавальної діяльності значно погіршує показники засвоєння ними тих знань, умінь, навичок, що визначені програмою загальноосвітніх закладів.

Через зростання чисельності випадків перинатальної та ранньої постнатальної патології, які призводять до порушень нервової системи, збільшилася кількість дітей із ЗПР церебрально-органічного генезу. У таких дітей часто спостерігаються астенічні, астеноневротичні, неврозоподібні прояви, що потребує допомоги психоневролога. Для учнів з указаними порушеннями характерні імпульсивність, хаотичність дій, розгальмованість або скутість під час навчальної роботи, різкі коливання настрою, зниження розумової працездатності (Д.М.Ісаєв, К.С.Лебединська, В.В.Лебединський, І.Ф.Марковська, С.С.Мнухін, М.С.Певзнер та ін.).

Успішність оволодіння учнем базовими навчальними предметами безпосередньо залежить від сформованості у дитини гнозису, праксису, розумових операцій, зорово-просторових та часових уявлень, наявності певного життєвого досвіду, що відображає необхідний для подальшого розвитку обсяг знань про навколишній світ.

Стійка неуспішність дитини у процесі навчання безпосередньо пов'язана із значними труднощами формування в неї писемного мовлення та арифметичних навичок. Успішне опанування дитиною базовими предметами залежить від достатнього вихідного рівня знань, умінь, навичок, сформованості у дитини необхідної функціональної бази (уваги, сенсорних, мнемічних, мисленневих процесів), здатності оволодівати операціональною базою, тобто засвоювати загальнонавчальні та спеціальні навчальні дії, їх певний алгоритм. Дітям із ЗПР важко оволодівати рядом спеціальних навчальних дій: аналізом та синтезом слів у реченні, складовим аналізом і синтезом, звуко-буквеним аналізом та синтезом слів, морфологічним аналізом, вмінням переказувати текст, складати оповідання, встановлювати просторові та часові параметри об'єктів, усвідомлювати числові, логіко-граматичні зв'язки під час сприймання навчальної інформації (О.М.Корнев, Р.І.Лалаєва, В.І.Лубовський, О.С.Слепович, В.В.Тарасун, Н.О.Ципіна, С.Г.Шевченко та ін.). У дитини із ЗПР недостатніми для формування писемного мовлення є і усно-мовленнева база (певна недостатність лексико-граматичних узагальнень, недоліки звуковимови, труднощі у розвитку фонематичного сприймання, фонематичних уявлень, утрудненість формування навичок мовного аналізу і синтезу, навичок зв'язного мовлення), і функціональна, і операціональна (С.М.Карпова, Р.І.Лалаєва, О.В.Мальцева, Г.М.Рахмакова, Є.Ф.Соботович, Р.Д.Тригер та ін.) Труднощі оволодіння арифметичними навичками часто пов'язані з недостатнім розвитком мисленневих функцій, імпресивного мовлення (труднощі сприймання змісту завдання на підставі недостатнього розуміння семантичних та логіко-граматичних зв'язків), слухомовленневої та словесно-логічної пам'яті, незадовільним розвитком зорово-просторових, часових уявлень. Діти тривалий час здійснюють арифметичні дії на конкретному матеріалі, в них утруднене формування орієнтовної основи для виконання дій, їм важко перейти від дій у зовнішньому плані до розумових дій у внутрішньому плані, застосовувати правила, інструкції (Т.В.Власова, Т.В.Єгорова, З.І.Калмикова, К.С.Лебединська, В.І.Лубовський, У.В.Ульєнкова та ін.).

У більшості випадків утруднення дітей із ЗПР у процесі навчання пов'язані не тільки з недостатнім розвитком у них пізнавальної діяльності, але і відставанням у формуванні емоційно-вольової сфери, низькою розумовою працездатністю, недостатнім рівнем саморегуляції та самоконтролю.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначемо, що засадами профілактики у молодших школярів стійкої неуспішності у навчанні слід вважати:

1) Своєчасне (якомога раннє) виявлення психофізичних вад. Саме у ранньому дошкільному віці виключно великого значення набуває діагностика порушень у психофізичному розвитку дитини. Період дитинства виділяється в онтогенезі людини як найбільш значущий етап формування основних нервово-психічних функцій (інтенсивно розвиваються рухова та сенсорно-перцептивна сфери, закладаються основи мисленневої діяльності, формуються емоції, мотивація, мовлення). Необхідно зважати на те, що причиною багатьох порушень у розвитку дитини є наслідки перенесеної нею перинатальної та ранньої постнатальної патології ЦНС. Навіть мінімальна мозкова дисфункція може спричиняти певну затримку у розвитку дитини, негативно відбиватися на формуванні її мисленневих та мовленневих процесів, призводити до неуспішності дитини в оволодінні навчальною програмою. У той же час у дитинстві, і особливо в його ранньому періоді, нервова система є дуже пластичною, що дає величезні можливості здійснення медичної реабілітації та психолого-педагогічного впливу на розвиток дитини. Своєчасна допомога, яка надається дитині з відхиленням у розвитку, сприяє ефективній корекції в неї первинно порушених функцій і успішній профілактиці вторинних вад.

2) Забезпечення якісного та відповідального медичного та психолого-педагогічного супроводу дитини з особливостями психофізичного розвитку, координації в роботі спеціалістів медичних, психолого-педагогічних, соціальних служб з метою створення для дитини найкращих умов корекційно-компенсаторного впливу. При різних формах дізонтонезу корекційна робота з дитиною здійснюється на протязі тривалого часу, охоплюючи кілька освітніх ланок, тому важливим є забезпечення наступності в роботі з такою дитиною у дошкільному та шкільному освітньому закладі.

3) Забезпечення соціальної та психолого-педагогічної підтримки родини, яка виховує дитину з особливостями у розвитку, встановлення з батьками партнерських взаємин у справі організації та впровадження для дитини системи корекційно-реабілітаційних заходів; у той же час підвищення відповідальності батьків за виконання ними рекомендацій щодо лікування дитини, отримання нею необхідних їй спеціальних освітніх послуг.

4) Сприяння поширенню інформованості населення про спектр послуг для дітей із стійкими труднощами у навчанні у ПМПК, консультаційно-реабілітаційних центрах, медичних та навчальних закладах.

При організації у масовій школі корекційної роботи з дітьми, які мають стійкі утруднення у навчанні внаслідок порушень ЦНС, необхідно:

1) Всіляко сприяти інформованості шкільного лікаря, корекційного педагога, психолога щодо анамнезу дитини, даних про результати її медичного, психолого-педагогічного, логопедичного, нейропсихологічного обстеження, особливості її розвитку, виховання та навчання у дошкільний

період. Це дозволить своєчасно виявити особливості дізонтogeneза психічної діяльності, структури порушень її перцептивно-гностичної, інтелектуальної, мовленнєвої, емоційно-вольової сфери, сприятиме своєчасному створенню оптимальних умов для її навчання та виховання у школі.

2) Забезпечувати тісну взаємодію у роботі вчителя, психолога, шкільного лікаря, логопеда, сприяти активній ролі батьків у подоланні неуспішності дитини в процесі її шкільного навчання.

3) Забезпечувати індивідуальний підхід до дитини з урахуванням особливостей її пізнавальної діяльності (наприклад, низького рівня її пізнавальних інтересів, несформованості навичок самоконтролю та ін.), функціонального стану її нервової системи (наприклад, швидкої втомлюваності, надмірної збудливості).

4) Забезпечувати комплексний та системний підхід при подоланні в дитини навчальних утруднень (так, при подоланні в дитини вад писемного мовлення основну роботу буде виконувати логопед (усувати недоліки фонетико-фонематичного та лексико-граматичного ладу мовлення, корегувати стійкі специфічні помилки у процесі читання та письма, формувати навички мовного аналізу та синтезу, навички зв'язного мовлення), психолог сприятиме підвищенню ефективності роботи логопеда, якщо буде розвивати в дитини слухо-мовленнєву пам'ять, мисленнєві операції, зорово-просторові та часові уявлення, завданням вчителя при цьому буде усунення прогалин в знаннях, уміннях, навичках дитини, а також цілеспрямоване формування в неї відповідної мотивації, дій програмування, самоконтролю та ін.

Отже, профілактика та подолання у молодших школярів стійких утруднень у навчанні потребує своєчасної діагностики відхилень у розвитку дітей, забезпечення для них індивідуалізації програми навчання та виховання, реалізації комплексного та системного підходу при створенні необхідних для них умов перебування у школі, організації та здійснення навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. / Под ред. К.С.Лебединской. – М., 1982.
2. Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие у детей. – Л., 1982.
3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М.: МГУ, 1985.
4. Про стан і перспективи розвитку державної підтримки дітей з психофізичними вадами // Дефектологія. – 2000.- № 3. – С.46-47.

The article examines the problems of duly diagnosing the abnormalities in the development of children with central nervous system disturbance. The ways to prevent and to overcome these children's persistent difficulties in learning are also defined in the article.

Keywords: central nervous system disturbance, diagnosing the abnormalities in the development of children, children's persistent difficulties in learning.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК: 376-056.262:376.016:511-028.31]-053.4

І. М. Гудим

ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті висвітлюється проблема формування математичних уявлень на основі збідненого сенсорного досвіду дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Розкриваються особливості навчально-виховної роботи у спеціальному дошкільному закладі з визначеної галузі в умовах переходу до базової програми дошкільної освіти „Я у світі”.

Ключові слова: математичні уявлення, сенсорний досвід, дошкільники з порушеннями зору

Стаття посвящена проблеме формирования математических представлений построенных на недостаточном сенсорном опыте дошкольников с нарушениями зрения. Раскрываются особенности обучающее-воспитательной работы в специальном дошкольном учреждении в определенной сфере в условиях перехода к новой базовой программе дошкольного образования.

Ключевые слова: математические представления, сенсорный опыт, дошкольники с нарушениями зрения.

Реформування системи дошкільної освіти, перехід до нового стандарту, відображеного у Базовому компоненті та новій базовій програмі “Я у світі” актуалізують потреби пошуку нових форм навчання і виховання дошкільників, як в нормі, так і з порушеннями психофізичного розвитку, які б сприяли їх особистісному розвитку.

Підготовка дитини до життя вимагає навичок логічного мислення, використання набутих знань умінь і навичок. Для дитини важливо не просто накопичувати знання, але вчитися самостійно і нестандартно міркувати, обґрунтовувати свою точку зору, самостійно приймати рішення, вирішувати завдання з багатьма варіантами розв’язання. Формування елементарних математичних уявлень в дошкільному віці є важливою умовою розумового розвитку дитини, оскільки саме під час засвоєння математичних уявлень у дитини формуються найпростіші способи розумової діяльності. Способи діяльності тут розглядаються як об’єктивна послідовність дій, які має виконати дитина для засвоєння знань.

Вирішенню проблеми цілеспрямованого математичного розвитку дітей дошкільного віку присвячено ряд праць класиків педагогіки (Я. Коменський, М. Монтесорі, Й. Песталоцці, К. Ушинський, Ф. Фребель та ін.). Питання змісту і способів навчання дітей лічбі й формування елементарних математичних уявлень, які могли б виступити ґрунтом успішного засвоєння математичних дисциплін у школі, особливо гостро дискутувались у 30-50 роках у зв’язку з розробкою психологічних засад методики формування математичних уявлень у дітей дошкільного віку (Л. Виготський, Є. Корзакова, Г. Костюк, К. Лебединцев, Г. Леушина, М. Макляк, Н. Менчинська та ін.). На сучасному етапі увага дослідників спрямована на проблеми логіко-математичного розвитку дітей в світлі особистісного становлення, але відчувається необхідність пошуку більш ефективних шляхів та методів індивідуалізації та диференціації процесу навчання математиці, зокрема у спеціальній дошкільній педагогіці.

Порушення зору, значно звужуючи можливості набуття дитиною сенсорного досвіду, викликаючи цілий ряд особливостей психічного розвитку, знижує пізнавальну активність дитини, що негативно впливає у тому числі й на засвоєння математичних понять. Саме тому, процес формування елементарних математичних уявлень у дошкільника з порушеним зором вимагає спеціальної організації, застосування принципів, методів, спеціальних педагогічних технологій роботи, спрямованих на корекцію пізнавальних процесів та збагачення сенсорного досвіду дитини.

В останні роки дослідження процесів засвоєння математичних уявлень дітьми з порушеннями зору, здебільшого стосувалися початкової школи (Н. І. Малюхова, Н. С. Шуленіна). Зокрема, результати досліджень Н.І. Малюхової лягли в основу розробки Державного стандарту спеціальної освіти та підготовки навчальних програм для підготовчих - 4 класів з математики для дітей сліпих та зі зниженим зором. Автором також підготовлено науково-методичний посібник з формування доматематичних уявлень в учнів з порушеннями зору підготовчого класу [3]. Дослідження Н.С. Шуленіної присвячено розвитку сенсорно-перцептивної діяльності у слабозорих учнів у підготовчий період вивчення математики. Науково-методичні розробки цих авторів хоча й стосуються початкової школи, частково можуть бути успішно застосовані у навчанні дошкільників старших груп [5]. Однак, фактично відсутні сучасні психолого-педагогічні дослідження особливостей формування математичних уявлень у дошкільників з порушеннями зору.

Впровадження нової базової програми дошкільної освіти “Я у світі”, у тому числі й у спеціальних дошкільних навчальних закладах для дітей з порушеннями зору, актуалізувало проблему недостатньої вивченості особливостей засвоєння математичних понять дошкільниками з вадами зору, змістового та методичного забезпечення цього процесу.

З огляду на це, метою статті є висвітлення проблеми формування математичних уявлень на основі збідненого сенсорного досвіду дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Зокрема, буде розглянуто загальні підходи до діагностування рівня сформованості елементарних математичних знань і уявлень у дошкільників з порушеннями зору та розкрито особливості навчально-виховної роботи у спеціальному дошкільному закладі з визначеної галузі в умовах переходу до базової програми дошкільної освіти „Я у світі”.

Зміст навчання елементарних математичних уявлень дошкільників, а саме формування кількісних оцінок певних величин, знань про числа і лічбу, геометричні фігури, поділ цілого на частини, вирішує важливе завдання накопичення у дошкільнят знань про навколишню дійсність, формування навичок кількісної та просторової орієнтації. Всі ці завдання набувають корекційної спрямованості у випадку збідненого сенсорного досвіду дитини зі зниженим зором.

Осмилення кількісних відношень виступає важливим компонентом пізнання людиною об’єктивної дійсності взагалі. Вже в дошкільному віці дитина відчуває необхідність оперувати елементарними кількісними відношеннями і поняттями в ігровій, образотворчій та трудовій діяльності, в побуті. Це підкреслює доцільність формування знань про кількісні, просторові та часові

відношення вже у дошкільному віці. Крім того, пізнання кількісних відношень стимулює розвиток мислення дошкільників, інтенсифікує розумовий розвиток та пізнавальну активність, розширюючи коло знань про дійсність, що особливо важливо для дитини в умовах зорової депривації.

Також у дошкільників під час формування елементарних математичних уявлень розвивається вміння порівнювати, протиставляти, аналізувати, абстрагувати, робити елементарні математичні узагальнення, прості висновки. Оскільки реальні предмети та явища, що підлягають кількісному пізнанню, перебувають одночасно в різних відношеннях між собою, процес формування початкових математичних понять передбачає порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизацію, тобто всі мисленнєві операції.

Сповільненість зорового сприймання математичного матеріалу у дошкільників з порушеннями зору негативно впливає на розвиток логічних прийомів мислення, за допомогою яких дитина знаходить шляхи розв'язання поставлених завдань, створює труднощі при формуванні та розвитку просторових уявлень, точності вимірювальних дій.

Засвоюючи математичні уявлення дитина постійно повинна перебувати у ситуації пошуку, перевірки правильності знайденого результату для підтримки зацікавленості у навчанні. Стимулювання інтересу до пізнання кількісних, просторових, часових відношень призводить до активізації мисленнєвих операцій, сприяє виникненню запитань, збуджує до активного шукання розв'язку задач, породжує прагнення переборювати труднощі. Задля цього вихователю необхідно створювати ситуації успіху для кожної дитини, сприяти виникненню у дітей почуття радості, задоволення від успішно виконаних завдань математичного змісту.

Компенсаторний потенціал занять з формування елементарних математичних уявлень для дошкільників з порушеннями зору, полягає перш за все у тому, що для їх засвоєння необхідна участь різних видів відчуттів: зору, слуху, дотику, руху, внаслідок чого сприймання дитини набуває полісенсорного характеру, за умови його спеціальної організації з боку педагога. Від адекватності сприймання у дітей дошкільного віку часто безпосередньо залежить і мислення, це слід враховувати у роботі з дітьми зі зниженим зором.

Особливої складності для дитини з порушеним зором набуває процес пізнання форми предмета. Розвиток і вдосконалення сенсорних дій щодо визначення форми відбувається поступово, протягом усього дошкільного дитинства. Вирішальну роль у цьому процесі відіграє спеціальна організація та керівництво процесом навчання. Тут слід враховувати й підвищену зорову та загальну втомлюваність дітей з порушеннями зору, яка впливає на зниження розумової та фізичної працездатності, тому темп роботи цих дітей більш повільний порівняно з темпом роботи нормальнозорих однолітків.

Головними завданнями змісту початкового навчання математики у дошкільному закладі є формування у дітей широкої первинної орієнтації в кількісних відношеннях навколишньої дійсності, розвиток інтелектуальної та емоційно-вольової готовності до навчання в школі. З огляду на це основні програмові завдання скеровувалися на те, щоб знання і способи діяльності дитини, визначені для дошкільного періоду навчання, сприяли досягненню розвиваючого ефекту навчання, були безпосередньою передумовою становлення у майбутніх школярів наступних математичних понять і умінь. Традиційна математична програма для дошкільних закладів умовно поділяється на три напрями: уявлення і поняття, залежності і відношення, математичні дії [2, с. 130-137].

Новим підходом у вивченні математики, окресленому у Базовому компоненті дошкільної освіти є виділення поруч з традиційним математичним, логічного компоненту, який до цього часу фактично не був задіяний. Об'єднуючи ці два аспекти, розглядається питання логіко-математичного розвитку дошкільників. Підкреслюючи важливість формування у дошкільників логічних умінь, як новітньої вимоги сьогодення до зростаючої особистості, автор Н. Баглаєва розглядає логічні уміння як "необхідний засіб освоєння дошкільником навколишньої дійсності". Засвоєння матеріалу у будь-якій галузі знань, у тому числі й у математиці; що використовуються для узагальнення та систематизації знань, дають дитині можливість самостійно виводити нове знання з уже засвоєного [1, с. 182].

Впровадження логічного компоненту реалізується через вирішення основного завдання, а саме – навчання дошкільника розмірковуванню. Зокрема, у старшого дошкільника передбачається наявність умінь використовувати початкові логічні прийоми, пов'язані з формуванням понять; будувати найпростіші висловлювання з використанням зв'язок "і", "чи", "якщо", "то", "ні"; робити правильні умовисновки, доводити правильність свого міркування.

В цілому сформованість логіко-математичних умінь у старшому дошкільному віці визначається за такими напрямками, як: здійснення серіації (упорядкування предметів за ступенем інтенсивності певної ознаки) за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі, перебігом подій у часі; класифікація геометричних фігур, предметів та їх сукупностей за якісними ознаками та чисельністю; вимірювання кількості, довжини, ширини, висоти, об'єму, маси, часу; здійснення найпростіших усних обчислень, розв'язання арифметичних та логічних задач; розвиток інтересів до логіко-математичної діяльності; формування прагнення знаходити свої шляхи розв'язання завдань, самостійності виведення нового знання із засвоєного; розвиток вміння розмірковувати, обґрунтовувати, доводити і відстоювати правильність свого міркування; навчання застосуванню виразів, що означають

положення предмета у просторі, вказують напрям, пов'язуються з орієнтацією у часі; формування довільності відтворення знань та їх використання у різних життєвих ситуаціях, у різних формах активності [1, с. 183].

Формування визначених логіко-математичних умінь та навичок у дошкільників з порушеннями зору пов'язано з цілим рядом труднощів внаслідок збідненості їх сенсорного досвіду. Так, упорядкувати ряд предметів за величиною дошкільникам з порушеннями зору важче зі збільшенням їх кількості. Особливо складно засвоюються поняття пов'язані з просторовими відношеннями, вимірюванням довжини. Збідненість сенсорного досвіду дошкільника з вадами зору значно знижує й його пізнавальну активність, через що така дитина постійно потребує спеціально організованого стимулювання полісенсорного сприймання, без якого вона швидко втрачає інтерес до логіко-математичної діяльності.

Педагогу, який працює з дитиною з порушеннями зору, особливо якщо вади прогресуючі, необхідно навчати її орієнтуватися не на зорові відчуття, а на інші – слухові, дотикові, кінестетичні. Під час засвоєння математичних уявлень особливо цінними для такої дитини стають саме дотикові відчуття. Зокрема, стосовно якісних ознак предметів. Так, досліджуючи навички визначення ваги двох однакових за величиною та різних за масою предметів (менший предмет важчий), було з'ясовано, що переважна більшість дошкільників молодшого віку як слабозорих так і нормальнозорих називають важчим більший предмет навіть потримавши його в руках. Однак вже у старших групах більшість дітей зі знизаним зором правильно визначає вагу, орієнтуючись на дотикове сприймання, в той час як, діти з нормальним зором помилково називають більший предмет важчим, орієнтуючись на зорові відчуття.

Навчання вимірювання у старшій групі формує більш точне сприйняття величини предметів, що порівнюють за допомогою умовних мір. Цей процес викликає значні труднощі у дитини з порушеннями зору. Знайомлячи дітей з правилами вимірювання умовною міркою, необхідно навчити диференціювати об'єкти, засоби і результат, усвідомлюючи останній через кількість мір. Тут також дитину слід орієнтувати на тактильні відчуття, навчаючи вимірювати два об'єкти предмети прикладаючи їх один до одного. Необхідно поглибити уявлення дітей про зв'язки і відносини між числами, використовувати навички вимірювання для поділення цілого на частини. Діти старшого дошкільного віку повинні виділяти і позначати словом величину в горизонтальному і вертикальному напрямках, під тим самим кутом зору, тобто довжину, ширину і висоту, а також визначати товщину і масу предметів. Нагромаджений досвід дає змогу їм визначити справжню величину предметів залежно від відстані, з якої вони сприймаються, а також порівняльну величину двох предметів, розміщених на різній відстані від того, хто сприймає. Діти з нормальним зором визначають величину на око і вимірюванням, у випадку порушеного зору, дитину слід орієнтувати на те, що достовірний результат можна отримати лише вимірюванням. Діти з нормальним зором здатні одночасно виділяти 2-3 параметри величини й порівнювати предмети одночасно за кількома параметрами, на основі цього в дітей формується уявлення про відносність величини предмета, слабозорій дитині для цього необхідно значно більше часу. Отримані знання про міри вимірювання використовуються при складанні і вирішенні арифметичних задач.

Інноваційним підходом Базового компоненту дошкільної освіти є те, що аспект логіко-математичного розвитку не виділяється окремо, а подано всередині кожної з визначених сфер життєдіяльності особистості: "Природа", "Культура", "Люди", "Я сам". Таким чином, акцентується увага на збереженні науково-обґрунтованої схеми систематизації змісту дошкільної освіти в цілому, фіксації пріоритету цілого над частинами [1, с. 183]. Однак, цей підхід актуалізує питання практичних працівників спеціальних дошкільних закладів щодо планування занять та узгодження з планами роботи тифлопедагогів відносно врахування корекційної спрямованості процесу навчання. Це також вимагає оновлення змісту корекційної освіти дошкільників з порушеннями зору, розробки інноваційних освітніх технологій, науково-методичного забезпечення корекційно-реабілітаційної роботи у дошкільному закладі.

Початку навчання дошкільників всіх вікових груп повинно передувати визначення наявного рівня елементарних математичних уявлень, необхідного для індивідуалізації процесу навчання кожної окремої дитини. Педагогічне обстеження дітей з порушеннями зору проводиться вихователем, який з'ясовує загальний рівень сформованості математичних уявлень та окремо тифлопедагогом, який, враховуючи результати обстеження вихователем, зосереджує увагу на специфічних особливостях кожної дитини в залежності від стану зорового сприймання та приймає рішення про напрями корекційної роботи з дитиною, визначає та надає рекомендації вихователю стосовно методів та прийомів роботи, за допомогою яких можуть бути подолані прогалини у знаннях, конкретизовані уявлення, стосовно використання наочності та дидактичних матеріалів.

Незважаючи на різні завдання педагогічного вивчення, для його успішності та достовірності отриманих результатів і вихователі і тифлопедагог мають дотримуватися таких принципів проведення оцінювання математичних уявлень:

- для забезпечення природності обстеження намагатися не відривати дитину від її звичної діяльності, яка їй подобається, найоптимальніше у формі гри, спільної діяльності з педагогом, близькій інтересам дитини;
- обстеження проводити у знайомому приміщенні, звичній обстановці, це не буде відволікати увагу дитини від виконання завдання;
- забезпечити врахування офтальмологічних рекомендацій до освітлення робочого місця, оптимальних характеристик стимульного матеріалу у відповідності до можливостей зорового сприймання;
- враховувати особливості характеру та настрою дитини у момент обстеження, фіксувати найперші ознаки втоми, дискомфорту, хвилювання;
- хвалити малюка за виконання завдань, однак не заохочувати обіцянками нагороди, це стимулюватиме формування позитивного ставлення до самого процесу навчання, зацікавленості у знаходженні правильного вирішення окремого завдання;
- обстеження переважно проводиться в індивідуальній формі, однак з'ясування окремих математичних уявлень може бути і під час спостереження за колективною грою дітей, у інших видах діяльності, саме так, зокрема, можна визначити чи вміє дитина застосовувати отримані знання в різних сферах життєдіяльності.

Так, для з'ясування рівня елементарних математичних уявлень у дітей шостого року життя під час педагогічного обстеження виявляються наступні вміння: лічба до 10, знання цифр, вміння співвідносити кількість предметів з цифрою, вміння відраховувати кількість, більшу чи меншу на одиницю; складати число з одиниць і розрізнити кількісну і порядкову лічбу; порівнювати дві групи предметів; порівнювати предмети за довжиною; виявлення знань про геометричні фігури, вміння орієнтуватися у просторі; знання про дні тижня [4, с. 76].

Розглянута проблема формування математичних уявлень на основі збідненого сенсорного досвіду дітей дошкільного віку з порушеннями зору в умовах переходу до базової програми дошкільної освіти „Я у світі” потребує подальшого наукового вивчення. Актуальні питання подальшої розробки означеної проблеми визначаються вимогами сучасного реформування дошкільної освіти у відповідності до Базового компоненту. Зокрема, потребує вирішення питання тематичного планування занять з формування логіко-математичних умінь за Базовою програмою „Я у світі” у спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору з метою реалізації корекційно-компенсаторних завдань, узгодженості роботи вихователя та тифлопедагога у зазначеній галузі. Крім того, є гостра необхідність оновлення корекційного компоненту змісту дошкільної освіти дітей з порушеннями зору, розробки інноваційних педагогічних технологій роботи з цією категорією дітей, науково-методичного забезпечення навчально-виховного та корекційно-реабілітаційного напрямів діяльності спеціальних дошкільних закладів. Також потребує вивчення можливостей варіативних форм навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема інтегрованого та інклюзивного навчання, у межах якого потребує вивчення проблема індивідуалізації та диференціації процесів формування різнобічних компетенцій особистості дошкільника, у тому числі й логіко-математичних умінь.

Список використаних джерел

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. жур. „Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
2. Конфорович А. Г. Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку / А. Г. Конфорович, З. Є. Лебедева. – К. : Вища школа, 1976. – 232 с.
3. Малюхова Н. І. Формування доматематичних уявлень у слабозорих учнів підготовчого класу. Навч. посіб. / Н. І. Малюхова. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 24 с.
4. Новикова В. П. Математика в дитячому садку. 5-6 років : Конспекти занять / В. П. Новикова. – Х. : Ранок, 2007. – 80 с.
5. Шуленіна Н. С. Розвиток сенсорно-перцептивної діяльності у слабозорих учнів у підготовчий період вивчення математики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка” / Н. С. Шуленіна. – К., 2010. – 21 с.

The article deal with the problem of the formation mathematical concept on basis of depleted sensory experience of the preschool children with the visual impairment. The peculiarities of the educational activities of the special kindergarten in condition of the conversion to the basic program of preschool education “I am in the world” are considered.

Keywords: mathematical concept, sensory experience, preschool children with the visual impairment.

Отримано 18.09.2010 р.

Повноцінна комунікація дітей, що виховуються у сім'ї нечуючих батьків, відбувається у повній відповідності із закономірностями, які виявлені у становленні словесної мови чуючих (збігаються часові параметри появи перших слів і жестів, їх функції, характер помилок та ін.). Це дозволяє глухим дітям із сімей глухих випереджати у розвитку своїх глухих однолітків із сімей чуючих. Як свідчать дані семи американських досліджень, проведених у 1964-1975рр., детальний аналіз яких здійснив D. Moores [8], глухі діти із сімей глухих вирізняються значними успіхами у засвоєнні шкільної програми, у тому числі в знанні граматики англійської мови, високим рівнем розвитку навичок читання, комунікативних потреб і здібностей. Вчений зазначає, що у жодної дитини з сім'ї глухих, які брали участь в експерименті, не було виявлено відставання і в розвитку усного мовлення.

Можна стверджувати, що жестова мова має для нечуючих неабияку інформативну цінність. Нечуючі учні краще розуміють повідомлення, передані жестовою мовою, аніж ті, що передаються за допомогою вербальної мови. Крім того, українська жестова мова виконує функції, які властиві також словесним мовам:

1. Функція формування та вираження думок. Як ми уже зазначали, глуха дитина із сім'ї глухих оволодіває жестовою мовою аналогічно тому, як дитина з нормальним слухом вчиться говорити. Думка формується у формі жестів та їх поєднаннях. Чіткі і зрозумілі жестові комбінації передають зміст висловлювання та відображають повне розуміння. Жестова мова виступає мовою неформальної, невимушеної комунікації, аналогічної розмовному мовленню. Як зазначають науковці, «мислення глухої дитини розвивається тією мірою, якою дитина оволодіває жестовою мовою і навичками передавання думок засобами жестової мови» (Г. Зайцева, Р. Фрумкіна, 1985). Жестова мова цілком забезпечує соціальну комунікацію у досить складних умовах. Будь яка символічна система, призначена для комунікації, якщо вона не забезпечує адекватної передачі змісту, повинна або видозмінитись у процесі свого функціонування або просто розпастися. Ще І. О. Соколянський (1963) продемонстрував, що для розвитку мислення необхідна символічна система. У випадку сліпоглухих, канал соціально значимої комунікації – це, перш за все, – канал тактильних відчуттів. Максимальне використання такої спеціальної символічної системи, створеної І. О. Соколянським, забезпечило розвиток мислення його вихованцям. Тому жестова мова – символічна система не задана біологічно, виникає лише завдяки соціуму і соціальній комунікації, в процесі якої формується мислення. Отже, жестова мова відіграє важливу роль у загальному та психічному розвитку нечуючої дитини, удосконаленні її пізнавальної діяльності, становленні особистості. Як зазначає Г. Л. Зайцева, мова йде не про заперечення ролі словесного мовлення у розвитку глухої дитини, адже його важливе значення у формуванні різних психічних функцій усім відоме. Заперечується лише монополія словесної мови, адже на її місці може бути і жестова мова [4].

2. Комунікативна функція при власне повідомленні, пізнанні (когнітивному розвитку), встановленні контакту (фатична функція), плануванні та регуляції поведінки, впливі на комуніканта в емоційному та інтелектуальному плані.

3. Функція виразу емоцій (емотивна функція).

4. Акумулятивна функція (збереження інформації).

5. Метамовна функція – використання мови як засобу дослідження і опису власне мови.

6. Об'єднувальна функція – візуальна мова об'єднує нечуючих людей та є основою їх розвитку у будь-якій сфері [7].

В наш час здійснюються дослідження з лінгвістики жестової мови (Кульбіда С. В., Адам'юк Н. Б. та ін.), розроблена і опублікована Концепція жестової мови в Україні (Проект), розроблено навчальну програму та запроваджено викладання української жестової мови в усіх спеціальних навчальних закладах для дітей з порушеннями слуху. Тому одним із завдань нашого дослідження стало ознайомлення з практикою використання жестової мови у правовиховному процесі спеціальних шкіл - інтернатів для дітей з порушеннями слуху. У межах, окреслених даним завданням, вивчалися:

- оцінювання педагогами рівня володіння жестовою мовою;
- ставлення до використання жестової мови в навчально-виховному процесі спеціальної школи для дітей з порушеннями слуху.
- визначення педагогами засобів реалізації процесу правового виховання учнів старших класів зі зниженим слухом в позаурочний час;
- особливості сприймання учнями зі зниженим слухом правових понять з точки зору педагогів;
- з'ясування труднощів, з якими стикаються педагоги в процесі правового виховання учнів старших класів зі зниженим слухом.

Для вивчення цих питань проводилися бесіди з педагогами (завучами, педагогами – організаторами, вихователями, вчителями) та анкетування.

Бесіди проводилися у формі відкритого інтерв'ю: респонденти відповідали у довільній формі на послідовно поставлені запитання.

Орієнтовний зміст бесіди з педагогами:

- основні напрями виховної роботи у спеціальній школі – інтернаті для дітей з порушеннями слуху;
- вплив позаурочної виховної діяльності на формування правосвідомості учнів старших класів;
- шляхи реалізації завдань правового виховання у спеціальній школі;
- значення використання жестової мови для оптимізації процесу правового виховання нечуючих старшокласників.

Анкета містила запитання про форми правовиховної роботи, які найчастіше застосовують педагоги, труднощі, які виникають в процесі правовиховної роботи у дітей та педагогів.

Нами було проведено анкетування 112 педагогів спеціальних шкіл – інтернатів для дітей з порушеннями слуху, з яких 58 вчителі з історії України, всесвітньої історії та основ правознавства, класні керівники старших класів, педагоги – організатори та заступники з виховної роботи, 54 – вихователі старших класів.

Більше 5 років працюють 86 педагогів(76,8%), що свідчить про наявність у них певного практичного педагогічного досвіду роботи з дітьми з порушеннями слуху. Вищу педагогічну освіту мають 80 педагогів(71,4%), вищу дефектологічну – 32 чол.(28,6%). Таким чином, спеціальну підготовку для роботи у школі для дітей з порушеннями слуху мають менше третини працюючих, що обумовлює певні проблеми, які відчують педагоги у роботі із нечуючими школярами.

Всі педагоги визнали необхідність правовиховної роботи особливо із учнями старших класів. Із бесіди з педагогами ми переконались, що значною перешкодою у їх діяльності щодо вирішення завдань правового виховання школярів є порушення слухового аналізатора у їхніх вихованців, яке спричинює обмеження отримання інформації учнями з навколишнього світу. Діти мало читають газет, журналів, практично не дивляться телевізійні передачі з правової тематики, хоча вони мають неабиякий інтерес до того, що відбувається у світі, яким чином вирішуються проблеми молоді, як розв'язуються конфліктні ситуації між однолітками та між дітьми і дорослими і т. ін. Про це свідчить прагнення до перегляду ними новин із сурдоперекладом, після якого учні жваво обговорюють побачене, виражають свої емоції, власне ставлення до різних подій. У них виникають запитання до вихователів, вчителів, на які вони іноді не отримують відповіді. Труднощі, які виникають у спілкуванні з дітьми з правознавчої тематики, педагоги визначили наступним чином:

- 1) недостатня компетентність у правових питаннях;
- 2) відсутність адаптованої до можливостей дітей з порушеннями слуху програми з навчального курсу «Основи правознавства» та програми з правового виховання для дітей зі зниженим слухом; літератури; методичних розробок; наочності;
- 3) незрозуміння педагогами запитань дітей та неможливість дати їм відповідь через незнання жестової мови, якою учні спілкуються між собою.

В контексті нашого дослідження нас цікавило, як педагоги оцінюють власний рівень володіння жестовою мовою. Відповіді педагогів розподілились наступним чином(див.Діаграму1).

Діаграма1



Наведені дані свідчать про те, що педагоги невисоко оцінюють власні знання жестової мови, хоча необхідність використання її у процесі правового виховання спеціальної школи визнають усі(див. Діаграму 2).

Діаграма2



Зазначимо, що результати нашого дослідження повністю підтверджують дані досліджень інших науковців, проведені та опубліковані у 1998 р. та 2006 р.[5, 6].

Крім цього, нами було проведено опитування 136 старшокласників зі зниженим слухом з метою визначення зацікавленості у заняттях правознавчого спрямування та причин, що знижують рівень ефективності цих занять. Відповіді дітей були наступними:

- «треба дуже багато читати»;
- «важкі, незрозумілі слова»;
- «невикористання вчителями жестової мови».

Відповіді старшокласників на прохання визначити своє ставлення до необхідності використання жестової мови у правовиховному процесі розподілились наступним чином (див. Діаграму 3):

Діаграма 3



Аналіз результатів проведеного експерименту дає підстави для висновку: у правовиховній роботі спецшкіл – інтернатів для дітей з порушеннями слуху існують певні недоліки: у її змісті переважають недостатньо ефективні методи і форми роботи, не вистачає методичних та наочних посібників, розробок спеціальних навчальних програм та програм виховної роботи з правової тематики, адаптованих для роботи з нечуючими школярами, що значно ускладнює процес їх правового виховання. Спостереження навчально – виховного процесу, результати бесід та анкетувань педагогів свідчать про те, що вони розуміють необхідність роботи з правового виховання учнів старших класів і в цілому орієнтуються у напрямках роботи щодо цього. Педагоги, розуміючи необхідність застосування практичних, цікавих для дітей занять, обмежуються проведенням бесід та лекцій, які не завжди супроводжуються перекладом жестовою мовою, що значною мірою впливає на рівень ефективності цих занять. Важливу роль і вчителі і вихователі надають використанню жестової мови, як засобу оптимізації процесу правового виховання їхніх вихованців.

Таким чином, експериментальне дослідження проблеми виявило низку питань, без вирішення яких реалізація процесу формування правосвідомості, як одного із важливих завдань правового виховання старшокласників зі зниженим слухом, малоефективна. Зокрема, необхідно визначити педагогічні умови, зміст, форми і методи правовиховної роботи, які б ефективно забезпечували б процес формування правосвідомості, що дало б змогу дітям зі зниженим слухом набути необхідних знань, навчитися поважати закони, відстоювати свої права і свободи, усвідомлювати обов'язки, поважати права та свободи інших, бути законотрушними, активними громадянами своєї держави.

Однією із важливих умов у вирішенні вищезазначених завдань, як показало наше дослідження, є використання жестової мови у процесі правового виховання нечуючих школярів.

Список використаних джерел

1. Bellugi U., Klima E. The acquisition of three morphological systems in American Sign Language. *Papers and Reports on Child Language Development*. 1982.-P.21,135.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений.-М., 1983.-С.72-78.
3. Державна Національна програма «Освіта»(Україна ХХІ століття).-Київ, 2000.-12с.
4. Зайцева Г.Л. Психолінгвістическіе аспекти изучения жестового языка/Г.Л.Зайцева, Р.М.Фрумкина//Дефектология.-1981.-№1.-С.15-21.
5. Засенко В.В.Білінгвізм. Проблема білінгвізму в сурдопедагогічній теорії та практиці//Дефектология.-1998.-№4.-С.45-52.
6. Кульбіда С.В. До питання про білінгвальне навчання нечуючих: теорія і практика. Жестова мова й сучасність: збірник наукових праць.-Вип.1.-К.,2006.-С.16-22.

In this article are represented the results of studying the practice of sign language usage in the process of legal education of senior pupils with dull hearing in special boarding school.

Keywords: children with dull hearing, sign language, process, legal education, a teacher.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.24:373.2

О.М. Калиніна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЮЧОГО "БЕЗБАР'ЄРНОГО" ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

У статті розглядається модель коректувально-освітнього розвиваючого "безбар'єрного" середовища, що представлена в контексті особово-орієнтованого навчання і виховання, забезпечує первинну соціалізацію дітей з руховими порушеннями (ДЦП). Дається структурно- змістовна характеристика основних складових моделі. Вказані психолого-педагогічні основи, що дозволяють організувати безбар'єрне освітнє середовище для дітей цієї категорії.

Ключові слова: Діти з порушеннями опорно-рухового апарату, дитячий церебральний параліч, допоміжне коректувальне і ортопедичне устаткування, модель освітнього середовища, соціальний розвиток, коректувально-педагогічна допомога.

В статье рассматривается модель коррекционно-образовательной развивающей «безбарьерной» среды, представленная в контексте личностно-ориентированного обучения и воспитания, обеспечивающая первичную социализацию детей с двигательными нарушениями (ДЦП). Дается структурно-содержательная характеристика основных составляющих модели. Указаны психолого-педагогические основы, позволяющие организовать безбарьерную образовательную среду для детей данной категории.

Ключевые слова: Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, детский церебральный паралич, вспомогательное коррекционное и ортопедическое оборудование, модель образовательной среды, социальное развитие, коррекционно-педагогическая помощь.

Во всем мире отмечена тенденция увеличения числа детей - инвалидов и с проблемами в развитии. Не последнюю роль играет ухудшение экологической ситуации в «атомном веке», появление поколений «детей Хиросимы и Чернобыля». Все это приводит к увеличению показателей инвалидизации детства. Для таких людей необходимо обеспечить условия жизнедеятельности в соответствии с выработанными международными и национальными социально-психологическими эталонами организации жизненного пространства и социальной сферы.

Активизации усилий мирового сообщества на реализацию социальных прав детей-инвалидов, на получение адекватных потребностям коррекционно-образовательных услуг в значительной степени способствует деятельность ЮНЕСКО, Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ). Как важные и значимые заявлены проблемы выявления у детей с нарушениями развития возможностей социальной интеграции, адаптации в природной среде, приспособления к посильному труду, поиску формы индивидуального существования в обществе. Социальная и психолого-педагогическая значимость этих проблем обусловлена современным уровнем развития медицины (снижением детской смертности, совершенствованием ранней диагностики патологических отклонений развития и др.), психологии и педагогики, социальной защиты детей во всем мире, их социальной интеграцией в условиях общин (семейных домов Бетеля, общин Акима Иерусалима, и др.).

Сама сущность человека постоянно движет его в направлении личного роста, самодостаточности, если только чрезвычайные обстоятельства жизни не мешают этому. (А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Хьелл). Необходима «нормализация» (К. Грюневальд) жизнедеятельности таких лиц, а не «приспособление» к условно нормальному большинству, создание развивающей образовательной среды, не препятствующей самовыражению личности в общении с окружающими людьми и в доступных видах деятельности. Известно несколько факторов социализации личности: семья, целенаправленное обучение и воспитание, искусство, гуманизированная культурная среда обитания, в которой человек органично связан с природой, несет персональную ответственность за использование как первичной (естественной среды обитания), так и вторичной (искусственно созданной людьми) природы (С.Д.Лаптежок). Успешная социализация предполагает адаптацию человека к обществу с первых дней жизни, с одной стороны, и его саморазвитие, активное взаимодействие с обществом, с другой.

В зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе подчеркивается, что пробелы и потери в приобретении опыта, становлении личности в дошкольный период первичной социализации невозможно восполнить в полном объеме на протяжении всей последующей жизни (Ж.Пиаже, Э.Клапаред, Р.У.Липер, А.Бергсон, А.Н.Леонтьев, А.Люблинская, Л.А.Венгер, А.В.Запорожец, Н.М.Щелованов и др.). В связи с этим, особая ответственность лежит на взрослых, воспитывающих ребенка с нарушениями развития, так как возникающие у него с раннего возраста психо-эмоциональная, социальная депривация, госпитализм и гиподинамия (при отсутствии адекватной помощи) являются причиной тяжелых вторичных нарушений на фоне основной патологии, усугубляют проблемы социальной интеграции.

Анализ зарубежной и отечественной литературы свидетельствует о том, что эффективные пути коррекционно-образовательной поддержки детей связаны с индивидуализацией и дифференциацией оказываемой коррекционно-образовательной помощи. Вместе с тем, недостаточная разработанность научно-методического обеспечения коррекционно-образовательной работы с дошкольниками с нарушениями опорно-двигательного аппарата, обусловили необходимость разработки нами модели коррекционно-образовательной развивающей среды, учебно-методического комплекса для специалистов дошкольных учреждений и родителей.

Современное образование в Республике Беларусь рассматривается не только как просвещение, но и форма социальной защиты. Это особенно актуально для лиц с особенностями психофизического развития и инвалидов. Концепция дошкольного образования, научные исследования в Национальном институте образования направлены на сокращение разрыва между необходимыми и предоставляемыми коррекционно-образовательными услугами детям с психофизическими нарушениями в государственной системе образования.

Мы исходим из того, что ранняя социальная интеграция в общество, коррекция нарушений развития у детей с церебральным параличом осуществляется в соответствии с общими закономерностями типичного онтогенеза, однако отличается целым рядом особенностей психофизического характера, методической и психологической помощью, организацией коррекционно-образовательной развивающей среды. Эффективность первичной социализации ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата зависит от признания его прав и возможностей, учета его индивидуальных особенностей, а также научно-обоснованного выбора методов, содержания и форм коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы с ним.

Имеющаяся в республике разветвленная система специальных дошкольных учреждений, в том числе и интегрированного типа, является частью национального образования. Система образования в Республике Беларусь основана на принципах непрерывности, интеграции всех образовательных структур, социальной защиты и равенства в получении качественного образования всеми членами общества. В основу положены идеи толерантности, терпимости, согласия и единства, гармоничного сочетания науки, образования, культуры и лечебно-медицинской поддержки.

Понятие "образование" в контексте нашего исследования рассматривается в двух аспектах: во-первых, как социальный процесс передачи опыта от поколения к поколению и, во-вторых, как индивидуальный процесс усвоения и освоения общечеловеческого опыта (Г.И.Ильин).

Структура ресурсного обеспечения современного специального дошкольного образования рассматривается в разрабатываемых нами научных проектах по нескольким составляющим: нормативное, программно-методическое, организационное, материально-техническое обеспечение.

Современное образование отличает многоуровневость содержания и форм, которая в большей степени, чем традиционный подход ориентирована на свободу образовательного и профессионального самоопределения личности. Коренным образом изменена парадигма воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Ранее

ключевая идея «подготовки к школе» уступила место идее личностно-ориентированного педагогического процесса с признанием самоценности детства.

Социальная и психолого-педагогическая значимость проблемы создания развивающей образовательной среды для детей дошкольного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (церебральным параличом) неразрывно связана с вопросами адаптации, абилитации и реабилитации.

Идеи, которые представлены в национальной концепции дошкольного образования ориентируют педагогов на гуманизацию образовательной среды в специальных дошкольных учреждениях: целенаправленное развитие каждого ребенка не подгоняется под определенные стереотипы, а максимально содействует проявлению способностей; целеполагание осуществляется с учетом возможностей личности, ее чувств и эмоций; знания и навыки воспринимаются не только как цель, но и как средство развития личности; реализуется полноправное партнерство в условиях сотрудничества (не рядом и не над, а вместе с ребенком) (И.В.Житко, Г.Г.Макаренкова, Е.М.Калинина и др.). Благоприятная социокультурная ситуация может предупредить, ослабить или устранить отклонения в развитии, а неблагоприятная среда усугубляет психические и физические ограничения человека. Благоприятная среда включает в себя лучшие образцы общечеловеческой и национальной культуры, а также предметные, архитектурные и природно-ландшафтные ресурсы, вызывает положительные эмоции, желание действовать и взаимодействовать с детьми и взрослыми.

Ребенок дошкольного возраста с церебральным параличом постоянно испытывает потребность в социально-педагогической помощи со стороны взрослых, что обуславливает необходимость создания адекватных образовательных условий. Его развитие в условиях социальной депривации, наличие неблагоприятного биологического фона снижает потенциал адаптации и определяет сложность и специфичность организации и содержания коррекционно-развивающей работы.

При создании моделей развивающей коррекционно-образовательной среды для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, с трудностями в обучении, с детским церебральным параличом, мы опирались на ряд основополагающих дидактических принципов коррекционной педагогики: нормализации жизни и обеспечения активности, индивидуализации, педагогического оптимизма, сезонности, безопасности, доступности, «безбарьерности». Принятый нами во внимание принцип вариативности и вариантности учитывает, прежде всего, интеллектуальные возможности детей, разработку индивидуальных программ различной по сложности и объему информации.

В основу предложенной нами модели коррекционно-образовательной развивающей среды положено несколько научных идей: ребенок как активный исследователь окружающего мира (Ж.Пиаже и Дж.Брунер, М.Монтессори); индивидуализация и учет специфических образовательных потребностей, обусловленных нарушениями психофизического развития; нормализация жизнедеятельности и предоставление ребенку свободы выбора как необходимого условия развития и личностного роста (К.Роджерс); планирование совместной деятельности ребенка и взрослого в преднамеренных и естественных обучающих ситуациях с опорой на зону ближайшего развития (Л.С.Выготский).

Уточним, что в общем смысле понятие среда понимается нами как окружение, т.е. общественные, материальные и духовные условия существования человека. Образовательная среда определяется как совокупность материальных факторов образовательного процесса и межличностных отношений (Рыжова,Н). Среда создается с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей и отвечает принципу открытости, т.е. она является не только развивающей, но развивающейся (В.А.Петровский). Среди главных компонентов, которые объединяют развивающую образовательную среду в единое целое и обеспечивают создание психического и физического комфорта, выделяют микроклимат, пространство, время. Микроклимат зависит от взаимоотношений педагогов, детей, а также от дизайна помещения, который позволит ощутить теплоту и домашний уют (цветовое оформление стен; удобная мягкая мебель и др.) (Рыжова Н.А.). Вместе с тем, не любая образовательная среда в равной степени способствует развитию детей дошкольного возраста. «Педагогическая среда» (С.Т.Шацкий), «подготовленная среда» (М.Монтессори) наполнена содержанием, вызывающим интерес детей и побуждающим к спонтанной созидательной деятельности. «Подготовленная среда», ориентирована на полимодальность, активизацию различных сенсорных систем ребенка. Она должна содержать разнообразные предметы, вызывающие интерес детей и побуждающие к спонтанной созидательной деятельности. В то же время, М.Монтессори рассматривала содержание такой среды в соотнесении с теми средствами обучения, в которых ребенок нуждается в данный момент, считая разнообразие предметов мира источником интереса ребенка и побуждением к спонтанной продуктивной деятельности. Образовательная среда носит развивающую направленность при определенных условиях. Прежде всего, при использовании обучающих ситуаций (преднамеренных и естественных), где предусмотрена свобода выбора и индивидуальная активность ребенка. Во-вторых, организация деятельности и обогащение представлений ребенка с опорой на зону ближайшего развития. В-третьих, опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми.

В специальных дошкольных учреждениях Республики Беларусь используются следующие структурно-содержательные составляющие предметно-пространственной развивающей образовательной среды с соответствующими материалами и оборудованием: арт-уголки (материалы для лепки, аппликации, рисования, вязания, макраме, плетения из бисера, материалы для скрепления и разделения предметов, эластичные материалы, природные материалы); уголок «Семья» (материалы для игры «Дочки-матери» и др.); уголок для конструктивных игр и игрушек (конструкторы и другие материалы для имитирования строительства) уголки для

игр с природними матеріалами (пескотерапія, песочниця, мелкий басейн); уголки Знайки (матеріали для счета, читання і письма); уголки музики (музикальні інструменти, обладнання); улица (матеріали і обладнання для игр на улице, в приспособленних помещениях) (Л.М. Кларина, Т.Н. Анохина, И.Ю.Оглоблина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова).

Поняття «коррекційно-образовательная развивающая среда» для дошкільників с церебральним паралічем розглядається нами в двох смислових аспектах (см.схему 1). Во-перших, як сукупність соціальних ресурсів, оточуючих ребенка в педагогічному процесі і орієнтованих на його соціальну адаптацію і розвиток. Во-вторых, предметно-пространственная, архитектурная, ландшафтная, природная среда.

Первоочередное значение отводится образовательным областям, отражающим социальные отношения по типу «я в обществе других людей» и «я и мир вокруг меня». В соответствии со значимыми для социализации образовательными областями определяется и необходимое для них оборудование: для игровой деятельности детей (сюжетно-ролевые игрушки, дидактические игрушки и игры, настольно-печатные игры, игрушки-забавы, мебель для размещения и хранения игрушек, предметно-тематические и природно-тематические игрушки; транспортные предметно-тематические игрушки; предметы-заместители); трудовой деятельности (оборудование для художественно-бытового труда, оборудование для труда на участке, предметы для ручного труда, размещение и хранение оборудования); ознакомления с окружающим миром природы и жизнью общества (натуральные объекты уголка природы, оборудование для наблюдений детей на участке, для проведения прогулок и экскурсий, демонстрационный материал); развития речи (пособия для усвоения родного языка, игрушки и пособия для кукольного театра, аудиовизуальные пособия, игрушки и другие предметы); развития математических представлений (пособия для обучения счету, пособия для упражнений в различении величины предметов, их формы, в ориентировке в пространстве и времени); изобразительной деятельности детей (оборудование для рисования, лепки, аппликации, демонстрационный материал); конструирования (конструкторы, игрушки); развития основных движений (физкультурное оборудование); музыкальной деятельности (звучащие и шумовые предметы и игрушки, игровые музыкальные инструменты и др.); художественно-театральная деятельность (костюмы, маски, декорации и др.)(И.В.Житко, Л.М. Кларина, Л.С.Ходонович и др.).

При организации коррекційно- развивающей «безбарьерной» среды для детей с церебральним паралічем учитываются имеющиеся образовательные потребности детей, которые обуславливают необходимость особых форм обучения и многоуровневого содержания, ориентированного на индивидуальные возможности.

При организации «безбарьерной» среды должны быть учтены региональные, культурные, этнографические условия, в которых находится конкретное дошкольное учреждение. Требуется творческое применение модели, предполагающее ее видоизменение в зависимости от контингента детей, их преддошкольной подготовки. Особенно необходимо творческое использование модели в тех случаях, когда коррекційно-образовательный процесс осуществляется с детьми, находившимися ранее в условиях социальной депривации. Отношение к детям в специальном дошкольном учреждении должно быть пронизано любовью к ним, эмоционально насыщено и направлено на пробуждение у детей потребности действовать как самостоятельно, так и со взрослыми. Сотрудничество со взрослым должно давать ребенку радость, веру в свои силы, поэтому недопустима жесткая регламентация деятельности детей, эмоциональное и волевое подчинение их взрослому.

Схема 1.

Модель развивающей коррекційно-образовательной среды для детей с интеллектуальной недостаточностью (учреждения специального дошкольного образования)	
социокультурная (целенаправленное воспитание и обучение)	семья
	общество: учреждения образования
предметно-пространственная (эргономичная)	архитектурно-ландшафтные и природные ресурсы: участок, здание, малые архитектурные и ландшафтные зоны, уголок природы, участок детского сада и др.
	коррекційно-вспомогательные средства и оборудование: специальные тренажеры, бытовые приспособления, инструменты для учебной и трудовой деятельности, атрибуты для художественной деятельности
	учебно-дидактические ресурсы: для игровой, учебной и трудовой деятельности, для самообслуживания и хозяйственно-бытового труда, для художественной деятельности (музыкальной, изобразительной, театрализованной, художественно-речевой и др.).
	здоровьесберегающие ресурсы: охранительный режим жизни, малая наполняемость групп, психокоррекційные тренинги, оздоровительные досуги, праздники, развлечения, закаливание, адаптивная физкультура и спорт.

В процессе коррекційно-образовательной работы с дошкільниками с церебральним паралічем необходимо соблюдать следующие правила: 1)обеспечить наличие коррекційно-вспомогательного оборудования:

- вспомогательные приспособления, которые обеспечивают прочную опору и поддержание позы;
- вспомогательные приспособления, которые обеспечивают подвижную опору;
- вспомогательные приспособления для младенцев и маленьких детей.

2) позаботиться о наличии вспомогательных приспособлений, которые обеспечивают прочную опору и поддержание позы:

- клин (модификации);
- угловая доска «Дженкс»;
- ортопедические приспособления (аппараты и корсеты) и др.

3) обеспечить вспомогательные приспособления, которые обеспечивают подвижную опору :

- наклонные стендеры «Джеймс Леки» и стояки «Бэмби»;
- валики;
- надувные мячи;
- гамаки.

4) важно обеспечить доступность для использования и познания всех, необходимых для жизнедеятельности предметов и оборудования.

Перед началом занятия важно было убедиться, что поза ребенка устойчива и позволяет его держать голову по средней линии и выводить вперед руки и плечи. Необходимо следить за тем, чтобы у ребенка было устойчивое положение тела и надежная опора, чтобы он мог, насколько это возможно, зафиксировать положение рук и кистей. Для того чтобы ребенок мог видеть объект и держать в своих руках, его голова должна быть расположена по средней линии тела. В случае необходимости изменяется положение тела ребенка, чтобы ему было бы легче сохранять равновесие и его поза была бы более устойчивой и ребенок мог более свободно действовать руками: обследовать объекты и выполнять с ними практические действия. В связи с этим, перед началом каждого занятия важно убедиться, что поза ребенка устойчива и позволяет его держать голову по средней линии и выводить вперед руки и плечи. Также необходимо следить за тем, чтобы у ребенка было устойчивое положение тела и надежная опора, чтобы он мог, зафиксировать положение рук. Для того чтобы ребенок мог видеть объект в своих руках, его голова должна быть расположена по средней линии тела. Во время занятий у ребенка должно быть правильным положением тела, возможность сохранением им позы, ее стабильности (вертикализация тела), недопущением повышения мышечного тонуса отдельных частей тела. Движения обеих рук станут более управляемыми и легкими, если ребенку придать «рефлекс-запрещающую позицию»: запястье выпрямлено, локоть и плечо находятся в устойчивом положении. В таком положении ребенок может более свободно действовать руками: захватывать объект природы, обследовать его, выполнять с ним практические действия.

Таким образом, смещение образовательной парадигмы в сторону личностно-ориентированной, с возможностью обеспечения индивидуального ритма и темпа жизнедеятельности, находит отражение в новых моделях, формах обучения и воспитания детей дошкольного возраста, в том числе и с нарушениями развития.

Список використаних джерел

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.5 Основы дефектологии / Л. С. Выготский; Гл. ред. А. В. Запорожец / Авт. послесл. и коммент. Э. С. Бейн и др. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
2. Калинина, Е.М. Концептуальные основы совершенствования коррекционно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста с церебральным параличом/Е.М.Калинина// Дефектологическое образование в Республике Беларусь.- БГПУ им. М. Танка, Мн., 2001
3. Интегрированное воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями психофизического развития как одно из условий их успешной социализации и подготовки к школе //Актуальные проблемы подготовки детей к школе: Сб. ст. /Под ред. И.В.Житко. – Мн.: НИО, 2002. – С. 48 - 59.
4. Калинина, Е.М. Технология индивидуальной коррекционной работы// Коррекционно-образовательные технологии. Пособие для педагогов /А.Н.Коноплева, Е.М.Калинина, В.П.Пархоменко, и др.; Науч. ред. А.Н. Коноплева. – Мн.: НИО, 2004.-С. 39-59.
5. Новоселова, С.Л. Развивающая предметно-игровая среда детства. Мир «Квадро» // С.Л. Новоселова. Дошк. воспитание. - 1998. - № 4. - С. 79.
6. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении/ В.А. Петровский, - М., 1993. - 102 с.
7. Рыжова, Н.И. Экологизация развивающей предметной среды // Н.Рыжова. Дошкольное воспитание. - 1999. - № 3. - С. 50.
8. Юнг, К. Г., Роджерс К. Дух в человеке, искусстве и литературе / К. Г. Юнг, К.Роджерс; Науч. ред. перевода В. А. Поликарпова. – Мн.: ООО «Харвест», 2003. – 384 с.

In article problem process of social development of children of psychophysical development, presented in the form of model is considered. The maintenance of too blocks of model reveals, each of which is built taking into account features of psychophysical development and with a support on possibilities of children.

Keywords: children of psychophysical development , model, social development, correctional work.

Отримано 18.09.2010 р.

МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТТЯ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

У статті розглядається процес соціального розвитку дітей з аутистичними порушеннями, представлений у вигляді моделі. Розкривається зміст п'яти блоків моделі, кожен з яких вишиковується з урахуванням особливостей психофізичного розвитку і з опорою на потенційні можливості дітей з аутизмом. Розроблені критерії і показники, що дозволяють оцінити успішність роботи по соціальному розвитку дітей цієї категорії.

Ключові слова: Діти з аутистическими порушеннями, модель, соціальний розвиток, коректуально-педагогічна допомога.

В статье рассматривается процесс социального развития детей с аутистическими нарушениями, представленный в виде модели. Раскрывается содержание пяти блоков модели, каждый из которых выстраивается с учетом особенностей психофизического развития и с опорой на потенциальные возможности детей с аутизмом. Разработаны критерии и показатели, позволяющие оценить успешность работы по социальному развитию детей данной категории.

Ключевые слова: Дети с аутистическими нарушениями, модель, социальное развитие, коррекционно-педагогическая помощь.

Моделирование процесса социального развития детей с аутистическими нарушениями способствует наглядному представлению его реализации. В психологической литературе моделирование – это изучение психических процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных моделей, а модель – система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала.

М.А.Алтухова предлагает следующие определения и понятий «модель» и «система» (2009): «модель - система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала; система - совокупность элементов, находящихся в отношении и связях друг с другом, образующих единое целое и выполняющих единую функцию».

Разработанная нами *модель социального развития* рассматривается как гипотетическое определение системы работы, направленной на социальное развитие детей с аутистическими нарушениями. Данная модель относится нами к категории нормативных моделей.

Целью модели является отражение последовательности системы работы, направленной на социальное развитие детей с аутистическими нарушениями и включение их в жизнь общества.

Субъектами данной помощи являются дети с аутистическими нарушениями, педагоги (учителя-дефектологи, воспитатели, педагоги-психологи), значимые взрослые (родители или лица, их замещающие), общественность.

Модель социального развития детей с аутистическими нарушениями содержит следующие блоки: *диагностико-целевой; адаптивно-адаптирующий; коррекционно-развивающий; работа с семьей; работа с общественностью.*

1. Диагностико-целевой блок включает следующие направления работы:

- ранняя диагностика и междисциплинарная оценка основных сфер развития ребенка (двигательной, познавательной, социально-эмоциональной, индивидуально-личностной) с определением положительных резервных возможностей;
- выявление основных потребностей ребенка и семьи в помощи специалистов;
- определение индивидуализированных стратегических и ближайших целей коррекционно-педагогической помощи.

Рассмотрим условия реализации данного блока. Психолого-педагогическое обследование нацелено на определение зоны ближайшего развития ребенка и последующую разработку индивидуальной программы его обучения. Обследование происходит в ходе наблюдения за спонтанной деятельностью ребенка, за выполнением им специально подобранных заданий. В результате удается определить или оценить уровень моторного развития, способность ориентироваться и перемещаться в пространстве, особенности восприятия, памяти, внимания,

развитие речи, установление контакта с окружающими, особенности эмоциональной сферы, поведенческие проблемы, сформированные навыки предметно-практической деятельности, самообслуживания и др. Кроме того, в процессе наблюдения обращается внимание на то, что нравится ребенку, что он может делать самостоятельно, а в чем ему требуется помощь взрослого, как он реагирует на вербальные инструкции, физическую помощь взрослого и т.д. Все данные фиксируются и учитываются при разработке последующей индивидуальной программы обучения.

2. Адаптивно-адаптирующий блок предполагает создание адаптивно-адаптирующей образовательной среды, которая включает:

- обеспечение положительной эмоциогенной обстановки;
- визуализация пространства и времени;
- особая организация рабочего места для ребенка;
- тщательный подбор программно-методического обеспечения и дидактического материала;
- медико-психолого-педагогическое сопровождение.

На данном этапе создаются условия, которые делают образовательную среду управляемой, адаптированной к возможностям ребенка и адаптирующей самого ребенка к окружающей действительности. Адаптивно-адаптирующая среда в процессе пролонгированной работы с ребенком с аутизмом видоизменяется, условно подразделяясь на *три стадии*.

На начальной, *первой стадии* ребенок занимается с педагогом строго индивидуально. Для занятий выделяется небольшое ограниченное пространство с минимизацией внешних раздражителей (за ширмой, кабинкой, в отдельной небольшой комнате и т.д.) с целью фокусирования и направления в нужное русло детского внимания. На *второй стадии* ребенок приобщается к частично-ограниченной совместной деятельности (с одним – тремя детьми) при индивидуализации ее дидактических средств, приспособлений и создании условий для самовыражения. На *третьей стадии* адаптивно-адаптирующая среда видоизменяется и конструируется таким образом, чтобы помочь ребенку войти в коллективную деятельность при умелом психолого-педагогическом сопровождении.

Важно, чтобы окружающая ребенка действительность способствовала уменьшению барьера, отделяющего его внутренний мир от мира внешнего. При создании адаптивно-адаптирующей образовательной среды для ребенка с аутистическими нарушениями учитываются специальные условия, отвечающие требованиям индивидуализации, визуализации, удовлетворения детских потребностей и содействующие его развитию. Важнейшим из них можно считать специальный, постоянно поддерживаемый взрослыми, эмоционально окрашенный режим взаимодействия, который помогает создать положительную эмоциогенную среду вокруг ребенка. Это предполагает два направления работы: режим положительного эмоционального комментирования и режим временной и пространственной организации жизни ребенка. К режиму положительного эмоционального комментирования относится регулярное оречевление взрослым и положительное эмоциональное подкрепление всех происходящих действий в присутствии ребенка, обязательное объяснение ему смысла событий, помощь в установлении связей между ними. Использование режима временной и пространственной организации жизни, т.н. визуализация времени и пространства в процессе коррекционно-педагогической помощи помогает детям с аутистическими нарушениями устанавливать причинно-следственные связи между отдельно происходящими событиями и явлениями. Применение коммуникативных карточек с рисунками, символами адаптирует процесс коррекционно-педагогической помощи к нарушениям развития ребенка.

Создание адаптивно-адаптирующей образовательной среды предполагает и адекватный выбор специального программно-методического обеспечения и дидактических материалов, ориентированных на возможности детей, а также организацию поддерживающего медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка с аутистическими нарушениями, рассматриваемого как систему междисциплинарного взаимодействия. Сопровождение направлено на комплексный способ поддержки и помощи ребенку в развитии, обучении, воспитании, социализации в соответствии с его физическими и психическими возможностями. Комплексность достигается созданием команды, включающей родителей и нужных специалистов различного профиля (педагогов-дефектологов, психологов, социальных педагогов, медиков и др.), которые совместно обсуждают и определяют стратегию и тактику помощи ребенку. Для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей ребенку оказываются, по необходимости, дополнительные услуги (логопедические, психологические, физиотерапевтические). Большое внимание уделяется формированию у детей с аутистическими нарушениями социальных навыков, умений устанавливать положительное взаимодействие с другими людьми. В процессе медико-психолого-педагогического сопровождения ребенок включается в разнообразную деятельность, обучается новым способам взаимодействия с окружающим миром, получает необходимую медицинскую помощь.

3. Коррекционно-развивающий блок предусматривает работу по следующим направлениям:

- Коррекция и развитие эмоциональной сферы.

- Формирование социально-бытовых умений.
- Коррекция иных нарушений развития, вызванных аутизмом.
- Формирование коммуникативных навыков.
- Развитие навыков самостоятельного проживания.
- Помощь в трудовой интеграции.

Степень аутистических нарушений у детей различна и глубина этих нарушений может меняться с возрастом. Исходя из степени проявления аутизма в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми можно использовать различные способы оказания помощи (элементы поведенческой терапии, эмоционально-уровневой терапии и др.). Важным направлением в работе с такими детьми считается также музыкальная, танцевальная, театральная терапии.

Спецификой коррекционно-педагогической помощи по развитию эмоциональной сферы детей с аутистическими нарушениями является то, что она осуществляется последовательно по трем ступеням, на которых реализуются определенные задачи. *На первой ступени* устанавливается эмоциональный контакт, выделяются привлекательные для ребенка предметы и способы деятельности. Ребенок включается во взаимодействие посредством актуализации рефлексивных начал на основе имеющегося жизненного опыта, педагог выступает в качестве фасилитатора. *На второй ступени* достигается включение ребенка во взаимодействие, приобщение его к игровой деятельности, преодолеваются (по возможности) страхи и навязчивые действия. *На третьей ступени* осуществляется коррекция и развитие эмоциональной сферы: внимание ребенка фиксируется на эмоциональных состояниях других людей; формируются умения распознавать эмоции, эмоциональную мимику и движения; уточняется понимание собственных эмоций; развиваются умения релаксации. Индивидуализация, визуализация, постепенность определяют характер обучения. В процессе работы актуализируются резервные возможности детей (например, по адекватному восприятию эмоции радости).

В ходе формирования и развития *навыков самостоятельного проживания* у молодых людей формируются навыки доступной бытовой, социально-коммуникативной и досуговой деятельности. В качестве образца можно рассматривать опыт коллег из г.Пскова (2007):

Для решения задач самостоятельного проживания при центре лечебной педагогики на базе обычной трехкомнатной квартиры, в типовом жилом доме спального микрорайона города организовано отделение учебного проживания (ОУП), которое принимает молодых людей с тяжелыми нарушениями развития, в том числе с аутизмом.

При определении распорядка обучения в процессе самостоятельного проживания они взяли за основу общепринятый для большинства взрослых людей повседневный жизненный ритм: утром и днем по будням – работа, вечером – отдых и бытовые дела по дому, по выходным дням – отдых дома и в других местах. Так, с понедельника по пятницу после окончания работы студенты (так они называют молодых людей, проходящих обучение в квартире) приезжают в учебную квартиру на общественном или специальном транспорте, где их встречают педагогические работники. С момента приезда и до сна, а так же утром до отправления на работу студенты участвуют в различных учебных мероприятиях, направленных на развитие у них самостоятельной бытовой, досуговой и прочей деятельности. Каждую четвертую субботу студенты проводят в центре с целью обучения организации своего свободного времени в выходные дни. Все остальные выходные дни и в случае болезни студенты проживают с родителями.

Важную роль играет продолжительность курса обучения. Именно длительное проживание в учебной квартире (4 – 5 месяцев) позволяет скорректировать и закрепить навыки самостоятельной жизни.

В процессе оказания *помощи в трудовой интеграции* важно, чтобы каждое образовательное учреждение могло определять профили трудовой подготовки в зависимости от возможностей обеспечения занятости выпускников. Выпускники с аутизмом могут поступить, например, в мастерские для инвалидов, и участвовать там в растениеводстве, деревообработке, швейном производстве, полиграфии, хозяйственном труде. С учетом таких перспектив в образовательном учреждении организуется трудовая подготовка учащихся.

4. Блок «Работа с семьей».

Учитывая, что необходимым условием успешной коррекционной работы и социального развития детей, имеющих аутистические нарушения, является тесное сотрудничество с семьей, приступая к работе, специалисты и родители детально обсуждают цели и задачи оказания помощи ребенку, договариваются о единых подходах в воспитании и предъявляемых к ребенку требованиях, а так же способах взаимодействия по всем вопросам медицинской и психолого-педагогической помощи.

В связи с этим, в качестве основных направлений деятельности по оказанию помощи детям с аутизмом и воспитывающих их семьям, определены следующие:

- обсуждение с родителями программы комплексного сопровождения ребенка;

- оказание психологической помощи семье;
- проведение индивидуальных консультаций по медицинским, психологическим и педагогическим вопросам развития ребенка;
- проведение тематических семинаров для семей, воспитывающих детей с аутизмом;
- сопровождение семьи в решении правовых вопросов;
- поддержка семейного отдыха и деятельности родительского клуба.

В процессе работы родители получают информацию об особенностях детей и подростков с аутизмом, структуре нарушения, этиологии, возможностях психологической коррекции, лечебных центрах, куда можно обратиться за помощью и др. Им оказывается психокоррекционная и психопрофилактическая помощь в решении проблем, которые возникают в связи с воспитанием в семье ребенка с аутизмом. В процессе реализации данного блока проводятся специальные сессии, семинары, круглые столы для родителей. Применимы психокоррекционные тренинговые групповые занятия, на которых они могут поделиться своими проблемами, рассказать о своих опасениях в отношении дальнейшего развития ребенка. Родители получают эмоциональную поддержку специалистов и других родителей.

5. Блок «Работа с общественностью» отражает следующие направления работы:

- Взаимодействие с общественными организациями родителей детей с аутистическими нарушениями.
- Повышение информированности общества по проблеме аутизма.
- Развитие связей с общественностью и формирование доброжелательного отношения общества к людям с аутистическими нарушениями.

Успешность достижения цели социального развития детей с аутизмом в большой степени зависит от работы по формированию доброжелательного отношения общества к таким детям, развитию связей с общественностью. Улучшению отношения местного сообщества к людям с аутистическими нарушениями способствуют интеграционные проекты с участием школьников общеобразовательных школ: летние и зимние лагеря, велопробеги, выставки, концерты и др. Важную роль играет информирование общественности о людях с аутизмом, о деятельности организаций, оказывающих им помощь (посредством сотрудничества со средствами массовой информации, выпуска информационных материалов и др.).

Приоритетом социального развития детей с аутистическими нарушениями является подготовка к максимально возможной самостоятельной жизни в обществе. Однако родители зачастую стремятся дать формальное образование своему ребенку, ошибочно ставя на первое место уровень овладения им знаниями, умениями, навыками. Специалистами разъясняются родителям приоритеты социализации детей с аутизмом, важность формирования у них общепринятых форм поведения, способности и готовности использовать полученные знания-умения в жизни, предполагающие, что ребенок не только располагает знаниями, но и умеет ими пользоваться, применять в условиях возможной независимой самостоятельной жизни.

Качество специального образования характеризуется основными критериями и показателями. Как отмечают А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, качество образования детей можно определить как «определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания». Конечный результат коррекционно-педагогической помощи определяет ее качество. Эффективной оказываемая помощь может быть признана только в том случае, если удовлетворены потребности каждого ребенка, сформирована их жизненная компетенция.

Оценить успешность работы по социальному развитию можно, учитывая определенные **критерии и показатели**. При этом «*критерий* - это мерило оценки, признак, правило, на основании которого производится выбор после измерения, оценка научной и практической деятельности» (М.А. Алтухова, 2009). *Критерий* определяется как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо (А.П. Евгеньева, 1984).

Критерии качества специального образования находят отражение в показателях. **Показатели** – это характеристики свойств и состояний объектов и процессов. На основе их количественного и качественного анализа можно судить о проявляющихся через них процессах (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, 2006). По показателям судят о состоянии и развитии, при помощи них прослеживаются данные об этом состоянии и развитии в наглядном выражении данных (цифры, схемы, стрелки) (А.П. Евгеньева, 1984).

Критериями эффективности **социального развития** является сформированность определенных социальных умений и навыков; появление готовности к продуктивному межличностному взаимодействию; практическое включение в социум.

Показателями соціального розвитку являється ступень самостійності дітей с аутистическими порушеннями, можливість прийняття ими допомоги дорослих в різних складних ситуаціях.

Виділені критерії і показателі дозволяють відслідковувати ефективність проводимої роботи по соціальному розвитку осіб с аутистическими порушеннями і вносити відповідні корективи, прогнозувати їх подальше розвиток.

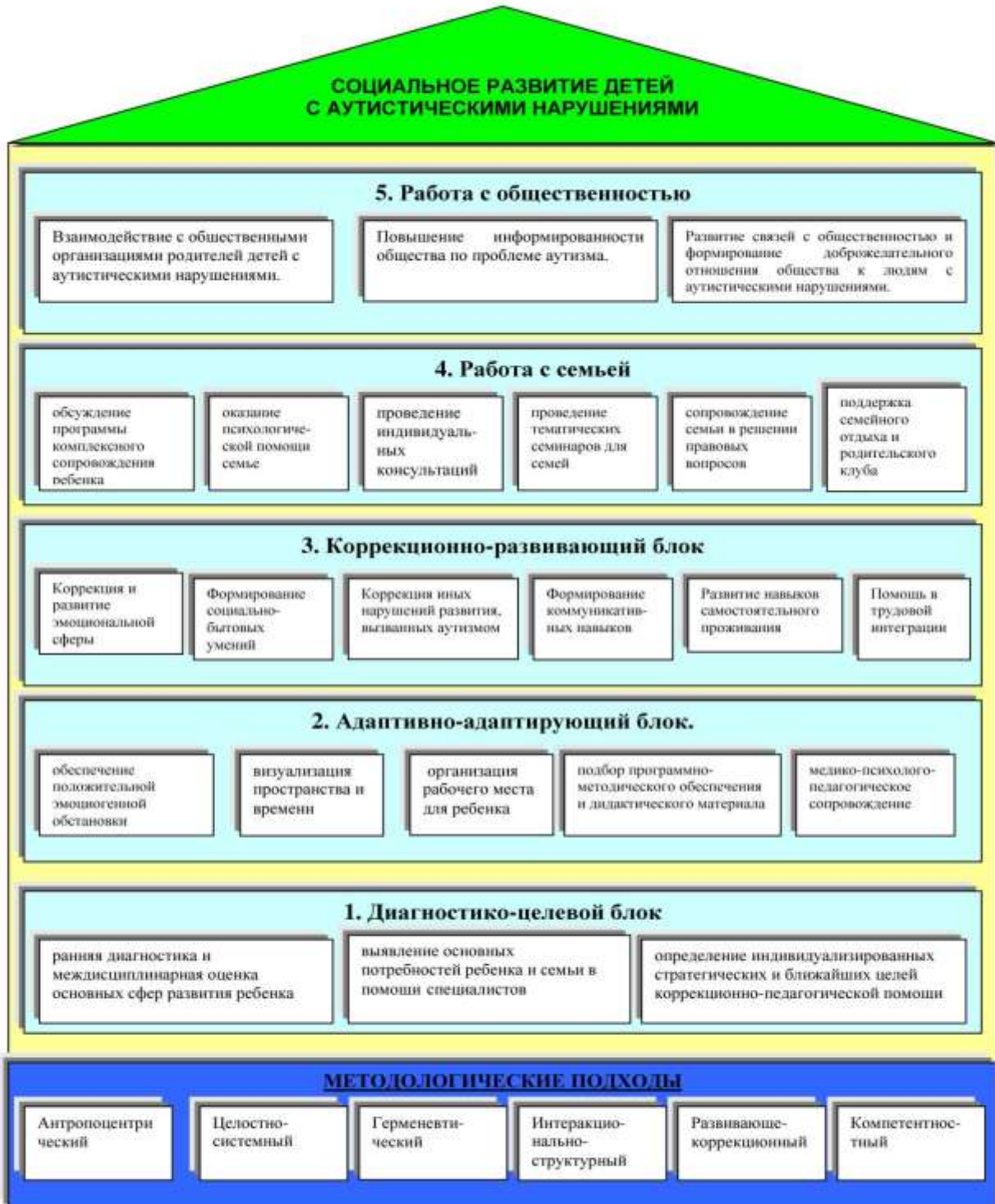


Рис. 1 – Модель социального развития детей с аутистическими нарушениями

Список використаних джерел

1. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь: метод. пособие / О.С. Никольская [и др.]. – М.: Полиграфсервис, 2003. – 232 с.
2. Ковалец И.В. Организация и содержание коррекционно-педагогической помощи детям дошкольного возраста с аутистическими нарушениями: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.03. – Минск, 2008. – 165 с.
3. Коноплева А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография. – Минск: Нац. ин-т образования, 2003. – 232 с.
4. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43–49.
5. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Организация психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра» (Псков, 27-29 апреля 2006 г.). – М., 2007.
6. Условия и механизмы повышения качества специального образования / А.Н. Коноплева [и др.]; науч. ред. Т.Л. Лещинская. – Минск: Нар. асвета, 2006. – 247 с.

In article process of social development of children with an autism, presented in the form of model is considered. The maintenance of five blocks of model reveals, each of which is built taking into account features of psychophysical development and with a support on potential possibilities of children with an autism. Criteria and the indicators are developed, allowing to estimate success of work on social development of children of the given category.

Keywords: children with an autism, model, social development, correctional work.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.36:811.161.2

О.П. Мілевська

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ТЕКСТІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ЇХ СЕМАНТИЧНИХ ТА СИНТАКСИЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК

Стаття розкриває особливості навчальних умінь молодших школярів із затримкою психічного розвитку щодо виявлення семантико-синтаксичних ознак текстів в процесі їх розуміння.

Ключові слова: семантичні особливості тексту, синтаксичні особливості тексту, семантико-синтаксичні зв'язки, розуміння тексту.

Статья раскрывает особенности учебных умений младших школьников с задержкой психического развития относительно семантико-синтаксических признаков текста в процессе его понимания.

Ключевые слова: семантические особенности текста, синтаксические особенности текста, семантико-синтаксические связи, понимание текста.

Важливим завданням уроків читання у початковій ланці школи є навчання дітей розуміти прочитане. Опанування умінь розуміти прочитане формується у дітей поступово, в процесі навчально-пізнавальної діяльності, паралельно із збільшенням обсягу знань, життєвого досвіду та розвитком вербально-логічного мислення.

Опанування навички читання учнями із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) відзначається рядом особливостей. Навичка формується уповільнено, в процесі її становлення відстає техніка читання і розуміння прочитаного (Т.Д. Ілляшенко, О.М. Корнєв, В.Т. Маранцман, Т.Ф. Марчук, В.В. Тарасун, Н.А. Ципіна, Т.В. Чирковська ін). Ускладнення зумовлені особливостями психічної діяльності цих дітей: специфікою зорового сприймання, деяким послабленням синтетичних

процесів, уповільненим устновленням міжаналізаторних зв'язків, зниженим темпом протікання мисленнєвих процесів [4, 5].

Читання дітей із ЗПР відзначається значною кількістю помилок і їх варіативністю при вираженому намаганні зрозуміти предметний зміст прочитаного (Т.Ф.Марчук), причинами яких є ускладнене розуміння лексики, смислових зв'язків, художніх засобів та ускладнене сприймання нової інформації. Орієнтуватись у прочитаному учням із ЗПР заважає поверховість мислення і його спрямованість на випадкові ознаки [4, 4-5]. Дається взнаки й слабкий розвиток опосередкованого запам'ятовування. Крім того, школярі означеної категорії володіють обмеженим словником (особливо активним), у них недостатній досвід застосування граматичних категорій, недиференційовані граматичні поняття, низький рівень практичних мовних узагальнень. Усе це значною мірою заважає оволодінню читанням.

Разом з тим, методисти надають великого значення таким завданням навчання дітей із ЗПР читання, як оволодіння ними лінгвістичними ознаками речення [4, 6], що в свою чергу опирається на знання значення слів та на уміння схоплювати співвідношення слів, зв'язаних у реченні [4, 22] і тим самим сприяє осмисленому читанню.

Таким чином, постає проблема врахування лінгвістичних – семантичних та синтаксичних – особливостей текстів як як одного з факторів розуміння текстів учнями із ЗПР. Розв'язання даної проблеми потребує аналізу наукових підходів до загальної проблеми розуміння текстів.

Наукові дослідження переконують що робота з текстом потребує реалізації особливого виду мислення – мовленнєвого, або вербально-логічного (Л.С.Цветкова). Цей вид діяльності, вважають науковці, знаходиться на межі між мовленням і мисленням (О.М. Соколов, О.М. Леонт'єв іт). Повноцінне і повне розуміння тексту потребує проникнення у семантику тексту [6, 27] завдяки мовно-мисленнєвій його обробці.

О.Р. Лурія розглядав розуміння текстів, як „...складний шлях активного дискурсивного мислення” [3, 44]. Він визначав три ланки в структурі розуміння тексту і мовлення в цілому: 1) виділення значення окремих слів; 2) засвоєння синтаксичних відношень, у які ці слова вступають; 3) виділення загального смислу повідомлення. Перші дві ланки, на думку О.Р. Лурія, значною мірою протікають в межах мовних правил, а третя – розуміння цілого повідомлення – протікає в площині мовленнєвого мислення і пізнавальної діяльності в цілому [6, 28].

У наковій літературі представлені лінгвістична і психологічна концепції розуміння тексту. Лінгвістична концепція спирається на наявність широкого й міцного словника і знання граматичних правил. Психологічна концепція розглядає розуміння як пошукову діяльність, що починається з пошуків загальної думки у висловлюванні і тільки потім переміщується на лексичний (встановлення значень окремих слів) та на синтаксичний рівень (розшифровка значень окремих фраз) [6, 28-29].

Цієї ж думки дотримувався Л.С. Виготський, котрий вважав, що розуміння – це процес розшифровки загального смислу, який стоїть за вербальним повідомленням. Для дослідження розуміння мовлення важливе значення має висунута ним теза про два плани мовлення – це внутрішня, смислова сторона мовлення і зовнішня, озвучена сторона. Смислова сторона в процесі розуміння, за Л.С. Виготським, йде від цілого до частини, від тексту до слова, а зовнішня – від частини до цілого [1, 306].

Американські дослідники Х. Кларк і Е. Кларк розглядають процес розуміння текстового мовлення як багатоступеневий, виділяючи наступні ступені: безпосереднє сприймання мовленнєвого потоку і утримання в оперативній пам'яті фонологічного уявлення → формування глибинних суджень → зберігання їх у в пам'яті та поступове забування фонологічного уявлення. Значний інтерес мають виділені цими дослідниками дві стратегії для забезпечення розуміння: 1 – синтаксична, яка використовує граматику для ідентифікації компонентів висловлювання; 2 – семантичну, яка забезпечує шлях від загального смислу до конкретних елементів висловлювання. Дослідники також наголошують на гнучкій комбінації цих двох стратегій в реальних процесах сприймання і розуміння мовлення [6, 30].

Отже, огляд проблеми розуміння тексту показує наявність спільних поглядів щодо структури цього процесу. Зокрема, Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, О.М.Леонт'єв, О.М.Соколов та інші відзначають багаторівневу побудову процесу розуміння тексту, вказуючи на наявність лінгвістичного та психологічного (у Кларків – семантичного) рівнів обробки інформації з метою її розуміння. Л.С.Цветкова теж зазначає, що для глибокого і точного розуміння тексту необхідне поєднання психологічного і лінгвістичного планів мовлення, отже розуміння не лише загального смислу тексту і смислу його окремих елементів та їх значень, але й думки, опосередкованої ними. Порушення розуміння граматичних конструкцій, які відображають часові, просторові, причинно-наслідкові та інші зв'язки об'єктивних явищ світу, призводить до порушення інтелектуальної діяльності при розв'язанні життєвих задач [6, 49-50].

Беручи до уваги попередні положення, ми примускаємо, що аналіз особливостей розуміння тексту молодшими школярами повинен враховувати як уміння школярів здійснювати вербально-мисленнєву обробку змісту тексту, так і лінгвістичні текстові характеристики – семантику (лексичну, граматичну), синтаксис, з якими учні обов'язково стикаються при вербалізації власного розуміння.

Проаналізуємо:

– під час першого прочитування учнями тексту відбувається первинне розуміння ними загального смислу тексту, виділення окремих смислових акцентів (за Л.С. Виготським, О.Р. Лурія);

– далі, згідно методичних вимог, учитель проводить роботу над змістом тексту, перевіряючи в учнів розуміння тексту після його первинного сприймання і водночас скеровуючи розуміння. Традиційно для цього використовують метод запитань-відповідей, переказування, прийоми визначення головної думки твору і складання плану тощо. Тут доцільно говорити про вторинне розуміння тексту, опосередковане первинно вилученими з тексту смислами. Ця стадія роботи над розумінням змісту тексту передбачає словесне вираження, опосередкування думки словом (за Л.С. Виготським, О.М. Леонтьєвим);

– в разі неправильного розуміння учнями змісту тексту учитель апелює до окремих (ключових) слів, речень, роз'яснюючи їх та допомагає встановити смислову ієрархію, підводить учнів до цілісного розуміння.

Проте, наприкінці початкової ланки освіти учнів із ЗПР, у 4-му класі, до навчальних умінь школярів висувається ряд програмних вимог, серед яких практичні уміння роботи над текстом – вміння самостійно встановлювати смислові зв'язки між частинами тексту, орієнтуватись у смисловій структурі тексту, розуміння основного смислу [5] та інші, на наш погляд, важкі навчальні уміння (з огляду на особливі можливості учнів даної категорії).

Поряд з цим, при оцінюванні в учнів із ЗПР розуміння змісту тексту [2] беруть до уваги розуміння ними значень переважної більшості слів, ужитих у тексті як в прямому, так і в переносному значенні; змісту кожного речення тексту, розуміння фактичного змісту прочитаного (події, факти, дійові особи, діалоги, узагальнення, тощо). Зокрема, методисти М.С. Вашуленко, А.Й. Капська, Г.А. Олійник вказують на значення первинного розуміння слів та речень, з яких складається текст для розуміння його подальшого змісту.

Тобто, при перевірці в учнів із ЗПР 4-х класів розуміння текстів, поряд з акцентуацією уваги учителя на розуміння учнями загального смислу наголошується і на значимості виявлення в учнів розуміння окремих слів, речень – умінь оперувати текстовою семантикою (лексичною, граматичною) і текстовим синтаксисом (наявними у тексті реченнями різних конструкцій).

Тому метою нашого дослідження було визначення специфіки розуміння текстів учнями із ЗПР 4-х класів з огляду на їх семантико-синтаксичне наповнення.

Для проведення дослідження ми використали методику доповнення, згідно якої учням пропонувалось заповнити у текстах пропуски. У відповідності з методичними вимогами, в експериментальних текстах пропускалось кожне п'яте-сьоме слово, незалежно від його лексико-граматичних чи інших ознак.

Ми опирались на положення, висунуте В.К. Воробйовою, про те, що лінгвістичні ознаки тексту та лінгвістичні конструкції, які в ньому використовуються (зовнішній план), мають вторинне значення по відношенню до предметно-змістової, логіко-фактологічної сторони (до внутрішнього плану); проте, нездатність оперувати ними внаслідок їх неадекватного сприйняття при первинній обробці тексту призводить до неправильного сприймання внутрішнього змісту.

Логіка нашого дослідження: правильне заповнення учнями пропусків у тексті є свідченням адекватного розуміння контекстних елементів, що лежить в основі здійснення мовно-мисленнєвих операцій щодо аналізу тексту в процесі його розуміння. Під правильним заповненням пропусків ми розуміли відтворення пропущених семантичних засобів відповідно до вихідного тексту, зокрема їх лексичних і граматичних характеристик, або використання синонімів, які не змінюють загального змісту речення, тексту (А.Й. Капська, Н.В. Чепелева ін). Особливу увагу ми звертали на граматичну правильність заповнених пропусків, оскільки добір відповідної граматичної форми слова є свідченням його включення у систему семантичних і синтаксичних зв'язків, що є складовою процесу розуміння тексту.

У дослідженні брали участь учні із ЗПР 4-х класів, яким ми запропонували матриці трьох текстів з пропусками. Нами були використані три тексти з „Читанок” за 2-й і 3-й класи, які у лексичному та синтаксичному відношенні простіші, порівняно із текстами за 4-й клас. Школярі опрацьовували дані тексти впродовж попередніх років навчання.

Методика доповнення застосовувалась після використання традиційних методичних прийомів – переказу та відповідей на питання. Таким чином, первинне самостійне розуміння учнями текстів було певною мірою уточнене (допрацьоване) під керівництвом педагога. Заповнення пропусків у матрицях текстів – це свого роду повторне звернення до текстів, поданих у друкованому вигляді, сам процес

заповнення пропусків потребував від учнів повторного аналізу писемного повідомлення (тексту) під час прочитування матриць паралельно з оновленням змісту тексту у пам'яті.

Суть експерименту полягала в наступному: здатність учнів правильно заповнити пропуски залежить від правильного первинного розуміння тексту, але обов'язково підкріплюється вторинним розумінням, пов'язаним з орієнтуванням кожного учня у синтаксичних структурах. Тобто, прочитування поданих у матрицях речень з пропусками та аналіз їх синтаксичних особливостей повинні нашоухнути учнів на добір адекватних у лексичному і граматичному відношеннях семантичних засобів.

Отримані нами результати свідчать про середні можливості учнів із ЗПР 4-х класів орієнтуватись у семантичних і синтаксичних особливостях текстів: відсотковий показник заповнення пропусків по першому тексту – 59%, по другому – 66%, по третьому – 62%. При виведенні даних показників ми брали до уваги ідентичність відтворення пропусків зі відповідними словами у вихідних текстах, або використання слів-замінників синонімічного характеру, які не спотворювали б змісту речень.

Такі результати вказують на недостатнє первинне розуміння текстів (під час першого прочитування у поєднанні з опрацюванням текстів під час переказування та відповідей на питання), а також про недостатні уміння орієнтуватись на лінгвістичні текстові характеристики (під час роботи з матрицями із пропусками). Так, серед заповнених учнями пропусків часто траплялись заміни слів в межах одного семантичного поля або неконтекстні заміни (словесні асоціації); інколи школярі дублювали на місцях пропусків попередні чи наступні слова з тексту або залишали пропуски незаповненими.

Ми відмітили, що четверокласникам із ЗПР легше вдавалось відтворення пропущених дієслів, порівняно з відтворенням інших частин мови. Переважно учні вписували дослівну форму або дієслово-синонім у відповідній граматичній формі: наприклад, „сказала” замість „відповіла”; „несла” чи „взяла” /взвлик/ замість „понесла”; „питає”, „каже” замість „запитав”; „прийшла” замість „підійшла”; „підбігли” замість „вибігли”; „подивився”, „побачив” замість „глянув” іт.

Поряд з цим, спостерігались наближені словозаміни у вигляді слів розмовно-побутової лексики: пропущений дієприслівник „відкривши”, який у тексті сполучався відмінковим зв'язком прислівником „широко” та іменником „очі”, відтворювався учнями як „виставив”, „вистріцив”, „розплющив”, замість дієслова „болять” /руки/ учнями вжито дієслово „ломить” іт.

Особливі труднощі виникали в учнів під час заповнення пропусків у тих випадках, коли синтаксичні конструкції неповні чи мають інвертовану будову. Наприклад, у реченні „Один через голову перевертається, колесом крутиться” учні утруднювались у відтворенні дієслова „крутиться”. Додамо, що від час відповідей учнів на питання до даного речення ми провели порівняння дієслів „перевертається, крутиться” та проаналізували словосполучення „ колесом крутиться”. На нашу думку, при виконанні даної методики труднощі заповнення пропущеного дієслова „крутиться” пов'язані із синтаксичними особливостями речення – наявності неповного підмета („Один” – хто?), і наявності інвертованої частини „колесом крутиться”. Відсутність прямої вказівки на суб'єкт виконання дії (хто? – син, хлопець) робить даний контекстний елемент складним для сприймання і потребує від читача співставлення смислу даного елемента із смислом попереднього контекстного елемента: „Аж раптом три хлопці вибігли”. Лише встановлення міжконтекстного зв'язку дозволить адекватно сприйняти зміст інвертованої частини. Проаналізуємо: три хлопці → один з них → крутиться, як колесо, „через голову перевертається”. При відтворенні визначеного нами пропуску більшість учнів допускають помилки: дублюють попередні лексичні засоби, вживаючи фрагменти „через голову” і „перевертається”. Інколи трапляються асоціативні заміни: „через спину” і „котиться”, які ми класифікували як заміни за типом семантичної (понятійної) близькості, адже іменники „спина”, „голова” входять до поняття „частини тіла”; дієслова „котиться”, „перевертається” характеризують поняття „рух по колу”. В окремих випадках траплялись неконтекстні асоціативні заміни: вжито іменник „колобок” замість дієслова „крутиться”.

Заповнення пропусків у діалогах було менш складним; відтворені семантичні одиниці були влучними, порівняно з пропусками у розповідних реченнях, які не входили до складу діалогів. Такі результати підтверджують висновки наукових досліджень про те, що предикативність мовлення сприймається дітьми онтогенетично первинно (М.І. Жинкін); усне і писемне мовлення мають загалом предикативний характер; а також про те, що діалогічні уривки текстів сприймаються учнями значно краще (В.Т. Маранцман, Т.В. Чирковська, Г.А. Чистякова).

На характер заповнення текстових пропусків учнями із ЗПР впливає нечіткість їхніх знань і уявлень про навколишнє, внаслідок чого виникають родо-видові заміни: замість „ставок, біля ставка” учні вживають „річка, біля води”, замість „хлопають хвилі” – „шумить річка”, „море гуде”.

Очевидно, що заміни такого типу можуть стати причиною неконтекстних зв'язків. В свою чергу, смислова здогадка формуватиметься невірно, поступаючись місцем асоціативним зв'язкам.

Труднощі виникали в учнів при відтворенні пропущених службових лексем (сполучників, часток) у поєднанні із самостійними частинами мови, а також при відтворенні прислівників та дієслів у неозначеній формі. Наприклад, дієслово „уявити” відтворювалось учнями як „дивитись, здивуватись, забути, згадати, сумувати, заснути”; замість прислівника „страшно” учні використовують „темно, жалко, жаль, жалібно”. І в першому, і в другому випадках в текстах містяться лексичні елементи, наближені до вжитих учнями заміників. Тобто, на характер відтворення лінгвістичних засобів даного типу впливають уподібнені смислові, синтаксичні і лексико-граматичні зв'язки.

Проведене нами дослідження дозволяє зробити наступні узагальнення.

Молодшим школярам із затримкою психічного розвитку 4-х класів властиві труднощі сприймання семантико-синтаксичних засобів текстів, що проявляється у недостаніх умінь щодо правильного відтворення цих засобів при повторному зверненні до змісту текстів. Відповідно, додатковий аналіз семантико-синтаксичних особливостей організації текстів повинен бути предметом окремої уваги під час опрацювання учнями змісту текстів, що позитивно позначиться на прогалинах у розумінні ними текстів.

Список використаних джерел

1. Виготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. – М.: Знание, 1982. – Т.2. – С. 306.
2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальних загальноосвітніх шкіл інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із ЗПР //Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України// – Київ, 2002.– 69 с.
3. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Изд-во МГУ, 1975.
4. Навчання читання учнів молодших класів у школі інтенсивної педагогічної корекції: методичні рекомендації для вчителів / авт. Т.Ф.Марчук, канд. психол. Наук. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 32 с.
5. Програми початкових класів спеціальної ЗОШ інтенсивної педагогічної корекції. Українська мова. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 116 с.
6. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. – М.: Просвещение – АО „Учеблит.”, 1995. – 304с.

The article presents an analysis skills of younger students with delay in mental development to use semantic and syntactic features of text in the process of understanding its content.

Keywords: text understanding, text semantic, lexical and grammatical meaning.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.2 (043)

Л. В. Мороз,
Н. М. Скачедуб

АНАЛІЗ СКЛАДОВИХ КОМПОНЕНТІВ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

У статті визначено та представлено основні компоненти довільної рухової активності дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем, здійснено детальний аналіз їх особливості у дітей означеної нозології.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, рухова активність, рухові можливості, молодші школярі.

В статье определены и представлены основные компоненты произвольной двигательной активности детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом, проанализированы их особенности у детей данной нозологии.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, двигательная активность, двигательные возможности, младшие школьники.

Вступ. Відповідно до основних положень сучасної наукової думки, рух розглядають як основну біологічну властивість живої матерії, він розвивається і вдосконалюється разом з еволюцією живої природи. Найвищої довершеності рух набуває в філогенетичному розвитку людини, організм якої є саморегульованою підсистемою в системі “організм-зовнішнє середовище”. Рух є одним з основних механізмів урівноваження в цій системі. Організм людини не просто врівноважується із середовищем, але й активно пристосовується, адаптується до нього, і в процесі адаптації він, з одного боку, вдосконалюється структурно і функціонально, а з іншого – активно змінює і пристосовує середовище [1].

У науковій літературі під рухом розуміють сукупність жестів, які здійснюються різними відділами опорно-рухового апарату, і набір поз, тобто положень різних сегментів тіла у просторі та один щодо одного. Виконання руху – це перехід від одного положення до іншого шляхом послідовних або одночасних змін просторового положення одного або кількох сегментів тіла [3]. Особливим проявом руху є довільна рухова активність людини. В даному процесі рух набуває специфічного якісно нового характеру, обумовленого свідомим, соціально-біологічним характером діяльності людини [1]. Тобто, рухову активність необхідно розглядати як свідомо організовану і керовану діяльність людини, кінцевою метою якої є досягнення певного результату, задоволення певної потреби.

Рух, рухові функції, рухова діяльність людини залежить від стану її центральної нервової системи. Тому питанням рухової сфери дітей з ураженням головного мозку, і зокрема дітей, хворих на церебральний параліч приділено багато уваги у дослідженнях як вітчизняних, так і закордонних науковців [2]. Проте, питання довільної рухової активності дітей з ДЦП, особливостей її організації, характеристики складових компонентів, мотиваційного забезпечення цієї свідомої діяльності у науковій літературі висвітлені не достатньо.

З цієї позиції, на нашу думку, дослідження, представлене у даній статі є актуальним та доцільним.

Мета роботи – здійснити аналіз та схарактеризувати складові компоненти рухової активності молодших школярів з дитячим церебральним паралічем.

Об’єкт дослідження – рухова активність людини.

Предмет дослідження – складові компоненти довільної рухової активності дітей молодшого шкільного віку з ДЦП.

Базою дослідження виступив Сумський спеціалізований реабілітаційний навчально-виховний комплекс “Загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний заклад № 34”. У дослідженні взяли участь 37 дітей молодшого шкільного віку зі спастичними формами ДЦП, що здатні до самостійного пересування (легкий ступень захворювання).

Методи дослідження. Для визначення стану проблеми рухової активності молодших школярів із ДЦП у теорії і практиці корекційної педагогіки було проведено аналіз та узагальнення даних науково-методичної літератури, досвіду роботи спеціалізованих навчально-виховних закладів. Для з’ясування особливостей функціонального стану серцево-судинної та дихальної систем використовували відповідний інструментарій, тестові та розрахункові методики. Для виявлення показників рухової сфери використовувались методи гоніометрії, динамометрії, тестів. Особливості рухової активності дітей вивчались хронометражно-табличним методом. Для отримання більш чіткої та точної інформації щодо її особливостей застосовували соціометричні методи (опитування дітей та їх батьків, бесіди з педагогічними та медичними працівниками означеного навчального закладу). Якісний і кількісний аналіз експериментальних даних здійснювався методами математичної статистики.

Дослідження виконано згідно тематики науково-дослідної роботи Інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка “Теоретико-методологічні й організаційно-методичні проблеми здоров’я, фізичної реабілітації та корекційної педагогіки”.

Результати дослідження. Керуючись даними, отриманими в ході аналізу науково-методичної літератури, своїх власних досліджень, а також розуміючи рухову активність як процес і як результат одночасно, ми виокремили складові компоненти рухової активності, які виглядають наступним чином:

1. *Рухові можливості дитини.* Тобто характер та ступінь рухових порушень, які обумовлюють можливість виконання того чи іншого руху та рухової програми в цілому.

2. *Вегетативна забезпеченість.* Тобто здатність систем життєзабезпечення підтримувати необхідний характер, тривалість та інтенсивність рухової діяльності.

3. *Мотиваційна забезпеченість.* Тобто позитивна налаштованість дитини на виконання певної рухової програми, свідоме бажання рухатись.

4. *Особливості життєдіяльності дитини.* До цієї складової ми відносимо режим дня дитини, характер та тривалість різних видів діяльності протягом дня, тижня тощо.

5. *Організація рухової активності дитини.* В рамках цієї складової ми розуміємо організаційно-методичні та матеріально-технічні умови довільної рухової активності дітей з ДЦП, наявність відповідних програм та методик активізації рухової активності дітей означеної нозології.

Усі ці компоненти необхідно розглядати у цілісній системі, кожен з яких обумовлює, визначає, реалізовується та вдосконалюється через інші компоненти. Розглянемо їх більш докладно.

Результати наших власних попередніх досліджень [5] засвідчують, що порівняно із віковими нормами, діти із ДЦП мають значно гірші показники респіраторної системи, а також функціонування серцево-судинної системи. Вірогідно вищі величини частоти серцевих скорочень, систолічного і діастолічного артеріального тиску в стані відносного фізіологічного спокою в школярів із ДЦП обумовлені переважанням тону симпатичного відділу вегетативної нервової системи. Молодші школярі з ДЦП мають знижені функціональні можливості системи кровообігу під час виконання стандартного фізичного навантаження, істотно гірші показники життєвої ємкості легень та меншу стійкість до гіпоксії у порівнянні з віковими нормами [5].

Дослідження рухових можливостей учнів із ДЦП засвідчило значне зниження рухливості в суглобах верхніх і нижніх кінцівок відносно норми. Розвиток абсолютної сили м'язів тулуба та кінцівок, окрім м'язів-згиначів плеча і стегна, у дітей із ДЦП також є значно нижчим за норму [5].

У молодших школярів з ДЦП спостерігається значне відставання від вікових норм за показниками розвитку координаційних здібностей. Крім того, учні з ДЦП більше, ніж удвічі, відстають від вікових норм за рівнем розвитку дрібної моторики. Найбільше відставання спостерігається під час здійснення одночасних мануальних маніпуляцій. У структурі якісної характеристики мануальних маніпуляцій у дітей із ДЦП переважають порушення, пов'язані з довільним захопленням і відпусканням предметів, що обумовлюється посиленням спастичності та виразності гіперкінезів у ситуації активізації уваги та довільної м'язової діяльності [5].

Отже, результати дослідження рухової сфери дітей із ДЦП свідчать про значне обмеження їх рухових можливостей порівняно з віковою нормою. Однак навіть рухові порушення дають можливість дітям із ДЦП опанувати життєво важливими нескладними трудовими та побутовими навичками (рис. 1).

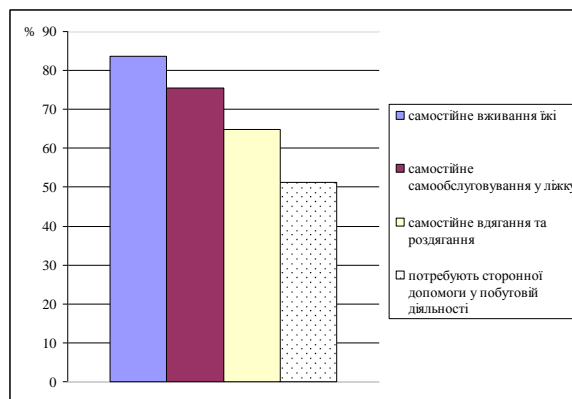


Рис. 1. Розподіл молодших школярів з ДЦП щодо опанування життєво важливими нескладними трудовими та побутовими навичками (у %)

Так, за результатами, отриманими нами у ході опитування дітей та їх батьків, 83,7% дітей не потребують сторонньої допомоги при вживанні їжі, 75,6% дітей можуть самостійно виконувати дії, пов'язані із самообслуговуванням у ліжку (застеляння - розстеляння), особистою гігієною (туалет, умивання, чищення зубів, миття рук тощо). 64,8% дітей самостійно можуть вдягатись і роздягатись. Найбільшу складність у всіх дітей викликає виконання дрібних маніпуляцій з одягом, таких як застібання - розстібання гудзиків, застібок на одязі та взутті (на зразок "блискавки", "кнопки", "гачки"), вдягання - знімання панчіх, шарпеток, взуття тощо. На нашу думку, це обумовлено загальною специфікою та особливостями прояву ДЦП. Загалом же 51,3% дітей, хворих на ДЦП, різною мірою потребують сторонньої допомоги під час побутової діяльності.

Однак більш детальні спостереження довели, що таке становище меншою мірою залежить від рухових можливостей дитини, а в більшості випадків визначається позицією самих дітей (характером їх мотивації, бажанням самостійно виконувати дії) і особливостями виховання у родині (найчастіше гіперопіка з боку батьків). Часто такі діти обмежені в самостійності, батьки звільняють їх навіть від елементарних обов'язків із самообслуговування, виконання домашніх справ, намагаються попередити та задовольнити будь-які забаганки дітей. Із самого раннього віку діти звикають до такого ставлення,

що значно перешкоджає їм навчатись долати труднощі, регулювати свою поведінку і дії за рахунок вольових зусиль. Більше того, значна кількість дітей очікує, а деякі з них навіть вимагають до себе такого самого ставлення й у навчально-виховному закладі.

Зрозуміло, що така позиція характерна не для всіх дітей. Деякі з них, навпаки, демонструють значну самостійність, бажання долати труднощі, не бажують поблажливого ставлення і досить вимогливі до себе. Однак для зміцнення і розвитку цих позитивних особистісних якостей дітей із ДЦП необхідна цілеспрямована педагогічна робота. Особливу увагу на це потрібно звертати в ході корекції рухової сфери даного контингенту дітей. Тим більше це стосується довільної рухової активності, яка, як вже зазначали раніше, значною мірою залежить від бажання самої дитини боротися і долати труднощі, переборювати свої страхи.

Подолання негативізму з боку дітей є однією з головних передумов залучення їх до свідомої довільної рухової активності. Досягти цього, на наш погляд, можна шляхом залучення хворих дітей до емоційно сприятливих видів і форм рухової діяльності, які б мали корекційно-розвивальне спрямування і враховували б нозологічні, вікові та індивідуальні особливості даного контингенту, а також були б цікавими.

Крім обмеження рухових можливостей і власної поведінки дітей із ДЦП, важливим компонентом формування їх рухової активності є характерні для кожного особливості життєдіяльності. Науковці [4] сьогодні вказують на існування реальної проблеми тотального зменшення рухової активності дитячого населення нашої країни та країн пострадянського простору унаслідок усебічної комп'ютеризації та механізації всіх сфер життя. Досягнення цивілізації з кожним роком усе більше витісняють довільну рухову активність зі звичного режиму дня сучасних школярів.

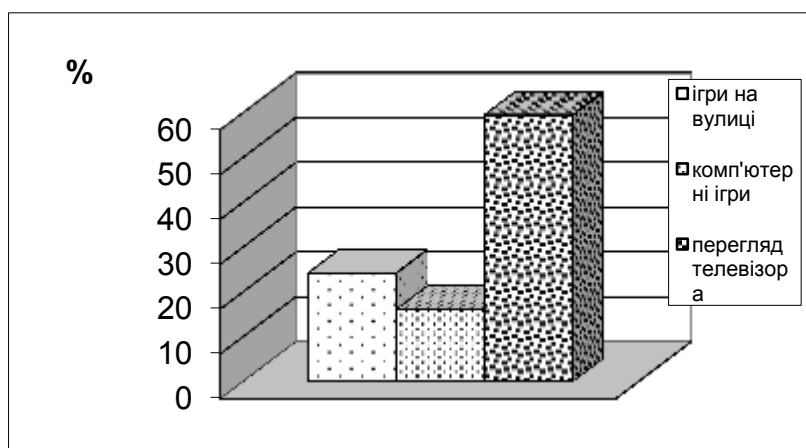


Рис. 2. Розподіл молодших школярів із ДЦП за видами діяльності вдома (у %)

Для дітей із ДЦП, за результатами нашого дослідження, які у візуальному вигляді представлені на рис. 2, ця проблема також є дуже актуальною, адже менше третини з них (24,3%) у вільний час (в основному на вихідних) віддають перевагу грі на вулиці з друзями, протягом у середньому не більше ніж 1,5 години на день.

Найбільшою популярністю серед дітей користуються перегляд телепередач (59,5%). Комп'ютерним іграм віддають перевагу 16,2% дітей, причому тривалість такої діяльності в більшості випадків становить приблизно 4-5 годин на добу, в деяких випадках - 6-7 годин.

Не на користь молодшим школярам і те, що лише третина з них у вихідні дні має можливість перебувати за містом на свіжому повітрі. Цей час вважають за краще проводити вдома 62,1% батьків опитаних дітей.

Проведений нами аналіз спеціальної літератури спонукає до думки про недостатню увагу з боку фахівців до деяких аспектів організації та розвитку рухової активності в учнів із ДЦП. Наразі недостатньо розроблені та подані зміст і методичне забезпечення розвитку рухової активності в дітей із ДЦП, організації їх рухової діяльності протягом дня.

Слід зазначити, що програми і методики організації рухової активності в учнів із ДЦП, які використовуються в спеціалізованих навчальних закладах, зорієнтовані на використання протягом навчального дня загальних форм і видів рухової діяльності, таких, як: ранкова гімнастика, фізкультурні паузи, прогулянки тощо. Але змістове наповнення цих форм і видів рухової діяльності є невизначеним, що не дозволяє в повному обсязі враховувати особливості дітей цієї нозології. Їх тривалість не задовольняє природної потреби дітей в активному русі, невизначеною залишається

корекційна спрямованість цих занять. Тому існує необхідність у постійному пошуку дієвих способів щодо розв'язання цієї проблеми та оптимізацію рухової активності в учнів із ДЦП.

Висновок. Таким чином, аналіз результатів дослідження дозволив оцінити функціональний стан, рухові можливості дітей молодшого шкільного віку з ДЦП, виявити особливості їх життєдіяльності, мотивації до активного руху, а також оцінити програмне забезпечення довільної рухової активності цих дітей у спеціалізованих навчально-виховних закладах. Виходячи з цього, можна зазначити, що, поряд із активною корекцією виявлених порушень і впровадженням відповідних форм і видів м'язової діяльності, формування активної життєвої позиції, адекватного самосприйняття і позиціонування себе у суспільстві, налаштування на наполегливе подолання власних проблем і свідоме розширення рухового режиму також є важливими складовими процесу розвитку рухової активності дітей даної нозологічної групи.

Список використаних джерел

1. Аршавский И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития: Основы негэнтропийной теории онтогенеза / И. А. Аршавский. – М.: Наука, 1982. – 270 с.
2. 12. Бадалян Л. О. Детские церебральные параличи / Л. О. Бадалян, О. В. Тимонина, Л. Т. Журба. – К.: Здоровье, 1988. – 327 с.
3. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М.: Наука, 1996. – 434 с.
4. Кучма В. Р., Суханова Н. Н., Катечкина М. А. и др. Изучение влияния образа жизни на физическое развитие и состояние здоровья школьников // Гигиена и санитария. – 1996. - №1. – С. 27-28.
5. Мороз Л. В. Розвиток рухової активності в учнів з дитячим церебральним паралічем засобами нетрадиційних технологій навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 “Корекційна педагогіка” / Л. В. Мороз. — Одеса, 2007. — 21 с.

In the article the basic components of movement activity of younger school children with cerebral palsy are represented, carried out the detailed analysis of their feature at the children of the noted nosology.

Keywords: child cerebral palsy, movement activity, young school children.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.64: 159.922.766: 159.9

Д. Е. Науменко

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ-СИРІТ З ЗПР РІЗНИХ КЛІНІЧНИХ ГРУП

В статті наведені дані про особливості рівнів шкільної тривожності у дітей-сиріт із затримкою психічного розвитку. Дослідження проводилось за методикою “Тест шкільної тривожності Філіпса”.

Ключові слова: тривожність; діти з затримкою психічного розвитку; діти-сиріти; клінічні групи ЗПР.

В статье приведенные данные об особенностях уровней школьной тревожности у детей-сирот с задержкой психического развития. Исследование проводилось по методике "Тест школьной тревожности Филлипса".

Ключевые слова: тревожность; дети с задержкой психического развития; дети-сироты ; клинические группы ЗПР.

Становлення в Україні якісно нової системи спеціальної освіти здійснюється в умовах різкого зростання проблем навчання, посилення негативних явищ у шкільному середовищі. В Україні спостерігається тенденція прагнення до стандартів, прийнятих в Європейському Союзі, одним з

найважливіших пріоритетів якого є соціальна політика, спрямована на створення рівних соціальних умов для осіб з особливостями психофізичного розвитку, доступу їх до якісної освіти.

Інклюзивна освіта, процес інтеграції в українське суспільство є частиною політики, головною метою якої є включення дітей з особливими потребами в соціальне середовище.

В той же час залишається багато проблем, які потрібно вирішувати вже зараз, серед них – проблема шкільної тривожності, яка найбільшою мірою порушує адаптацію дітей до навчання у молодшій школі.

Необхідно відзначити, що ще на початку ХХ століття відомі дослідники дитячого інтелекту А. Біне і С. Сімон виділили групу так званих “псевдонормальних” дітей, які не були в повному розумінні цього слова розумово відсталими, але в той же час їх не можна було віднести до норми. З часом на території нашої країни за цією категорією дітей закріпилося визначення “затримка психічного розвитку” (далі – ЗПР). Проте проблемою навчання і виховання цих дітей почали займатися порівняно недавно. В 60-70 роках ХХ століття вийшли перші наукові праці Т. Власової та М. Певзнер, присвячені дітям з ЗПР. В Україні перші школи для цієї категорії учнів, які зараз називаються школами інтенсивної педагогічної корекції, почали відкриватися з 1982 року.

Питаннями діагностики та корекції затримки психічного розвитку дітей займалися такі науковці, як Н. Бастун, Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Єгорова, С. Забрамна, Т. Ілляшенко, К. Лебединська, В. Лубовський, Н. Нікашина, М. Певзнер, М. Рождественська, Т. Сак, Р. Тригер та ін.

Однією з найгостріших психологічних проблем, з якою зустрічаються діти на початку шкільного навчання, є проблема тривожності. Тривожність можна розуміти як результат реальної тривоги, що виникає при певних несприятливих умовах в житті дитини, як утворення, що виникають в процесі його діяльності і спілкування. Наголошується також, що це явище соціальне, а не біологічне.

Не дивлячись на те, що тривожності присвячена значна кількість робіт (О. Дусавицький, Ю. Забродин, Л. Захарова, Ф. Зотова, І. Імедадзе, Л. Костіна, А. Прихожан та ін.) ця проблема не втрачає своєї актуальності, оскільки вона є серйозним ризик-фактором для розвитку психосоматичних відхилень і нерідко служить причиною виникнення стресових станів. З тривожністю можуть бути пов'язані причини виникнення шкільних неврозів, утруднення інтелектуальної діяльності, зниження розумової працездатності.

У своїх дослідженнях А. Прихожан припустила, що особистісні види тривожності (шкільна, арифметична, міжособова, тестова, комп'ютерна і т.п.) є лише способом виразу загальної тривожності, що зафіксувалася на даній сфері як на найбільш значущою в той або інший період. Тривожність, визначувана тільки по ситуативному показнику, може бути формою прояву загальної (в цьому випадку ситуативний і симптоматичний показники можуть чергуватися) або бути власне формою особистої тривожності. На її думку, саме зміна різних показників тривожності є переконливим доказом наявності загальної тривожності, яка може набувати різних форм [4].

Гострою ця проблема залишається і для дітей із ЗПР, хоча вивченню особливостей цих дітей відводиться багато місця в науковій літературі.

Дефектологічний словник, сорок років тому, давав наступне визначення затримки психічного розвитку: “це порушення нормального темпу психічного розвитку, у зв'язку з чим дитина, яка досягла шкільного віку, продовжує залишатися в колі дошкільних, ігрових інтересів. При ЗПР діти не можуть налаштуватися на шкільну діяльність, сприймати шкільні завдання та виконувати їх” [1, с. 111].

В свою чергу, понятійно-термінологічний словник спеціальної педагогіки дає наступне визначення: “Затримка психічного розвитку – особливий тип психічного розвитку дитини різного походження – дефекти конституції, парціальні органічні ураження ЦНС, різні астенізуючі фактори: соматогенні, зумовлені фізичною ослабленістю та психогенні, пов'язані з психічною депривацією в ранній період розвитку, та іншими негативними соціальними впливами. ЗПР характеризується як межовий стан між нормою та порушенням онтогенезу, якому властиві не грубі недоліки інтелекту та емоційно-вольової сфери, що виявляється в зниженні ефективності навчально-пізнавальної діяльності та соціальної адаптації в цілому” [7, с. 145].

Таким чином, ми можемо казати, що учні з затримкою психічного розвитку (ЗПР) – це неоднорідна група, об'єднана за таким спільним критерієм, як шкільна дезадаптація, тобто, невідповідність можливостей дитини рівню нормативних вимог навчальної програми загальноосвітньої школи.

Основні клінічні типи затримки психічного розвитку диференційовані К. Лебединською за етіопатогенетичним принципом:

- ЗПР конституційного походження;
- ЗПР соматогенного походження;
- ЗПР психогенного походження;
- ЗПР церебрально-органічного походження.

Кожний з цих типів ЗПР має свою структуру, свої особливості емоціональної незрілості і порушень пізнавальної діяльності, нерідко ускладнених низкою хворобливих ознак — соматичних, неврологічних. У багатьох випадках ці хворобливі ознаки не можна розцінювати лише як ускладнюючі, оскільки вони грають істотну патогенетичну роль у формуванні самої ЗПР [2].

В свою чергу актуальна проблема тривожності займає особливе місце в сучасному науковому знанні. Мабуть, мало знайдеться таких психологічних явищ, значення яких одночасно оцінюється і надзвичайно високо, і достатньо вузько. З одного боку, це “центральна проблема сучасної цивілізації” (Р. Мей). З іншого — це психічний стан, що викликається спеціальними умовами експерименту або ситуації. Тривожність розглядається також як “основний симптом” неврозу.

Тому не дивно, що цій проблемі присвячена дуже велика кількість досліджень, не тільки в психології і психіатрії, але і біохімії, фізіології, філософії, соціології. Як вказує А. Прихожан, за деякими джерелами, кількість публікацій по даній проблемі з кожним роком збільшується майже в геометричній прогресії [4, с. 7].

У психологічній літературі зустрічаються різні визначення поняття тривожності. Більшість дослідників сходяться у визнанні необхідності розглядати його диференційовано: як ситуативне явище і як особову характеристику з урахуванням перехідного стану і його динаміки. За визначенням Р. Немова: “Тривожність – постійна або залежна від ситуації властивість людини приходити в стан підвищеного неспокою, відчувати страх і тривогу в специфічних соціальних ситуаціях” [3, с. 315].

В. Нікандров визначає тривожність, як “стан внутрішнього неспокою, невірноваженості, переживання тривоги як відповідь на ситуації невизначеності, які загрожують безпекою” [6, с. 724].

У даний час проблема тривожності у дітей з ЗПР недостатньо досліджена, хоча вивченню особливостей цих дітей відводиться чимало місця в науковій літературі. Перебування в стані тривожності у молодших школярів з ЗПР і їх відношення до фрустраційних ситуацій має специфічні особливості, обумовлені структурою дефекту. Виражена структура дефекту не дозволяє без організованої психологічної корекції реалізувати потенційні можливості дітей в процесі навчання і виховання. Перебування в стані тривожності в значній мірі уповільнює темп інтелектуального і психічного розвитку, що негативно позначається на особових проявах учнів з ЗПР.

Стан тривожності у молодших школярів із ЗПР виявляє тенденцію залежності від мікросоціальних і мікропедагогічних умов життєдіяльності дитини. Формуючись під впливом несприятливих чинників, особова тривожність у дітей і підлітків з ЗПР може усугубляти дефект, ускладнювати їх інтеграцію в суспільство, адаптацію до життя.

Діагностичним експериментом було охоплено 34 учня з діагнозом затримка психічного розвитку перших-других класів в віці 8-10 років. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась протягом 2008-2010 рр. на базі Республіканського навчального закладу “Сімферопольська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів №1 Міністерства освіти та науки Автономної Республіки Крим” (м. Сімферополь).

Для виявлення тривожності існує багато методик, які використовувалися, модернізувалися спеціалістами різних галузей психології. Серед них: методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса, методика “Шкала явної тривожності для дітей CMAS” (Children’s Form Manifest Anxiety Scale), особова шкала проявів тривоги, Опитувальник J.Teulog, графічна методика “Кактус”, тест Спілбергера-Ханіна, шкала самооцінки тривоги Шихана, особова шкала прояву тривоги, госпітальна шкала тривоги та депресії та інші.

Серед методик, які спрямовані на вивчення шкільної тривожності можна виділити “Проективну методику для діагностики шкільної тривожності”, яка була розроблена А. Прихожан та “Тест шкільної тривожності Філіпса”.

Саме “Тест шкільної тривожності Філіпса”, з нашої точки зору, найбільше підходить для діагностування дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку. Особливістю і головною перевагою цього тесту перед іншими опитувальниками, є те, що він дозволяє виявити рівень тривожності молодшого школяра в різних шкільних ситуаціях, визначити, в яких саме сферах внутрішньошкільних відносин локалізується тривожність і які конкретно форми приймає. Його мета полягає у вивченні рівня і характеру тривожності, пов’язаної зі школою у дітей молодшого і середнього шкільного віку [5, с. 394-397].

Безпосередньо сама авторська методика, сам тест, складається з 58 питань, на кожне з яких школяреві потрібно однозначно відповісти “так” чи “ні”. Питання можуть зачитуватися школярам, а можуть і пропонуватися письмово. Кожне з питань дозволяє в підсумку виявити певний синдром шкільної тривожності.

Слід відзначити, що дана методика розрахована на школярів з нормальним розвитком інтелекту, тому для використання її в нашому дослідженні були привнесені деякі зміни в хід проведення експерименту.

Опитування можна проводити як з групою дітей, так і по одиночки, а також дозволяється письмове або усне тестування. Проте у зв'язку з особливостями сприйняття та мисленнєвих процесів молодших школярів з затримкою психічного розвитку при проведенні дослідження нами було прийнято рішення про доцільність індивідуального усного опитування. Тобто кожен учень наодинці з експериментатором мав давати усні відповіді на питання, які фіксувалися в протоколі.

Хоча в інструкції перед початком експерименту було сказано, що над відповідями не потрібно довго замислюватися, дитині надавалася можливість осмислити питання. Деякі питання доводилося повторювати у зв'язку з тим, що школяр міг його не зрозуміти з першого разу, чи відволіклись.

Тобто, з метою адаптації тесту шкільної тривожності Філіпса для дітей із ЗПР, нами були внесені зміни до процедури проведення опитування, кількості та формулювання деяких питань. Всього було видалено 7 питань, які стосувалися взаємовідносин з вчителем або сімейного характеру. 4 питання були перефразовані у зв'язку з тим, що дитина із затримкою могла не зрозуміти їх сутності. Також під час проведення безпосередньо опитування експериментатору дозволялося повторювати питання, робити логічний наголос на важливе слово чи групу слів.

Дослідники, що вивчали особливості психічного розвитку дітей із ЗПР, наголошують на нерозвиненості у них проявів вищих психічних функцій. У зв'язку з цим, наявність у дитини тривожності по якому-небудь окремому чиннику може припускати загальну тривожність загалом.

В нашому дослідженні ми спробували з'ясувати, які характерні риси прояву шкільної тривожності спостерігаються у дітей з різними формами затримки психічного розвитку. У школі для дітей із ЗПР навчаються діти з усіма формами, проте їх співвідношення не рівне.

Судячи з діагнозів вихованців школи-інтернату, в дослідженні брало участь 4 дитини із соматогенною формою ЗПР, 7 учнів – із психогенною, 11 – з ЗПР церебрально-органічного походження і 12 школярів з гармонічним інфантилізмом. У зв'язку з тим, що в однієї школярки з ЗПР церебрально-органічного генезу ми не змогли отримати показники тривожності, її дані не враховуються. Процентне співвідношення рівнів тривожності у дітей із ЗПР різних клінічних груп наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Співвідношення рівнів тривожності у дітей із ЗПР різних клінічних груп (у %)

Форма затримки психічного розвитку	Процентне співвідношення загальної кількості	З них за рівнем тривожності	
		нормальний	підвищений
ЗПР конституційного походження	35,29%	нормальний	75%
		підвищений	25%
		високий	0%
ЗПР соматогенного походження	11,76%	нормальний	0%
		підвищений	50%
		високий	50%
ЗПР психогенного походження	20,59%	нормальний	14,3%
		підвищений	71,4%
		високий	14,3%
ЗПР церебрально-органічного походження	32,36	нормальний	50%
		підвищений	30%
		високий	20%

Аналізуючи дані, отримані під час дослідження ми можемо констатувати, що переважна більшість дітей із ЗПР конституційного походження мають низький рівень шкільної тривожності. Це можна пояснити тим, що діти, у зв'язку з особливостями свого психічного розвитку, не до кінця розуміють свій шкільний статус. Рівень відповідальності за шкільні обов'язки знаходиться на низькому рівні. Так, до нормального рівня тривожності можна віднести 75% респондентів, 25% належать до групи з підвищеним рівнем.

Діти з затримкою психічного розвитку соматогенного генезу навпроти, мають підвищений та високий рівні шкільної тривожності. В уповільненні темпу психічного розвитку цих дітей значна роль належить стійкій астенії, що знижує не лише загальний, але й психічний тонус. Нерідко має місце і затримка емоційного розвитку — соматогенний інфантилізм, обумовлений низкою невротичних нашарувань — невпевненістю, боязливою, примхливістю, пов'язаними з відчуттям своєї фізичної неповноцінності, а іноді індукованими і режимом певних обмежень і заборон, в якому перебуває соматично-ослаблена або хвора дитина. Згідно таблиці 10, можна констатувати, що одна половина дітей цієї клінічної групи належить до високого рівня, інша – до підвищеного рівня тривожності. Жодна дитина не відповідає нормальному рівню тривожності.

ЗПР психогенного походження може бути наслідком як гіпоопіки, так і гіперопіки. Якщо ж йде мова про школу-інтернат, то другий варіант слід не брати до уваги. Саме несприятливі умови виховання дітей, які були направлені із сім'ї до інтернату стали причинами того, що більшість цих дітей мають підвищений рівень тривожності. До підвищеного рівня тривожності належить переважна більшість дітей (75%).

Якщо ж казати про дітей із церебрально-органічною затримкою, то в цьому випадку більшість дітей мають занижений рівень шкільної тривожності (менше за 40). В той же час є окремі діти у яких показник тривожності сягає близько 70% відповідей. Це можна пояснити тим, що у дітей з ЗПР церебрально-органічного генезу, як правило, спостерігається ряд енцефалопатичних розладів, а також неврозоподобні явища, патогенетично пов'язані з церебралестічним ґрунтом. Так, до нормального рівня тривожності можна віднести 50% респондентів, 30% учнів мають підвищений рівень тривожності, а 20% - високий.

Проблема затримки психічного розвитку є однією з актуальних не лише в дефектології, але і в загальній педагогіці, оскільки найтіснішим чином пов'язана з проблемою шкільної неуспішності. В сучасній українській дефектології за основу диференціації ЗПР прийнята класична модель, яка була запропонована К. Лебединською. За цією класифікацією виділяється чотири форми затримки психічного розвитку: гармонійний інфантилізм, ЗПР соматогенної, психогенної та церебрально-органічної форми походження. В свою чергу, серед категорії дітей можна виділити три групи за їх походженням, які обумовлені або гіпоопікою, або гіперопокою, чи нестійким типом виховання при наявності завдання дитині психічної травми.

Список використаних джерел

1. Дефектологический словарь / Под ред. А.Н. Оршанской. – М.: Педагогика, 1970. – 504 с.
2. Лебединская. К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5-21.
3. Немов Р. С. Психология: В 3 кн. – М.: Владос, 2001. – Кн. 2. – 608 с.
4. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.
5. Психология подростка. Полное руководство / Под ред. А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 432 с.
6. Психология / Под ред. В. В. Никандрова. – М.: Волтерс Клувер, 2009. – 1008 с.
7. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. В. І. Бондаря. – Луганськ: Альма-Матер, 2003. – 436 с.

In the articles resulted information about the features of levels of school anxiety for children-orphan with the delay of psychical development. Research was conducted after a method "Test of school anxiety of Phillips".

Keywords: Anxiety; children with the delay of psychical development; children-orphan; clinical groups of delay of psychical development.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 615.85-056.26:37.018.1

Б. А Новосад

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З КОМБІНОВАНИМИ ВАДАМИ В ДОМАШНІХ УМОВАХ

У статті розкриті методи арт-терапевтичної роботи з дітьми, які мають комбіновані вади розвитку для подальшого використання їх в домашніх умовах.

Ключові слова: арт-терапія, методи арт-терапії, арт-терапія сім'ї.

В статье раскрыты методы арт-терапевтической работы с детьми, которые имеют комбинированные изъяны развития для дальнейшего использования их в домашних условиях.

Ключевые слова: арт-терапия, методы арт-терапии, арт-терапия семьи.

Інтерес до арт-терапевтичних методів відображає потребу сучасної людини до більш природних, комплексних способів лікування і гармонізації, в яких однаково роль грають розум і почуття, тіло і рух, чоловічі і жіночі якості, здібність до активної дії, тому він є одним із ефективних методів корекційної роботи батьків з дітьми, які мають комбіновані вади розвитку в домашніх умовах.

Даний метод дає змогу побачити батькам психоемоційний розвиток дитини вцілому, тому що у творчому процесі беруть участь виключно всі відчуття людини. При цьому ураженим відчуттям (психологічним, сенсорним, зоровим, кінестетичним) допомагають розвинути. Термін «арт-терапія» («art» – мистецтво, «art-therapy» – терапія мистецтвом) особливо поширений в англійських країнах і означає найчастіше терапію образотворчою діяльністю з метою вираження свого психоемоційного стану.

В Україні проблеми арт-терапії досліджують багато вчених-теоретиків та практиків: А. Бреусенко-Кузнєцов, О. Вознесенська, Н. Волкова, В. Газолишин, Н. Єщенко, О. Любарєв, Н. Полякова, Н. Простакова, О.Пінчук, А. Старовойтов, А.Чуприков, Т. Яценко, та ін.

Метою статті є ознайомлення батьків, які мають дітей з комбінованими вадами розвитку із методами арт-терапевтичної роботи та використання їх в домашніх умовах.

В арт-терапевтичному процесі збільшується цінність співпраці як форма внутрішньосімейної взаємодії і формується картина світу сім'ї, що сприяє розвитку власної культури стосунків.

Художня творчість допомагає краще ідентифікувати й оцінювати свої почуття, спогади, образи майбутнього, знайти спосіб спілкування із собою. У процесі спільної творчості сім'я має можливість висловити почуття, недоступні у вербальному спілкуванні, відбувається розвиток унікальної сімейної культури, перехід на глибокі рівні розуміння і взаємодії [1, с. 9].

Арт-терапія володіє очевидними перевагами над іншими методами корекційної роботи батьків з дітьми: 1. Будь-хто з батьків може зацікавити дитину заняттями творчістю. 2. Арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для дітей, які мають вади мовлення 3. Образотворча діяльність є могутнім засобом зближення людей, своєрідним «мостом» між батьками і дитиною. Це особливо цінно в роботі з аутичними дітьми в ситуаціях взаємного відчуження, при утрудненні налагодження контактів. 4. Арт-терапевтична робота в більшості випадків викликає у людей позитивні емоції, допомагає подолати апатію і безініціативність, сформувати більш активну життєву позицію, впевненість у своїх силах.[2, с. 6-7].

Сутність методу ґрунтується на здатності емоційно-стресових впливів відновлювати духовну індивідуальність особи. При цьому йде відновлення душевної стійкості, позитивного світосприйняття. [3, с. 33]

Використання арт-терапії в корекційно-розвиваючій роботі допомагає виконати такі завдання:

- сформувати адекватне розуміння дитини як особистості, тобто „Я-функції”;
- розвивати емоції та почуття стосовно навколишнього світу;
- розвивати здібності та обдарування, оригінальність, здатність розкриватися душею, створити гнучкість психічних функцій;
- адаптуватись у соціальне та професійне життя.

Крім цього творча діяльність стимулює бажання дитини з комбінованими вадами спілкуватися, розширювати міжособистісні стосунки. Це один із способів пом'якшити стан відмежованості від інших і створити комфортну атмосферу навколо себе в соціумі і в суспільстві вцілому. [4, с.18]

Нами проводилось дослідження впливу арт-терапевтичних методик на емоційний стан дітей з комбінованими вадами розвитку в Шепетівському міському центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів, яке тривало протягом року. Після цього використання арт-терапевтичних методик було запропоновано батькам для застосування в домашніх умовах.

На реалізації індивідуальної програми реабілітації в Шепетівському міському центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів перебуває 40 дітей з діагнозами ДЦП, РВ, ЗПР та іншими супутні захворюваннями. В дослідженні приймали участь 12 дітей, яких ми поділили на групи за нозологіями. (Див. Таб.1.)

Таблиця 1.

Експериментальні групи дітей за нозологіями

№ п/п групи	Нозології	Кількість дітей в групі
1	Діти із порушенням ОРА та вадами інтелекту (ДЦП+РВ, ЗПР)	3
2	Діти із порушенням ОРА із збереженим інтелектом (С-м Холт-Орама, м'язева кривошия, пірамідна недостатність)	4
3	Діти із соматичними захворюваннями (С-м Вільямса, ВВС)	5

Щоб визначити вплив арт-терапії на психоемоційний розвиток дітей з комбінованими вадами під час корекційно-розвиваючих занять ми використовували музикотерапію. Для отримання позитивних результатів заняття з використанням даної методики проводились з 11.00 до 11.10., оскільки в другій половині дня діти швидко втомлюються.

Необхідність занять з музикотерапії, пояснюється тим, що музика стимулює нервові центри кори головного мозку, тому даний метод використовується в якості засобів корекції емоційних відхилень, страхів, рухових і мовних порушень, психосоматичних захворювань, відхилень у поведінці.

Заняття проводила музкерівник. Для виконання музичних творів використовували фортепіанно.

Серед видів роботи, які ми використовували під час занять були: слухання музичного твору, а також музична розповідь, які ми чергували для активізації уваги дітей. Під час слухання музики відбувається рухове розслаблення та злиття з ритмом музики. Діти з хворобою Дауна погойдувались під звуки музики із закритими очима, вихованці, які мають соматичні захворювання виконували довільні рухи під музику, а діти з ДЦП відбивали ритм музики пальчиками по столі, оскільки пересування обмежене.

До використання музикотерапії в поведінці дітей із ДЦП та вадами інтелекту ми спостерігали дратівливість, гнів, агресію, а діти з порушенням опорно-рухового апарату із збереженим інтелектом були пригніченими і пасивними. В дітей із соматичними захворюваннями ми спостерігали швидке втомлення та розсіяність уваги. Тому, відповідно, для подолання гніву, дратівливості чи агресії ми використовували музичні твори, які мають розслабляючий вплив на психіку ("Сентиментальний вальс" Чайковський чи "Історія кохання"). Дослідження показують, що після прослуховування даних музичних творів діти стали спокійнішими та врівноваженими. Для пасивних дітей з пригніченим меланхолічним настроєм використовували музичні твори: "Шербурські парасольки" Легран або "Аве Марія" Шуберт. Ефективність даних музичних творів полягає в тому, що вони мають тонізуючий вплив на психоемоційний стан, внаслідок чого в дітей покращився настрій, вони стали активнішими. При перевтомі та розсіяності уваги для дітей із соматичними захворюваннями ми виконували "Ранок" Гріга. Після занять зникала втома, діти зосереджувались на виконанні завдань.

Проведені дослідження свідчать, що використання музикотерапії в корекційно-розвиваючій роботі з дітьми, які мають комбіновані вади розвитку позитивно впливає на їх психоемоційний стан, стимулює бажання дітей спілкуватися, розвиває їх інтелектуальні та творчі здібності, розширює міжособистісні стосунки. Крім цього, арт-терапія є ефективним методом оздоровлення, гармонізації розвитку особистості дитини і потребує посиленого використання і дослідження у сімейному вихованні.

Таким чином, підводячи підсумок необхідно вказати на доцільність використання арт-терапевтичних методик в домашніх умовах.

Список використаних джерел

1. Вознесенська О. Арт-терапія сім'ї // Психолог. – 2005р. – №10. – С. 9–14.
2. Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу // Психолог. – 2005р. – №10. – С.5–8.
3. Мистецтво як засіб психотерапії дітей та молоді з особливими потребами / Упорядники: В.Певна, Н Циганов. Луганск: ЛОЦССМ, 2001р. с. 33.
4. Щербакова К.В. Петручко Ж.В. Реабілітація дітей з функціональними обмеженнями засобами мистецтва / Навчальний посібник. - К.: ДЦССМ, 2002р. с.18.

In the articles exposed of methods of art-therapy work of parents with children, which have the combined defects of development in home terms.

Keywords: art-therapy, methods of art-therapy, art-therapy of family.

Отримано 18.09.2010 р.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ У СТАВЛЕННІ ДО СІМ'Ї ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДЦП

У статті автором висвітлені результати експериментального дослідження диспозиційного компонента соціальної перцепції, в формі виявів на рівні ставлення до членів сім'ї у дітей старшого дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем.

Ключові слова: соціальна перцепція, спілкування, сім'я, диспозиційний компонент соціальної перцепції, ставлення, соціальні установки, дошкільники з дитячим церебральним паралічем.

В статті автором освящені результати експериментального дослідження диспозиційного компонента соціальної перцепції, в формі проявлених на рівні ставлення до членів сім'ї у дітей старшого дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем.

Ключевые слова: социальная перцепция, общение, семья, диспозиционный компонент социальной перцепции, отношение, социальные установки, дошкольники с детским церебральным параличом.

Реформаційні процеси, що відбуваються у вітчизняному і світовому освітньому просторі, зумовлюють нагальність розв'язання соціально-психологічних завдань, які спрямовані на удосконалення процесу психологічної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем (далі ДЦП) й оновлення напрямків психологічної допомоги цій категорії дітей в цілому (І.В. Добряков, О.В. Крыжко, І.Ю. Левченко, І.М. Омельченко, О.Г. Приходько, Т.В. Сак, В.В. Ткачова та ін.). Дослідження спрямоване на вивчення диспозиційного компонента соціальної перцепції на рівні ставлення дітей старшого дошкільного віку з ДЦП до сім'ї є нарізним у зв'язку з необхідністю їх повноцінного особистісного розвитку. Саме тому, метою нашої статті є визначення особливостей диспозиційного компонента соціальної перцепції на рівні ставлення до членів сім'ї у дітей старшого дошкільного віку із ДЦП. Мета нашого дослідження була втілена у завданні, розкрити якісні особливості диспозиційного компонента соціальної перцепції, а саме, з'ясувати: ставлення до батьківської референтної групи, яка найчастіше є провідною в сфері спілкування дитини дошкільного віку з ДЦП (переважаючи типи ставлення дитини з ДЦП до батька, матері, сестри чи брата).

Вивчення диспозиційного компонента соціальної перцепції на рівні ставлення до членів сім'ї у дошкільників із ДЦП здійснювалося за допомогою методики дослідження соціальної перцепції Р. Жіля, адаптованої І.М. Гільяшевою і Н.Д. Ігнат'євою [2]. Диспозиційний компонент соціальної перцепції є визначальним, адже внутрішні (образні) та зовнішні (рухові) акти соціально-перцептивної активності здійснюються на основі установки, є похідними від неї й опосередкованими нею [2]. У дослідженні брали участь 86 дітей з діагнозом ДЦП, із них 42 дитини від 5 до 6 років і 44 дитини від 6 до 7 років, а також 45 дітей із НР, з них 22 дитини від 5 до 6 років і 23 дитини від 6 до 7 років. Обов'язковою умовою залучення дітей із ДЦП до експерименту був критерій збереженості інтелекту.

Соціальна перцепція включає не тільки потребу, мотив, знання, але й стан суб'єкта в цілому, його готовність сприймати певні якості та стани відповідним чином. Обрана нами для дослідження диспозиційного компонента соціальної перцепції методика Р. Жіля дозволяє вивчити ставлення дитини з ДЦП до інших членів сім'ї. Адже саме в сім'ї у зв'язку з народженням дитини з ДЦП виникає зміна внутрішньосімейної структури, перерозподіляються сімейні ролі та обов'язки, змінюється її соціальний статус, стосунки з оточуючими людьми стають деформованими, що, в свою чергу, зумовлює виникнення у батьків комплексу власної неповноцінності [5]. Всі ці особливості обов'язково мають відобразитися на формуванні диспозиційного компонента соціальної перцепції у дітей із ДЦП. У контексті нашого дослідження ми враховували, що соціальні установки, на відміну від стосунків, формуються тільки у відношенні до соціально значущих об'єктів. У структурі установки завжди наявні знання про об'єкт, програма і план поведінки, водночас ставлення до соціального об'єкта може бути пізнавально-зоровим чи суто емоційним. Якщо ставлення до об'єкта пов'язане з потребами, інтересами, мотивами індивіда, то конкретні установки є залежними від системи цінностей особи. Соціальні установки нерідко некритично засвоюються людиною від однолітків, батьків. Ставлення формується як особистісно пережите, емоційно значуще для індивіда почуття [1, 5].

Сформованість диспозиційного компонента соціальної перцепції за методикою Р. Жили визначалася за двома групами показників 1) показники стосунків дитини з найближчим оточенням: (ставлення до матері, батька, до обох батьків, братів та сестер); 2) показники, що характеризують саму дитину та рівень розвитку її соціально-перцептивних здібностей (допитливості та домінування, бажання спілкуватися, закритості й відчуженості, соціальної адекватності поведінки) [1].

Показник ставлення до матері дав нам можливість з'ясувати, які установки визначають ставлення до неї у дитини з ДЦП. Як свідчить проведене дослідження, у дітей із ДЦП у порівнянні з дітьми з НР були виявлені певні відмінності у ставленні до матері.

Загалом за цим показником діти з ДЦП 5-6 років розподілилися таким чином: 33,3 % виявили свою прихильність і позитивне ставлення до матері, вони прямо повідомляли про бажання знаходитись поряд із нею весь час; 28,6 % дітей продемонстрували більш рівне ставлення; 11,9 % суперечливо ставилися до неї, а 26,2 % дітей – виражали свої симпатії меншою мірою, демонстрували відчужено-дистанційне ставлення. Діти з ДЦП 6-7 років за цим показником мали певні відмінності, так, 45,5 % виявили позитивне ставлення; 22,7 % дошкільників виражали рівне ставлення, 9,1 % дітей – суперечливе, а 22,7 % дітей – характеризувалися відчужено-дистанційним ставленням до матері.

Водночас, серед дітей із НР 5-6 років переважанням позитивного ставлення до матері відзначилося 81,8 %, а серед дітей із НР 6-7 років – 82,6 %. Рівне ставлення до матері було притаманне 18,2 % дітей із НР 5-6 років, і було характерне для 17,4 % дітей із НР 6-7 років. Суперечливе та відчужено-дистанційне ставлення не було зафіксоване в жодній дитині з НР 5-6 і 6-7 років.

Таким чином, за показником ставлення до матері можемо простежити переважання у дітей із ДЦП 5-6 років позитивного та рівного ставлення. На противагу їм, серед дітей із НР 5-6 і 6-7 років переважаючим типом ставлення до матері є позитивний, при цьому досить важливим фактором є те, що для дітей із НР не притаманні суперечливе та відчужено-дистанційне ставлення. Вказані особливості свідчать, що найімовірніше відсоток дітей із ДЦП із переважанням суперечливого та відчужено-дистанційного ставлення до матері у порівнянні з дітьми з НР пов'язаний із тим, що для структури внутрішньосімейних стосунків цих родин характерний як симбіотичний зв'язок між матір'ю і дитиною, так і навпаки, в сім'ях, які виховують дітей із ДЦП, можливі явища гіпоопіки, які провокують виникнення псевдоаутистичних форм поведінки, що виявляються в будь-якому колі спілкування і супроводжуються афективними розладами.

За показником *ставлення до батька* були отримані такі результати: серед дошкільників високий рівень взаємодії, позитивне ставлення до батька було зафіксоване в 11,9 % дітей із ДЦП 5-6 років і в 6,8 % із ДЦП 6-7 років. Рівне ставлення до батька було зафіксоване в 16,7 % дітей із ДЦП 5-6 років і 29,6 % дітей із ДЦП 6-7 років. Суперечливе – у 40,5 % дітей із ДЦП 5-6 років і 38,6 % дітей із ДЦП 6-7 років. Відчужено-дистанційне було характерним для стосунків 30,9 % дітей із ДЦП 5-6 років і 25 % дітей із ДЦП 6-7 років.

Для порівняння, діти з НР показали результати: серед дітей 5-6 років – 45,4 % – позитивне ставлення до батька; 36,4 % – рівне; 18,2 % – суперечливе; відчужено-дистанційне ставлення до батька не було зафіксоване в жодній дитині. Серед дітей із НР 6-7 років 52,2 % дітей продемонстрували позитивне ставлення до батька, 30,4 % дітей – рівне, 17,4 % – суперечливе, і в жодній дитині не було зафіксоване відчужено-дистанційне.

Таким чином, для дітей із ДЦП 5-6 і 6-7 років характерне суперечливе та відчужено-дистанційне ставлення до батька. Високий відсоток дітей із суперечливим і відчужено-дистанційним ставленням свідчить про те, що батько не є для дитини з ДЦП особою, яка визначає її соціально-перцептивний простір спілкування, крім того, цей показник слугує підтвердженням факту, що більшість чоловіків-батьків не приділяє достатньої уваги вихованню дитини, уникає спілкування з нею (під приводом заробітку грошей для її лікування тощо). Отже, у вікових групах дітей із ДЦП 5-6 і 6-7 років переважаючим типом ставлення до батька є суперечливе й відчужено-дистанційне. А серед дітей із НР 5-6 і 6-7 років простежується тенденція до високого рівня взаємодії з батьком, що виражається у позитивному та рівному ставленні до нього.

За показником *ставлення до матері й батька як до батьків* були отримані такі результати: серед дошкільників із ДЦП 5-6 років високий рівень ідентифікації з родиною, як із батьком, так і з матір'ю продемонстрували 16,7 % дітей, а також 25 % дітей із ДЦП 6-7 років. Переважаюча ідентифікація з одним із батьків, у більшості випадків із матір'ю, була зафіксована в 57,1 % дітей із ДЦП 5-6 років і в 52,3 % дітей із ДЦП 6-7 років. Суперечливе ставлення до обох батьків не було характерним для стосунків дітей із ДЦП 5-6 і 6-7 років. Відсутність ідентифікації з батьками була притаманна для 26,2 % дітей із ДЦП 5-6 років і 22,7 % дітей із ДЦП 6-7 років.

Для порівняння, діти з НР показали такі результати: серед дітей 5-6 років – 45,4 % дітей продемонстрували високий рівень ідентифікації з родиною (як із батьком, так і з матір'ю); 36,4 % дітей – ідентифікацію з одним із батьків; 18,2 % дітей показали суперечливе ставлення до обох батьків; для жодної дитини не була характерною відсутність ідентифікації з батьками; серед дітей із НР 6-7 років у 52,2 % дітей спостерігалася ідентифікація як із батьком, так і з матір'ю; 30,4 % дітей ідентифікуються з одним із батьків; 17,4 % дітей демонструють суперечливе ставлення до обох батьків; для жодної дитини не була характерною відсутність ідентифікації з батьками.

Таким чином, серед дошкільників із ДЦП 5-6 років небагато дітей ідентифікують себе з обома батьками, що свідчить про нестійку динаміку внутрішньосімейних стосунків у сім'ях, які виховують дитину з ДЦП, у порівнянні з родинами дітей із НР.

У сім'ях, які виховують дитину з ДЦП 5-6 і 6-7 років, зафіксовано переважання дітей, які ідентифікують себе з одним із батьків (у більшості випадків із матір'ю), у порівнянні з родинами, які виховують дітей із НР 5-6 років; окрім цього, викликає занепокоєння тенденція до відсутності ідентифікації з батьками.

Отже, можна констатувати, що в сім'ях, які виховують дитину з ДЦП, реалізується дві тенденції у ставленні до дітей: перша тенденція полягає в тому, що переважаюча кількість дітей надає перевагу одному з батьків (матері), а друга характеризує відсутність ідентифікації з батьками взагалі. Перша тенденція викликає стурбованість, адже надання переваги у спілкуванні комусь одному з батьків є свідченням наявності бар'єрів у внутрішньосімейних взаєминах членів родин, які виховують дітей із ДЦП. Існування другої тенденції вказує на те, що четверта частина дітей із ДЦП є нездатними до засвоєння позицій, установок, мотивів, бажань власної сім'ї.

Показник *ставлення до братів і сестер* є досить важливим, адже сиблінги є найближчою групою ровесників, стосунки з якою безпосередньо й особливим чином впливають на розвиток дитини у будь-якому віці. Продуктом взаємодії сиблінгів є специфічний досвід спілкування, який будується на основі потреб і мотивів, які відрізняються від тих, якими керується дитина, взаємодіючи з іншими людьми. Сиблінги можуть бути один для одного зразком для наслідування, об'єктом ідентифікації, у спілкуванні з сиблінгом дитина набуває багатий емоційний досвід, засвоює уроки емпатії, поваги, розуміння у стосунках із однолітком. Нерідко сиблінги для дитини з ДЦП є єдиним середовищем однолітків [1, с. 57]. У спілкуванні з братом чи сестрою дитина з ДЦП набуває первинний досвід спілкування зі звичайними однолітками (І.Є. Валітова, І.В. Добряков і О.В. Крижко, М.І. Миколайчук, В.В. Ткачова).

За цим показником нами були отримані такі результати: позитивне ставлення до сиблінгів було зафіксоване в 35,7 % дошкільників із ДЦП 5-6 років і в 45,5 % дітей із ДЦП 6-7 років. Рівне ставлення до сиблінгів було зафіксоване в 38,1 % дітей із ДЦП 5-6 років і 31,8 % дітей із ДЦП 6-7 років. Амбівалентне ставлення не було зафіксоване в жодної дитини з ДЦП 5-6 і 6-7 років. Відчужено-дистанційне ставлення було зафіксоване в 26,2 % дітей із ДЦП 5-6 років і 22,7 % дітей із ДЦП 6-7 років.

Для порівняння, діти з НР показали такі результати: серед дітей 5-6 років 81,8 % мали позитивне ставлення до сиблінгів; для жодної дитини рівне ставлення до братів і сестер не було характерним; 18,2 % виявили амбівалентне ставлення; у жодної дитини з НР не було зафіксовано відчужено-дистанційне ставлення до сиблінгів. У дітей із НР 6-7 років у 82,6 % дітей зафіксоване позитивне ставлення до сиблінгів, у жодної дитини не виявлено рівного ставлення, а для 17,4 % притаманне амбівалентне ставлення; відчужено-дистанційне ставлення до братів і сестер не спостерігалася в жодної дитини.

Таким чином, результати дослідження за цим показником свідчать, що в родинях, які виховують дитину з ДЦП, міжсиблінгові взаємини є досить позитивними, адже ставлення дітей із ДЦП до братів і сестер відзначається емоційним зв'язком і партнерством. Безперечно, такі дані дослідження пов'язані також із тим, що залучені нами дошкільники з ДЦП мали збережений інтелект і могли спілкуватися на рівних, брати участь в ігровій діяльності разом із сиблінгами.

У ході застосування методики Р. Жилия діти з ДЦП постійно наголошували, що вони б хотіли більше гратися, проводити вільний час із братами та сестрами. Марина П. (ДЦП, 5 років і 4 міс.) обрала місце на прогулянці поряд зі своєю сестрою: „Ми з Оксанкою говоримо. Нам весело”. З відповідей дітей стає очевидним, що сиблінг для них є основним партнером для гри та спілкування. На запитання експериментатора „З ким ти любиш гратися?” діти дають відповіді: Ілона А (ДЦП, 6 років): „Удома з Інною, інколи разом із татом і мамою граємо”. Водночас, наявність відчужено-дистанційного ставлення до братів і сестер у родинях дітей із ДЦП свідчить про те, що в частини з них відсутній позитивний досвід спілкування з братами та сестрами.

У переважаючої частини дітей із НР спостерігається позитивне та суперечливе ставлення, що свідчить про існування різних моделей взаємодії з сиблінгами в їхніх родин. Ми можемо припустити, що наявність суперечливого ставлення пов'язана з тим, що для дитини дошкільного віку з НР сиблінги не є референтною групою спілкування, як для дітей із ДЦП, адже для дошкільника з НР представляють інтерес й інші групи осіб: значущі дорослі, однолітки.

Отримані результати дослідження дозволяють зробити висновок, що диспозиційний компонент соціальної перцепції на рівні ставлення до членів сім'ї дошкільників із ДЦП характеризується наступними особливостями:

- переважанням високого відсотка дітей із ДЦП із позитивним і рівним ставленням до матері, що відображає порушення структури внутрішньосімейних стосунків цих родин і переконливо доводить існування симбіотичного зв'язку між матір'ю і дитиною у сім'ях, які виховують дітей із ДЦП;
- характеризується, тим, що переважаючим типом ставлення дітей із ДЦП до батька є суперечливий і відчужено-дистанційний типи;
- у сім'ях, які виховують дитину з ДЦП, реалізується негативна динаміка у ставленні дітей до обох батьків на відміну від родин, які виховують дітей із НР. Занепокоєння викликає тенденція до надання переваги у спілкуванні комусь одному з батьків, що є свідченням наявності бар'єрів у внутрішньосімейних взаєминах членів родин, які виховують дітей із ДЦП;
- у родин, які виховують дитину з ДЦП, міжсиблінгові взаємини є досить позитивними, адже ставлення дітей із ДЦП до братів і сестер відзначається емоційним зв'язком і партнерством. Безперечно, ці дані дослідження пов'язані з тим, що залучені нами дошкільники з ДЦП мали збережений інтелект і могли на рівних спілкуватися, брати участь в ігровій діяльності разом із сиблінгами. Дані, отримані нами впродовж дослідження, переконують у тому, що для дошкільників із ДЦП, на відміну від дітей із НР, сім'я є референтною групою, яка суттєво впливає на формування установок, типів ставлення до інших людей.

Список використаних джерел

1. Валитова И.Е. Взаимоотношения в семье между сиблингами, один из которых – ребенок с особенностями в развитии / И.Е. Валитова // Мир психологии. – 2006. – №4. – С. 55–67.
2. Гильяшева И.Н. Детская проективная методика в исследовании межличностных отношений ребенка / И.Н. Гильяшева, Н.Д. Игнатъева // Психологические методы исследования личности в клинике. – Л.: НИИ психоневрологии, 1978. – С. 151 – 165.
3. Добряков И.В. Психическое развитие детей с церебральными параличами: особенности, отклонения, расстройства, психокоррекция и психотерапия / И.В. Добряков, Е.В. Крыжко // Восстановительное лечение детей с поражениями центральной нервной системы и опорно-двигательного аппарата: методические рекомендации / Под ред. И.В. Добрякова, Т.Г. Щедриной. – Спб. : Издательский дом СПбМАПО, 2004. – С. 113 – 137.
4. Омельченко І.М. Особливості потребово-мотиваційного компонента соціальної перцепції у спілкуванні дошкільників із ДЦП з дорослими / І.М. Омельченко, Т.В. Сак // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції „Новітні медико-психолого-педагогічні технології діагностики, запобігання і подолання мовленнєвих розладів”, 1-2 жовт. 2009 р. – Полтава : ТОВ „Фірма „Техсервіс”, 2009. – С. 136 – 144.
5. Сушков И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе / И. Р. Сушков – М. : Изд-во „Институт психологии РАН”, 2008. – 412 с.

In the article an author is sanctify the results of experimental research of disposition component of social perception, in form displays at the level of attitude toward the members of family for the children of senior preschool age with child's cerebral paralysis.

Keywords: social perception, intercourse, family, disposition component of social perception, relation, social options, under-fives with child's cerebral paralysis.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.36

О.В. Різниченко

ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття розкриває особливості формування основ міжособистісного спілкування дітей з інтелектуальною недостатністю, а також дає деякі напрямки корекції виявлених недоліків.

Ключові слова: міжособистісне спілкування; депривація; депривована дитина; соціалізація.

Статья раскрывает особенности формирования основ межличностного общения детей с интеллектуальной недостаточностью, а также дает некоторые направления коррекции выявленных недостатков.

Ключевые слова: межличностное общение; депривация; депривированный ребенок; социализация.

Метою корекційно-виховної роботи з дітьми є соціальна адаптація, реабілітація, працевлаштування і подальше пристосування до життя в умовах навколишнього соціального середовища. Необхідно, використовуючи всі пізнавальні можливості дітей, розвивати у них життєво необхідні навички, щоб, ставши дорослими, вони могли самостійно себе обслуговувати, виконувати в побуті просту роботу, жити по можливості в сім'ї і колективі. Це стає можливим лише при створенні спеціального реабілітаційного простору, що включає наявність комплексної інфраструктури установи, кваліфікованих кадрів, що володіють спеціальними методиками і технологіями корекційного навчання і виховання.

При соціалізації дітей з розумовою відсталістю проблемою є відсутність навичок міжособистісного спілкування в середовищі нормальних людей, несформованість потреби в такому спілкуванні, неадекватна самооцінка, негативне сприйняття інших людей, гіпертрофований егоцентризм, схильність до соціального утриманства. Життєдіяльність дитини з розумовою відсталістю не передбачає широкого контакту з однолітками.

Тому особливу увагу необхідно приділяти умінню дітей спілкуватися. Далеко не завжди стосунки з іншими дітьми складаються легко. Часто в групі дітей існує безліч конфліктів, коли інша дитина сприймається виключно як конкурент, якого треба перевершити. Вихователі необхідно чітко орієнтуватися в цих тенденціях, щоб вчасно їх розпізнати і допомогти дитині подолати їх.

Специфікою міжособистісних стосунків є той факт, що інша дитина не є об'єктом відчуженого спостереження. Для адекватної поведінки нам завжди важливо знати, як до нас відноситься інший, чи реагує інша дитина на дії партнера. Нерідко розумово відсталі діти не звертають уваги на реакцію іншого, що приводить до спотвореного шляху формування міжособистісних стосунків.

Роль дитячого колективу в спеціалізованій установі має велике значення, адже саме через колективну діяльність розумово відсталі діти на практиці оволодівають етичними нормами поведінки. Придбані в колективі форми співпраці переходять в індивідуальні норми поведінки дитини. Уміння управляти своєю поведінкою, стримувати безпосередні імпульси дії, замінювати їх іншими, що витікають з безпосередньо впливаючої зовнішньої ситуації, уміння координувати свої дії з діями товаришів. Всі елементи первинного управління собою спочатку виникають і виявляються в якій-небудь колективній формі діяльності. Колективна діяльність створює умови для етичного розвитку дітей. У колективі забезпечується рівноправне положення дітей в міжособистісних стосунках, можливість самоствердження.

Надалі вихователі організують між дітьми ділові і особисті взаємини. Успіх цієї роботи залежить від того, наскільки глибоко співробітники знають особливості і можливості кожної дитини, і враховують їх в роботі. Особисті і ділові стосунки між розумово відсталими дітьми складаються важко і поволі. Цим дітям властиві неадекватність реакцій, нездатність глибоко усвідомити характер своїх стосунків з оточуючими. Характерним в поведінці розумово відсталих дітей є невміння зрозуміти інтереси партнера по спілкуванню, співвіднести свої особисті інтереси із загальними. У формуванні колективу одним з важливих чинників є правильна організація учбово-трудової діяльності.

Основною формою для розвитку основ міжособистісного спілкування дітей з розумовою відсталістю має бути гра. Гра - дуже ефективна форма, яку треба використовувати для вирішення

завдань, пов'язаних з формуванням міжособистісних навичок і вмінь. У ігровій діяльності легко сформулювати основи спілкування і взаємодії дітей, без яких неможливе успішне навчання.

Гра - основний вид діяльності дитини. Через гру вона пізнає навколишній світ (дізнається властивості ряду матеріалів, відмінності в порах року і т. д.) в грі розвивається її мова. Гра сприяє розвитку пам'яті, уваги, кмітливості, формуванню особистості дитини, її спілкування і соціалізації в суспільстві.

Навчання ведеться в ігровій формі, найбільш доступній для дітей з помірною і важкою розумовою відсталістю незалежно від віку. Вся робота здійснюється на основі наочно-практичної діяльності, що дає можливість пізнати об'єкт, використовуючи всі аналізатори, що викликає у дітей необхідність оперувати різними предметами і іграшками, обігрувати дії з ними.

Дитина з помірною і важкою розумовою відсталістю молодшого віку грає дуже примітивно, її гра складається з одноманітних рухів. Живий інтерес, уміння займатися іграшкою у неї відсутні. Нерідко вона її гризе, смочче, мне, рве і ламає. Вона не вміє грати такими іграшками, як автомашина, лялька, піраміда і т. п., не вміє використовувати їх за призначенням. Спочатку для гри цих дітей слід використовувати кубики, палички, кулі. Без навчання користуванню іграшками дитина довгий час може тільки перекладати одні і ті ж іграшки з місця на місце. Така дитина великий індивідуаліст. Він може годинами грати один і насилу зникає до колективної гри. Навіть тоді, коли дитина вже звикне грати разом з товаришами, періодично йому треба давати грати індивідуально. Правила гри не слід пояснювати заздалегідь, це робиться в процесі.

При організації рухомих ігор слід враховувати необхідність зміни ігор - жвавих спокійними і навпаки. Важливо взяти до уваги стан дитини, що передує грі. Після малорухливого заняття треба організувати рухомішу гру. В ході самої гри необхідно чергувати моменти рухів і відпочинку. Чим менше вік дітей, тим простіше мають бути рухи в грі.

Дуже важливо підбирати ігри, доступні розумінню дітей за своїм змістом і прості за виконанням. При організації рухомих ігор необхідно враховувати сезонність і температуру дня. Взимку, на холоді, гра має бути живішою, ніж гра, що проводиться влітку в жаркий час.

Ігри, в яких використовуються різні рухи пальців, займають абсолютно особливе місце серед дитячих ігор. Проекція грона руки в руховій області кори головного мозку займає більш за третину загальної площі і надзвичайно близька до моторної мовної зони. Цим пояснюється стимулююча дія тренування дрібної моторики руки на мовний розвиток дитини. Пальчикові ігри роблять також помітний вплив на загальний психофізичний розвиток, допомагають дитині сформулювати образ «тілесного Я», набути навичок невербального спілкування.

Дослідженнями вчених знову підтверджується зв'язок інтелектуального розвитку і дрібної моторики. Рівень розвитку мови дітей знаходиться також в прямій залежності від ступеня сформованості тонких рухів рук.

Враховуючи вплив рухів пальців рук на діяльність головного мозку, тобто на стимуляцію розвитку психічних функцій, особливо мовних, рекомендується в кожне заняття з розвитку мови для помірно і важко розумово відсталих дітей вводити пальчикові ігри.

Розумово відсталіх дітей можна починати знайомити з сюжетною грою при підготовці до шкільного навчання. Молодші діти зазвичай використовують сюжетну іграшку лише як предмет, який можна потримати в руках або яким можна постукати. Тому, навчаючи сюжетній грі, треба починати з таких іграшок, які можуть зацікавити дитину. Це головним чином іграшки, що легко приводяться в рух, - ключі, пташки, дзига, метелик, що махає крилами, і тому подібне.

У заняттях з розвитку навичок спілкування можуть використовуватися сюжетні ігри «Одягнемо ляльку», «Нагодуємо ляльку», «Лялька йде гуляти» і ін. У грі «Нагодуємо ляльку» повинен точно повторюватися процес обіду самих дітей. Інакше кажучи, гра «Нагодуємо ляльку» повинна з'явитися повторенням і закріпленням знань дітей, що вони набувають в практичному житті. (Варіантів цієї гри множина: «Ми годуємо ляльку», «Лялька прийшла в їдальню», «Таня прийшла в гості до Маші» і тому подібне Але при всіх варіантах назв гри і її проведення процес користування столом і посудом залишається незмінним.) Коли діти будуть добре знати предмети, пов'язані з живленням, можна змінити порядок гри, міняти назви блюд і тому подібне.

В процесі практичного спілкування дітей протягом дня, в ході ігор виникає їх мовне спілкування. Процес мовного спілкування, як правило, починається з доручень.

Так само в роботі з розумово відсталими дітьми широко використовується дидактична гра. Дидактична гра використовується головним чином як гра повчальна. Не менш важлива дидактична гра і як засіб виховання. Вона сприяє розширенню уявлень, закріпленню і застосуванню знань, отриманих на різних заняттях.

Застосування дидактичних іграшок вимагає від педагога ретельного обдумування можливостей дітей і способів використання кожної іграшки. Навчаючи гри, педагог грає з кожною дитиною окремо, а потім і зі всіма разом. Після багатократного повторення діти починають грати самостійно.

У грі відтворюються норми людського життя і діяльності, підпорядкування яким забезпечує пізнання і засвоєння наочної і соціальної дійсності, інтелектуальний, емоційний і етичний розвиток особи.

Граючи, діти вчаться слідувати правилам, досягати соціальні стосунки, вчаться переносити невдачі, поразки, переживати успіх, вчаться спілкуванню. Гра - це задоволення для дітей, школа спілкування, основа міжособистісних стосунків.

Міжособистісні стосунки дітей - це цілісна система зі своєю внутрішньою структурою і динамікою розвитку. Проблеми, що виникають у взаєминах дітей, можуть виступати як серйозна загроза для їх особистісного розвитку.

Основною діяльністю, що забезпечує умови для повноцінного розвитку позаситуативності, є дитяча гра. Особливої значущості набуває саме режисерська гра, яка відкриває ігрову діяльність і в старшому дошкільному віці вінчає її розвиток. Уява і режисерська гра мають певну схожість, яка виявляється в умінні бачити ціле раніше його частин, в особливій внутрішній позиції дитини. Для режисерської гри характерна відсутність партнерів, виконання дитиною організуючої, керівної функції, за допомогою режисерської гри дитина вчиться виходу за межі ситуації, виявляється активна творча уява. Вона робить поведінку дитини позаситуативною і, тим самим, вільнішою, дитина починає розуміти контекст ситуації без наочної опори.

Саме у цьому виявляється взаємозв'язок міжособистісних стосунків, уяви і режисерської гри, оскільки всіх їх ріднить між собою здатність виходити за межі ситуації, позаситуативність. Несформованість уміння бачити ціле раніше частин, передбачати результат раніше за початок дій може вести до конфліктної поведінки дітей, до проблем в міжособистісних стосунках. Таким чином, можна припустити, що міжособистісні стосунки дітей залежать від розвитку їх уяви, яка дозволяє емоційно передбачати власну поведінку, а режисерська гра сприяє розвитку творчої («емоційної» і «пізнавальної») уяви.

Інтересним є виявлення можливостей режисерської гри в оптимізації міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку. З цією метою вивчався характер міжособистісних стосунків дітей, їх статусне положення в групі дитячого колективу, визначався рівень розвитку творчої уяви дітей.

На основі проведених спостережень за самостійною сюжетно-рольовою грою дітей визначені рівні конфліктності в міжособистісних стосунках. Діти з високим або середнім рівнем конфліктності мають несприятливе статусне положення в групі, негативні вибори, значущою характеристикою в міжособистісних стосунках є негативне вирішення конфлікту.

З дітьми проводилася корекційно-розвиваюча робота, заснована на навчанні режисерській грі. При складанні програми використовувалися дослідження Е.Е. Кравцової, О.М. Д'яченко, Е.О. Смірної, Е.В. Калягиної, Я.Л. Коломінського, Б.П. Жизневського. Корекційно-розвиваюча програма була направлена на вирішення наступних завдань: формувати у дитини позицію режисера за допомогою образу-ролі; розвивати уміння осмислювати різні ситуації, що вимагають взаємодії з дітьми; учити ігровим діям в режисерській грі; розвивати здатність виходити за межі ситуації; розвивати оригінальність образів уяви.

Результат проведеної роботи показав, що значно знизився рівень конфліктності в міжособистісних стосунках дітей, окремі діти зайняли сприятливіше статусне положення, знизився рівень конфліктності і покращилися міжособистісні стосунки дітей в групі.

Підбір оптимальних методів психолого-педагогічного впливу на соціально дезадаптовану дитину дошкільного віку в інтернатному закладі підвищує ефективність допомоги на адаптаційному етапі. Планування та проведення корекції повинно здійснюватися з урахуванням виявлених у процесі діагностики проявів соціальної дезадаптації.

Основними напрямками корекційно-виховної роботи з соціально дезадаптованими дошкільниками стали: корекція негативних поведінкових проявів, формування навичок спілкування, гармонізація стосунків дитини з дорослими та однолітками. Так корекційно-виховні заходи в цілому представлені ігровою терапією, в якій психолог застосовує такі корекційні види роботи: індивідуальні та групові дидактичні і рольові ігри, ігри-драматизації, контроль кінестетики, релаксаційні вправи. Компонентами психологічної роботи із соціально дезадаптованими дітьми повинні бути: ігрова, статусна, інтегрована та соціальна корекція.

В умовах перетворення і подальшого розвитку нашого суспільства зростає роль і відповідальність сім'ї і школи в здійсненні всебічного розвитку особи. Питання навчання і виховання підростаючого покоління, що вирішуються масовою школою стоять і перед спеціальною школою.

Спілкування з оточуючими робить істотний вплив на формування особи. Роботи Л.С. Виготського, дослідження останніх двох десятиліть (Л. І. Божович, А. А. Бодальов, Л. А. Леонтьєв, Д. В. Ельконін і ін.) показують, що спілкування і міжособистісні стосунки, що складаються в його ході, грають центральну роль в становленні особи дитини. Питання виховання аномальних дітей в спілкуванні з дорослими і з однолітками виявляється в центрі уваги таких

видатних представників дефектологічної науки як Л.С. Виготський, І.І. Данюшевський, Р. М. Дульнев. Саме в спілкуванні формується відношення дитини до оточуючих, до діяльності, до себе самої.

Спілкування - складний соціально - психологічний процес взаємодії суб'єктів. Взаємодія індивідів починається з того, що людина випробовує потребу в діяльності і як похідне від даної потреби виникає комунікативне завдання. Процес спілкування слід розглядати як результат складної взаємодії процесів сприйняття і мислення. Наявність проблем в протіканні даних процесів у дітей з розумовою недостатністю обусловлює і наявність проблем процесу спілкування.

Розробляючи проблему спілкування учені і практики єдині в твердженні про тотожність спілкування і життєдіяльності, оскільки без спілкування не можливі діяльність, формування і розвиток особи. Від рівня володіння навиками спілкування залежить успіх в навчанні, професійній діяльності, активність в соціальній сфері, особисте щастя людини.

Прямим наслідком порушень розвитку потреб в спілкуванні є зниження ефективності саморегуляції індивіда. Його невміння організувати свою взаємодію з навколишніми людьми. Проблеми в спілкуванні можуть приводити до руйнування особистості людини. Для дитини з розумовою відсталістю, що має невеликі проблеми психіки і розвитку, неоволодіння навиками спілкування може мати значні негативні наслідки.

В області міжособистісних стосунків, як і в інтелектуальній сфері, у дітей з розумовою відсталістю спостерігається серйозне відставання. Істотну роль в розвитку комунікативної діяльності дітей грає їх соціальна практика. Має місце взаємозв'язок рівня інтелектуального розвитку дитини і його місце в системі міжособистісних стосунків.

Стосунки між дітьми з розумовою відсталістю часто мотивуються сьогохвилинними діями або діями в малий проміжок часу. Дитина здатна кардинально змінити своє відношення до однолітка. Важливо відзначити, що міжособистісні відношення дітей з розумовою відсталістю характеризуються підвищеним ступенем агресивності.

В літературі широко розкриті особливості психічного, у тому числі і емоційного розвитку депривованих дітей, але риси, властиві емоційності дітей, що залишилися без опікування батьків представлені недостатньо. Вони, у свою чергу, можуть бути причинами того, що педагоги, що працюють з дітьми, мають утруднення в спілкуванні з ними, в організації їх діяльності і дозвілля.

Депривовані діти відрізняються за властивостями емоційності від дітей, що живуть в сім'ї. Для них характерна менш адекватна емоційна реакція на позитивну і негативну оцінку дорослого, оцінка дорослого менш зрозуміла і має менше значення. Наголошується слабкість емоційних проявів, їх поверхневність. Емоційне передбачення виявляється у меншій мірі, діти гірше прогнозують результат своїх дій і пов'язані з ним емоційні переживання, у них менш адекватний рівень домагань. Депривовані діти гірше розуміють емоційний стан персонажа, зображеного на картинках в різних ситуаціях, чим діти з сім'ї. Наголошується ригідність, тугорухливість емоційних переживань, «застрягання» на негативному досвіді, фіксація негативних емоцій. Для більшості дітей характерніша виражена або підвищена непродуктивна нервово-психічна напруженість, надмірна стомлюваність, відволікання. Загальний емоційний фон характеризується підвищеною збудливістю, тривожністю, невпевненістю, нетерплячістю, імпульсивністю, відчуттям безсилля. У депривованих дітей більш виражені негативні переживання.

Необхідне формування потреби в емоційному позитивному спілкуванні дітей один з одним і з дорослим і розвиток уявлень про доступні емоційні переживання. Метою роботи є корекція і розвиток змістовних, якісних і динамічних властивостей емоційності депривованих дітей. Корекційно - розвиваюча робота повинна здійснюватися за трьома напрямками: 1) зниження рівня психоемоційної, фізичної напруги; 2) розвиток емоційної сфери дітей; 3) формування спільної діяльності.

В організації спільної діяльності необхідно вирішувати наступні завдання:

- сумісна взаємодія дітей один з одним в процесі виконання єдиного завдання;
- формування способів ефективної взаємодії дітей (уміння домовитися, поступитися, зробити внесок в загальну справу, побачити успіхи інших.);
- формування основних ознак спільної діяльності;
- заохочення позитивних форм активності (творчості, ініціативи у вирішенні завдань, заборони негативних реакцій);
- розвиток вміння контролювати свої дії.

Список використаних джерел

1. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. – М.: Владос, 1999. – 234 с.
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. – Минск: Харвест, 1997. – 246 с.

3. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология. – М.: Владос, 2000. – 236 с.
4. Урунтаева Г.А. Психология дошкольника. – М.: Владос, 2000. – 456 с.
5. Фурманов И.А., Фурманова Н.В. Психология депривированного ребенка. – М.: Владос, 2004. – 346 с.

The article exposes the features of forming of bases of interpersonality intercourse of children with intellectual insufficiency, and also gives some directions the correction of the exposed failings.

Keywords: Interpersonality intercourse; socialization, mental backwardness.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК: 159.922.761 + 376.2

О.В. Романенко

РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОГО ПЕРЕДБАЧЕННЯ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ ДО ІНТЕГРАЦІЇ В СУСПІЛЬСТВО

Стаття присвячена вивченню особливостей соціально-перцептивного передбачення у дітей з церебральним паралічем. Результати дослідження спонукають до пошуку шляхів психокорекції через застосування прогностичних програм.

Ключові слова: діти з церебральним паралічем, соціально-перцептивне передбачення, психокорекція.

Статья посвящена изучению особенностей социально-перцептивного предвидения у детей с церебральным параличом. Результаты исследования побуждают к поиску путей психокоррекции через использование специальных прогностических программ.

Ключевые слова: дети с церебральным параличом, социально-перцептивное предвидение, психокоррекция.

Сучасний стиль суспільного життя характеризується входженням України в культурно-освітній європейський простір, що обумовлює актуальну тенденцію інтеграції в суспільство осіб з особливими потребами. Серед них підвищеної уваги та захисту потребують хворі на дитячий церебральний параліч внаслідок їх вираженої інвалідизації та ускладненої ситуації соціального розвитку.

Попри розробку пріоритетних напрямів реабілітації та соціальної адаптації цієї категорії дітей (С.М. Зінченко, І.І. Мамайчук, А.М. Панов, І.А. Смирнова, А.В. Тюрін, О.В. Узун, С.В. Фаткулаєва, Л.О Ханзерук та ін.), ця проблема не втрачає своєї актуальності внаслідок перешкод для повноцінної соціалізації, які важко піддаються психологічній корекції. Перш за все сюди слід віднести явища емоційної та соціальної депривації, що виявляються у невпевненості хворої дитини у власних можливостях, її обмеженому досвіді спілкування, наявності відношень неприйняття з боку навколишніх.

В багатьох європейських країнах, після надання дитині з ДЦП необхідних реабілітаційних заходів, які дозволяють їй самостійно пересуватися, вона відразу інтегрується в масовий дитячий заклад. Як показує вітчизняний досвід, для повноцінного процесу інтеграції поки що недостатньо передумов як з боку суспільства, так і з боку цієї категорії дітей. Труднощі соціалізації виявляються у молодшому шкільному віці, коли у дитини опосередковано, під впливом ставлення навколишніх формується усвідомлення власного фізичного недоліку [2].

Характерним для ДЦП є порушення мотивів соціальної взаємодії, яке носить захисний характер. Специфіка захворювання обумовлює зменшення потреби у спілкуванні у цих дітей внаслідок наявності дизартричних розладів мовлення, гіперопіки з боку дорослих, психотравмуючого характеру спілкування з соціумом.

В таких складних умовах розвитку першочергового значення набуває особистісний фактор. Можна навести багато прикладів, коли спільні зусилля педагогів і батьків формують дійсно повноцінну особистість дитини, незважаючи на фізичний недолік. В таких випадках інтеграція дійсно

відбувається успішно. Але, на жаль, такі випадки не являються масовим явищем; частіше відмічається позиція відкинутості, неповноцінності, пасивності, що ґрунтується на хворобливих переживаннях власної неспроможності, або навпаки, культивуються утриманські установки, неадекватно завищений рівень домагань, що обумовлює підвищені вимоги до навколишніх та знижену критичність відносно себе.

Підґрунтям успішної соціалізації дітей з церебральним паралічем має стати формування їх готовності до соціальної інтеграції. З переходом до середньої ланки шкільної освіти дитина часто вимушена змінити звичне оточення та «влитися» в новий шкільний колектив. Цей процес є складним для здорової дитини, а для хворої він взагалі виступає стресогенною ситуацією. Тому одночасно з інтеграцією інвалідів має інтенсифікуватися просвітницька робота з педагогами та учнями шкіл, до яких поступають ці діти. Вона може проводитися у формі бесід, класних годин з учнями, круглих столів тощо. Доцільно, щоб такі заходи проводилися спільно з педагогами загальноосвітніх шкіл та спеціальними педагогами та психологами.

З іншого боку, необхідним є створення та функціонування системи адаптивної активності дітей з церебральним паралічем, яка б ґрунтувалася на адекватній оцінці як своїх можливостей, так і середовищних впливів. В системі психосоціальної реабілітації потребують удосконалення компенсаторні механізми, на яких може ґрунтуватися цей процес. Одним з таких механізмів є здатність до прогнозування в соціальній взаємодії, що має назву соціально-перцептивного передбачення.

Здатність до соціально-перцептивного передбачення у психологічній літературі розглядається в контексті вивчення проблеми соціальної перцепції, яка притаманна міжособистісній взаємодії (Г.М. Андрєєва, В.О. Барабаншиков, О.О. Бодальов, А.І. Донцова, Я.Л. Коломинський, В.О. Лабунська, М.І. Лісіна, Т. О. Репіна та ін.). Змістова структура соціальної перцепції включає чотири взаємопов'язані компоненти: конативний (перцептивна потреба, оцінка), когнітивний (розуміння ситуації, визначення її вузлових і типових рис), виконавчий (перцептивний план, операції) і диспозиційний (перцептивна установка, ставлення) [1, с. 144].

Соціально-перцептивне передбачення є емпіричним процесом отримання випереджальної інформації про динамічні компоненти експресивної поведінки особистості. На основі соціально-перцептивного передбачення людиною здійснюється діяльність із побудови прогностичних образів різної структурованості та усвідомленості. В ході нього відбувається взаємна оцінка статусів і соціальних ролей, спектру трудової та побутової діяльності, емоційно-вольових якостей, системи відношень, якостей особистості [4].

Формування здатності до соціально-перцептивного передбачення безпосередньо пов'язано з частотою обізнаності з певними об'єктами у минулому досвіді індивіда. Чим більший обсяг накопиченої інформації та ймовірність появи тих чи інших подій, тим вищою є не тільки адекватність та швидкість сприйняття окремих явищ навколишнього середовища, але й готовність до їх сприйняття. Цей показник для дитини з церебральним паралічем має особливе значення внаслідок недостатності такого досвіду. Ці діти, як правило, віддають перевагу спілкуванню у малих групах, часто упереджено ставляться до оточуючих, очікуючи на насміхи та нехтування, свідомо уникають соціальних контактів, ще більше обмежуючи таким чином свій досвід міжособистісної взаємодії. Хвороблива зосередженість на самому собі перешкоджає розвитку спостережливості як основи для прогнозування ситуацій соціальної взаємодії.

З метою виявлення стану сформованості здатності до соціально-перцептивного передбачення дослідженням було охоплено 36 дітей з церебральним паралічем 10-11 років, які закінчували 4 клас та готувалися до інтегрованого навчання у загальноосвітніх школах. При обстеженні дітей застосовувалися методика нестандартизованого самозвіту на тему «Мої взаємини з навколишніми», Мальований апперцептивний тест, тест на спостережливості в ситуаціях соціальної взаємодії, тест шкільної тривожності Філіпса.

Як показали результати опитування, взаємини з людьми займають таке ж важливе місце в ціннісній сфері хворих дітей, як і у їх здорових ровесників. При цьому хворі діти зазначають, що існує відмінність у стосунках дітей з церебральним паралічем в колективі школи та на вулиці, у дворі, коли дитина може стати об'єктом зневаги та насмішок. Проведене дослідження виявило переконання хворих дітей у негативному ставленні до них з боку інших людей (30,6 %), ознаки невпевненості, тривоги у спілкуванні (47,2 % відповідей), знижену мотивацію до спілкування (22,2 %), труднощі уявлень у про розгортання подій соціальної взаємодії у часовій перспективі (69,4 %), переважання низького рівня спостережливості при спілкуванні з іншими людьми (58,3 %). Ці показники вказують на зниження передумов формування здатності до соціально-перцептивного передбачення.

Результати дослідної роботи показали також, що дефіцитарні особливості соціальних аспектів особистості у школярів з церебральним паралічем спонтанно не змінюються, а вимагають цілеспрямованого психокорекційного впливу. Найбільш сензитивним для такого впливу є перехідний

період від молодшого шкільного віку до підліткового, оскільки в цьому віці тема самопізнання вже набуває актуальності для дітей, а їх особистість є достатньо пластичною для корекції, доки негативні для її розвитку мотиви не закріпилися, як провідні.

Тому в систему заходів підготовки до соціальної інтеграції хворих дітей необхідним є впровадження спеціальних прогностичних програм. Вони мають включати навчання конкретним соціальним навичкам на основі таких засобів, як моделювання, рольова гра, зворотний зв'язок та перенос навички, навчання соціально-перцептивним вмінням за прототипами, формування уявлень про розвиток власного Я у часі.

Моделювання передбачає розгляд життєвої ситуації, яка пропонується дітям з метою показу певної навички. Кожна навичка складається із специфічних поведінкових кроків. Необхідною умовою є моделювання цих кроків у правильній послідовності. На одному занятті вивчається тільки одна навичка. Для демонстрації навички слід використовувати не менше двох прикладів. Найбільш доцільним у психокорекційній роботі є опрацювання таких соціальних навичок: "Початок бесіди", "Прийняття критики", "Як сказати ні", "Прохання про допомогу", "Ведення переговорів", "Відстоювання власної думки", "Подолання звинувачення" "Вираження подяки" тощо. Процедура їх проведення розробляється психологом з урахуванням специфіки життєдіяльності хворих дітей.

У практику роботи шкільного психолога доцільно також ввести метод навчання соціально-перцептивним вмінням за прототипами, розроблений О.М. Павловою. Він спрямований на формування здатності сприймати поведінкові характеристики партнера по спілкуванню та формувати адекватні уявлення про його наміри, думки, здібності, емоції та установки.

В основі цієї методики лежить положення про те, що сприймаючи іншу людину, суб'єкт формує певне уявлення про неї на основі схожості з попередніми враженнями. Цей процес відбувається на основі феномену стереотипізації, коли людині приписують якості, які притаманні цілій групі явищ.

У випадку використання прототипу зіставлення здійснюється не з усіма якостями, які притаманні даній групі явищ, а лише з типовим випадком. Прототип і є типовий представник даної групи об'єктів, «найкращий предмет даної категорії».

У психології соціального пізнання встановлено, що використання методу прототипів відіграє позитивну роль у зберіганні інформації, оскільки дозволяє швидше категоризувати об'єкти, які об'єднані спільними ознаками. У цьому випадку інформаційний пошук стає більш цілеспрямованим, інформація краще запам'ятовується та зберігається. Ця методика дозволяє навчити людину формувати уявлення про будь-які характеристики партнера, якщо вони мають поведінкові прояви. Якість навчання визначається мірою зв'язку між поведінковими індикаторами та відповідними характеристиками прототипу [3].

Одночасно з вправами, які спрямовані на безпосереднє навчання комунікативним вмінням та навичкам, необхідно формувати у хворих дітей уявлення про розвиток власного Я у часі (так звані часові децентрації самосвідомості), вміння оцінювати події з різних боків і передбачати їх наслідки, ставити себе на місце інших людей.

Таким чином, окрім розвитку основних комунікативних умінь (описи поведінки, комунікація почуттів, активне слухання, емпатія, конфронтація), в системі психосоціальної реабілітації хворих дітей необхідно приділяти увагу формуванню навичок соціально-перцептивного передбачення, які також виступають як сполучна ланка між особистістю та соціумом та сприяють успішній інтеграції в суспільство.

Список використаних джерел

1. Барабанщиков В.А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса / Барабанщиков В.А. – М.: Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006. – 240 с.
2. Калижнюк Э. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах / Калижнюк Э. С. – К.: Вища школа, 1987. – 271 с.
3. Павлова Е. Н. Обучение социально-перцептивным умениям по прототипам / Павлова Е. Н. // Журнал практического психолога. – 2000. – № 5-6. – С. 159-167.
4. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Регуш Л.А. – СПб.: Речь, 2003. – 351 с.

The article is devoted to the exploring of social-perception prediction of the children with cerebral palsy. The article is also dedicated to a correctional influence which is directed on the anticipation forming.

Keyword: children with cerebral palsy, social-perception prediction, correctional influence.

Отримано 18.09.2010 р.

НАВЧАННЯ ЖЕСТОВІЙ МОВІ ГЛУХИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ЗМІСТОВНИЙ І МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТИ

У статті розглядаються змістовні та методичні аспекти навчання жестовій мові як навчального предмету в спеціальних загальноосвітніх школах для дітей з порушенням слуху. Представлений досвід апробації експериментальної програми курсу «жестова мова» глухими учнями 6-7-х класів.

Ключові слова: Жестова мова, білінгвальна свідомість, особливості, прямий і зворотній переклад, навчання.

В статье рассматриваются содержательные и методические аспекты обучения жестовому языку как учебному предмету в специальных общеобразовательных школах для детей с нарушением слуха. Представлен опыт апробации экспериментальной программы курса «Жестовый язык» глухими учащимися 6-7-х классов.

Ключевые слова: жестовый язык, билингвальное сознание, особенности, прямой и обратный перевод, обучение

Подготовка глухих детей к жизни в двух социумах (мире слышащих и мире неслышащих людей) предполагает владение средствами общения, принятыми в каждом из них. Такими средствами выступают словесный (звуковой) язык и жестовый (кинетический) язык.

Подросток с нарушением слуха должен знать, для чего нужна та или иная жестовая языковая единица, какие значения он выражает, употребляя её в речи в том или ином контексте. Он должен понять внутренние законы функционирования языка, его внутреннюю логику, осознать, что жестовый язык – не набор изолированных элементов, а картина мира, по-своему представленная система смыслов, стоящая за употреблением знаков жестового языка в речи.

Глухой ребёнок, приступая к изучению русского (словесного) языка в школе, уже обладает в определённой мере сформировавшейся картиной мира, в которую вписан родной (жестовый) язык с присущей ему системой значений. Она облечена в формы и значения родного (жестового) языка, и других представлений у него просто нет. Носителями такой полноценной системы представлений об окружающем, опосредованной средствами жестового языка, являются глухие дети из семей глухих. По данным отечественных и зарубежных исследователей, неслышащий ребенок, воспитывающийся в семье неслышащих родителей, в жестовом варианте фактически повторяет линию речевого развития, демонстрируемую слышащими детьми в норме [1,2].

Американский доктор психологии Бернард М. Паттен выразил мнение о том, что современная система обучения неслышащих «...с ее только словесной ориентацией может сыграть роль фактора, тормозящего реализацию полного потенциала гения, обладающего визуальным мышлением» [2, с.194]. В этой связи во многих странах мира сурдопедагоги согласны с позицией Всемирной федерации глухих и рекомендуют родителям использовать жестовый язык в общении со своими неслышащими детьми, а в специальных школах для глухих детей целенаправленно его изучать с целью формирования у них новых навыков мышления [2].

Овладение словесным языком не может изменить мышление неслышащего, так как законы мышления универсальны, но может изменить сознание. В билингвальном сознании сосуществуют, находясь в некоторых взаимоотношениях, две языковые картины. Освоение новой информации о жестовом языке – это процесс познания, который помогает глухому ребенку найти закономерное соответствие словесной и жестовой языковых систем.

У неслышащих учащихся наблюдается перенос лингвистических закономерностей жестового языка в самостоятельные словесные высказывания. Интерес представляет изучение современного оформления и продуцирования мыслей в SMS-сообщениях глухих. Известны случаи, когда понять сообщение глухого может только другой глухой, а слышащий человек затрудняется. Это свидетельствует в пользу положений о том, что неслышащие мыслят «в другой, своей системе координат», по законам функционирования того языка, на котором они свободно говорят и думают. Облекая свои мысли в словесную оболочку, неслышащие носители жестового языка проделывают большую мысленную работу, вспоминая словесные эквиваленты жестов, пытаясь их выстроить в

знакомые (заученные) фразы, прикрепить к жестовому потоку информации. Не всегда результат оказывается успешным.

В общей психологии законы развития языкового сознания, формирования «языковой картины мира», в которую вписывается иноязычный материал охарактеризованы Т.Н. Цветковой. Профессор филологического факультета МГУ А.А. Кибрик описывает жестовый язык глухих как объемное изображение языковой реальности, имеющее ряд общих языковых универсалий со звуковым (словесным) языком и в тоже время ряд лингвистических особенностей, обусловленных двигательной-пространственной субстанцией жеста [2].

Помочь соединить две сложные и специфичные языковые системы в сознании глухого ребенка – сложная коррекционно-образовательная задача.

На уроках жестового языка в старших классах происходит формирование целостного представления о системе жестового языка и закономерностях его функционирования, развитие на этой основе умений сознательного построения высказываний на жестовом языке, фасилитация перевода с жестового языка на словесный и обратного перевода.

Центром урока является грамматическая тема, общий способ линейного высказывания на жестовом языке (порождение и понимание высказываний).

Обучающиеся сравнивают высказывания на жестовом языке с аналогичными в словесном, устанавливают отличие его законов от законов словесного языка, что ведёт к уменьшению ошибок на письме и в устной речи.

Уроки жестового языка помогают неслышащим осознать его место в океане языков (Зайцева Г.Л.). В процессе сравнительного анализа жестового языка как лингвистической системы, глухие учащиеся начинают понимать, что жестовый язык и государственный (словесный) язык имеют разный набор правил для организации лингвистических символов (слов и жестов) в грамматически правильные выражения. Их лексика также различна. Однако овладение каждым из них имеет огромное значение для формирования личности глухого ребенка, его психического развития и социализации. Словесный язык является языком национальной культуры, средством общения большинства сограждан. Его роль и место в учебно-воспитательном процессе глухих детей широко освещены в специальной литературе. Жестовый язык имеет функцию межличностной коммуникации лиц с недостатками слуха. Он является языком микросоциумов глухих, имеющих свои традиции и культуру, на нем осуществляют свою деятельность ассоциации глухих во всем мире. Обучая глухих детей жестовому языку наравне со словесным, школа с самого начала обеспечивает реализацию важной цели: подготовки ребенка к жизни в двух социумах: мире слышащих со словесным языком и мире себе подобных с жестовым языком.

Вопрос о целесообразности использования жестового языка в образовании лиц с недостатками слуха в Беларуси поставлен в практическую плоскость и разрешен во многих направлениях. Специальная общеобразовательная школа для детей с нарушением слуха реализует положения Закона «О социальной защите инвалидов» (1992), Закона «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» (2004), «Общего стандарта специального образования» (2010) и обеспечивает учащимся возможность повышать лингвистическую компетентность (знания и умения в области и жестового, и словесного языков).

Согласно учебному плану данного типа школ, использование жестовой речи как средства воспитания и развития глухих детей, осуществляется на протяжении всего периода обучения на коррекционных занятиях по «Развитию жестовой речи» с 1992 года. В базовый компонент с 2010-2011 учебного года вводится учебный предмет «Жестовый язык» на основании положительных результатов четырехлетней апробации экспериментального обучения жестовому языку (в рамках отраслевой программы Министерства образования республики Беларусь, выполняемой под научным руководством профессора Т.А. Григорьевой и И.К. Русакович). Целесообразность введения уроков жестового языка наряду с коррекционными занятиями по развитию жестовой речи в 6 классе обусловлена сформированными к этому возрасту необходимыми лингвистическими знаниями и умениями у школьников. По результатам исследований Г.Л. Зайцевой, именно к окончанию начального звена неслышащие школьники овладевают в достаточной степени жестовым языком, свободно оперируют его грамматическими категориями и в тоже время усваивают определенный объем теоретических и практических знаний по русскому языку [1]. Таким образом, к 6-му классу у школьников накапливается багаж языковой информации для проведения сравнительного словесно-жестового лингвистического анализа.

Цель уроков по жестовому языку на начальном этапе (6-7 классы) – формирование полилингвального сознания неслышащих школьников, изучение закономерностей жестового языка при условии использования сравнительного подхода к лингвистической компетенции (в области жестового и русского языка). Особое внимание уделяется формированию калькирующей жестовой

речи, умений осуществлять сравнительный анализ русского словесного и жестового языков для освоения приемов прямого и обратного перевода.

В круг образовательных задач входит формирование знаний о структуре жеста, его конситуативности, синкретичности, об основных особенностях морфологии и синтаксиса жестового языка, о способах отражения языковых универсалий, о лексике, о выразительных (экстралингвистических) средствах жестового языка. Определяется роль жестового языка, как средства общения в социуме незлышащих, средства мышления и хранения информации незлышащими. Формируется представление о художественном жестовом исполнении песен.

Воспитательные задачи уроков жестового языка в рассматриваются в контексте основной цели специального образования – формирования жизненной компетентности учащихся, готовности к самостоятельной, независимой жизни. Одной из задач выступает воспитание чувства гордости владением двумя языками, интереса к традициям и нормам жизни макро- и микросоциумов. Другая – совершенствование коммуникативных умений, развитие положительных качеств личности, умения сотрудничать, проявлять толерантность, доброжелательность, готовиться к сотрудничеству с окружающими, развитие интереса к родной природе, желание сохранять и приумножать ее богатства.

В числе *коррекционно-развивающих задач* – развитие самосознания учащихся, стремления к самоидентификации (в мире слышащих и в мире незлышащих) и самореализации, формирование ценностных ориентаций каждого как личности, формирование адекватной самооценки и уровня притязаний, развитие произвольности деятельности (в т.ч. мыслительной, особенно логического мышления), совершенствование способов получения, хранения и использования накопленной информации, обогащение невербального поведения, эмоциональной сферы.

Программное содержание по предмету «Жестовый язык» представлено двумя блоками: лингвистическим и коммуникативным. В первом перечисляются особенности грамматики и лексики жестового языка и предполагается реализация задачи формирования лингвистических знаний о жестовом языке как языковой системе, осознания лингвистических закономерностей жестового и словесного языков (в сравнительном аспекте).

Содержание коммуникативного блока направлено на реализацию личностноориентированного подхода в обучении учащихся с нарушением слуха. На материале, обозначенном в коммуникативном блоке, осуществляется осознание и применение лингвистических знаний. Языковой материал, привлекаемый для уроков, в соответствии с принципом функциональности, отражает различные аспекты образовательной области «Социально-бытовая адаптированность», а также содержательно перекликается с программным материалом по русскому языку (6 класс). Концентрический принцип в использовании языкового материала позволяет амплифицировать содержание коммуникаций в связи с общей для старших классов тематикой: Я – гражданин. Я – личность. Я и будущая профессия. Я – девушка. Я – юноша. Я и здоровый образ жизни. Я и экология. Я и хорошие манеры. Безопасность и защита человека в опасных и чрезвычайных ситуациях. Язык, история и культура сообщества глухих людей. Мой духовный мир.

На уроках жестового языка в VI классе предлагается осмыслить начальный курс жестового языка, включающий следующие грамматические темы: жестовый язык как средство общения и познания; жест как единица жестового языка, структура жеста, конситуативность жеста; жестовые эквиваленты значения семейных связей и отношений, жестовые эквиваленты эмоционального состояния людей, жестовые эквиваленты названий профессий людей и профессиональных действий, жестовые эквиваленты названий предметов в бытовой сфере, школьном пространстве; жестовые эквиваленты значений множественности.

Основным методом формирования представлений о морфологии жестового языка выступают упражнения. Только активная речевая практика (как в «материнской школе» – устная речь) позволяет незлышащему овладеть практически тонкостями морфологии жестового языка. На уроках жестового языка учащиеся с нарушением слуха начинают с удивлением анализировать то средство общения, которым они пользуются свободно, и «открывают» для себя важнейшую (по мнению Г. Л. Зайцевой) особенность морфологии жестового языка: возможность изменения способа исполнения жеста и его способность к образованию парадигм, представляющих нерасторжимый комплекс.

Внимание учащихся сосредотачивается на коммуникативной функции. Исследуется конситуативность жеста – строгое соответствие исполнения элементов жеста в рассматриваемой ситуации (жест *БОЛЬШОЙ* в контексте *котенок, дом, цыпленок, мальчик* будет исполняться по-разному и т.п.).

Развитие конситуативности жеста тесно связано с искоренением так называемых «речевых штампов», к которым склонны глухие дети. Умение грамотно использовать жест в контексте впоследствии облегчает школьникам осмысление прочитанного. Особенно, как показывает практика, такая работа важна в среднем звене, когда резко увеличивается объем информации. Учащиеся знакомятся с серьезной литературой, переводят сложные стихотворения с иносказанием, переносным

смыслом – все это требует высокого уровня языковой культуры и педагогов, и школьников. Когда дети приучены к анализу текста, поиску, подбору правильных языковых средств в зависимости от смысла, процесс чтения становится для них понятнее, доступнее, интереснее и продуктивнее.

Знание особенностей словесно-жестового двуязычия позволяет не только облегчить процесс понимания обоих языков глухими старшеклассниками, но и взаимообогащать их, пополнять словесную и жестовую лексику, предотвращать неизбежное непонимание или искаженное восприятие информации, полученной при дословном, внеконтекстном переводе.

В старшем школьном возрасте, при прохождении соответствующих тем русского языка, появляется возможность расширять сопоставления жестов-синонимов, антонимов, омонимов, жестовой фразеологии, особенностей синтаксиса жестового и словесного языков.

Стратегия обучения грамматике жестового языка основана на технологии моделирования. В учебном материале по каждой теме определяются модели (жестовые универсалии), которые подлежат изучению. При определении таких универсалий авторы экспериментальной программы ссылались на результаты лингвистических исследований жестового языка [2], а также на данные, полученные в процессе четырехлетнего экспериментального обучения глухих шестиклассников на базе специальных общеобразовательных школ для детей с нарушением слуха № 13 и № 14 г. Минска [3].

Немаловажным условием эффективности реализации программы учебного курса «Жестовый язык» является свободное владение жестовым языком учителем. К экспериментальной апробации программно-методического материала были привлечены учителя-носители жестового языка: Мелеховец В.Ф (глухой) и Шугай Т.А. (слышащая).

Использование наглядно-речевого сопровождения уроков соотносится с тремя этапами, определенными в технологии работы с языковыми средствами:

на первом этапе актуализируются накопленные в процессе общения лингвистические закономерности жестового языка и уже знакомые неслышащим учащимся правила русского языка по нужной теме;

на втором, практическом, этапе анализируются, сопоставляются, сравниваются на конкретном речевом материале особенности передачи определенных смыслов в жестовом и словесном вариантах;

на третьем, заключительном, этапе выявленные языковые тенденции обобщаются, формулируется вывод о наличии и сущности определенной закономерности в передаче изучаемых грамматических категорий средствами жестового языка; проводится систематизация грамматических показателей жестового языка в сопоставлении с русским языком.

Уроки жестового языка в старших опираются на два основных подхода: коммуникативно - деятельностный (основы которого заложены в начальном звене) и грамматический (построенного на сравнительном анализе жестового языка и словесного). Коммуникативно-деятельностный подход реализуется в основном на этапе работы с тематическим материалом коммуникативного блока программы, отражающим требования области «Социально-бытовая адаптированность», а грамматический (заключенный в лингвистическом блоке программы) – на этапе практической работы с речевым материалом, обеспечивающей владение техникой прямого и обратного словесно-жестового перевода. Приоритет в старших классах целесообразно отдавать грамматическому подходу, принципам сознательного изучения жестового языка, особенностей его структуры в сопоставлении со словесным языком, практического накопления речевых умений. Учитель в такой ситуации привлекает жестовый язык для объяснения, сравнительного изучения лингвистических явлений в обоих языках.

Обучение жестовому языку в старшей школе учитывает известные и доказанные в современной науке положения о том, что жестовый язык - лингвистическая система и овладение им подчиняется психологическим закономерностям формирования у ребенка речи (в норме и со слуховой депривацией). В этой связи в рамках реализации коммуникативно-деятельного подхода на уроках жестового языка в старших классах актуальным продолжает быть использование и трансформация применительно к словесно-жестовому билингвизму всего накопленного в мировой практике методического опыта формирования речи (как у слышащих, так и у неслышащих учащихся). А именно: использование принципа коммуникации в обучении языку: усвоение новых жестов в процессе создаваемых коммуникативных ситуаций (драматизаций, сюжетно-ролевых игр, инсценировок и т.д.); организация речевой деятельности детей (максимально разнообразный характер совместной деятельности учеников с учителем, товарищами, использование ППД, применение элементов тренингов, разыгрывание жизненных ситуаций и др.); использование коллектива как фактора развития речи неслышащих школьников, учитывая их взаимоотношения в классе. Активная коллективная деятельность мотивирует общение, поэтому на занятиях практикуются обсуждения в малой и большой группе, рассказы по цепочке, сюжетно-ролевые игры, КВН, различные виды работ с "маленьким учителем", викторины и т. д.

Методические приемы обогащения лексики достаточно разнообразны (проверены многолетней практикой специальной образовательной школы): демонстрация объекта, действия, признака, состояния в естественной обстановке либо в изображенном виде (картинки, фигурки, схематичные, проективные рисунки и др.) – формирует представление о каждом смысле; выполнение поручения учителя (одноклассника) – обеспечивает владение лексикой поручений; называние предметной (сюжетной) картинки; сопоставление жестов-эквивалентов слов; восстановление пропущенного жеста; подбор жестов с одинаковыми элементами структуры жеста; выполнение различного рода логических заданий (анализ, сравнение, обобщение, классификация, подведение под понятие лексических единиц; речевые простые и сложные аналогии; «Четвертый лишний» в речевом варианте и др.).

Особенностью реализации всех вышеперечисленных приемов в старших классах является параллельное овладение значением жеста и слова (от жеста к слову) в условиях тотальной коммуникации. При выполнении каждого задания проводится сравнительный анализ использования в конкретном контексте и жестовой конструкции и словесного выражения – т.е. фактически параллельно коммуникативно-деятельностному реализуется и грамматический подход.

Формы работы, а также методические приемы по формированию грамматических обобщений варьируются исходя из задач занятия, уровня подготовленности и речевого развития обучающихся.

Оценка знаний учащихся (соответствие – несоответствие стандарту образования) осуществляется по завершении цикла занятий. Текущее оценивание (вербальная оценка успехов) призвано усиливать мотивацию к овладению жестовой речью, освоению прямого и обратного перевода, созданию текстов: жестовых и словесных описаний, повествований, рассуждений.

Список використаних джерел

1. Зайцева Г. Л. Курс «Русский жестовый язык» (экспериментальная программа для школ глухих) / Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 32–42.
2. Современные аспекты жестового языка: сб. статей / Сост. А.А. Комарова. – М.: Просвещение, 2006. – 124 с.
3. Григорьева Т.А., Русакович И.К. Жестовый язык как предмет изучения в специальной школе // Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды: международная научно-практическая конференция Москва, 9 – 11 декабря 2008 г. Том II, часть IV. – М: ГОУ ВПО МГПУ, 2008. – С. 69-72.

In article substantial and methodical aspects of training to a sign language as to a subject in special schools for children with a hearing disorder. Is presented experience of approbation of the experimental program of a course «Sign language» by deaf pupils of 6-7 classes.

Keywords: sign language, verbally-sign bilingualism, consciousness, features, direct and return transfer, training.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.352.29

Т.О. Семенишена

МОВЛЕННЄВА ГОТОВНІСТЬ В СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ СЛАБОЗОРИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розглянуті особливості розвитку мовлення слабозорих дошкільників та визначено місце мовленнєвої готовності до навчання в школі в структурі загальної підготовки слабозорих дітей до школи.

Ключові слова: готовність до школи; компоненти готовності до школи; мовленнєва готовність до школи; мовленнєвий розвиток слабозорих дошкільників; діти з порушеннями зору.

В статье рассмотрены особенности развития речи слабовидящих дошкольников и обозначено место речевой готовности к обучению в школе в структуре общей подготовки слабовидящих детей к школе.

Ключевые слова: готовность к школе; компоненты готовности к школе; речевая готовность к школе; речевое развитие слабовидящих дошкольников; дети с нарушением зрения.

На сучасному етапі розвитку дошкільної корекційної педагогіки постає питання якісної підготовки дітей з особливими потребами до навчання в школі. Недостатньо підготовлені діти зазнають значних труднощів у переході до навчальної діяльності і, як результат, недостатньо повно інтегруються в суспільство. Відповідно до цього актуальною є проблема знаходження нових шляхів та умов покращення підготовки дошкільників до навчання в школі, що потребує науково-педагогічних досліджень з даної теми.

За результатами досліджень тифлопедагогів та тифлопсихологів (Т.П. Головіна, М.І. Земцова, Н.С. Костючек, Н.А. Крилова, Л.І. Моргайлик, Л.І. Плаксина, Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева, С.В. Федоренко, В.О. Феоктістова та ін.) дошкільники з порушеннями зору зазнають набагато більше труднощів під час переходу до навчання в школі, ніж діти з нормальним зором. Дітям зі зниженим зором складно наслідувати нові для них правила шкільного життя, орієнтуватися в різноманітні соціальних відносин і зв'язків, справлятися з новою роллю – учня. Дослідження багатьох з названих науковців показали, що не всі вихованці дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору успішно оволодівають програмою дитячого садка і достатньо підготовлені до шкільного навчання. Тому важливим та актуальним є більш глибоке вивчення готовності до школи саме цієї категорії дітей.

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження показав, що готовність до школи є складним за структурою, багатокомпонентним поняттям, яке охоплює всі сфери життя дитини і, відповідно, вимагає поділу його на окремі компоненти. Серед цих компонентів як один з найважливіших виділяється мовленнєва готовність дитини до школи. Видатні науковці, зокрема О.В. Запорожець та Д.Б. Ельконін, приділяли багато уваги у своїх дослідженнях вивченню мовленнєвого розвитку дошкільників, пояснюючи це тим, що дошкільне дитинство є періодом надзвичайно інтенсивного розвитку форм і функцій мовлення та оволодіння граматичним і звуковим складом рідної мови [3].

Не у всіх відомих класифікаціях компонентів готовності до шкільного навчання мовленнєва готовність виділяється як окремий компонент. В науковій літературі різні автори по-різному підходять до визначення компонентів готовності до школи. Частіше застосовується така класифікація: **інтелектуальна, емоційна та соціальна** готовність до школи.

Під інтелектуальною готовністю розуміється диференційоване сприймання, яке включає виділення фігури з фону, концентрованість уваги, аналітичне мислення, яке виражається у здатності досягнення основних зв'язків між явищами, можливість логічного запам'ятовування, розвиток дрібної моторики рук та сенсомоторна координація. Тобто інтелектуальна зрілість відображає функціональне дозрівання головного мозку. Критерієм інтелектуальної готовності є, також, розвинене мовлення дитини.

Під емоційною готовністю розуміється зменшення імпульсивних реакцій і можливість довгий час виконувати не дуже привабливе завдання.

До соціальної готовності відноситься потреба дитини в спілкуванні з однолітками та уміння підкорювати свою поведінку законам дитячих груп, а також здатність виконувати роль школяра в ситуації шкільного навчання.

В цій класифікації мовленнєва готовність входить до складу інтелектуальної готовності і розглядається в поєднанні з розвитком всіх психічних функцій дитини. Крім цього в структурі соціальної готовності виділяють потребу дитини в спілкуванні з однолітками, що можна визначити як комунікативну готовність.

Використовуючи таку класифікацію компонентів готовності до шкільного навчання, І.В. Дубровіна, крім зазначених складових психологічної готовності до школи, виділяє ще одну – розвиток мовлення. Мовлення, на її думку, тісно пов'язане з інтелектом і відбиває як загальний розвиток дитини-дошкільника, так і рівень її логічного мислення. Вона вважає за необхідне вміння дитини виділяти в словах окремі звуки, тобто в неї повинен бути розвинений фонематичний слух [2].

У тифлопедагогії виділяються такі три складові готовності до школи дітей зі зниженим зором: фізична, розумова та особистісна. Мовленнєва готовність входить до складу розумової, яка, на думку Т.П. Свиридюк включає змістову сторону (загальні знання про навколишній світ і спеціальні початкові знання в галузі мови, математики, малювання, просторового орієнтування тощо) та процесуальну сторону (наявність елементів навчальної діяльності, володіння загальними і частковими

способами розумових дій). У часткових способах розумових дій автор розкриває і зміст мовленнєвої діяльності, зокрема виділяє звукоаналіз, виділення наголошеного складу та ін. [4].

Деякі психологи і педагоги (Р.І. Жуковская, Л.Є. Журова, Н.Ф. Виноградова, Г.А. Корнєєва, Т.О. Кулікова, Ф.С. Левін-Щирина, О.М. Макарова, Т.В. Тарунтаєва, та ін.) класифікують готовність до навчання, виділяючи загальну і спеціальну готовність, що є наслідком загальної і спеціальної підготовки дитини в дошкільному закладі.

Відповідно, мовленнєва готовність входить до спеціальної готовності, що включає отримання дитиною знань і умінь, які забезпечать їй успішність в оволодінні змістом навчання в молодшій школі з основних предметів, зокрема, рідної мови. У змісті загальної готовності авторами також виділяється комунікативна готовність, як вміння спілкуватися з дорослими й дітьми.

Найважливішим аспектом, що визначає готовність дитини до шкільного навчання, на думку науковця Е.О. Петрової, є рівень її розумового розвитку, до якого входить і розвиток мовлення. Вона також вважає, що при вивченні готовності дитини до школи потрібно звернути особливу увагу на такі моменти як анатомо-фізіологічні особливості, особистісну готовність, в тому числі мотиваційно-потребову сферу та довільність поведінки. Важливе місце також відводиться системі взаємовідносин дитини з оточуючим світом.

Узагальнюючи точки зору різних психологів і педагогів, деякі вчені (Н.І. Вьюнова, К.М. Гайдар, Л.В. Темнова) до числа компонентів готовності до шкільного навчання віднесли **психомоторну** (функціональну), **інтелектуальну**, **емоційно-вольову**, **особистісну** (у тому числі мотиваційну), **соціально-психологічну** (комунікативну) готовність.

У складі інтелектуальної готовності виділяють, як важливу складову, крім запасу знань про навколишній світ, уявлень, достатнього рівня розвитку пізнавальних інтересів, певного рівня розвитку пізнавальної діяльності, психічних процесів, початку формування довільності психічних процесів, ще й розвиток мовлення.

Стосовно соціально-психологічної (комунікативної) готовності автори зазначають, що по мірі дорослішання старшого дошкільника усе більше починає приваблювати світ людей, а не світ предметів. Він намагається проникнути в зміст людських відносин, тих норм, які їх регулюють. Відповідність соціально прийнятним нормам поведінки стає для дитини значимою, особливо якщо вона підкріплюється позитивним відгуком з боку дорослих. Це стає змістом спілкування дитини з ними. Тому комунікативна готовність дуже важлива через перспективу постійних контактів з дорослими (і однолітками) у ході навчання в школі.

І.Ю. Кулагіна виділяє два аспекти готовності дитини до школи – особистісну (мотиваційну) і інтелектуальну готовність до школи.

В контексті **особистісної готовності до шкільного навчання** І.Ю. Кулагіною виділяється формування відношення дитини до навчання в цілому, а також відношення до вчителя, однолітків і самої себе. Наприкінці дошкільного віку, на її думку, повинна скластися така форма спілкування дитини з дорослими, як позаситуативно-особистісне спілкування.

Інтелектуальна готовність до шкільного навчання авторами розглядається як розвиток розумових процесів, в тому числі відповідний мовленнєвий розвиток. При інтелектуальній неготовності можливі різні варіанти розвитку дітей. Своєрідним варіантом є так званий *вербалізм* (від слова "вербальний" — словесний).

Дослідники Г.О. Кураєв та О.Н. Пожарська у структурі поняття «готовність до школи» виділяють компоненти **особистісної готовності**, **інтелектуальної готовності** й **соціально-психологічній** готовності. Ці аспекти, вважають автори, важливі як для того, щоб навчальна діяльність дитини була успішною, так і для її якнайшвидшої адаптації до нових умов, безболісного входження в нову систему відносин.

Інтелектуальна готовність, на їх думку, включає відповідний *мовленнєвий розвиток*, окрім наявності у дитини кругозору, запасу конкретних знань, необхідного рівня розвитку пізнавальних процесів: пам'яті, мислення, уяви.

Відомий психолог Р.С. Немов зазначав, що крім розвинених пізнавальних процесів: сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, мислення й мовлення – у поняття готовності до школи входять сформовані особистісні якості, що включають інтереси, мотиви, здібності, риси характеру дитини, а також якості, пов'язані з виконанням нею різних видів діяльності. У дитини повинен бути достатньо розвинений самоконтроль, трудові вміння й навички, уміння спілкуватися з людьми, рольова поведінка тощо.

Таким чином, майже всі автори або як окремий компонент, або в складі інших компонентів, виділяють мовленнєву готовність до шкільного навчання. Найчастіше мовленнєва готовність включається авторами до складу інтелектуальної готовності до школи (Н.І. Вьюнова, К.М. Гайдар, Г.О. Кураєв, О.Н. Пожарська, Л.В. Темнова), при цьому комунікативну готовність вони виділяють окремим компонентом. Деякими авторами (О.Б. Конєва, І.В. Дубровіна) мовленнєва готовність виділяється як окрема складова готовності до навчання в школі.

Разом з тим дослідження вчених (Л.С. Вавіна, О.В. Запорожець, С.О. Покутнева, В.Д. Шадриков, І.В. Шаповаленко) вказують, що можливості розвитку мовлення, наявні в цьому віці, використовуються педагогами не повністю. Виховання не бере на себе організацію орієнтування дитини у звуковій формі мови, і пізнання нею мови продовжує залишатися стихійним. Якщо в ході виховної роботи стихійно виникаюче в дитини орієнтування не підтримується й робота з його розвитку ніяк не організується, то воно, мінімально виконавши свою функцію, необхідну для оволодіння граматичним складом, зменшується й перестає розвиватися. Як результат, дитина, що опанувала на самому початку дошкільного віку «відчуття» мови, втрачає свою особливу мовну «обдарованість» і приходить до шкільного навчання, не вміючи орієнтуватися у звуковому складі мови, і їй доводиться заново цьому вчитись. Тому підготовка до школи слабозорих дошкільників, а саме їх мовленнєва готовність, вимагає цілеспрямованого вивчення і формування шляхів її вдосконалення.

Формування мовленнєвої готовності слабозорих дітей до школи має свої своєрідності. Як зазначає у своїх працях відомий тифлопедагог Л.С. Вавіна, потрібно враховувати особливості пізнавальної активності слабозорих дітей дошкільного віку. Так, часто у слабозорих дітей спілкування обмежено, що веде до зниження потреби використовувати мовлення в спілкуванні, а це негативно позначається на виникненні мотиву спілкування. Мовленнєва діяльність починається з мотиву. Завдяки мотиву в процесі спілкування в дітей виникає потреба висловитися. Таким чином, для повноцінного розвитку усного зв'язного мовлення слабозорих дошкільників педагог повинен спеціально формувати мотив.

Задум висловлення (внутрішнє планування) залежить від ступеня розвитку плануючої функції мовлення, що у нормі формується до старшого дошкільного віку й у своєму становленні проходить ряд стадій: констатування, розмова з об'єктом, планування для інших, планування для себе.

Л.С. Вавіна зазначає, що діти до школи опановують переважно розмовним стилем мовлення й їхні висловлювання будуть відрізнятися особливостями цього стилю: використання простих пропозицій, неповних відповідей, часте повторення тих самих слів, активне використання займенників, зменшення частки іменників і прикметників тощо. Своєрідний порядок слів, обумовлений не граматичною, а психологічною функцією: слова розташовуються в послідовності формування думки, все важливе пересувається до початку речення. Цю своєрідність важливо, на думку автора, знати педагогові й враховувати в роботі над розвитком усного зв'язного мовлення дітей. Зневага до врахування особливостей усного монологічного мовлення призводить до штучності проведеної роботи, відбиває в дитини бажання складно висловлюватися й не сприяє в кінцевому результаті формуванню необхідних навичок усного зв'язного монологічного мовлення.

Внаслідок збіднення сенсорного, життєвого й ігрового досвіду в слабозорих дошкільників не виникає достатнього зорового образу ситуації, яка спостерігається, що затримує розвиток задуму. Тому діти не можуть встановити головну думку малюнку, що сприймається, й підкорити її своїй.

Для того, щоб ученя успішно покращував своє усне мовлення в школі, він, на думку С.О. Покутневої повинен бути відповідно підготовлений, пройти необхідне навчання в дошкільному закладі. Підготовка дітей до школи в дошкільних закладах найбільш повноцінна тоді, коли педагоги добре ознайомлені з вимогами, які висуває школа до мовлення дітей під час вступу, піклуються про наступність між дитячою установою та школою.

Очевидно, зазначає автор, в силу недооцінки можливостей дітей переддошкільного віку самостійно планувати свою розповідь в дошкільних закладах на заняттях по розвитку усного мовлення використовується в основному готовий план, за яким дітей навчають логічно будувати своє висловлювання. Такий підхід до навчання призводить до того, що майже всі слабозорі дошкільники старшої групи до кінця навчання в дитячому закладі не вміють самостійно складати опитувальники по сюжетному малюнку, пояснюючи це тим, що вони не вміють цього робити. Не розуміючи ролі плану в складанні розповіді, вони, звичайно, не можуть утримати його в пам'яті.

Занадто велика опора в методиці навчання на приклад, на думку С.О. Покутневої, призводить до того, що дитина звикає слідувати за педагогом по логічному ланцюжку маленьких питань. Тому її увага звернена не на зв'язність і цілісність висловлювання, а на побудову кожного окремого речення – відповіді на питання. Той факт, що із відповідей на питання в результаті повинне вийти цілісне висловлювання, дитиною не усвідомлюється.

Коло спілкування дитини дошкільного віку О.М. Леонтєвим поділялося на 2 складові. Перше коло – це ті інтимно близькі люди (батьки, або люди, які їх замінюють), відносини з якими визначають і відносини дитини зі всім іншим світом. Друге – це всі інші люди, відносини з якими, однак, опосередковані для дитини її першим колом. Перехід дитини до шкільного навчання перебудовує цю систему її відносин. Тепер інтимні відносини дитини втрачають свою визначальну роль в більш широкому колі її спілкування, тепер вони самі визначаються цими більш широкими відносинами. Таким чином, О.М. Леонтєв відзначив, що зміна місця, яке займає дитина в системі

соціальних відносин, є те перше, що треба відмітити при вирішенні питання про сили, які рухають психічний розвиток дитини. Тому потрібно виходити з вивчення діяльності дитини так, як вона складається в даних конкретних умовах її життя. Кожна психічна стадія розвитку характеризується певним, провідним відношенням дитини до дійсності, яке визначається основним типом її діяльності [1].

З цим положенням погоджується і О.В. Запорожець, стверджуючи, що характер спілкування дитини з дорослими і однолітками змінюється та ускладнюється протягом дитинства, отримуючи форму то безпосереднього, емоційного контакту, то спілкування мовного, то спільної діяльності. Розвиток спілкування, ускладнення й збагачення його форм відкривають перед дитиною все нові можливості засвоєння від оточення різного роду знань й умінь, що має першочергове значення для всього ходу психічного розвитку [3].

У шести-семирічному віці, стверджує психолог І.В. Шаповаленко, відбувається перехід до нової, вищої для дошкільного дитинства форми спілкування – позаситуативно-особистісної. Особистісний мотив спілкування проявляється в трансформації змісту питань, у нових темах для обговорення, у питаннях до дорослого про його роботу, сім'ю, дітей. Дорослий виступає для старшого дошкільника як джерело соціальних знань, як еталон поведінки в різних ситуаціях і як найбільш компетентний суддя. І в той же час він сприймається як особлива, цілісна особистість. Особистісне спілкування поглиблює пізнання дитиною соціального світу, залучає її до моральних суспільних цінностей, насамперед, звичайно, до цінностей близьких людей.

Виникнення позаситуативно-особистісної форми спілкування І.В. Шаповаленко пов'язує з вищими для дошкільника рівнями розвитку сюжетно-рольової гри, у результаті якої дитина звертає більше уваги та краще розуміє взаємини у своїй сім'ї, ситуації повсякденної взаємодії між оточуючими людьми.

Крім того, через освоєння мовлення, вважає Г.С. Абрамова, дитина опановує словом як формою аналізу почуттів.

Мовлення також є важливим фактором спільної діяльності. За своєю природою мовлення багатозначне. Але, на думку В.Д. Шадрікова, ця перевага в навчальному процесі часто перетворюється в недолік. Учитель повинен домагатися однозначного розуміння термінів і понять, що використовуються при постановці завдань і організації умов навчальної діяльності.

Враховуючи вищезазначене, можна дійти висновку, що мовленнєва готовність є одним з найважливіших компонентів готовності до навчальної діяльності і, відповідно, працівники дошкільних закладів мають приділяти багато уваги розвитку мовлення дошкільників. Особливо це стосується дітей з порушеннями зору. Відомо, що мова, слово уточнює і спрямовує чуттєве відображення дійсності, а дефекти зору ведуть до повного або часткового випадіння зорових образів з чуттєвого досвіду, причому в ряді випадків предмети та явища зовнішнього світу виявляються недоступними для сприймання збереженими органами відчуття. Зміщення цих прогалів, а також уточнення і корекція не досить повних і точних, а часто перекручених дотикових, зорових та інших образів є функцією мови спільно із мисленням.

Список використаних джерел

1. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.
2. Практическая психология образования: учебное пособие / [под редакцией Дубровиной И.В.] – [4-е изд.]. — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
3. Психология детей дошкольного возраста / [под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина] – М., 1964.
4. Свиридюк Т.П. Подготовка слабовидящих детей к школе / Свиридюк Т.П. – К.: Рад. школа, 1984. – 95 с.
5. Синьова Є.П. Тифлопсихологія: [підручник] / Синьова Є.П. – К.: Знання, 2008. – 365 с.

The article considers special features in speech development of visually impaired children of preschool age. It defines role of speech preparedness to school learning in the framework of general preparedness of a child with low vision to education at school.

Keywords: preparedness to school (readiness to school), components of preparedness to school; speech preparedness to school; speech development of children with low vision; visually impaired children

Отримано 18.09.2010 р.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ПОРУШЕННЯХ ЗОРУ У ДІТЕЙ

В статті наводяться сучасні наукові дані про вікову динаміку та особливості розвитку діяльності при порушеннях зору у дітей. Зроблено аналіз наукових положень про розвиток активності при порушеннях зору, починаючи з віку немовляти, та вплив зниження активності при сліпоті та слабозорості на характер ігрової, навчальної та трудової діяльності дитини.

Ключові слова: сліпота, слабозорість, активність, діяльність ігрова, навчальна, трудова.

В статье приводятся современные научные данные о возрастной динамике и особенностях развития деятельности при нарушениях зрения у детей. Сделан анализ научных положений о развитии активности при нарушениях зрения, начиная с возраста младенца, и влияние снижения активности при слепоте и слабовидении на характер игровой, учебной и трудовой деятельности ребенка.

Ключевые слова: слепота, слабовидящие дети, активность, деятельность игровая, учебная, трудовая.

Аналіз детермінант виникнення особливостей у психічному розвитку особистості при порушеннях зору показав визначальну роль діяльності, як такої, в якій формуються її психічні новоутворення і проявляються індивідуальні та соціальні якості.

Роль діяльності в онтогенезі особистості при наявності сенсорних порушень підкреслював Л.С. Виготський. Він писав: "Можна сказати, що сліпота і глухота означають не лише порушення діяльності дитини по відношенню до світу фізичного, але перш за все – розрив, зміщення тих систем, котрі визначають всі функції суспільної поведінки дитини." [3]

Сучасні дослідження особливостей діяльності осіб з глибокими порушеннями зору показали залежність її від рівня розвитку загальної активності.

Відсутність зовнішніх стимулів при порушеннях зору повинна була б суттєво відбиватись на процесі виникнення внутрішніх психічних реакцій, викликаючи стани заданої інактивності. Проте, спостереження вчених показали, що навіть у таких складних випадках аномального розвитку, як сліпоглухота, у дитини розвиваються певні дії, які у відповідних педагогічних умовах можуть розвинути у діяльність. Тобто активність, хоча і на аномальній та якісно своєрідній основі, все ж таки розвивається.

Вивчення ролі потреб у розвитку активності особистості показало, що найголовнішими з них є перцептивні потреби, тобто потреби пізнання оточуючого світу. Для дитини стимулом у виникненні перцептивної потреби є ситуація нестатку чогось бажаного. Виникає динамічно-активний стан, який детермінує активність, спрямовану на усунення цієї нестачі. Наприклад, конкретною ситуацією може стати така, коли дитині показують пляшечку з молоком або яскраву іграшку, якими вона хоче заволодіти.

При глибоких порушеннях зору кількість таких ситуацій значно зменшується. Слухові та дотикові сприймання в ранньому віці ще недостатньо розвинуті для того, щоб компенсувати цей дефіцит.

Таким чином, однією з перших причин зниження активності сліпої чи слабозорої дитини є недорозвиток перцептивних потреб та пізнавальних інтересів, обумовлений недостатністю стимуляції із зовнішнього світу.

Враховуючи положення про компенсаційні можливості психіки, можна перш за все розраховувати на розвиток збережених органів відчуття, які надалі забезпечать цей бік зовнішньої стимуляції, але для досягнення мети дитина повинна вміти їх використовувати.

Досвід та дослідження тифлопсихологів показують, що недорозвиток навичок дотикового і залишкового візуального сприймання є другою причиною зниження активності такої дитини.

Потреба забезпечує виникнення мотивації як усвідомлення потреби, що надалі створює мотив діяльності (обґрунтування рішення діяти).

Таким чином, формування мотиву діяльності при порушеннях зору у дитини має своєрідності, оскільки базується на меншій кількості та якісній своєрідності зовнішніх стимулів, а невміння

задовольнити потребу через недорозвиток навичок перцептивних дій, усвідомлюється і викликає негативну мотивацію запобігання невдачі, яка обґрунтовує мотив відмови від активності.

Зниження активності в дитячому віці при сліпоті та слабозорості відбивається на розвиткові усіх видів діяльності, викликаючи їх своєрідності та відставання. В ранньому віці це спостерігається при оволодінні дитиною предметно-практичною діяльністю, в дошкільному — ігровою, в шкільному — навчальною; загальний прояв зазначених особливостей спостерігається у зниженні комунікативної активності сліпих та слабозорих.

Зменшена кількість зовнішніх просторових ознак не дозволяє дитині вільно пересуватись у просторі, спостерігаються своєрідності моторики у вигляді загальної загальмованості, незграбності. На фоні названої гіпокінезії спостерігаються нав'язливі рухи (крутіння головою, постійне бажання натискувати на очні яблука, підскакування, монотонні розхитування тулубом), різні мімічні стереотипи (одноманітні гримаси, прицмокування, облизування губ і тощо).

У дитини з порушеним зором затримується розвиток дрібних рухів пальців, вона не тягнеться до предмету, щоб схопити його, стає пасивною. Причиною цього, зменшена психічна активність дитини, пов'язана із спрощенням зорових відчуттів, часто дитина впадає в інфантильний аутизм.

Закономірним для психічного розвитку дитини є виникнення провідної діяльності. При нормальному зорі у перші шість місяців такою стає емоційне ситуативно-особистісне спілкування з дорослою людиною, в процесі якого дитина оволодіває знаннями про оточуюче. У сліпої чи слабозорі дитини усмішка та комплекс поживлення як реакція на спілкування з близькими, вчасно не з'являються.

Проте не всі функції загальмовуються у розвитку. Так, нормально протікає розвиток функцій, не пов'язаних із зором, і саме вони дозволяють компенсувати недоліки розвитку. Такими у віці шести місяців є первинно збережена рухова сфера, кінестетика, дотик, слух, нюх, смак, які дозволяють сліпому або слабозорому немовляті орієнтуватись у зовнішньому світі і використовуються для встановлення зв'язків з певними видами діяльності (годування, купання тощо).

У дітей, що розвиваються в умовах зорової депривації, навіть у тих випадках, коли вони засвоюють прийоми дотикового та слухового сприймання, виникають проблеми при пересуванні у просторі, а предмети, які їх оточують, не впливаючи в достатній мірі на органи відчуття, не викликають потреб та мотивів досягнення, і тому розвиток предметних та цілеспрямованих дій має відставання.

Роль діяльності в компенсації дефектів зору визначається в усіх тифлопсихологічних дослідженнях. Дослідження розвитку процесів компенсації у сліпих та слабозорих дітей раннього та дошкільного віку, проведене Л.І. Солнцевою [5] розкрило вплив на її розвиток предметно-практичної, ігрової та навчальної діяльності.

В діяльності формуються нові психічні утворення, вона ж створює зону найближчого розвитку дитини. Для дітей з глибокими порушеннями зору характерне загальмоване формування різних видів діяльності. Усі вони вимагають спеціально спрямованого навчання їх елементів діяльності і, головним чином, виконавчої частини, тому що рухова сфера найбільш страждає від дефекту зору. Виконавча функція, назавжди залишається досить складним компонентом діяльності сліпих. Порушення виконавчої функції лежить в основі недосконалості предметних дій. Спостерігається значне розходження між розумінням функціонального призначення предмету і можливістю виконати конкретну дію з ним.

Психічний розвиток сліпих та слабозорих дітей, підкоряючись загальним законам формування психіки, найбільш інтенсивно проходить у провідних для кожного віку видах діяльності. Для дитини дошкільного віку таким видом діяльності є гра.

Ігрова діяльність сліпих та слабозорих дітей розглядалась в тифлопсихології в різних аспектах. Відомий російський тифлопедагог А.І. Скребицький відзначав негативний вплив на розвиток сліпої дитини того, що вона позбавлена гри.

Дослідження вчених відмічають у сліпих та слабозорих дошкільнят або відсутність гри, або її значно меншу активність, ніж у зрячих; крім того, гра у них виникає пізніше. В ранньому та переддошкільному віці у дітей, які мають глибокі порушення зору, ще не розвинуті в достатній мірі передумови гри. Тому виникає необхідність в спеціальному її формуванні, як провідної діяльності.

Коллективна гра сліпій дитині не дається без допомоги дорослої. Сліпі та слабозорі діти краще грають поряд з іншими дітьми, ніж разом з ними. Ігрові дії виникають в дуже обмеженому просторі — власні ігрові дії (ролі) знаходяться у словесному просторі, даються в словесному плані. На розвитку ігрової діяльності відбивається така їх психічна своєрідність як відмежованість від оточуючого, інактивність, депресивний настрій та аутичні тенденції. Особливістю гри сліпих дітей вважається наявність рухових тиків, як прояв їх емоційної активності. Таким чином можна виділити специфічні особливості ігрової діяльності сліпих: гру на самоті, поряд з товаришем, з іншими; вербалізм, активізацію рухових тиків та ін.

В самому процесі формування ігрових дій у сліпих та слабозорих дітей також спостерігаються своєрідності. Так, вони спираються на бідний і обмежений досвід практичних дій, на погано

розвинену моторику і мову. В тісному мовному контакті з дорослими, вони оволодівають хоча і неточними, але досить широкими знаннями, які дозволяють їм включитись в ігрову діяльність.

Позитивна динаміка розвитку ігрової діяльності сліпих та слабозорих дітей спостерігається під педагогічним впливом. В старшому дошкільному віці у них накопичуються знання та уявлення, діти починають встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними, збагачується мова, удосконалюються рухи тіла, розвивається орієнтування в просторі, діти навчаються послідовності дій.

Для гри дітей цього віку характерне підкорення своїх дій ситуації гри. Сліпа дитина 6-7 років не лише адекватно використовує іграшки, але і може мотивувати свої ігрові дії, добивається взаємодії з товаришами по грі, підкоряє свої дії ситуації і сама створює нові ігрові ситуації. Збагачується зміст творчої гри, вона стає насиченою конкретними знаннями та уявленнями про людину. В цьому віці діти вже здатні використати елементарні речі, що знаходяться під рукою, для заміни ними інших, приписуючи їм необхідні якості. Проте, в грі дітей з порушеннями зору відмічаються такі своєрідності як бідність сюжету, змісту гри, схематизм ігрових та практичних дій.

Формування навчальної діяльності у сліпих та слабозорих молодших школярів є тривалим і складним процесом. Основа цього процесу — формування готовності свідомо оволодівати знаннями. Особливості розвитку попередніх видів діяльності, зниження пізнавальної активності в дошкільному віці відбиваються на формуванні у дитини готовності до навчання в школі і тим самим обумовлюють своєрідності його початку.

Розглядаючи психологічні особливості навчальної діяльності дітей з порушеннями зору, так само як і зрячих, виділяють такі її компоненти:

- організаційно-вольовий;
- мотиваційний;
- когнітивний.

Організаційно-вольовий компонент навчальної діяльності є найважливішим у корекції такого відхилення при порушеннях зору, як зниження пізнавальної активності. Саме активність незрячої дитини в пізнанні, вміння добиватися результатів, не зважаючи на значні труднощі практичного виконання діяльності, забезпечують її успішність.

Навчальна мотивація при виконанні завдання має місце у всіх дітей, але її стійкість у сліпих і слабозорих дітей нижча. При труднощах у виконанні діяльності вона часто замінюється на іншу. При цьому поставлену вчителем мету — розв'язати послідовний ряд завдань — діти не завжди спроможні досягти. Виконавши лише одне із завдань, вони можуть вважати, що мету досягнуто. Спостерігається складне підкорення мотивів від більш загального — добре вчитись, до конкретного — виконати завдання.

У самому процесі навчання сліпі та слабозорі діти відчувають ускладнення, пов'язані із перебігом когнітивних процесів:

- низькою продуктивністю навчання внаслідок відволікання, незібраності;
- ускладненнями із довготривалим запам'ятовуванням, абстрактним мисленням, структуванням власних знань;
- недостатньою результативністю практичної мануальної діяльності (ліплення, конструювання, малювання, аплікація).

Проте, спостереження та дослідження тифлопсихологів засвідчують наявність у таких дітей досить розвинутого вербального інтелекту, який вони не можуть використати в практичній діяльності через недостатність сенсорного досвіду. При хорошій інформованості про оточуючий світ цим дітям буває важко самостійно сформулювати поняття.

Вербалізований інтелект сліпих та слабозорих дітей є наслідком не лише порушень сенсорного сприймання, але і наслідком особливостей емоційного розвитку, оскільки порушення зору його збіднюють, а це в свою чергу відбивається на розвиткові інтересу до матеріалу, який вивчається, і на якості засвоєння знань.

Відносно високі вербально-інтелектуальні здібності сліпих та слабозорих дітей спостерігаються вже в дошкільному віці, але зважаючи на вищезазначені особливості їх пізнавальної діяльності, розвиток таких здібностей вимагає відповідного змісту і спрямованості корекційної роботи. Особливо це стосується дітей, які живуть в сім'ях з високим рівнем освіченості і широти інтересів. Батьки таких дітей, усвідомлюючи вузькість їх перцептивно-пізнавальних можливостей, намагаються насичувати їх життя великою кількістю вербальної інформації. В таких випадках спостерігається неспівпадіння рівня розвитку дитини з відповідним рівнем програмного матеріалу. Це призводить до виникнення особливостей поведінки таких дітей. Вони прагнуть проявити свої знання в спілкуванні з іншими дітьми, при цьому стають занадто вербально активними і рухливими, що з точки зору педагога часто розцінюється як неадекватна поведінка.

До усіх вищезазначених проблем, додається ще одна, дидактичного характеру — необхідність створення для дитини на основі дотику та залишкового зору поля діяльності, яке включає в себе

просторові уявлення про об'єкти, що вивчаються, необхідність формування прийомів мануального обстеження предметів, навчання контролю за результативністю діяльності.

Перераховані вище особливості пізнавальної діяльності сліпих та слабозорих дітей відбиваються на темпі навчання, викликаючи його загальмованість.

Тифлодидактика виробила специфічні підходи до використання принципів та методів навчання дітей з порушеним зором. Виникнення такої своєрідності пов'язане із загальною установкою на те, що сліпі та слабозорі діти розвиваються за тими ж закономірностями, що і діти з нормальним зором, але в процесі їх розвитку наявні своєрідності, які пов'язані з проблемами у сприйманні візуальної інформації, яку слухові та інші види відчуттів повністю компенсувати не можуть, та із звуженням загального об'єму знань про оточуюче життя, схематичність, вербалізм та недостатню узагальненість предметних уявлень, на основі яких засвоюються все нові і нові знання.

В тих випадках, коли педагог спирається у своїй роботі на здорові сили і збережені резервні можливості дитини, вона спроможна засвоїти програму загальноосвітньої школи.

В дошкільному віці дитина починає оволодівати прийомами самообслуговування, які лежать в основі майбутньої трудової діяльності, оскільки навіть оволодіння елементарними вміннями вимагає складних розумових дій аналізу і синтезу та фізичних зусиль. Таким чином, самообслуговування стає переломним моментом у трудовому навчанні, оскільки тут закладається основа до оволодіння трудовими операціями.

При цьому слід наголосити на необхідності широкого використання всіх можливостей спеціалізованого дошкільного та шкільного закладу: заняття з обслуговуючої праці та різноманітні виховні заходи (індивідуальні корекційні заняття, змагання та конкурси, гуртки та об'єднання за інтересами). Успішність цієї роботи залежить від використання спеціальних методик, які враховують психофізичні можливості дітей та від наявності позитивного ставлення дітей до праці.

Проблема оволодіння сліпими і слабозорими прийомами трудової діяльності та її компенсаторно-корекційного значення у розвитку особистості була предметом низки досліджень у тифлопсихології та тифлопедагогіці (Акімушкін В.М., Андрієнко В.О., Єрмаков В.П., Ремажевська В.М., Моргуліс І.С., Морозова Н.Г.).

Так, з'ясовано, що важливою умовою формування готовності до праці є вироблення у сліпих та слабозорих способів перевірки результатів своєї праці за допомогою дотику і слуху, вміння самостійно оцінювати і корегувати якість роботи.

Проте сліпі діти дошкільного і молодшого шкільного віку не спроможні самостійно контролювати та оцінювати результати праці. Вони плутають оцінку результатів праці з оцінкою старанності і витраченого часу, необхідного для виконання певної роботи.

Незряча дитина не вміє самостійно визначити мету діяльності і не прагне її завершити. Її цікавить сам процес діяльності з даними їй предметами праці. Для виконання трудової дії їм необхідно допомогти оволодіти знаряддям та об'єктом праці та технічними прийомами роботи.

Досягнення результату діяльності пов'язане з передбаченням послідовності дій, тобто з елементами планування. Планування трудової діяльності, особливо на початку роботи, беруть на себе вчитель і вихователь, звертаючи увагу дітей на те, щоб для праці було підготовлене все необхідне, щоб діти уявляли послідовний ряд операцій, які треба буде виконати. Поступово це стає предметом самостійної діяльності дітей.

Колективна праця викликає ще більші ускладнення у сліпих та слабозорих дітей, адже при її виконанні потрібен контроль за діями товаришів. Для цього дітей потрібно навчити використовувати всі збережені аналізатори, привчити обговорювати свої власні дії та дії інших в процесі виконання спільного завдання.

Колективна праця разом зі зрячими також має своєрідності, оскільки вони часто відсторонюють сліпих від діяльності, вважаючи їх нездатними виконувати навіть ті трудові доручення, з якими незрячі легко справляються.

При загальній позитивній установці до праці у сліпих та слабозорих дітей часто просто не сформовані поняття про неї.

Ідею розробки спеціальних методик навчання трудових умінь незрячих дітей розвивали багато тифлопедагогів. Зокрема доведено, що цей дуже складний процес включає в себе, з одного боку, сприймання та мислення, а з другого — розвиток координації та моторики рук. При виконанні трудових операцій права рука стає виконавчою, а ліва — контролюючою. Таким чином, кооперація вищих психічних функцій і збережених органів чутливості (в даному випадку — дотику) розвиває компенсаторні можливості організму: інтелектуальні, сенсорні та виконавчі.

Важливе значення для розвитку теорії і практики трудової діяльності осіб з порушеннями зору мали дослідження Н.Г. Морозової. Нею було встановлено, що процес навчання праці дітей з глибокими порушеннями зору здійснюється за трьома напрямками :

— підготовка до трудової діяльності, яка включає в себе формування таких якостей особистості, як готовність до праці, працелюбність, інтерес до праці, її суспільну мотивацію, вміння планувати, організовувати свій труд;

— створення психологічних передумов для пробудження інтересу до праці;

— формування у процесі праці знань про трудову діяльність, вироблення трудових вмінь і навичок.

Ці напрямки взаємопов'язані, оскільки труднощі оволодіння вміннями та навичками у сліпих дітей можуть привести до виникнення негативного ставлення у них до праці, а досягнення в цій галузі, навпаки, дають позитивний ефект.

Таким чином недоліки та своєрідності у розвитку особистості дитини при порушеннях зору піддаються корекції в процесі оволодіння нею відповідними до вікових можливостей видів діяльності при умові здійснення компенсаторно-корекційного підходу у розвитку самої діяльності.

Список використаних джерел

1. Акимущин В.М., Моргулис И.С. Трудовая реабилитация инвалидов по зрению. – К.: Вища школа, 1983. – 246 с.
2. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей. Собр. соч. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 456 с.
3. Синьова Є.П. Тифлопсихологія. – К.: Вища школа, 2008. – 246 с.
4. Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего дошкольного и школьного возраста. – М.: Владос, 1998. – 286 с.
5. Солнцева Л.И. Некоторые аспекты трудового воспитания слепых детей младшего школьного возраста // Дефектология. – 1973. – №1. – С. 23-25.

The article provides the current scientific data on age dynamics and peculiarities of activity in visual impairment in children. The analysis of the provisions of the development of scientific activity in visual impairment from age infant, and the effect of reducing activity in slabozorosti blindness and the nature of gaming, training and employment of the child.

Keywords: blindness, slabozorist, activity, game activities, educational, labor.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК: 376.1:51

Н.С. Сухоніна

СПЕЦІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СЛАБОЗОРИХ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ У ПІДГОТОВЧІЙ ПЕРІОД ВІВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ

В статті пропонується авторська модель формування сенсорно-перцептивної діяльності у слабозорих учнів у підготовчій період вивчення математики.

Ключові слова: зміст формування сенсорно-перцептивної діяльності; етапи формування сенсорно-перцептивної діяльності; корекційно-розвивальні вправи.

В статье предлагается авторская модель формирования сенсорно-перцептивной деятельности слабовидящих учащихся в подготовительный период изучения математики.

Ключевые слова: содержание формирования сенсорно-перцептивной деятельности; этапы формирования сенсорно-перцептивной деятельности; коррекционно-развивающие упражнения.

Сучасна теорія і практика виховання та навчання дітей з порушеннями зору значне місце відводить компенсації первинного дефекту. Зір не являється єдиною структурною одиницею чуттєвого пізнання, яка правильно відображає навколишній світ [4].

Багатьма дослідженнями [5 та ін.] доведено, що найбільш сильний компенсаторний ефект у сфері пізнавальної діяльності досягається при сумісному функціонуванні ушкодженого зору та збережених органів дотику, слуху, нюху, смаку тощо.

Низький рівень розвитку сенсорно-перцептивної діяльності у молодших школярів з порушеннями зору може бути переборений, якщо якомога раніше розпочати систематично здійснювати спеціально організований розвиток сенсорно-перцептивних дій у слабозорих учнів, враховуючи індивідуальні особливості їх фізичного та розумового розвитку. Інакше в подальшому це може негативно відбитися на загальному розвитку дитини, а також на розвитку її предметно-практичної діяльності. Найбільш продуктивно це можна здійснити в пропедевтичний період вивчення математики, засвоєння матеріалу якого передбачає широке використання сенсорних еталонів та предметно-практичної діяльності учнів. коли покращити ефективність та якість їх сенсорно-перцептивної діяльності. Це дозволить активізувати компенсаторні можливості слабозорих учнів в опануванні сенсорно-перцептивними діями, знизити негативний вплив вторинних відхилень на їх розвиток та підготувати до успішного вивчення курсу математики в цілому.

Виходячи з викладеного, ми виділили наступні **завдання формувального етапу дослідження:**

1. Визначити ефективні засоби розвитку та корекції у слабозорих учнів сенсорно-перцептивної діяльності на уроках математики в підготовчий період вивчення.
2. Апробувати їх у процесі спеціально організованого корекційного навчання.
3. Розробити організаційно-педагогічні умови активізації сенсорно-перцептивної діяльності молодших слабозорих школярів під час вивчення математики.

Для реалізації основної мети експериментальної частини дослідження нами було розроблено **модель розвитку сенсорно-перцептивної діяльності** (рис. 1) та зміст комплексу спеціальних корекційних вправ. Представлена модель складається з наступних взаємопов'язаних між собою структурних елементів: принципів, змісту, завдань та етапів формування сенсорно-перцептивної діяльності та його кінцевого результату.

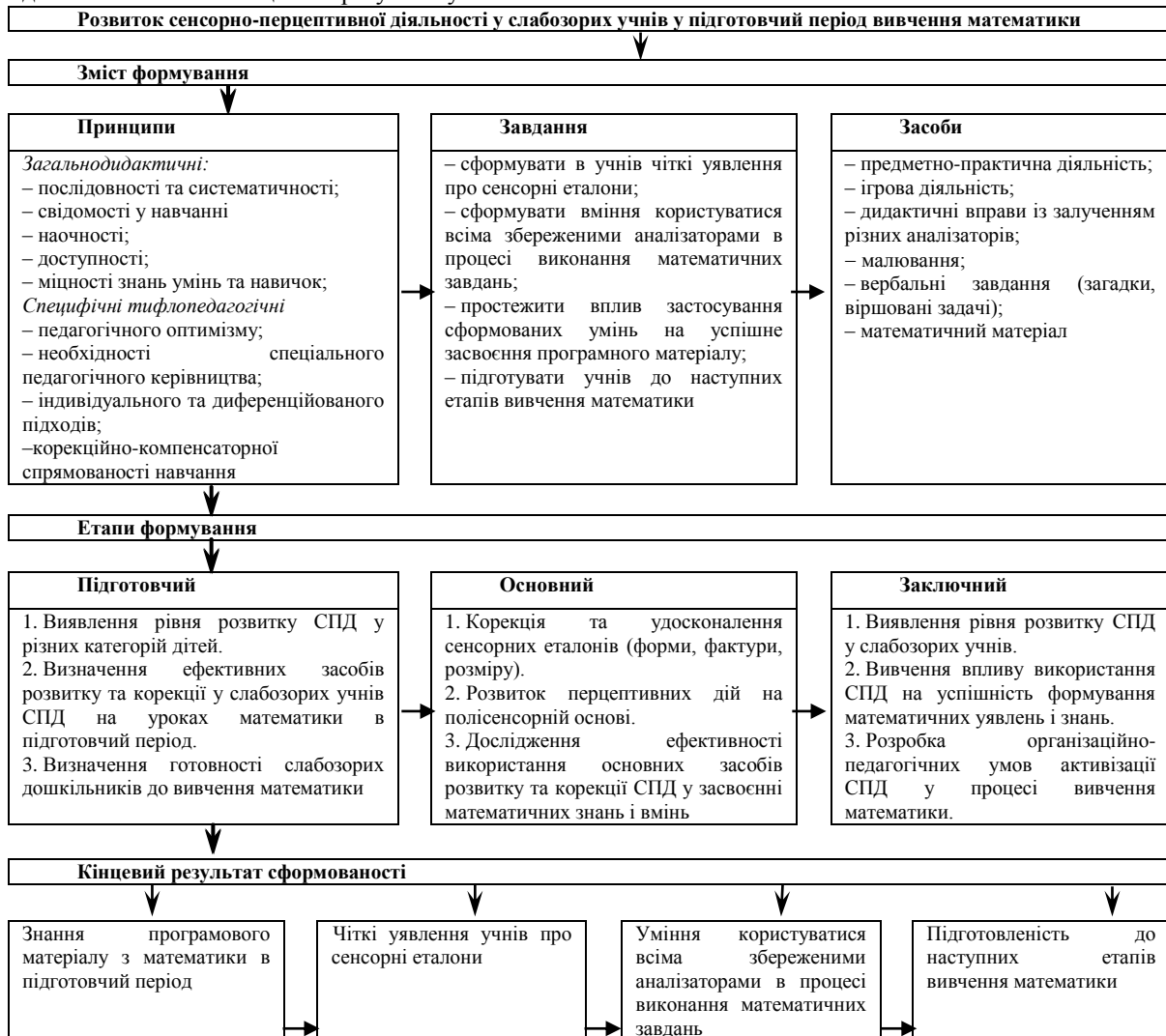


Рис.1 Модель формування сенсорно-перцептивної діяльності слабозорих учнів у підготовчий період вивчення математики

Розробка формувальної частини дослідження базувалась на загальнодидактичних принципах навчання, адаптованих до зорових можливостей дітей зі зниженим зором [6], та специфічних тифлопедагогічних **принципах** навчання та виховання дітей з порушеннями зору. У тифлодидактиці принципи навчання визначаються як “система найбільш загальних, істотних та стійких вимог, які визначають характер і особливості організації корекційно-освітнього процесу в спеціальних школах”.

При виборі першого завдання ми спиралися на теорію розвитку сприймання О.В. Запорожця щодо засвоєння дитиною системи сенсорних еталонів в ході перцептивного розвитку: якщо предметно-практична діяльність опосередковується за допомогою знаряддєвих дій, мисленева – вербальних дій, то сенсорні еталони стають оперативними одиницями сприймання та опосередковують перцептивні дії дитини [3].

В нашому дослідженні ми також скористалися положенням, висунутим Л.А. Венгером [1], про застосування сенсорних еталонів в перцептивній дії за допомогою перцептивних операцій. Під останніми мається на увазі засоби випробування наявних еталонів та їх сполучуваність з властивостями, які досліджуються.

Наступним завданням було сформувати вміння користуватися всіма збереженими аналізаторами в процесі виконання математичних завдань.

Як стверджують дослідники [2 та ін.], математичний матеріал початкової школи має багато можливостей для корекції відхилень в розвитку дітей з порушенням зору та формуванні у них компенсаторних процесів. Це відбувається в під час залучення дітей до наступних видів діяльності: обстеження предметів; конструювання та малювання; моделювання; порівняння предметів (способами накладання, прикладання та ін.); лічба рухів; лічба на дотик, слух.

Більш успішне виконання перелічених видів діяльності можливе лише за умови залучення всіх збережених аналізаторів. Корекційний вплив буде передбачати формування сенсорного досвіду на основі різних способів та прийомів перцептивної діяльності.

Наступне завдання – простежити вплив застосування сформованих умінь на успішність засвоєння програмового матеріалу – було зумовлене результатами констатуючого дослідження.

Відомо, що порушення зору є причиною цілого ряду особливостей у психічному розвитку дітей, що, в свою чергу, відображається на засвоєнні ними математики. Тому її вивчення розпочинається з пропедевтичного періоду, зміст якого розрахований на удосконалення: умінь учнів орієнтуватися у великому та малому просторі (у класі, на парті, в зошиті); навичок оперування роздавальним матеріалом; організованих дій, виконуваних за завданням учителя.

Специфіка початкового курсу математики полягає в тому, що крім формування обчислювальних навичок, потрібно навчати учнів ряду практичних умінь. В перший рік навчання учні отримують знання під керівництвом вчителя. Це відбувається головним чином через предметно-практичну діяльність з використанням дидактичного матеріалу (лічильні палички, різні предмети для лічби, геометричні фігури тощо) і є базою для розвитку наочно-образного мислення [2].

Тому важливе значення при цьому приділяється предметно-практичній діяльності, яка виступає засобом компенсації ушкодженого зору та стає конкретним видом практики дитини. Предметно-практична діяльність сприяє засвоєнню учнями знань різного змісту та ступеня складності.

Останнім завданням було підготувати учнів до наступних етапів вивчення математики.

Реалізація цього завдання забезпечувалася успішністю формування у досліджуваних міцних уявлень про сенсорні еталони та перцептивних дій з предметами в процесі спеціально організованого навчання, результати якого позитивно впливали на засвоєння математичного матеріалу пропедевтичного періоду.

Арифметичний матеріал підготовчого періоду вивчення математики включає навички лічби, вміння називати та позначати числа від 1 до 10, додавати та віднімати у межах 5, розв’язувати прості арифметичні задачі на додавання та віднімання. Формування арифметичних навичок є важливою передумовою опанування математичними знаннями. Але дефіцит чуттєвого досвіду ускладнює розуміння будь-якого арифметичного матеріалу [2].

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури та констатуючого дослідження нами були виділені основні засоби розвитку сенсорно-перцептивної діяльності слабозорих молодших школярів в підготовчий період вивчення математики: *предметно-практична та ігрова діяльність, дидактичні вправи із залученням різних аналізаторів, малювання, вербальні завдання у вигляді загадок, віршованих задач, математичний матеріал*.

На основі сформульованих принципів, завдань та засобів нами були розроблені наступні **етапи** розвитку сенсорно-перцептивної діяльності у слабозорих молодших школярів: підготовчий, основний та заключний.

Підготовчий етап формувального експерименту передбачав наступні завдання: виявлення рівня розвитку сенсорно-перцептивної діяльності у різних категорій дітей; визначення ефективних засобів

розвитку та корекції у слабозорих учнів сенсорно-перцептивної діяльності на уроках математики в підготовчий період; визначення готовності слабозорих дошкільників до вивчення математики.

Для вивчення стану розвитку математичних уявлень та рівня сенсорної перцепції у слабозорих учнів нами був розроблений наступний зміст, наведений в таблиці 1.

Таблиця 1

Зміст вивчення стану розвитку в слабозорих учнів математичних уявлень та рівня сенсорної перцепції

Досліджувані параметри	Зміст виконуваних завдань	
	для дитини, яка відвідувала спеціальний дошкільний заклад	для дитини, яка не відвідувала спеціальний дошкільний заклад
1. Рівень знань про елементарні математичні уявлення	Самостійне називання геометричних фігур	Самостійне називання геометричних фігур. В разі виникнення утруднень продемонструвати фігури
	Самостійна побудова серійних рядів (від великого до маленького)	Самостійна побудова серійних рядів (від великого до маленького). В разі виникнення утруднень запропонувати показати та назвати найбільшу та найменшу фігури
	Самостійна лічба від 1 до 10; від 10 до 1	Самостійна лічба від 1 до 10; від 10 до 1. В разі виникнення утруднень запропонувати числа 1 – 10
2. Розвиток сенсорної перцепції		
Слухова перцепція	Самостійне малювання за словесною інструкцією	Самостійне малювання за словесною інструкцією. В разі виникнення утруднень запропонувати візуальний ряд
Дотикова перцепція	Самостійне порівняння предметів на основі дотикового сприймання	Самостійне порівняння предметів на основі дотикового сприймання. В разі виникнення утруднень запропонувати повторити такі прийоми, як накладання-прикладання, оцупування пальцями
Нюхова та смакова перцепція	При визначенні запаху та смаку предмета самостійно користуватися смаковим та нюховим аналізатором	При визначенні запаху та смаку предмета самостійно користуватися смаковим та нюховим аналізатором. При виникненні утруднень продемонструвати, за допомогою чого визначається смак та запах

Приступаючи до розробки спеціальних корекційно-розвивальних вправ, використовуючи математичний матеріал, ми керувалися такими науковими принципами їх побудови, як урахування вікових і психологічних особливостей слабозорих дітей, послідовність та концентричність їх застосування.

Розроблена нами методика експериментального навчання базувалася на програмі підготовчого курсу вивчення математики дітей зі зниженим зором, який включає наступні розділи:

1. Властивості та відношення предметів; розміщення предметів у просторі і на площині;
2. Лічба предметів; числа 1-10 та число 0; додавання та віднімання в межах 5;
3. Геометричні фігури.

За математичним змістом підготовчого періоду корекційно-розвивальні вправи були нами класифіковані на:

- вправи, спрямовані на формування сенсорних еталонів;
- вправи, спрямовані на розвиток арифметичних навичок;

За участю збережених аналізаторів усі вправи було розподілено за 2 групами:

I група. Зорово-дотикові:

- зорово-дотиково-нюхові;
- зорово-дотиково-смакові;

II група. Слухо-дотикові:

- слухо-дотиково-нюхові;
- слухо-дотиково-смакові;

Загалом було розроблено 60 вправ.

Як видно з класифікації, усі вправи включають дотиковий компонент. Це пояснюється, насамперед, першорядним значенням дотику в системі компенсації зорового дефекту та особливостями дотикового сприймання слабозорих дітей. Зір і дотик подібні за своїми психологічними механізмами і являють собою складне сенсорно-інтелектуальне утворення.

При розробці наочних посібників для експериментального навчання ми проаналізували вимоги використання їх в навчанні дітей з порушеннями зору, які були розроблені в свій час В.З. Деніскіною, Ю.О. Кулагінін, Р.В. Малих, О.М. Подколзіною, О.В. Соколовою, та скористалися деякими з них в своєму дослідженні. Серед них: забезпечення можливості для досить повного і точного сприймання за допомогою збережених органів чуття; використання наочного матеріалу різних видів (натурального – овочі, фрукти, предмети найближчого оточення; об'ємного – геометричні тіла, муляжі; дидактичні

іграшки); підготовленість учнів до розуміння інструкцій вчителя; проговорювання вчителем всіх дій з предметами, завчасне продумування словесних вказівок.

Основними завданнями *формування сенсорно-перцептивної діяльності* виявилися наступні завдання: корекція та вдосконалення сенсорних еталонів (форми, фактури, розміру); розвиток перцептивних дій на полісенсорній основі; дослідження ефективності використання основних засобів розвитку та корекції сенсорно-перцептивної діяльності у засвоєнні математичних знань і вмінь.

До завдань *заключного етапу формування* входило: виявлення рівня розвитку сенсорно-перцептивної діяльності у слабозорих учнів після спеціально організованого навчання, вивчення впливу використання сенсорно-перцептивної діяльності на успішність формування математичних уявлень і знань, а також розробка організаційно-педагогічних умов активізації сенсорно-перцептивної діяльності в процесі вивчення математики.

Кінцевий результат був спрямований на вироблення в учнів чітких уявлень про сенсорні еталони; вміння користуватися всіма збереженими аналізаторами в процесі виконання математичних завдань; засвоєння програмового матеріалу пропедевтичного періоду вивчення математики; підготовленості учнів до наступних етапів вивчення математики.

Список використаних джерел

1. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: [для воспитателя дет. сада]. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
2. Денискина В.З. Коррекционная направленность уроков математики в начальных классах школ для детей с нарушением зрения. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 31 с.
3. Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельность // Восприятие и действие: симпозиум 30 XVIII междунар. психол. конгресса / Сост. А.В. Запорожец. – М.Изд-во Московского ун-та, 1966. – С. 35–44.
4. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб.: КАРО, 2006. – 336 с.
5. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. – М.: Полиграф-сервис, 2000. – 250 с.
6. Федоренко С.В. Тифлодидактика. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 144 с.

In the article the author model of forming of the sensory-perceptive activity by children with violations of sight in the intial period of study of mathematics.

Keywords: content of forming of the sensory-perceptive activity; stage of forming of the sensory-perceptive activity; corrections developing exercises.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.262.016:811.161.2

С.В. Федоренко

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті розкрито етапи розвитку спеціальної методики навчання української мови дітей з порушеннями зору у зв'язку з розвитком загальної методики української мови та суспільно-політичним станом країни. Охарактеризовані перші та сучасні теоретичні і методичні праці зі спеціальної методики навчання мови сліпих та слабозорих.

Ключові слова: становлення, розвиток, спеціальна методика навчання мови, діти з порушеннями зору.

В статье раскрыты этапы развития специальной методики обучения украинскому языку детей с нарушениями зрения в связи с развитием общей методики украинского языка и общественно-политическим состоянием в стране. Охарактеризованы первые и современные теоретические и методические работы по специальной методике обучения языку слепых и слабовидящих.

Ключевые слова: становление, развитие, специальная методика обучения языку, дети с нарушениями зрения.

Минуле в житті кожного народу тісно пов'язане з його сучасним і майбутнім. Не знаючи минулого, не можна створювати сучасне. Багато думок, рекомендацій, порад, відкриття вчених, творчих учителів, освітянських діячів минулого актуальні й сьогодні. Вище зазначене стосується будь-якої науки взагалі і спеціальної методики навчання української мови дітей з порушеннями зору зокрема.

Історія становлення і розвитку спеціальної методики української мови як науки і навчальної дисципліни на сьогодні не розроблена. Окремі методичні ідеї, судження, знахідки відбиті у статтях, букварях, підручниках з мови, у невеличких посібниках, створених тифлопедагогами минулого.

Розвиток спеціальної методики навчання української мови сліпих та слабозорих дітей нерозривно пов'язаний з розвитком загальної методики української мови. Історія методики навчання української мови знає численні і різноманітні спроби знайти найраціональніший метод навчання мови. Аналіз історії розвитку методики навчання української мови показує, що у ході її розвитку змінювалися основні положення і принципи, а головне формулювання цілі навчання.

Спеціальна методика навчання мови почала складатися у самостійну педагогічну дисципліну порівняно недавно, у другій половині XIX сторіччя, в зв'язку з виникненням практики навчання незрячих дітей в Україні.

Можна виділити наступні критерії періодизації розвитку і становлення спеціальної методики української мови як науки:

- 1) соціально-політичні умови й суспільні події, що впливали на стан і статус української мови, зумовлювали реформування освіти та спеціальної школи;
- 2) рівень розвитку лінгвістики, загальної методики навчання української мови як науки і педагогічної думки;
- 3) особливості і закономірності розвитку тифлопедагогіки.

Наукові основи сучасної загальної методики навчання української мови своїм корінням сягають у далеке минуле і, безумовно, репрезентують спадщину, залишену в численних наукових працях, посібниках, підручниках.

У розвитку освіти, формуванні передових педагогічних ідей чимала заслуга українських братських шкіл і Київської колегії. Аналіз підручників і посібників, створених наприкінці XVI – в XVIII ст. засвідчив, що вже в XVI ст. у школах застосовувалися різні методи, прийоми і форми роботи у навчанні мови, однак це не може бути підґрунтям для твердження, що освітяни мали вже розроблену систему дидактичних принципів, які спиралися б на чітку методологічну основу. Педагогічна думка тих часів не піднеслася на рівень їх узагальнення. Не сягнула вона і широких узагальнень та розуміння природи процесу засвоєння знань, хоча на практиці цей процес був розроблений досить кваліфіковано [11]. У 1931 році Х.Хьюз писав, що методи починаються зверху, а не знизу, вони намагаються відкрити і застосувати якусь формулу або знайти ключ, за допомогою яких можна було б вирішити велику кількість українських складних і різноманітних проблем. Цим можна пояснити те, що проблема і дотепер залишається недостатньо розробленою у теоретичному і практичному планах.

У XIX ст., коли почала формуватися українська національна ідея і національна ментальність, з'явилися перші теоретичні праці з методики навчання мови: підручники, посібники, методичні вказівки, статті тощо. Проте всі підручники того часу відповідали навчальним вимогам лише частково, з методичного погляду були недосконалі і не могли розв'язати проблем школи в цілому. У школі, попри чимало негативних і архаїчних засад, на яких трималось навчання, пробивалися паростки нової, демократичної культури, що утверджувалась представниками передових поглядів, прогресивних ідей [11].

У першій половині XIX ст. в Галичині були написані перші граматики української мови І.Могилиницького (1823 р.), Й.Левицького (1831 р.), І.Вагилевича (1845 р.), Т.Глинського (1844 р.), Й.Лозинського (1846 р.). У 1848 р. Галичина, що була тоді під владою Австрії, одержала дозвіл на вивчення української мови в народних школах. Українську мову було визнано обов'язковим предметом для всіх учнів східної Галичини. Але, на превеликий жаль, у першій на Україні школі для сліпих у місті Львові навчання українських дітей відбувалося польською мовою.

У XIX ст. вийшли перші теоретичні праці з методики навчання мови: методичні вказівки "О грамматическомъ разборе" П.М. Любовьского (1820 р.), посібник невідомого автора "Методика" (рукопис, 1839 р.), написаний кирилицею. У ньому визначено мету освіти, методи, способи і форми навчання, питання загальнопедагогічного і дидактичного характеру, зокрема вимоги до вчителя, враховування можливостей учня, поради, як організувати повторення матеріалу, зробити навчання легким і цікавим. З-поміж методів навчання як найважливіші виділено бесіду, розповідь.

Слід зазначити, що в усі періоди життя суспільства предметом дискусії вчителів була проблема підручників. Кожний етап розвитку школи так чи інакше позначався на їхньому змісті, на методиці навчання.

Не зважаючи на наявні вади, тогочасні шкільні підручники з української мови все ж мали багато позитивного (доступність, цікаве висвітлення матеріалу, наявність завдань творчого характеру, взаємозв'язок і наступність у викладі матеріалу тощо). Основні їх ідеї були відображені в програмах, підручниках, технологіях навчання в подальшому. Загалом вони виконали важливе завдання – створили підґрунтя для появи якісних навчальних книжок, і в цьому розумінні заслуговують на увагу як явище своєї доби [11].

Складний шлях пройшла історія становлення друкування підручників шрифтом Брайля для незрячих в Україні. Відомий український тифлопедагог, засновник і перший директор професійної школи для сліпих Олексій Хомич Андріяшев звернувся у вересні 1885 року до Голови Ради Покливання Імператриці Марії Олександрівни над сліпими Карла Грота з проханням надати 500 карбованців для відкриття друкарні, що друкувала б підручники шрифтом Брайля в Києві. У Санкт-Петербурзі, його прохання було відхилене. Рада вважала передчасним відкриття друкарні в Києві.

Перша друкарня шрифтом Брайля була створена в Україні в Одесі, яка тоді входила до складу Херсонської губернії. Її засновником був відомий офтальмолог, секретар місцевого відділення опіки над сліпими Григорій Олександрович Міткевич. Він зацікавився питанням створення бібліотеки для сліпих, купив друкарню і влітку 1889 року опублікував збірку віршів Кольцова шрифтом Брайля. А пізніше почав друкувати твори М.В.Гоголя. Ця Список використаних джерел була призначена в першу чергу для сліпих учнів шкіл Києва та Одеси. Таким чином, діяльність лікаря Г.О.Міткевича відіграла значну роль у галузі освіти незрячих [1].

З 1893/94 навчального року загальноосвітні школи почали працювати за новим навчальним планом (програмою) і підручниками. З цього часу рідна мова і письмо виділялися в навчальному процесі як окремі предмети. З урахуванням вимог нової програми М.Пачовський написав методичний посібник “Замітки до науки руської мови в середніх школах” (1898 р.). У ньому подано методичні поради щодо формування навичок грамотного письма, розкрито особливості методики вироблення стилю мовлення учнів старших класів, розглянуто питання методики навчання граматики (морфології і синтаксису).

Період відродження національної системи освіти (початок ХХ ст.) був багатим на творчі пошуки, впровадження ефективних форм і методів роботи, що не могло не позначитися на змісті підручників і посібників. Автори підручників того періоду закладали підґрунтя для створення педагогічних надбань у подальшому, для підготовки і розв'язання важливих методичних завдань, нормалізації української мови і запровадження її в школі як навчальної дисципліни.

Не стояла осторонь й тогочасна українська тифлопедагогіка. З нагоди 50-річчя з дня смерті відомого письменника М.В.Гоголя в лютому журналі для сліпих «Досуг слепых» (перший в Росії Брайлівський журнал) у 1902 р. було відмічено, що у Криворізькій друкарні П.М.Должанського вийшла з друку комедія М.В.Гоголя «Ревізор», надрукована шрифтом Брайля. Це видання мало не комерційний, а просвітницький характер, про що говорить відносно низька ціна книжки. У 1903 році ця друкарня видала шрифтом Брайля біографію М.О.Некрасова та його вибрані вірші, а в 1905 році роман В.Г.Короленка “Сліпий музикант” та poradnik, як навчитися писати шрифтом Брайля. Лише за чотири роки з друкарні вийшло близько двох десятків назв книжок для незрячих [1].

Після революції 1905 року втратили силу всі заборони на українську мову. За два роки побачили світ понад дванадцять підручників української мови для загальноосвітніх шкіл – курси фонетики, морфології і синтаксису.

1917–1920 роки не були продуктивними для навчання. У школі за ці роки відбулося стільки ж кардинальних переворотів, а після них нових напрямів, скільки разів змінювалася влада на Україні (Тимчасовий уряд, Центральна Рада, гетьманщина, петлюрівщина, денікінщина тощо).

З 1923 р. розпочинається нова ера в національній політиці, названа українізацією. Період українізації виявився складним і внутрішньо двоїстим, процес – суперечливим. З одного боку, заходи спрямовувалися на поширення української мови, а з другого, – мали місце намагання применшити роль української мови та української культури. Благі наміри мовної політики багато в чому лишилися декларативними. По суті, це був час приниження української мови і культури, своєрідне гальмування їх розвитку.

Оскільки у двадцятих роках ХХ століття українська мова набула статусу державної мови, необхідно було створити український алфавіт Брайля для незрячих. Вчителі Харківського училища для сліпих В.В.Пжиборовська та І.В.Слепцов взяли за цю справу й створили в 1921 році брайлевський алфавіт української абетки, використавши за основу російський алфавіт.

Спеціальна школа 20-х рр. була на шляху пошуків, невпинно експериментувала, змінюючи форми і системи навчання. Заслуговують на увагу в сучасній спеціальній школі передові педагогічні ідеї цього періоду, зокрема: належна увага до проведення лабораторно-практичних занять, екскурсій і опрацювання екскурсійного матеріалу, використання наочних посібників; прагнення забезпечити

міжпредметні зв'язки; організація самостійної роботи незрячих учнів; здійснення принципу зв'язку теорії з практикою тощо.

У 30-х рр. належна увага з боку вчених-методистів почала приділятися розв'язанню проблеми стабільних підручників української мови в системі освіти, що мало важливе значення для становлення і розвитку методики навчання. Однак у доборі навчального матеріалу панівним був класовий підхід, як, зрештою, в усі наступні роки [11].

Значний внесок в теорію та методику навчання мови незрячих у цей період зробив Петро Георгійович Мельников (1890-1948рр.). У його методичному poradniku «Читання, письмо і мова в школі сліпих», що вийшов у 1937 році, були висвітлені питання методики навчання сліпих учнів грамоти та розвитку їх мовлення в початковій школі. Посібник, призначений для використання студентами дефектологічних факультетів та вчителів шкіл для сліпих дітей, актуальний і до сьогодні [6].

У 40–50-х рр. зміст шкільних підручників з мови вдосконалювався, формувалися нові методичні засади її вивчення, розроблялися нові форми й методи навчання. У центрі уваги науковців і вчителів було питання диференціації навчання, виховання в учнів пізнавальної активності й самостійності.

28 серпня 1944 року вийшла Постанова Раднаркому України «Про поліпшення роботи по обслуговуванню сліпих і глухонімих», яка зобов'язувала Наркомос України поновити мережу шкіл для цих дітей, яка була значно скорочена в результаті наслідків Великої Вітчизняної війни. З цією метою в Харкові було відновлено цех поліграфії для друкування підручників шрифтом Брайля українською мовою.

Першою опублікованою методичною розробкою по навчанню читання та письма сліпих дітей українською мовою став посібник завідувача відділом шкіл для сліпих Науково-дослідного інституту дефектології Андрія Савватійовича Ганджія (1880-1957рр.) «Навчання грамоти в школах сліпих дітей», виданий у 1952 році. Ця методична розробка стала безпосереднім продовженням роботи, яка вийшла в 1950 році «Навчально-виховна робота в школі сліпих дітей у добуковарному періоді». У ній висвітлюється методика роботи зі сліпими дітьми з навчання грамоти, пропонуються прийоми з передового досвіду роботи найкращих учителів шкіл для сліпих [3].

Закон про зміцнення зв'язку школи з життям (1959 р.) відкрив новий етап у розвитку освіти. З 1959/60 навчального року школи України були переведені з семирічного на восьмирічне навчання. За новими навчальними планами, перехідними програмами, що визначали орфографічний та пунктуаційний мінімуми, вимоги до знань і навичок учнів стали більш окресленими і конкретними. Крайні праці 60–70-х років створили належну наукову базу, яка забезпечувала успішне розв'язування важливих проблем навчання мови: активізацію розумової діяльності учнів, підвищення їхньої грамотності, розвиток усного і писемного мовлення тощо. Сприяли загальному розвитку методики зміцнення й розширення її зв'язків з лінгвістикою, педагогікою і психологією, проте на практиці методичні ідеї втілювалися дуже повільно.

Знавали змін вимоги до структури і змісту підручника з мови. Він мав нести і гарантувати систему знань, сприяти підвищенню культури усного і писемного мовлення, розкривати історичні передумови явищ сучасної мови. Всі положення і правила в підручнику мали бути науково обгрунтовані, в бездоганних, доступних для учнів формулюваннях; вправи – забезпечувати поурочне і спеціальне повторення. Більше уваги приділялося вивченню стилістики, розвитку мислення. У навчальному процесі виникало чимало й супутніх проблем. Їх розв'язували у своїх працях В.С.Вашенко, Є.М.Дмитровський, А.П.Коваль, М.А.Жовтобрюх, І.С.Олійник, С.П. Левченко, М.В. Павлович, Т.Є. Удод та ін. [11].

У ці часи гостро постає питання забезпечення сліпих дітей літературою для позакласного читання, надрукованою шрифтом Брайля українською мовою. З цією метою у 1961 році УТОС створює свою друкарню в м. Києві при редакції журналу «Праця сліпих». У 1969 році з'являється дитячий журнал, надрукований шрифтом Брайля українською мовою «Школяр», як наступник довоєнного дитячого часопису «Юний піонер» [1].

Зусилля вчених-методистів, лінгвістів і вчителів у 80-х рр. зосереджувалися на розв'язанні основних проблем теорії і практики уроку, його змісту, типології і технології, формах і методах поліпшення орфографічної і пунктуаційної грамотності учнів, розвитку їхнього монологічного мовлення, збагаченні словникового запасу тощо.

Реформа загальноосвітньої і професійної школи 1984 року торкнулася й курсу української мови. Акцентувалася увага на потребі подальшого підвищення ефективності уроку, вдосконалення його змістового наповнення і структурних похідних як складової частини навчально-виховного процесу. У навчальному плані середньої школи збільшилася його питома вага: уроки української мови вводилися і в старших класах. Удосконалювались як навчальні програми, так і підручники, що було закономірним, оскільки суспільний розвиток зажадав від школи адекватних доповнень.

Першорядного значення набувала проблема теоретичного супроводу курсу української мови, який відповідав би реальним потребам середньої школи. Школі потрібні були різні посібники і

підручники, але з єдиним теоретично й методично обґрунтованим наповненням. Вимоги науки враховували автори посібників [11].

У 80-х рр. увага вчених-методистів, лінгвістів та вчителів зосереджувалася на дослідженні основних проблем теорії і практики уроку – його змісті, структурі, технології, формах і методах поліпшення орфографічної і пунктуаційної грамотності учнів, розвитку їхнього усного монологічного мовлення, збагачення словникового запасу тощо.

Особливо гостро проблема розвитку усного та писемного мовлення учнів зі зниженим зором стала перед вчителями та вченими-тифлопедагогами, оскільки до цього часу увага тифлопедагогів була спрямована в основному на сліпих дітей. За її вирішення взялася І.П.Чигринова. У 1982 році у видавництві «Радянська школа» за її авторством вийшов навчальний посібник «Розвиток мовлення слабозорих учнів», в якому були розглянуті психолого-педагогічні умови розвитку мовлення дітей зі зниженим зором, шляхи його удосконалення, питання сприймання цією категорією дітей художніх творів, літературних образів та ін.

Цей період був для спеціальної методики навчання мови надзвичайно плідним, оскільки прийнята державна програма реформування освіти вимагала переорієнтації на нові реалії постіндустріальної доби, а відтак і на пошук узгоджених із цим підходів. Спеціальна методика навчання української мови, як гілка загальної методики, за всієї самодостатності мети і можливостей, постійно розвивалася і вдосконалювалася.

У 90-х рр. мета і завдання шкільного вивчення української мови докорінно змінилися. Це було спричинено проголошенням незалежної Української держави, відсутністю ідеологічного тиску. Навчальні заклади зазнали благодійної деполітизації, зміст навчання в них набув національного характеру; модернізувалися програми та підручники. Учителю почувався тепер більш розкутим, що не могло не вплинути на організацію навчального процесу. Зміни, що відбувалися в українській шкільній освіті, потребували кардинально нового науково-методичного забезпечення шкіл для дітей з порушеннями зору.

Частково проблему науково-методичного забезпечення навчання української мови дітей з порушеннями зору на цей час розв'язав посібник, виданий за редакцією Л.І.Мелешко та Н.С.Дзюби «Методика навчання сліпих дітей письма і читання шрифту Брайля» (1997 рік).

Завдання, що постали перед школою взагалі та вчителем мови зокрема, – багатоаспектні. У 2001 р. було впроваджено нову шкільну систему, нові навчальні технології і стандарти. У системі освіти проводиться інтенсивна робота з удосконалення змісту, активізації методів навчання.

На сучасному етапі розвитку спеціальної методики навчання української мови важливими є наукові доробки вітчизняних тифлопедагогів Л.С.Вавіної, О.М.Паламар, В.М.Ремажевської, Т.П.Свиридюк, С.В.Федоренко [2, 8, 9], які удосконалили методику навчання української мови дітей з порушеннями зору.

Важливий внесок у методику позакласного читання дітей з порушеннями зору зробила В.В.Купрас [5], яка у своїх дослідженнях обґрунтувала модель педагогічного керівництва роботою з книгою учнів зі зниженим зором, розробила зміст та методичні рекомендації з позакласного читання для цієї категорії дітей.

Таким чином, спеціальна методика навчання мови дітей з порушеннями зору як наука розвивалася не відокремлено від загальнонародської культури, а вбирала в себе всі прогресивні форми, методи і засоби навчання. Розв'язуючи проблеми методики навчання, українські вчені-тифлопедагоги не залишали поза увагою апробовані наукові знахідки та ідеї, обстоювали свою думку і погляди, багато в чому не погоджувалися з панівними переконаннями і творили свою, українську науку. Педагогічна спадщина повинна посісти належне місце в навчальних закладах, і все, що в ній є корисного і прогресивного для освіти, має повернутися цінним набутком до духовної скарбниці народу.

На кожному етапі розвитку суспільства школа не стояла осторонь політичних проблем. Політичні зміни впливали на зміст уроку, його дидактичну сутність. У мовній практиці, як у дзеркалі, відображалися всі реалії суспільства. В усі часи українська мова пробивала й обстоювала своє місце в школі, і, як наслідок, з'являлись і утверджувались нові, передові засади в теорії і практиці її опановування. Наукові досягнення в лінгвістиці безпосередньо чи опосередковано знаходили своє відбиття в методичних питаннях навчання мови, в укладанні шкільних підручників і посібників.

Список використаних джерел

1. Бурчак О.К. Писемність для сліпих: історія та розвиток. – К.: УТОС, 2005.
2. Вавіна Л.С. Вивчення української мови в початковій школі для дітей зі зниженим зором: Науково-методичний посібник. - К.: Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2006.
3. Ганджій А.С. Навчання грамоти в школах сліпих дітей. – К., 1952.
4. Коваленко Б.И. Методика русского языка в школе слепых. - М., 1941.

5. Купрас В.В. Зміст і методичні рекомендації з позакласного читання для загальноосвітніх шкіл для дітей початкових класів зі зниженим зором. – К., 2008.
6. Мельников П.Г. Чтение, письмо и речь в школе слепых. – М., 1934.
7. Моргайлик Л.И. Пути развития специальной методики русского языка для школ слабовидящих детей // Опыт изучения аномальных школьников. – Л., 1978.
8. Спеціальні методи навчання рідної мови слабозорих учнів: Методичні рекомендації / Укл. О.В.Вежбинська, В.М.Ремажевська. – Львів, 2003.
9. Федоренко С.В. Особливості методики навчання грамоти дітей зі зниженим зором: Мат-ли до вивчення курсу “Методика викладання мови в школах для сліпих та слабозорих дітей”. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2004.
10. Чигринова И.П. Развитие речи слабовидящих учащихся. – К.: Рад. школа, 1983.

In the article the stages of development of the special method of studies of Ukrainian of children are exposed with paropsiss in connection with development of general method of Ukrainian and social and political state of country. The first are described and modern theoretical and methodical labour from the special method of studies of language of blind.

Keywords: becoming, development, special method of studies of language, to put with paropsiss.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.34:37.091.313:811.161.2

Т.С. Франко

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ІНТЕНСИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ

Стаття висвітлює особливості впровадження інтерактивних методів навчання в освітній процес у молодших класах інтенсивної педагогічної корекції.

Ключові слова: інтерактивні методи, інтенсифікація навчання, професійна компетентність педагога, особистісно-зорієнтоване навчання.

В статье освещены особенности внедрения интерактивных методов обучения в образовательном процессе в младших классах интенсивной педагогической коррекции.

Ключевые слова: интерактивные методы, интенсификация обучения, профессиональная компетентность педагога, личностно ориентированное обучение.

Сучасна спеціальна освіта в умовах сьогодення спрямована на пошук інноваційних моделей навчання учнів з особливими освітніми потребами, які сприятимуть розвитку в учнів життєвої та соціальної компетентності. Корекційні педагоги намагаються створювати комфортні умови для реалізації можливостей учнів, адаптуючи освітні методики з метою формування відповідності рівня учнівських умінь і знань до вимог соціуму.

Особливої уваги потребує модернізація освітнього процесу в класах інтенсивної педагогічної корекції (далі ІПК), оскільки проблема навчання дітей із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР), що перебувають у цих класах, полягає у специфічних труднощах учнів щодо опанування шкільної програми. Такі труднощі, на думку науковців (Т.Д. Ілляшенко, В.Т.Маранцман, Т.М. Марчук, Л.І.Прохоренко, Т.В.Сак, Н.А.Ципіна, ін.), зумовлені особливостями їх пізнавальної сфери у поєднанні з поведінковими особливостями. Зазначимо, що питання удосконалення навчального процесу у класах даного типу набуває гострої актуальності саме в початковій ланці, відведеної для інтенсивної корекції пізнавальних можливостей учнів.

Практика сучасної освіти переконує у необхідності переходу від методики „передавання знань” до „формування умінь самостійно здобувати знання”, що значною мірою вирішується шляхом впровадження у процес навчання інноваційних технологій. Серед них чільне місце посідають інтерактивні методи навчання (О.Л.Пометун, Л.М. Пироженко).

Під інтерактивними освітніми технологіями розуміють такі методи, в основі яких лежить безпосередня участь кожного його учасника як шукача шляхів і засобів розв'язання проблем, активна взаємодія між учнями, опосередкована спілкуванням. Логічним завершенням такої взаємодії є спільне формулювання дітьми висновків, узагальнень, тверджень тощо [1;2].

На нашу думку, вдале використання інтерактивних методів навчання у класах ІПК дозволить створити комфортні умови навчання для учнів із затримкою психічного розвитку, оскільки саме колективні (сумісні) форми роботи є для них більш доступними у порівнянні із самостійними (індивідуалізованими) [4]. За таких умов кожен учень відчуватиме свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Проблема впровадження інтерактивних технологій освіти розробляється педагогічним колективом Навчально-виховного комплексу з центром реабілітації слабозорих дітей міста Кам'янець-Подільського Хмельницької обл. В структуру цього закладу входять класи ІПК. Впродовж 2006-2011 навчальних років творча група вчителів-дефектологів працює над методичною проблемою: „Інтенсифікація освітнього процесу шляхом впровадження інтерактивних методів”.

На початковому етапі роботи обирались ті навчальні стратегії інтерактивного навчання, які здійснювати відносно неважко. Найбільш ефективними на практиці виявилися ігрові, неімітаційні та імітаційні вправи. Ці технології використовували всі вчителі класів ІПК. Згодом, завдяки кількарічній співпраці педагогів до них приєднали інші такі технології навчання: технологія організації групової навчальної діяльності, технологія концентрованого навчання, проблемне навчання.

Ігрові технології застосовувались у вигляді дидактичних систем використання різноманітних ігор, під час проведення яких в учнів формуються вміння розв'язувати завдання на основі компромісного вибору (навчальні ігри, тренувальні, узагальнюючі, пізнавальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, ділові, рольові, імітаційні).

Результати використання інтерактивних методів підтвердили їх дієвість у навчанні учнів із ЗПР. На педагогічних семінарах педагоги-учасники творчої групи презентували напрацьований досвід роботи, зокрема практичні розробки з теми „Розвиток мовлення молодших школярів з особливими освітніми потребами шляхом використання інтерактивних методів на уроках розвитку мовлення”.

Пропонуємо зразки використання інтерактивних методів навчання на уроках рідної мови у 2-му, 3-му, 4-му класах ІПК.

1. Інтерактивний метод «Займи позицію».

Цей метод допомагає проводити дискусію за проблемним запитанням. Він дає можливість висловитися кожному учневі, продемонструвати різні думки, обґрунтувати свою позицію або перейти на іншу, якщо його переконали більш вагомими аргументами.

Порядок проведення:

1. Учитель називає тему та пропонує учням скласти думку про неї.
2. Найбільш чітко виражені думки записуються або висловлюються.
3. Учні об'єднуються в групи за спільністю висунутих позицій.
4. Учні готуються до обґрунтування своєї позиції.
5. Після обговорення дискусійного питання учень може змінити точку зору і перейти в іншу групу, назвавши найбільш переконливий аргумент протилежної сторони (іншої групи).

Наведемо фрагмент уроку читання у 2 класі, на якому застосовується метод „Займи позицію”. Попередньо клас поділяється на дві групи, кожній з яких пропонується кінець легенди, який потрібно доповнити початком.

Тема: Чудодійна криниця

I група

... Повернувся дід додому. Баба говорить:

— Діду, я тебе не впізнала.

Він тоді розповів усю пригоду. Пішла баба до криниці. Напилася тої води чудодійної і теж стала молодою. Минув час. Народилося у них немовля. Стали вони жити гарно і щасливо.

II група

... Повернувся дід додому, а баба його і не впізнала. Розповів він бабі про чудодійну криницю і показав їй стежку до неї. Напилася баба води — теж стала молодою. Прожили вони з дідом щасливо ще одне своє життя.

Представник кожної групи зачитував складену легенду. Далі всі учні встали і підійшли до тієї групи, чия легенда найбільше сподобалась. Деякі учні змінювали позицію і приєдналися до іншої групи. У таких випадках доцільно взяти у цих дітей інтерв'ю і поцікавитись, чому вони перейшли в іншу групу. Всі діти зацікавлено вислуховували думки інших учнів і робили висновки.

2. Інтерактивний метод «Два-чотири – всі разом».

Ця форма роботи дозволяє учням набувати навичок співробітництва, оволодівати вміннями активно висловлюватися та слухати. Вони, отримавши інструкції від учителя, об'єднуються в невеликі

групи, виконують отримане завдання. Спільні зусилля призводять до того, що всі члени групи прагнуть до взаємного успішного виконання поставлених завдань.

Підготовчим етапом у групі може бути робота в парі. Метод "Два - чотири — всі разом" є похідним саме від парної роботи. Він сприяє ефективному розвитку навичок спілкування в групі, вмінню переконувати та вести дискусію.

Наведемо фрагмент уроку української мови у 4 класі під час вивчення теми „Види речень за метою висловлювання та інтонацією”.

Діти отримали завдання: використовуючи таблицю і текст вправи, зробити висновок про види речень за метою висловлювання та інтонацією.

Види речень за метою висловлювання

Види речень		
За метою висловлювання	За інтонацією	
	Неокличне	Окличне
Розповідне	Ми любимо свою Батьківщину. Хіба можна не любити свою Батьківщину? Усім серцем любіть Батьківщину свою.	Ми любимо свою Батьківщину! Хіба можна не любити свою Батьківщину!? Усім серцем любіть Батьківщину свою!
Питальне		
Спонукальне		

— Які речення за метою висловлювання і за інтонацією вміщено в цьому абзаці?

„... У той день на березі зібралася сила-силенна народу. Зійшовся увесь Канів, прийшли люди з близьких і далеких сіл. Ще зроду-віку не бачили канівські кручі стільки людей!..”

Спочатку діти протягом 1-2 хвилин розглядали матеріал індивідуально. Потім починали працювати в парі. При цьому учням наголошувалось, що вони обов'язково повинні дійти згоди щодо відповіді. Потім пари об'єднувались у четвірки і обговорювали попередньо зроблені висновки щодо видів речень за метою висловлювання та інтонацією. Після цього учні колективно обговорювали усі відповіді і визначали види запропонованих речень.

3. Дидактичні ігри, як інтерактивний метод

Дидактична гра — метод імітації прийняття рішень у різноманітних ситуаціях шляхом гри за правилами, що вже вироблені учасниками

Гра стимулює розумове зростання учнів. Діти дуже люблять ігри, які дозволяють кожному проявити себе. Наведемо приклади дидактичних ігор, які можна впроваджувати на уроках рідної мови у 3 класі.

Гра „Встав пропущене слово”.

Як поріг — то на ... (порозі), ну а ріг — пиши па ... (розі).

Коли вухо — то у ... (вусі), а кожух — то на ... (кожусі).

Як урок — то на ... (уроці), око — порошок в ... (оці).

Під час цієї гри діти приходять до висновку: відбувається у місцевому відмінку однини у деяких іменниках чоловічого і середнього роду відбувається зміна приголосних в основі слова.

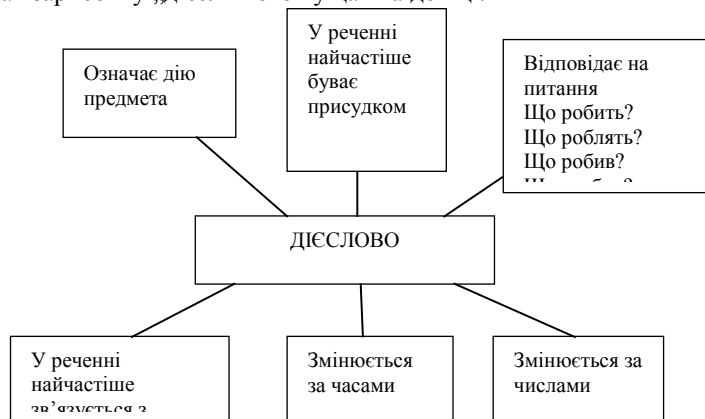
4.Інтерактивний метод "Асоціативний куц"

Даний інтерактивний метод дозволяє вчителю на початку роботи одним словом визначити тему, над якою проводитиметься робота, а учні повинні згадати все, що виникає в пам'яті стосовно цього слова. Спочатку діти висловлюють найстійкіші асоціації, потім — другорядні. Вчитель фіксує відповіді у вигляді своєрідного „куща”, який поступово „розростається”. Цей метод універсальний, бо може використовуватися під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни і на всіх етапах уроку.

Наведемо фрагмент уроку у 4 класі на тему: Написання не з дієсловами, під час якого був використаний інтерактивний метод „Асоціативний куц”.

— Згадайте, що ми вивчали про дієслово у 3 класі?

Діти по черзі згадують все, що знають про дієслово, а вчитель, разом із учнями, узагальнював відповіді та виконував зарисовку „дієслівного куща” на дошці.



5.Інтерактивний метод „Мозковий штурм”

Цей метод навчання ефективний для одночасного залучення всіх учнів до активної роботи. Ми застосовуємо його для збирання інформації з будь-якої теми; для інтенсивної перевірки наявних знань; для розвитку вмінь аргументувати власну позицію.

Наприклад, вивчаючи тему „Будова слова” у 3 класі, діти працюють з таблицею:

префікс		корінь			суфікс		закінчення		
Стоїть перед коренем	Служить для утворення нових слів	Сільна частина споріднених слів	Несе в собі основне значення слова	Щоб знайти корінь, слід добирати споріднені слова	Стоїть після кореня	Служить для утворення слів.	Змінна частина слова.	Служить для зв'язку слів у реченні.	Щоб знайти закінчення, слід змінювати слово

Далі вчитель організовує з учнями „Мозковий штурм” шляхом постановки запитань: - Що таке основа?, -З яких частин вона може складатися?, - Що ви дізналися про кожен з них?, - Як розібрати слово за будовою?

Цікавим у застосуванні даного методу є те, що учні діляться своєю інформацією між собою і в такий спосіб отримують знання від інших.

Аналізуючи власний досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, ми можемо стверджувати, що важливого значення інтерактивні методи набувають під час вивчення початкового курсу рідної мови. Адже саме з розвитком мовлення тісно пов'язаний інтелектуальний розвиток особистості, формування її пізнавальних процесів, інтересів та потенціалу. Володіння мовою, її лексико-граматичною складовою є основою будь-якої розумової діяльності.

Слід також зазначити, що проведення уроків з інтерактивними технологіями потребує компетентності учителя щодо їх використання.

Список використаних джерел

1. Васишин О.І. Школа життєвої компетентності // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Наук. ред. І.Єрмаков. – К.: Контекст, 2000. – С. 216-218.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під ред. О.В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 1999. – 112 с.
2. Пометун О.Л., Пирожено Л.М. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К.: Просвіта, 2002. – 98 с.
3. Тихонова Т.В. Нові інформаційні технології у школі та вузі. – Миколаїв: Веста, 1999. – 65 с.

The article highlights the features of introduction interaktivnyh teaching methods in the educational process in the early grades intensity is special education.

Keywords: interactive methods, intensification of teaching, professional competence of teacher, personality oriented teaching.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376-056.262:37.091.313

О.С. Хруль

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЯК ОБОВ'ЯЗКОВИЙ ЕЛЕМЕНТ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Стаття відбиває основні результати теоретичного і емпіричного дослідження з проблеми педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору в умовах інтегрованого навчання.

Ключові слова: освітня інтеграція, педагогічний супровід дітей з порушеннями зору, обучі

досягнення, міжособові стосунки.

Данная статья отражает основные результаты теоретического и эмпирического исследования по проблеме педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения.

Ключевые слова: образовательная интеграция, педагогическое сопровождение детей с нарушениями зрения, учебные достижения, межличностные отношения.

В современных условиях развития общества отношение к детям с особенностями психофизического развития характеризуется переходом от сегрегации к интеграции. Образовательная интеграция в Республике Беларусь организуется посредством открытия в дошкольных учреждениях и общеобразовательных школах специальных групп (классов), классов (групп) интегрированного (совместного) обучения и воспитания с различной наполняемостью детьми с особенностями психофизического развития. При интегрированном обучении создаются условия и возможности доступа к качественному образованию для всех учащихся. Вносятся изменения в структуру и содержание образования с учетом разнообразных возможностей и потребностей обучающихся. Повышается роль и ответственность родителей, расширяется их участие в обучении и воспитании.

Актуальность темы исследования определяется значимостью интегрированного обучения для детей с нарушениями зрения, тенденцией к увеличению числа незрячих и слабовидящих учащихся, получающих образование в средних общеобразовательных школах. Авторы С. Е. Гайдукевич, В. З. Денискина, З. Г. Ермолович, А. Н. Коноплева, В. П. Гудонис и др. указывают, что интегрированное обучение детей с нарушениями зрения эффективно при коррекционной и социальной направленности учебного процесса, осуществлении здоровьесберегающего и поддерживающего обучения, смягчении кризиса взаимоотношений с обычными детьми. В этих условиях педагогическое сопровождение является обязательным элементом образовательного процесса. Возникает необходимость в педагогической толерантности, обеспечении безбарьерной, положительно эмоциогенной среды, ценностно-смыслового единства в детском коллективе, когда различия детей признаются, приветствуются и налаживается тесное общение всех субъектов образовательного процесса. Вместе с тем, современная тифлопсихология и тифлопедагогика, утверждая важность интегрированного обучения для детей с нарушениями зрения, не располагает достаточными научно-исследовательскими материалами по проблеме педагогического сопровождения школьников с нарушениями зрения в процессе совместного обучения с нормально видящими сверстниками. Отмечается ее многоаспектность, однако не представлены как организационно-содержательные характеристики самой деятельности, так и методика осуществления в образовательном учреждении. Выраженной потребностью является организация педагогического сопровождения учащихся с нарушениями зрения с целью оказания им помощи и поддержки в реализации образовательных возможностей, смягчении адаптивного когнитивного кризиса, снятии комплекса неполноценности, устранении разногласия и непонимания между детьми, гармонизации отношений в сообществе сверстников.

Рассмотрим методологические и теоретические основы педагогического сопровождения, определим феномен «педагогическое сопровождение детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения», раскроем его организационно-содержательные характеристики и методику педагогического сопровождения межличностных отношений детей с нарушениями зрения и нормально видящих сверстников на основе изучения уровня учебных достижений учащихся, особенностей межличностных отношений и их взаимозависимости.

В качестве методологических оснований исследования выделены философско-образовательные концепции аксиологической ориентации, отражающие признание человеческого достоинства (Б. Т. Лихачев, В. А. Сластенин и др.). Общенаучной основой проведенного исследования выступают подходы: гуманистический, выражающийся в принятии ребенка с его индивидуальными особенностями (А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, К. Роджерс, Г. Б. Корнетов и др.); деятельностный, квинтэссенцией которого является обеспечение перехода от учебной к практической деятельности (В. В. Давыдов, А. А. Леонтьев, Б. Д. Эльконин); средовой, основывающийся на признании того, что человек развивается в обществе и через общество (С. Е. Гайдукевич, А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, В. С. Сергеев и др.). Конкретно-научный уровень методологии исследования представлен положениями: об обусловленности интегрированного обучения оказанием обязательной коррекционной помощи каждому интегрированному ученику (Н. Н. Малофеев, Е. А. Стребелева, Н. Д. Шматко и др.), о значимости коррекционной работы, направленной на профилактику и преодоление нарушений в развитии незрячих и слабовидящих детей (А. Г. Литвак, В. А. Феоктистова, В. П. Гудонис и др.); о создании для учащихся ситуации успеха как одного из средств педагогического сопровождения (А. С. Белкин, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов и др.); о педагогической поддержке, утверждающей необходимость сопровождения процесса развития индивидуализации личности ребенка (О. С. Газман, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин и др.).

В современной науке и практике все большую популярность приобретает процесс сопровождения ученика как особая форма поддержки и помощи в разрешении трудностей на пути его жизнедеятельности (Э. М. Александровская, И. А. Баева, М. Р. Битянова, Е. И. Казакова и др.). В теории сопровождения важным положением является то, что носителем проблемы развития школьника выступает не только и не столько сам ребенок, сколько его ближайшее окружение (родители, педагоги, друзья и т. д.) и средовые условия. Данное заявление созвучно с экологическим подходом, согласно которому важно, чтобы усилия взрослых направлялись не исключительно на развитие ребенка, а на подготовку окружения, «восприимчивости среды», на осуществление помогающего обучения (О. Шпек, М. Worley и др.). В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что «психологическое сопровождение» – это сопровождение ребенка взрослым по его жизненному пути, не ограждая его от трудностей, а помогая в принятии оптимальных решений в различных ситуациях (М. Ф. Битянова, В. В. Давыдова, Е. И. Казакова, Т. Н. Капустина и др.). В научных материалах медицинского направления (В. П. Пасечкина и др.) сопровождение рассматривается как сохранение здоровья ребенка на протяжении всего периода обучения. С понятием «педагогическое сопровождение» связана определенная научно-практическая ориентация, основанная на том, что сопровождающий мобилизует внутренние резервы сопровождаемого, укрепляя его способности и веру в себя (Т. В. Глазкова, И. И. Губанова, Т. В. Егорова и др.). Подчеркивается, что разностатусные отношения учителя и ученика выводятся в плоскость равноправного сотрудничества.

Соотнесение исследовательских подходов и рассмотрение понятий, характеризующих педагогическое сопровождение детей в педагогике различных стран, представлено в исследованиях Т. В. Анохина, Н. Н. Малофеева, Л. М. Шипицыной, А. Ю. Юсуповой и др. Отмечены различные модели деятельности взрослых, суть которых – оказание помощи школьнику в затруднительных учебных ситуациях, в познании себя, адекватном восприятии окружающей среды. В мировой системе образования близкими к содержанию понятия «педагогическое сопровождение» являются термины: «school-counseling» and «school-guidance» – школьное консультирование и руководство; «гайденс» – вести, руководить, направлять, «storale care» – пасторская забота; «tutoring» – опекуновство; «personal and social education» – курс личностного и социального образования.

Учеными признается наличие специфики в организации и осуществлении педагогического сопровождения нормально развивающихся школьников и с психофизическими особенностями, что обусловлено различиями образовательных потребностей и возможностей, самовыражения и уважения в группе. В числе наиболее значимых выделяется педагогическое сопровождение детей с особенностями в развитии в процессе включения их в социум, в образовательную среду (Т. В. Глазкова, Т. Л. Лещинская, Н. Н. Малофеев, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко и др.). В контексте нашего исследования данная проблема впервые рассматривается в ситуации гетерогенной среды, в условиях интегрированного обучения незрячих и слабовидящих с нормально видящими сверстниками. Прежде всего, подчеркивается ответственность педагогов за создание условий для полноты самореализации учеников с нарушениями зрения, обеспечение предпосылок для совместного жизненного пространства и учебной деятельности, психологической безопасности. В осуществлении интегрированного обучения детей с нарушениями зрения приоритетным обозначено педагогическое сопровождение преодоления адаптивного когнитивного кризиса, обусловленного различной подготовленностью к обучению, возможностями и потребностями детей (А. Н. Коноплева). Установлено, что интегрированное обучение школьников будет проходить продуктивно только в специально организованных условиях, способствующих снятию трудностей вхождения незрячих и слабовидящих в детский коллектив, так как психофизическое нарушение препятствуют спонтанному формированию позитивных отношений и взаимодействий со сверстниками (С. Е. Гайдукевич, В. Г. Гудонис, А. Н. Коноплева и др.). Ученые (З. Г. Ермолович, Л. И. Солнцева и др.) выделяют следующие группы межличностных установок нормально видящих учащихся и с нарушениями зрения друг к другу: игнорирование, псевдоположительное отношение и адекватное восприятие. Признается, что адекватная межличностная установка у одноклассников возможна только при участии толерантного педагога, ориентированного на понимание важности поддерживающего обучения, способного сформировать ценностно-смысловое единство в детском коллективе. Исследователи констатируют необходимость включения всех учащихся класса в социальное взаимодействие, предоставление им равного общения, создание безбарьерной, положительно эмоциогенной среды для развития и реализации образовательных способностей. Отмечается, что в процессе налаживания личностных отношений между учащимися класса интегрированного обучения большое значение имеет характер организации взаимоотношений на уроке, социокультурная обстановка, наличие ритуалов и традиций внутри детского коллектива. M.Elias, J.Nathaway, D. Johnson полагают, что исследование характера межличностных отношений в детском коллективе является одним из главных факторов учебных достижений учащихся, школьной безопасности и культуры.

В условиях интегрированного обучения феномен «педагогическое сопровождение детей с

нарушениями зрения» рассматривается нами как скоординированная деятельность учителя с ребенком, направленная на определение и преодоление трудностей, мешающих достигать позитивных результатов в обучении, во взаимоотношениях со сверстниками. Приоритетным признается оказание помощи ученику с нарушениями зрения в решении проблем, связанных с социальным и личностным ростом, коммуникативным развитием. Важным является специально организованная работа педагога по включению незрячих и слабовидящих школьников в ситуации игрового и делового (учебного) межличностного взаимодействия с нормально видящими сверстниками, привлечение учеников класса в деятельность, приносящую пользу другому человеку. Педагогическое сопровождение призвано помочь активизировать сильные стороны ученика, обеспечить мобильные формы поведения и вызвать социально желательные изменения в ребенке.

Организационно-содержательные характеристики педагогического сопровождения раскрываются в процессе совместной деятельности учителя с ребенком. *Организационная характеристика* заключается в использовании различных форм организации педагогического сопровождения (индивидуальная, фронтальная, групповая), средств и методов обучения соответственно специфике детей с нарушениями зрения. *Содержательная характеристика* определяется трудностями, возникающими у детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения и представлена следующими направлениями работы педагога: *здоровьесберегающее* (охрана остаточного зрения, сохранение психологического здоровья детей); *диагностико-профилактическое* (сбор информации об ученике от различных специалистов, педагогическая диагностика и профилактика прогнозируемых трудностей в учебной деятельности и межличностных отношениях между одноклассниками); *средовое* (учет эргономических требований при организации учебно-воспитательного процесса). Ключевым направлением педагогического сопровождения выделяется *социальное* (построение субъект-субъектных отношений, создание атмосферы уважительности, обеспечение возможностей для самореализации и самоактуализации учащихся), так как ученический состав класса строится на нетипичной системе отношений, когда в первую очередь затрагиваются аффективный (эмоциональный) и конативный (поведенческий) аспекты.

В условиях интегрированного обучения межличностные отношения между младшими школьниками с нарушениями зрения и нормально видящими сверстниками отличаются доминированием неблагоприятного статусного положения первых, что связано с отсутствием мотивации общения, неумением вступать в контакт и взаимодействовать, несформированностью у нормально видящих сверстников помогающего поведения и отрицательной межличностной установкой у детей с нарушениями зрения и нормально видящих сверстников друг к другу. Проблемы в межличностных отношениях между одноклассниками обуславливают трудности в учебной деятельности учащихся с нарушениями зрения, что требует целенаправленного педагогического сопровождения.

Стержневой составляющей для педагога является гармонизация межличностных отношений детей с нарушениями зрения и нормально видящих сверстников в учебно-воспитательном процессе во взаимосвязи основных компонентов: когнитивного («Я – понимаю»), эмоционального («Я – принимаю») и поведенческого («Я – помогаю»). Попытаемся аргументировать. Само по себе совместное обучение нормально видящих детей и детей с нарушениями зрения не решает всех вопросов их взаимодействия, гармонизации межличностных отношений. Педагогом учитывается то обстоятельство, что все дети боятся того, чего не понимают. Поэтому важно помочь нормально видящим школьникам осознать проблемы тех, кто отличается от них физическими возможностями, прочувствовать опыт детей с нарушениями зрения. С этой целью моделируются ситуации, в которых обычные дети могли бы себя идентифицировать (отождествлять) с ребенком, имеющим зрительные нарушения, и ощутить меру возникающих у него трудностей.

На специально организованных занятиях, объединяющих группу детей класса интегрированного обучения, нормально видящие школьники имитируют соответствующие трудности: попытку двигаться, играть, выполнять задания с завязанными глазами. Эти действия дают представление о том, что чувствует ребенок с нарушениями зрения. Педагог направляет сочувствие детей на активную деятельность. Учащиеся определяют возможные варианты помощи детям с нарушениями зрения. Организуется совместная игровая деятельность, которая позволяет проследить детские симпатии, выявить предубеждения, сформировать умение сотрудничать. Практикуется совместное передвижение с незрячим (например, нормально видящий ребенок может быть сопровождающим незрячему), совместное выполнение практических заданий на уроке (нормально видящий ребенок читает текст – незрячий записывает его). Учащиеся с нарушениями зрения не всегда отличаются эмоциональной уравновешенностью. Преодоление аффективности (вспыльчивости, обидчивости) обеспечивается педагогическим сопровождением. Например, перенаправление или смена ситуации прежде, чем наступит проблемное поведение, отвлечение ребенка, использование знакомых расслабляющих упражнений.

Методика педагогического сопровождения межличностных отношений младших школьников с нарушениями зрения и нормально видящих сверстников содержит следующие этапы работы по

нормализации взаимоотношений между детьми в процессе учебной деятельности: *диагностический* (выявление социального статуса и межличностной установки учащихся); *мотивационно-установочный* (формирование положительной эмоциогенной установки на совместную деятельность, используя специальные приемы: презентацию учащихся, тактильные контакты, ритуалы приветствия); *обучающе-коррекционный* (формирование навыков общения и взаимодействия, применяя интерактивные игры и упражнения на сближение учеников класса, моделируя воспитывающие ситуации, создавая разнородные группы учащихся для совместной деятельности на уроке); *стимулирующий* (создание ситуаций успеха, обеспечение позитивной позиции школьникам с нарушениями зрения в коллективных видах работы); *рефлексивный* (отслеживание динамики социального статуса каждого ученика, взаимоотношений между одноклассниками).

Педагогическое сопровождение межличностных отношений заключается в создании на основе деятельности педагогически целесообразных межиндивидуальных контактов нормально видящих «лидеров» и детей с нарушениями зрения, попавших в неблагоприятное положение («аутсайдеров»). Мы считаем, что данные связи позволяют: а) усилить взаимовлияние детей с нарушениями зрения и нормально видящих сверстников; б) развить потребность в общении у пассивных и малообщительных учащихся, попавших в неблагоприятное статусное положение, с «лидерами» и «предпочитаемыми» младшими школьниками; в) улучшить эмоциональное самочувствие учеников в классе; г) научить навыкам межличностного взаимодействия и общения и соблюдения норм поведения.

Создание педагогически целесообразных межиндивидуальных контактов требует знания реального и желаемого общения между одноклассниками. Педагог учитывает личностное отношение учащихся к действительности; организует деятельность, побуждающую к длительному непосредственному взаимодействию друг с другом. Результаты исследования указывают, что нормально видящие дети чаще имеют благоприятный статус и отличаются уверенностью в своих силах, дружелюбием, спокойным отношением к товарищам, успешностью в различных видах деятельности. В реальных взаимоотношениях такие дети редко общаются с незрячими и слабовидящими, так как имеют достаточный круг общения. Искусственное создание ситуации взаимодействия нормально видящих и детей с нарушениями зрения дает последним опыт общения с более успешными товарищами. При этом у незрячих и слабовидящих резко повышается уверенность в себе, так как благодаря инициативе педагога они получают возможность взаимодействовать с нормально видящими детьми «на равных», что почти никогда не бывает в реальном общении. Мы предположили, что не только успешность в какой-либо деятельности определяет статус ребенка в группе, но и общение и совместная деятельность нормально видящих и детей с нарушениями зрения повышают статус последних.

В качестве ведущего метода стимулирования межличностных отношений рассматриваются *поощрение* и *создание ситуации успеха*, поскольку они особенно значимы для активизации положительных эмоций и желания активно взаимодействовать. Данный метод осуществляется путем широкого применения приемов одобрения, ободрения, похвалы, благодарности.

В качестве одного из эффективных приемов работы можно применять *метод жетонов* (поощрительных фишек, значков с изображением любимых персонажей из любимых сказок и мультфильмов). Для повышения значимости получения ребенком жетона необходимы обоснования мотива его вручения, коллективное обсуждение, кому вручать знак отличия.

В целях эмоционального воспитания учащихся особую значимость приобретает использование *метода аттракции*. Аттракция (от франц. attraction – привлечение, тяготение) – это процесс и механизм формирования привязанностей, эмоционального принятия лицами друг друга. В классе интегрированного обучения от учителя в большой мере зависит установление хороших и добрых отношений между учащимися с нарушениями зрения и нормально видящими сверстниками. Первых необходимо презентовать таким образом, чтобы показать их привлекательность, чтобы они расположили к себе окружающих. Исходным пунктом аттракции можно считать признание, что нет плохих и хороших людей, есть отношения между ними. Плохие отношения могут возникать из-за неприятия другого человека, а не из-за содержания того, что он говорит или делает. Симпатия и антипатия влияют на признание занимаемой позиции. Механизм формирования эмоционального положительного отношения (формирования аттракции) соотносится с проблемой бессознательного в отношениях между людьми.

Одним из приемов аттракции является *комплимент* – небольшое преувеличение положительных качеств человека, формирование у него положительной «Я-концепции» (обобщенное представление субъекта о самом себе). На предметных уроках, на коррекционных занятиях, во внеурочное время можно организовать обсуждение учащихся, используя положительные характеристики. Ритуалом отдельных занятий могут стать комплименты друг другу типа: «мне нравится, что ты вежливая, сильная, добрая».

Средства педагогического сопровождения межличностных отношений представлены совокупностью ресурсов, с одной стороны, определяющих результативность межличностных отношений детей с нарушениями зрения и нормально видящих сверстников в искусственно

созданных условиях (специально организованные игры), с другой стороны, способствующие профилактике и устранению ограничений контактов в процессе учебной деятельности. Адаптивный кризис взаимоотношений детей с нарушениями зрения может быть преодолен не только через специально организованные игры и упражнения, но и в системе учебных занятий. Урок в условиях совместного обучения охватывает широкий спектр задач. Решаются не только дидактические задачи, но и коррекционные, среди которых как формирование навыков правильного социального поведения, так и включение в социальное взаимодействие незрячих, слабовидящих и нормально видящих младших школьников (совместное выполнение практических заданий в парах и малых группах, взаимопроверка выполненных упражнений, перекрестный опрос самих учащихся). Дети учатся сопереживать, оценивать, быть действенными, то есть приходиться на помощь в процессе выполнения заданий, правильно оценивания себя и окружающих (прочитать написанное с доски, если слабовидящему плохо видно на расстоянии; помочь незрячему при передвижении в пространстве и др.). Требуется обеспечение как можно большего разнообразия положительных переживаний в процессе урока, расширение практики оценивать себя и окружающих. Каждый ученик начинает понимать, что он может получить помощь от другого, и сам может быть полезным. Важно научить детей работать вместе в небольших группах, участвуя в выполнении четко обозначенной коллективной задачи. Учащиеся социально адаптируются: усваивают социально одобряемые правила взаимоотношений между людьми и познают себя сквозь призму оценочных суждений и действий сверстников. Таким образом, вырабатываются нормы групповой морали и выявляется личная позиция каждого ученика.

Список використаних джерел

1. Инструкция о порядке открытия и функционирования специальных классов (групп), классов (групп) интегрированного (совместного) обучения и воспитания: постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 29 авг. 2006 г., № 85 // Эталон-Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2006.
2. Интегрированное обучение и воспитание в условиях общеобразовательных учреждений / под ред. Т.Л. Лещинской; Нац. ин-т образования. – Минск, 1998. – 231 с.
3. Коноплева А.Н., Хруль О.С. Педагогическое сопровождение социализации детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения // Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития: пособие для педагогов спец. учреждений образования / Т. Л. Лещинская [и др.]; под ред. А. Н. Коноплевой. – Минск, 2009. – С. 131–146.

The presented materials will find application at the organisation of the integrated training of children with sight infringements, in pedagogical support of children with infringements of sight and consultation of their parents, in pedagogical diagnostics and correction of arising difficulties for children with infringements of sight in the conditions of the integrated training.

Keywords: educational integration, pedagogical support of children with sight infringements, interpersonal relations.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК: 376: 37.015.311

О.В. Чонік

ДО ПРОБЛЕМИ АКТУАЛЬНОСТІ СТОСУНКІВ В УЧНІВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Стаття присвячена проблемі становлення стосунків дітей у інклюзивному класі. Висвітлено результати досліджень зарубіжних вчених, які займаються питаннями інклюзивного навчання.

Ключові слова: інклюзивний клас, діти з порушеннями психофізичного розвитку, стосунки учнів, вчителі.

Стаття посвячена проблемі становлення отношений дітей в інклюзивному класі. Раскрыто результати досліджень зарубіжних учених, которые займаються питаннями інклюзивного навчання.

Ключевые слова: інклюзивний клас, діти з порушеннями психофізичного розвитку, отношения учеников, учителя.

Основою демократичного суспільства є засади рівності для всіх її громадян, відсутність мовної, релігійної, гендерної дискримінації, упередженого ставлення до людей з обмеженими можливостями, представників національних меншин. З огляду на це, всі діти, незалежно від того, в якій місцевості вони проживають, якою мовою спілкуються, в якій школі навчаються (загальноосвітній чи спеціальній), повинні мати доступ до освіти.

Одним із засобів включення дітей з порушеннями психофізичного розвитку в соціум є впровадження інклюзивного навчання. У багатьох країнах (Італія, Австрія, Бельгія, Голландія, Німеччина, Швеція, Канада, Росія та ін.) давно функціонують інклюзивні заклади, які дають змогу задовольнити освітні потреби всіх дітей. Досвід цих країн свідчить, що при залученні дітей з особливими освітніми потребами до цих закладів і відповідних вимогах до них, більшість учнів досягає досить хороших результатів [2].

Україна поступово рухається у напрямі міжнародної практики збільшення кількості загальноосвітніх закладів, які були б готові до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. Цьому сприяє і впровадження міжнародних проектів, і прийняття українських нормативно-правових документів. Зокрема, у постанові Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 р., наказі Міністерства освіти та науки України від 21 грудня 2009 р. йдеться про те, що інклюзивна освіта повинна розвиватися в усіх без винятку українських регіонах. Діяльність проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» спрямовується на розробку та розбудову освітньої моделі, яка забезпечить спільне навчання дітей, якими б різними вони не були. Проект наближує реалізацію права дитини з особливими потребами навчатись разом зі своїми однолітками за місцем проживання, отримуючи при цьому всю необхідну спеціальну підтримку.

Питання інклюзивної освіти досліджують В.І.Бондар, Л.М.Гречко, В.В.Засенко, А.А.Колупаєва, С.П.Миронова, Т.В.Сак, В.М.Синьов, В.В.Тарасун, М.К.Шеремет та інші. Вивчається й досвід іноземних фахівців з даного питання (Д.Рассел, М.Родда, Дж.Лупарт та інші).

Однією з проблем інклюзивної освіти є становлення стосунків дітей з порушеннями психофізичного розвитку із здоровими однолітками у інклюзивному закладі. Одним із найскладніших аспектів цієї проблеми є пошук шляхів та засобів подолання перешкод у процесі взаємодії учня з класом. Вивченню особливостей взаємостосунків у колективі присвячено праці В.С.Агєєва, Г.М.Андрєєвої, О.І.Донцова, Я.Л.Коломинського та інших. Сучасні підходи до розв'язання проблеми входження учня у новий для нього класний колектив викладено у роботах А.С.Горбатенка, А.Н.Жмирікова, Н.Л.Коломинського, Г.В.Чернікова, ін. Проблема впливу соціально-психологічного оточення на адаптацію учнів у новому класному середовищі детально розглядається у працях О.І.Ельконіної, Н.Г.Колізаєвої та ін. Валлегем, Е.Новіцкі, З.Лютфійя, Р.Коззуол, Р.Фріз та інші досліджували становлення соціальних взаємостосунків у інклюзивному класі.

Проте аналіз літературних джерел свідчить, що питання взаємостосунків дітей з порушеннями психофізичного розвитку із здоровими однолітками у інклюзивному закладі розглянуто недостатньо. З огляду на це ми і обрали цю проблему для дослідження.

Метою нашої статті є висвітлення проблеми становлення стосунків учнів у інклюзивному класі.

Основою інклюзивного навчання є два аспекти розвитку учнів: академічний (когнітивний, пізнавальний) і соціальний (афективний, емоційний). В інклюзивних школах більше уваги приділяється розвитку когнітивної навчальної програми з метою підтримання академічних досягнень. Значно менше уваги приділяється соціальному розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Хоча, в теорії інклюзивне навчання базується на соціальній взаємодії різних учнів [1].

Навчальна ситуація перестає бути типовою, набуває значних ускладнень, коли поруч зі звичайними дітьми вчиться дитина з особливими потребами. Але саме за умови її принципової відмінності від звичної (що є певним зрушенням стереотипу) може відбутися, по-перше, нове осмислення таких загальноживаних понять, як навчання та розвиток, краще усвідомлення соціального впливу на формування характеру учнів, а по-друге, особистісне зростання кожного з учасників цієї незвичайної ситуації.

На думку Л.М.Шипіциної [8, с. 36], установки здорових дітей можуть стати вирішальним компонентом успіху чи невдачі учнів з особливими потребами в масовій школі. Результати досліджень свідчать, що там, де немає тісного спілкування, налаштування школярів в цілому сприятливі. При тісніших контактах відносини між ними стають більш напруженими. Взагалі в масових школах учні краще себе почувають із здоровими однолітками, ніж з учнями з особливими потребами.

Діти з порушеннями психофізичного розвитку стають об'єктами знущань частіше, ніж інші діти. Вони частіше викликають неприязнь однолітків і почуваються відчуженими, менш захищеними. Не дивлячись на те, що у більшості випадків різниця між дітьми з особливими потребами та їхніми ровесниками несуттєва, вона все-таки відбивається у багатьох сферах.

Об'єктивне ускладнення контактів дітей з особливими потребами призводить до гальмування соціальних установок, вони мають занижений фон настрою, схильність до замкненості, підвищену дратівливість, негативні тенденції розвитку всіх складників самосвідомості (уявлення про себе, ставлення до себе, саморегуляції). А.А.Колупаєва [5] наголошує на проявах жорстокості здорових дітей у сучасних школах до дітей з особливими потребами, заздрощів стосовно підвищеної уваги педагога до якоїсь конкретної дитини.

Результати досліджень І.І.Лошакової, А.А.Колупаєвої, О.Р.Ярської-Смирнової, Townsend, Wilton, Vakilirad [5, 9] свідчать, що найкраще здорові учні приймають у своїх класах однолітків з порушеннями опорно-рухового апарату. Менше терпіння вони проявляють до дітей з порушеннями слуху та зору. Найнижчий рівень толерантності був виявлений до дітей з порушеннями інтелекту. Зрозуміло, що в даному випадку стереотипне відношення до дітей з порушеннями інтелекту вплинуло на ставлення здорових учнів до даної категорії дітей.

Прихильники інклюзії вважають, що проблема негативного ставлення здорових дітей до своїх однокласників з порушеннями психофізичного розвитку втратить свою актуальність, за умови щоденного перебування учнів у одному класі.

Важливою причиною негативного ставлення дітей до спільного навчання є стихійна інклюзія без достатньої підготовки обох сторін. Тому нагальним постає завдання перед вчителями створити умови для оптимізації соціальної ситуації, які стали б основою програми всебічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Звичайно, на початку такої роботи педагогам треба докласти багато зусиль. Зокрема, сприяти створенню дружніх дитячих колективів, забезпечувати демократичну атмосферу у своїх класах. Усі діти, повинні мати однакові права і можливості, незалежно від стану їхнього здоров'я. Доброзичливе середовище сприяє розвитку ініціативи, творчості, заохочує всіх дітей, незалежно від їхніх можливостей, до досліджень. А це забезпечує сприятливі умови для успішного навчання і розвитку дітей [2, с. 53]. Якщо у школі створено доброзичливу, невимушену атмосферу, якщо тут визнають унікальність кожного, надають підтримку кожному члену колективу, це суттєво підвищує ефективність навчання. Школа, клас мають стати рідними для учнів та їхніх родин. У шкільному середовищі учні з порушеннями психофізичного розвитку мають можливості для соціальної взаємодії зі своїми здоровими ровесниками.

Учителі повинні усвідомлювати важливість становлення соціальних стосунків дітей, підтримувати їх взаємодію, створювати для цього сприятливі умови. Важливо підготувати школярів бесідами, розповідями про дітей з особливими освітніми потребами, а головне – довести, якими добрими, лагідними вони бувають, які хороші майстри виходять із них. Вчителі повинні заохочувати дружні стосунки, сприяти спілкуванню та взаємодії між учнями, що призведе до зменшення серед дітей соціального розшарування.

Цього можна досягти різними способами: посадити їх за одну парту, що дасть змогу допомагати один одному на уроці; пропонувати такі завдання, під час виконання яких учні мають покладатися один на одного, підтримувати свого товариша, разом радіти успіху і розділяти невдачі під час виконання спільних завдань. Це сприятиме налагодженню дружніх стосунків. Діти з особливими освітніми потребами також повинні мати змогу допомагати однокласникам з типовим розвитком, оскільки в окремих видах діяльності вони можуть перевершувати своїх ровесників. Власне, за будь-якої нагоди потрібно заохочувати учнів допомагати одне одному. Постійна соціальна взаємодія в різноманітних умовах зближує учнів, виробляє емпатію, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності.

Дж. Даунінг, Дж. Ейхінгер, М. Форест і Е. Ластхаус [4] переконані, що для будь-якого учня, особливо дитини з порушеннями, дружні стосунки в колективі – один з найбільш важливих результатів процесу навчання. Дружба позитивно впливає на дітей, а саме, їхній когнітивний і соціальний розвиток покращується.

Існує міф про інклюзивне навчання, що учні з порушеннями будуть почуватися відчуженими у інклюзивному класі через обмеженість спілкування з дітьми з аналогічними нозологіями. Хоча не завжди однаковий діагноз свідчить про спільні інтереси дітей, що дає підставу вважати, що не всі діти з порушеннями будуть дружити, і навпаки, певне порушення – це не бар'єр для справжньої дружби між дітьми інклюзивного класу.

Діти з особливими освітніми потребами, навчаючись разом зі здоровими дітьми, мають рівні можливості досягти успіху. При цьому оцінюються конкретні досягнення дітей, незалежно від їх інтелектуального, фізичного, соціального та емоційного стану [2].

Досвід роботи навчально-виховного комплексу школи-дитячого садочка №26 «Перші кроки», м. Полтава демонструє, що діти з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах, стали прихильніше ставитися до оточуючих, зріс їх інтерес до навчальної діяльності та

спілкування, з'явилася мотивація до самоконтролю, стали частіше виявлятися почуття гордості за себе та продукт власної діяльності. Найбільш позитивно вплинуло залучення на соціально-емоційну сферу дітей з особливими освітніми потребами, розвиток їхньої творчості та фізичний розвиток.

Навчання у звичайних школах дітей з особливими потребами, з одного боку, допомагає їм адаптуватися до нормальних життєвих ситуацій, інтегруватися в загальний соціум, позбутися комплексів, почуття ізольованості, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар'єрів та сегрегації, виникненню додаткових спонук, відчуття ідентичності та причетності. Процеси інтегрування дітей з особливими потребами, які потребують спеціальних підходів, до звичайних шкіл сприяють формуванню в них таких важливих для життєдіяльності комунікативних умінь – спілкуватися, знаходити спільну мову та консенсус, намагатися уникати конфліктів або вміти їх вирішувати, працювати в команді та відчувати відповідальність за іншого, позбавлятися почуття меншовартості та відчуженості завдяки спільній праці.

Наявність у звичайному класі учнів з особливими потребами теж може стати умовою, що сприятиме особистісному розвитку однолітків. Завдання вчителя в цьому контексті – створення особливої емоційно-когнітивної (пізнавальної) установки щодо них: тут має бути не стільки жалість, скільки турбота, емпатійна, чуйна і тактовна взаємодія з ними, з одного боку, а з іншого – ставлення до них як до рівноправних членів колективу. Інклюзивне навчання сприяє вихованню у здорових дітей терпимості до фізичних і психічних недоліків однокласників, почуття взаємодопомоги і прагнення до співпраці. Здорові діти вчать спілкуватися та співробітничати, поводитися нестандартно, бути винахідливими, виявляти повагу, терпеливість, доброзичливість, в них формуються почуття відповідальності за товаришів, які потребують допомоги, емпатії, співчуття.

Існують різні точки зору щодо становлення дружніх стосунків між дітьми із певними порушеннями розвитку та їх здоровими однолітками в умовах спеціальної та інклюзивної освіти. Прихильники інклюзії (Bunch, 1999; Bunch & Valeo, 1997; Karagiannis, Strully and Strully, 1989; Stainback & S. Stainback, 1996; Rioux, 1999; Staub & Peck, 1994) вважають, що діти з порушеннями психофізичного розвитку мають право навчатися зі своїми звичайними ровесниками, що сприятиме їхньому соціальному і академічному розвитку, закріпленню громадянської позиції, розвитку сильного суспільства. Вони критикують систему спеціальної освіти, яка перешкоджає налагодженню соціальних стосунків між даними категоріями дітей. Прихильники спеціальної освіти дотримуються думки, що спеціальні заклади забезпечують оптимальні умови для розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Банч Г., Валео Э. [1] провели дослідження розвитку дружніх стосунків між учнями у масових школах зі спеціальними класами та в інклюзивних школах. В результаті дослідження виявлено, що випадки агресивної поведінки зі сторони здорових однолітків не характерні для інклюзивних шкіл, образлива поведінка для них неприйнятна. Але все-таки поодинокі випадки були відомі, тоді як ситуація в масових школах зі спеціальними класами суттєво відрізнялася – учні зневажливо ставилися до своїх ровесників з порушеннями розвитку, словесно ображали їх. Хоча більшість учнів масових шкіл зі спеціальними класами схвалювали умови, створені вчителями та директорами для їх ровесників зі спеціальними освітніми потребами. На їхню думку, спільне перебування в одному класі не дасть змоги учням з порушеннями психофізичного розвитку засвоїти навчальну програму на належному рівні.

Суттєва різниця у поглядах дітей різних шкіл на навчання в одному класі чи закладі з однолітками з порушеннями психофізичного розвитку обумовлена моделлю освіти, шкільною культурою у відповідному типі школи.

У дослідженнях Hastings & Graham, Quicke, Whitaker, висувалося припущення, що доброзичливе спілкування з дітьми з особливими потребами здатне в цілому поліпшити ставлення до них. Елізабет А.Новіцкі та Роберт Сендизон досліджували ставлення з боку підлітків до їх ровесників з порушеннями розвитку, а також пропозиції самих учнів щодо сприяння процесові інклюзивної освіти. В результаті експерименту виявлено, що обізнаність із порушеннями розвитку, а також особисті контакти з особами, які мають такі відхилення, сприяють інклюзивній освіті підлітків.

Заслугове на увагу робота канадських вчених Коззуол, Лютфійя, Фріз і Валлегем [4], в якій досліджується розвиток соціальних навичок учнів з порушеннями інтелектуального розвитку завдяки взаємодії з ровесниками. В ході дослідження використовували метод інтерв'ю з метою виявлення поглядів вчителів початкових класів на соціальну компетенцію учнів, їх ролі у сприянні такої взаємодії. Визначено роль звичайних школярів під час їхньої взаємодії з однолітками із порушеннями інтелектуального розвитку, вказано переваги для цих школярів від такої взаємодії. Виявлено, що вчителі впроваджують неформальні види втручання для полегшення взаємодії між учнями. Вчителі показали різноманітність ролей, які виконують здорові учні у процесі взаємодії з ровесниками з порушеннями психофізичного розвитку. Зокрема, догляд за дітьми із порушеннями розвитку, допомога у виконанні навчальних завдань, забезпечення необхідною інформацією, пропозиції щодо нових ідей і моделей поведінки. Використовувалися такі форми соціальної допомоги одноліткам, як моделювання поведінки, дружнє ставлення, роз'яснення, заохочення, дратування (провокування)

реакції) та ігнорування. Вчителі наголосили про існування багатьох переваг та деяких недоліків для звичайних учнів у їхній взаємодії з ровесниками з порушеннями інтелекту. Розуміння основ інклюзивної освіти учнями сприяє розвитку соціальної компетенції однолітків з порушеннями інтелектуального розвитку в початкових класах.

Оскільки Україна перебуває на шляху розробки та втілення інклюзивної програми, то основні зусилля у вирішенні проблеми діагностики і психічного розвитку цієї категорії дітей в основному зосереджено на тому, як інтенсифікувати процес взаємного пристосування дитини та суспільства.

Велика увага при цьому приділяється вирішенню проблеми раннього прогнозування і своєчасному запобіганню недоліків у навчанні дітей з особливими потребами, так як для їхнього навчання і розвитку створені специфічні умови самою природою. При такому підході забезпечується подолання психічного бар'єру у процесі об'єднання нормально розвинених дітей і дітей з особливими освітніми потребами в одному класі, в одній школі, так і в цілому суспільстві, яке нарешті почне розглядати цю категорію людей, як свою складову частину.

Список використаних джерел

1. Банч Г., Валео Э. Влияние специального и инклюзивного образования на установки сверстников: практическое и теоретическое исследование // Журнал исследований социальной политики. – 2008. – Т. 6. – № 1. – С. 23-52.
2. Даниелс Елен. Р., Стаффорд Кей. Створення інклюзивних класів // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н.Софій, І.Єрмаков та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
3. Інклюзивна освіта // Завуч. – 2008. – №19-20 (349-350). – С.43-57.
4. Коззуол М., Фріз Р., Лютфійя З. Роль учнів без психофізичних відхилень у становленні соціальної компетенції однолітків з порушеннями інтелектуального розвитку в інклюзивних класах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.canada-ukraine.org/LastiwkaArticles/Article3_Inclusion%20of%20Learning%20Disabled%20Students_Nowicki_Sandieson.pdf.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія. – К.: «Самліт: Книга», 2009. – 272 с.
6. Найда Ю., Софій Н. Громадянська освіта: методичний посібник для вчителя. – К.: Етна-1, 2008. – 194 с.
7. Тарасун В. Раннє прогнозування і запобігання труднощам у навчанні як умова інтеграції дитини з особливими потребами // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н.Софій, І.Єрмаков та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.

The article is devoted to the problem of becoming of relations of children in an inclusive class. The results of researches of foreign scientists which are engaged in the questions of the inclusive teaching are reflected.

Keywords: inclusive class, children with violations of psychophysical development, relations of children, teachers.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.4:159

С.Д. Яковлева

СТАН МОТИВАЦІЙНО-ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

В статті розглядаються проблеми навчальної діяльності дітей з затримкою психічного розвитку. Представлено вплив на навчальну діяльність молодших школярів емоційно-мотиваційної складової психічних процесів.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, психофізіологічні властивості, нервова діяльність, емоційно-мотиваційна сфера.

В статті розглядаються проблеми навчальної діяльності дітей з затримкою психічного розвитку. Представлено вплив на навчальну діяльність молодших школярів емоційно-мотиваційної складової психічних процесів.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, психофізіологічні властивості, нервово-психічна діяльність, емоційно-мотиваційна сфера.

Найголовнішою рисою педагогічної культури має бути відчуття духовного світу кожної дитини, здатність приділити кожному стільки уваги і душевних сил, оскільки необхідно для того, щоб дитина відчула, що про неї не забувають, її горе, образи, страждання поділяють [2].

Повсякчас маємо справу з проблемою навчальної нездатності і для подолання його необхідно визначити причини цього явища. При затримці психічного розвитку де немає вад психофізіологічного розвитку причинами поганої успішності можуть бути:

- синдром хронічної неуспішності (високий рівень тривожності або високі батьківські вимоги);
- синдром відходу від дійсності (застрає на грі, переводить її в уяву); відсутність пізнавальних процесів;
- занедбаність.

Неуспішність навчання в початкових класах у деякого з учнів пов'язана з індивідуальними відмінностями у психічній діяльності (уповільнений темп).

Затримка психічного розвитку може бути пов'язана із несприятливими умовами виховання. Соціальна причина цієї аномалії не виключає її патологічного характеру. Як відомо, при ранній і тривалій дії психотравмуючого чинника можуть виникнути стійкі порушення нервово-психічної сфери дитини, які зумовлюють патологічний розвиток особистості, який проявляється у невмінні гальмувати свої емоції та бажання, імпульсивністю, відсутністю почуття обов'язку та відповідальності [1].

У багатьох випадках є тенденція до згладжування інтелектуального дефекту з віком, що в кінцевому результаті призводить до досягнення нормального інтелектуального рівня або до значної компенсації дефекту при соціальних умовах навчання.

У проблемі причин навчальної неуспішності дотепер не уточнені рамки.

Для дітей із ЗПР характерні: незрілість моторики, що утруднює вироблення рухових шкільних навичок (часто ці діти розгальмовані, рухи в них різкі, недостатньо координовані й чіткі, характерними є зайві рухи), що проявляється у цілеспрямованих видах діяльності (письмо, малювання, ручна праця), сполучення емоційно-вольової недостатності з негрубою інтелектуальною недостатністю у вигляді переваги наочно-образного, наочно-дієвого мислення над абстрактно-логічним; недостатність словесно-значеннєвої пам'яті, недорозвинення складних форм мислення, підвищена, стомлюваність через активну увагу, виявляється ослаблення контролю й програмування діяльності, цілеспрямованої уваги. Помітно знижений контроль за власною діяльністю, що позначається на письмових роботах.

Діти важко встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлюють різницю між частковим і загальним. Особливо важким для них є матеріал для запам'ятовування, який потребує усвідомлення зв'язку між частинами. У дітей відсутній інтерес до навчання, з'являється шкільна неуспішність і дезадаптація.

Комплексне клініко-фізіологічне й психолого-педагогічне вивчення й досвід експериментального навчання таких дітей показали, що вони мають потребу в спеціально організованих умовах навчання й виховання.

На навчальну діяльність чинить вплив як мотиваційно-поведінкова сфера, так і стан психофізіологічних функцій.

Було обстежено 73 дитини молодшого шкільного віку із ЗПР (класи ІПК), які були поділені умовно на 4 підгрупи згідно стану нервових процесів: швидкого реагування клітин головного мозку, процесів збудження, гальмування та перемикання кори великих півкуль, що забезпечує психофізіологічні властивості навчальної діяльності через діяльність вищих психічних функцій: пам'яті, уваги, мислення. Підгрупи були представлені сильним (12 осіб), середнім (15 осіб), нижче-середнього (35 осіб) та слабким (10 осіб) типами нервових процесів.

Групу контролю представляли діти молодших класів загальноосвітньої школи такого ж віку. Вона була поділена на підгрупи за типом нервових процесів подібно до експериментальної групи.

Мотивація та поведінкові реакції дітей із ЗПР за Ю.З.Гільбухом відповідно до типів нервових процесів розподілилися наступним чином. (Дані представлені в таблиці 1).

Табл. 1.

Мотивація щодо відвідування школи та поведінка дітей молодших класів з ЗПР за Ю.З.Гільбухом.

показники	групи							
	Учні з ЗПР				Учні ЗОШ			
	Сильний тип п=12	Середній тип п=15	нижче середнього	Слабкий тип п=10	Сильний тип п=11	Середній тип п=76	нижче середнього п=36	Слабкий тип п=41
Мотивація до навчальної діяльності	24,17 ± 1,09	20,47 ± 1,58	17,89 ± 1,14	11,9 ± 0,98	26,82 ± 1,97	27,9 ± 0,93	20,92 ± 1,66	16,34 ± 1,58
Поведінкові реакції (загальна оцінка)	29,5 ± 4,5	30,3 ± 4,25	26 ± 2,4	27,5 ± 1,76	29,4 ± 4,89	25,7 ± 2,02	23,7 ± 3,03	27,7 ± 2,72

За даними таблиці відмінність серед типів нервової системи дітей контрольної та експериментальної груп спостерігається у мотиваційному компоненті підгруп з слабким типом нервових процесів та у підгрупі дітей з типом нервових процесів нижче середнього (слабкий тип нервових процесів дітей з ЗПР - $11,9 \pm 0,98$; слабкий тип нервової системи дітей ЗОШ - $16,34 \pm 1,58$; нижче середнього відповідно: діти з ЗПР $17,89 \pm 1,14$ та діти ЗОШ - $20,92 \pm 1,66$), тоді як в підгрупах з сильним та середнім типами нервових процесів відмінність була незначною.

Щодо поведінки, то вона практично не відрізнялася у двох групах. Лише в дітей з середнім типом нервових процесів спостерігалися дещо вищі показники, що можна пояснити запасом можливостей, які можна використати в навчальній діяльності (бажання одержати знання, спілкуватися, одержати заохочення).

Зміни з боку емоційно-вольової сфери характеризуються підвищеною збудливістю, руховим занепокоєнням, а в деяких випадках млявістю й пасивністю. Формуються такі риси характеру, як боязкість, сугестивність, уразливість, плаксивість, непевність у собі, підвищена чутливість. Знижений настрій зі схильністю до невмотивованих коливань.

Ряд авторів (В.П.Платонов, В.П. Загрядський) висловлюють своє судження про те, що емоційні стани визначають не лише поведінкові реакції, але відіграють важливу роль в процесах адаптації. Тобто критерії психічного здоров'я тісно пов'язані з можливістю виконання різних видів діяльності на достатньо високому рівні. Стан та динаміка психічного здоров'я пов'язана з процесами навчання вважається для пограничних станів психотравмуючим фактором внаслідок емоційного напруження, що можемо спостерігати в дітей з вадами психофізичного розвитку [3].

Емоційно-вольова сфера дітей експериментальної групи була досліджена за допомогою психологічних методик, які дозволили визначити загальну емоційність (методика О.Р.Лурія), шкільну тривожність (методика Філіппса) та самооцінку (методика Ч.Д.Спілберга). Аналіз стану емоційної сфери у дітей з ЗПР та дітей з розумовою відсталістю показав розбіжність у показниках з дітьми ЗОШ (табл.2).

Табл. 2.

Стан емоційної сфери дітей з вадами інтелекту і дітей контрольної групи

групи	Типи НС	Методики						
		Ч.Д.Спілберг		Філіппе		О.Р. Лурія		
		Особистісна тривож	Ситуативна тривож	розбіжність	збіги	Завд. 1	Завд. 2	Завд. 3
Діти з ЗПР п = 72	Сильний п=12	51,67 ± 4,09	49,83 ± 5,37	61,67 ± 6,82	59,58 ± 6,7	1,75 ± 0,29	2,42 ± 0,33	2,67 ± 0,32
	Середній п=15	57,93 ± 2,96	58,13 ± 6,04	73,0 ± 0,44	68,67 ± 4,12	1,4 ± 0,28	2,13 ± 0,19	2,33 ± 0,27
	Нижче середнього п=35	66,34 ± 2,48	52,34 ± 2,78	71,86 ± 4,55	70,86 ± 4,28	1,71 ± 0,15	2,03 ± 0,06	2,51 ± 0,17
	Слабкий п=35	65,6 ± 4,25	55,7 ± 5,87	76,0 ± 6,49	77,0 ± 7,58	1,5 ± 0,38	2,0 ± 0	2,6 ± 0,37
Учні ЗОШ п = 164	Сильний п=11	49,73 ± 2,96	48,36 ± 4,59	75,45 ± 6,95	52,27 ± 4,83	1,82 ± 0,41	2,82 ± 0,27	2,82 ± 0,27
	Середній п=76	55,76 ± 1,47	53,93 ± 1,79	72,83 ± 1,78	71,78 ± 2,66	1,51 ± 0,12	2,17 ± 0,09	2,31 ± 0,16
	Нижче середнього п=36	57,56 ± 2,77	53,97 ± 2,75	78,75 ± 2,57	74,72 ± 3,1	1,36 ± 0,17	1,94 ± 0,07	2,31 ± 0,16
	Слабкий п=41	64,46 ± 2,39	54,39 ± 1,99	72,8 ± 2,9	72,93 ± 3,41	1,41 ± 0,15	1,88 ± 0,15	2,37 ± 0,2

При порівнянні окремих підгруп було з'ясовано, що за усіма показниками діти з порушеннями інтелекту представляють виражену тривожність, аутоагресію, відлюдкуватість. Зустрічалися такі симптомокомплекси, як страх самовираження, низька опірність щодо стресових ситуацій, а також проблеми і страхи у стосунках з учителями. Зазначені порушення були добре виражені в дітей допоміжної школи. Тривожність проявлялася в мовленні, в рухах, в міміці дітей.

За методикою Ч.Д.Спілберга в усіх досліджуваних групах дітей з різними типами нервових процесів відмічалася висока ситуативна та особистісна тривожність, що підтверджувалася і результатами дослідження за методикою Філіпса (табл. 3).

Табл. 3.

Стан емоційної сфери згідно методики Ч.Д.Спілберга

Групи	Типи НС	Особистісна тривожність			Ситуативна тривожність		
		Рівні			Рівні		
		низький	помірний	високий	низький	помірний	високий
Діти ЗОШ n=164	Сильний n=11	-	2 18,2%	9 81,8%	-	3 27,3%	8 72,7%
	Середній n=76	-	2 2,6%	74 97,4%	-	7 9,2%	69 90,8%
	Нижче середнього n=36	-	-	36 100%	-	3 8,3%	33 91,7%
	Слабкий n=41	-	-	41 100%	-	-	41 100%
Діти з ЗПР n=72	Сильний n=12	-	2 16,7%	10 83,3%	-	1 8,3%	11 91,7%
	Середній n=15	-	-	15 100%	-	3 20%	12 80%
	Нижче середнього n=35	-	-	35 100%	-	6 17,1%	29 82,9%
	Слабкий n=35	-	-	10 100%	-	1 10%	9 90%

Згідно одержаних даних за методикою Ч.Д.Спілберга підгрупа дітей затримкою психічного розвитку з сильним типом нервових процесів показала результати помірної особистісної тривожності: в 16,7 % в дітей з ЗПР та в 18,2 % в дітей ЗОШ. Ситуативна тривожність розподілилася в даній підгрупі обох груп наступним чином: 8,3 % дітей з ЗПР представили помірну ситуативну тривожність, а 91,7 % - високу; діти ЗОШ показали в 27,3 % помірний результат, та в 72,7 % - високу тривожність.

В дітей з ЗПР з типом нервових процесів нижче середнього особистісна тривожність була у всіх 100 % дітей, а ситуативна була помірною в 17,1 %, а виражена відмічалася в 82,9 %. Учні ЗОШ показали подібні результати, а саме: особистісна тривожність у 100 %, ситуативна помірно виражена в 8,3 % і висока - в 91,7 % респондентів.

Підгрупа з слабким типом нервової системи в дітей з ЗПР показала 100 % особистісної тривожності та 10 % помірної ситуативної і 90 % високої ситуативної тривожності. Тоді як в підгрупі дітей з ЗОШ в слабкому типі нервових процесів спостерігалася висока ситуативна тривожність, яка склала 100 %.

За методикою Філіпса в підгрупах учнів з сильним типом нервових процесів виявився підвищений рівень тривожності в учнів з ЗПР 41,7 % - при виявленні розбіжностей та 58,3 % при виявленні збігів, а в учнів ЗОШ відповідно-9,1 % та 63,6 %; високий рівень тривожності виявлено в даній підгрупі в 58,3 % і 41,7 %, а в дітей групи контролю відповідно: 90,9 % та 36,4 % (табл. 4)

Табл. 4.

Стан емоційної сфери згідно методики Філіпса

Групи	Типи НС	Коефіцієнт розбіжностей по всьому тексту			Кількість збігів за кожен з 8 чинників тривоги		
		Рівні			Рівні		
		помірний	підвищений	високий	помірний	підвищений	високий
Діти ЗОШ n=164	Сильний n=11	-	1 9,1%	10 90,9%	-	10 13,2%	66 86,8%
	Середній n=76	-	2 2,6%	74 97,4%	-	7 9,2%	69 90,8%
	Нижче середнього n=36	-	-	36 100%	-	1 2,8%	35 97,2%
	Слабкий n=41	-	2 4,9%	39 95,1%	-	4 9,8%	37 90,2%

Діти з ЗПР n=72	Сильний n=12	-	5 41,7%	7 58,3%	-	7 58,3%	5 41,7%
	Середній n=15	-	-	15 100%	-	1 6,7%	14 93,3%
	Нижче середнього n=35	-	4 11,4%	31 88,6%	-	5 14,3%	30 85,7%
	Слабкий n=35	-	-	10 100%	-	-	10 100%

в підгрупах учнів з сильним типом нервових процесів виявився підвищений рівень тривожності в учнів з ЗПР 41,7 % - при виявленні розбіжностей та 58,3 % при виявленні збігів, а в учнів ЗОШ відповідно-9,1 % та 63,6 %; високий рівень тривожності виявлено в даній підгрупі в 58,3 % і 41,7 % , а в дітей групи контролю відповідно: 90,9 % та 36,4 %.

Підгрупа з середнім типом нервових процесів в дітей з ЗПР представила 100 % високу тривожність за розбіжністю результатів, а за збігами становила 6,7 % помірно вираженої та 93,3 % високої тривожності, тоді як учні ЗОШ - 2,6 % (розбіжність по тексту) та 13,2 % (збіги при виконанні 8 завдань) помірно виражений результат, а 97,4 % та 88,6 % - високу тривожність відповідно.

Учні з ЗПР з типом нервових процесів нижче середнього представили 11,4 % помірної тривожності у розбіжностях по тексту та 14,3 % у збігах за завданнями, решта – 88,6 % та 85,7 % відповідно склали високу тривожність. В дітей групи контролю визначено 100 % високу тривожність в даній підгрупі при визначенні розбіжностей, 2,8 % помірної та 97,2 % - високої при визначенні збігів у виконанні завдань.

Слабкий тип нервової системи в дітей з ЗПР показав у 100 % високу тривожність в обох випадках, тоді як діти контрольної групи представили помірно виражену тривожність у 4,9 % (розбіжності) та 9,8 % (збіги), і високий відсоток склали відповідно 95,1 (розбіжності) та 90,2 % (збіги) в даній групі.

Методика О.Р. Лурії дає можливість оцінити загальний емоційний стан дитини за трьома різними завданнями. Так, дані першого завдання у всіх, практично, підгрупах дітей з ЗПР та дітей ЗОШ говорять про високий емоційний відгук дітей, готових прийти на допомогу товаришеві. Показники виконання першого завдання: в дітей з ЗПР 1 бал – 25 % і 2 бали -75 %, а діти ЗОШ – 1 бал – 36,4 % і 2 бали – 63,6 %. За результатами другого завдання в підгрупах учнів молодших класів з ЗПР 2 бали набрали 58,3 % та 41,7 % набрали 3 бали. Аналогічна підгрупа контролю представила 2 бали – 68,8 % та 3 бали – 31,2 % результатів Третє завдання для двох груп було більш цікавим і результати одержані 41,7 % відповідно: діти з ЗПР 2 бали – 33,3 % і 3 бали – 66,6 %, в порівнянні з учнями ЗОШ -18,8 % та 81,2 % відповідно.

Середній, нижче середнього та слабкий типи нервових процесів порівнювали у двох підгрупах: діти з ЗПР та учні ЗОШ. Таким чином дані розподілилися згідно табл.5.

В підгрупі молодших школярів ЗОШ середнього, нижче середнього та слабого типів нервової діяльності спостерігаються значні труднощі у виконанні даного завдання, діти незадовільно відносяться до результатів діяльності.

Третє завдання за даною методикою не виявило особливих труднощів і лише в 7,3 % учнів ЗОШ з слабким типом нервових процесів набрали 1 бал, решта учнів обоз груп показали досить високий результат.

Табл. 3.2.12.

Дані емоційної сфери за методикою О.Р.Лурія

групи	Типи НС	Методика О.Р. Лурії								
		Завдання 1 (бали)			Завдання 2 (бали)			Завдання 3 (бали)		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
Учні з ЗПР n=72	Сильний n=12	3 25%	9 75%	-	-	7 58,37%	5 41,7%	-	4 33,3%	8 66,7%
	Середній n=15	9 60%	6 75%	-	-	13 86,7%	2 13,3%	-	10 66,7%	5 33,3%
	Нижче середнього n=35	10 28,6%	25 71,4%	-	-	34 97,1%	1 2,9%	-	17 48,6%	18 51,4%
	Слабкий n=35	6 60%	4 40%	-	-	10 100%	-	-	4 40%	6 60%
Учні ЗОШ n=164	Сильний n=11	3 27,3%	7 63,6%	1 9,1%	-	2 18,2%	9 81,8%	-	1 9,1%	10 90,9%
	Середній n=76	39 51,3%	35 46,1%	2 2,6%	-	63 82,9%	13 17,1%	-	25 32,9%	51 67,1%
	Нижче середнього n=36	23 63,9%	13 36,1%	-	2 5,6%	34 94,4%	-	-	26 72,2%	10 27,8%
	Слабкий n=41	24 58,54%	17 41,5%	-	7 17,1%	32 78%	2 4,9%	3 7,3%	20 48,8%	18 43,9%

Представлені та проаналізовані дані свідчать про невміння планувати свою діяльність, долати перешкоди, нездатність регулювати процеси спілкування.

Нестійкість інтересу до виконання діяльності призводить до зниження темпу працездатності, швидкої втомлюваності, що обумовлено слабкістю нервової системи дітей з вадами інтелекту.

Список основних джерел

1. Выготский Л.С. Орудие и знак развития ребенка. – Т.5. – М: Педагогика, 1983. – С.367.
2. Діти з порушенням психофізичного розвитку // Шкільна бібліотека. – 2008. – № 3. – С.116.
3. Савчук Л. Комунікативно-емоційний розвиток дітей із затримкою психічного розвитку //Дефектолог. – 2007. – № 1. – С.34.

The problems of training activity of the children with mental retardation are considered in the article. The influence and condition of the emotional and motivational sphere as the main parts of the influence over educational process are represented here.

Keywords: mental retardation, psycho physiological features, nervous activity, emotional and motivational sphere.

Отримано 18.09.2010 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Баль Наталія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент факультету спеціальної освіти закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
2. Башкірова Інна Леонтіївна, кандидат педагогічних наук, доцент факультету спеціальної освіти закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
3. Белова Олена Борисівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
4. Бичинок Марина Іванівна, викладач кафедри олігофренопедагогіки факультету спеціальної освіти закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
5. Бондар Віталій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України, директор науково-методичного центру інклюзивної освіти Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова
6. Бородіна Наталія Борисівна, кандидат медичних наук, доцент кафедри реабілітаційної педагогіки та здорового способу життя комунального закладу “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти”
7. Бугера Юлія Юріївна, асистент кафедри дефектології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
8. Вержбицька Тетяна Миколаївна, старший викладач кафедри тифлопедагогіки факультету спеціальної освіти закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
9. Вержиховська Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
10. Вечерко Інґа Валентинівна, вчитель-дефектолог дитячого дошкільного закладу № 64 м. Мінськ, Республіка Білорусь
11. Віннікова Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри олігофренопедагогіки закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
12. Вітек Павел, магістр дефектології Католицького університету Люблінського імені Івана Павла II, Республіка Польща
13. Гаврилов Олексій Вікторович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
14. Гаврилова Наталія Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
15. Гайдукевич Світлана Євгенівна, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь

16. Галецька Юлія В'ячеславівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
17. Гаман Алла Миколаївна, аспірант кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
18. Гіренко Ніна Андріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету
19. Голуб Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри валеології Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди
20. Гончарук Наталія Миколаївна, викладач кафедри загальної та практичної психології факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
21. Губар О.М., вчитель-дефектолог інтенсивної педагогічної корекції Житомирської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату
22. Гудим Ірина Миколаївна, аспірант лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки Національної АПН України
23. Гуменюк Світлана Миколаївна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
24. Дегтяренко Тетяна Володимирівна, доктор медичних наук, професор кафедри спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, академік АН ВШ України
25. Дегтяренко Тетяна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту спеціальної педагогіки Національної АПН України
26. Дідкова Любов Михайлівна, старший викладач кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова
27. Дмітрієва Ірина Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методик корекційної освіти дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету
28. Дмітрієва Оксана Іванівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
29. Докучина Тетяна Олександрівна, здобувач кафедри дефектології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
30. Дубовський Сергій Олександрович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету
31. Захарова Юлія Володимирівна, науковий співробітник лабораторії спеціальної шкільної освіти Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
32. Зелінська Катерина Олександрівна, викладач кафедри логопедії та біологічних основ фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

33. Зигманова Ірина Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри олігофренопедагогіки закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
34. Золотоверх Владилена Віталіївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.
35. Калініна Олена Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
36. Кирилюк Лілія Аркадіївна, викладач кафедри дефектології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
37. Кобель Ігор, доктор філософії у спеціальній педагогіці, Український католицький університет, Канада
38. Ковалець Ілона Володимирівна, старший науковий співробітник лабораторії спеціальної шкільної освіти Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
39. Ковиліна Вероніка Геннадіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського
40. Колеснікова Ольга Сергіївна, аспірант лабораторії спеціальної шкільної освіти Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
41. Коломійцева Олеся Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Слов'янського державного педагогічного університету
42. Колос Тетяна Михайлівна, магістр дефектології, логопед науково-методичного центру управління освіти Житомирської міської ради
43. Кондукова Світлана Віталіївна, логопед дитячого спеціалізованого центру, м. Москва, Російська Федерація
44. Конопльова Алла Миколаївна, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії спеціальної шкільної освіти Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
45. Константи́нів Оксана Василівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка
46. Котикова Ксенія Миколаївна, магістр кафедри олігофренопедагогіки закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
47. Кравченко Анатолій Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та біологічних основ фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
48. Курбатова А.І.
49. Ласточкіна Олена Володимирівна, викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка
50. Левицький Вадим Едуардович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик, заступник декана з навчальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

51. Лепетченко Марина Вікторівна, аспірант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
52. Лещинська Тетяна Лаврентіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії спеціальної шкільної освіти Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
53. Липа Володимир Олександрович, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету
54. Литвиненко Віталіна Анатоліївна, викладач кафедри фізичної реабілітації Інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка
55. Лісовська Тетяна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії спеціальної шкільної освіти Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
56. Лупінович Світлана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри реабілітаційної педагогіки та здорового способу життя комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
57. Ляшенко Олександр Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології Кримського інженерно-педагогічного університету, член-кореспондент міжнародної академії наук педагогічної освіти
58. Ляшенко Олександра Олександрівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дефектології Кримського інженерно-педагогічного університету.
59. Ляшко Віра Віталіївна, викладач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету
60. Макавчик Інна Юріївна, викладач кафедри олігофренопедагогіки закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка», Республіка Білорусь
61. Мамонько Ольга Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка», Республіка Білорусь
62. Мартиненко Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П.Драгоманова
63. Марченко Інна Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П.Драгоманова
64. Миколайчик Ірина Володимирівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
65. Миронова Світлана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри дефектології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
66. Михальський Анатолій Володимирович, кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри медичної психології, декан факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
67. Мілевська Олена Павлівна, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
68. Мороз Людмила Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та біологічних основ фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

69. Науменко Дмитра Едуардович, викладач кафедри дефектології Кримського інженерно-педагогічного університету
70. Новосад Богдана Анатоліївна, вчитель-дефектолог Шепетівського центру ранньої реабілітації
71. Номовир Ірина Георгіївна, науковий співробітник лабораторії спеціальної шкільної освіти Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
72. Одинченко Лариса Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету
73. Олефір Ольга Іванівна, асистент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка
74. Омельченко Ірина Миколаївна, викладач кафедри корекційної психопедагогіки Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова
75. Опалюк Тетяна Леонідівна, асистент кафедри соціальної педагогіки і психології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
76. Павлюк Марія Миколаївна, вчитель-дефектолог Рівненського навчально-реабілітаційного центру "Особлива дитина"
77. Пахомова Наталія Георгіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка
78. Пелевич Роберт, магістр, спеціаліст окружного суду м. Тарнобеж, Республіка Польща
79. Потамошнева Олена Миколаївна, викладач кафедри валеології Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди
80. Рак Марина Григорівна, вчитель-логопед, м. Брест, Республіка Білорусь
81. Ревуцька Олена Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії Бердянського державного педагогічного університету
82. Резніченко Ніна Василівна, старший викладач кафедри корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету
83. Різниченко Олена Вікторівна, практичний психолог Слов'янського дошкільного дитячого будинку для розумово відсталих дітей
84. Романенко Оксана Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Київського навчально-наукового інституту права та психології
85. Ружицька Людмила Іванівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
86. Русакович Ірина Кузьминівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії закладу освіти "Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка", Республіка Білорусь
87. Савінова Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського
88. Сак Тамара Василівна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки Національної АПН України

89. Свиридович Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
90. Семенишина Тетяна Олександрівна, аспірант Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова
91. Сидорко Тетяна Володимирівна, аспірант Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
92. Синьов Віктор Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України, директор Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова
93. Синьова Євгенія Павлівна, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова
94. Сімко Алла Володимирівна, викладач кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
95. Скачедуб Наталія Миколаївна, викладач кафедри олімпійського та професійного спорту Інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
96. Сквіцька Марія Євгенівна, заклад освіти “Гродненський державний університет імені Янки Купали”, Республіка Білорусь
97. Співак Віталій Іванович, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
98. Сухоніна Наталя Сергіївна, викладач кафедри дефектології Кримського інженерно-педагогічного університету
99. Тарасенко Надія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету
100. Татьянчикова Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедри методик корекційного навчання дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету
101. Тищенко Владислав Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора науково-методичного центру інклюзивної освіти Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова
102. Ткач Оксана Михайлівна, викладач кафедри логопедії факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
103. Товстоган Володимир Святославович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету
104. Томіч Лілія Миколаївна, кандидат медичних наук, доцент, докторант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова
105. Трасковський Юрій Михайлович, вчитель Хотинської спеціальної школи-інтернат № 1, Чернівецької області.
106. Федоренко Ігор Васильович, викладач кафедри інформаційних систем і технологій Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова

107. Федоренко Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри тифлопедагогіки, заступник директора з навчальної роботи Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова
108. Федорович Людмила Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка
109. Франко Тетяна Світланівна, магістр-дефектолог, вчитель-дефектолог вищої кваліфікаційної категорії, методист Кам'янець-Подільського НВК з центром реабілітації слабозорих дітей, Хмельницької області.
110. Хабарова Світлана Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент закладу освіти "Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка", Республіка Білорусь
111. Хруль Ольга Станіславівна, науковий співробітник лабораторії спеціальної освіти Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь
112. Чопік Олена Василівна, асистент кафедри дефектології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
113. Швець Ольга Іванівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
114. Шевцова Яна Вікторівна, аспірант кафедри спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського
115. Шеремет Марія Купріянівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії, перший заступник директора Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П.Драгоманова
116. Яковлева Світлана Дмитрівна, кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології та основ медицини Херсонського державного університету

Наукове видання

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА
ОГІЄНКА**

Серія соціально-педагогічна

Випуск 15

**Головний редактор
Відповідальний редактор
Відповідальний секретар
Комп'ютерна верстка**

**В.І. Співак
О.В. Гаврилов
Н.С. Гаврилова
В.С. Романишин**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за
підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних,
власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 30.09.2010 р. Формат 8 60x84/8
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друкофсетний
Ум.друк. арк. 53,7. Обл. вид.арк. 51,2 Тираж 300. Зам. 354

Видавництво „Аксиома” (свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.)
м. Кам'янець-Подільський, а/с 8, 32300
Тел./факс: (03849) 3-90-06

Надруковано в друкарні ПП „Аксиома”
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300