

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту
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 17

**У двох частинах
Частина 1**

**Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2011**

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

З-41

Рецензенти:

М.О. Супрун - доктор педагогічних наук, професор кафедри психологічних дисциплін національної академії внутрішніх справ.

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. Вержиховська**, 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. Шермет**, 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 № 9 від 28 вересня 2011 року)*

З-41 **Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.– Вип. XVII в двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2011. – 368 с.**

У збірнику висвітлюються питання організації роботи з різними категоріями осіб з порушеннями психофізичного розвитку як на Україні, так і за кордоном. В ньому вміщені статті проведені II Міжнародної науково-практичної конференції “Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку”, яка проводилась на базі факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології 6-7 жовтня 2011 року. Наукові праці розподілено за чотирма напрямками, які включають в себе всі нозології.

Адресується науковцям, студентам, що навчаються за спеціальністю “Корекційна освіта”, фахівцям спеціальних закладів та інклюзивного навчання, батькам, які мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку, всім, кому не байдужа доля таких осіб.

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).

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

© Автори статей, 2011

© „Медобори-2006”, 2011

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ І
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Шеремет М.К.	Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України	7
Акменс Л.А.	Проблема впровадження інклюзивного навчання в регіонах	11
Бажмін В.Б.	Роль професійної орієнтації підлітків з інвалідністю в системі комплексної роботи корекційно - реабілітаційних установ в Миколаївській області	20
Басалюк Н.М.	Традиції та інновації в організації науково-методичної роботи корекційних педагогів	28
Бегас Л.Д.	Проблема театралізованої діяльності в загальній та спеціальній педагогіці	35
Дегтяренко Т.М.	Кадрова політика в системі корекційно-реабілітаційної допомоги	42
Золотарьова Т.В.	Теоретичне обґрунтування методики стимулювання корекції порушень	49
Каменщук Т.Д.	Поняття "знак" як форма вираження та засіб пізнання	64
Липа В.О., Гаврилов О.В.	До питання про загальний стан державної підтримки дітей з особливими потребами на Україні	73
Мартинчук О.В.	Теоретичні основи формування професійної компетентності вихователів дошкільних закладів у сфері розвитку дітей з особливими освітніми потребами	83
Матвєєва М.П., Мельник Л.П.	Використання психотерапевтичних методів роботи з родинами, які виховують дітей з вадами психофізичного розвитку	92
Онуфрієва Л.А.	Теоретичні основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій	104
Пахомова Н.Г.	Концептуальні основи системності професійної підготовки дефектологів	114
Русакович І.К.	Професійна підготовка вчителів жестового мовлення в Республіці Білорусь	122
Скиба Т.Ю.	Дидактичні ігри природничого змісту як засіб формування комунікативних умінь учнів спеціальної школи	131

Сметанюк Т. І Мельник Ж.В. Гевчук Н.С. Співак В.І.	Волонтерська діяльність соціально-реабілітаційного спрямування	139
Федоренко С.В.	Особливості використання новітніх соціально-педагогічних технологій в умовах спеціального освітнього закладу інтернатного типу	146
Харькова Т.М.	Досвід європейських країн у розвитку тифлопедагогіки у ХІХ столітті	155
Чопік О.В.	Психологічні проблеми сімейного виховання дітей з обмеженими можливостями	164
Швець О.І.	Роль педагогів у становленні учнівських соціальних зв'язків у інклюзивному класі	171
Шевцов А.Г.	Комплексна навчальна та корекційно-реабілітаційна допомога дітям з порушеннями психофізичного розвитку в спеціальних закладах освіти	179
Яковлева С.Д.	Ортопедагогіка як нова спеціалізація підготовки фахівців з корекційної освіти	186
	Актуальність визначення рівня психофізіологічного розвитку та функціональних можливостей дітей для організації навчального процесу (оглядова стаття)	193

СУРДОПЕДАГОГІКА, ТИФЛОПЕДАГОГІКА ТА ІНШІ НОЗОЛОГІЇ

Базима Н.В.	Порушення комунікації та взаємодії з оточуючими людьми у дітей з аутистичними порушеннями	199
Боровкова О.М.	Абілітація дітей раннього віку з кохлеарним імплантом в Республіці Білорусь	207
Васильєва О.М.	Синдром професійного вигорання у військовослужбовців та особливості його корекції в умовах соціально-психологічного тренінгу	215
Віннікова О.А.	Зміст освітньої програми з "предметної діяльності" для дітей дошкільного віку з тяжкими множинними порушеннями в розвитку	224
Гладка В.В.	Основи методики проведення корекційних	

	занять з молодшими школярами з труднощами в навчанні	232
Глущенко І. І.	Особливості оволодіння учнями із ЗПР системою родо-видових понять	242
Дмітрієва О.І.	Дослідження проблеми готовності педагогів спеціальних шкіл - інтернатів для дітей з порушеннями слуху до реалізації процесу правового виховання учнів старших класів	251
Кабелка І.В.	Система самостійної роботи студентів по курсу "методика викладання біології"	258
Калініна Т.С.	Психологічний супровід молодших підлітків із ЗПР на етапі адаптації до середньої освітньої ланки	267
Коляда О.П.	Сучасні підходи до формування монологічного мовлення учнів з порушеннями слуху	275
Мамонько О.В., Биченок М.І. Шутова Т.О.	Зміст роботи з формування практичних умінь орієнтування в оточуючому світі у дітей з тяжкими і (або) множинними порушеннями психічного і (або) фізичного розвитку	285
Миколайчук І.В.	Підготовка руки до письма – невід’ємна складова навчання грамоті учнів з дитячим церебральним паралічем	295
Набоченко О. О.	Технології інтенсифікації формування уявлень сліпих молодших школярів про живу природу засобами рельєфного малювання	302
Нафікова Л.А.	Особливості формування соціальної активності дітей з порушеннями зору засобами музичного мистецтва	309
Омельченко І.М.	Проблема формування у дошкільників із ЗПР свідомості й самосвідомості	317
Смоліна О.С.	Характеристика становлення духовних цінностей у старших дошкільників в нормі та з ЗПР	324
Сороко К.М.	Особливості навчання образотворчій діяльності молодших дошкільників з порушенням слуху	333
Старцева В. П.	Оцінка ефективності застосування розроблених заходів щодо оптимізації соціальної інтеграції дітей-сиріт молодшого	

	шкільного віку із ЗПР в умовах школи-інтернату	341
Сухоніна Н.С.	Особливості включення системи відчуттів різних модальностей в процес засвоєння математичного матеріалу слабозорими учнями	348
Хворова Г.М.	Інклюзивне навчання осіб з аутизмом в Україні: коли та як?	355
Відомості про авторів		363

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ І СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 378.016:[37.091.12-0.51-376]

М.К. Шеремет

ПІДГОТОВКА КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті розглядається проблема модернізації і підготовки кваліфікованих спеціалістів для роботи в нових умовах спеціальної освітньої системи. Здійснено аналіз становлення системи корекційної освіти в Україні; визначені основні напрямки її удосконалення (реформування) та виявлені причини кризовості освіти осіб з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: модернізація підготовки, корекційна освіта, реформування корекційної освіти, тяжкі порушення мовлення, комплексне порушення розвитку.

В статье рассматривается проблема модернизации и подготовки квалифицированных специалистов для работы в новых условиях специальной образовательной системы. Осуществлен анализ становления системы коррекционного образования в Украине, определены основные направления ее совершенствования (реформирования) и выявлены причины кризисности образования лиц с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: модернизация подготовки, коррекционное образование, реформирование коррекционного образования, тяжелые нарушения речи, комплексное нарушение развития.

Розвиток національної системи спеціальної освіти упродовж усіх історичних періодів безпосередньо пов'язаний з

- 1) соціально-економічними умовами в країні;
- 2) політичним станом державності стосовно до осіб з тими чи іншими порушеннями;
- 3) законодавством у сфері освіти і прав людини;
- 4) станом дефектологічної науки як інтегративної галузі наукових знань (маючи на увазі єдність медицини, психології і педагогіки).

Здійснимо невеликий екскурс у період 90-х років про стан системи спеціальної освіти. Цей період безпомилково можна визначити як

кризовий державної системи спеціальної освіти і корекційної педагогіки як науки, для якої було характерним:

- охоплення системою спеціальної освіти лише частки дітей з порушеннями розвитку;
- вилучення з системи освіти дітей зі складними вадами і глибокими порушеннями у розвитку;
- безваріативність форм спеціальної освіти;
- примат освітнього стандарту над особистістю дитини;
- відсутність сучасної ранньої діагностики і диференційованої професійної допомоги дітям раннього віку.

Фактично, це завдання, які необхідно вирішувати і для роботи за цими напрямками, - це значить, готувати висококваліфікованих працівників.

Дефектологічна наука забезпечила диференційоване навчання дітей різних категорій в межах національної державної системи.

В Україні Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова готує фахівців для роботи з дітьми за різними нозологіями, в тому числі і спеціалістів зі спеціальної психології (за нозологіями), з ортопедагогіки, вчителів інклюзивної освіти, фахівців для роботи з дітьми різного рівня інтелектуального розвитку та раннім дитячим аутизмом, консультантів для ПМПК.

Методологія та теоретичні основи вирішення поставлених завдань визнаються зарубіжними спеціалістами.

За останні, приміром, 10 років, завдяки новітнім установам держави, досить в екстримально короткий історичний термін були розімкнуті рамки ізольованої системи навчання дітей з порушеннями у розвитку, ліквідовані соціально-політичні та ідеологічні перетини, що стримували розвиток системи спеціальної освіти як системи диференціально-індивідуальної допомоги і розвиваючого навчання: появилися приватні благодійні ініціативи; фактично був дозволений вибір форм навчання і їх створення; стала можливою побудова нових форм освітніх структур: від дошкільної – до вищої школи.

В історичній перспективі можна відмітити, що буквально в межах 2-3 років принципово змінилося соціальне замовлення і держава, суспільство, батьки, спеціалісти суміжних галузей, які раніше ніколи "не помічали" цих і проблем, і дітей, стали вимагати від дефектологів негайно науково-методично забезпечити нові соціальні установки на всіх рівнях і у всіх аспектах:

- рання діагностика;
- новітні форми навчання – їх структура та зміст;
- нові стандарти всіх освітніх рівнів;
- підготовка висококваліфікованих спеціалістів (для всіх освітніх рівнів).

Але, якщо на сьогодні критикувати недоліки спеціальної освіти, то це не стільки недоліки дефектологічної науки, скільки результати культурно-історичних, ідеологічних і економічних аномалій розвитку країни, де по суті в самій системі вже були закладені певні протиріччя.

Абсолютно очевидно, що дефектологи і науковці, і практики не могли в один день змінити спеціальну освіту, її структуру, зміст, змінити підготовку у вищій школі і саму вищу школу. Більше того, і про це необхідно сказати, що в окремих аспектах (рівнева підготовка у вузі, стандарти вищої школи, відкриття нових кваліфікацій, відкриття аспірантури, докторантури і т. ін.) значно раніше інших галузей, дефектологи розуміли весь комплекс проблем, які вимагали негайного вирішення і, перш за все, необхідні були фундаментальні дослідження і ретельна їх апробація. Саме тому дефектологи-науковці принципово не хотіли брати участь у нагальному введенні інновацій, пропонуючи державі скоординований плановий вихід із кризи. Об'єктивні труднощі негайного вирішення надзвичайно складних завдань привело до того, що всі нагально стали критикувати дефектологію як науку: від назви, термінів, форми, структури і змісту навчання. Всі стали "розумітися" в дефектології. Пішов шквал кандидатських дисертацій, які захищалися не дефектологами. Почали впроваджуватися не перевірені методики, в тому числі і нетрадиційні методи психолого-педагогічної корекції; здійснювалося калькування західних моделей.

Нині науковці-дефектологи усвідомлюють непродуктивність "скоропальних рішень". Науковці-дефектологи виступили як опозиціонери ніби-то до всього новітнього. Фактично негативно стала оцінюватися вся спеціальна система освіти:

- не потрібні школи-інтернати;
- навчання в школі дітей з ТПМ з 6 років і т.п.;
- стихійно почали з'являтися класи в масових школах.

За оперативними даними, дітей з порушеннями мовлення, які навчаються в масових школах і потребують корекційної допомоги, 13736 осіб.

Черговий раз в дефектологічній науці і практиці прослідковуються характерні для нашої країни спроби революційної зміни ситуації.

В плані перспектив розвитку і удосконалення державної національної корекційної системи освіти, системи необхідної допомоги дітям з порушеннями розвитку, перспективи розвитку корекційної педагогіки дана ситуація є дещо тривожною. Ми вбачаємо, що на фоні прогресивних політичних декларацій, фактично можемо тупцювати на одному місці.

Науковці Інституту корекційної педагогіки та психології вважають принциповим еволюційний розвиток державної системи корекційної освіти. Необхідна виважена послідовна трансформація системи на

різних рівнях. Більше того, ми вважаємо, що роль науки в цьому процесі має бути провідною і необхідною.

Які ж основні тенденції можна визначити як основні в процесі розвитку корекційної освіти?

Ще раз наголошуємо, що роль науки в цьому процесі має бути основною;

Цілеспрямовано здійснювати підготовку висококваліфікованих кадрів за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями і вкінцець позбавитися рівня "спеціаліста", який є проміжною ланкою і нікому не потрібною. Магістри мають бути як мінімум за двома спрямуваннями: науковець-дослідник і фахівець вищої категорії (тобто, це – той же спеціаліст). Магістр-дослідник повинен пройти фундаментальну підготовку (за 2 роки), і готувати їх повинні у вузах, де є відповідність до ліцензійних та акредитаційних вимог. Інші вузи готують бакалаврів за різними формами навчання. Наші випускники мають бути конкурентноспроможними в світовій системі спеціальної освіти.

Цілеспрямовано і планово здійснювати перепідготовку кадрів. Пора чітко розмежувати – де перепідготовка, а де підвищення кваліфікації, де в 72 години включений цілий ряд загальних курсів;

На основі експериментальних даних визначити систему показників інтеграції дитини в масовий загальноосвітній заклад. Для цього необхідно розробити:

- зміст і форму перепідготовки спеціалістів масових закладів;
- зміст і форму кваліфікованої допомоги і підтримки інтегрованим дітям.

Забезпечити клінічне, нейрофізіологічне, і психолого-педагогічне вивчення контингенту дітей з порушеннями розвитку, які не охоплені державною системою (це діти з комплексними порушеннями) і на основі інтеграції і даних експериментальних досліджень визначити зміст, методи, організаційні форми навчання і виховання. В нашому Інституті здійснено декілька таких досліджень;

Ми вбачаємо, що необхідно на основі вивчення загального і специфічного у розвитку дітей з порушеннями різних категорій створити максимально повну модель основних змістових ліній розвитку дитини, визначивши при цьому всі компенсаторні шляхи, які можливі для кожної конкретної категорії.

Розвиваючи ідеї Л.С. Виготського, науковці-дефектологи аргументовано доводять необхідність використання сензитивних періодів становлення вищих психічних функцій, розробляють і апробують комплексні програми ранньої (з перших місяців життя) психолого-педагогічної корекції порушених функцій і на цій основі, як можна більш ранньої, повноправної інтеграції дитини в соціальне і загальноосвітнє середовище. Саме такі наукові дослідження – в області ранньої діагностики і ранньої корекції дозволяють нашим науковцям

проекувати в країні систему ранньої діагностики і корекції і на цій підставі вийти на такий рівень психофізичного розвитку дитини, який би дав їй змогу адекватно "влитися" в суспільне середовище на наступному віковому етапі. Інтеграція через ранню діагностику і корекцію розглядається нами як один з найбільш перспективних і пріоритетних напрямів реалізації основної тенденції розвитку корекційної освіти в Україні.

Саме ці напрямки і є визначальними для наших подальших наукових досліджень.

In the article the problem of modernization and preparation of skilled specialists is examined for work in the new terms of the special educational system. The analysis of becoming of the system of correction education is carried out in Ukraine, basic directions of its perfection (reforms) are certain and reasons of formation of crisis of education of persons with the special educational necessities.

Keywords: modernization of preparation, correction education, reformation of correction education, severe speech disabilities, complex violation of development.

Отримано 4.10. 2011

УДК 376

Л.А. Акменс

ПРОБЛЕМА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В РЕГІОНАХ

У статті описуються основні проблеми впровадження інклюзивного навчання в регіонах, дана детальна характеристика організації інтегрованого навчання на прикладі міста Тернопіль.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інтегроване навчання, діти з порушеннями психофізичного розвитку.

В статье описываются основные проблемы внедрения инклюзивного образования в регионах, дана детальная характеристика организации интегрированного обучения на примере города Тернополь.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интегрированное обучение, дети с нарушениями психофизического развития.

Згідно статистичних даних, 13% дітей, що народжуються в Україні – це діти-інваліди, у тому числі 3,5-4% - розумово відсталі. Тому у нашій країні створено диференційовану систему спеціальних навчально-виховних закладів 8-ми типів, у яких навчається понад 50 тисяч дітей [1; с. 145]. Також існує мережа навчально-реабілітаційних центрів, де крім корекційно-освітніх, дітям-інвалідам надаються ще медичні послуги та соціально-психологічна допомога. Крім цього частина неповносправних дітей отримує індивідуальні освітні послуги за місцем проживання (тобто, таку дитину відвідують педагоги і забезпечують навчальний процес в домашніх умовах). Розвиток та функціонування такої розгалуженої системи спеціальних навчальних закладів завжди вважався проявом турботи про учнів з особливими потребами.

У м. Тернополі корекційні освітні послуги надаються такими навчальними закладами: ДНЗ №21, 31,34,35 для дітей із вадами опорно-рухового апарату, ДНЗ№ 27 та НВК № 28 для дітей із очними патологіями, ДНЗ№2 для дітей із порушеннями мовлення, де функціонують неврологічні групи, а також групи для слабочуючих та артистів, а також неврологічна група є в ДНЗ № 34. Із загальноосвітніх закладів у місті функціонує спеціальна школа, де навчаються розумово відсталі діти, а також навчальні заклади обласного підпорядкування для учнів із ДЦП та слабочуючих. Тобто, корекційні послуги для дітей із особливими потребами у навчанні надаються різнобічно.

Проте, на сьогодні у суспільстві існує інший підхід до освіти даної категорії учнів. Виходячи з того, що відмінності між людьми є природним явищем, масову школу слід адаптувати для всіх. Тому інтеграція є одним з стратегічних завдань розвитку спеціальної освіти в Україні [3], що передбачає включення дітей з особливими освітніми потребами у середовище здорових людей у процесі навчання, виховання, праці, проведення вільного часу [2; с. 9]. Безперечно, це позитивна тенденція, і інклюзивне навчання має вписатися в систему корекційних освітніх послуг в Україні. Проте, цей процес має бути поетапним та максимально обережним, щоб і без того хвора дитина, не стала жертвою експериментів.

На сьогоднішній день створено законодавчу базу для впровадження інклюзивного навчання(Постанова Кабінету міністрів від 15 серпня 2011 р. №872 "Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"). Проте, відповідної економічної та кадрової баз для організації цього процесу не передбачено, тому зупинимось на цьому докладніше.

Поняття "діти з особливими освітніми потребами" є досить широким – воно охоплює всіх учнів, чий освітні потреби виходять за межі загальноприйнятих норм. Воно стосується дітей із порушенням

чи має Україна знову ставати на цей шлях і чи виграє від цього дитина-інвалід? Тому ми, на сьогоднішній день, пропонуємо зробити спеціальні навчальні заклади консультативними центрами, де б проводились семінари, курси, надавалась консультативна допомога для корекційних педагогів, які працюватимуть в масових школах та отримуватимуть другу спеціальну вищу освіту. Та окрім корекційних педагогів дитину із особливими потребами у навчанні мають супроводжувати психолог, соціальний педагог, логопед та ін., для яких у штатному розкладі загальноосвітньої школи місць не передбачено. З іншого боку, назріває проблема вищої освіти. Адже випускник ВУЗу не захоче отримувати диплом із спеціальністю "асистент вчителя".

Наступною проблемою є створення так званого безбар'єрного середовища. Тобто інклюзивна школа повинна бути обладнана відповідними пандусами, ліфтами, зміненою відповідно до потреб дітей архітектурою внутрішніх приміщень. Якщо у класі навчається 2–3 дитини із вадами зору, то стіни мають бути пофарбовані у відповідний колір, якщо є діти із порушеннями слуху, то це передбачає звукоізоляційну оббивку кімнат. Якщо у дитини корсет (при важких формах сколіозу), то їй потрібні відповідні меблі. А для учня у інвалідному візку бар'єром може бути навіть дверна ручка. А якщо до цього додати необхідність організації безкоштовного підвезення учнів до закладу, їх харчування, обладнання нових кабінетів та кімнат відпочинку, то організація інклюзивного навчального закладу є дуже витратним процесом.

Інклюзивні класи у масовому навчальному закладі пропонується відкривати лише за наявності "відповідної матеріально-технічної та методичної бази, відповідних педагогічних кадрів і приміщень" [4]. Звичайно, ці умови не дотримані у жодній загальноосвітній школі, оскільки раніше у цьому не було потреби. Виділити кошти на їх забезпечення при сьогоднішньому фінансуванні освіти керівник навчального закладу теж не має можливості. А ще врахувавши, що "власник та керівник ЗОНЗ несуть відповідальність за організацію, стан та якість інклюзивного навчання" [4], а будь-яка інновація передбачає і негативний результат, то це є ще одною великою перепоною на шляху впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Проте, основним негативним чинником є свідомість громади. Адже більшість батьків не готові до того, що разом із їхніми дітьми навчатиметься дитина-інвалід. Це впливає і на думку учнів. Та й педагогам масової школи важко уявити "особливу" дитину у класному колективі.

Тому кожен регіон, кожен конкретний керівник на базі свого освітнього закладу повинен шукати оптимальні шляхи для втілення інтегративних тенденцій самостійно. При цьому слід поєднати вимоги Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України та пропозиції

науковців (ми співпрацюємо з факультетом корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка), врахувати досвід зарубіжних колег у цій галузі. При цьому головними у процесі залишаються потреби дитини-інваліда. Вирішення даного складного питання у кожному регіоні відбувається по-різному.

Ми пропонуємо досвід Тернопільської спеціальної загальноосвітньої школи Тернопільської міської ради. Заклад функціонує з 1992 року. Тут надаються освітні послуги дітям із інтелектуальною недостатністю, тобто здійснюється корекційний навчально-виховний процес та медична реабілітація учнів. Навчання в школі проводиться в 1 зміну. Середня наповнюваність класів – 9 учнів. Працює 12 груп продовженого дня, якими охоплено всіх учнів школи. З вересня 2006 року функціонують 2 групи цілодобового перебування, в яких проживає 31 учень з асоціальних сімей.

Педагоги школи добре розуміють, що неможливо подолати усі бар'єри, які постають у нашому суспільстві на шляху особливої дитини за допомогою самої лише освіти. Для цього потрібно сформувати свідомість громади. Тому необхідною є співпраця із громадянським суспільством, насамперед, із громадськими організаціями, політиками, держслужбовцями, засобами масової інформації. Тобто першочерговим завданням на шляху впровадження інклюзивної освіти у нашому місті ми поставили формування думки тернопільчан відносно інвалідів, а зокрема дітей із вадами інтелекту.

З самого початку існування школи учні з психофізичними вадами не були ізольовані від суспільного життя. Оскільки наш заклад є відкритим, діти щоденно спілкуються із здоровими однолітками поза межами школи. Крім того, учні постійно беруть участь у конкурсах "Повір у себе", спортивних змаганнях, відвідують культурно-масові заклади, що функціонують у нашому місті. Також нас відвідують учні інших шкіл міста з концертними програмами та подарунками.

Здійснюючи соціальну інтеграцію, ми залучаємо засоби масової інформації, зокрема у пресі було опубліковано ряд статей про навчальний заклад, по місцевому телебаченню трансливалась соціальна реклама за участю учнів школи. Також ми систематично проводимо семінари, тренінги, намагаючись вплинути на громадську думку.

Активною є співпраця із батьківською громадою. Традиційними вже стали родинні свята, у яких беруть участь не тільки вихованці, а й члени їхніх сімей. Виховні заходи проводяться переважно в п'ятницю в другу половину дня, чим створюються умови для участі в них батьків. Саме в такі дні батьки мають змогу поспілкуватись з дирекцією, вчителями, психологом та іншими батьками. Багато уваги приділяється роботі з асоціальними сім'ями. Вчитель-дефектолог спостерігає за

спілкуванням батьків з дитиною, вказує на недоліки і допомагає вирішити конфліктні ситуації. Психологом школи постійно проводяться анкетування та тренінги для батьків щодо труднощів у спілкуванні з дітьми з психофізичними вадами.

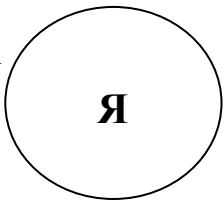
Одним із шляхів реалізації часткової інтеграції дитини з інтелектуальною недостатністю у суспільство став виховний процес. Аналізуючи попередній досвід роботи школи, ми зауважили, що позитивний вплив на розвиток наших учнів давало спілкування із здоровими однолітками. Щоб посилити цю тенденцію вже протягом навчального року ми спільно з Тернопільською загальноосвітньою спеціалізованою школою № 5 реалізуємо проект "Інтеграція дитини з вадами психофізичного розвитку в соціум "Ми бачимо світ однаково...". Основним завданням цього проекту ми вбачаємо в тому, щоб діти масової та спеціальної школи якнайбільше часу проводили разом.

У проекті задіяні учні початкової ланки спеціальної школи та учні 5 класу загальноосвітньої спеціалізованої школи. Ми практикуємо відвідування, спілкування, спільне дозвілля. Щочетверга учні ТЗОСШ № 5 відвідували наших учнів і упродовж години проводились корекційні заняття, розваги.

Таблиця 1.

**Інтегрований план роботи з проекту "Ми бачимо світ однаково"
(здорова дитина СШ № 5 – неповносправна ТЗОШ)**

№ з/п	Зміст заходу	Термін виконання	Виконавці
1	Робота з педагогічним колективом – круглий стіл: "Сучасні погляди на проблему інтеграції дитини з вадами психофізичного розвитку в соціальне середовище" (опрацювання наукових публікацій)	Початок вересня	Акменс Л.М. Роговська Л.Р.
2	Батьківські збори. Анкетування батьків "Коло спілкування моєї дитини"	Вересень	Акменс Л.М. Роговська Л.Р. Класний керівник, психолог
3	Анкетування учнів "Потреба у спілкуванні з учнями-ровесниками загальноосвітніх шкіл"	12-16.10	Психолог, Вихователь ГПД
	Процентна діагностика – опитування "Мої взаємини"	Жовтень	Психолог, вихователь

	<p style="text-align: center;">ВЧИТЕЛЬ</p> <p style="text-align: center;">МАМА  ТАТО</p> <p style="text-align: center;">ДРУЗИ НЕЗНАЙОМА ЛЮДИНА</p> <p>(Намалювати стільки сходинок, скільки треба докласти зусиль, щоб поспілкуватись з ...)</p>		ГПД
5	Інтегроване заняття: "В країні осінніх чудес"	19-22. 10	Акменс Л.М. Роговська Л.Р. класні керівники, психолог, вчитель образотворчого мистецтва, вихователь
6	Елементи ігро-, піско- терапії (згідно умов), спортивне дозвілля під час прогулянки	Через тиждень, четвер 14.00	Вихователі ГПД
7	Корекційно-розвивальна та корекційно-пізнавальна робота у поєднанні елементів казко- та арт-терапії, проведення настільних, дидактичних, сюжетно-рольових ігор під час проходження години за інтересами	Через тиждень, четвер – 16. 00	Вихователі
8	Участь учнів СШ № 5 в організації та проведенні виховних заходів : <ul style="list-style-type: none"> • Свято Миколая; • Новорічно-різдвяні свята; • Розваги під час музичних хвилин дозвілля; • Спортивно-виховний захід "Козацькі забави" 	Протягом року Травень	Класні керівники, вихователі, педагог-організатор Вчитель фізкультури
9	Анкетування дітей	Травень	Психолог
10	Батьківські збори. Опитування батьків.	Травень	Акменс Л.М., Роговська Л.Р.,

			Психолог, класний керівник, вихователь
11	Проведення проєктивної методики на вивчення комунікативних вмінь та навичок	Травень	Дирекція, психолог

Вся робота відбувається за участю фахівців-дефектологів, класного керівника учнів ТЗОШ № 5 та вихователя, психологів двох закладів та педагогів-організаторів, які, у разі необхідності, допомагають дітям знаходити спільну мову.

Проте, досвід показує, що не всі діти готові до такого спілкування. Деякі учні масової школи, відвідавши нас раз, вдруге не повертаються. Спілкуючись із дитиною з інтелектуальними вадами в межах школи, часто соромляться привітатись з нею на вулиці. Натомість, в учнів спеціальної школи сформувалось дещо споживацьке ставлення до гостей закладу – вони очікують матеріальної допомоги. Тому досить важко було встановити рівні відносини, як це передбачає процес інтеграції.

За останніми зрізами наших спеціалістів, які вивчали психологічний стан учнів, особливості їхньої поведінки та соціальної адаптації, діти стали комунікабельнішими, впевненішими в собі, відкритішими. Учні ЗОШ № 5 побачили, що у них є багато спільних інтересів з хворими ровесниками, а також навчилися не соромитись із ними спілкуватись та допомагати їм.

Як показало опитування наших батьків, вони задоволені проєктом, який допомагає їхнім дітям адаптуватись у соціумі. Тому цей проєкт, на нашу думку, приносить користь як нашим учням, так і дітям із центральних шкіл, а також вчителям-дефектологам, які здобувають цінний досвід впровадження передових освітніх технологій.

Про вагомий результат говорити ще рано, оскільки ми лише рік працюємо за цим проєктом.

Діагностика наявних комунікативних вмінь та навичок дітей спеціальної школи, виявлення досвіду спілкування з учнями загальноосвітніх шкіл показали позитивні результати. Тому у наступному навчальному році плануємо розширити коло учнів охоплених проєктом, залучивши старшу ланку спеціальної школи. Спланувати спільні краєзнавчі екскурсії, походи, відвідування розважальних закладів.

Звичайно, соціальна інтеграція дітей із особливостями психофізичного розвитку в нашому регіоні не обмежиться лише цим проєктом. На сьогоднішній день перспективною базою для розвитку

інтеграційних процесів ми вважаємо позашкільну освіту. Адже часто у дитини-інваліда може відкритися талант у тій сфері, де ми цього зовсім не очікуємо. Тому пропонуємо у штат працівників позашкільних навчальних закладів міста ввести ставки вчителів-дефектологів, людей які знають і вміють працювати саме з такою категорією дітей. Таким чином, будуть створені подальші умови для соціальної інтеграції дітей з особливими потребами (різних нозологій) у місті Тернополі.

Список використаних джерел

1. Колупає ва А.А. Проблеми інтегрування дітей з психофізичними особливостями у загальноосвітній простір України //Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. Випуск 6/ за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2006 – С.144-147.
2. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.
3. Наказ МОН України № 855 від 11.09. 2009 р. Про затвердження плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2010 рр.
4. Постанова Кабінету міністрів №872 від 15 серпня 2011р. "Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах".
5. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві. – Львів: "Літопис", 2008. – 334 с.
6. Співак Л.М. Кроскультурні дослідження проблеми інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. Випуск 7/ за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2007. – С.89-91.

In the article the basic problems of introduction of inklyuzivnogo education are described in regions, the detailed description of organization of the integrovanogo teaching is given on the example of city Ternopol'.

Keywords: inklyuzivnoe education, computer-integrated teaching, children with violations of psikhofizicheskogo development.

Отримано 3.10.2011

УДК 376-056.24(47773):377

В.Б. Бажмін

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ В СИСТЕМІ КОМПЛЕКСНОЇ РОБОТИ КОРЕКЦІЙНО - РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ УСТАНОВ В МИКОЛАЇВСЬКІЙ ОБЛАСТІ

Ця стаття присвячена першим крокам у напрямку професійної орієнтації підлітків з інвалідністю розпочатим в мережі центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів Миколаївській області та створенню ефективної системи допрофесійної підготовки у цих закладах. Вона розкриває роль професійного прогнозування та професійної орієнтації дітей з інвалідністю в системі комплексної роботи мережі центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів.

Ключові слова: підлітки з обмеженнями життєдіяльності, допрофесійна підготовка, професійна орієнтація, професійне прогнозування, професійне визначення.

Стаття посвячена первым шагам в направлении профессиональной ориентации подростков с инвалидностью, осуществленным в сети центров социальной реабилитации детей-инвалидов Николаевской области, и созданию эффективной системы допрофессиональной подготовки в этих заведениях. Статья раскрывает роль профессионального прогнозирования и профессиональной ориентации детей с инвалидностью в системе комплексной работы в сети центров социальной реабилитации детей-инвалидов.

Ключевые слова: подростки с ограничением жизнедеятельности, допрофессиональная подготовка, профессиональная ориентация, профессиональное прогнозирование, профессиональное определение.

Україна пройшла довгий шлях від філософії поблажливого ставлення по відношенню до інвалідів до спроби надати їм можливість конструювати та контролювати власне життя. Раніше держава не надавала дітям з інвалідністю багато можливостей та доступу до всіх суспільних ресурсів: до загальної освіти, новітніх технологій, охорони здоров'я та соціальних служб, спорту і відпочинку, споживчих товарів і послуг. На даний час дії соціуму переміщуються в напрямку зміни суспільства, задоволення потреб всіх людей, включаючи інвалідів. Вони потребують і мають незаперечні права на рівні можливості. Не

викликає сумніву той факт, що провідне місце в самореалізації людини займає можливість оволодіти професією та реалізувати себе в ній.

К.Д. Ушинський писав – «Необхідно запалити у дитини прагнення до серйозної праці з розумінням, що без цього життя не може бути ні гідним ні щасливим»[4].

На сучасному етапі розвитку суспільства перед фахівцями - реабілітологами центрів соціальної реабілітації стала нагальна проблема – допомога підліткам з обмеженнями життєдіяльності в професійному визначенні. Одним із шляхів у вирішенні даної проблеми є їх реабілітація. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні»[1] та Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів»[2] визначають основні засади створення суспільних умов для усунення або компенсації обмежень життєдіяльності інвалідів, сприяння їм у досягненні соціальної та матеріальної незалежності. Цими базовими нормативними актами скеровується система соціальної реабілітації дітей-інвалідів, яка разом з іншими завданнями повинна забезпечувати професійне прогнозування та професійну орієнтацію дітей з інвалідністю.

За даними головного управління праці та соціального захисту населення кількість дітей-інвалідів у Миколаївській області станом на 01.10.10 року становить майже 5 тис. осіб, понад 2,6 тис. із яких складають підлітки з обмеженнями життєдіяльності. Більшість із них потребують допомоги і підтримки у професійному самовизначенні в умовах установ соціальної реабілітації дітей-інвалідів.

Разом із тим практична реалізація цих завдань пов'язана з вирішенням ряду організаційних, методичних і матеріальних питань. Значна частина центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів не має кадрів, підготовлених для здійснення цього виду діяльності та відповідної матеріально-технічної бази. Суттєвою проблемою є організаційно-методичне забезпечення. Відсутні діагностичні та реабілітаційні методики, адаптовані до специфіки проблем дітей-інвалідів, які дали б змогу забезпечувати їх ефективне професійне прогнозування і професійну орієнтацію. Так доктор педагогічних наук, завідувач кафедри ортопедагогіки ІКПП НПУ ім. Драгоманова А.Г. Шевцов наголошує « Сьогодні майже немає надійних методик професійного відбору осіб з інвалідністю. Існуюча система професійної орієнтації та відбору не враховує проблеми здоров'я людини. Немає відповідних професіограм та професіокарт, що враховують особливості нозологій людей з інвалідністю,– усе це треба розробляти на основі сучасної методології» [5].

Професор А.Г. Шевцов стверджує «Соціальна недостатність через обмеження здатності до професійної діяльності для дітей і підлітків з відхиленнями в розвитку є прогностично ймовірною, дійовим заходом

соціальної реабілітації для них є попередня профорієнтація в дитячому віці, у підлітковому періоді – профорієнтація та професійне навчання, а ефективність визначається характером майбутнього працевлаштування» [6]

Професійне самовизначення є однією з основних умов самореалізації особистості в суспільстві. Воно являє собою складний, довготривалий та багатоступеневий процес, який прямо та опосередковано залежить від низки різноманітних факторів. Зрозуміло, що підлітки з обмеженнями життєдіяльності мають додаткові ускладнення щодо успішної самореалізації у професійній діяльності. Таким чином, діяльність центрів соціальної реабілітації щодо професійного прогнозування та орієнтації дітей-інвалідів старшого шкільного віку повинна мати системний, послідовний характер, передбачати різноманітні форми і методи роботи, поєднувати можливості та зусилля всіх учасників процесу комплексної реабілітації. Нажаль на сьогодні майже немає відпрацьованих методик професійного прогнозування та професійної орієнтації.

З метою вирішення цих питань та напрацювання організаційних і методичних підходів до забезпечення професійного прогнозування й орієнтування підлітків з інвалідністю на вибір професії Державним комплексом соціальної реабілітації дітей-інвалідів (місто Миколаїв) було розроблено та проведено ряд заходів для підлітків з обмеженнями життєдіяльності старшого шкільного віку. Фахівці Навчально-методичного центру Державного комплексу проаналізували, концепцію професійної реабілітації та модель Центру професійної реабілітації осіб з інвалідністю запропоновані А.Г. Шевцовим, в яких він надає розгорнутий механізм професійної реабілітації складовою частиною якої є етап професійної орієнтації підлітків з інвалідністю. Опираючись на систему професійної реабілітації автора ми обрали для себе напрям роботи: професійна орієнтація; комплексне тестування підлітків з інвалідністю[5]. Взявши за основу ці наукові твердження та доробки інших науковців фахівці НМЦ Державного комплексу підготували курс заходів для роботи з групою підлітків з обмеженнями життєдіяльності.

Для роботи з дітьми було обрано таку форму як спеціалізовані курси комплексної реабілітації в умовах стаціонару Центру дитячої ортопедії та реабілітації і систематичні планові заняття у Центрі ранньої соціальної реабілітації «Надія».

Курс комплексної соціальної реабілітації спрямований на професійне прогнозування та професійну орієнтацію, було розроблено для підлітків з обмеженнями життєдіяльності віком від 14 до 16 років.

Відбір і направлення підлітків з інвалідністю для проходження курсу реабілітації здійснювалися відповідно до «Порядку надання інвалідам та дітям-інвалідам реабілітаційних послуг», затвердженого

постановою КМУ від 31 січня 2007 р. № 80 [3], установами праці та соціального захисту населення Миколаївської області у співпраці з Державним комплексом.

На підготовчому етапі були поставлені наступні завдання:

- налагодження механізму відбору дітей-інвалідів відповідного віку для проходження ними курсу комплексної соціальної реабілітації;
- відбір діагностичних та реабілітаційних методик для забезпечення реабілітаційного курсу;
- узгодження організаційних та кадрових питань забезпечення курсу;
- розробка плану реабілітаційних заходів та медичного супроводу підлітків з інвалідністю;
- підготовка відповідних діагностичних та методичних інструментів для реалізації поставленої мети.

На етапі проведення курсів вирішувались такі завдання:

- діагностування особистісних особливостей підлітків і визначення їх попередніх професійних схильностей;
- розробка індивідуальних планів соціальної реабілітації та медичного супроводу;
- реалізація передбачених корекційно - реабілітаційних заходів шляхом проведення індивідуальних та групових форм роботи;
- забезпечення професійного орієнтування та самовизначення дітей у ході проведення всіх видів і форм реабілітаційної та корекційної діяльності;
- розробка рекомендацій для батьків, соціальних, педагогічних та медичних працівників з метою продовження реабілітаційного процесу підлітків з обмеженням життєдіяльності надалі.

Для роботи з підлітками було розроблено та реалізовано наступний план заходів:

- низка методик соціально-психологічної та професійної діагностики;
- інформаційні заняття для ознайомлення дітей із різноманітними професіями;
- тренінгові заняття, спрямовані на відпрацювання соціально значущих умінь та навичок: спілкування, саморегуляції, алгоритму раціонального вибору професійної діяльності тощо;
- індивідуальні та групові заняття і консультації з психолого-педагогічної корекції;
- заняття по оволодінню навичками роботи на комп'ютері;
- інформаційно-консультативні зустрічі з фахівцями обласного Центру зайнятості; головного управління праці та соціального захисту населення облдержадміністрації; спортсменами-інвалідами та працівниками обласної організації «Інваспорт»;
- консультації з основних предметів шкільного циклу;

- участь дітей у роботі гуртків образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва;
- екскурсії: до зоопарку, Музею суднобудування і флоту, кінноспортивної школи;
- загально-виховні та культурно-масові заходи;
- індивідуальні консультативні співбесіди з батьками щодо подальшого продовження реабілітації їх дитини.

Вищезазначені заходи мали на меті забезпечення прогнозування професійних схильностей підлітків з обмеженнями життєдіяльності та підготовку їх до подальшого свідомого і доцільного вибору професій з урахуванням особливостей їх здоров'я та особистісних якостей.

Фахівці Навчально-методичного центру Державного комплексу розробили та втілили основні напрямки роботи з дітьми:

- психологічний супровід професійної орієнтації підлітків з обмеженнями життєдіяльності;
- соціальний та педагогічний супровід професійного прогнозування та професійної орієнтації;
- медичний супровід комплексної соціальної реабілітації дітей з інвалідністю.

Загалом, основними завданнями соціально-психологічного супроводу професійної орієнтації та самовизначення є:

- забезпечення єдності психолого-педагогічних і медико-соціальних рекомендацій щодо професійного орієнтування та самовизначення;
- вивчення особистісних особливостей та професійних уподобань особистості та соціального впливу на неї;
- організація виховних освітніх взаємодій із дитиною старшого шкільного віку та створення сприятливих умов для найбільш повного розвитку задатків, здібностей, професійно важливих якостей особистості в процесі комплексної реабілітації;
- корекція взаємин, способів соціальної дії, допомога в розв'язанні конфліктів, посередництво в творчому розвитку особистості і групи.

Завдання психологічного супроводу, що реалізуються під час проведення курсу були направлені на психологічну діагностику підлітків з особливими освітніми потребами з метою виявлення їх особистісних особливостей та визначення професійних інтересів, схильностей та спрямованості.

Здійснення психологічного супроводу організаційно складається з 3-х основних етапів.

I етап включав у себе проведення первинної комплексної психологічної діагностики для виявлення особистісних особливостей та визначення професійних інтересів дітей.

II етап був спрямований на індивідуальну та колективну корекційну роботу з підлітками.

Ш етап полягав у визначенні результатів проведеної корекційної роботи та підготовці рекомендацій сім'ям щодо подальшого продовження реабілітації підлітків з обмеженнями життєдіяльності.

Соціальний та педагогічний супровід включає у себе наступні заходи:

- різноманітні форми та прийоми надання підліткам з інвалідністю інформації для ознайомлення їх із сучасними видами професійної діяльності;

- консультації з основних предметів шкільного циклу;

- інформаційно-консультативні зустрічі з фахівцями обласного Центру зайнятості та головного управління праці та соціального захисту населення облдержадміністрації.

Всі вказані форми та інші методи соціального і педагогічного реабілітаційного впливу розроблялися та застосовувалися виходячи з результатів комплексного діагностування підлітків з обмеженнями життєдіяльності. Вони були спрямовані на підготовку підлітків до свідомого і доцільного вибору напрямку майбутньої професії на основі наявних здібностей і уподобань із урахуванням індивідуальних особливостей та стану здоров'я.

Професійна орієнтація підлітків з обмеженнями життєдіяльності – важливий педагогічний аспект розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я, створення умов для їх підготовки до самостійної праці.

У ході курсу було доведено, що при своєчасному спеціальному педагогічному впливові діти з інвалідністю виявляють значні потенційні можливості щодо формування професійних навичок.

У роботі з підлітками з обмеженнями життєдіяльності спеціалісти вирішують завдання морального та спеціального виховання, враховують особливості розвитку кожної дитини, створюють доцільні, педагогічно обґрунтовані умови для занять.

Педагогічний супровід професійної орієнтації забезпечує всі її ланки: організацію, зміст та методи. Педагогічний вплив спрямовується на коригування порушень дитини та її розвиток під час професійної орієнтації.

Для розширення знань підлітків з обмеженнями життєдіяльності щодо сучасних видів професійної діяльності під час курсу проводяться інформаційно-консультативні заняття, які передбачають повне та всебічне ознайомлення підлітків з інвалідністю зі світом професій, правилами та алгоритмами їх вибору, соціально-економічними, психологічними та медико-фізіологічними аспектами професії. Дітям-інвалідам надається допомога в професійному самовизначенні, прийнятті усвідомленого рішення про вибір того чи іншого виду професійної діяльності з урахуванням їх індивідуальних особливостей та можливостей. Заняття проводяться за наступними темами: «Професії сфери послуг», «Основні робітничі професії», «Моя професія – соціальна робота», «Професія – журналіст», «Комунікативні навички в

професійному орієнтуванні», «Моя професія – бібліотекар», «Композитори комп'ютерного світу».

Блок інформаційно-консультативних занять доповнюється тренінгами з вироблення соціально значущих умінь та навичок: «Я обираю професію», «Куди піти навчатися, щоб оволодіти вибраною професією», «Я навчаюсь спілкуванню», «Засоби виразного мовлення». Вони були спрямовані на самоусвідомлення дітьми своїх здібностей та можливостей, їх застосування при виборі професії, відпрацювання необхідних умінь та навичок.

У доповнення до занять з метою підвищення ефективності ознайомлення дітей із сучасними професіями, їх особливостями та перевагами підліткам з обмеженнями життєдіяльності надається можливість ознайомитися з навчальними закладами, які готують працівників для сфери обслуговування, торгівлі та легкої промисловості тощо. У ході зустрічей підлітки з обмеженнями життєдіяльності мають змогу ознайомитися з навчальною та виробничою базою закладів, умовами зарахування та навчання, поспілкуватися зі студентами, викладачами та керівниками цих закладів, задати їм конкретні запитання. Вони також можуть безпосередньо оцінити свої можливості щодо оволодіння значною кількістю професій та відповідно відкоригувати свої попередні професійні уподобання.

Проведені зустрічі виявляють значну ефективність, вони викликають у підлітків з обмеженнями життєдіяльності ширий інтерес та зацікавленість. Частина дітей після їх проведення уточнює свої попередні професійні уподобання.

Таким чином, дана форма роботи, на наш погляд, доцільна, ефективна та обов'язкова при проведенні професійного прогнозування та орієнтування в умовах центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів.

Додаткову інформацію щодо соціальної підтримки та допомоги інвалідам і дітям-інвалідам із боку держави, можливостей та умов професійного навчання і наступного працевлаштування підлітки з обмеженнями життєдіяльності отримують під час зустрічей із фахівцями головного управління праці та соціального захисту населення облдержадміністрації та обласного Центру зайнятості.

У ході цих зустрічей працівники установ соціальної сфери надають широку та різноманітну інформацію, відповідають на чисельні запитання. Підлітки з обмеженнями життєдіяльності отримують консультації з усіх питань, що викликають їх зацікавленість.

Професійне самовизначення є однією з основних умов самореалізації особистості в суспільстві. Воно являє собою складний, довготривалий та багатоступеневий процес, який прямо та опосередковано залежить від низки різноманітних факторів. Зрозуміло, що діти з обмеженими можливостями здоров'я мають додаткові

ускладнення щодо успішної самореалізації у професійній діяльності. Таким чином, діяльність центрів соціальної реабілітації щодо професійного прогнозування та орієнтації дітей-інвалідів старшого шкільного віку повинна мати системний, послідовний характер, передбачати різноманітні форми і методи роботи, поєднувати можливості та зусилля всіх учасників процесу реабілітації.

Зважаючи на вищевикладене, можна стверджувати, що:

- професійна орієнтація підлітків з обмеженнями життєдіяльності повинна мати пріоритетне місце в системі комплексної роботи корекційно - реабілітаційних установ у яких перебувають особи з інвалідністю від 14 років;

- перші кроки професійної орієнтації підлітків з інвалідністю які розпочали у центрах соціальної реабілітації дітей-інвалідів Миколаївській області дали поштовх для розробки нових методик професійної реабілітації підлітків з обмеженнями життєдіяльності .

Список використаних джерел

1. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» № 2961-IV від 06.10.2005 р.
2. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів» № 1686 від 08.12.2006 р.
3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження порядку надання інвалідам та дітям-інвалідам реабілітаційних послуг» № 80 від 31.01.2007 р.
4. Ушинський К.Д. Собрание сочинений, М.Педагогика, 1974 – 115 с.
5. Шевцов А.Г. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я. – К.: Соцінформ, 2004. – 200 с.
6. Шевцов А.Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: [монографія] / Шевцов А.Г. – К.: НТІ «Інститут соціальної політики», 2004. – 240 с.

The article is devoted to first steps made in the direction to professional orientation of teenagers with disabilities in the Mykolaiv region's centers of social rehabilitation of children-invalids and to creation of the effective system of pre-professional training in these establishments. The article exposes the role of professional prognostication and professional orientation of children with disabilities in the system of complex work of centers of social rehabilitation of children-invalids.

Keywords: teenagers with limitations of vital functions, preprofessional training, professional orientation, professional prognostication, professional determination.

Отримано 4.10.2011 р.

УДК 376. 011.3 - 051

Н.М. Басалюк

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті описано результати впровадження традиційних та інноваційних форм у науково-методичну роботу вчителів-дефектологів.

Ключові слова: науково-методична робота, методичне об'єднання, підвищення фахової компетентності, вчитель-дефектолог, інноваційні форми роботи.

В статті описано результати впровадження традиційних та інноваційних форм в науково-методичну роботу учителів-дефектологів.

Ключевые слова: научно-методическая работа, методическое объединение, повышение профессиональной компетентности, учитель-дефектолог, инновационные формы работы.

У нових соціально-економічних умовах розвитку освіти України необхідна мобільна система управління науково-методичною роботою з педагогічними кадрами, система теоретично обґрунтована, здатна вчасно реагувати на інноваційний пошук, стимулювати та впроваджувати інновації.

Організація системи науково-методичної роботи базується на таких принципах: провідна роль самостійності; проблемно-пошукова організація та зміст; індивідуалізація; увага та повага до особистості, її професії; мотивація та розвиток творчого потенціалу особистості.

Для вчителів-дефектологів, навчання яких упродовж всього життя є цілком зрозумілою необхідністю, науково-методична робота виступає потужним стимулом і фактором професійного та духовного оновлення, дає змогу їм бути у постійному творчому пошуку, стані відкритості та спрямованості у майбутнє.

Науково-методична робота має свої особливості, зокрема, вона зорієнтована на ринок освітніх послуг та створює конкурентне освітнє середовище.

Окремі аспекти формування професійної готовності вчителя-дефектолога розкриваються у ряді досліджень, виконаних у наступних напрямках: гуманістичний напрямок професійної діяльності вчителя-дефектолога (Р.О. Агавелян, Н.Ф. Засенко, Н.М. Назарова, Т.В. Сак, Н.А. Строгова), професійно-особистісна готовність (А.Д. Гонеев,

І.Г. Єременко, Г.М. Коберник, С.П. Миронова), формування професійних навичок (М. Гжеожевська, М.З. Кот, О.А. Козирева, В.О. Липа), удосконалення змісту професійної підготовки вчителів-дефектологів (І.П. Подласий, В.М. Синьов), підвищення кваліфікації вчителів-дефектологів у галузі спеціальної освіти та корекційно-розвивального навчання (С.І. Змеєв, С.П. Миронова, Ю.В. Пінчук, Є.С. Тушева, М.К. Шеремет, І.М. Яковлєва).

Метою дослідження загалом і статті, зокрема, є результати впровадження традиційних та інноваційних форм організації науково-методичної роботи з корекційними педагогами.

У процесі експерименту здійснювалося підвищення наукового рівня вчителя-дефектолога, його підготовка до засвоєння змісту нових програм і технологій їх реалізації, постійне ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних дисциплін і методик викладання, вивчення і впровадження у шкільну практику передового педагогічного досвіду, творче виконання перевірених рекомендацій, збагачення новими, прогресивними й досконалими методами і засобами навчання, вдосконалення навичок самоосвітньої роботи вчителя-дефектолога, надання йому кваліфікованої допомоги з теоретичної та практичної діяльності.

У процесі експерименту науково-методична робота забезпечувала підтримку належного професійного рівня кожного з педагогів і колективу в цілому, формувала високу загальну і професійну культуру вчителя-дефектолога, його готовність до творчості, вироблення власного індивідуального стилю педагогічної діяльності, прийняття нестандартних рішень, уміння співпрацювати з учнями, батьками, колегами.

Методична робота у сучасній спеціальній школі передбачала такі основні напрями:

1) поглиблення філософсько-педагогічних знань, спрямованих на відродження й розвиток національної освіти в Україні, вивчення відповідних державних нормативних документів, педагогічної теорії та методики навчання й виховання, психології, етики, естетики, поглиблення науково-теоретичної підготовки з предмета і методики його викладання з урахуванням вимог Закону "Про мови" в Україні;

2) вивчення діалектики і принципів розвитку української національної школи; збагачення педагогічних кадрів надбаннями української педагогіки, науки, культури; вивчення теорії та досягнень науки з питань викладання предметів, володіння сучасними науковими методами; глибоке вивчення й практична реалізація оновлених програм і підручників, розуміння їх особливостей і виконання з позиції формування національної школи;

3) випереджувальний розгляд питань спеціальної методики вивчення стандартів корекційної освіти із проведенням відкритих

уроків, використанням наочних посібників, дидактичних матеріалів; і встановлення міжпредметних взаємозв'язків;

4) засвоєння і практичне застосування теоретичних положень спеціальної дидактики, методики та принципів активізації навчальної діяльності розумово відсталих учнів і методики корекційної роботи з ними у процесі навчання;

5) систематичне інформування про нові методичні рекомендації у галузі корекційної педагогіки, публікації щодо змісту й методики навчально-корекційної і корекційно-виховної роботи, глибоке вивчення відповідних державних нормативних документів;

Основними завданнями експериментальної роботи було: реалізувати завдання, які випливають із Закону "Про освіту"; вивчення і реалізація положень нормативно-правових документів; створення умов для постійного підвищення освітнього, професійного та культурного рівня вчителя-дефектолога; організація експериментальної діяльності з предметів; оволодіння новим змістом технологій і наукових методів викладання предметів; вивчення і аналіз стану викладання предметів; узагальнення досвіду вчителів-дефектологів та втілення його в практику; проведення огляду кабінетів, конкурсів професійної майстерності, підготовка матеріалів на педагогічну виставку; організація відвідування уроків із наступним їхнім аналізом і самоаналізом; організація тижнів професійної майстерності корекційних педагогів із метою ознайомлення з новими методичними розробками та результатом застосування інноваційних технологій; проведення звітів про самоосвіту вчителів-дефектологів та їхню роботу на курсах підвищення кваліфікації; інформування педагогів про нові книги, методичні рекомендації, статті у фахових виданнях; про зміст та методику навчально-виховної роботи з певного предмета.

Виходячи із виділених особливостей та принципів діяльності спеціальних шкіл, з урахуванням аналізу науково-теоретичної та спеціальної літератури, а також результатів отриманих у дослідженні була розроблена модель науково-методичної роботи школи: (див.рис.1.)



Рис. 1. Модель науково-методичної роботи школи

Нами розроблено системний підхід до підвищення кваліфікації вчителів-дефектологів у спеціальній школі, який мав на меті удосконалення всіх елементів системи науково-методичної роботи у сучасній спеціальній школі:

- Формування індивідуальної, авторської високоефективної системи педагогічної діяльності вчителя-дефектолога: збагачення знань корекційних педагогів (предметних, методичних, дидактичних, психологічних та ін.); розвиток світогляду, ціннісних орієнтацій, переконань, що відповідають завданням відновлення навчального закладу; розвиток мотивів творчої діяльності (потреба у новизні, у творчому характері праці); розвиток стійких моральних якостей особистості (доброта, чуйність, порядність, принциповість, терпимість, педагогічний такт та ін.); розвиток досконалого стилю педагогічного мислення; розвиток педагогічної техніки, виконавчої майстерності, артистизму; розвиток умінь емоційно-вольової саморегуляції.

- Формування цілісного педагогічного колективу: консолідація, згуртованість педагогічного колективу як колективу односторонців; вироблення єдиного педагогічного кредо, позицій, загальних цінностей, традицій; організація діагностики та самодіагностики реальних навчальних можливостей, потреб і запитів вчителів-дефектологів; експертна оцінка авторських варіантів корекційних програм, навчальних планів, підручників, посібників, засобів навчання та виховання, створених у педагогічному колективі; контроль та аналіз навчально-виховного процесу та його результатів – якості знань, умінь та навичок; виявлення, узагальнення, поширення внутрішкільного педагогічного досвіду, обмін цінними методичними знахідками; стимулювання групової творчості й ініціативи членів педагогічного колективу; залучення педагогічного колективу до науково-дослідної, дослідно-експериментальної роботи, до цілеспрямованого створення нового досвіду своєї школи.

- Забезпечення зв'язків шкіл як системи з більш широкими можливостями, педагогічною наукою, досвідом вчителів-дефектологів інших навчальних закладів: творче осмислення соціального замовлення, нових нормативних актів та документів, доведення їхнього змісту до свідомості кожного педагога; упровадження досягнень передового та новаторського педагогічного досвіду, профілактика типових для всіх шкіл утруднень і недоліків у педагогічній діяльності; впровадження і використання досягнень корекційної педагогіки та спеціальної психології.

Одним із завдань нашого експерименту у сучасній спеціальній школі була активізація творчих здібностей вчителів-дефектологів. Динамізм навчально-виховного процесу вимагав від педагога пошуку оптимального рішення в умінні постійно вдосконалювати свою майстерність через різні форми науково-методичної роботи. Про це свідчить розроблена нами

модель структури підвищення професійної майстерності вчителя-дефектолога спеціальної загальноосвітньої школи: (див рис 2.).



Рис. 2. Модель структури підвищення професійної майстерності вчителів-дефектологів.

Складність завдань науково-методичної роботи у сучасних школах, різнобічний характер її змісту, а також конкретні особливості того чи іншого навчального закладу передбачають постійне збагачення та підвищення ефективності індивідуальних, колективних та нетрадиційних форм методичної роботи. У спеціальних школах сформувалась певна система методичної роботи вчителів-дефектологів: (див. рис. 3).



Рис 3. Система методичної роботи вчителів-дефектологів.

У проведенні методичної роботи застосовувались різноманітні види індивідуальної роботи з педагогами, спрямовані на їх практичну підготовку. Насамперед це допомога вчителям-дефектологам у

підготовці до проведення навчальних занять, позакласних заходів, планування роботи, оформлення шкільної документації. Індивідуальні форми методичної роботи відрізнялися від групових і охоплювали наставництво, стажування, консультування, дистанційне навчання, відвідування уроків та позакласних заходів, самоосвіта.

Значну частину своїх функцій працівники методкабінету, адміністрація шкіл реалізувала через спілкування з учителями. **Ділове спілкування** – одна з важливих складових методичної майстерності. Ділове спілкування методиста

з вчителями-дефектологами відбувалося здебільшого у формі бесід, семінарів, нарад та виступів, наприклад: "Навчання, виховання, розвиток та корекція як єдиний педагогічний процес", "Використання інтерактивних технологій у спеціальній школі".

Бесіда є однією з основних форм ділового спілкування. Вона мала різне призначення: виявлення та погодження позицій, незадоволенням діями працівника, обговорення результатів контролю, зокрема: "Перевірка й оцінювання знань, умінь і навичок учнів спеціальної школи", "Інноваційні технології навчання та виховання дітей з вадами розумового розвитку".

Доповідь – це оформлений письмово, але призначений для усного повідомлення виклад сутності проблеми обговорення. Першим кроком у підготовці доповіді було визначення її мети. Метою виступу було інформування, переконання чи спонукання слухачів. Мету конкретизували залежно від ситуації, вона була основою для підготовки виступу, формулювання ідей та головних тез промови. Зокрема, вчителі готували доповіді до таких тем: "Можливості поєднання фронтальної й індивідуальної корекційної роботи з учнями на уроці", "Оптимізація працездатності учнів на уроках".

Панорамне заняття – це різновид творчого звіту вчителя, який використовувався для поширення педагогічного досвіду. На панорамному занятті пропонувалися знахідки педагога; учитель демонстрував фрагменти занять або уроки повністю, зокрема: "Корекційна спрямованість частково-пошукових дидактичних методів у роботі з старшокласниками". "Корекційні можливості новітніх навчальних технологій".

Реферат є однією з форм письмового подання результатів індивідуальної роботи вчителя-дефектолога над обраною науково-методичною темою. Найчастіше реферат готували за результатами опрацювання літературних джерел із проблеми дослідження. У даному випадку він містив стислий виклад змісту одного чи кількох літературних джерел, основні фактичні відомості та висновки, перелік необхідних для ознайомлення у подальшій роботі публікацій, а також висновки щодо практичного використання положень авторів. Наприклад, "Засоби активізації розумових здібностей учнів на уроках", "Проблемні методи навчання як засіб корекції мислення учнів".

Аукціон – це форма творчого "продажу"/"купівлі" певних ідей, думок, винаходів. Його метою є – пошук ефективних форм, творчого підходу до розв'язання проблем навчально-виховного процесу, підтримка новаторства, винахідництва. Метою аукціону знань була активізація засвоєння певних понять з даної теми, проблеми конкретного предмету, зацікавлення до пошукової роботи. На методичному аукціоні – "продаються" і "купаються" творчі ідеї, досвід роботи з певної теми, методичні розробки уроків, інновації з певних проблем.

Випробувані традиційні форми навчання, підвищення кваліфікації та формування готовності вчителя-дефектолога до інноваційної діяльності є ефективними, за умов чітко розробленого алгоритму організації та проведення конкретної форми навчання; спланованих педагогічних методів та прийомів; передбачення їх оптимального добору, взаємодії, передбаченого стилю і манери поведінки, вміння професійно користуватися широким спектром інтерактивних методів та прийомів.

Результати нашого експерименту свідчать, що постійне заняття самоосвітою, пошуково-дослідницька й експериментальна робота, збагачення знаннями педагогічної спадщини, як вітчизняної, так і зарубіжної, розвиток здатності до глибокого оцінювання та самооцінювання праці, вільне володіння сучасними методами та прийомами навчально-виховної роботи, ефективно покращують навчально-корекційну роботу у спеціальному закладі.

Список використаних джерел

1. Волканова В.В. Організація методичної роботи. – К.: Шкільний світ, 2010. – 128 с.
2. Жерносек І.П. Організація науково-методичної роботи в школі. – Х.: Основа: "Тріада+", 2007. – 128 с.
3. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
4. Яковлева И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. докт. пед. наук. – М.: Институт специальной педагогики, 2010. – 45 с.

The article describes the results of traditional and innovative forms of scientific and technical work of teaching staff.

Keywords: scientific and methodical work, methodical association, increase professional competence, therapist or teacher, innovative forms of work.

Отримано 29.9.2011

УДК 376.36

Л.Д. Бегас

ПРОБЛЕМА ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАГАЛЬНІЙ ТА СПЕЦІАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Театралізована діяльність сприяє формуванню у заїкуватих дітей дошкільного віку навиків правильної вимови. Однією з головних її цілей є допомога дитині у мовленнєвому, інтелектуальному, художньо-естетичному та соціально-емоційному розвитку.

Ключові слова: театралізована діяльність, старший дошкільний вік, корекційна робота, заїкання.

Театрализованная деятельность способствует формированию у заикающихся детей дошкольного возраста навыков правильного произношения. Одной из главных ее целей является помощь ребенку в речевом, интеллектуальном, художественно-эстетическом и социально-эмоциональном развитии.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, старший дошкольный возраст, коррекционная работа, заикание.

У сучасних наукових дослідженнях багатьох вчених (Г.О. Костюшко, Н.П. Нечай, Л.В. Серих, В.М. Шахрай) визначено, що театралізована діяльність має величезні можливості для збагачення та розкриття творчого потенціалу дітей дошкільного віку.

В Україні проблему розвитку мовлення в театралізованій діяльності досліджувала Н.В. Водолага. Автор у структурі театралізованої діяльності виокремлює артистичні та акторські здібності. Вона зазначає, що артистичні здібності – це особливий рівень прояву спеціальних здібностей дітей, що забезпечує їм успіх у виконанні творів мистецтва різних видів та жанрів (співи, танці, створення і виконання композицій на різних музичних інструментах, декламування, виконання ролей у театральних виставах тощо) [5, с.68-71].

Л.В. Виготський відзначав одномоментність створення дитиною театального образу, що є швидким розрядженням її почуттів. Водночас Н.А. Ветлугіна говорить про можливість формування свідомого ставлення до використання засобів образності лише під впливом цілеспрямованого навчання, в результаті чого діти починають

усвідомлювати, що різні явища, ставлення, стан можна виразити, лише змінюючи характер рухів, пози, жестів, міміки, мелодійність інтонацій голосу. Зауважимо, що обидва автори ведуть мову про різні умови перебігу художньої діяльності дітей: Л.С. Виготський – про можливість досягти свідомого рівня її опанування в ситуації організованого навчання [3, с.39].

Театралізована діяльність у дошкільному віці існує та усвідомлюється педагогами як один із найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток особистості дитини, що використовується з певною метою і спонукається мотивами. Педагог розвиває в дошкільників уміння «входити в образ» і «утримувати» його в продовж усієї театралізованої діяльності; усвідомлення мовленнєвих та виконавчих дій; уміння передавати характерні особливості будь-якого художнього образу; здатність переносити отримані уявлення в самостійну ігрову діяльність; спроможність виявляти зацікавленість до театру як виду мистецтва; усвідомленість змісту, ідеї, художніх образів літературних творів.

Роль театралізованої діяльності у всебічному розвитку дітей дошкільного віку висвітлено у працях Л.В. Артемової, О.П. Амацьєвої, Р.І. Жуковської, Ю.І. Рубіної. Дослідники доводять, що театралізована діяльність має значні можливості щодо творчого самовиявлення особистості в період дошкільного дитинства.

Акторські здібності дітей дошкільного віку – це такий рівень прояву психологічних проявів індивіда, який забезпечує йому стійкий інтерес та успіх у художньо-мовленнєвій діяльності (виразний переказ художніх творів) та успішне виконання ролей у театральній-ігровій діяльності. Тож, акторські здібності є частиною артистичних. Для них характерна глибина зосередження на своєму основному предметі – театральному образі. Різниця між ними може бути визначена співвідношенням – артист – не обов'язково актор, актор може виступати як артист [1, с.4-6].

Театралізована діяльність виступає як специфічний вид дитячої активності, один з найулюбленіших видів творчості. Ще С.Ф. Русова довела природність «драматичного інстинкту малюків». Діти щиро включаються у театральну діяльність, стимульовані літературними, ігровими, особистісними мотивами. У них з'являється потреба у грі, що виникає під впливом літературного твору, а також потреба в самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів. У відвертому, щиросердному ставленні до художнього образу, втіленні його в різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, мовленнєву

компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціально організованого навчання.

Види театралізованої діяльності старших дошкільників класифікують:

- за способом організації (індивідуальні чи колективні ігри),
- за змістом театралізованої діяльності (ігри за сюжетами літературних творів, ігри-драматизації, інсценування),
- за видами ігрового матеріалу (театр ляльок, театр іграшок, пальчиковий театр тощо).

Видатний педагог С.Ф. Русова була однією з перших, хто систематизував різні види театралізованої діяльності і вбачала в ній ефективний засіб розвитку мовлення і творчих здібностей. Автор виділяла такий вид драматизації, як гра, в якій діти часто використовують для своїх забав зміст та словесні вирази тих казок, оповідань, що їм добре знайомі. С.Ф. Русова визначила два шляхи розвитку мовлення у процесі театралізованих ігор. Якщо діти спеціально готують ролі заздалегідь, дослівно вивчають репліки літературних героїв, це, на її думку збагачує словник дошкільника образними літературними виразами. Якщо ж гра проводиться без попереднього заучування тексту, за власною інтерпретацією, тоді розвивається словесна творчість дітей, що знаходить прояв у сюжетоскладанні. Цей шлях формує у малюків уміння знаходити слова, характерні для того чи іншого моменту, героя, полегшує для дітей драматизацію більшості казок [6, с.46].

Театралізовані ігри використовуються під час навчання дошкільників розповіді за сюжетом картини. Працюючи з картинами, на яких зображені предмети (об'єкт) в дії, педагог пропонує дітям спочатку показати картину і перерахувати деталі зображені на ній. На даному етапі обов'язково проводиться драматизація, для того щоб перевірити розуміння дітьми значення слів: вони повинні показати за допомогою пантоміми дію, зображену на картині.

Більшість методик театралізованих ігор дошкільників (Р.І. Жуковської, Л.В. Артемової) є методиками організації сюжетно-рольової гри.

Інсценування, як прийом вивчення художнього твору розглядає методика навчання літературі (О.А. Акулова, І.Б. Костіна, В.А. Лазарева, В.П. Острогорський та ін.).

Проблема використання театральної-ігрової діяльності у виховному процесі розробляється соціоігровою педагогікою (В.М. Букатов, А.П. Єршова, Т.Г. Пеня).

Для того щоб створити у дітей цілісну уяву про різні художні засоби, за допомогою яких можна намалювати картину, автор

рекомендує проводити ігри та ігрові вправи на співвідношення різних картинок, предметів одного найменування.

Л.Б. Фесюковою розроблені спеціальні заняття «Світ казок», які проводяться в кімнаті казок. Основою цих занять є авторські казки. На цих заняттях синтезуються різні види діяльності. Проводяться вони з усіма дітьми по підгрупам та індивідуально. На заняттях з казкотерапії послідовно реалізуються такі завдання: розуміння дитиною себе: розвиток вміння впізнавати себе у дзеркалі, на фотографії, у відеофільмі, розпізнавати свій емоційний стан, оцінювання його; формування вміння за допомогою міміки показувати настрій: радість, гнів, подив, переляк, засмучення; розвиток навичок емоційного спілкування дітей один з одним та з дорослими; навчання немовним (міміка, пантоміміка, жест) та мовним засобам спілкування; навчання проявам своїх почуттів та настроїв у відповідності з казковою ситуацією; формування основ моральної поведінки; навчання найпростішій імпровізації; розвиток просторово-часовій орієнтації (створення мізансцен, зміна пір року); розвиток загальної моторики в процесі використання імітаційних рухів; розвиток дрібної моторики кінцівки та пальців рук під час використання пальчикових іграшок, іграшок-рукавичок та ляльок-бібабо.

До роботи з театралізації послідовно залучається значна кількість художніх творів. Зазвичай, як зазначає автор, один твір (вірш, казка) розглядається на протязі трьох занять.

Перше заняття починається з невеличкої вступної бесіди, яка вводить дітей до казкової атмосфери, або до тієї сфери дійсності, яка висвітлюється в творі. До цієї частини входять ігрові моменти, розглядання картини або обгортки книги. Друга частина заняття присвячена знайомству з літературним твором. Педагог переказує його, спостерігає за реакцією дітей, підсилює емоційні моменти, змінює текст для полегшення розуміння змісту, мотивів вчинків героїв. Наступний крок – короткий огляд твору: відповіді на питання, словникова робота. Повторне читання супроводжується театралізацією за допомогою настільного театру, ляльок-бібабо, пальчикових ляльок, коментованого малювання. В залежності від об'єму твору (короткий вірш або довга казка) можна повторити розповідь на другому занятті, під час якого педагог пропонує дітям відтворити сюжет казки за запитаннями. На третьому занятті питання по казці ставляться для уточнення її змісту і ходу розповіді. Педагогу необхідно користуватися різноманітними формами моделювання ситуації: послідовними картинками (план казки), конструктивними засобами (складання окремих деталей – частин декорації з об'ємного конструктора, плаского

матеріалу), усіма видами театру. В роботі з дітьми старшого дошкільного віку використовують символічне моделювання.

На останньому занятті твір (казка або вірш) драматизується дітьми. Їх пропонується за допомогою усіх художніх засобів підсилити роботу по драматизації в продуктивній діяльності (аплікація, малювання – індивідуальне і колективне).

Як заохочувальний етап проводиться драматизація казки з використанням костюмів. Ця робота вимагає від дітей самостійності. Під час підготовки до драматизації дітям надається змога роздивитися костюми, відтворити найхарактерніші рухи перед дзеркалом.

Наприкінці заняття з казкотерапії слід проводити ігри на розвиток дрібної моторики: аплікації, конструювання (зображення обличчя за допомогою паличок, ниток, дроту), колективне малювання на великому аркуші паперу або шпалерах.

Для сучасного етапу розвитку системи спеціальної педагогіки характерний пошук і розробка нових технологій навчання і виховання дітей, так як навчально-пізнавальна діяльність дітей із порушенням психо-фізичного розвитку не завжди можлива та ефективна під час використання традиційних засобів. Ось чому необхідне використання специфічних засобів навчання і виховання. Засоби навчання повинні відповідати принципам спеціального навчання. У зв'язку з цим цінність використання того чи іншого засобу визначається тим, наскільки воно робить навчання максимально доступним для дітей.

Сучасна спеціальна педагогіка в пошуку нових форм і засобів все частіше звертається до різноманітних видів мистецтва як до засобу розвитку і корекції. Реалізація завдань психокорекції, а також завдань соціального і морального розвитку можлива завдяки відповідним методам.

В спеціальній педагогіці засоби творчої діяльності використовуються в роботі з різними категоріями дітей із порушенням психофізичного розвитку. Широке розповсюдження набуло використання музичних засобів виховання: промовляння слів, фраз під музику, співи (Л.З. Андропова, Г.А. Волкова), заняття з музичним супроводом з ритмічними рухами рух, ніг, тулуба, а в подальшому поєднання цих рухів зі співами, мелодекламацією (Л.І. Белякова, В.І. Дресвяннікова, Є.В. Оганесян). Існують також різні форми організації роботи з дітьми, які базуються на використанні різноманітних музичних засобів – невеличких театралізованих композицій з використанням сольного співу, хороводів тощо.

Використання ігрової діяльності для корекції недоліків розвитку дітей, як то розумова відсталість, затримання психічного розвитку, порушення мовленнєвого розвитку, порушення зору, слуху є

актуальною проблемою в сучасній спеціальній психології та педагогіці. В дослідженнях, присвячених вивченню корекційно-розвиваючих можливостей ігрової діяльності, розглядаються переважно сюжетно-рольова та дидактична гра із старшими дошкільниками, які мають відхилення у розвитку [2, с.81].

В роботі з дітьми із порушенням зору автори (Б.І. Коваленко, Ю.А. Кулагін, Л.І. Солнцева, І.С. Моргуліс та ін.) рекомендують звернути увагу на те, що саме сюжетно-рольова гра в старшому дошкільному віці вступає у пору свого розквіту: ускладнюються сюжети, вона набуває творчого характеру, виникають ігри-фантазії, ігри з правилами, режисерські ігри. В процесі драматизації моделюються різні ситуації спілкування, розвивається зв'язне мовлення – необхідна умова адаптації дитини в суспільстві. В іграх драматичного типу у дітей розвиваються особлива чуйність і увага до вчинків людей у житті, вміння бачити і розуміти значення найпростіших дій людини, її почуття, взаємовідносини з людьми, навколишнім середовищем тощо. Адже старші дошкільники з порушеннями зору, як і діти, що мають гарний зір, люблять грати. Вони прагнуть відобразити в іграх ті враження, які отримують завдяки спостереженням за навколишнім життям та участю в ньому.

У дошкільників із ЗПР сюжетно-рольова гра має свої особливості. Методичні дослідження Є.С. Сліпович, Л.В. Кузнецова, Н.Ю. Борякова, І.С. Марченко, С.Г. Шевченко свідчать про те, що у даній категорії дітей потреба в ігровій діяльності значно знижена і перебуває на ранніх етапах свого становлення. Гра має однобічний, наслідувальний характер і часто зводиться до безцільного маніпулювання. Найчастіше діти із ЗПР виконують у грі другорядні ролі або виконують роль глядачів.

У «Програмі виховання та навчання дітей з важкими порушеннями мовлення», «Програмі навчання та виховання дітей з труднощами у навчанні» для дитячих садків компенсуючого типу та в програмах «Малютко», «Я у Світі», які використовуються у роботі дошкільних навчальних закладів загального питу, виділяють спеціальний розділ «Розвиток дитини в театралізованій діяльності». В його критеріях підкреслюється, що педагог зобов'язаний: створювати умови для творчої активності дітей в театралізованій діяльності (заохочувати до творчості, розвивати здібності вільно триматися під час виступу, спонукати до імпровізації за допомогою міміки, виразних рухів, інтонації та ін.); долучати дітей до театрального мистецтва (знайомити з театральними жанрами, з різними видами театрив); забезпечувати взаємозв'язок театралізованої з іншими видами діяльності в єдиному

педагогічному процесі; створювати умови для спільної театралізованої діяльності дітей та дорослих.

В процесі корекційного навчання старших дошкільників з особливими потребами засобами театралізованої діяльності проходить особлива, своєрідна для кожного випадку зміна структури дефекту. Спочатку – перебудова вищих психічних функцій за допомогою художнього сприйняття, потім - пам'ять і словесне мислення. У відповідний момент естетичне сприйняття дає поштовх до розвитку пізнавальної діяльності, оскільки театралізована діяльність не тільки знайомить дитину з новими явищами, але й дозволяє їй зрозуміти художній образ [4, с.28].

У зв'язку з гуманізацією освіти, проблема театралізованої діяльності дітей старшого дошкільного віку особливо актуальна. Корекція заїкання засобами театралізованої діяльності – це не тільки лікування, а також складний, багатофункціональний, динамічний процес становлення дитини як суб'єкта театралізованої діяльності, спрямований на творчий пошук, сценічне самовираження, розвиток особистісних якостей у поєднанні з творчими здібностями, що сприяють готовності до творчої самореалізації і безперервного художнього самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Аматьєва О.П. Обучение старших дошкольников выразительности речи / Е. П. Аматьева // Наука і освіта. - 1997. - № 1.
2. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание. М., 1998. – 180 с.
3. Виготський Л.С. Психология искусства. – М.: Лабіринт, 1997. – 203 с.
4. Власова Н.А. Логопедическая работа с заикающимися дошкольниками. М., 1959. – 257 с.
5. Водолага Н. В. Огляд вітчизняних та зарубіжних досліджень щодо навчання дітей розповідання/ Н. В. Водолага //Освіта Донбасу. – 2004. – N5/6. – С. 68-71
6. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918. – 162 с.

Theatrical activities help to form the correct pronunciation skills of children of upper pre-school age. One of the main goals of such theatrical activity is to help a child in language, intellectual, artistically-aesthetic, social and emotional development.

Keywords: theatrical activity, upper pre-school age, correction work, stammering.

Отримано 29.9.2011

УДК 376.1-056.3:32:331.108

Т.М. Дегтяренко

КАДРОВА ПОЛІТИКА В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ

В статті автором продовжується аналітичний огляд кадрової політики в системі корекційно-реабілітаційної допомоги розпочатий у попередніх публікаціях; зроблено спробу визначити можливості підвищення її якості на інституціональному рівні.

Ключові слова: ефективність, кадрова політика, система корекційно-реабілітаційної допомоги, особи з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю.

В статті автором продовжується аналітичний огляд кадрової політики в системі корекційно-реабілітаційної допомоги, начатий в попередніх публікаціях; зроблено спробу визначити можливості підвищення її якості на інституціональному рівні.

Ключевые слова: эффективность, кадровая политика, система коррекционно-реабилитационной помощи, лица с психофизическими нарушениями и/или с инвалидностью.

Розширення спектру соціальних послуг особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю та впровадження інноваційних підходів до надання допомоги особам з психофізичними порушеннями змінює організаційно-управлінські підходи до її здійснення. Це у свою чергу обумовлює зміни кадрової стратегії та кадрової політики, як на державному рівні, так і на рівні закладів, що здійснюють цю допомогу, як одного із компонентів, що забезпечує її якість.

Все зазначене вище дозволяє стверджувати, що наукова розробка організаційно-методичних підходів і технологій управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги та реалізації кадрової політики під час її реалізації стають актуальними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звертання нами в попередніх публікаціях до наукових джерел тих галузей, що здійснюють корекційно-реабілітаційну допомогу, дозволило встановити, що в галузі соціального забезпечення управлінські аспекти соціальної роботи вивчали М.Ф. Головатий, Г.А. Дмитренко, М.П. Лукашевич, М.Б. Панасюк, І.Л. Петрова та ін. Серед питань, розглянутих ними, можна виділити проблеми соціальної політики, питання менеджменту на макро- та мікрорівні, сучасні підходи до

розуміння менеджменту соціальної роботи, наукове консультування та проектування у галузі управління соціальною роботою, зокрема з мотивації та оцінювання персоналу соціальних служб.

Окремим організаційно-управлінським аспектам діяльності адміністрації під час упровадження інклюзивної освіти присвячено праці Л.І. Даниленко. Питанням школознавства у спеціальних закладах приділено увагу в публікаціях І.Г. Єременко, С.П. Миронової, В.О. Липи, Л.В. Андрєєвої, К.О. Волкової, Т.О. Григор'євої, В.В. Засенко, Н.Ф. Засенко та ін. Але наукових праць, присвячених кадровій політиці у галузі спеціальної освіти, у доступній нам літературі ми не знайшли.

Нагадаємо, що в попередніх наших публікаціях зазначено, що однією із внутрішніх функцій держави є соціальний захист населення, зокрема осіб з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, та забезпечення якості їх життя. Базовою у забезпеченні прав осіб з особливими потребами є корекційно-реабілітаційна допомога, без якої процеси формування та розвитку їх особистості ускладнюються, що в подальшому обумовлює труднощі їх інтеграції у соціум. Кадрова політика в системі корекційно-реабілітаційної допомоги повинна бути спрямована саме на забезпечення високопрофесійного кадрового потенціалу, здатного забезпечити ефективність виконання покладених завдань з надання послуг особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю. Актуальними стають наукові пошуки з розробки теоретичних і методичних аспектів оцінки забезпечення кадрами системи корекційно-реабілітаційної допомоги, результати яких можуть в подальшому застосовуватись при ліцензуванні означеної діяльності. Розвиток нових підходів у кадровій політиці буде виконувати в аспекті виконання державних завдань не лише забезпечуючу функцію, але і буде слугувати каталізатором прогресивних зрушень у допомозі особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю. Продовжуючи розгляд зазначених питань ми звернулися до нормативно-правових документів.

В останніх проектах нормативних документів визначено сучасне розуміння поняття "кадрова політика". Пригадаємо, що *державна кадрова політика* – це стратегія держави з формування й раціонального використання кадрового потенціалу суспільства [6; 1]. Розвиток державної кадрової політики обумовлює розвиток кадрової політики на місцях. Слід зазначити, що *кадрова політика*, за сучасними підходами, розглядається як складова політики взагалі, та політики у соціально-гуманітарній сфері, зокрема. *Галузева кадрова політика* є складовою державної кадрової політики, яка базується на державних пріоритетах з урахуванням галузевих особливостей та потреб і відповідних ресурсів [6]. Розвиток державної кадрової політики обумовлює розвиток

політики на місцях, яку можна визначити як складову управління персоналом у певному закладі, галузі, регіоні.

Важливим моментом при цьому є виявлення структури кадрового потенціалу, зокрема *демографічного* потенціалу закладу та *індивідуального* потенціалу працівників. *Демографічний* потенціал визначається залежно від відповідної чисельності працівників (інтенсивний фактор) та їх статєвовікової (екстенсивний фактор) структури й може слугувати одним із критеріїв у превентивній кадровій політиці. *Індивідуальний* потенціал одного працівника складається із психофізіологічного, освітнього, інтелектуального та культурно-особистісного потенціалів. В умовах ринкової економіки *пріоритетним є освітній потенціал (виділено нами – Д.Т.)* [2, 52], який визначається загальноосвітньою та професійно-кваліфікаційною підготовкою працівників.

При класифікації кадрової політики автори [7, 128-132; 5, 154-155] визнають одним із її критеріїв "рівень усвідомленості правил і норм, що лежать в основі кадрових заходів і пов'язаним з цим рівнем безпосереднього *впливу управлінського апарату на кадрову ситуацію в організації*". За цим критерієм пропонується виділяти такі типи кадрової політики: пасивну, реактивну, превентивну, активну.

Розглянемо реалізацію кадрової політики у закладах, що здійснюють допомогу дітям з психофізичними порушеннями, аналізуючи ситуацію що склалася в Україні за визначеними вище типами кадрової політики.

Мета статті: провести аналітичний огляд кадрової політики у системі корекційно-реабілітаційної допомоги та зробити спробу визначити можливості підвищення її якості на інституціональному рівні.

Виклад основного матеріалу. *Пасивна кадрова політика* має місце в ситуації, коли керівництво організації не має вираженої програми дій відносно персоналу, а кадрова робота зводиться до ліквідації негативних наслідків. Для такої організації характерна *відсутність прогнозу кадрових потреб*, засобів оцінки праці і персоналу, діагностики кадрової ситуації в цілому. Керівництво в ситуації подібної кадрової політики працює в режимі екстреного реагування на виникаючі конфліктні ситуації, які прагне погасити будь-якими засобами, найчастіше без спроб зрозуміти причини і можливі наслідки [7].

Сучасний стан забезпечення кадрами навіть системи спеціальних закладів викликає занепокоєння в наслідок невідповідного забезпечення кадрами з дефектологічною підготовкою. Розширення загального корекційно-реабілітаційного простору призвело до загострення цієї проблеми. Й вирішення проблем на місцях

здійснюється за сценарієм визначеним у наступному типі кадрової політики.

Реактивна кадрова політика. У руслі цієї політики керівництво організації здійснює контроль за симптомами негативного стану в роботі з персоналом, причинами і ситуацією розвитку кризи: виникнення конфліктних ситуацій, *відсутність достатньо кваліфікованих працівників* для вирішення поточних завдань, відсутність мотивації до високопродуктивної праці [7].

Так, наприклад, введення інклюзивної освіти та відкриття спеціальних класів в загальноосвітніх школах без забезпечення цього процесу кадрами з відповідною освітньою підготовкою, обумовлює низьку якість надання освітніх послуг та зводить нанівець корекційно-розвиткову роботу. Відсутність у закладів фахівців може призводити й до проблем з надання реабілітаційних послуг, що в подальшому може призвести до збільшення відсотку інвалідизації населення. У педагогів загальноосвітніх шкіл без відповідної підготовки як правило відсутня мотивація до здійснення цих специфічних послуг, які пов'язані зі збільшенням як навчального навантаження у зв'язку з розробкою індивідуальних планів навчання та змінами вимог до ведення поточної документації. У зв'язку зі специфічністю педагогічних підходів до навчання та виховання дітей з певною нозологією спостерігаються також проблеми педагогічного персоналу психологічного характеру.

Отже, при зарахуванні у заклад дитини з особливими освітніми потребами виникає тимчасова кризова ситуація, й керівництво закладу має вживати заходи з її локалізації. Ці заходи орієнтовані на екстрене вирішення кадрових проблем у ситуації, що склалася. Хоча в програмах розвитку закладу кадрові проблеми виділяються і розглядаються спеціально, але не прогнозоване зарахування дітей особливими потребами яке ми спостерігаємо у сучасній практиці, обумовлює основні труднощі середньострокового прогнозування кадрових потреб.

Превентивна кадрова політика. У справжньому значенні слова ця політика має місце лише тоді, коли керівництво закладу має обґрунтовані прогнози розвитку ситуації. У закладах застосовуються не тільки засоби діагностики персоналу, але й здійснюється прогнозування кадрової ситуації на середньостроковий період. У програмах розвитку організації даються короткостроковий і середньостроковий прогнози потреб у кадрах (як якісних, так і кількісних), сформульовані завдання розвитку персоналу. Основна проблема таких закладів – розробка цільових кадрових програм [7].

Застосування превентивної кадрової політики під час організації допомоги дітям з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю ускладнюється, з *одного боку*, відсутністю єдиної інформаційної бази стосовно цієї категорії дітей, що не дозволяє, в свою чергу, розробити

прогнози потреб у кадрах відповідно до їх майбутнього місця виховання та навчання. А отже заклади не можуть включити цей вид роботи в середньострокові прогнози. З *іншого боку*, недостатністю обсягу інформації про якісний склад кадрового потенціалу закладу. Збір даних щодо забезпечення спеціальної освіти фахівцями з відповідною освітою не ведеться ні на державному, ні на галузевому рівнях. Це обумовлено, зокрема, змістом статистичних даних щодо вікового, освітнього цензу працівників закладів. Так, існуюча форма збору статистичних даних про кількість працівників, їхній якісний склад та професійне навчання (форма № 6-ПВ), містить у собі лише узагальнені дані про кадровий склад закладів. Відсутність таких звітів не дозволяє мати реальну картину про стан забезпечення спеціальної освіти кадрами з дефектологічною підготовкою. Ситуація у кадровій політиці ускладнюється з введенням інклюзивної освіти та інтегрованого навчання. Зазначені вище факти ускладнюють проведення превентивної кадрової політики.

Активна кадрова політика. Якщо керівництво має не тільки прогноз, а й засоби впливу на ситуацію, та здатне розробити антикризові кадрові програми, проводити постійний моніторинг ситуації і коригувати виконання програм відповідно до параметрів зовнішньої і внутрішньої ситуації, то ми можемо говорити про справді активну політику [7].

Але механізми, якими користується керівництво при аналізі ситуації недосконалі. Це призводить до того, що підстави для прогнозу і програм можуть бути як раціональними (усвідомлюваними), так і нераціональними (мало піддаються алгоритмізації й опису). Відповідно до цього автори виділяють два підвиди активної кадрової політики – раціональну й авантюристичну.

При *раціональній кадровій політиці* керівництво закладу одержує якісний діагноз і обґрунтований прогноз розвитку ситуації та має у своєму розпорядженні засоби для впливу на неї. Кадрова служба закладу має не тільки засоби діагностики персоналу, але й прогнозування кадрової ситуації на середньостроковий і довгостроковий періоди. У програмах розвитку організації подаються короткостроковий, середньостроковий і довгостроковий прогнози потреби в кадрах (якісної і кількісної). Крім того, складовою частиною плану є програма кадрової роботи з варіантами її реалізації.

При *авантюристичній кадровій політиці* керівництво закладу не має якісного діагнозу, обґрунтованого прогнозу розвитку ситуації, але прагне впливати на неї. Кадрова служба, як правило, не має у своєму розпорядженні засобів прогнозування кадрової ситуації і діагностики персоналу, однак у програми розвитку підприємства включені плани кадрової роботи, найчастіше орієнтовані на досягнення цілей, важливих для розвитку закладу, але не проаналізованих з погляду зміни

ситуації. План роботи з персоналом у такому випадку будується на досить мало аргументованому, але, можливо, правильному уявленні про цілі роботи з персоналом [7, 128-132; 5, 154-155].

Для здійснення *активної раціональної* та впровадження *превентивної* кадрової політики керівник кожного закладу повинен мати уявлення про зміст корекційно-реабілітаційної допомоги та модель її реалізації. Незалежно від місця перебування дитини (у лікувальному, освітньому закладі чи закладі реабілітації, соціального забезпечення) робота з надання корекційно-реабілітаційної допомоги у її повному обсязі не повинна перериватися (*можна висунути ідею – "корекційно-реабілітаційна допомога ходить за дитиною"*). Тільки при такому підході буде максимально досягнуто її ефективність.

Ця вимога посилює увагу до забезпечення процесу корекційно-реабілітаційної допомоги фахівцями, а отже до кадрової політики. Оскільки в державних нормативних документах визначено, що діти з психофізичними порушеннями *мають право* на отримання *дефектологічної допомоги* [4] та в [3] визначено, що навчання та виховання (освітні послуги) повинні надавати вчителі-дефектологи *з відповідною підготовкою*. То, у практичній діяльності під час надання допомоги дітям з психофізичними порушеннями, до цього питання слід відноситись виважено та змінити важелі управління процесом, зокрема через зміну кадрової політики.

Висновки. Підсумовуючі слід зазначити, що зміна підходів до надання послуг особам з психофізичними порушеннями впливає на мету діяльності певного закладу, що її здійснює, й обумовлює зміну стратегії його діяльності. В свою чергу, зміна стратегії діяльності закладу впливає на кадрову стратегію та кадрову політику: на теоретичні погляди, ідеї вимоги, принципи, що визначають основні напрямки роботи з персоналом, їх форми і методи. Це, в свою чергу, обумовлює зміни стратегії роботи з кадрами не тільки у певному закладі, а й у галузі, регіоні, державі. Можна прослідкувати ланцюг: кадрова політика (кадровий потенціал) закладу ↔ кадрова політика (кадровий потенціал) галузі ↔ *ринок праці* ↔ кадрова політика (трудова потенціал) регіону ↔ *соціально-економічний потенціал регіону* і т.д. (рис. 1).

Автором кадрова політика розглядається у якості умови забезпечення якості корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями. В процесі вивчення проблеми визначено, що політика рівних можливостей отримання допомоги особами з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, існуюча у світовому співтоваристві та визнана на державному рівні, зобов'язує керівників посилити кадрову політику у плані набору персоналу та обумовлює посилення уваги до рівня їх фахової підготовки. Це вимагає посилення уваги до формування *кадрового*

(трудового) потенціалу кожного регіону(країни), в межах території якого(ої) здійснюється ця допомога.

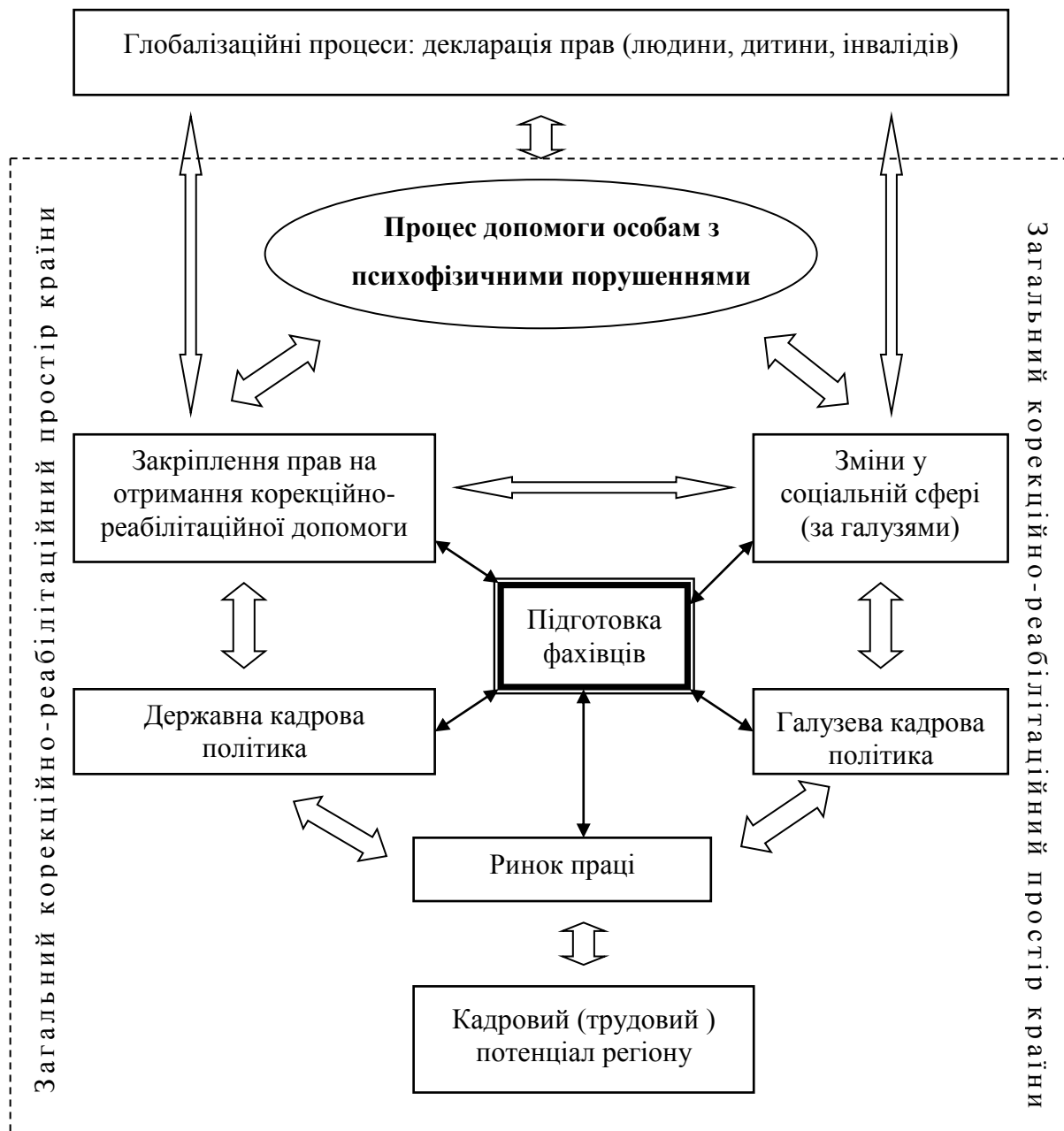


Рис. 1. Формування кадрового (трудового) потенціалу для забезпечення процесу корекційно-реабілітаційної допомоги

Список використаних джерел

1. Дегтяренко Т.М. Підготовка фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з психофізичними порушеннями: постановка проблеми // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук. -метод. Зб. : вип. 11 / За ред. В.В. Засенка. – К.: Науковий світ, 2009. – С. 82-88.
2. Джаин И.О. Оценка трудового потенциала: Монография / Ирина

- Олеговна Джаин. – Суми: ИТД "Университетская книга", 2002. – 250 с.
3. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 80 "Соціальні послуги" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jobs.ua/ukr/dkhp/vipusk-80/>.
 4. Закон України "Про внесення змін до Закону України "Про охорону дитинства" (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2005, N 11, ст.202) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>.
 5. Лук'янихін В.О. Менеджмент персоналу. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2004. – 592 с.
 6. Стратегія державної кадрової політики на 2011- 2020 роки (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.guds.gov.ua/control/publish/article?art_id=326345.
 7. Управление персоналом / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 423 с.

In the article the author continues an analytical review of personnel policy in the system of correctional-rehabilitation help which began in previous publications; an attempt to identify opportunities to improve quality at the institutional level was done.

Keywords: efficiency, personnel policies, the system of correctional-rehabilitation help, persons with mental and physical impairments and/or with disabilities.

Отримано 3.10.2011

УДК 376.1 – 056.262 – 056.263

Т.В. Золотарьова

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ СТИМУЛЮВАННЯ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ

У статті обґрунтовано основні особливості методики стимулювання корекції порушень, проаналізовано взаємозв'язки між її елементами. Охарактеризовано зміни, які відбуваються в системах "особистість" і "дефект" учасників корекційного процесу під час застосування даної методики.

Ключові слова: методика, синергетичні методи корекції, психофізичні порушення.

В статті обосновані основні особливості методики стимулювання корекції порушень, проаналізовані взаємозв'язки між її елементами. Охарактеризовані зміни, що відбуваються в системах "особистість" і "дефект" учасників корекційного процесу в час застосування даної методики.

Ключеві слова: методика, синергетичні методи корекції, психофізичні порушення.

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки існує досить велика кількість різноманітних методів корекційної роботи з дітьми з психофізичними порушеннями. Та всі ці методи мають суттєвий недолік: через недостатнє усвідомлення власних порушень дитина бере мінімальну участь у корекційно-розвивальному процесі, більшість зусиль витрачається з боку дорослих, отже, дефекти дитини коригують майже без її відомості. Така корекція не породжує у дитини бажання позбутися недоліків розвитку, не пробуджує самостійності в подоланні порушень і становленні власного "Я". Тому корекційна робота не завжди буває дієвою. Як цьому запобігти? На нашу думку, необхідно застосовувати синергетичні методи прямої корекції – способи стимуляції власної діяльності дитини, спрямованої на процес розпаду підсистем дефекту та формування і вдосконалення відповідних підсистем особистості.

Методика стимулювання корекції порушень складається з синергетичних методів корекції, які є складовою частиною синергетичних методів освіти. До останніх, крім корекції, входять методи навчання та виховання. Структура синергетичних методів навчання і виховання в даний час не визначена, але ми переконані, що вона є фрактальною, як і структура синергетичних методів корекції. Сучасні синергетичні методики навчання і виховання використовують несинергетичні методи, в які хаотично включені окремі елементи синергетичних методів освіти. Такі методики навчання і виховання дають непоганий ефект. Створити ж синергетичну методику корекції дефектів, використовуючи несинергетичні методи освіти (оскільки власних методів несинергетична корекція не має), нам не видається можливим. Але оскільки несинергетичні методики корекції є недостатньо дієвими, ми пропонуємо методику, яка, на нашу думку, є набагато ефективнішою. Ми назвали її "Синергетична медико-психолого-педагогічна методика стимулювання корекції порушень".

Проаналізуємо елементи методики та взаємозв'язки між ними, а також порівняємо синергетичну методику стимулювання корекції порушень з несинергетичними методиками корекції.

Методика стимулювання корекції порушень є системою питань і складається з синергетичних методів корекції, які є етапами даної

методики: нелінійний корекційний діалог, пробуджуюча корекція, гештальткорекція, самокорекція, корекція як фазовий перехід. Кожен метод об'єднує п'ять великих прийомів, кожен з яких містить по чотири малих прийоми: прийом співпраці, прийом встановлення взаємно однозначної відповідності, прийом вибору, прийом встановлення ієрархії. Малих прийомів поділені на групи відповідно до структури дефекту, визначеної Л.С. Виготським (ядро – біологічний дефект, первинні порушення – дефекти психічних процесів, вторинні порушення – соціальні дефекти), за такими напрямками: 1) біологічний дефект (другорядний) – біологічний дефект (головний), психологічний дефект (другорядний) – біологічний дефект (головний), соціальний дефект (другорядний) – біологічний дефект (головний); 2) біологічний дефект (другорядний) – психологічний дефект (головний), психологічний дефект (другорядний) – психологічний дефект (головний), соціальний дефект (другорядний) – психологічний дефект (головний); 3) біологічний дефект (другорядний) – соціальний дефект (головний), психологічний дефект (другорядний) – соціальний дефект (головний), соціальний дефект (другорядний) – соціальний дефект (головний). Кожна група малих прийомів складається з чотирьох частин: роль вчителя в прийомі для себе та для учня, роль учня в прийомі для себе та для вчителя, кожна з яких складається з додаткових питань. Для зручності користування методикою всі питання згруповані за принципом підпорядкування, внаслідок чого виявленню та корекції головного дефекту підсистеми сприяє виявлення та корекція її другорядних (дрібних) дефектів.

Методика стимулювання корекції порушень має фрактальну структуру і представлена у вигляді схеми, що значно спрощує створення індивідуальної корекційної програми з виправлення певної підсистеми дефекту. Схема складається із загальних питань, які потребують подальшої конкретизації в процесі роботи відповідно до особливостей систем "особистість" і "дефект" учасників корекційного процесу.

Отже, елементами синергетичної медико-психолого-педагогічної методики стимулювання корекції порушень є питання різних рівнів: головне питання методу, головне питання великого прийому, головне питання малого прийому, додаткові питання. Розглянемо взаємозв'язки між ними.

Кожне питання методики має індивідуальну якісну та кількісну характеристику, залежно від якої воно є провідною, основною чи другорядною істотною ознакою (параметром) методики та керує різними рівнями функціонування методики (таблиці 1 і 2). Крім того, всі питання методики є факторами мофогенезу для особистості та факторами морфодеструкції для дефекту.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика параметрів різних рівнів управління функціонуванням методики

Параметр	Управляючий параметр	Параметр порядку
Низький рівень управління функціонуванням методики	Середній рівень управління функціонуванням методики	Високий рівень управління функціонуванням методики
Є однією з другорядних істотних ознак (кількісних і якісних) методики	Є однією з основних істотних ознак (кількісних і якісних) методики	Є провідною істотною ознакою (кількісною і якісною) методики
Визначає найнижчий з усіх можливих в даній методиці ступінь свободи вибору варіантів функціонування методики в даний момент часу	Визначає середні ступені свободи вибору варіантів функціонування методики в даний момент часу	Визначає найвищий з усіх можливих в даній методиці ступінь свободи вибору варіантів функціонування методики в даний момент часу
Максимально усунені надмірні ступені свободи вибору варіантів функціонування методики в даний момент часу: область свободи вибору найвужча з усіх можливих в даній методиці	Частково усунені надмірні ступені свободи вибору варіантів функціонування методики в даний момент часу: область свободи вибору середня	Мінімально усунені надмірні ступені свободи вибору варіантів функціонування методики в даний момент часу: область свободи вибору найширша з усіх можливих в даній методиці
Характеризує одну з другорядних властивостей методики	Характеризує одну з основних властивостей методики	Характеризує провідну властивість методики
Параметр морфогенезу – другорядна істотна ознака методики, яка стимулює утворення і пригнічує руйнування макроскопічних структур системи "особистість"	Управляючий параметр морфогенезу – основна істотна ознака методики, яка стимулює утворення і пригнічує руйнування	Параметр порядку морфогенезу – провідна істотна ознака методики, яка стимулює утворення і пригнічує руйнування макроскопічних структур системи

	макроскопічних структур системи "особистість"	"особистість"
Параметр морфодеструкції – другорядна істотна ознака методики, яка стимулює руйнування і пригнічує утворення макроскопічних структур системи "дефект"	Управляючий параметр морфодеструкції – основна істотна ознака методики, яка стимулює руйнування і пригнічує утворення макроскопічних структур системи "дефект"	Параметр порядку морфодеструкції – провідна істотна ознака методики, яка стимулює руйнування і пригнічує утворення макроскопічних структур системи "дефект"

Таблиця 2

Взаємозв'язок питань різних рівнів методики

Параметр	Управляючий параметр	Параметр порядку
Параметр методу – другорядна істотна ознака методу, за якою даний метод відрізняється від інших методів даної методики – головне питання малого прийому	Управляючий параметр методу – основна істотна ознака методу, за якою даний метод відрізняється від інших методів даної методики – головне питання великого прийому	Параметр порядку методу – провідна істотна ознака методу, за якою даний метод відрізняється від інших методів даної методики – головне питання методу
Параметр великого прийому – другорядна істотна ознака великого прийому, за якою даний великий прийом відрізняється від інших великих прийомів даного методу – додаткове питання	Управляючий параметр великого прийому – основна істотна ознака великого прийому, за якою даний великий прийом відрізняється від інших великих прийомів даного методу – головне питання малого прийому	Параметр порядку великого прийому – провідна істотна ознака великого прийому, за якою даний великий прийом відрізняється від інших великих прийомів даного методу – головне питання великого прийому
Параметр малого прийому – другорядна істотна ознака малого	Управляючий параметр малого прийому – основна істотна ознака малого	Параметр порядку малого прийому – провідна істотна ознака малого прийому, за

прийому, за якою даний малий прийом відрізняється від інших малих прийомів даного великого прийому – основні 4 групи слів	прийому, за якою даний малий прийом відрізняється від інших малих прийомів даного великого прийому – додаткове питання	якою даний малий прийом відрізняється від інших малих прийомів даного великого прийому – головне питання малого прийому
---	--	---

Індивідуальні якісні та кількісні характеристики кожного питання методики відображені у ключових групах його слів: визначальних словах методу, визначальних словах великого прийому, визначальних словах малого прийому, визначальних словах даної групи питань малого прийому. Головне питання методу включає в себе тільки визначальні слова методу. Головне питання великого прийому включає в себе визначальні слова методу і визначальні слова великого прийому. Головне питання малого прийому включає в себе визначальні слова методу, визначальні слова великого прийому і визначальні слова малого прийому. Кожне додаткове питання включає в себе визначальні слова методу, визначальні слова великого прийому, визначальні слова малого прийому і визначальні слова даної групи питань малого прийому.

Послідовність розміщення методів і великих прийомів у методиці залежить від їхньої мети, оскільки неможливо досягнути мети наступного етапу, не досягнувши мети попереднього. Користуючись першим методом (і великим прийомом) "нелінійний корекційний діалог", необхідно спочатку виявити підсистему дефекту, яка найбільше турбує людину, тобто актуалізувати підсистему дефекту, яка самоорганізується. Потім, скориставшись другим методом (і великим прийомом) "пробуджуюча корекція", необхідно подумати, з якою підсистемою особистості співвідноситься виявлена підсистема дефекту, тобто актуалізувати відповідну їй підсистему особистості, яка саморуйнується (таблиця 3).

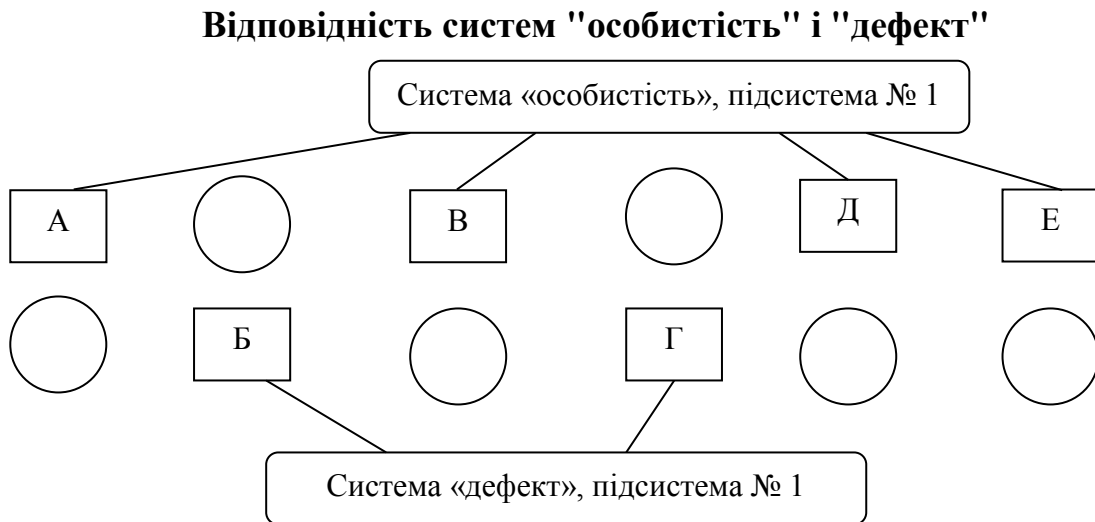
Таблиця 3

Співвідношення систем "особистість" і "дефект"

Система "особистість"	Система "дефект"
Наявні елементи підсистеми № 1: а, в, д, е	Відсутні елементи підсистеми № 1: а, в, д, е
Відсутні елементи підсистеми № 1: б, г	Наявні елементи підсистеми № 1: б, г

Встановлюючи відповідність між підсистемами систем "дефект" та "особистість", ми виявляємо відсутні елементи у системі "особистість" та наявні елементи у системі "дефект" (схема 1, в якій буквами у квадратах позначені наявні елементи систем, а кругами показано відсутність елементів у системах).

Схема 1



Але буває так, що система "особистість" не має підсистеми, яка співвідноситься з відповідною підсистемою системи "дефект". В такому випадку необхідно знайти ті підсистеми особистості, які могли би бути безпосередньо пов'язаними з відсутньою підсистемою, й у процесі корекції спиратись на них, використовуючи обхідні шляхи [1]. Елементи відсутньої підсистеми особистості та відсутні елементи наявної (актуалізованої) підсистеми особистості можна встановити, визначивши елементи, протилежні елементам виявленої підсистеми дефекту. Визначені елементи і мають бути приєднаними до підсистеми № 1 системи "особистість" під час використання четвертого методу (і великого прийому) "самокорекція". Але спочатку необхідно створити їхні окремі образи та інтегративний образ всієї підсистеми, яка містить ці елементи. Образи елементів підсистеми № 1 системи "особистість" – це елементи підсистеми № 2 системи "особистість", образ підсистеми № 1 системи "особистість" – підсистема № 2 системи "особистість". Якщо є синестезичний образ підсистеми № 1 дефекту (підсистема № 2 дефекту), можна використати його для створення протилежного образу підсистеми № 1 особистості (підсистема № 2 особистості).

Оскільки швидкість самоорганізації підсистем першої сигнальної системи особистості (і дефекту), набагато вища, ніж у підсистем другої сигнальної системи особистості (і дефекту), то синестезичний образ себе ("я – після успішного виконання непосильної зараз роботи"), тобто підсистема № 2 системи "особистість", створиться раніше, ніж приєднуються відповідні елементи до підсистеми № 1 системи "особистість". Щоб стимулювати самоорганізацію нової (чи вже наявної, але недостатньо розвиненої) підсистеми синестезичного образу себе, можна спиратись на інші сформовані підсистеми першої сигнальної системи особистості, використовуючи обхідні шляхи. Для приєднання елементів до підсистеми № 2 особистості потрібно скористатись третім методом (і великим прийомом)

"гештальткорекція".

Створена підсистема образів (підсистема № 2) зазвичай стимулює самоорганізацію в підсистемі № 1. Але підсистема № 2 може і гальмувати самоорганізацію в підсистемі № 1, компенсуючи порівняно низький рівень розвитку підсистеми № 1 та відсутність у неї необхідності в самоорганізації. У людини це проявляється у вигляді відчуття задоволення від нібито уже завершеної роботи, отже пропадає бажання виконувати її в реальності. Тому необхідно створити такі умови, в яких людина самостійно переконується, що вона і досі не може правильно виконувати певну роботу, оскільки для цього недостатньо самих лише образів знань, умінь, навичок (підсистеми № 2), адже підсистема № 1 дефекту (помилкові ЗУН) в цей час ще існує, а підсистеми № 1 особистості (істинних ЗУН), як і раніше, немає. Таким чином, використовуючи четвертий метод (і великий прийом) "самокорекція", можна подолати дефект, спираючись на синестезичний образ себе. Відповідаючи на питання даного етапу, людина знаходить оптимальний шлях корекції та реалізує його протягом певного періоду, тривалість якого є індивідуальною для кожного дефекту. Під час етапу самокорекції відбуваються оборотні зміни системних властивостей систем "особистість" і "дефект" (таблиця 4). Для того, щоб зміни системних властивостей цих систем набули необоротного характеру (таблиця 5), необхідно застосувати п'ятий метод (і великий прийом) "корекція як фазовий перехід". Слід зауважити, що без закріплення ефект корекції зникає дуже швидко, і дефект повертається з новою силою.

Таблиця 4

Зміни системних властивостей систем "особистість" і "дефект" під час реалізації етапу "самокорекція"

Система "дефект"	Кореляція процесів	Система "особистість"	
Зона актуального прогресивного розвитку підсистеми № 1	Процеси можуть протікати і одночасно, і в різний час	Відсутня або недостатньо розвинена підсистема № 1	Зона найближчого прогресивного розвитку підсистеми № 2
Зона найближчого регресивного розвитку підсистеми № 1	Процеси протікають когерентно	Зона найближчого прогресивного розвитку підсистеми № 1	Зона актуального прогресивного розвитку підсистеми № 2

Таблиця 5

Зміни системних властивостей систем "особистість" і "дефект" під час реалізації етапу "корекція як фазовий перехід"

Система "дефект"	Кореляція процесів		Система "особистість"	
Зона найближчого регресивного розвитку підсистеми № 1	Процеси протікають когерентно		Зона найближчого прогресивного розвитку підсистеми № 1	Зона актуального прогресивного розвитку підсистеми № 2
Зона актуального регресивного розвитку підсистеми № 1	З'являється пізніше	З'являється раніше	Зона актуального прогресивного розвитку підсистеми № 1	Зона актуального прогресивного розвитку підсистеми № 2
	Але після появи існують одночасно			

Послідовність розміщення дрібних прийомів залежить не стільки від їхньої мети, скільки від рівня розвитку аналітичного типу мислення учасників корекційного процесу, від ступеня їхньої самостійності в процесі виправлення їхніх дефектів, від уміння приймати допомогу, уміння знаходити й аналізувати свої помилки. Тому людина, яка має достатній рівень розвитку вказаних умінь, може досягти мети великого прийому одразу ж чи після використання першого-другого малих прийомів. Але структура методики стимулює розвиток вказаних умінь в процесі корекції порушень і дає людині можливість досягти мети кожного великого прийому декількома способами:

1) одразу відповісти на питання великого прийому чи навіть методу – досягти його мети;

2) скористатись першим малим прийомом – спробувати самостійно досягти мети великого прийому;

3) скористатись другим малим прийомом – попросити допомоги від іншого учасника корекційного процесу та встановити відповідність між очікуваною допомогою від іншого учасника корекційного процесу й варіантом допомоги, який він запропонував; якщо не вдалось установити вказану відповідність, необхідно перейти до застосування третього малого прийому;

4) скористатись третім малим прийомом – вибрати: чи прийняти допомогу іншого учасника корекції й працювати за тим шляхом, який він пропонує, чи працювати самостійно (і тоді необхідно переходити до застосування четвертого малого прийому);

5) скористатись четвертим малим прийомом – знайти помилки, допущені під час виконання першого малого прийому, встановити

взаємозв'язки між помилками, здійснити дії, протилежні помилковим (антоніми шукати неважко), які зазвичай пов'язані між собою так само, як і допущені помилки.

Мета кожного малого прийому складається з цілей усіх додаткових питань, які до нього входять, отже у кожного малого прийому стільки цілей, скільки додаткових питань до нього входить (у кожному малому прийомі різна кількість додаткових питань). Мета кожного великого прийому складається з цілей усіх малих прийомів, які до нього входять, отже у кожного великого прийому стільки цілей, скільки малих прийомів у нього входить (4 малих прийомів). Мета кожного методу складається з цілей усіх великих прийомів, які до нього входять, отже у кожного методу стільки цілей, скільки великих прийомів до нього входить (5 великих прийомів). Мета методики складається з цілей усіх методів, які до неї входять, отже у методики стільки цілей, скільки методів до неї входить (5 методів).

Яка істотна ознака того, що мета певного етапу досягнута? Знайдено відповідь на поставлене питання. Відповівши на питання перших трьох етапів (нелінійного корекційного діалогу, пробуджуючої корекції та гештальткорекції) будь-якої частини методики, людина одразу досягає мети певного етапу корекційного процесу (методу чи великого прийому). Винятком є етапи самокорекції та корекції як фазового переходу, оскільки їх мета складається з двох частин: 1) відповідь на питання, яка дозволяє визначити шлях корекційної роботи і 2) реалізація наміченого шляху протягом певного часу, визначеного індивідуально для кожного дефекту.

Порівняємо синергетичну методику стимулювання корекції порушень з несинергетичними методиками корекції (таблиця 6).

Таблиця 6

Порівняльна характеристика синергетичної та несинергетичних методик корекції

Несинергетичні методики корекції	Синергетична методика стимулювання корекції порушень
Несинергетичні методики корекції функціонують у детерміністичній парадигмі освіти, тому спираються на детерміністичні принципи.	Синергетична методика стимулювання корекції порушень переходить у нову парадигму освіти – холістичну, синергетичну, тому спирається на принципи синергетики.
Методики не дозволяють чітко визначити зміни у структурі систем "особистість" і "дефект" людини, оскільки враховуються тільки дві зони їх розвитку.	Методика стимулювання корекції порушень дозволяє холістично аналізувати процес зміни системних властивостей систем "особистість" і "дефект" людини, оскільки враховуються всі чотири зони їх розвитку.

<p>Власних методів корекція не має: для виправлення порушень використовуються методи навчання і виховання.</p>	<p>Корекція має власні методи – синергетичні.</p>
<p>Дитину не навчають відшукувати її помилки та недоліки, коригувати дефекти – за неї це виконують педагоги. Ї оскільки щоразу залежно від ситуації педагоги застосовують інші методи навчання та виховання для виправлення порушень, дитина не має можливості виявити й запам'ятати структуру корекційного процесу.</p>	<p>Дитину не доводиться навчати коригувати свої дефекти: в процесі застосування запропонованої нами методики дитина сама вчиться виправляти свої недоліки, оскільки незалежно від підсистеми дефектів, яку коригують, послідовність методів і прийомів залишається незмінною. Внаслідок багаторазового повторення однотипних дій у дитини виробляється навичка самостійного своєчасного пошуку та виправлення недоліків розвитку, формується вміння ставити мету й досягати її, пробуджується фантазія й творчість дитини, спрямовані на постійне зовні не стимульоване самовдосконалення, значно зростає самостійність дитини в інших видах діяльності, що є найважливішим показником результативності корекційної роботи.</p>
<p>Саморозвиток особистості стимулюється безпосередньо через задоволення потреби в самореалізації та відбувається через набуття нових та удосконалення наявних знань, умінь, навичок чи їх системи.</p>	<p>Розвиваючи уміння виконувати завдання аналітичним способом (усвідомлений рівень), дитина задовольняє свою потребу в аналітичному типі мислення (оскільки без застосування аналітичного типу мислення неможливо правильно поставити мету), опосередковано стимулюючи розвиток уміння ставити мету і досягати її (неусвідомлений рівень). Розвиваючи уміння ставити мету і досягати її (усвідомлений рівень), дитина задовольняє свою потребу в правильній постановці та досягненні мети, опосередковано стимулюючи розвиток уміння коригувати свої дефекти (неусвідомлений рівень). Розвиваючи уміння коригувати свої дефекти (усвідомлений рівень), дитина</p>

	<p>задовольняє свою потребу у відсутності порушень та наявності позитивних якостей, опосередковано стимулюючи саморуйнування дефекту і саморозвиток особистості (неусвідомлений рівень). Розвиваючи уміння саморозвитку своєї особистості (усвідомлений рівень), дитина задовольняє свою потребу в усвідомленому саморозвитку своєї особистості. Дві перші потреби є прихованими і часто не усвідомлюються.</p>
<p>Здійснюється безпосереднє корекційне управління розвитком дитини через систему процесів "корекція – розвиток": корекція підсистеми № 1 системи "дефект" спрямовує розвиток підсистеми № 1 системи "особистість".</p>	<p>Здійснюється опосередковане корекційне управління розвитком дитини через систему процесів "розвиток – корекція – розвиток": розвиток підсистеми № 2 системи "особистість" спрямовує процес корекції підсистеми № 1 системи "дефект", а корекція підсистеми № 1 системи "дефект" спрямовує розвиток підсистеми № 1 системи "особистість".</p>
<p>Вважається, що дорослий (особливо педагог) не просто "не має недоліків", він "не може їх мати".</p>	<p>Визнається право кожного учасника корекції на наявність недоліків: ідеальних людей не існує. Учасники корекційного процесу здатні допомогти один одному подолати дефекти.</p>
<p>Дорослий не коригує своїх недоліків під час корекції порушень дитини.</p>	<p>Дорослий коригує свої недоліки під час корекції порушень дитини.</p>
<p>Дитина не може навчати дорослого, тому під час корекції її порушень підкоряється йому.</p>	<p>В ході реалізації корекційної програми учасники обмінюються ролями "вчителя" і "учня", вчать:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) приймати себе таким, яким він є (розуміє, визнає і приймає свої позитивні та негативні сторони); 2) приймати іншу людину такою, якою вона є (розуміє, визнає і приймає її позитивні та негативні сторони); 3) співпрацювати з собою для себе та для іншого (розуміє, визнає, приймає і поважає свою думку про себе та про іншого); 4) співпрацювати з іншим для себе та для іншого (розуміє, визнає, приймає і поважає думку іншого про себе та про

	нього); 5) правильно сприймати і приймати допомогу від іншого і працювати разом за спільним планом корекції порушень.
Необхідно не тільки придумувати щоразу нову систему стимулів для корекції конкретного дефекту, а й змінювати її відповідно до нових зовнішніх та внутрішніх умов.	Не потрібно придумувати систему стимулів для корекції кожного конкретного дефекту: універсальною системою стимулів є сама методика з її навідними запитаннями.
Корекція не породжує в дитини бажання позбавитись недоліків розвитку, не пробуджує дитячої самостійності у подоланні дефектів і становленні власного "Я".	Корекція стимулює виникнення в дитини бажання позбавитись недоліків розвитку, пробуджує самостійність у подоланні дефектів і становленні власного "Я". Самостійно виправляючи власні порушення, дитина розуміє, що дефект – не вирок, що майже всі її недоліки не є постійними, незмінними, а отже, їх можна позбутись. Вона відчувається незалежною від інших у корекційній роботі.
Більшість зусиль на корекцію дефектів дитини витрачається дорослими, отже дитина є пасивною і бере мінімальну участь у корекційному процесі.	Більшість зусиль на корекцію дефектів дитини витрачається самою дитиною, отже вона є активною і бере максимальну участь у корекційному процесі.
Дитина майже не усвідомлює власний дефект.	Дитина чітко усвідомлює власний дефект.
Корекція є примусовою з боку дорослих, оскільки не задовольняє потреб дитини.	Корекція дефектів відбувається за власним бажанням дитини і є задоволенням її потреб.
Дитину ведуть за собою нав'язаним шляхом, який є "штучним" для неї.	Дитина йде сама самостійно обраним шляхом, який є природним для неї.
Щоразу виникає необхідність створювати індивідуальну корекційну програму, на що витрачається певний час, який негативно впливає на	У педагога зникає необхідність створювати індивідуальну корекційну програму окремо для кожної підсистеми дефектів дитини: відповідаючи на питання педагога, дитина самостійно створює таку програму, яка повністю

<p>актуальність проблем. Тому часто доводиться коригувати раніше створену програму відповідно до нових проблем.</p>	<p>задовольняє її потреби в корекції дефектів, актуальні для неї самої, а не для дорослого. Питання стимулює дитину до постановки мети, попереджає некоректну її постановку, спрямовує хаотичні прагнення дитини щодо її досягнення.</p>
<p>Несинергетичні методики корекції зазвичай містять чітку інструкцію, найменше відхилення від якої знижує ефективність корекційної роботи.</p>	<p>Запропонована нами синергетична методика не вимагає точного слідування інструкції: можна пропускати додаткові запитання деяких прийомів і навіть методів, якщо їх мета може бути досягнута за допомогою основних запитань. Тому методика стимулює не тільки корекцію дефектів, а й творчість учасників, дозволяє гнучко підбирати індивідуальний варіант корекційної програми, не порушуючи загальної структури процесу корекції кожного конкретного дефекту.</p>
<p>Таким чином, несинергетичні методики корекції неможливо або майже неможливо застосовувати у синергетичному навчально-виховному процесі, "не ламаючи" його.</p>	<p>Таким чином, запропоновану нами синергетичну методику корекції можна застосовувати й у не синергетичному навчально-виховному процесі, "не ламаючи" його.</p>

Теоретичний аналіз несинергетичних методик та синергетичної методики стимулювання корекції порушень показав, що остання є більш природною в задоволенні потреб людини у самовдосконаленні та самореалізації та більш результативною щодо подолання й мінімізації дефектів.

Оскільки обсяг статті обмежений, ми не маємо можливості продемонструвати фрактальну структуру системи питань синергетичної методики стимулювання корекції порушень і подаємо її спрощений варіант, вказавши тільки деякі орієнтовні питання, які дорослий ставить дитині. *Нелінійний корекційний діалог.* "Чи в тебе щось не виходить? Що саме у тебе не виходить? Що заважає тобі виконувати цю роботу, як ти думаєш?". *Пробуджуюча корекція.* "Що в тобі є такого, що може допомогти тобі виконати цю роботу?". *Гештальт-корекція.* "Якого кольору твій настрій, коли у тебе не виходить виконати цю роботу? Уяви, що у тебе вийшло виконати цю роботу. Що ти відчуваєш? Якого кольору буде твій настрій, коли у тебе вийде виконати цю роботу? Запам'ятай цей настрій. З ним ти будеш приступати до роботи, яка поки що в тебе не виходить." *Самокорекція.* "Що ти можеш зробити, щоб подолати те, що заважає тобі виконувати

цю роботу? Як ти можеш використати те, що тобі допомагає виконувати цю роботу?". Щоразу перед початком виконання завдання дитині таку установку: "Уяви, що у тебе вийшло виконати цю роботу. Що ти відчуваєш? Якого кольору твої настрої? Пригадай, що тобі потрібно робити, щоб це завдання стало легшим? Використовуй те, що тобі допомагає його виконати. Постарайся не робити того, що тобі заважає. Тепер починай виконувати завдання. Зроби все, що зможеш, для того, щоб якнайкраще його виконати. У тебе з'явиться гарний настрій." *Корекція як фазовий перехід.* "Чи з'явилося в тобі те, що заважає тобі виконувати цю роботу стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що вона дається тобі легко? Як ти можеш послабити або подолати в собі те негативне, що заважає тобі виконувати цю роботу стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що вона дається тобі легко? Чи з'явилося в тобі те, що допомагає тобі виконувати цю роботу стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що вона дається тобі легко? Як ти можеш підсилити в собі і використати те позитивне, що допомагає тобі виконувати цю роботу стільки разів, скільки потрібно, щоб ти остаточно впевнився, що вона дається тобі легко?".

Методика потребує практичної перевірки щодо корекції всіх підсистем дефекту (біологічної, психологічної, соціальної) у різних категорій дітей з психофізичними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Золотарьова Т.В. Горизонтальні зв'язки у системах "особистість" і "дефект" у дітей з психофізичними порушеннями / Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – № 16. – С. 65-70.
2. Сходінками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі / Автори-упорядники: О.В. Лесіна, В.П. Телячук. – Х.: Вид. група "Основа": "Тріада+", 2007. – 112 с.
3. Цикин В.О., Брижаний О.В. Синергетика и образование: новые подходы. Монография. – Сумы: СумДПУ, 2005. – 276 с.

The basic features of method of stimulation of correction of disorders are grounded; intercommunications between its elements are analyzed in the article. Changes which take a place in systems "personality" and "defect" of participants of correctional process during application of this method are characterized in the article.

Keywords: method, synergetic methods of correction, psychophysical disorders.

Отримано 29.9.2011

УДК 376

Т.Д. Каменшук

ПОНЯТТЯ "ЗНАК" ЯК ФОРМА ВИРАЖЕННЯ ТА ЗАСІБ ПІЗНАННЯ

У даній статті розглянуто значення і місце в різних галузях наук знаків та здійснено спробу означити функції знака.

Ключові слова: знак, функції знака.

В этой статье рассмотрено значение и место в разных науках знаков и сделана попытка означить функции знака.

Ключевые слова: знак, функции знака.

Поняття "знак" є предметом вивчення різних наук: гносеології, логіки, лінгвістики, семіотики, психології, що намагаються відповісти на ряд питань, пов'язаних із природою пізнання та способів діяльності тих, хто пізнає. Кожна наука пропонує власний підхід до розкриття сутності цього поняття та його функціонального призначення.

У сучасному тлумачному словнику української мови термін "знак" містить наступні пояснення:

1) предмет, позначка, зображення і т.ін., які вказують на що-небудь, підтверджують, означають щось; сигнал; клеймо, мітка [4].

2) ознака, вияв, доказ чого-небудь; те саме, що прикмета. На знак чого – як свідчення, підтвердження чого-небудь. Під знаком чого – базуючись на чомусь, маячи яку-небудь провідну ідею, мету тощо.

3) зображення з відомим умовним значенням; письмове зображення звука чи сполучення звуків мови; буква.

4) подряпина, рубець, рисочка, пляма тощо, залишені чим-небудь; слід, відбиток чогось. Накласти свій знак на кого-що залишити слід, відбиток на кому-небудь, чому-небудь.

5) у перекладі зі сл. "давати", "подавати", "робити". Рух (переважно головою, рукою), яким виражається воля, наказ, бажання, попередження кого-небудь про щось і т. ін. Не подавати знаку про що – не показувати, не виявляти чого-небудь.

6) В офіційних осіб – металевий значок, що засвідчував достовірність перебування на якій-небудь посаді [4].

Великий тлумачний словник сучасної української мови подає "знак", як предмет, позначка зображення, які вказують на що-небудь,

підтверджують, означають щось; ознака вияв, доказ чого-небудь; зображення з відомим умовним позначенням; рух, яким виражається воля, наказ, бажання, попередження когось-небудь про щось [1].

У філософському енциклопедичному словнику термін "знак" це матеріальний предмет (явище, подія), що виступає як представник деякого іншого предмету, властивості або відношення [6].

Філософський словник визначає "знак", як матеріальний чуттєво сприймаючий предмет, подія або дія, яка виступає в пізнанні в якості вказівки, значення або представника іншого предмету, події, дії.

Бути знаком – це не природна властивість предмета, а функціональна, яка виявляється у знаковій діяльності. "Функція знака – репрезентувати дещо відмінне від нього самого і є його значенням" [6]. Це означає, що власний зміст спостережуваного і те, знаком чого воно є, не мають нічого спільного

Функція заміщення є головною функцією знака. Філософська Список використаних джерел знак визначає як матеріальний предмет (явище, подія), що виступає представником деякого іншого предмета, властивості чи відношення і використовується для придбання, зберігання, перероблення й передачі повідомлень (інформації, знань).

Знак ще за часів стоїків розглядали як "сутність, що створена відношенням означника і означеного". Про нерозривну єдність означника і означеного твердив Ф. де Соссюр (бінарна опозиція знака), порівнюючи її з хімічною сполукою води, що складається з водню і кисню; узятий окремо, кожен з цих елементів не має жодної з властивостей води. Відштовхуючись від цього, Ж. Дерріда не визнавав рівноправної єдності означника і означеного: перевага завжди надається означеному через його близькість до Логоса. Для Дерріди очевидно, що знак передре істині, сутності Буття вже тому, що, запитуючи про це, ми використовуємо знак (автор ототожнював поняття "знак" і "писемний знак"). На питання, що ж репрезентує знак, Дерріда стверджував: "Знак репрезентує сам себе". Виникнувши, він починається і продовжується повторенням самого себе. Світ у такій знаковій репрезентації постає ланцюгом безперервних відсилань і диференційних зіставлень, де повсюдно фігурують лише знаки. За Деррідою, світ, доступний людині – це безкінечна знакова інтерпретація, гра знака і гра у знакові.

Англійський філософ Б. Рассел вказував на особливість мовних знаків: щось відчутне – слово, жест, картина тощо – може викликати уявлення про щось інше. Коли таке трапляється, то відчутне можна назвати "знаком" чи символом, а те, про що складається уявлення, – "значенням".

Знак має дуальну природу – це єдність означника і означеного, з одного боку, у нього є власні властивості, а з іншого – він виступає означенням другого предмета, з абсолютно іншими властивостями. З цього випливає найсуттєвіша властивість знака – він може репрезентувати щось відмінне від нього самого. Щодо наявності якогось внутрішнього зв'язку між знаком і означеним предметом чи поняттям, існують різні точки зору: хтось такий зв'язок заперечує, а дехто допускає його можливість у минулому. Так, О.Лосєв стверджував, що слово як знак навряд чи можна вважати умовністю, бо воно відображає значну історичну реальність, і підкреслював неможливість тлумачити його як завгодно [3]. П.Флоренський дотримувався схожої думки: детально аналізуючи співвіднесені фонети, морфеми, семантику багатьох слів, він виявив, що зв'язок між ними – не випадковий, хоча зараз довести це складно.

В енциклопедіях (Математичній та Великій радянській) **знак** визначається як "матеріальний предмет (явище, подія), що виступає в ролі представника деякого предмета, властивості чи відношення й використовується для здобуття, зберігання, переробки й передачі повідомлень (інформації, знань)" [5]. В Українській радянській енциклопедії дається таке означення: "**Знак** – матеріальний об'єкт, що сприймається як носій певного смислу, значення, інформації".

У науковій літературі простежується різнопланове використання слова "знак": це мітка, покажчик, те, що може виражати, представляти ідеї. Знаком може служити предмет, явище, подія, людина. У широкому значенні цей термін є родовим стосовно його різновидів, а у вузькому змісті знак є видовим поняттям поряд із символом [2].

У теперішньому розумінні знак визначається як матеріальний, чуттєво сприйманий предмет, що виступає в процесі пізнання і спілкування представником іншого предмета або явища. Він використовується для сприйняття, збереження, перетворення і передачі інформації про предмет або явище, які заміщає сам знак. Дану проблему в останні роки в своїх роботах розглядали такі вітчизняні і зарубіжні вчені, як О.С. Ахманова, О.О. Ветров, Л.О. Рєзников, В. Пенфільд, Л. Робертс та інші.

На сучасному етапі немає єдиного визначення поняття "знак", побудованого на психологічній основі.

У психології проблема знаків і знакових систем не одержала необхідного загальнотеоретичного розвитку. Низка досліджень за даними питаннями була зосереджена на розв'язанні суто прикладних задач, пов'язаних з інженерною психологією в роботах Ч. Морриса, Ч. Пірса, а також у роботах психологів і лінгвістів Н. Бор,

Т.В. Булигіної, Б.Г. Ананьєва, М.В. Гамезо, Л.С. Виготського, А.Н. Леонтьєва.

Особливу увагу розвиткові проблеми знака і знакових систем у психології приділяв видатний психолог Л.С. Виготський. Він оцінював психіку людини як своєрідну діяльність, пов'язану зі знаками як функцією, що є знаряддям. У своїх роботах автор підкреслював, що в структурі вищих психічних функцій знак є визначальним засобом, а у процесі функціонування психічної сфери виділяють такий компонент як спосіб його вживання. Подібно до того, як застосування конкретного знаряддя визначає трудову операцію, вживання знака є тим характерним моментом, відповідно до якого конструється весь психічний процес. Л.С. Виготський приділяв особливу увагу сигнальній функції знака [1], базуючи ці положення на теорії І.П. Павлова про рефлексорні механізми вищої нервової діяльності. Ним уперше вводиться поняття сигніфікації знака, тобто створення і вжиток знака як штучного сигналу. У наступних роботах суттєво звужується поняття "знак", і знакова система зводиться до поняття мови як загальноновживаної. Однак усупереч Л.С. Виготському К. Бюлер відмічав, що до області знакового і символічного в життєвому оточенні людини належить набагато більше чинників, ніж лише мовні явища.

Проблема знака була фундаментально розглянута в роботах О. Леонтьєва, який відзначив, що й при спілкуванні (мовній діяльності), і в узагальненні (мисленні, сприйнятті) використовуються знаки, слова, образи як оперативні одиниці, щоб організувати при їхній допомозі рішення того або іншого завдання. „Будучи взятий сам по собі, знак (слово, образ) – ні знаряддя пізнання, ні знаряддя спілкування. Він – лише свого роду „клітинка”, що використовується для спілкування й узагальнення дійсності в структурі більш складних структур.

У Сучасному психологічному словнику термін "знак" (sign) – компонент діяльності людини, засіб її свідомої орієнтації в об'єктах зовнішнього світу, управлінні власною поведінкою і поведінкою інших людей. Вперше виникло при використанні знарядь праці опосередкування діяльності призводить в подальшому до переналаштування останньої за рахунок застосування. Знак, орудійні та знакові опосередкування складають специфічну ознаку діяльності і психіки людини, виникає як засіб соціального зв'язку і дії на інших. Знак (словесний), об'єктивуючи ідеальний образ дій, дає можливість людині змінювати свою поведінку, перебудовувати план своєї діяльності до здійснення реальних перетворень з об'єктом, другими словами, знак стає засобом оволодіння власною поведінкою, засобом саморегуляції (Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв). Знак виступає в двох

планах: в соціальному – як продукт історії культури, і в психологічному – як знаряддя психічної діяльності окремої людини. Знаками людської культури є мова, письмо, цифри, малюнки, схеми тощо.

У психології творчості при вивченні знакових систем виникла проблема, яка в філософії одержала назву "парадокс розвитку". Вона полягає в тому, щоб з'ясувати як відбувається вихід за межі вже засвоєних знань на момент народження нових ідей і евристичного мислення. Ця проблема не розглянута остаточно, проте в психологічних дослідженнях існують дані, які дозволяють зробити висновок, що вона являє собою, по-перше, комбінаторику знаків і, по-друге, перекодування інформації. Останнє пов'язане з переходом у процесі рішення задач від однієї системи знаків або знакових моделей до іншої, яка є представником більш високого рівня. У теорії знакових систем, що аналізувалася психологами, для відображення інформації й організації адекватної поведінки вперше вводяться поняття складності і рівня знака. Знак виступає не як жорстке відображення, а має більш-менш розмиті межі. Це твердження відповідає положенням, що висловлюються в теорії вищої нервової діяльності і другої сигнальної системи, де слово виступає як узагальнюючий чинник, який не має чітких меж.

Варто зауважити, що відносно самих понять "знак" і "знакова система" не досягнуте чітке порозуміння, що істотно ускладнює подальший теоретичний розвиток цієї проблеми. У багатьох роботах як вітчизняних, так і зарубіжних авторів неоднозначно формулюється сутність знаків і знакових моделей, що пов'язано з неоднозначним визначенням понять "знак" і "образ", "знакова система", "мова" і "код", "знак" і "символ". Аналіз досліджень дозволяє стверджувати, що на даному етапі задовільна класифікація знаків, побудована на психологічній основі, відсутня, і цей факт ускладнює проблему створення нових знакових систем. Недостатньо, на наш погляд, розкриті психологічні функції різноманітних типів знаків, їх ієрархії, ролі і місця в різних видах людської діяльності, пізнання і спілкування.

Істотною причиною цього є відмінність у досягнутих результатах у різних науках, залучених до теорії знакових систем. Фактично мовний бар'єр спостерігається тому, що використовуються різноманітні "знакові" позначення одного й того ж об'єкта відображення, тобто оригіналу. У кожному випадку для зіставлення знакових понять або образів з різноманітних галузей знань необхідно аналізувати їх відношення до оригіналу. В усіх випадках оригінал представлений предметом або процесом, який відображується, тобто виступає об'єктом відображення. Образ або знак - це власне відображення, що являє собою своєрідну форму організації матеріальних процесів, що

виступають їх носієм. Оригінал і носій відображення звичайно не мають нічого спільного за фізичними, хімічними й іншими властивостям. Але форма організації носія повинна перебувати у певному зв'язку з відображуваними властивостями об'єкта. В усіх спробах знайти зв'язок між знаками різних систем відображення при їх зіставленні слід завжди звертатися до вихідного оригіналу і визначати початковий зміст, який полягає в тому чи іншому понятті, що виступає у вигляді знака або образу. Зокрема, навіть щодо цих понять виникає неоднозначність сприйняття їх суттєвого визначення відносно оригінала, який вони репрезентують.

Практично обидва поняття - образ і знак належать до сфери відображення, і той і другий є результатом людського пізнання. Для того, щоб ставити питання про природу формування знака або образу, необхідно конкретизувати їх суттєвий зміст, або більш однозначно визначити відношення до оригіналу, який вони відображають. У різних випадках ці поняття не виступають як синоніми або як відображення рівня складності. У конкретному співвідношенні знака й образу на різних рівнях організації такий етап складності одержує попереднє визначення на більш високому рівні. Це призводить до того, що на вихідному рівні уявлення стосовно предмета - це образ, а відносно наступного рівня - це знак.

Знак - це предмет або явище, процес або дія, що виступають замість іншого предмета. Зв'язок між знаком і оригіналом характеризується тільки умовністю їх сполучення. Елементи знака не потребують однозначності відповідності елементам об'єкта-оригінала. Про це можна судити за співвідношенням букв і слів, що не відтворюють мовленнєві звуки, позначувані ними, а виступають їх умовними заміниками.

Знак у цьому випадку виступає посередником співвіднесення об'єктивного й суб'єктивного, засобом матеріалізації ідеального образу, надаючи йому соціальної значимості. Відбувається матеріалізація абстрактного, символізованого через знак.

Знак, що виникає внаслідок пізнавальної діяльності як засіб фіксації та передачі відображення, пізніше стає адекватною формою, що дозволяє розглянути відносини між об'єктами і знаряддям розвитку психічної діяльності. Без знаків неможлива більш складна форма психіки - мислення, що перебуває над безпосередньо діючими формами відношень з навколишнім середовищем. Для психології і сьогодні проблема знака полягає у встановленні природи його походження і функції у психічній діяльності.

Знак, як вказують Л.С. Виготський і К. Бюлер, виконує у психічній сфері людини відповідну роль, зокрема, стимулюючу та спонукальну функцію. У відповідності до положення Л.С. Виготського знак

виступає штучним стимулом-засобом у психічній ситуації і виконує функцію авто стимуляції.

Найважливішою характеристикою знака є те, що він народжується у процесі діяльності, потім забезпечує її організацію і регулювання. Це - матеріальне вираження предмета пізнання, опосередковане образом цього предмета. Продуктивне використання готової системи знаків припускає засвоєння їх семіотики, тобто "відтворення" самих знаків, їх системи і функції, а також подальший розвиток і вдосконалення.

В.В. Давидов стверджував, що "справжня функція знакової форми в мисленні може бути зрозумілою тільки при її співвіднесенні до визначеного типу об'єктивного змісту, що заміщається цією формою. Моделюючи "зрушення" у площині знакової форми "вбирають" в себе досвід вихідних предметних дій і у згорнутому вигляді відтворюють їх стосовно об'єкта-замінника". З цього виходить, що справжній склад необхідних предметних дій не можна встановити, якщо розглядати лише їх відбиток у знаковій формі. Щоб побачити за умов скорочених, згорнутих процесів мислення їх вихідні форми, знайти закони і правила цієї процедури і потім розгорнути повну структуру проаналізованих процесів думки необхідно простежити за всіма наявними засобами вирішення однієї й тієї ж задачі. Оволодіння знаками і знаковими системами дозволяє перебороти обмеженість індивідуального досвіду, включити до нього досвід соціальний. Завдяки знакам людина засвоює знання, накопичені людством. Знак є матеріальним носієм узагальнень і абстракцій, тому що в ньому фіксуються узагальнення й абстракції, вироблені не окремою людиною, а людством. Фактично, знак є не тільки знаряддя пізнання, але й спілкування. Водночас, власне спілкування є необхідною умовою оволодіння як знаками, так і їх системами, оскільки знаки виступають в ролі знаряддя регуляції поведінки і предметно-практичної діяльності.

Такі поняття, як "мова", "код", "модель", "символ" ґрунтуються на понятті знака. Система знаків за певних умов їх використання виступає як мова, що використовується як код або модель, а символ виступає як знак особливого роду.

Проблема знака і знакових систем багато в чому залишається ще не вирішеною, існує маса проблематичних моментів. Більша їх частина була предметом суперечки не тільки філософів давнини, але й сучасних вчених. В основному це стосується семантичного аспекту, що відбиває зв'язок знака, значення і предмета - так званого семантичного трикутника.

З точки зору асоціативної теорії знак перебуває у простому асоціативному зв'язку з предметом. Представники феноменологічної теорії вважають знак засобом віднесення думки до предмету, або інтенцією. Прагматисти тлумачать значення знака як засіб його

вживання або регулювання поведінки завдяки знакові, ця умова має місце повсюдно як неодмінний чинник. Знаки і комбінації знаків мають значення у тій мірі, в якій вони вживаються групами людей. Смыслові значення знака і засоби його позначення обумовлені контекстом їх вживання і метою, для досягнення котрої вони використовуються. Відношення знаків до предметів істотно змінюється в залежності від їх угруповання, тобто синтаксичної організації знаків.

На даний час у вивченні комплексу знаків і знакових систем виділяють три основні аспекти: семантичний - відношення знаків до предметів, які ними позначаються; синтаксичний, пов'язаний із співвідношенням знаків одного з одним; і прагматичний - що відображає відношення знаків до конкретної діяльності та спілкування.

У семіотиці поняття "знак" розглядається в контексті більш широких понять "знакова система" і "знакова ситуація".

Знакова система трактується як матеріальний посередник у взаємодії інших систем. Проста знакова система є матеріальним посередником, що слугує обміну інформацією між двома системами (Ю. С. Степанов). Найвищою стадією структурної організації семіотичної системи є стадія її самоописування, самореферування. Семіотичною системою є й семіосфера людини (Ю. М. Лотман).

Знакова ситуація – це нерозкладувана без втрати значень частина знакової системи. Знак же виступає частиною знакових ситуацій, яка повторюється, це те, що виділяється із системи.

Як зазначає Ю. С. Степанов, усі знакові системи, усі семіотики розташовуються в ряд за спаданням енергетичної сили (або релевантності) знака: біосеміотика – етносеміотика – лінгвосеміотика (звукова мова) – абстрактна семіотика. Ми цілком поділяємо думку А. О. Веряєва про те, що в освіті можливе використання усіх видів семіотик.

Найзагальнішим поняттям у психології є поняття діяльності. Аналогічний статус у семіотиці має поняття семіозису. Згідно з означенням Ч. Морриса, "семіозис (або знаковий процес) розглядається як п'ятичленне відношення, – V, W, X, Y, Z, – в якому V викликає у W схильність до визначеної реакції (X) на певний вид об'єкта (Y) при певних умовах (Z). У випадках, де існує це відношення, V є знак, W – інтерпретатор, X – інтерпретанта, Y – значення (означування, сигніфікація (signification)), а Z – контекст, в якому зустрічається знак". У результаті, знакова ситуація виникає там, де мають місце наступні відношення (перші три з них уведено Ч. Моррисом): 1) "знак – знак" (синтактика); 2) "знак – поняття" (семантика); 3) "знак – людина" (прагматика); 4) "знак – об'єкт" (сигматика) (уведено Г. Клаусом); 5) "людина – людина" (використання знака для комунікативного процесу). Останнє відношення вважається провідним (У. Еко, Л. С. Виготський,

А. О. Веряєв).

Слово "знак" у науковій літературі використовують різнопланово, однак, завжди знак виступає в ролі замітника іншого предмета, явища, властивості.

Таким чином, багатоаспектний аналіз наукових джерел дозволив визначити, що знак – це форма, що має матеріальне вираження (образ, схематичне зображення, артикуляційний та акустичний образ слова, тощо), засіб пізнання світу та розвитку пізнавальної сфери.

Отже, враховуючи вище зазначене, функції знака полягають у наступному:

- функціональному позначені, номінативній функції, схематичному позначенні (обрах, предмет оточуючої дійсності);
- символічному зображенні образів, абстрактних понять;
- позначенні відношення між об'єктами;
- виконує функцію авто стимуляції, спонукання, організації і регуляції процесів діяльності.
- формуванні знакових систем та моделі оточуючої дійсності.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ Уклад Т. Бусел. – К.: ВТФ "Перун", 2004 . – 1440 с.
2. Гамезо М. В., Ломов Б. Ф., Рубахин В. Ф. Психологические аспекты методологии и общей теории знаков и знаковых систем // Психологические проблемы переработки знаковой информации. – М.: Наука, 1977. – С. 5-49.
3. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. – М.: Искусство, 1976. – 367 с.
4. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів/ за ред В.В. Дубічинського. – Харків: ВД "ШКОЛА", 2009. – 1008 с.
5. Спринь О. Б., Кошелева В. Д. Шляхи збереження здоров'я у людей розумової праці // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Вип. 21. – Ч. 1. – Херсон: Вид-во ХДПУ, 2002. – С. 228-235.
6. Философский энциклопедический словарь.- М.: сов.энциклопедия,1983.

This article describes the importance and place in various fields of science and marks an attempt to define the function sign.

Keywords: sign, sign function.

Отримано 6.10.2011

УДК 376.091(477)

В.О. Липа
О.В. Гаврилов

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗАГАЛЬНИЙ СТАН ДЕРЖАВНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ НА УКРАЇНІ

У статті розглядаються проблеми організації навчально-виховної та корекційно-реабілітаційної роботи на сучасному етапі розвитку України, висвітлюються, на наш погляд, основні причини її кризового стану та пропонуються деякі шляхи його мінімізації, наводиться авторське бачення розвитку основних напрямків корекційної освіти на Україні.

Ключові слова: корекційна освіти, кризовий стан, діти з порушеннями психофізичного розвитку, шляхи мінімізації, розвиток.

В статье рассматриваются проблемы организации учебно-воспитательной и коррекционно-реабилитационной работы на современном этапе развития Украины, освещаются, на наш взгляд, основные причины её кризисного состояния и предлагаются некоторые пути её минимализации, даётся авторское видение развития основных направлений коррекционного образования на Украине.

Ключевые слова: коррекционное образование, кризисное состояние, дети с нарушениями психофизического развития, пути минимализации, развитие.

У складному комплексі проблем суспільного розвитку України, як незалежної держави, стрижневим напрямком виступає демократизація і гуманізація усіх сфер життя і діяльності громадян. Проте, якщо демократичні перетворення поступово здобувають стійкий незворотний характер, то стан гуманізації, правового і соціального захисту, збереження здоров'я, всебічного і гармонійного розвитку дітей відстає.

Найбільш помітне відставання проявляється в системі соціального захисту дітей-інвалідів і дітей з обмеженими фізичними і розумовими можливостями.

Ситуація, що склалася, характеризується погіршенням не тільки кількісних, але і якісних характеристик, зокрема загостренням

проблеми здоров'я. Лише за останні роки захворюваність серед дітей в Україні, що у силу різних обставин нерідко приводить до інвалідності, зросла на 19,2 відсотки. Серед хронічних неінфекційних захворювань, як прозвучало на колегії Міністерства освіти і науки, домінують психоневрологічні (328,8 тис.), хвороби нервової системи й органів чуття (1,3 млн.), внаслідок чого в 15-20 відсотків підлітків відбувається зниження психічної і соціальної адаптації.

Для дітей, що живуть у винятково важких соціальних умовах (діти-інваліди, сироти, хворі, діти з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями розвитку й ін.) створена розгалужена мережа спеціальних (корекційних) навчально-виховних установ: дитячі садки, дитячі будинки, школи-інтернати, школи продовженого дня для денного перебування дітей, навчально-реабілітаційні і медико-реабілітаційні центри.

У 754 школах-інтернатах і дитячих будинках для різних категорій дітей (сліпих, зі значними порушеннями зору, глухих, слабочуючих, розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку, з порушенням мови, з порушенням опорно-рухового апарату) живуть, вчаться й отримують комплекс лікувально-корекційних заходів 153,6 тис. осіб, у тому числі і 61,6 тис. дітей-інвалідів з обмеженими розумовими можливостями в 391 школі-інтернаті.

Уже при вступі до школи близько 80 відсотків дітей мають ті чи інші відхилення в стані здоров'я, понад 10 відсотків – мають затримку психічного розвитку. Кількість дітей, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи, налічує 1,2 мільйони. За даними Наукового центру радіаційної медицини АМН України, на початку третього тисячоліття збільшилася кількість дітей із психофізичними вадами.

У таких умовах спостерігається також зростання дитячої інвалідності: якщо протягом 1993 р. поповнили групи дітей-інвалідів 19 тис., то в 1998 р. їх вчилось 152 тис. осіб. З них лише кожен третій знаходиться в спеціальному навчальному закладі, одержуючи разом з навчанням комплекс лікувально-реабілітаційних заходів.

Останнім часом ослабла увага суспільства до потреб спеціальних установ, скоротилася їхня мережа, погіршилося матеріально-технічне забезпечення, розірвалися раніше налагоджені зв'язки з виробництвом. Практично майже не вирішується проблема працевлаштування випускників.

Вкрай незадовільно спеціальні установи забезпечуються навчальною, методичною літературою, дидактичними і наочними посібниками, спеціальним обладнанням, що ускладнює досягнення кінцевої мети – соціально-трудова адаптації й інтеграції випускників у суспільство.

Досить гострою залишається і проблема повного охоплення дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними і розумовими можливостями спеціальним навчанням. Значний відсоток з них вчиться в масовій школі, де навчання і виховання здійснюється без урахування особливостей розвитку таких дітей, не дотримується охоронно-педагогічний і лікувальний режими, не забезпечується корекція їхніх вад розвитку. Вони не можуть в повній мірі засвоїти складний програмовий матеріал і не отримують індивідуальної педагогічної допомоги. Такі діти стають „важкими”, а педагоги всілякими зусиллями намагаються позбутися їх. Через несприятливі умови виховання в учнів виникає ряд побічних відхилень, що важко корегуються навіть в умовах спеціального навчання.

У контексті цього необхідно вказати і на підвищення кваліфікації вчителів спеціальних шкіл. За традицією воно має проходити кожні 5 років і відповідальні за це обласні інститути підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і відповідні відділи корекційної освіти в них. Та необхідно відзначити, що досить часто підвищення кваліфікації педагогів спеціальних шкіл проводяться або формально, не поглиблюючи необхідні знання з корекційної педагогіки, спеціальної психології, спеціальних методик або у вигляді вивчення досвіду роботи однієї зі шкіл.

У деяких випадках підвищення кваліфікації приводяться спільно з вчителями-предметниками загальноосвітніх шкіл – з математиками, фізиками, хіміками, біологами, географами тощо. Ви собі можете уявити – вчитель математики допоміжної школи працює в одному ритмі з вчителями математики масової школи, які в своїй повсякденній роботі оперують поняттями про аксіоми, теореми, синуси і косинуси, інтеграли тощо. Про який рівень підвищення кваліфікації вчителя допоміжної школи з математики ми можемо говорити в такому випадку? Як на таких курсах пояснювати проведення вчителем корекційно-розвивального компоненту на уроці з розумово відсталими учнями?

Але хочеться відмітити, що така тенденція не є притаманною всім Інститутам підвищення кваліфікації та їхнім керівникам. Є серед них є й такі, що вболівають за справу з вдосконалення корекційної освіти, її модернізацію, осучаснення, оздоровлення. Шкода тільки, що зараз їх є небагато.

Загострюється проблема працевлаштування випускників спеціальних навчально-виховних установ. Щорічно завершує навчання 6,5-7 тис. випускників із психофізичними вадами, з них понад 4 тис. – розумово відсталих. Але в той же час немає офіційної статистики про їхнє працевлаштування. Складається враження, що держава,

забезпечивши їм освітній процес, виконала своє завдання, тобто соціально адаптувала їх. Але насправді це зовсім не так.

Одночасно погано здійснюється оздоровлення і медичне обслуговування дітей. Через постійну нестачу засобів у місцевих бюджетах для потреби навчання практично припинено закупівлю медичного обладнання, медикаментів для лікування дітей в умовах школи-інтернату. Профспілкові органи, медичні установи самоусунулися від вирішення проблеми оздоровлення дітей, особливо аномальних, дітей-сиріт і тих, що з різних причин залишилися без турботи батьків.

Погіршується кадрове забезпечення в спеціальних школах-інтернатах. За останні роки зі шкіл-інтернатів пішли 3,9 тис. кращих педагогів, не вирішене й питання забезпечення спеціальних дошкільних установ, шкіл-інтернатів кадрами вчителів-дефектологів.

Основні причини кризового стану

1.1. Наявність на Україні значних радіаційно забруднених територій, погіршення екологічної ситуації в цілому, несприятливі та шкідливі для здоров'я умови праці жінок, ріст травматизму, недостатня усвідомленість потреби культури здорового способу життя, високий рівень захворюваності серед батьків, особливо матерів, поширення наркоманії, алкоголізму серед молоді тощо.

1.2. Масове закриття шкіл-інтернатів за рішенням виконкомів місцевих рад народних депутатів, особливо в Тернопільській, Кіровоградській, Донецькій, Вінницькій, Чернівецькій та інших областях. Враховуючи, що мережа спеціальних корекційних установ в Україні не задовольняє потреби цієї категорії дітей, вони або навчаються в загальноосвітніх школах, де умови не відповідають особливостям їхнього розвитку, або утримуються родиною і практично позбавлені будь-яких занять. У зв'язку з цим суспільство несе відчутні економічні і моральні втрати. Без спеціального корекційного навчання діти-інваліди і діти з обмеженими фізичними та розумовими можливостями залишаються тягарем для суспільства і батьків, стають на шлях антисоціальних вчинків і правопорушень.

1.3. Також однією з проблем сучасної корекційної освіти є проблема організації індивідуального навчання. Години індивідуального навчання відводяться на загальноосвітні школи. Це призводить до того, що діти із порушеннями, особливо з розумовою відсталістю, потрапляють на навчання до педагогів, які не мають спеціальної освіти і, отже, необхідних навичок роботи. Вони не знайомі з методиками та технологіями пояснення навчального матеріалу розумово відсталим учням, не говорячи вже про знання особливостей їхнього психофізичного розвитку. В більшості випадків через певний час ці заняття набувають формального вигляду, вони стають

обтяжливими як для педагогів, з одного боку, так і для дітей та їхніх батьків – з іншого. Виникає ситуація, коли педагоги не хочуть їх проводити, а батьки та діти – не хочуть бути присутніми на них. І такі ситуації, коли індивідуальне навчання існує лише на папері, досить поширені.

1.4. Відсутність у державі статистичного обліку осіб, що вимагають соціального захисту і підтримки. Це приводить до того, що втрачається можливість визначення потреб у розвитку державної системи установ з корекційною спрямованістю навчання, прогнозування підготовки необхідної кількості спеціалістів-дефектологів.

1.5. Недостатня мережа медико-генетичних, психологічних служб, центрів діагностики, консультацій для батьків і дітей дошкільного віку. Тому переважна більшість дітей-інвалідів і дітей з обмеженими фізичними та розумовими можливостями в ранньому віці, особливо в сільській місцевості (70 відсотків від тих, хто направляється в спеціальні установи), не отримують спеціального корекційного виховання в дошкільному віці, що гальмує повну реалізацію їх адаптаційних і компенсаторних можливостей. Дітям-інвалідам потрібні спеціальні меблі, обладнання, пристосування, спеціальне протезування й ортезування, що полегшує самообслуговування і життєву адаптацію.

1.6. Недостатність кадрового складу, зокрема відсутність фахівців-діагностів, реабілітологів, аудіологів тощо.

Шляхи мінімізації кризового стану в системі спеціальної освіти.

З метою мінімізації кризового стану в системі спеціальної освіти і виховання необхідно:

2.1. Створити в державі законодавчу базу для забезпечення освітніх потреб дітей-інвалідів і дітей з обмеженими фізичними і розумовими можливостями. Ввести в перелік професій посади вчителя-олігофренопедагога, вчителя-сурдопедагога, вчителя-тифлопедагога, вчителя-логопеда, вчителя-реабілітолога, вихователя реабілітаційних центрів, помічника вчителя інтегрованого навчання, вихователя груп інтегрованого навчання, спеціального психолога і чітко прописати права і обов'язки цих спеціалістів: яке навчальне навантаження вони повинні виконувати, які навчальні дисципліни вони мають право читати, які курси підвищення кваліфікації їм потрібно проходити для отримання вищої кваліфікації тощо.

На державному рівні ввести програму супроводу осіб з порушеннями психофізичного розвитку після закінчення навчального закладу через систему державних центрів, клубів, організацій тощо. При цьому визначити категорії осіб з порушеннями психофізичного розвитку, які потребують постійного супроводу, наприклад розумова відсталість помірного, важкого та глибоко ступеня, аутизм, цементні

патології різного походження, що тягнуть за собою деградацію особистості, тяжкі поведінкові розлади, складні порушення опорно-рухового апарату, складні комплексні патологічні стани і т.д.

Також в цьому контексті доцільно проаналізувати мережу спеціальних інтернатних і дошкільних установ для дітей з вадами фізичного і психічного розвитку, вжити заходів відносно її збереження, оптимізації відповідно до бази даних про наявність дітей з психофізичними вадами створення по можливості на їхній базі відповідних соціально орієнтованих центрів супроводу та індивідуального навчання.

2.2. Знайти можливість для створення постійнодіючих служб соціально-психологічної допомоги дітям із психофізичними вадами, центрів діагностики і консультацій для батьків.

2.3. Переглянути існуючі підходи до спеціальної освіти, її структури, мети, завдання, змісту корекційного навчання, виховання і трудової підготовки. Передбачити можливості інтегрованого навчання окремих груп дітей з обмеженими фізичними або розумовими можливостями в умовах інклюзивного середовища.

2.4. Привернути увагу державних установ, приватних структур, фондів до потреб спеціальних установ – у питаннях їхнього матеріально-технічного забезпечення, забезпечення необхідними для корекційного навчання підручниками, посібниками; дидактичними матеріалами, стимулювати творчу діяльність педагогів-практиків, вчених-дефектологів і громадських організацій. З цією метою стимулювати (можливо частково звільнити від оподаткування) підприємства, що працевлаштовують дітей-інвалідів і дітей з обмеженими психофізичними можливостями після закінчення навчання в школі або не обкладати податком засоби, що виділяються підприємством для потреб спеціальних (корекційних) навчальних закладів.

2.5. Створити постійно діючі аналітичні програми на місцевому та республіканському телебаченні та радіомовленні, які б висвітлювати проблеми та досягнення осіб з порушеннями психічного розвитку, наукові та прикладні дослідження в цій галузі на теренах України та за кордоном. Це дозволило б проводити пропаганду як здорового способу життя, так і формувати неупереджене ставлення спільноти до таких осіб, пояснювати причини виникнення патологій та їхні особливості. В цьому контексті доцільно працювати по відродженню давніх традицій допомоги та меценатства, рекламувати соціально спрямовані компанії та підприємства, які частину свого прибутку виділяють на допомогу спеціальним закладам.

2.6. Розширити можливості оволодіння професіями учнями з психофізичними вадами на базі професійних навчальних закладів. Для

цього ввести в штати професійно технічних училищ посади вчителів-дефектологів, які б займались виховною та корекційно-реабілітаційною роботою з підлітками з психофізичними відхиленнями з одного боку, та проблемами їхньої соціалізації – з іншого. Сформувати мережу спеціальних класів у школах-інтернатах із поглибленою професійною підготовкою з урахуванням потреб регіонів в тих чи інших професіях.

2.7. Організувати соціальний супровід дітей з психофізичними вадами після закінчення навчального закладу. Як один з напрямків цієї роботи доцільно створити на базі спеціальних шкіл, реабілітаційних центрів, професійно технічних училищ юнацькі клуби, клуби дозвілля, в штат яких ввести спеціалістів-дефектологів, соціальних педагогів, соціальних працівників, спеціальних психологів. Це дало б можливість контролювати процеси соціалізації таких осіб, не випускати їх з поля зору після закінчення навчального закладу, ефективніше адаптувати їх до суспільного середовища, зменшити прояви асоціальної поведінки.

2.8. Розробити необхідні державні атестаційні нормативи, законодавчі акти, механізми впровадження на постійній основі бронювання робочих місць для випускників спеціальних установ різних типів, що пройшли повний курс навчання і професійно-трудової підготовки, організувати забезпечення їх житлом і гарантування соціального захисту.

2.9. Обґрунтувати потреби держави в цілому й окремих регіонів зокрема в перспективному розвитку різних моделей спеціальних установ, прогнозуванні підготовки спеціалістів-дефектологів на основі створення банку даних про дітей, які вимагають соціальної допомоги і реабілітації.

2.10. Здійснити систему заходів, спрямованих на ранню діагностику спадкових і вроджених захворювань, порушень слуху, зору, центральної нервової системи; на розширення мережі спеціальних (інтегрованих) класів при загальноосвітніх школах з метою повного охоплення дітей з обмеженими фізичними та розумовими можливостями корекційним навчанням і реабілітаційними заходами.

2.11. З метою підвищення якості медичної, педагогічної, соціальної та фізичної реабілітації інвалідів та дітей з обмеженими фізичними та розумовими можливостями здійснити заходи щодо залучення кваліфікованих кадрів для роботи з даною категорією шляхом надання спеціальних пільг і підвищення оплати праці тощо.

2.12. Покращити професійно-трудове навчання та працевлаштування дітей з обмеженими фізичними і розумовими можливостями, зокрема:

а) обґрунтувати методики експертизи їхніх трудових можливостей і професійної орієнтації, заснованої на психофізіологічній діагностиці;

б) переглянути критерії обмежень праці за станом здоров'я, орієнтуючись на висококваліфіковану і творчу працю;

в) забезпечити інвалідів можливістю отримати професійну спеціальність в середніх спеціальних і вищих навчальних закладах;

г) розробити й впровадити механізми бронювання робочих місць для випускників спеціальних установ і стимулювання використання їхньої праці на підприємствах, незалежно від форм власності, у тому числі індивідуальної за місцем проживання;

д) розширити можливості працевлаштування інвалідів на підприємствах за рахунок раціональної організації режиму праці і відпочинку (скорочений робочий день або тиждень, гнучкий графік роботи, додаткові перерви під час праці тощо);

е) сприяти розвитку спеціалізованих підприємств, у тому числі товариств інвалідів, і монопольного права на виробництво, передбачивши створення в них служби медичного забезпечення реабілітаційного процесу;

є) сприяти розвитку спеціальних форм і способів залучення інвалідів до культурної діяльності, фізичної культури, спорту; розширення випуску методичних і практичних рекомендацій, посібників для тих, хто займається фізичною культурою і спортом.

2. 13. Продовжити роботу щодо вирішення найболючішого питання, що стояло і сорок років тому, постає сьогодні і буде завтра – це реабілітації дітей з вадами слуху, зору, мовлення, інтелекту, опорно-рухового апарату. Для успішної реалізації цієї проблеми необхідна спеціальна апаратура, способи індивідуальної корекції, комп'ютерне, аудіологічне, офтальмологічне обладнання, візуальні прилади зі спеціальними корекційно спрямованими програмами, підручниками, наочно-дидактичним матеріалом.

2. 14. Переглянути систему фінансового забезпечення спеціальної освіти. Школи-інтернати, дошкільні установи, дитячі будинки і реабілітаційні центри повинні фінансуватися з державного бюджету, а спеціальні класи і дошкільні групи при загальноосвітніх установах – утримуватися за рахунок місцевого бюджету.

Звільнити всі типи спеціальних навчальних закладів від обов'язкового оподаткування продукції навчально-виробничих майстерень за умови, якщо у виробничому процесі поруч з педагогами й обслуговуючими працівниками брали участь вихованці цих установ. Це істотно поліпшить матеріально-технічну базу закладів, покращить надання спеціальних послуг, оздоровлення учнів, придбання спортивного, художньо-культурного оснащення тощо.

2. 15. Ввести для підприємств усіх форм власності, що не бронюють робочі місця і не влаштовують дітей-інвалідів та дітей з обмеженими психофізичними можливостями, які пройшли повний курс навчання і

професійно-трудової підготовки, спеціальний податок. Відраховані в такий спосіб кошти можуть бути використані для розширення мережі підприємств товариств інвалідів.

2. 16. Розробка та реалізація Державної цільової Програми щодо розвитку корекційної освіти в Україні.

Основні положення проекту Державної цільової Програми щодо розвитку корекційної освіти в Україні.

1. Розробка загально-дефектологічної теорії. Ставиться завдання наукової обґрунтованості специфічного розвитку аномальних дітей для здійснення корекційної роботи з ними, при вирішенні якого буде значне просування в розвитку науки.

2. Створення історії Української дефектології. На сьогоднішній час українська дефектологія має свої традиції надання допомоги особам з порушеннями психофізичного розвитку, своїх корифеїв, наукові праці яких є надбанням не лише вітчизняної й закордонної корекційної освіти. Тому об'єктивні знання про історичний шлях розвитку та становлення корекційної освіти дасть можливість уникнути неправильних або шкідливих напрямків роботи з особами з психофізичними порушеннями.

3. Розробка нових психологічних технологій для проведення досліджень та корекційно-реабілітаційної роботи з різними категоріями аномальних дітей.

4. Наукове обґрунтування мети соціалізації аномальних дітей. При цьому необхідно визначити, що ми розуміємо під поняттям соціалізація – забезпечення комфортного існування з перебування в соціумі (“золота клітка”) чи конкретне включення такої особистості в життя соціального середовища – посилення праця, отримання за неї винагороди, участь в спільних заходах тощо.

5. Обґрунтування теоретичних основ і створення конкретних методик ранніх диференційованих діагностик порушень психофізичного розвитку (чим раніше виявлено, тим успішнішою й ефективнішою буде корекція розвитку дітей).

6. Вивчення особливостей розвитку, навчання, виховання дітей з різними комбінованими дефектами і дітей зі ЗПР. Необхідні наукові розробки для навчання дітей, які страждають психічними розладами, дітей з тяжким інтелектуальними та комбінованими відхиленнями.

7. Дослідження криміногенних проблем у контексті колекційної освіти. Висвітлення проблем осіб з порушеннями психофізичного розвитку в пенітенціарній системі.

8. Визначення нових сфер професійної підготовки дітей з порушеннями психофізичного розвитку та залучення соціальних служб та відділів з метою працевлаштування таких осіб. Обґрунтування

необхідності професійної підготовки таких осіб в контексті регіональної потреби в тих чи інших робітничих професіях.

9. Створення державної системи дефектологічної допомоги населенню, проведення просвітницької діяльності.

10. Розробка сучасних технічних засобів корекції.

11. Проблема дослідження нових форм і шляхів інтеграції в суспільстві. Створення клубів, товариств, студій для аномальних дітей, підлітків, дорослих з метою оптимізації процесів їхньої соціалізації.

12. Наукове обґрунтування системи професійної підготовки, підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів.

Поряд з першочерговими стратегічними завданнями реформування загальної освіти в Україні, викладеними в державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття”), **перспективними** для спеціальної освіти є і такі:

- створення в Україні законодавчої бази для забезпечення освітніх потреб осіб, можливості яких отримати освіту обмежені їх вадами, станом здоров'я або конкретними соціальними умовами;
- чітке визначення єдиних принципів і нормативів освітніх потреб осіб з фізичними і психічними вадами (потреба в індивідуалізованих умовах навчання, спеціальних технічних засобах, особливому змісті і методах навчання, а також у медичних, соціальних та інших послугах, які безпосередньо пов'язані і необхідні для успішного навчання);
- розробка типів і видів діагностичних, освітніх, професійних і реабілітаційних закладів;
- встановлення і розробка державних освітніх стандартів дошкільного, шкільного і позашкільного навчання осіб з фізичними і психічними вадами;
- розробка державних атестаційних нормативів для осіб з фізичними і психічними чи складними вадами, які засвоїли освітні програми спеціальних навчально-виховних закладів (пройшли повний курс загальноосвітньої і професійно-трудової підготовки);
- обґрунтування потреб держави в цілому й в окремих регіонах зокрема у перспективному розвитку системи спеціальних закладів, а також прогнозування підготовки фахівців-дефектологів на основі статистичного обліку і створення банку даних на дітей з вадами фізичного та психічного розвитку.

Наприкінці статті хотілося б відзначити, що побудова системи спеціальної освіти ґрунтується на концептуальних положеннях визначення її структури й організації корекційно-компенсаторного

навчання і виховання, що є загальними й обов'язковими для усіх типів і видів навчально-виховних закладів. На наш погляд, найбільш значимими серед них є: пріоритетність спеціальної освіти, демократизація, безперервність, варіативність, індивідуалізація, диференційованість, єдність зусиль усіх соціальних інститутів навчання та виховання.

Також необхідно зазначити, що наш погляд, стан державної підтримки дітей з порушеннями психофізичного розвитку не претендує на безпомилковість і непогрішність. Ми виносимо це питання на загальний розгляд дефектологічної громади і будемо вдячні як за підтримку, так і за конструктивну критику.

The problems of organization of the educational and corrective-rehabilitative work in the modern stage of development of the Ukraine are overlooked, the main reasons (to our mind) of its crisis status are lighted over and some ways of its minimization are suggested, the author's vision of the development of the main directions of the corrective education in the Ukraine is given in the article.

Keywords: corrective education, crisis status, children with violations of the psychophysical development, ways of minimization, development.

Отримано 29.9.2011

УДК 373.2:376 (075.8)

О.В. Мартинчук

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СФЕРІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статі висвітлено наукові підходи до визначення поняття "професійна компетентність", визначено сутність і характеристики професійної компетентності педагога дошкільного закладу загального типу у сфері розвитку, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність вихователів, характеристики професійної компетентності вихователя

дошкільного закладу у сфері розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

В статті представлені наукові підходи к определению понятия "профессиональная компетентность", определены сущность и характеристики профессиональной компетентности педагога массового дошкольного учреждения в сфере развития, воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, характеристики профессиональной компетентности педагога дошкольного учреждения в сфере развития детей с особыми образовательными потребностями.

Одним з напрямів модернізації освіти в Україні на сучасному етапі є забезпечення права дітей з особливостями психофізичного розвитку на доступ до якісної освіти, інтеграцію їх в суспільство шляхом включення у загальноосвітній простір.

Одним з основних факторів забезпечення спільного навчання дітей з порушеннями розвитку з їх здоровими однолітками є відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, яка передбачає формування у них професійної компетентності у сфері розвитку дітей цієї категорії. Відтак, особливо важливим в цьому аспекті вбачається формування професійної компетентності вихователів дошкільних закладів у сфері розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Це обумовлено тим, що наразі спостерігається значне збільшення кількості дітей раннього і дошкільного віку, котрі відвідують дошкільні навчальні заклади і мають відхилення психофізичного розвитку.

Вихователі, які мають можливість спостерігати за динамікою психофізичного розвитку малюка у процесі організованого навчально-виховного процесу, іноді є першими особами, котрі звертають увагу на певні особливості психофізичного розвитку дитини й інформують про них батьків. Важливо якомога раніше виявити і діагностувати порушення розвитку в малюка, для того щоб вчасно розпочати надання йому адекватної корекційної допомоги і забезпечення якісного психолого-педагогічного супроводу в освітньому процесі дошкільного навчального закладу.

Діти з особливостями психофізичного розвитку потребують ранньої і систематичної допомоги в навчанні й розвитку, що зумовлено сензитивністю раннього віку стосовно формування більшості специфічних людських якостей та здібностей. Пластичність мозку дитини раннього і молодшого віку, особлива роль цього періоду в формуванні емоцій, інтелекту, мовлення і особистісних якостей

зумовлюють значні потенційні можливості корекційно-педагогічної допомоги, що надається у цей час.

Теоретико-методичні основи проблеми підготовки педагогів дошкільної та початкової освіти для забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому просторі розкрито в наукових дослідженнях В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, О. Таранченко, Н. Шматко, В. Яфаєвої та ін.

Однак, не зважаючи на зростаючий науковий інтерес до цієї проблеми, слід зазначити, що фундаментальних та прикладних досліджень, проведених в Україні, з проблеми формування професійної компетентності педагогів дошкільних навчальних закладів у сфері розвитку, навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому просторі практично не існує.

Метою статті є аналіз структури професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів загального типу у сфері розвитку, навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку освітньої системи в Україні активно впроваджується процес інтеграції дітей з порушеннями розвитку в загальноосвітній простір, що передбачає істотне оновлення змісту, організаційних форм і технологій навчання на основі сучасних інноваційних підходів, забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей в освітньому процесі [3, 4].

Згідно світових тенденцій і національного досвіду України наразі розвиваються різні форми організації освіти й соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку, в тому числі і в умовах загальноосвітніх закладів для дітей з нормальним розвитком. Зазвичай в таких закладах працюють спеціалісти із загальноосвітньою педагогічною або психологічною підготовкою, які не ознайомлені достатньою мірою з особливостями дітей з порушеннями розвитку і специфікою їхнього навчання і виховання.

Враховуючи той факт, що ці діти, перебуваючи в загальноосвітньому просторі, повинні забезпечуватися спеціальною корекційно-педагогічною підтримкою для забезпечення їхнього розвитку, компенсації певних недоліків, максимального використання потенційних можливостей розвитку, існує потреба у формуванні професійної компетентності майбутніх вихователів у сфері навчання, виховання і розвитку дітей з особливими потребами.

Поняття "компетентність" міцно увійшло в педагогічну лексику наприкінці ХХ століття. Воно з'явилося як результат соціального замовлення системі освіти і теоретичних досліджень в педагогічній науці. Так, ще у 80-ті роки минулого століття французьким

дослідником М. Бомензатом було запропоновано розглядати компетентність як сукупність знань, навичок і способів спілкування. Шотландський психолог Дж. Равен під компетентністю розуміє спеціальну здібність людини, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, що охоплює вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії. Він розглядає компетентність як універсальну властивість особистості, специфічну стосовно різних видів діяльності.

У російській науці найбільш цікавими є дослідженнями Б. Гершунського, А. Маркової, Ю Поваренкова, В Шадрикова, в яких компетентність розглядається як один з кроків у формуванні професіоналізму поряд з функціональною грамотністю, професійною кваліфікацією і культурою особистості. На думку В. Болотова і В. Серикова, компетентність є наслідком саморозвитку індивіда, не стільки технологічного, скільки особистісного, а також наслідком самоорганізації й узагальнення діяльнісного й особистісного досвіду. Дослідник М. Чошанов вважає, що компетентність – це не просто володіння знаннями, а постійне прагнення до їх оновлення і використання в конкретних умовах, тобто володіння оперативними й мобільними знаннями; це гнучкість і критичність мислення, що розуміються як здібність обирати найбільш оптимальні й ефективні рішення та відкидати хибні.

Незважаючи на відмінності в трактуванні поняття "компетентність", їх поєднує тенденція переходу теоретичних знань в практику. Компетентною вважається людина, котра володіє відповідними знаннями і здібностями, що дозволяють їй обґрунтовано міркувати в цій галузі й ефективно діяти в ній.

Аналіз праць вчених, які вивчають проблему компетентності педагога, свідчить, що вони то використовують термін "професійна компетентність"

(Т. Браже, В. Введенський, В. Воронцова, Б. Гершунський, І. Зимня, А. Маркова, Н. Меньшикова, В. Сластьонін та ін.), то термін "педагогічна компетентність" (О. Кисельова, Н. Кузьміна, Л. Мітіна та ін.), то обидва терміни (Н. Лобанова), а іноді ці два терміни поєднуються за аналогією з професійно-педагогічною діяльністю: "професійно-педагогічна компетентність" (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.). Дефініція "професійна компетентність" трактується по-різному. Так, наприклад, Л. Заніна і Н. Меньшикова вважають, що професійна компетентність – це володіння системою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особистості педагога як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості [2].

Трохи іншою уявляється точка зору В. Введенського, згідно якої професійна компетентність педагога не зводиться до набору знань, умінь, а визначає необхідність та ефективність їх застосування в реальній освітній практиці. Розвиваючи ідеї В. Введенського, В. Яфаєва [6] розглядає професійну компетентність як здатність педагога генерувати теорію з практичного досвіду вирішення професійно-педагогічних завдань. Крім того, у визначення компетентності вона включає досвід рефлексивних (аналіз, оцінка, критичне осмислення результатів діяльності, знань і уявлень), проєктивних (створення відповідних прогнозуванню операційних форм технологічної організації діяльності дітей), а також комунікативних умінь (висловлювання передбачень, міркування). В. Яфаєва вважає, що знання, інтериоризовані прикладним досвідом, складають основу професійної компетентності, стаючи для педагога дійовим орієнтиром у різноманітних педагогічних і життєвих ситуаціях, умовою адаптації в професійному середовищі, базою для самостійного навчання і професійно-особистісного саморозвитку. Ці знання, на нашу думку, підкреслюють і передають сутність професійної компетентності, яка формується на основі інтеграції практики і теорії, проявляється не у формі завченого знання, а в формі актуалізованого уміння пізнавати, мислити, спілкуватися і діяти, визначати і вирішувати проблеми, аналізувати хід і результати їх вирішення, постійно вносити доцільні корективи.

У тлумачному словнику С. Ожегова компетентність розглядається з двох позицій, як глибока обізнаність людини у певному колі питань, і як обсяг повноважень, наданих особистості у відповідності з цієї обізнаністю. Поняття "компетентний" характеризується такими якостями – знаючий, обізнаний, авторитетний у певній галузі [5]. Поняття "педагогічна компетентність" у психологічних і педагогічних словниках та енциклопедіях, на сьогоднішній день, не розкривається взагалі.

Дослідження українських вчених (Г. Беленька, Н. Денисенко, І. Зязюн, Н. Кудикіна, Н. Лисенко, З. Плохій, Т. Танько та ін.) свідчать про те, що поняття професійної педагогічної компетентності є більш глибоким, чим поняття "професійна компетентність". На думку І. Зязюна, педагогу окрім наявності у нього знань і умінь необхідні певні особистісні якості, оскільки сам педагог є інструментом впливу на учня (і цим інструментом є його душа), то він має бути чуттєвим до іншої людини, гуманним у своїх помислах.

Крім того, Г. Беленька у своїх дослідженнях вказує на те, що формування особистості дитини багато в чому залежить від світоглядних позицій педагога, його філософії буття, яка безпосередньо впливає на дитину. Специфіка структури професійної компетентності

вихователя і полягає в тому, що вона містить в собі характеристики особистісних якостей людини. Для низки професій, які існують у нашому суспільстві, вони не є основоположними при наявності у спеціаліста знань, умінь, відповідальності. Для педагога, на думку Г. Беленької, особистісні характеристики є навіть більш значущими, чим його ЗУНи (знання, уміння і навички), тому дослідниця визначає професійну компетентність вихователя як інтегроване поняття, яке охоплює світоглядні позиції особистості, глибоку обізнаність і практичні уміння в обраній галузі діяльності, розвинуті професійно значущі якості, побудований на цьому фундаменті авторитет [1].

В Україні науковці, які досліджують проблеми підготовки фахівців для системи дошкільної освіти, вважають, що недостатньо розглядати професійну компетентність педагога дошкільних установ тільки як когнітивний компонент педагогічного професіоналізму і основу культури професійного мислення, свідомості і самосвідомості. Професійна компетентність вихователя дітей дошкільного віку охоплює такі сфери компетенції як оздоровчо-профілактична, діагностична, прогностична, навчально-розвивальна, методична, виховна, комунікативна, організаційно-педагогічна, контролююча, освітня, самовдосконалення, кожна з яких вимагає від вихователя, окрім професійних знань і умінь, ще й наявність позитивних світоглядних установок і розвитку певних особистісних професійно значущих якостей характеру [1].

Проблема нашого дослідження потребувала визначення професійної компетентності педагога дошкільного навчального закладу загального типу у сфері розвитку дітей з особливими освітніми потребами. В процесі аналізу психолого-педагогічної літератури з цієї проблеми найбільший науковий інтерес у нас викликали дослідження В. Яфаєвої щодо професійної компетентності педагогів спеціальних дошкільних закладів у сфері інтелектуального розвитку дітей [6]. Згідно логіки наших наукових розвідок професійна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу загального типу у сфері розвитку дитини з особливими потребами містить декілька складових: *концептуальну* – усвідомлення педагогом теоретичних основ розвитку, виховання і навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку; *інструментальну* – володіння базовими загальнопедагогічними уміннями, такими, як гностичні, аналітико-діагностичні, конструктивні, креативні, оцінювальні, інформаційні, організаторські, когнітивні; *інтегративну* – здатність поєднувати теорію, практику і методологію при вирішенні проблем розвитку, виховання і навчання дошкільників; *контекстуальну* – соціальне, культурне, природне і предметно-ігрове розвивальне середовище, в якому здійснюється розвиток, виховання і

навчання дошкільників; *технологічну* – створення відповідних прогнозуванню операційних форм технологічної організації діяльності дітей, уміння проектувати результати їхнього розвитку, навчання і виховання; *рефлексивну* – наявність рефлексивної культури, рефлексія педагогічної діяльності; *комунікативну* – уміння ефективно використовувати засоби міжособистісної комунікації, адекватні способи спілкування з дітьми та іншими суб'єктами освіти, володіння культурою мовлення.

Отже, професійну компетентність педагога дошкільного закладу у сфері розвитку дітей з особливими освітніми потребами можна розглядати як здатність ціннісного самовизначення педагога відносно цілей, завдань, засобів і перспектив взаємодії з дітьми, націлених на їх адекватний розвиток відповідно наявній нозології.

До основних характеристик професійної компетентності педагога дошкільного навчального закладу загального типу у сфері розвитку, навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку належать: здатність до ціннісного самовизначення щодо цілей, методів і засобів розвитку, навчання і виховання; особистісно-гуманістична орієнтація на дітей; володіння професійно значущими особистісними якостями і ціннісними орієнтаціями, педагогічною толерантністю; наявність педагогічної рефлексивної культури; володіння педагогічною майстерністю і технологією проектування розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку; здатність до системного бачення педагогічної реальності і системної дії в професійно-педагогічній ситуації; креативність в професійній сфері тощо.

Основними вимогами до професійної компетентності педагога дошкільного закладу у сфері розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку з особливими освітніми потребами є: наявність знання вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей розвитку дітей з різними нозологіями; вільна орієнтація педагога в особливостях психічного розвитку певного віку; володіння педагогічною технологією проектування розвитку і навчання дітей раннього і дошкільного віку; визнання пріоритету цінностей внутрішнього світу дитини; залучення кожної дитини до природної модернізації власного пізнавального і життєвого досвіду; реалізація особистісно орієнтованої моделі взаємодії з дітьми; створення такого середовища і природного оточення, в яких від самих дітей походить мотивоване спонукання до різних видів діяльності, що максимально сприяють розвиткові потенційних можливостей дітей з особливими освітніми потребами; забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку, навчання і виховання в освітньому просторі – процесу, організованому професійно компетентним педагогом, який полягає в тому, що розвиток дитини здійснюється не стільки через передачу їй

знань та уявлень, скільки шляхом створення умов для природного збагачення дитиною власної сутності.

З метою формування у студентів професійної компетентності у сфері розвитку, навчання і виховання дітей з особливими потребами в навчальні плани напряму підготовки "Дошкільна освіта" освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" введено навчальні дисципліни "Основи логопедії та дефектології", "Основи корекційної педагогіки", "Основи інклюзивної освіти".

Загальними цілями викладання цих дисциплін є: розкриття методологічних і теоретичних основ *дефектології* як інтегрованої галузі наукового знання, що поєднує клініко-фізіологічні і психолого-педагогічні напрями досліджень процесів розвитку, навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку; *корекційної педагогіки*, зокрема дошкільної, як науки про виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами як в умовах спеціальних освітніх закладів, так і в умовах масових освітніх і позаосвітніх закладів, реабілітаційних центрів, сім'ї ; *інклюзивної освіти*; висвітлення науково-теоретичних основ корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями та відхиленнями розвитку; презентація могутнього гуманістичного потенціалу корекційної педагогіки і широкої технологічної оснащеності, що дозволяє вирішувати проблеми, які є непосильними для медицини та загальної педагогіки; розкриття особливостей психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах дошкільних навчальних закладів загального типу, специфіки надання їм необхідної допомоги; формування у студентів знань, умінь та навичок організації і проведення ефективної корекційно-розвивальної роботи з проблемними дітьми в інклюзивних групах дошкільних навчальних закладів.

Отримані знання і вміння надають можливості майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів забезпечувати моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, враховувати індивідуальні особливості кожної дитини при складанні індивідуальної програми розвитку, навчання і виховання з метою корекції процесів розвитку і соціалізації дитини, у якій в результаті дії різних факторів ці процеси є ушкодженими; ефективно організовувати взаємодію з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами [4].

Отже, в основу структури професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного закладу в сфері розвитку дитини з особливостями психофізичного розвитку покладено ідею зв'язку професійного досвіду, професійної ерудованості, професійного мислення і технологічної культури, що визначаються мотивацією педагогічної діяльності, здатністю до професійної рефлексії.

Аналіз проблеми підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливим потребами в загальноосвітньому просторі засвідчив потребу у майбутніх наукових розвідках з метою вивчення і уточнення особливостей підготовки вихователів до здійснення ефективного супроводу цих дітей в дошкільних навчальних закладах, формування професійної компетентності педагогів дошкільної освіти у сфері розвитку, навчання і виховання дітей особливостями психофізичного розвитку.

Список використаних джерел

1. Беленька Г.В. Характеристика поняття "професійна компетентність вихователя дітей дошкільного віку" / Дошкільна освіта: теоретико-методичні аспекти: [навч. -метод. посібник] / за заг. ред. Н.В. Кудикіної / [укл.: О.В. Коваленко, О.В. Мартинчук]. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С. 33-61.
2. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 124 с/
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія] / Алла Анатоліївна Колупаєва – К.: "Саміт-Книга", 2009. – 272 с.
4. Мартинчук О.В. Основы корекційної педагогіки: [навч. -метод. посібник для студентів напряму підготовки "Дошкільна освіта"] / Олена Валеріївна Мартинчук. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 288 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – Изд. 10-е, стереотипное / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 1458 с.
6. Яфаева В.Г. Профессиональная компетентность педагога дошкольного учреждения в сфере интеллектуального развития детей // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 8. – С. 117-121.

In the article devoted to scientific approaches to the definition of the concept of "professional competence", the definitely the essence and characteristics of the professional competence of the teacher of pre-school establishments of general type in the field of development, training and education of children with special educational needs.

Keywords: competence, professional competence of teachers, the characteristics of the professional competence of educator preschool institution in the development of children with special educational needs.

Отримано 29.9. 2011

УДК 376.155.9

*М.П. Матвєєва
Л.П. Мельник*

ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ РОБОТИ З РОДИНАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Стаття присвячена вивченню застосування психотерапії батьків, які виховують дітей з психофізичними вадами, з метою оптимізації взаємин у родині.

Ключові слова: психотерапія пісочна психотерапія, батьки, дитина з вадами психофізичного розвитку.

Стаття посвящена изучению применения психотерапии родителей, воспитывающих детей с психофизическими недостатками, в целях оптимизации отношений в семье.

Ключевые слова: психотерапия, песочная психотерапия, родители, ребенок с недостатками психофизического развития.

В сучасній практиці організації допомоги дітям з психофізичними вадами основна увага приділяється роботі з родиною, в якій виховується така дитина. Оскільки успішність реабілітаційної роботи визначається створенням спеціального коригуючого середовища саме в умовах родини. Дослідженню проблеми сімейних взаємин та впливу цих взаємин на психічний стан дитини, її розвиток присвячено багато праць. Розглядаються питання формування батьківської компетенції щодо особливостей розвитку дітей з психофізичними вадами та створення коригуючого середовища в сім'ї. Дослідники (К. Гіллберг, М. Гуслова, Е.Ейдеміллер, М. Кілбом, Б.Лагерхейм, С. Миронова, Є. Морозова, В. Ремажевська, А. Сагдуллаєв, Т. Стуре, В. Ткачова, Л. Шипіцина, В. Юстіцкіс та ін.) аналізують своєрідність взаємин батьків і дітей з порушеннями в розвитку, дають соціально-психологічні характеристики таким сім'ям, вивчають вплив внутрішньосімейних взаємин на розвиток дитини, досліджують вплив почуття провини батьків на динаміку розвитку дитини; особливу увагу приділяють вивченню психологічних особливостей матерів, які виховують дітей з психофізичними вадами; розробляють нові підходи до організації допомоги таким родинам.

Метою нашого дослідження є визначення шляхів усунення глибинних психологічних проблем батьків, які виховують дітей з психофізичними вадами, для оптимізації взаємин у родині.

Ф. Маттеят розуміє сім'ю як розвиваючий простір, тобто систему умов, що створюють можливості для розвитку кожного окремого члена сім'ї, так і для усієї родини в цілому. Умови розвитку визначаються відношенням членів сім'ї один з одним, структурою сім'ї, в цілому, зовнішніми впливами на сім'ю і можливостями подолання проблем. Значення кожної умови в основному залежить від її місця в структурі, наприклад, від того, чи діє нова ситуація тільки як "стресор", що підвищує ймовірність декомпенсації або як "стимул для розвитку", який викликає продуктивне обговорення. Сім'я, як показують дослідження Е.Ейдеміллера та В. Юстицкіса, впливає на процес травматизації дитини. А саме: сім'я виступає в якості сенсibiliзації дитини до психічної травми через формування у неї наздатності протистояти їй, через дію на психічний опір, через формування уявлення індивіда про ситуацію та її оцінку. Сім'я іноді може бути закріплюючим (аккумуляуючим) фактором дії психічної травми. Також саме сім'я впливає на те, який спосіб реакції на проблему (раціональний чи деструктивний) вибирає індивід [2].

Сім'ї потребують психотерапевтичної допомоги в тих випадках, коли можливості подолання проблем є недостатніми в порівнянні з існуючими навантаженнями. Загальні цілі психотерапії полягають у тому, щоб звільнити можливості для розвитку в рамках сім'ї, збільшити ресурси для подолання проблем, перетворити "заважаючі фактори" у "фактори розвитку" [3, 29].

Травма, зумовлена народженням дитини з вадами у розвитку, має свої специфічні особливості, оскільки травмуючі обставини не зникають з часом, а діють постійно, докорінно змінюючи все життя. Травма актуалізує глибинні внутрішні конфлікти батьків, які, проявляючись в поведінкових реакціях щодо дитини, в свою чергу, можуть стати наслідком формування порушень вторинного характеру вже у самої дитини. Наприклад, нарцисичні прагнення матері все тримати під контролем, бути компетентною в усьому, що відбувається в її родині, зумовлює несамоствійність, залежність, безпорадність у побуті дитини з сенсорними вадами. Часом появи в родині дитини з проблемами у розвитку передують ціла низка несприятливих з психологічної точки зору подій у житті батьків. Так, підвалини дебюту плинного психічного захворювання у юнака (який втратив свою самоідентичність, розриваючись між ідеалізацією соціально реалізованої матері та жалістю, почуттям обов'язку й зневаги до батька-алкоголіка) були закладені ще в переживаннях його батьків: матері, яка у відповідь на зраду коханої людини виходить заміж за

першого ліпшого, і, звичайно ж, батька, якого глибоко пригнічував статус некоханого, "першого ліпшого".

Реакція батьків на народження дитини з психофізичними вадами, або на повідомлення діагнозу може бути різною: від повного заперечення наявності проблем у розвитку до прийняття цих проблем як вироку, в якому вже нічого не можна змінити. Аналізуючи проблеми взаємодії у родині з дитиною Б. Лагерхейм та К. Гіллберг зазначають, що порушення розвитку або серйозна хвороба дитини викликають сильну напругу у сім'ї у формі великого навантаження в роботі, почуття незадоволення, труднощів зі сном, печалі, стресу, хвилювання, відчуття провини і безсилля, у матерів накопичується фізична і психічна втома. Ті, у кого є хворі діти, часто дуже важко переживають критику (в основному через те, що почувають себе винними в хворобі дитини). Батьки вважають, що їм не можна виражати своє роздратування, душевний біль і безсилля. Вони ж не можуть поводитися так, як ніби вони не люблять дитину, яка більше усіх страждає від захворювання. Спостереження показують, що батьки таких дітей приховують свою печаль, щоб її не тлумачили неправильно [2].

Під впливом психологічної травми у багатьох батьків спостерігаються зміни у структурі особистості. Зокрема:

- активізуються примітивні захисні механізми: заперечення – коли батьки підсвідомо не приймають діагнозу і тому ставлять перед дитиною надмірні вимоги й обурюються, якщо вона не може їх виконати; ізоляція – коли тато і/або мати наповнюють своє життя різноманітними важливими справами, аби тільки не залишатись сам на сам з травмуючими переживаннями; розщеплення – коли життя батьків ділиться на "до" і "після" народження дитини, на світ чужих, де все добре і радісно, і власний світ, обмежений необхідністю дбати про дитину з відхиленнями у розвитку; психотична проекція – яка проявляється у взаємозвинуваченнях, на зразок, "чії гени винні", "хто і коли припустився фатальної помилки";

- знижується критичність, здатність до тестування реальності: батьки спрямовують свої зусилля на пошуки нетрадиційних магічних засобів зцілення; сприймають народження дитини з відхиленнями у розвитку як кару за гріхи або ж, навпаки, як винятковий дар, який свідчить про унікальність їхньої родини, яким потрібно пишатися;

- порушується аутоперцепція і саморегуляція: батьки настільки зосереджуються на проблемах дитини, що виявляються неспроможними оцінити власний афективний стан і поведінку, що в свою чергу призводить, по-перше, до неадекватного селективного сприймання власної дитини (батьки помічають в ній лише вади, стають нечутливими до її досягнень або ж, навпаки, – перебільшують їх), по-

друге, до наростання виснаження, накопичення генералізованої тривоги. Батьки в такому стані виявляються неспроможними надати підтримку дитині, якої вона так потребує;

- спотворюються комунікації з найближчим оточенням: батьки часто звужують коло спілкування, починають неправильно інтерпретувати афективні сигнали з боку інших людей – їм здається, що останні чи то зловтішаються з їхнього горя, чи, що ще гірше, - жаліють;

- втрата соціальних ролей: стають неважливими професійні досягнення, дружні стосунки, сексуальні взаємини, виховання здорових дітей – все підпорядковується переживанням проблем дитини з психофізичними вадами. Якщо дружина занурюється в психологічну травму, чоловік часто не витримує цього і залишає сім'ю. Фіксація батьків на травмі зумовлює істотні проблеми не лише у дитини з психофізичними вадами, а й у психічному розвитку здорових сіблінгів.

Ще більш несприятливим для дитини з відхиленнями у розвитку виявляються сімейні умови, за яких спостерігається кардинально протилежне ставлення до неї з боку батька й матері. Наприклад, тривожна, невпевнена у собі, виснажлива, з глибоким почуттям провини мати сприймає свою гіперактивну дочку як глибоко дефективну, а нарцисичний батько вважає, що її поведінка є ознакою обдарованості, і разом вони не можуть забезпечити їй стабільних умов життя, послідовності виховання й розвитку. В результаті дівчинка відчувається непотрібною, глибоко переживає свою невідповідність очікуванням родини і починає нав'язливо шукати прихильності від чужих людей. Кожне наступне відторгнення ще більше руйнує її й до того нестабільну психіку.

У нашому досвіді були випадки, коли батьки підсвідомо не хотіли покращення стану дитини, оскільки, зосередившись на її ваді, вони могли заперечувати наявність подружніх проблем. Дитина з вадами у розвитку сприймалась через призму внутрішніх конфліктів батьків. Терапія таких батьків не завжди є вдалою, оскільки процес формування реалістичного образу дитини ставить під загрозу усю систему їхніх захистів.

Як бачимо, всі зазначені особливості особистості, що виникають або актуалізуються у батьків під впливом психологічної травми, зумовленої народженням дитини з вадами, негативно позначаються на психічному стані і розвитку останньої. Тобто оптимізація психічного стану батьків є важливою, а часто і першочерговою умовою ефективності корекційного впливу на дитину. Попри те, служби (медичні, педагогічні, соціальні), які опікуються створенням коригуючого середовища для дітей з психофізичними вадами, часто мимоволі сприяють погіршенню психічного стану батьків,

поглибленню у них почуття провини, наростанню тривоги, стану безпорадності, агресивності тощо. Переконавання спеціалістів у тому, що з'ясування етіологічних чинників, вказівка на помилки у вихованні, звинувачення батьків у безтурботності, педагогічній неграмотності, надання конкретних рекомендацій та залякування наслідками їх невиконання, сприятимуть вирішенню проблем дитини, як показують наші дослідження, не справджуються. Глибинний аналіз подібного патерну поведінки спеціалістів показує, що він зумовлений підсвідомою ідентифікацією з дитиною, переживанням її безпорадності як власної. Саме ці почуття викликають приховану агресію у спеціалістів щодо батьків, реагуючи на яку, останні підключають механізми психологічного захисту, що стоять на заваді конструктивного прийняття порад.

Слід зауважити, що саме по собі батьківство в психології розглядається як певний рівень розвитку дорослої особистості, який змінює всю її структуру. Вів'єн Грін акцентує увагу на необхідності розрізняти батьківські аспекти особистості дорослої людини та інші прояви її особистості. Є особи, які не змогли реалізувати себе в інших сферах життя і при цьому повністю відбулись як батьки. І, навпаки, цілком успішні люди в професійній та міжособистісній сферах, можуть виявитись поганими батьками. Батьківство в психоаналітичних теоріях трактується як динамічний стан готовності до змін та актуалізації здібностей. Залежно від того, що саме потрібно дитині у той чи інший період розвитку, у батьків з'являються зовсім інші здібності. Уявлення батьків про психічне життя дитини в міру її розвитку повинно постійно обновлюватись. Батьківство передбачає розвиток здатності емоційно сприймати свою дитину не лише як залежну від батьків і тісно пов'язану з ними людину, а й як окремо існуючу особистість, що постійно розвивається.

Офферман-Цукерберг розрізняє 5 стадій розвитку батьківського самовідчуття: 1. Перетворення неусвідомленого, пасивного бажання мати дитину в реальне, активне. 2. Переживання залежності, прив'язаності, сепарації. 3. Навчання емпатії – як формування здатності відображати емоційний стан своєї дитини в кожній конкретній ситуації. 4. Боротьба за любов і встановлення стійких і гнучких взаємозв'язків. 5. Зміни у саморозумінні батьків, яке відбувається через розуміння своїх дітей і порівняння себе з ними.

Описані стадії розвитку батьківських самопочуттів стосуються норми. У клінічній практиці, як зауважує Маріанна Енгельс Фрік, ці процеси часто виявляються порушеними:

- Жінка не може себе адекватно ідентифікувати з власною матір'ю або дитиною, що зумовлює відповідно формування психологічної залежності від дитини, або формальне виконання батьківських функцій

без емпатії. Батьки через регресію стикаються з проблемами, коріння яких ховається в дитинстві. Власні проблеми заважають їм позитивно реагувати на прогрес в лікуванні дитини. Основною перешкодою є їхні власні непропрацьовані переживання і травми дитинства. Ці проблеми сприяють ідентифікації батьків з дивергентною поведінкою дитини і заважають їм прийняти і підтримати її адекватну поведінку.

- Батьківські проєктивні ідентифікації, на думку Бертран Крамер, призводять до формування спотвореного образу дитини, який, в свою чергу, викликає у батьків тривогу та занепокоєння, що супроводжуються захисними реакціями. Останні зумовлюють патологічну взаємодію між дитиною і батьками і обтяжують симптоматику дитини.

Батьки непокояться через симптоматику дитини. Це занепокоєння може проявлятися у різних формах, наприклад, у вигляді несприятливих прогнозів щодо майбутнього дитини, переживань через свою неспроможність збагнути мотиви поведінки дитини, обурення її поведінкою, нападів гніву. Матері часто висловлюють побоювання щодо певної симптоматики дитини – нібито вона є передвісником виразних психічних порушень: якщо, наприклад, малюк чинить опір, це призведе до підліткового бунтарства; агресивність – ознака майбутньої схильності до насилля; труднощі з годуванням – свідчення майбутньої анорексії. З позицій психоаналізу усі ці переживання матері несвідомо пов'язані або з її власними пригніченими бажаннями, або з уявленнями про членів родини, на кого може бути схожою дитина.

У більшості випадків симптоматика дитини викликає у батьків роздратування, відчай і втому, що зумовлює порушення батьківської компетентності. Найчастіше спостерігається "синдром немовляти-тирана", коли дитина, нібито, наполягає на виконанні усіх своїх примх, нав'язує матері свою волю, примушує її відмовитись від власних потреб і бажань. Сучасні матері часто скаржаться на те, що діти заважають їхньому особистісному зростанню, професійним амбіціям.

- Сучасні матері не збираються жертвувати собою за дитини, проте подібне відстоювання власних інтересів завжди супроводжується почуттям провини, яке загострюється, якщо у дитини є якісь проблеми у розвитку. Злість щодо дитини (почуття, визнати яке матері набагато складніше, ніж амбівалентне ставлення до будь-якої іншої людини) часто призводить до почуття провини.

Тривога, і депресивні переживання – сором і провини – так чи інакше простежуються в усіх міркуваннях матерів, коли вони розповідають про проблеми дітей і свої власні труднощі, пов'язані з виконання материнських обов'язків. Найчастішою причиною тривоги виступає неусвідомлений гнів матері щодо дитини. Малюк може несвідомо ототожнюватись з ненависним сіблінгом або зі знеціненим

витісненим образом "поганого Я" матері. Мати може відчувати тривогу через те, що вважає свою дитину занадто вразливою, потребуючою підтримки і піклування, якого вона не може дати. Мати може тривожитись, думаючи про те, що вона не така хороша у порівнянні зі своєю матір'ю. Материнство може спровокувати кризу базової ідентичності. Жінка може відчувати, що її материнські обов'язки руйнують раніше сформований нею власний образ.

Сором, зазвичай, може бути зумовленим почуттям материнської некомпетентності. Багато симптомів дитини сприймаються матерями як результат власної некомпетентності.

М. Кілбом зазначає, що впродовж довгого періоду незрілості і залежності дитина знаходить необхідного помічника своєму "Я" у батьках. Дві найважливіші психологічні умови гармонійного розвитку дитини полягають в тому, що батьки мають бути здатні до співпереживання і передбачення, а дитина - до виразу своїх потреб. Завдяки саме цим здібностям симбіоз дитини і, як правило, матері може забезпечити інтенсивну емоційну і фізичну близькість. Важливе значення має психічний, внутрішній стан батьків. Ганна Фрейд сформулювала це так: "Внутрішній світ матері визначає навколишній світ немовляти". Різні індивідуальні розлади батьків можуть бути перешкодою для успішного виконання ними батьківських функцій. Це можуть бути: психічна незрілість, амбівалентність, депресія, нав'язливий контроль і інтелектуалізація, нарцисичні розлади. Подібні складнощі можуть утруднити батькам можливість знайти баланс "надто багато" і "занадто мало" близькості і співчуття, підтримка і захист, контроль і справедливість [2].

Як бачимо, конфліктні переживання батьків, які є родом з їхнього власного дитинства або зумовлені психологічною травмою, можуть стати серйозною перешкодою на шляху успішного лікування і розвитку дитини з психофізичними вадами. Як зазначає Дідьє Узель [3], терапевтична робота з батьками, що здійснюється паралельно з терапією дитини, є необхідною умовою успішного завершення її лікування. При цьому головною установкою терапевта повинна бути позиція, що родина не є причиною захворювання дитини. Така установка є наріжним каменем успішності терапевтичного процесу. Якщо батьки відчуватимуть з боку терапевта щонайменші звинувачення на свою адресу, натяки на їхню некомпетентність, вони просто відмовляться від послуг терапевта.

Маргарет Растін [3] виділяє 4 основні завдання психотерапевтичної роботи з батьками:

1. Мотивація батьків щодо підтримки корекційної роботи з дитиною. Як зазначає Маріанна Енгельс Фрік [3], існує декілька різних рівнів мотивації батьків: з одного боку, вони прагнуть зробити свою

дитину щасливою, а з іншого – зацікавлені у збереженні власних захисних механізмів. Це надає амбівалентності проханням батьків про допомогу. Терапевт підкреслює необхідність партнерської допомоги батьків у корекційній роботі з дитиною. Для вирішення цього завдання необхідно усунути головну перешкоду – установки батьків щодо негативної оцінки їхнього батьківства з боку терапевта.

Маріанна Енгельс Фрік [3] вважає, якщо у батьків відсутня необхідна мотивація, то краще не розпочинати психокорекцію з дитиною.

2. Надання підтримки щодо виконання батьківських функцій, якщо батьки не розуміють поведінки своїх дітей або почуваються невпевненими, виснаженими (особливо часто це буває при таких діагнозах як ранній дитячий аутизм та синдром гіперактивної поведінки з дефіцитом уваги). Ольга Маратос та Атанасіос Александрідіс [3], які багато років займаються проблемами терапії дітей з РДА, зазначають, що усвідомлення батьками специфічних проблем дитини стає переломним моментом в дитячо-батьківських стосунках.

Дідьє Узель [3] вбачає завдання терапевта у формуванні двомірності батьківської позиції. З одного боку, батьки повинні навчитись бути з дитиною, чути її і розуміти, брати участь в її житті (бути з дитиною, наче ти сам дитина), а з іншого боку – батьки повинні усвідомлювати і аналізувати все, що відбувається з їхньою дитиною та зі своїми взаєминами з нею (сприймати все, що відбувається з позицій дорослого).

Терапія батьків повинна бути спрямована на створення умов для ідентифікації батьків з позицією терапевта щодо дитини. Слід допомогти батькам зрозуміти специфічні потреби своєї дитини, сформувані у них виразне уявлення про її сильні та слабкі сторони, надати можливість подивитись на неї іншими очима – щоб насолоджуватись спілкуванням з нею і не вимагати надмірного. Той факт, що терапевт може витримати неадекватність дитини, зберігаючи при цьому здатність думати, не впадаючи в депресію, слугує для батьків моделлю побудови взаємин з дитиною.

3. Зміна взаємин в родині – робота з базовими батьківськими функціями, зокрема, відповідальність за дітей, залученість до їхнього життя, корекція власної деструктивної поведінки. Зазвичай такої терапії потребують батьки, яким самим в дитинстві бракувало батьківської уваги.

Вів'єн Грін [3] виділяє три основних позиції батьківства, між якими розташовані різноманітні варіації: 1) батьки, які не можуть розглядати дитину окремо від своїх потреб та бажань; 2) батьки, які, щоб зрозуміти свою дитину, намагаються подолати свої страхи, гнів, розчарування,

внутрішні бар'єри, конфлікти з минулого; 3) батьки, емоційно готові зрозуміти і прийняти свою дитину. Терапевтичний процес рухається від першої позиції до третьої.

4. Індивідуальна терапія батька або/і матері, спрямована на вирішення внутрішніх конфліктів і переживань, які перешкоджають оптимізації умов розвитку дитини. Метою такої роботи виступає відмова від стереотипів поведінки, які батьки перейняли від своїх батьків. Терапевтична робота полягає у визначенні ролі дитини в сім'ї щодо кожного з батьків.

Великого значення Вів'єн Грін [3] надає встановленню альянсу з батьками. Лише після виникнення безпечних взаємин стає можливим обговорення почуттів провини і сорому.

Нарцисичні страждання з приводу того, що дитина потребує допомоги має місце у більшості батьків. Пропрацювання в терапії підсвідомого латентного почуття провини, зумовленого безсилою агресією щодо дитини. Терапевт аналізує ці агресивні переживання, інтерпретуючи їх як агресію не на дитину, а на її хворобу. Форми прояву підсвідомої агресії батьків щодо дитини можуть бути різними: запізнення, пропуски занять, пошук альтернативних несумісних форм допомоги дитині, які суперечать одна одній.

Бертран Крамер [3] зазначає, що у виборі симптому беруть участь і мати, і дитина. Саме тривога щодо симптому відіграє першу скрипку у батьківсько-дитячому конфлікті. Необхідно звертати увагу, якими словами описують батьки симптом, якими емоціями супроводжуються скарги. Наприклад: "Дитина вперта, як мій брат", або "вразлива, як я в дитинстві" - історія повторюється, відновлюючи в пам'яті матері конфлікти, розчарування, сварки минулого. Для матері дитина стає втіленням гніву і провини. Образ дитини зникає, витісняється об'єктами з минулого. Ці нав'язливі образи можуть стати реальними, оскільки вони підкріплюються інтенсивними проективними ідентифікаціями і процесами екстерналізації. Терапевт повинен вивчити цей проективний механізм. Найскладнішою є ситуація, коли матері ідентифікують дитину з власними розщепленими репрезентаціями. У таких випадках мати ненавидить своє дзеркальне відображення, втілене в дитині.

В процесі терапії батьків слід уникати установок, на зразок: "Хороший психотерапевт – погані батьки", враховувати можливість переживання заздрості батьків терапевту, власній дитині, яка проходить терапію. Важливо також не заохочувати прагнення батьків перекладати відповідальність на терапевта.

В процесі дитячої та власної терапії батькам дуже важливо відчувати позитивний ефект. Дідьє Узель [3] звертає увагу на те, що батькам важко обрати адекватні критерії оцінки досягнень дитини.

Спочатку батькам хочеться, щоб їхня дитина завдяки корекції швидко досягла вікових норм психічного розвитку. Подібні установки роблять успіхи дитини незначними й непомітними. Терапевт допомагає зрозуміти цінність щонайменших успіхів. Діти з психофізичними вадами можуть бути дуже чутливими щодо очікувань батьків. Тягар цих очікувань сприяє наростанню тривоги і тому негативно позначається на темпах розвитку. Занадто високі очікування можуть спровокувати зворотній ефект – досягнутий прогрес може бути зведено нанівець. Діти з психофізичними вадами, особливо з такими діагнозами, як розумова відсталість, ранній дитячий аутизм, потрібно багато часу, щоб чомусь навчитись, а свої досягнення вони демонструють не одразу і, часом, досить несподівано.

За спостереженнями Дідьє Узель [3] (яка має значний досвід роботи з дітьми з раннім дитячим аутизмом), коли корекція приносить відчутні результати, у батьків відмічаються виразні депресивні реакції (парадоксальна депресія), оскільки після перших досягнень вони починають більш виразно усвідомлювати усю складність того шляху, який необхідно ще пройти. Тому впродовж корекційної роботи дітей батьки потребують психотерапевтичної підтримки.

Якщо батьки, попри позитивні зміни у психічному розвитку дитини, продовжують поводитись щодо неї деструктивно, це свідчить про неусвідомлений опір. Терапевт допомагає батькам здолати цей опір та внутрішні бар'єри, щоб вони змогли більш конструктивно взаємодіяти з дитиною.

Якщо в родині є молодші діти, робота терапевта може бути діагностичною, прогностичною і профілактичною, завдяки чому зменшуються негативні наслідки співіснування з сіблінгом з психофізичною вадою. Тривога батьків щодо розвитку менших дітей знижується. Родина може стати щасливою, навіть якщо корекція вад дитини з відхиленнями у розвитку відбувається дуже повільно. Здатність жити сьогоднішнім, без надмірної тривоги може стати істотною перемогою у боротьбі з запереченням і фрагментацією зовнішньої та внутрішньої реальності.

Форми батьківської терапії можуть бути різними: з обома батьками одночасно, з одним із батьків, з обома батьками і з дитиною, з дитиною і з одним із батьків, із залучення сіблінгів.

Бертран Крамер [3] описує як дуже ефективну і швидкодіючу материнсько-немовлячу терапію. При спільній материнсько-немовлячій терапії відбувається інтерактивна матеріалізація: коли мати скаржиться на симптоми дитини, малюк одразу ж демонструє їх у своїй поведінці. Терапевт в такий спосіб може побачити причини виникнення і збереження симптому та одразу ж продемонструвати це матері. Матері часто погано уявляють собі, чого хоче дитина і що її турбує. Вони зі

здивуванням дізнаються про те, що дитина намагається спілкуватись з ними, догоджати їм. Після з'ясування основної проблеми, матері починають інакше дивитись на свого малюка, оскільки зникають обумовлені проєкціями спотворення.

В Україні досвід терапії батьків дітей з психофізичними вадами не є поширеним. Особливості українського менталітету є такими, що батьки виявляються психологічно не готовими до індивідуальної терапії навіть за дитини.

Дослідження В. Ткачової довели можливість оптимізації батьківських установок шляхом організації індивідуальних корекційних занять з дитиною в яких безпосередньо бере участь мати. В процесі таких занять, з одного боку, мати опановує корекційними техніками, які вона може надалі використовувати в домашніх умовах, з іншого боку, забезпечується нейтралізація окремих форм поведінки матері, які перешкоджають психічному розвитку дитини. Зокрема, долаються неправильні установки щодо дитини, на зразок: "З моєї дитини нічого не вийде", "В мене дитина не така як усі", "Я не вмію навчити свою дитину". Завдяки такій роботі матері відмовляються від "очікування дива" (сподівання, що дитина раптом стане така як усі) і навчається одержувати задоволення від взаємодії з власною дитиною.

Нами також успішно використовується спільна терапія матері і дитини. З одного боку, спостереження за їхньою взаємодією дозволяє терапевту побачити основні конфліктні зони і обговорити їх з матір'ю, з іншого – терапевт має безпосередню можливість залучати матір до корекційної роботи у якості партнера, і, контактуючи з дитиною, надає матері зразок налагодження взаємин з малюком.

Наш досвід показав, що досить ефективним методом роботи з родиною виявилась піскова терапія. Цей метод пропонується парі (мати-дитина, батько-дитина). При цьому батьки не просто спостерігають за грою дитини в піску, а й самі залучаються до цього процесу. В ході використання даного методу учасникам пропонуються такі завдання:

- поділити пісочницю на дві частини, побудувати власну картину світу на своїй території, розповісти про неї, піти один до одного в гості, запропонувати один одному щось змінити або навіть об'єднати ці території в одну;
- збудувати спільний світ на піску, узгоджуючи між собою спільні дії;
- відобразити в пісочниці проблему та знайти шляхи її вирішення;
- зобразити членів сім'ї в образі тварин і поспостерігати за їх взаємодією;
- уявити себе в образі тварини, облаштувати помешкання та піти один до одного у гості.

Дані завдання дають психологу можливість побачити особливості взаємин у родині, установки кожного члена сім'ї на проблеми та шляхи їх вирішення.

Наприклад, світи можуть бути несумісними, протилежними, що примушує учасників терапії шукати шляхи взаємодії, йти на компроміс, побачити відмінності один одного та прийняти їх. Терапевт може прослідкувати розподіл ролей у родині, визначити хто схильний до лідерства, конфліктності, покірності та ін.

Здатність пари створити спільний гармонійний світ на піску, який задовольняє прагнення кожного є свідченням позитивної динаміки терапії та ознакою появи здатності слухати та чути, приймати один одного. Піскова терапія приносить учасникам задоволення від співпраці, відкриваю позитивні якості один одного, змінює стереотипи родинних взаємин, спрямовує на пошук індивідуальних конструктивних шляхів вирішення проблем. Важливим результатом такої роботи є те, що батьки вчаться приймати свою дитину з психофізичними вадами, бачити в ній особистість з своїм потенціалом. Крім того, у батьків знижується рівень тривожності, активізується внутрішній життєвий ресурс. Переконавшись у корекційній ефективності взаємин, які виникли в ході терапії, батьки переносять їх у реальне життя.

Отже, наша практика роботи з родинами, в яких виховуються діти з психофізичними вадами доводить перевагу використання психотерапевтичних технік спрямованих на оптимізацію внутрішньосімейних взаємин над традиційними методами консультативної роботи з батьками.

Список використаних джерел

1. Миронова С.П. Робота спеціалістів дошкільного навчального закладу з родинами дітей, що мають вади психофізичного розвитку /Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 12. – С. 62-71.
2. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с.
3. Работа с родителями: Психоаналитическая психотерапия с детьми и подростками/ под ред. Дж. Циантиса, С.Б. Ботиуса, Б. Холлерфорс, Э. Хорн, Л. Тишлер. Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2006. – 196 с.
4. Ремажевська В.М. Науково-методичне обґрунтування та досвід навчання дітей з полісенсорними порушеннями / Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки: збірник наукових праць. Вип. 5. Матеріали Міжнародного науково-практичного семінару з проблем сліпоглухоти (17 березня 2006 р., м. Київ) / М-во освіти і

науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова; Редкол. Є. П. Синьова (відп. ред.) та ін. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – С. 102-113

5. Шипицына Л.М. "Необучаемый" ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: Речь, 2005. – 477с.

The article is devoted the study of application of psychotherapy of parents, educative children with problems in development failings for the removal of their deep psychological problems, that in same queue will prevent negative influence on a mental condition and development of child.

Keywords: psychotherapy, sandy psychotherapy, parents, children with problems in development.

Отримано 3. 10.2011

УДК 159.923:378:37.032

Л.А. Онуфрієва

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Стаття розкриває актуальну у наш час проблему теоретичних основ формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій; організації їх навчання і виховання. Обґрунтовуються різні аспекти підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутні фахівці, соціономічні професії, навчання, самостійна робота студентів.

Статья раскрывает актуальную в наше время проблему формирования профессиональной компетентности будущих специалистов социономических профессий; организации их обучения и воспитания. Обосновываются разные аспекты повышения качества подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: професійна компетентність, майбутні спеціалісти, соціально-педагогічні професії, самостійна робота студентів.

Проблема успішної підготовки майбутнього фахівця до здійснення ним професійної діяльності займає сьогодні чільне місце у системі підготовки випускників вишів, ефективність вирішення якої залежить від скоординованих дій професорсько-викладацького складу ВНЗ та доцільності самої підготовки таких фахівців. Назріла нагальна потреба у розширенні компетентності майбутнього спеціаліста та підвищенні якості його професійної підготовки ставить питання щодо досконалого дослідження формування у майбутнього фахівця професійних навичок і психологічних особливостей становлення його особистості у процесі професійної підготовки.

У сучасних наукових дослідженнях особлива увага акцентується на оволодінні студентом професійними знаннями, вміннями та навичками й вихованні особистості самого студента (В.Й. Бочелюк, Л.В. Долинська, Ю.Г. Долинська, М.В. Левченко, С.Д. Максименко, О.І. Мешко, В.О. Моляко, О.Г. Мороз, О.І. Пенькова, Н.А. Побірченко, М.В. Савчин, ін.). Професіоналізм діяльності, різнобічна якісна кваліфікована підготовка майбутнього фахівця стають сьогодні провідними напрямками у підготовці випускника, розглядаються у єдності його духовної і психологічної сторони. Якість підготовки випускників залежить і від орієнтації студентів на професію вчителя, і від наближення їх до сучасних вимог професійної діяльності.

На сьогодні у питанні організації навчання і виховання майбутніх фахівців соціально-педагогічних професій з вищою освітою українська педагогічна наука має достатній досвід і саме цій нагальній проблемі, модернізації професійної освіти в Україні, присвячено багато праць, у яких розглядаються й обґрунтовують різні аспекти підвищення якості підготовки майбутніх фахівців: теоретико-методологічні, гуманістичні та культурологічні аспекти філософії формування фахівців нового покоління - В.П. Андрущенко, С.І. Гессен, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.С. Лутай, М.І. Михальченко, Л.П. Пуховська та ін.; теорії педагогічних систем, дидактичних основ освіти, аналізу педагогічного процесу у вищому навчальному закладі - А.М. Алексюк, Ю.К. Бабанський, Г.О. Балл, В.П. Безпалько, В.І. Бондар, Б.С. Гершунський, О.А. Дубасенюк, А.І. Дьомін, В.С. Журавський, О.П. Кондратюк, Н.В. Кузьміна, Б.С. Лернер та ін.; теорії неперервної професійної освіти - С.У. Гамараш, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, А.М. Гуржій, Н.Г. Ничкало, І.Л. Лікарчук, В.К. Сидоренко, С.О. Сисоева, М.І. Шкіль та ін.; теорії інноваційних та інформаційних технологій навчання -

А.О. Андрущук, С.О. Заславська, В.А. Козаков, П.Г. Лузан, Е.В. Лузик, В.А. Рибальський, П.І. Сікорський, Н.Т. Тверезовська, П.М. Щербань та ін. Такі відомі науковці як А.М. Алексюк, В.В. Атаманюк, В.М. Вергасов, Р.С. Гуревич, І.А. Зязюн, В.К. Майборода, М.Г. Стельмахович, М.Д. Ярмаченко та ін. досліджували у своїх наукових працях актуальну проблему необхідності творчого підходу до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах незалежної України з метою формування у майбутніх фахівців соціономічних професій ефективного креативного мислення, самостійності, спроможності ініціативно діяти, сприяти соціально-економічному розвитку країни. Зміст сучасної освіти передбачає рівень предметної і соціальної компетентності майбутнього фахівця-професіонала, а саме його здатність до виконання цілісної професійної діяльності та рівень розвитку особистості, який є результатом виконаної студентом діяльності, що залежить від індивідуальних особливостей і особистісної активності. А, отже, ми вважаємо, що зміст навчання повинен реалізовуватись через такі форми діяльності учасників навчального процесу, які дозволяють здійснити перехід від навчальної інформації до реальної професійної діяльності.

Сучасні дослідники виділяють три базові форми діяльності: навчальну діяльність академічного типу (лекція, семінар); квазіпрофесійна діяльність, тобто відтворення в аудиторії умов і динаміки педагогічного процесу чи виробництва, стосунків і дій спеціалістів (наприклад, ділові гри). Навчально-професійна діяльність реалізується в науково-дослідній роботі студентів під час педагогічної чи виробничої практики. Як перехідні форми виступають лабораторно-практичні заняття, спецкурси. Під час переходу від однієї базової форми організації діяльності до іншої і наближенням до кінця навчання студенти отримують все більш розвинену практику застосування отриманих знань в функції засобу регуляції власної діяльності, їх знання несуть певне смислове навантаження, що обумовлює комплекс пізнавальних і професійних мотивів та інтересів студента. На думку Н.В. Кузьміної, задоволеність спеціальністю є своєрідним показником організації навчального процесу. Перехід від навчальної діяльності до професійної забезпечується поступовою трансформацією мотивів з навчальних в професійні. Забезпечуються психолого-дидактичні умови інтеграції навчально-наукової і виробничої діяльності кожного майбутнього спеціаліста, отже, забезпечується реалізація принципу зв'язку теорії і практики, єдності навчання і виховання.

Дослідники Г.Е. Гнітецька, Е.Б. Єгорова, Л.І. Заякіна, С.Г. Мунтян та інші однією з умов підвищення ефективності під час вивчення фундаментальних дисциплін вважають таку організацію навчального процесу, завдяки якій у студентів майбутніх фахівців формується

внутрішня вмотивована необхідність у засвоєнні знань [3, 7, 9, 10], адже мотиви визначають діяльність людини і є джерелом активності особистості й умовою ефективного оволодіння знаннями, вміннями та навичками; адже пізнавальна мотивація, на думку вчених, визначається бажанням до пізнання, інтересом і зацікавленістю своєю діяльністю, що сприяє підвищенню ефективності процесу навчання [5]. Аналіз наукових досліджень уможливорює стверджувати, що важливим фактором підвищення ефективності є пізнавальний інтерес, який може бути узгоджений з іншими інтересами студента, що пов'язані з його бажанням стати дипломованим висококваліфікованим фахівцем. Студент є суб'єктом пізнавального процесу, якого ніхто не може змусити навчатися, а надзвичайно важливо захопити, зацікавити, створити умови, раціонально організувати пізнавальну роботу.

Формування пізнавального інтересу здійснюється поетапно – від нижчого його рівня до вищого; від цікавості – до епізодичного інтересу і далі до стійкого пізнавального інтересу, відмічає С.О. Кашин [9]. Студент свідомо виконує завдання, опрацьовує додаткову літературу й необхідний матеріал самостійної роботи та виявляє інтерес до пошукової наукової роботи.

Останнім часом у вишах відчутна тенденція до скорочення годин аудиторних занять з фундаментальних дисциплін, все більше годин відводиться на самостійне опрацювання матеріалу, який вивчається. На нашу думку необхідно змінити підходи до розробки змісту та організації навчального процесу, який повинен бути спрямованим на набуття не тільки якісних знань, вмінь і навичок з дисципліни, а й на формування професійної спрямованості, розвитку вмінь самостійної роботи, професійного творчого мислення у студентів, тобто професійної спрямованості викладання дисциплін. Структура професійної спрямованості особистості являє систему потреб, інтересів, мотивів, певних вмінь і навичок, котрі сприяють набуттю в майбутніх фахівців самостійного бажання і намагань до постійного удосконалення знань, постійному професійному зростанню. Професійна спрямованість особистості немає вроджених задатків, не виникає спонтанно, а виховується, формується в діяльності під впливом соціально-економічних, психологічних і педагогічних факторів. Тому процес навчання, спрямований на керування і управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, є основою виховання і розвитку їхньої професійної спрямованості.

Чільне місце у процесі навчання займає зміст навчання та зв'язок з практикою. Зміст навчання має в собі деякі конкретні можливості для розвитку професійної спрямованості, що викликають у студентів враження, емоції, котрі сприяють взаємодії нової інформації, нових знань

із вже наявними, із життєвим досвідом студентів. Крім того, зміст навчання має великі можливості для збудження і розвитку інтересу до майбутньої професії. Отже, психолого-педагогічна сторона професійної спрямованості покликана формувати особистість студента. Кожна навчальна дисципліна має власні можливості для роботи в цьому руслі.

У наш час під професіоналізмом людини розуміють не тільки систему професійних знань і вмінь, а й сукупність якостей спеціаліста, а саме інтелектуальні і ділові здатності, організаційні знання, вміння і навички. В сучасних умовах розвитку новітніх технологій працівник має бути творчим, професійно мобільним і конкурентоспроможним, готовим до постійного професійного росту і самовдосконалення. Тому без глибокого знання основ науки, системи знань, всебічного розвитку особистості досягти цього вкрай важко, на нашу думку, соціальна сторона професійної спрямованості навчання фундаментальним дисциплінам у ВНЗ пов'язана з необхідністю забезпечити студентів високим науковим рівнем викладання навчальних дисциплін.

На початковому етапі навчання, тобто адаптаційному, першокурсникам не вистачає різних вмінь і навичок, які необхідні у ВНЗ для успішного засвоєння навчальних дисциплін. На нашу думку, варто оптимізувати навчальний процес на основі особисто орієнтованої суб'єкт-суб'єктної моделі педагогічної взаємодії, створюючи такі психолого-педагогічні умови, які супроводжують студентів у рамках взаємоповаги автономії кожного суб'єкта спілкування, складаючи єдиний психологічний простір для успішного досягнення результату навчання. Впровадження модульно-рейтингової системи організації навчально-виховного процесу є одним із способів реалізації цього підходу, успішно допомагаючи адаптації студентів. Модульна система організації навчально-виховного процесу принципово відрізняється від традиційної системи, а рейтингова система оцінювання успішності навчання студентів забезпечує постійний контроль процесу навчання та орієнтує студента на систематичну роботу упродовж семестру. Тому постає нагальним питання негайного озброєння першокурсників раціональними прийомами розумової і навчальної діяльності, необхідної для успішного навчання в умовах ВНЗ та ефективної організації самостійної роботи, де самостійність передбачає оволодіння знаннями, вміннями і навичками як компонентами змісту освіти й логічної роботи із запропонованим навчальним матеріалом та наявність мотиваційної установки.

Дослідниця Г.Е. Гнітецька визначає самостійну роботу як таку роботу, в результаті якої ті, хто навчаються, проявляючи активність і самостійність, прагнуть досягти поставленої викладачем або з власної ініціативи мети; вона здійснюється у спеціально відведений для цього

час при безпосередньому чи опосередкованому керівництві викладача, але без його безпосередньої участі, і завершується певними результатами, які підлягають самоконтролю і (або) контролю; проявляється в різноманітності видів індивідуальної і колективної навчальної діяльності і пропонує модель системи такої організації самостійної роботи студентів, складовими якої є аудиторна й позааудиторна форми; наголошує на їх взаємопослідовності, виділяючи як головні умови для існування цієї системи її взаємозв'язок з системами вищого і нижчого рівнів; психофізіологічних особливостей студентів; організація пізнавальної саморегуляції; індивідуалізація. Таким вимогам, на думку науковця, відповідає інтегрований на традиційному навчальний процес. Дослідники В.В. Атаманюк і Р.С. Гуревич [1] зазначають, що успішному вирішенню проблеми високоякісної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій покликана сприяти досконала організація самостійною роботою студентів (СРС) та її контроль, по швидша адаптація першокурсників до навчання у ВНЗ, створення сприятливих умов для гармонійного розвитку особистості; зменшення кількості випадків, успішне навчання студентів у стінах обраного вишу, залучення їх до науково-дослідної роботи студентів (НДРС) та формування потреби у якісному навчанні й самоосвіті.

Дослідник С.У. Гончаренко пропонує звертати увагу на врахування індивідуальних особливостей, пізнавальних можливостей студентів при відборі навчального матеріалу й обґрунтованій необхідності його послідовності. Для формування вмінь СР використовуються різноманітні методи діяльності студентів: робота з навчальною літературою, різними посібниками, участь у наукових гуртках і дослідженнях. При цьому використовуються різні форми підвищення активності та контролю самостійної роботи, колоквиуми з основних розділів, програмований контроль з оцінним критерієм. Під час виконання теоретичних і практичних завдань студенти повинні вміти самостійно синтезувати знання, які вони вже мають, та додатково звертатися до літератури, робити необхідні записи. Саме цей вид самостійної роботи сприяє доброму засвоєнню матеріалу та не вимагає великої додаткового часу. Проте не кожному студенту психологічно легко упродовж короткого часу перейти від однієї системи навчання до іншої. Тому їх успішність залежить від того, наскільки розвинені в них основні компоненти культури навчальної діяльності. З одного боку, студенти стверджують існуючу відмінність між навчанням у школі і ВНЗ, що виявляється, насамперед, у більшій самостійності навчання. А з іншого боку, серед труднощів адаптації до умов навчання у ВНЗ більшість студентів ставлять на перше місце саме ті, які зумовлені

недостатнім розвитком у них ще зі школи раціональних прийомів розумової і навчальної діяльності, що необхідна для успішного навчання в умовах ВНЗ, організації їхньої самостійної роботи. Саме майже третина з них не вміють раціонально планувати і використовувати навчальний і вільний час, працювати систематично, студентам немає потягу до самоосвіти та самовиховання. Наші студенти не завжди можуть виділити головне в навчальному матеріалі, осмислити його, критично сприйняти й узагальнити, проаналізувати і зіставити інформацію, зробити висновки, зафіксувати прочитане у вигляді поширеного плану, тез, конспекту. Все це свідчить про те, що в школі, на жаль, ще недостатньо навчають учнів мислити, не привчають цілеспрямовано читати навчальну літературу, самостійно працювати з нею, тобто не прищеплюють їм навичок культури навчальної праці. Поняття "культура навчальної роботи" охоплює культуру розумової праці, способи раціонального планування та організацію самостійної роботи з навчальною і спеціальною літературою [2]. Як ми вважаємо, організація і керівництво СРС є відповідальною та важливою сферою діяльності науково-педагогічних працівників, пов'язаною з усіма формами навчального процесу. Структуру СР досліджували П.Я. Гальперін, В.П. Зінченко, Д.Б. Ельконін, .О. Ільїна, О.М. Леонтєв, А.В. Петровський, К.К. Платонов, С.А. Рубінштейн й ін.. та виділили дев'ять головних структурних елементів діяльності таких як мета, мотив, засіб, результат, суб'єкт, процес, предмет, умови, продукт. Вихідні структурні елементи діяльності можна об'єднати у дві групи: одна з них містить елементи організаційної структури діяльності такі як суб'єкт, процес, предмет, умови і продукт; до іншої ж віднесено соціально-психологічні елементи як мета, мотив, засіб і результат [12]. Така організаційно-психологічна структура діяльності уможлиблює визначення самостійної діяльності студента як процес, який здійснює суб'єкт над предметом у певних умовах з метою отримання продукта, при цьому використовуючи деякі засоби, а з отриманням результату як засвоєну сукупність набутих знань, умінь, навичок і сформовану самостійність як рису особистості, що здійснює самостійну діяльність, що дає можливість простежити в самостійній діяльності студентів такі блоки психологічної структури самоосвітньої діяльності: орієнтаційний, операційний, мотиваційний та блок оцінювання результативності дій, як визначив К.К. Платонов як синтез цих чотирьох взаємопов'язаних компонентів: орієнтаційний компонент умінь самостійної роботи спрямований на розвиток початкових умінь, психологічна структура якого забезпечує усвідомлення мети самостійної роботи і пошук способів її виконання, що спираються на раніше засвоєні знання та навички. Операційний компонент умінь СР

студентів спрямований на формування загального рівня умінь, а це передбачає наявність знань щодо способів виконання дії і використання раніше засвоєних, неспецифічних для самостійної діяльності навичок. Мотиваційний компонент передбачає формування набутих умінь, які опираються на творче використання знань, навичок самостійної діяльності з усвідомленням мети і мотивів вибору способів її досягнення. Результативний компонент присутній на кожному етапі формування умінь, тому найвища результативність процесу формування умінь самостійної роботи визначає майстерність, що вимагає творчого використання засвоєної бази знань, умінь, навичок для ефективної самостійної діяльності та формування самостійності як риси особистості. У визначенні необхідної та достатньої сукупності умінь самостійної роботи у майбутніх фахівців соціономічних професій ми виходили з професійних потреб спеціалістів такого профілю [11]. На нашу думку перш за все необхідно для ефективного здійснення професійної діяльності у майбутніх фахівців з вищою освітою сформувати упродовж першого року навчання такі уміння як відшуковувати потрібну навчальну інформацію; самостійно працювати з науковою інформацією; самостійно обробляти інформацію; самостійно розв'язувати задачі прикладного змісту; прагнення до поглибленого вивчення навчального матеріалу і до самоосвіти.

Опрацювання навчального матеріалу з профільних дисциплін має власну специфіку самостійної роботи, тому необхідно забезпечити професійне спрямування змісту навчання, активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, організувати ефективну самостійну роботу студентів, формувати вміння СРС у єдності орієнтаційного, операційного, мотиваційного та результативного компонентів, установити міжпредметні зв'язки, які сприятимуть формуванню та вдосконаленню цих вмінь. Аналізуючи результати екзаменаційних сесій, помічаємо, що багато студентів навчаються далеко не на повну силу, тому що викладачі не завжди використовують форми і методи, які сприяють підвищенню активності пізнавальної діяльності студентів, не озброюють їх ефективними методами самостійної навчальної роботи. Але у наш час активне використання сучасної обчислювальної техніки в процесі СРС є невіддільним елементом, що уможливорює одночасність перевірки знань групи студентів за допомогою персональних комп'ютерів. Інколи дії студентів спрямовані лише на отримання позитивних оцінок, тому варто створити таку систему контролю, яка забезпечить створення умов, за яких студенти допускаються до екзаменів з певної фахової дисципліни при позитивній атестації і перевірці знань матеріалу, винесеного на самостійне опрацювання. Рейтинг як інструмент

контролю СРС стійко увійшов у структуру навчального процесу. На психіку студентів першого курсу негативно впливає зміна свого місця проживання і побутових умов, їх спілкування з не старанними старшокурсниками. Намагаючись подолати усі ці перешкоди, виявляється, що першокурсники уже відстали у навчанні у першому семестрі, отже, викладачам необхідно допомогти здолати без втрат цей адаптаційний період. Тому перехід до модульно-рейтингової системи навчання наближує на першому курсі навчання у школі та систему навчання у ВНЗ, мета якої полягає у підвищенні рівня підготовки спеціалістів за рахунок активізації систематичної СРС упродовж навчального семестру, організація постійного контролю поточної успішності студентів та розробка системи оцінювання якості навчальної роботи студента.

На нашу думку, основним у роботі зі студентами-першокурсниками є правильна і доцільна організація самостійної роботи, а саме: ознайомлення першокурсників зі специфікою навчання у ВНЗ; здійснення планування самостійної роботи студентів з урахуванням вхідного контролю з профілюючої дисципліни; організації самостійної роботи студентів над успішним засвоєнням навчального матеріалу. На лекціях для контролю СРС доцільно використовувати різні прийоми, що передбачають додаткову працю викладача [4, 6], але найбільш дієвою формою контролю за СРС, на нашу думку, є індивідуальні співбесіди, які зазвичай потребують сил і часу викладачів, проте дають хороший результат: підвищується культура теоретичного мислення студентів, їхні уміння самостійно шукати шляхи розв'язання актуальних проблем та долучають до систематичної праці. Робота з відстаючими студентами, які мають слабку загальну підготовку, вимагає від викладача достатньо витримки, такту й терпіння. Індивідуальні співбесіди є найбільш дієвими у розв'язанні одного з важливих завдань - орієнтація на індивідуалізацію навчання. Система рейтингового контролю відзначається цілком високою ефективністю, яка вносить елементи змагання серед одногрупників; забезпечує контроль навчальної дисципліни; забезпечує об'єктивність оцінки на кожному етапі навчання. Ефективність СРС значно залежить від комплексного підходу до її організації і проведення, впровадження новітніх навчальних технологій у навчальний процес та відповідно до вимог і потреб забезпечення науковою, навчально-методичною літературою й сучасним технічним забезпеченням. На нашу думку, вищезазначені форми організації і проведення СРС допомагають готувати майбутніх кваліфікованих фахівців.

Тому, формування професійної спрямованості, розвиток умінь і навичок СРС у першокурсників протікає ефективніше при детальному вивченні професійної мотивації майбутніх фахівців; професійному спрямованні викладання навчальних дисциплін; постійному дотриманні принципу єдності теорії і практики, навчання і виховання; достатньому забезпеченні науковою, навчально-методичною літературою й сучасними технічними засобами.

Список використаних джерел

1. Атаманюк В.В., Гуревич Р.С. Самостійна робота студентів у вищому навчальному закладі // Наукові записки ВДПУ. – 2002. – № 6. – С. 61. -64.
2. Вербицкий А., Попов Ю. Самостоятельная работа студентов. Проблемы и опыт // Высшее образование в России: Научно-педагогический журнал. – 1995. – № 2. –С. 137-145.
3. Гнитецкая Г.Е. Дидактическая эффективность комплексной системы организации самостоятельной работы студентов младших курсов (на материале подготовки специалистов технических вузов): Дис. канд. пед. наук: 13.00. 01. – К., 1990. – 150 с.
4. Голуб Н.М., Тюріна В.О. Формування у студентів уміння самостійно працювати з навчально-методичною літературою // Сучасні педагогічні технології у вищій школі: Науково-методичний збірник. – К., 1995. – Вип.1. – С. 27–28.
5. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах / Дис... д-ра пед. наук: 13.00. 04. – К., 1999. – 415 с.
6. Данченко В.Т., Волкова Л.П., Калашникова С.М. и др. Организация самостоятельной работы студентов // Социально-политические науки. – 1991. – № 4. – С. 120-125.
7. Єгорова Е.Б. Мотивація професійного вибору школярів // Проблеми освіти. – 1998. – № 11. – С. 114-115.

Article reveals true in our time the problem of the theoretical foundations of professional competence of specialists sotsionomichnyh professions of their training and education. Substantiated the various aspects of improving the quality of training of future specialists.

Keywords: professional competence, future professionals sotsionomichni profession, education, self-study students.

Отримано 1.10.2011

УДК 378.091

Н.Г. Пахомова

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ СИСТЕМНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГІВ

У статті представлені основні концептуальні положення системності професійної підготовки дефектологів.

Ключові слова: концепція, система, системність, професійна підготовки.

В статье представлены основные концептуальные положения системности профессиональной подготовки дефектологов.

Ключевые слова: концепция, система, системность, профессиональная подготовка.

Стрімкі зміни, які відбуваються у соціальному та політичному житті України, вимагають перебудови системи вищої освіти з метою підвищення кваліфікованості та конкурентоспроможності спеціалістів. Однією з найважливіших завдань інтеграції до Болонського процесу є забезпечення умов для розширення мобільності студентів, викладачів і науковців, що вимагає стрімкого оновлення системи знань, перегляду змісту, форм і методів навчання, орієнтації вищої освіти на особистість студента, запровадження новітніх технологій навчання, з метою забезпечення високої якості підготовки випускників вищої школи.

Професійна підготовка кваліфікованих кадрів, як системна діяльність держави щодо конкретної особистості, суспільства в цілому висвітлена у законодавчій, виконавчій, судовій, інформаційній та інших сферах. Вони мають на меті створення соціально-економічних, політичних, організаційних, правових умов для поширення системного підходу до освітніх процесів, розвитку інтелектуального та духовного потенціалу українського суспільства.

Отже, входження в європейський соціокультурний простір зумовлює потребу в ефективній дидактичній технології професійної підготовки, яка б передбачала системність мультидисциплінарного підходу та забезпечувала неперервну взаємодію співучасників навчання, мотивоване залучення студентів до навчання, постійне навчання впродовж усього життя; сприяла б впровадженню інноваційних підходів у практику сучасної вищої школи, підвищенню конкурентоспроможності європейського простору вищої освіти для інших регіонів світу.

Професійна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі є предметом наукових досліджень, які відображають такі її аспекти як: філософія сучасної вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), теоретичні та методичні засади неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.), дидактика та методика навчання у вищій школі (А. Алексюк, В. Краєвський, І. Лернер, О. Мороз, В. Олійник, А. Петровський, М. Скаткін та ін.), проблема вдосконалення організації навчального процесу взагалі (А. Алексюк, Б. Гольдшмидт, М. Гольдшмидт, В. Зінкевичус, А. Казановський, Л. Костельна, В. Плохій, О. Попович, Дж. Рассел, Л. Романішина, М. Чошанов, Н. Шиян, П. Юцявичене та інші).

Різним аспектам проблеми підготовки дефектологів присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Бондаря, І. Дмитрієвої, С. Миронової, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та ін. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишилося обґрунтування концептуальних основ системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки дефектологів.

У зв'язку з цим, метою нашого дослідження є визначення змісту поняття "системність", як концептуальної основи професійної підготовки. Тому завданнями нашого дослідження є: ретроспективний аналіз літератури з означеної проблеми, теоретично обґрунтувати концептуальні основи системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки дефектологів, розуміючи під ними систему вихідних положень процесу професійного становлення студентів педагогічних вищих навчальних закладів як суб'єктів модернізації освітніх процесів у ВНЗ.

У науковій літературі поняття "концепція" тлумачиться як система поглядів, що, будучи об'єднаними ідейним задумом, визначають розуміння певного класу явищ і процесів. У педагогіці це поняття розглядається як основоположний задум, вихідні положення педагогічної теорії, що зумовлюють спосіб побудови системи навчання та виховання на основі цілісного розуміння сутності цих процесів [3, с. 452; 4, с. 124-125].

У енциклопедичних словниках поняття "система" **визначається як** цілісність, в якій всі елементи так тісно пов'язані між собою, що стають по відношенню до оточуючого їх середовища та інших систем певною єдністю. Термін "система" використовується людством з давніх часів і охоплює значний перелік об'єктів різного походження: сонячна система, система числення, виробнича система тощо [3, 4, 5].

В ХХ ст. "системність" трактується як властивість об'єктів пізнання. Навколишній світ і діяльність людини з точки зору сучасної науки мають системний характер. Системність – це загальна властивість об'єктивно існуючої єдності світу, його структурованості і

взаємозв'язку. Системність як загальна властивість світу виявляється не тільки в системності матеріального світу, але й системності пізнавальної та практичної діяльності. Системність пізнавальної діяльності полягає в тому, що знання структуровані, являють собою ієрархічну систему взаємопов'язаних моделей світу. Системність практичної діяльності полягає у використанні взаємозв'язаних процедур для перетворення навколишнього середовища й людини, у врахуванні різних сторін діяльності та всіх можливих її наслідків. Сторонами системності є системність матеріального світу, системність пізнання й системність практичної діяльності [5].

Науковці (А. Алексюк, Б. Ананьев, В. Бондарь, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лозова, В. Синьов, М. Шеремет та ін.) наголошують, що сучасний розвиток освіти повинен реалізуватися через системні знання, необхідні для формування цілісного, системного мислення. Ці знання можуть бути здобуті тільки на основі інтеграції гуманітарних, фундаментальних і технічних наук при орієнтації на світовий рівень розвитку науки.

Особливу увагу К. Ушинський приділяв значенню системи знань у засвоєнні навчального матеріалу. Учений писав: "Тільки система, звичайно, розумна, що виходить із самої суті предметів, дає нам повну владу над нашими знаннями. Голова, наповнена уривчастими, незв'язаними знаннями подібна на комору, в якій усе без ладу і де сам господар нічого не знайде; голова, де тільки система без знань, схожа на крамницю, в якій на всіх ящиках є надписи, а в них порожньо" [6, с. 22].

Питання професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів на основі системного підходу у своїх працях розглядали А. Алексюк, В. Каган, І. Сиченіков, В. Семиченко, В. Луговий, В. Дашковський, О. Глузман та ін. Їхні дослідження ґрунтуються на філософському визначенні системного підходу як напрямку методології наукового пізнання і соціальної практики, коли кожний об'єкт є системою. Вони підкреслюють необхідність вивчення системних явищ з точки зору цілісності, структурності, функціональності, організованості.

Системний підхід, запропонований А. Мамонтовим, дав змогу визначити методику вивчення системи професійної компетентності педагога, за якою й на сьогодні можна проаналізувати систему професійної підготовки дефектолога, визначити її залежність від соціально-економічних умов суспільства і цивілізаційних процесів, провести критичний аналіз, спрямований на виявлення прогресивних напрямів удосконалення підготовки корекційного педагога в сучасних умовах; здійснити науковий опис психолого-педагогічної і фахової компетентності дефектолога і визначити її ефективність.

Ефективність і результативність організації системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки дефектологів

повинна оцінюватися з методологічних позицій, які мають бути покладені в основу подальшого теоретичного й експериментального дослідження цієї проблеми у вищих педагогічних навчальних закладах.

Первісною філософською основою системності підготовки студента вважаємо теорію пізнання (гносеологію), яка виступає важливою умовою здобуття професійних знань та самопізнання людини. Гносеологія визначається як філософське вчення про загальне в пізнавальних взаємовідносинах суб'єкта й об'єкта. За умови уважного методологічного аналізу, з'ясовується, що філософське вчення про знання є науковим підґрунтям пояснення основних педагогічних явищ, зокрема, системності підготовки, й розкриття закономірностей її організації [5].

Спираючись на провідні методологічні засади опис процесу організації системності підготовки студентів потребує визначення провідних принципів, основних форм, методів і засобів, обґрунтування організації системної педагогічної, психологічної і медичної підготовки, як змістового наповнення навчальної діяльності, а також характеристику особистості студента як суб'єкта професійної підготовки.

Будь-яке дослідження, будь-які теоретичні узагальнення мають підпорядковуватись основним принципам сучасної освіти, серед яких виділяємо принципи гуманізації й гуманітаризації навчання. Саме ці принципи зумовлюють установа гнучих людських відносин між викладачем вищої педагогічної школи й студентом, який також з першого дня навчання має проєкціювати свої власні дії й учинки на позицію вчителя – носія добра, моралі й гуманізму (Н. Бібік, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кремень, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Савченко, Г. Сковорода, А. Сманцер, В. Сухомлинський, І. Якіманська та ін.).

Реалізація гуманістичного підходу в навчанні передбачає усвідомлення невід'ємності освіти, яка здобувається, від національної й світової культур. А одним з пріоритетних напрямів системності професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі вбачаємо здобуття саме загальнокультурних знань, котрі обов'язково стануть студенту в нагоді вже на етапі проходження педагогічної практики. Гуманістична спрямованість освіти також безпосередньо пов'язана зі здобуттям певного соціокультурного досвіду. І тут слід наголосити, що набуття такого досвіду має представляти собою динамічний безперервний процес, що й забезпечується в процесі здійснення системності професійної підготовки.

Дотримання принципів гуманізації й гуманітаризації освіти забезпечує включення загальнолюдських ціннісних настанов й орієнтацій до змісту системності професійної підготовки, без яких не виявляється можливим організація й здійснення будь-якого різновиду навчання, оскільки усвідомлення цінності отриманих знань, умінь і

навичок має усвідомлюватись на достатньо високому рівні задля їх подальшого збагачення та розширення за циклічним принципом: чим більших обсягів інформації й сталих системних знань здобуває людина, тим більше можливостей вона отримує для себе щодо їх подальшого збагачення та системного узагальнення.

Усвідомлення цінності здобутих системних загальнонаукових і професійно необхідних знань забезпечується з позицій реалізації аксіологічного підходу, який дозволяє вивчати явища відносно виявлення їх можливостей задовольняти потреби студента, розв'язувати завдання гуманізації суспільства, що набуває неперевершеної ролі в підготовці майбутнього вчителя. Це питання розкривається в працях В. Гриньової, П. Гусака, Н. Кузьміної, А. Маркової та ін.

Центральне місце щодо методологічного обґрунтування організації навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів займають системний (цілісний) і діяльнісний підходи. У сучасній педагогічній науці ці два підходи поєднуються й трактуються як єдиний системно-діяльнісний підхід (Б. Ананьев, Є. Бондаревська, О. Бугрій, І. Зимня, В. Лозова, Г. Щукіна, І. Якіманська та ін.). Але слід наголосити на тому, що хоча дійсно їх поєднання додає додаткові важелі щодо розробки певних теоретичних положень, кожен з них представляє завершену сукупність вимог, які можна застосовувати окремо, а за необхідності в поєднанні.

Системний (цілісний) підхід у філософській і психолого-педагогічній літературі розглядається переважно як спосіб дослідження складних об'єктів, їх компонентів, котрі перебувають у постійних динамічних взаємозв'язках і взаємозалежності. Системність, або цілісність, перш за все, передбачає, що єдина динамічна взаємопов'язана сукупність елементів складного об'єкта має характеристики, які докорінно відрізняються від простої суми чи набору характеристик, котрі притаманні окремим складовим чи компонентам цілісної системи.

У своєму дослідженні також виходимо з положення про навчальний процес у вищій школі, запропонованого С. Архангельським. "Навчальний процес у вищій школі - це не лише повідомлення й засвоєння знань, прищеплення навичок і вмінь, це складна система організації, управління й розвитку пізнавальної діяльності студентів, це процес багатостороннього формування спеціаліста вищої кваліфікації. Така система потребує строгої організації, функціонування, усебічного методологічного обґрунтування, глибокого аналізу умов свого розвитку" [1, с. 44].

Наведене положення, а також засади системного (цілісного) й діяльнісного підходів дають змогу теоретично обумовити основні положення щодо дослідження проблеми системності педагогічної,

психологічної та медичної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладів.

Організацію системності підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних слід розглядати як складний об'єкт дослідження й певний об'єктивно й реально існуючий феномен сучасного освітнього процесу. Таке бачення дозволяє представити даний феномен освітнього процесу й об'єктивну категорію педагогічної науки як складну педагогічну систему, яка знаходиться в постійній взаємодії "система–системи", "система–система", "система–системні компоненти" з іншими феноменами цілісного педагогічного й освітнього процесу, які також представляють собою завершені педагогічні системи вищого й нижчого ієрархічного порядку.

Виходячи з даних методологічних засад пропонуємо визначати системність педагогічної, психологічної та медичної підготовки дефектологів у вищих педагогічних навчальних закладах як інтегративну комплексну систему педагогічного впливу на процеси оволодіння професійними знаннями і вміннями, формування професійної компетентності та професійного становлення, що відбивається на здатності особистості до відтворення системних психолого-педагогічних та медичних знань та самовдосконалення у професійній діяльності.

Визначення широкого розуміння системності підготовки дефектологів у вищих педагогічних навчальних закладах забезпечує можливість усебічного концептуального теоретико-методологічного обґрунтування власне процесу організації системності педагогічної, психологічної та медичної й його основних педагогічних положень, а також формулювання категоріального апарату на рівні дефініцій. Пропоноване бачення досліджуваного процесу надає додаткові можливості для цілісного сприйняття не лише самої навчальної діяльності студентів, а й передбачає усвідомлення місця й ролі педагогічної, психологічної та медичної підготовки як системи в загальному навчальному процесі вищої педагогічної школи, показує її зв'язки з іншими видами діяльності. Поєднання на інтегративному рівні педагогічної, психологічної та медичної підготовки забезпечує їх діалектичну єдність, максимальне взаємопроникнення, що сприяє підвищенню ефективності й результативності організації важливої й досить специфічної, докорінно змінюваної з урахуванням сучасних вимог до фахівця сфери освіти навчальної діяльності.

Відтак, широке розуміння системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки дефектологів у вищих педагогічних навчальних закладів виступає в якості теоретичної основи. Але будь-який педагогічний процес, педагогічна діяльність чи педагогічний вплив не мають сенсу без визначення шляхів практичної реалізації, утілення в реальній навчальній процес. Саме тому, пропонуємо *вузьке розуміння*

системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки дефектологів у вищих педагогічних навчальних закладах. З проєкцією на практичну реалізацію на рівні дефініції визначаємо *системність* педагогічної, психологічної та медичної підготовки дефектологів у вищих педагогічних навчальних закладах, як оптимальне інтегративне використання традиційних і новітніх інноваційних форм, методів і засобів навчання (викладачем і студентом), спрямованих на ефективне й результативне засвоєння психолого-педагогічних та медичних знань і способів їх здобуття на рівні професійно-педагогічного, медико-біологічного, фахово-предметного, методичного й загальнокультурного аспектів.

Запропоноване вузьке розуміння системності підготовки дефектологів у вищих педагогічних навчальних закладах розкриває можливості щодо практичної реалізації певних заходів у межах інтегративної комплексної системи педагогічного, психологічного та медичного впливу на процеси формування професійних знань і умінь, їх усвідомлення та вдосконалення. Інтегративне використання традиційних і новітніх інноваційних форм, методів і засобів навчання (викладачем і студентом) не обмежує, а лише задає пріоритетний напрям організації системності педагогічної, психологічної і медичної підготовки у процесі навчальної діяльності. Також обов'язково необхідно враховувати специфіку й міждисциплінарність професійної підготовки саме дефектологів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Цілісне бачення організації системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки майбутніх дефектологів у вищих педагогічних навчальних закладів дозволяє обґрунтувати концептуальні основи та виділити систему принципів професійно-педагогічної спрямованості, до якої включаємо наступні: самостійності; професійно-педагогічної спрямованості; гуманізації й гуманітаризації; наступності; науковості; свідомості й активності; системності, послідовності й раціональності; доступності й достатнього рівня складності; зв'язку теорії з практикою; професійно-педагогічної значущості знань; професійної компетентності.

З позицій системного підходу щодо визначення й обґрунтування основних положень пропонуємо також системну *організацію змістового наповнення професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів*, яка передбачає максимальне використання міжпредметних зв'язків, урахування специфічних особливостей тієї чи іншої дисципліни, одного чи іншого блоку дисциплін.

Подальша розробка проблеми системності підготовки студентів показала необхідність у залученні діяльнісного підходу до опису цього складного феномену. Діяльнісний підхід зумовлює таку організацію

діяльності суб'єкта, у якій він виступає активним у пізнанні, праці, спілкуванні, своєму власному розвитку. В педагогічній науці наголошують на діалектичну єдність діяльнісного й особистісного підходів, оскільки особистість виступає суб'єктом діяльності. Виходячи з цього, особистість студента виступає суб'єктом навчального процесу, як системи. Саме з позицій суб'єктивного досвіду ним здійснюється в пізнанні сприйняття інформації, здобуття й переробка знань. Актуалізація суб'єктивного досвіду студента забезпечується змістом, методами та формами навчальної діяльності, спільним визначенням загальної мети такої діяльності й більш конкретних цілей, а також створенням емоційного фону.

Отже, одним з головних завдань повинно стати створення системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки, в результаті якої у майбутніх фахівців дефектолога-професіонала формується: по-перше, готовність до роботи на основі системних міждисциплінарних знань; по-друге, оволодіння інноваційними психолого-педагогічними та корекційними технологіями; по-третє, розуміння своєї індивідуальної сутності, на основі якої виробляється особистісна концепція та реалізується професійний потенціал фахівця.

Список використаних джерел

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / Сергей Иванович Архангельский/. – М.: Высш.школа, 1980. – 368 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник / А.М. Алексюк/. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
3. Большая Советская Энциклопедия: В 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Советская Энциклопедия, 1974. – Т.18. – 1974. – 632 с.
4. Гончаренко. Український педагогічний словник. /С.Гончаренко/. – К.: Педагогічна думка, 1997. – 678 с.
5. Кузьмина Н.В. Понятие "педагогическая система" и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Педагогика, 1980. – 150 с.
6. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский/. – М.: ФАИР-Пресс; Гранд, 2004. – 575 с.

The article presents the basic conceptual systematic professional training of the defectologists (special pedagogical).

Keywords: conception, system, systematic, professional training.

Отримано 29.9. 2011

УДК 376-056.263

І.К. Русакович

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ЖЕСТОВОГО МОВЛЕННЯ В РЕСПУБЛІЦІ БІЛОРУСЬ

У статті аналізуються теоретичні і прикладні аспекти проблеми навчання жестовому мовленню спеціалістів, які працюють в галузі освіти і реабілітації осіб з порушенням слуху. Пропонується досвід організації підготовки зі спеціальності "Жестове мовлення" в Республіці Білорусь.

Ключеві слова: жестова мова, навчання, викладання, зміст, лінгвістична і методична підготовка, сурдопереклад, вчитель.

В статье анализируются теоретические и прикладные аспекты проблемы обучения жестовому языку специалистов, работающих в области образования и реабилитации лиц с нарушением слуха. Представлен опыт организации подготовки по специальности "Жестовый язык" в Республике Беларусь.

Ключевые слова: жестовый язык, обучение, преподавание, содержание, лингвистическая и методическая подготовка, сурдоперевод, учитель

Как известно, в современном мировом образовательном пространстве наблюдается совершенствование различных подходов к обучению, воспитанию детей с особенностями психофизического развития с позиций медицинской и социальной моделей реабилитации. Обновление коррекционно-педагогического процесса специального образования в Республике Беларусь происходит по пути реализации положений социальной модели реабилитации. Она призвана обеспечить ребенку с ограничениями жизнедеятельности условия оптимального социального взаимодействия со средой и самореализации в ней [4, 5].

Для детей с нарушением слуха эффективные факторы социализации также исторически рассматриваются в плоскости идей социокультурной или биолого-медицинской концепции глухоты (Г.Л. Зайцева). Сторонники биолого-медицинской парадигмы связывают задачи реабилитации глухих детей с лечением и восстановлением нарушенной слуховой функции, следовательно, с поиском путей коррекции слуха, формирования произношения,

развития устной речи и максимального соответствия в итоге детей со слуховыми ограничениями "стандартам слышащих". [1] Как показывают данные последних исследований в области слухопротезирования, с одной стороны, увеличиваются прогнозы благоприятной адаптации детей с нарушением слуха, их социализации и интеграции благодаря техническому прогрессу, многолетним и апробированным в сурдопедагогике способам коррекции слуха и речи, способствующим максимальному приближению глухих и слабослышащих детей к нормально слышащим по слуховым и речевым возможностям. Особые надежды современной медицины связаны с кохлеарной имплантацией детей с нарушением слуха. Количество детей с кохлеарными имплантами стремительно растет во всем мире, и в настоящее время активно обсуждаются возможности и перспективы их максимальной слухоречевой реабилитации. С другой стороны, среди детей с нарушением слуха были и остаются те, для которых слухоречевая реабилитация не приносит ожидаемых результатов, и, следовательно, для них жестовый язык на всю жизнь остается единственно доступным каналом общения, познания и развития. В зарубежной и отечественной специальной литературе неслышащих детей определяют в группу "обладающих визуальным мышлением" (американский доктор психологии Бернанд М. Паттен), которые в большинстве своем "...лимитированы в получении информации, не в состоянии реализовать свои творческие возможности в той обстановке, когда основным средством учебно-воспитательного процесса является устная речь". [3,4].

Последователи социокультурной концепции глухоты отсутствие слуха определяют как особое состояние, объединяющее людей в культурно-лингвистическое меньшинство, что "гарантирует равенство глухих людей с представителями большинства, а также с членами других меньшинств..., обеспечит включение микросоциума глухих в макросоциум, в общество" [1, с. 53]. Жестовый язык для лиц с нарушением слуха в контексте социокультурной парадигмы, как и звуковой (словесный) для слышащих - средство познания мира, и материализация мысли, и актуализация человеческой сущности и социального сосуществования в микросоциуме неслышащих, и – через переводчика – в макросоциуме слышащих [3, 4]. Это определяет большое значение и необходимость осуществления лингвистической и методической подготовки в области жестового языка для современных сурдопедагогов и сурдопереводчиков.

В Республике Беларусь созданы условия для переосмысления путей множественного речевого развития ребенка в условиях слуховой депривации. Изменение менталитета цивилизованного социума по отношению к языковым меньшинствам акцентировало необходимость проведения научных исследований жестового языка, технологии его

использования в обучении глухих и в изучении слышащими и решение обозначенной проблемы в Беларуси поставлено в практическую плоскость [4,6]. Жестовый язык узаконен в нормативно-правовой базе и признается одним из средств общения, обучения и воспитания лиц со слуховой депривацией. В учебные планы специальных школ для детей с нарушением слуха включены специальные занятия по "Развитию жестовой речи" (коррекционный компонент) и с 2010 года учебный предмет "Жестовый язык" для учащихся 6-10 классов. Таким образом, белорусская специальная школа для детей с нарушением слуха проводит обучение на основе средств тотальной коммуникации и, реализуя положения Закона "О социальной защите инвалидов", "Кодекса об образовании", обеспечивает учащимся возможность повышать лингвистическую компетентность (знания и умения в области словесного и жестового языков).

На факультете специального образования белорусского государственного педагогического университета (г. Минск) имеется двадцатилетний опыт целенаправленного изучения жестовой речи и методики ее преподавания студентами, обучающимися по специальности "Сурдопедагогика". Выпускники готовятся к осуществлению профессиональной деятельности в специальных школах для детей с нарушением слуха, проводят на практике коррекционные занятия по "Развитию жестовой речи". Таким образом, у будущих сурдопедагогов, осуществляющих реабилитацию и образование лиц с нарушением слуха, овладение жестовой речью входит в профессиональную компетенцию согласно современным стандартам высшего образования в Республике Беларусь [5, С. 305].

Коренные изменения включены в программу переподготовки специалистов образования в институте повышения квалификации БГПУ: там четвертый год осуществляется прием в группы слушателей, обучающихся по специальности "Жестовый язык", выпускники которой получают квалификацию учителя жестового языка и сурдопереводчика. Актуальность подготовки по такой специальности обусловлена как дефицитом квалифицированных сурдопереводчиков в Республике Беларусь, так и необходимостью профессионального образования учителей для преподавания жестового языка как учебного предмета в специальных школах для детей с нарушением слуха. Планировалось, что за период апробации экспериментальных программ по "Жестовому языку" (авторы Т. А. Григорьева, И. К. Русакович), институт повышения квалификации БГПУ подготовит специалистов для внедрения результатов эксперимента в широкую практику. Следует отметить, что учителя, осуществляющие экспериментальную деятельность согласно отраслевой программе Министерства образования Республики Беларусь в течение 2006-2010 г.г. на базе экспериментальных площадок (Шугай Т. А – учитель специальной

общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха № 14 г. Минска) и Мелеховец В.Ф. – учитель специальной общеобразовательной школы-интерната для детей с нарушением слуха № 13 г. Минска), сами являлись первыми слушателями факультета переподготовки специалистов образования по специальности "Жестовый язык" и в 2008 году вместе со своими сокурсниками получили первый в истории профессионального образования БГПУ диплом преподавателя-переводчика жестового языка.

В составе первой группы слушателей обучались и представители учреждений образования (учителя, воспитатели, психологи специальных школ для детей с нарушением слуха, и педагоги, осуществляющие профессионально-техническое образование глухих, а так же переводчики производственных предприятий и предприятий БелОГ). В наборе 2009 года, кроме педагогов-дефектологов и сурдопереводчиков, среди слушателей появились медработники, не имеющие опыта общения с глухими, а также профессионального интереса или направления от учреждений образования. Их мотивация обучения жестовому языку связана с желанием понять неслышащих людей, с которыми они работают. За рубежом не единичны случаи образования на курсах жестового языка священников, учителей массовых школ, медицинских работников, испытывающих познавательный лингвистический интерес к жестовому языку и активную общественную позицию в отношении лиц с нарушением слуха [3, 4].

В июле 2009 года в Законе "О социальной защите инвалидов" (1991) приняты изменения и дополнения (глава 3, статья 12), в соответствии с которыми в учебные планы МВД, МЧС, работников ЖКХ внесены факультативные курсы "Основы жестового языка". В 2008-2009 году состоялась апробация такого курса на базе Академии МВД РБ, получившая высокую оценку президента Всемирной федерации глухих Марку Йокинена, который лично присутствовал на практических занятиях с курсантами МВД и общался с ними. Представители секретариата ВФГ из стран Восточной Европы и Средней Азии высказали мнение о том, что подобный опыт взаимодействия Министерства МВД, Министерства образования и Центрального правления белорусского общества глухих способствует росту авторитета правоохранительных органов, совершенствованию и развитию национального жестового языка, а также является ярким подтверждением социально направленной политики нашего государства [1,3,4].

Для выпускников института переподготовки кадров БГПУ, обучающихся по специальности "Жестовый язык", центральным компонентом и обязательным условием профессионального образования является формирование компетенции учителя,

организує спеціальне вивчення жестового мови як навчального предмету в структурі загальноосвітніх уроків і занять корекційного компонента в закладах освіти для дітей з порушенням слуху. З метою формування такої компетенції в навчальній підготовці майбутніх викладачів-перекладачів жестового мови включені базові курси "Техніка жестового мови" і "Жестовий мови з методикою викладання". Перший забезпечує володіння прямим і зворотним словесно-жестовим перекладом. Другим - формування у слухачів лінгвістичної і методичної компетентності в області жестового мови і його викладання в системі спеціального освіти глухих школярів.

Дисципліна "Жестовий мови з методикою викладання" включає визначений обсяг науково-теоретичних і практичних знань про жестовий мови як лінгвістичну систему, його особливостях в порівнянні з звуковим мови, місце і методику його вивчення в системі спеціального освіти дітей з порушенням слуху. Автор-розробник програми кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології неперервного освіти ІПК БГПУ Русакович І.К.

Зміст курсу навчання жестовому мови і методики його викладання представляє собою багатогранну область науково-методичних, психолого-педагогічних і лінгвістичних знань, врахування змісту і методів дослідження якої призначена надати суттєву допомогу майбутнім вчителям жестового мови в реалізації корекційно-освітніх, розвиваючих і виховних завдань навчання на основі тотальної комунікації осіб з порушенням слуху [1,2,3,5,6].

В завдання курсу входить:

- формування наукових знань у слухачів перепідготовки про жестовий мови як про знакову систему, його розвитку в філогенезі і онтогенезі;
- формування наукових понять про граматику жестового мови, структурі жеста; калькуючої жестової мови і національному жестовому мови глухих; культурі жестової мови; специфіці словесно-жестового двомов'я; підходах до кодування жестів;
- розвиток вміння здійснювати порівняльний аналіз структури жестів і слів, жестових і словесних виражень (висловлювань);
- формування знань про особливостях організації і управління навчальною діяльністю глухих, навчаючихся жестовому мови, і впливі цих процесів на інтелектуальне, особистісне розвиток і пізнавальну активність дітей з порушенням слуху;
- формування готовності до психолого-педагогічної і методичної інтерпретації компонентів навчально-виховної діяльності в структурі уроків жестового мови і занять по

развитию жестовой речи;

➤ расширение психолого-педагогической и методической компетентности учителя жестового языка и переводчика.

Программное содержание представлено двумя блоками: лингвистическим (жестовый язык как знаковая система) и методическим (методика преподавания жестового языка). В первом рассматриваются особенности грамматики и лексики жестового языка (их осмысление и применение организуется на занятиях по технике жестовой речи). Во втором изучаются научно-теоретические, нормативно-правовые аспекты и методические пути изучения жестового языка и развития жестовой речи у учащихся с нарушением слуха в условиях специального образования [4,6].

При составлении программы обучения слушателей жестовому языку и его методики учитывался имеющийся в Беларуси опыт организации специального обучения жестовой речи (на коррекционных занятиях) и курсов сурдопереводчиков (проводимых по инициативе Центрального Правления БелОГ в Республиканском институте повышения квалификации), разработки отечественных и зарубежных ученых по проблеме "жестовый язык – школа глухих", а так же рекомендации по подготовке в области перевода специалистов лингвистических вузов.

Таким образом, за двухлетний период обучения по специальности "Жестовый язык", слушатели в формате лекционных, практических и лабораторных занятий изучают следующие основные темы:

Жестовый язык как знаковая (семиотическая) система (исторический аспект, внешние и внутренние свойства жеста как знака). Жест как структурный элемент жестового языка (специфика структуры жеста, ее исследования с позиций традиционной и структурной лингвистики В. Стоккоу, Г.Л. Зайцева и др.). Структура и функции дактильной речи.

Развитие систем жестового общения в филогенезе (характеристика существующих систем жестового общения, генетические жесты, исследователи филогенеза жестового общения Д. Моррис, А.Н. Леонтьев, В.П. Морозов и др.);

Словесный (звуковой) язык – жестовый язык – язык жестов: категориальный анализ. Дословесная коммуникативная деятельность у детей в норме и со слуховой депривацией. Протоязык. Жестовый язык и язык жестов как кинетические формы коммуникации (происхождение и функции, основные авторы и классификации жестов) [1,2];

Калькирующая жестовая речь и национальный жестовый язык: основные понятия. Структура жестового языка – основные направления и результаты исследований. Классификация жестов. Проблемы формирования калькирующей жестовой речи и жестовой речи неслышащих.

Лексический состав жестового языка. Особенности лексики жестового языка (в сопоставлении со звуковым языком). Основные подходы к изучению и созданию словарей жестового языка и жестовников. Конситуативность жеста при передаче внешних характеристик предмета, признака, действия.

Изучение этимологии жестов. Безэквивалентная лексика жестового языка.

Технология изучения лексики жестового языка.

Лингвистический анализ жестового языка. Жестовые эквиваленты, способы выражения и приемы формирования в жестовом языке: значения "множественность", "принадлежность", временных, пространственных, количественных, атрибутивных, субъектно-объектных отношений. Важнейшая особенность морфологии жестового языка – способность к образованию смысловых парадигм путем изменения двигательных-пространственных характеристик жеста в основных способах передачи. Традиционные трудности и ошибки при восприятии и воспроизведении всех видов отношений в словесном и жестовом эквивалентах слышащими педагогами и неслышащими учащимися.

Особенности синтаксиса жестового языка (закономерности жестовой коммуникации, специфика эксплицирования смысла, синтаксическая интерференция, богатство и своеобразие структуры простых и сложных высказываний передачи отношений "причина-следствие", значения "цель", "условия". Технология изучения синтаксиса жестового языка.

Жестовый язык в социокультурном и образовательном пространстве

Признание статуса жестового языка глухих: проблемы и перспективы. Положение жестового языка в образовательном пространстве Республики Беларусь.

Основные концептуальные подходы к использованию жестовой речи как средства обучения детей с нарушением слуха. Значение жестовой речи в семейном воспитании неслышащих и в воспитательном процессе специальных учреждений для детей с нарушением слуха. Роль жестового языка в психическом развитии детей с нарушением слуха. (В. Петшак, Г.Л. Зайцева, Т.В. Розанова, А.И. Дьячков, Т. А. Григорьева, Н.Г. Морозова, И.К. Русакович и др.) Значение жестового языка для формирования психонейролингвистических связей (Д. Моррис, В. Стокку, А. Кибрик, В.И. Киммельман, М. Йокинен, Д.М. Дентон, Б. Паттен). Полемика о комплексировании словесной и жестовой в развитии коммуникативной деятельности неслышащих (А.Г. Басова, Р.М. Боскис, А.Г. Геранкина, Ж.И. Шиф, Г.Л. Зайцева и др.). Оценка роли жестовой речи в исследованиях Л.С. Выготского, Фундаментальный вклад

Г.Л. Зайцевой в разработку теории жестового языка. Социокультурная и биолого-медицинской концепция концепция глухоты [1,3,6].

Билингвистическое образование неслышащих детей.

Научно-методические основы обучения жестовому языку и развития жестовой речи в специальной школе для детей с нарушением слуха.

Принципы и задачи обучения жестовому языку и развития жестовой речи в специальной школе. Программное обеспечение коррекционного компонента "Развитие жестовой речи". Особенности обучения жестовой речи детей с нарушением слуха на разных возрастных этапах [6].

Методология изучения образовательной области "Жестовый язык" в современной специальной общеобразовательной школе [1, 4].

Структура уроков жестового языка и занятий по развитию жестовой речи.

Методы и методические приемы актуализации знаний на занятиях по жестовой речи в начальной школе. Способы ознакомления школьников с новыми жестами, жестовыми выражениями. Формы организации работ на уроках жестового языка и на занятиях по развитию жестовой речи.

Содержание подготовки неслышащих учащихся в области жестового языка. Технологии обучения жестовому языку в специальной школе. Методика обогащения лексического состава жестовой речи на уроках жестового языка. Методика обучения выразительности жестовой речи. Методика обучения прямому и обратному переводу.

Диагностика качества жестовой речи учащихся с нарушением слуха.

Требования к сурдопедагогу – учителю жестового языка.

Проблемы и перспективы изучения предмета "Жестовый язык" в специальных общеобразовательных школах для детей с нарушением слуха. Полемика о комплексировании различных видов речи на уроках жестового языка. Сотрудничество слышащих и неслышащих педагогов в анализе технологических решений уроков жестового языка, в контексте проблемы языкового сознания неслышащих, формирования культуры общества глухих.

В преподавании дисциплины "Жестовый язык с методикой преподавания" широко используются традиционные и инновационные информационные, наглядные, практические методы обучения. Усвоение лекционного материала поддерживается проведением лабораторных занятий на базе специальных общеобразовательных учреждений для детей с нарушением слуха с использованием коммуникативно-деятельностного и грамматического подходов к обучению жестовому языку.

Практические занятия предусматривают интерактивное обучение научно-методическим основам организации и проведения уроков жестового языка и занятий по развитию жестовой речи. Активно привлекаются современные информационные ресурсы в изучении методических принципов и приемов формирования знаний на уроках и занятиях по развитию жестовой речи. Успешно применяются разработанные специальные программы – "Русский жестовый словарь" (разработчики – ВОГ), "Компьютерная программа сурдореабилитации "Жестовый словарь" (Л.С. Димскис), "Основы жестового языка" (БелОГ), цикл компьютерных программ "Мир за твоим окном" (РАО). Приветствуется участие слушателей в проведении специальных занятий и экспериментальных уроков жестового языка, конкурсов "Знаток жестового языка" и организации предметной недели жестового языка.

В настоящее время состоялось три выпуска слушателей по специальности "Жестовый язык". Председатель государственной комиссии, кандидат педагогических наук, доцент А.Н. Коноплева высоко оценила уровень профессиональной подготовки выпускников. Результаты проведения государственного экзамена по специальности "Жестовый язык" позволяют констатировать в целом готовность выпускников института повышения квалификации БГПУ к самостоятельной профессиональной деятельности в качестве переводчика и преподавателя жестового языка.

Список використаних джерел

1. Зайцева, Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы // Дефектология. – 1999. – № 5. – С. 52–70.
2. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1986. – 162 с.
3. Лингвистические права глухих: Сборник статей / Сост. А.А. Комарова, Н.А. Чаушьян. – М.: Владос, 2008. – 513 с.
4. Русакович, И.К. Жестовый язык в современном образовательном и социокультурном пространстве / И.К. Русакович // Социокультурные проблемы современного человека / Материалы IV межд. научно-практ. конф., Новосибирск, 19-24 апреля 2010 г. / под ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – Ч. II. – С. 494-499.
5. Специальное образование: традиции и инновации: материалы Международной научно-практической конференции / отв. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2008. – 354 с.

6. Фоменок, И.К. Формирование знаний на занятиях по жестовой речи у младших глухих школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – Мн., 2003.

In the article the theoretical and practical aspects of sign language training of specialists working in the field of education and rehabilitation of persons with hearing impairments is analyzed. Experience in organizing training in the specialty "Sign Language" in Belarus is presented.

Keywords: sign language, training, teaching, content, linguistic and methodological training, sign language interpreting.

Отримано 29.9.2011

УДК 376.1-056.34+159.946.3:371.382:5

Т.Ю. Скиба

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ПРИРОДНИЧОГО ЗМІСТУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті розкривається вплив дидактичних ігор природничого змісту на формування комунікативних умінь і навичок учнів старших класів спеціальної школи. Автор обґрунтовує вплив ігор на мовленнєвий розвиток школярів, підвищення комунікативної активності учнів, відзначає покращення мовленнєвої діяльності з об'єктами спілкування.

Ключові слова: комунікативні уміння учнів спеціальної школи, ігри природничого змісту, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку.

В статье раскрывается влияние дидактических игр природного содержания на формирование коммуникативных умений и навыков учеников старших классов специальной школы. Автор обосновывает влияние игр на речевое развитие школьников, повышение коммуникативной активности учеников, отмечает улучшение речевой деятельности с объектами общения.

Ключевые слова: коммуникативные умения учеников специальной школы, игры природного содержания, дети с нарушениями речевого развития.

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки значна увага приділяється розробці та теоретичному обґрунтуванню засад цілеспрямованої діяльності з включення дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку, до повноцінного життя у соціумі.

У становленні особистості дитини з порушенням інтелектуального розвитку значну роль відіграє рівень сформованості її комунікативної компетенції.

Значний потенціал для формування комунікативних умінь школярів з вадами інтелектуального розвитку, на думку великої кількості авторів, мають дидактичні ігри. Саме тому, в навчальному процесі спеціальної школи, наочно-дидактичний та ігровий матеріал займає достатньо важливе місце під час проведення уроків з навчальних предметів.

У спеціальній, науково-теоретичній та методичній літературі, на нашу думку, недостатньо уваги приділяється використанню дидактичних ігор природничого змісту з метою формування комунікативних умінь учнів спеціальної школи. Це і зумовило вибір теми даного наукового пошуку.

Проблема розвитку зв'язного мовлення учнів завжди була актуальною темою для науковців педагогічної галузі. Лінгводидактичні основи формування вмінь і навичок зв'язного мовлення висвітлені у працях відомих мовознавців і педагогів Ф. Буслаєва, І. Срезневського, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Підвищенню мовленнєвої культури учнів присвячені наукові праці І. Білодіда, Р. Будагова, В. Ващенко, В. Виноградова, А. Коваль, Л. Паламар, Є. Чак та ін. Психологічні основи зв'язного мовлення визначалися в працях Б. Баєва, Л. Виготського, Г. Костюка, І. Синиці та ін. Вирішенню комунікативних завдань під час процесу оволодіння мовленнєвим матеріалом присвячені праці Т. Ладиженської, В. Мельничайка, І. Синиці, Л. Скуратівського, М. Стельмаховича та ін. Про важливість впровадження дидактичних ігор у процес навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами наголошували Жан Ітар, Едуард Сеген, Марія Монтесорі, О. Граборов, Л. Виготський, О. Савченко, А. Пушкарьова та ін. [1].

Психологія теорії гри достатньо широко розроблена в працях відомих психологів В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін. Науковцями була визначена освітньо-розвиваюча роль дидактичних ігор у навчанні та вихованні дітей серед яких і діти з вадами інтелектуального розвитку, доведений корекційний вплив на їх пізнавальний розвиток.

Тому *метою* даної статті є визначення ролі та впливу дидактичних ігор природничого змісту на формування комунікативних умінь учнів спеціальної школи. Мета нашого наукового пошуку була втілена в наступних *завданнях*: визначити місце дидактичних ігор природничого

змісту серед інших засобів формування комунікативних вмінь учнів спеціальної школи; з'ясувати, на розвиток саме яких структурних елементів комунікативної діяльності впливають дидактичні ігри даного напрямку.

Як відомо, порушення мовленнєвого розвитку негативно впливають на формування особистості дитини, що в першу чергу відбивається на процесах її соціальної адаптації. Причини цього різноманітні: в першу чергу це немовленнєві порушення, які безпосередньо та опосередковано пов'язані з мовленням (порушення кіркової нейродинаміки і ослаблення тонких диференціацій в мовно-руховому аналізаторі, дискоординаність, нечіткість у роботі органів артикуляції: язика, губ, нижньої щелепи, м'якого піднебіння; порушення тонкої довільної моторики пальців рук, розлади вегетативної нервової системи)[4].

Дітям з порушенням мовленнєвого розвитку властиві наступні емоційно-вольові прояви: тривожність(діти емоційно вразливі, плаксиві, з відсутнім прагненням до спілкування); замкнутість (діти відсторонені від однолітків і дорослих внаслідок усвідомлення власного дефекту: мовлення даної категорії дітей є незрозумілим для оточуючих); непевненість у власних силах (діти переживають свою неспроможність зрозуміти повноцінно інструкцію і впоратися з певним завданням внаслідок заниженої самооцінки); негативізм, який проявляється невірноваженістю, підвищеною дратівливістю, впертістю; дитячі страхи, які виникають за причин психотравмуючих ситуацій. Досить поширеним явищем, притаманним для дітей даної нозології, є те, що сильні або тривалі переживання переходять у невроз страху.

Проблема розвитку комунікативного мовлення учнів спеціальної школи займає значне місце в дослідженнях як педагогів так і психологів, є провідним напрямом навчально-виховного процесу спеціальної школи. Як відомо, мовлення виконує когнітивну, регулюючу і комунікативну функції, є "шляхом розвитку інтелекту" дитини, створює умови для корекції її пізнавальної діяльності і виступає засобом соціальної взаємодії з оточуючими людьми [2].

Мовлення учнів з розумовою відсталістю складається з простих, непоширених, граматичних, неправильних за будовою речень. Їм притаманні однослівні висловлювання; характерні спрощенні розповіді, які складаються з ланцюжка граматично простих речень. У зв'язку з відсутністю вміння диференціювати суб'єкти від дії, відокремлювати від дії об'єкти, діти пропускають головні члени речення, не розуміють запитань [3].

Активне мовлення розумово відсталих дітей надзвичайно бідне і неякісне, при цьому на перший план виступає недосконалість умінь, пов'язаних із використанням мовлення як засобу спілкування. Рівень

мовленнєвого розвитку учнів спеціальної школи не лише не забезпечує успішного засвоєння програмового матеріалу з будь-яких навчальних предметів, але навіть заважає учням успішно адаптуватися в шкільному колективі, активно включитися в доступні форми взаємодії з соціумом.

В учнів спеціальної школи як правило, дуже важко формується саме мовленнєва складова комунікативних умінь. Це виражається в тому, що діти в першу чергу, не виявляють бажання до самостійної мовленнєвої діяльності, по-друге, не проявляють самостійність під час побудови висловлювань: вони не можуть побудувати розповідь на тему, що обговорюється. У спонтанному мовленнєвому спілкуванні учні також обмежені: вони не можуть досягти поставленої мети, оскільки орієнтуються на умови мовленнєвої ситуації, що змінюється, відчують обмеженість активного словника, не володіють вмінням будувати певні граматичні конструкції, не завжди адекватні під час вибору невербальних засобів спілкування. Тому ситуації спілкування дітей між собою часто можна визначити як непродуктивні (спілкуючись не реалізують потреб, заради яких починають комунікацію, і як результат - не отримують задоволення від неї).

У результаті проведених досліджень за учнями старших класів спеціальної школи було з'ясовано, що характерним для розумово відсталих школярів є дефіцит універсальних комунікативних умінь (слухати співбесідника, реагувати на його питання, починати, підтримувати і завершувати розмову, висловлювати власну точку зору, отримувати потрібну інформацію при читанні і слуханні, використовувати цю інформацію у власних висловах, спілкуватися у письмовій формі).

За умови побудови навчально-виховного процесу, комунікативна спрямованість навчання виявляється в постановці дидактичних цілей під час організації навчальної діяльності даної нозології дітей, у визначенні змісту, виборі прийомів навчання, організації мовленнєвої діяльності учнів.

Отже, корекційне навчання у спеціальній школі повинне сприяти подоланню вад усіх складових мовленнєвої діяльності дітей з розумовою відсталістю (лексичної, граматичної, фонетичної). Під час навчання в школі учні вчать правильно будувати прості поширені речення, вживати різні граматичні конструкції. Проте, самостійна вербалізація складних мовленнєвих структур залишається для них недоступною.

Стан мовленнєвого розвитку розумово відсталих школярів вимагає від корекційної освіти більш детального вивчення та розробки ефективних шляхів корекції комунікативної сфери учнів спеціальної школи.

На сучасному етапі розвитку дефектологічної науки, відомі наступні засоби корекції і розвитку комунікативної сфери розумово

відсталіх школярів: засоби слухової наочності, наочно-слухові засоби, аудіовізуальні засоби, ситуативні завдання, аудіювання, читання, переказ, дидактичні ігри.

Враховуючі той факт, що тривалий час провідним видом діяльності учнів спеціальної школи залишається гра, вона виступає ефективним засобом для формування розвивального середовища. У корекційній роботі з дітьми, які мають вади мовлення, використовуються різні види ігор: дидактичні, рухливі, сюжетно-рольові, ігри-драматизації.

На нашу думку, ігровий матеріал, наочність, пізнавальна і навчальна дидактична гра забезпечують позитивні умови для вирішення завдань розвитку мовлення з урахуванням можливостей та особливостей розумово відсталіх учнів. Це положення обґрунтовується в працях Л. Вавіної, Г. Морозової, М. Перової, Н. Соколової та інших. На думку науковців гра сприяє не тільки створенню в учнів емоційного настрою, викликає позитивне відношення до виконуваної дії, а й допомагає формувати комунікативні уміння і навички.

Дидактична гра - одна із основних форм впливу дорослого на дитину під час навчально-виховного процесу. В ній створюються такі умови, в яких кожна дитина отримує можливість самостійно діяти в певній ситуації чи з певними предметами, набувають власного дійового і чуттєвого досвіду. Це надзвичайно важливо для дітей з тяжкими вадами мовлення, у яких досвід дій з предметами дуже обмежений, не фіксований і не узагальнений. Дитині для засвоєння способів орієнтації в оточуючому світі, для виділення і фіксування властивостей і відношень предметів, для розуміння тієї чи іншої дії необхідні багатократні повторення. Л. Виготський вважав гру сприятливим середовищем для зародження пізнавальних сил дитини і як основу для перетворення ігрових дій в розумові, ведучим засобом навчання і виховання. Засвоєння навчального матеріалу потребує багаторазових варіативних вправ, але дитині для цього не вистачає вольових зусиль. Дидактична гра дозволяє забезпечити необхідну кількість повторень на різному матеріалі при збереженні емоційно-позитивного відношення до завдання. Навчаючи дітей в процесі гри, педагог намагається, донести основне дидактичне завдання, яке складає зміст гри, та відповідає навчальній меті уроку, є для дітей зрозумілим, сприяє максимальній активізації не тільки розумової діяльності, а й мовлення [1].

Серед навчальних предметів спеціальної школи значним потенціалом для корекції вад та формування комунікативних умінь і навичок учнів, мають уроки природознавства і географії. Зміст цих навчальних предметів спирається на індивідуальний чуттєвий і життєвий досвід дітей, викликає інтерес до пошукової діяльності, спонукає до вираження емоцій, отриманих від спостережень за природними явищами і об'єктами.

У ході реалізації освітніх завдань уроку, з метою підвищення мотивації учнів до навчання, вчитель використовує різноманітні методи і прийоми роботи з учнями. Серед них значну роль відіграють дидактичні ігри. Використання гри природничого характеру дозволяє вирішувати цілу низку корекційних завдань: розвиток просторових уявлень, формування умінь сприймати окремі властивості природних об'єктів або їх різновиди, вмінь користуватися певними перцептивними прийомами, формування активного словника учнів, розвиток усного зв'язного мовлення.

Використовуючи ігри природничого змісту вчитель не тільки вирішує загальноосвітні завдання уроку, а й сприяє формуванню комунікативної компетенції у дітей з розумовою відсталістю. В ході використання дидактичних ігор природничого змісту у дітей:

1. долається мовленнєвий негативізм;
2. школярі долучаються до активної, мовленнєвої діяльності;
3. розвивається культура мовленнєвого спілкування;
4. виховується толерантність спілкування: учні уникають категоричності висловлювань, критично ставляться до своїх слів, прагнуть грамотно й культурно спілкуватися, встановлювати контакти з товаришами, педагогом;
5. учні вчаться висловлювати особисті думки й адекватно сприймати відгуки.

На думку Н.Тарасенко, характерною ознакою мовлення розумово відсталих учнів є те, що вони майже не використовують в ньому прикметники, що робить його невиразним, неточним та малозрозумілим для оточуючих. Їх висловлювання фрагментарні, бідні деталями, не розгорнуті і не цілісні.

Використання дидактичних ігор на уроках природознавства і географії, дає можливість забезпечити не тільки психологічний комфорт на уроці, розвиток емоційно-вольової сфери дітей, мовленнєву мотивацію, а й надати можливість збагатити словниковий запас учнів новими термінами.

Таким чином, використовуючи мовленнєві ігри на уроках географії та природознавства, у вчителя з'являється можливість формувати такі комунікативні навички як: встановлювати й підтримувати контакт з іншими людьми в різноманітних ситуаціях; спостерігати за іншими під час процесу спілкування й намагатися зрозуміти його; звертати увагу на розмаїття рис, особливостей різних людей; обирати, залежно від особливостей співрозмовника, найкращі форми спілкування.

Теоретичний аналіз з теми даного пошуку: формування комунікативних вмінь розумово відсталих школярів потребував практичного обґрунтування. З цією метою було проведено дослідження рівня розвитку комунікативних умінь учнів 8-го класу на базі Комунальної установи Сумської спеціальної загальноосвітньої школи.

Під час дослідження були використані такі методи: теоретичний аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної і методичної літератури з проблеми наукового пошуку; педагогічні спостереження за учнями спеціальної школи, бесіди з педагогами, анкетування розумово відсталих школярів 8-го класу; кількісний та якісний аналіз отриманих даних; розробка комплексу дидактичних ігор природничого змісту з метою впровадження їх у навчальний процес під час проведення уроків природознавства та географії. .

Проведення дослідження передбачало визначення об'єктивних критеріїв та показників, на основі яких ми мали змогу визначити рівень розвитку комунікативних умінь, необхідних для більш успішної соціалізації розумово відсталих дітей. Даними показниками виступили: вміння приймати інформацію: увага до повідомлень вчителя і товаришів, стабільність процесу прийняття інформації; вміння передавати інформацію: вміння передати думку, намір, прохання, повнота повідомлення; вміння взаємодіяти з партнером у процесі спільної діяльності: спільне планування майбутньої діяльності, орієнтування на партнера, уникання конфліктних ситуацій.

Дослідження показало, що 65% обстежуваних дітей не можуть самостійно виробити в себе комунікативні вміння на рівні, достатньому для успішного соціального контакту. Тому необхідне спеціальне педагогічне формування зазначених умінь, їх цілеспрямоване формування різними прийомами і засобами, що надає розроблений нами комплекс дидактичних ігор природничого змісту, впроваджений у навчально-виховний процес на уроках географії та природознавства.

Проведене дослідження зумовило необхідність розробки дидактичних ігор природничого змісту, які були б направлені на розвиток комунікативних умінь учнів спеціальної школи.

Нами було розроблено ряд ігор природничого змісту, які можна класифікувати за основними компонентами комунікативної сфери, а саме: розвиток словника; розвиток умінь висловлювати власну думку; вміння використовувати форми мовленнєвого впливу; проявляти ініціативу у мовленні.

Ефективність використання дидактичних ігор на уроках географії і природознавства визначалася нами як за фіксованими показниками, так і за допомогою спеціально організованого експерименту. У результаті ми отримали матеріал, який дозволив дійти висновків, що дидактичні ігри створили спеціальні умови для формування таких комунікативних умінь і навичок школярів як: уміння правильно визначати тему висловлювання та чітко дотримуватися її межі; будувати висловлювання відповідно до його мети, основної думки, адресата мовлення; будувати висловлювання логічно й послідовно, тобто встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами та явищами;

на елементарному рівні робити необхідні узагальнення і висновки; обирати тип і стиль мовлення залежно від мети і ситуації спілкування; використовувати різноманітні мовленнєві засоби відповідно до типу, стилю, жанру висловлювання.

У ході проведення експерименту ми з'ясували, що дидактичні ігри підвищили культуру мовлення учнів, активізували процес використання визначення слів і термінів природничого характеру, активізували розповідне мовлення, стимулювали монологічне мовлення школярів, підвищили рівень мовленнєвої ініціативи.

Отже, серед різноманітних засобів формування комунікативних умінь учнів спеціальної школи значне місце займає використання дидактичних ігор природничого змісту. Використання дидактичних ігор на уроках географії та природознавства сприяє розвитку уміння швидко та правильно орієнтуватися в умовах спілкування, формують уміння установлювати контакт із співрозмовником, допомагають використовувати найбільш точні за значенням терміни і поняття для розкриття теми та основної думки; будувати висловлювання логічно й послідовно, робити необхідні узагальнення і висновки.

Список використаних джерел

1. Андрущенко Н. Поєднання гри та навчання на уроках української мови в 1 класі спеціальної школи // Дефектологія. – 2006. – №3. – С.41-43.
2. Нодельман В.И., Позднякова И.О. Особенности разговорной речи умственно-отсталых младших школьников // Дефектология. – 2008. – №6. – С. 5-7.
3. Соботович Є.Ф., Тищенко В.В. Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова // Дефектологія. – 1998. – №4. – С. 2-5.
4. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. - М.: Просвещение, 1987. – 234 с.

In the article influence of didactic games of natural maintenance opens up on forming of communicative abilities and skills of students of senior classes of the special school. An author grounds influence of games on vocal development of schoolboys, increase of communicative activity of students, the improvement of vocal activity marks with the objects of intercourse.

Keywords: communicative abilities of students of the special school, games of natural maintenance, children with violations of vocal development.

Отримано 29.9.2011

УДК 364-3-027.564

*Т. І Сметанюк
Ж.В. Мельник
Н.С. Гевчук*

ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Висвітлено основні аспекти роботи волонтерських громадських організацій соціально - реабілітаційного спрямування. Можливості застосування резервів громади для допомоги молоді з особливими потребами, у нашій державі використовується неповною мірою. Тому робота громадських організацій стає провідним механізмом розвитку волонтерського руху.

Ключові слова: волонтер, волонтерська організація, соціальна реабілітація.

Освещены основные аспекты работы волонтерских организаций социально - реабилитационного направления. Применение резервов общины для помощи нуждающимся, в нашем государстве используется в неполной мере. Поэтому работа общественных организаций становится ведущим механизмом развития волонтерского движения.

Ключевые слова волонтер, волонтерская организация, социальная реабилитация.

Попри реалізації волонтерських соціально – реабілітаційних проєктів проєктів, існують труднощі, які пов'язані як з законодавчим так і в організаційним аспектом. У законодавчій площині лише 19. 04. 2011 був ухвалений Закон України "Про волонтерський рух". В загальних положеннях якого, трактується волонтерська діяльність як - добровільна, безкорислива, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами та волонтерськими організаціями шляхом надання волонтерської допомоги, що безоплатно виконуються та надаються волонтерами та волонтерськими організаціями.

Реалізація державної політики у сфері волонтерської діяльності здійснюється Кабінетом Міністрів України, центральним органом виконавчої влади у сфері волонтерської діяльності, іншими органами державної влади та органами місцевого самоврядування в межах своїх повноважень. Надання юридичній особі статусу волонтерської організації здійснюється центральним органом виконавчої влади у

сфері волонтерської діяльності на підставі письмової заяви від імені цієї юридичної особи [4].

Волонтерська діяльність здійснюється за такими напрямками:

надання волонтерської допомоги з метою підтримки малозабезпечених, безробітних, багатодітних, бездомних, безпритульних, осіб, що потребують соціальної реабілітації;

здійснення догляду за хворими, інвалідами, самотніми, людьми похилого віку та іншими особами, які через свої фізичні, матеріальні чи інші особливості потребують підтримки та допомоги;

надання допомоги громадянам, які постраждали внаслідок стихійного лиха, екологічних, техногенних та інших катастроф, у результаті соціальних конфліктів, нещасних випадків, а також жертвам злочинів, біженцям;

надання допомоги особам, які через свої фізичні або інші вади обмежені в реалізації своїх прав і законних інтересів;

проведення заходів, пов'язаних з охороною навколишнього природного середовища, збереженням культурної спадщини, історико-культурного середовища, пам'яток історії та культури, місць поховання;

сприяння проведенню заходів національного та міжнародного значення, пов'язаних з організацією масових спортивних, культурних та інших видовищних і громадських заходів;

надання волонтерської допомоги для ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій техногенного або природного характеру;

надання волонтерської допомоги в інших напрямках, не заборонених законодавством.

Важливим кроком з боку держави стало визнання статусу волонтерської організації, її права та обов'язки. Волонтерська організація, визначається, як юридична особа, яка здійснює свою діяльність без мети одержання прибутку і отримала статус волонтерської згідно з вимогами цього Закону. Забезпечує залучення волонтерів для надання ними волонтерської допомоги шляхом укладання з ними договорів про провадження волонтерської діяльності. Визначаються, ще одна сторона угоди, отримувач волонтерської допомоги є фізичні особи, що отримують таку допомогу на підставі договору про надання волонтерської допомоги, укладеного з волонтерською організацією. Волонтери часто живуть у тих самих районах, де й люди, які потребують їхньої допомоги, й належать з ними до однакових вікових груп [6].

Тому спектр діяльності, де може знайти себе волонтер дуже широкий Пацулко О.А. виділяє найпоширеніші види роботи волонтерів, серед них:

1. соціальний патронаж, інша робота з соціально-незахищеними верствами населення (інваліди, люди похилого віку, сироти,

малозабезпечені, безпритульні, ув'язнені, маргінали тощо);

Однією з цільових груп, на яку спрямовані соціальні проекти організацій, є, передусім, незахищені прошарки населення, знедолені та люди, що перебувають у важких життєвих ситуаціях. Так, унаслідок демографічної кризи в Україні постійно збільшується відсоткова кількість людей похилого віку, складаючи на сьогодні 30% населення. Ця соціальна група є однією з найпроблемніших, серед них багато малозабезпечених, самотніх, осіб, що втратили житло [2]. Робота з даною категорією населення направлена на забезпечення елементарних життєвих потреб, надання їм належної медичної допомоги, юридичного консультування, організація дозвілля, відпочинку, спілкування.

Великий пласт роботи здійснюється з дітьми-сиротами та дітьми, позбавлених батьківської опіки. Соціально педагогічна діяльність передбачають забезпечення організованої матеріальної та психологічної допомоги дітям. Через проекти "Діти вулиці" дітям надаються безкоштовні обіди, організовується допомога лікаря, психолога, проводяться бесіди, розважальні заходи [3].

Робота з безробітними також виходить на новий рівень свого розвитку. Релігійні організації активно створюють малі виробництва та підприємства у сфері надання послуг. Це дає змогу створити нові робочі місця, що запобігає виїзду за кордон громадян працездатного віку. Наприклад, конфесіями обладнуються швейні майстерні, де безкоштовно проходять навчання жінки і дівчата із малозабезпечених сімей, столярні цехи, пекарні. Отже, люди мають можливість здобути належні знання і досвід для ведення власних справ. Значні досягнення волонтери досягли в роботі з людьми особливих потреб, здійснення соціального супроводу інвалідів відбувається не лише з метою "здешевлення" цього процесу, але й задля "ламки негативних стереотипів громади" щодо цієї категорії громадян.

Денні центри та Клубні будинки (далі – ДЦ та КБ) є інноваційними типами реабілітаційних закладів, що поступово приходять на зміну великим стаціонарним психоневрологічним інтернатним установам, що віддалені від місця мешкання інвалідів, не забезпечують дотримання прав людини та гідної якості життя, створюють атмосферу ізольованості від соціуму та не в змозі забезпечити індивідуального підходу при здійсненні реабілітації. Отже, виникнення ДЦ та КБ є виявленням на практиці прогресивного реабілітаційного принципу деінституціалізації, що передбачає надання реабілітаційних послуг у невеликих реабілітаційних установах на рівні громади. Усі, хто здійснює соціальний супровід (соціальні працівники, психологи, дефектологи, викладачі, волонтери), називаються "співробітниками" [8]. Робота здійснюється через спортивні заняття, організація екскурсій, спільний відпочинок, видання газет і журналів. Крім заходів дозвілля важливе місце посідає трудова діяльність: навчання трудовим

навичкам, наприклад роботі на персональному комп'ютері, організації зайнятості, працевлаштування, проведення виставок творчих робіт молодих інвалідів. Дуже важливою для інвалідів є інформаційно-консультативна діяльність громадських організацій. Вона спрямована на максимальне задоволення потреб членів організацій-інвалідів у різній інформації, захист їхніх прав та інтересів. Практично вся ця робота проводиться через консультативно-психологічну допомогу батькам і родичам [41].

Можна виділити програму реалізовану Варшавським Центром Волонтерства. Програма, передумовою якої є праця в'язнів волонтерів в будинках соціальної допомоги для людей з обмеженими можливостями, реалізуються в більшості польських в'язницях. Наприклад, "Бона" – інноваційний метод роботи засуджених жінок з дітьми і молоддю з розумовими відхиленнями, програма реалізується впродовж 7 років в Будинку Соціальної Допомоги "Замечек" в Люблінці, де перебувають діти із ураженням мозку. Засуджені за вбивства, крадіжки, фінансові шахрайства та розбої 6 днів на тиждень займаються з дітьми. Жінки, що займаються волонтерством мають дотримуватись двох основних правил: допомагати дітям і не виходити за межі Будинку Соціальної Допомоги, що знаходиться за межами території в'язниці.

Виглядає так, ніби волонтерство є певною формою терапії. Як приклад можна дивитись на волонтерство як можливість підготовки в'язнів до повернення у суспільство, знайомство із роллю матері, з якою до того часу деякі жінки не давали ради і відкриття іншої, раніше невідомої сторони навколишнього світу. Директор Будинку Соціальної Допомоги "Замечек" крім щоденних результатів праці – виплеканих і усміхнених дітей – відзначає зниження смертності до нуля серед наймолодших, яким лікарі пророчили пів року життя. Як також спостерігає вихід дітей із "сирітської хвороби" завдяки безпосередньому, щоденному, свідомому контакту волонтерки з дітьми. Діти контактуючи з іншою особою визнають що таке близькість, а цим самим вчаться невідомої до того часу поведінки, а головним чином в емоційно-вольовій сфері. Деякі із засуджених після повернення на волю користуються підтверджуючим сертифікатом кваліфікованої опікунки під час пошуку заробітку або виконання роботи. Дослідження показують, що заледве 0,29% волонтерок потрапляють другий раз до в'язниці, що при середніх державних показниках 26% можна визнати за ефективний процес ресоціалізації.

Програма закладу покарання "Люблінєць" та Будинку Соціальної Допомоги "Замечек".

"Дует – реадaptaція осіб з алкогольною залежністю позбавлених свободи, які працюють з молоддю з обмеженими можливостями", що реалізується 2,5 роки Слідчим Ізолятором та Будинком Соціальної

Допомоги у Кракові. Засуджені, які беруть участь у програмі безоплатно працюють 40 годин на тиждень в ролі опікунів для осіб з розумовими відхиленнями.

2. Соціальна реабілітація, профілактика та подолання негативних явищ у молодіжному середовищі (тютюнопаління, наркоманія, ВІЛ-СНІД тощо);

На сьогодні в Україні здійснено ряд кроків щодо організації профілактики ВІЛ-інфікування серед дітей та підлітків груп найвищого ризику. Існує певна мережа закладів та організацій як державних, так і громадських, які надають послуги підліткам, основною метою яких є попередження поширення ВІЛ-інфекції та збереження репродуктивного здоров'я.

Зокрема, в Україні діє мережа Клінік, дружніх до молоді, де надається спектр психологічних та медичних послуг підліткам за умов анонімності та конфіденційності. Розроблені програми профілактики ВІЛ-інфекції серед дітей та підлітків, що перебувають у спеціальних закладах, наприклад, виховних колоніях, притулках для дітей, центрах соціально-психологічної реабілітації; діє ряд центрів денного перебування для дітей, що більшу частину доби живуть та працюють на вулиці (так звані "діти вулиці"). Частина послуг надається у рамках моделі зменшення шкоди, зокрема функціонують пункти обміну шприців за підтримки держави та громадських організацій [7].

Поряд з превентивними заходами центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді реалізуються високотехнологічні програми з надання консультативної практичної допомоги (реабілітації/ресоціалізації) хімічно залежних та людей, які живуть з ВІЛ/СНІД. На сьогоднішній день сформована мережа спеціалізованих соціальних служб, які надають безкоштовні кваліфіковані послуги вищезгаданим категоріям клієнтів.

3. Організація змістовного дозвілля молоді та соціально-культурних заходів (табори, фестивалі, виставки тощо)

Значна частина громадських об'єднань займається організацією дозвілля дітей та молоді з особливими потребками. При цьому культурно-масові заходи, як правило, тематичного характеру, наприклад з акцентом на профілактиці негативних явищ у молодіжному середовищі, пропаганді здорового способу життя, підтримці творчої молоді. Головним у діяльності дитячих громадських організацій є створення умов для самореалізації, саморозвитку дітей та молоді, самоствердження особистості [5]. Специфіка роботи полягає у культурно-просвітницькій і творчій спрямованості. Культурологічні організації допомагають розвитку творчого потенціалу молоді, її комунікативних і інтелектуальних можливостей. Основні форми соціальної роботи - гуртки, клуби за інтересами [1]. Характерною для України є діяльність у даному напрямку численних за складом

організацій, як Асоціація національно-культурних об'єднань України, Конгрес національних громад України Асоціація "За міжнаціональний мир і злагоду в Україні".

4. Неформальна освіта дітей і дорослих

Освітні програми громадських організацій направлені на навчання волонтерів, тим самим стають мотиваційним чинником діяльності, та спеціалізоване навчання. Яке направлене на вирішення певних соціально – педагогічних труднощів. Навчальні програми у більшості побудовані на засадах тренінгів, рольових ігор, моделювання волонтерської діяльності, можуть на практиці показати набуті знання. Серед нових форм варто відзначити соціокультурні, виробничі і краєзнавчі екскурсії; обговорення і дискусії після перегляду спектаклів; організацію фотовиставок, книжкових ярмарок та ін. З-поміж новітніх тогочасних методів використовувалися: звуковий метод навчання грамоти, метод пояснювального читання, пропедевтичні бесіди, сугестивний метод навчально-виховного впливу, самонавіювання та ін.

5. Проблема багатьох українських недержавних організацій в освітній сфері, полягає у тому, що найчастіше вони не знайомі з діяльністю один одного, навіть в тому випадку, коли працюють в одній тематиці. Розгалуженість, відсутність одного інформаційного простору, не сприяє удосконаленню освітніх програм, в тому числі і для волонтерів організації.

Освітні програми спрямовується нас творення, при центрах соціальних служб створюються тренерські студію для студентів-волонтерів освітньо-профілактичної соціальної роботи. Даний підхід є більш ефективним в порівнянні з лекційною формою здійснення освітньо-просвітницької роботи. Тренінгові заняття дозволяють учасникам поділитися власним життєвим досвідом, відреагувати власні емоційні переживання, отримати зворотній зв'язок з боку референтної групи (значимих осіб) та засвоїти більший об'єм інформації. Метою є "перевтілення" учасників таким чином, що в них розвивається почуття відповідальності та турботи про інших, впевненість у власних можливостях щось змінити у своїх громадах, та здатність працювати разом з людьми інших рас, національностей, віросповідань.

Освітні програми громадських організацій мають суспільну спрямованість, посилення активності та громадської позиції. Програми соціальних служб більше соціальні, направлені на вирішення конкретної соціальної проблеми певного прошарку суспільства. Дані підходи, лише підсилюють один одного, та можуть забезпечити повноцінну неформальну освіту, як молоді так і дорослим представникам громад.

Волонтери є універсальними соціальними працівниками та соціальними педагогами, вони мобільні, легко перелаштовуються на інший вид діяльності, займаються постійно самоосвітою, тим саме

підвищуючи свій кваліфікаційний рівень. Завдяки волонтерській діяльності, реалізуються життєво важливі соціальні програми для людей з особливими потребами, малозабезпеченим сім'ям, безпритульним, ув'язненим. Реалізуються соціально педагогічні програми направлені на екологічний захист, неформальну освіту дітей та дорослих, організацію масового дозвілля молоді, соціально-культурні заходи.

Великі можливості волонтерського руху, сприяють збільшення кількості громадських організацій, що спеціалізуються на організаційній роботі волонтерських підрозділів, залученню добровільних помічників до створення та реалізації соціально значущих проектів.

Список використаних джерел

1. Вакуленко О.В. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці: Дис. .. канд. пед. наук. – К., 2001. – 259 с.
2. Гаврілова Н. Нові форми соціальної діяльності релігійних організацій //Збірник матеріалів науково- практичної конференції "Релігія і церква в сучасній Україні: стан, проблеми, перспективи". – Київ, 2007., с. 121-127.
3. Ганулич П.В. Соціальна діяльність Адвентистів сьомого дня в міжнародному контексті //Актуальні питання міжконфесійних взаємовідносин в Україні. Зб. Матеріалів. – К., 2005., с.157-160].
4. Закон України "Про волонтерський рух" // Урядовий Кур'єр. – 2011. - №37. –С 3-4
5. Капська А. Й. Формування соціального досвіду – один із напрямів діяльності третього/ "Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития" Выпуск №1 2008
6. Кржиштов Балон. Принцип доповнення та соціальні НУО в контексті розширення ЄС. – Варшава, 2002. – 168 с.
7. Моніторинг поведінки молоді як компонент епіднагляду другого покоління / Балакірева О. М., Галустян Ю. М., Дікова-Фаворська Д. М. та ін. – К. : МБФ "Міжнародний Альянс з ВІЛ/СНІД в Україні", 2005. – 44 с.

Highlights the main aspects of volunteer community organizations and social - rehabilitation orientation. Applications reserves the community to help young people with special needs in our state is used largely incomplete. Therefore, the work of public organizations is the leading mechanism of a voluntary movement.

Keywords: volunteer, volunteer organization, social rehabilitation.

Отримано 4.10.2011

УДК 376.013.42

В.І. Співак

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

У статті розглядаються питання використання новітніх соціально-педагогічних технологій, спрямованих на подолання дезадаптації молодших підлітків у загальноосвітній школі та допоміжній школі-інтернат.

Ключові слова: технології, молодший підліток, допоміжна школа-інтернат, дезадаптація.

В статье рассматриваются вопросы использования новейших социально-педагогических технологий, направленных на преодоление дезадаптации младших подростков в общеобразовательной школе и школе-интернат.

Ключевые слова: технологии, младший подросток, вспомогательная школа-интернат, дезадаптация.

Діти-сироти – невід’ємна ознака нашого часу, ознака соціально-економічної недосконалості, відсутності відповідальності, низької культури певних членів нашого суспільства. Вони залишаються однією з найбільш соціально незахищених спільнот нашої країни. Сирітське середовище уособлює в собі найскладніші проблеми психологічного та соціального становлення особистості.

Саме тому дана категорія дітей найбільш потребує соціально-педагогічної допомоги, яка здійснюється через використання технологій соціально-педагогічної діяльності. Діти-сироти та діти позбавлені батьківського піклування, які навчаються в закладах інтернатного типу, зустрічаються з багатьма проблемами, які заважають ефективному розвитку їх як особистостей. Однією з таких проблем є дизадаптація молодших підлітків. На нашу думку, насамперед це зумовлено неефективним використанням технологій соціально-педагогічної діяльності соціальними педагогами. Тому не виникає сумнівів в актуальності обраної нами проблеми.

Під час прибуття у спеціальний заклад діти, насамперед, отримують медичну допомогу, проходять діагностичне обстеження в дитячій

поліклініці. У разі потреби їх зразу ж відправляють на лікування в стаціонарні відділення лікарні району чи міста. Уже на цьому етапі соціальний педагог ознайомлюється зі станом здоров'я дитини, з характером перебігу її хвороби, з причинами захворювання, вносить дані медичного огляду в соціальну карту дитини, в якій детально фіксує всю вхідну інформацію про неї. Після цього він приступає до вивчення сімейних умов життя, вихованця, родинних і соціальних зв'язків (коло спілкування). З цією метою соціальний педагог відвідує сім'ю дитини чи підлітка, вивчає матеріальні умови її проживання, ініціює складання акту обстеження матеріально-побутових умов життя (за трьома підписами), визначає ставлення батьків до сина чи дочки та загальний морально-психологічний клімату родині.

Досвід роботи в притулку, як стверджує директор одного з них О. Піменова, засвідчує, що найчастіше діти приходять із хаотичних, низькоорганізованих сімей, які знаходяться у глибокій кризі. У таких сім'ях процвітають пиятика, насилля, дебош, розтління дітей, привчання їх до злочинства, обману, прогулювання шкільних занять. Хлопчики і дівчатка у таких сім'ях часто не мають навіть власного ліжка і нерідко сплять у дранті просто на підлозі, з якої навіть лінолеум знятий і пропитий горе-батьками [1].

Зважаючи на важливість відвідування соціальним педагогом сім'ї вихованця, необхідно для організації вивчення умов його життя встановити необхідний контакт із клієнтом чи групою їх. У цьому випадку слово "клієнт" стосується не тільки дитини, а насамперед її батьків та інших членів сім'ї.

О. Піменова на основі рекомендацій психологів пропонує таку тактику для досягнення взаєморозуміння соціального педагога і клієнта:

1. Бесіду починати з "розминки" – розмови на нейтральні теми. Особливо важливо дотримуватися цього правила, починаючи розмову з підлітками, оскільки вони переживають стадію звільнення від впливу дорослих і насторожено ставляться до будь-яких спроб проникнути у їх внутрішній світ.

2. Продемонструвати співчутливий відзив, висловити розуміння складності ситуації. Чутливість сприяє встановленню контакту, оскільки співрозмовник починає сприймати соціального педагога як людину, зацікавлену в його долі.

3. Ставитися до клієнта "як до рідного" – бути природним, щирим, не приглушувати своїх почуттів. Манера спілкування – відкрита, безпосередня. Такий спосіб спілкування сприяє нейтралізації негативних емоцій клієнта.

4. Перш ніж вивчити цікаву для соціального педагога проблему, необхідно виявити увагу до стану клієнта на момент інтерв'ю.

Вважаємо за доцільне, враховуючи відповідний соціально-педагогічний досвід, до цих порад додати ще й такі:

1. Не перебивати клієнта (це викликає внутрішнє роздратування), дати йому можливість до кінця висловити свої думки, почуття. Пам'ятати, що уважний слухач викликає вдячність і бажання поглибити саморозкриття, продовжити розмову.

2. У випадку, якщо соціальний педагог не може погодитися із співрозмовником, доцільно використати прийом, розроблений на основі принципу доповнюваності Нільсона Бора. Для цього, уважно вислухавши співрозмовника, зразу необхідно погодитися з ним. Але тут же, не затягуючи, слід допомогти йому визначити ті рамки часу, обставини, умови і ситуації, у яких його думка зберігатиме свою істинність і за якими вона її втрачає. Запропонувати розширити ці рамки за рахунок міркувань соціального педагога.

3. У випадку, коли на початку розмови клієнт мовчазний і замкнутий, знаходиться у позиції “замкнутого кола”, відвідувачу також доцільно зайняти цю позицію. Для цього, сидячи на стільці, можна обняти коліна руками, схрестивши пальці рук “у замку”. Згодом із появою в розмові ноток щирості соціальному педагогові можна, демонструючи порив відкритості та щирості, різко роз'єднувати руки, розривати “коло” і цим самим провокувати співбесідника на подібний розрив. Досить часто таке “розірване коло” відкриває дорогу щирості.

Збір соціальним педагогом інформації, яка стосується життя дитини в сім'ї, ставить частково за мету вивчення доцільності та можливостей повернення дитини в сім'ю. Адже, якщо таке повернення з певних причин неможливе, слід приступати до вивчення питань опіки клієнта найближчими родичами або передачу його в навчальний заклад інтернатного типу, чи в дитячий будинок. Тому для детальнішого вивчення соціального статусу дитини соціальний педагог зв'язується з її родичами, сусідами, школою, службами у справах неповнолітніх, відділеннями кримінальної міліції та іншими установами. Паралельно вирішує питання відвідування вихованцем школи за умови проживання його в притулку.

З перших днів важливу ділянку роботи соціального педагога складає збір і ведення документації на кожного підопічного та оформлення особових справ. У папку особової справи збираються всі дані про сім'ю, акти її відвідування, свідоцтво про народження (або його копія), соціальний номер, страховий поліс, ощадна книжка, опис майна, рішення суду і копії вироку, запити у різноманітні органи тощо. Зберігаються також документи, які засвідчують надану раніше допомогу і підтримку постраждалому та передбачуване вирішення його долі.

У подальшій роботі з вихованцем наставник установлює контакти з

іншими структурами, що займаються наданням допомоги дітям із неблагополучних сімей (центрами соціальних служб для молоді, управліннями та відділами у справах сім'ї і молоді, відділами соціального захисту, опікунськими радами, службами у справах неповнолітніх, відділами кримінальної міліції, обласними відділеннями Дитячого фонду і товариства Червоного Хреста, Асоціаціями молодіжних громадських організацій, благодійними фондами, жіночими та релігійними організаціями). У випадку необхідності захисник соціальних прав дитини допомагає директору притулку готувати документи для порушення кримінальної справи в інтересах підопічного на усиновлення (удочеріння), встановлення опікунства чи переведення в інший заклад.

Тривалість перебування дитини чи підлітка в притулку нормативно обмежується шістьма місяцями. Однак дотримуватися такої норми не завжди є можливість. Одним вихованцям для подальшого вирішення їх долі вистачає кілька днів, іншим буває мало одного року. Однак навіть після виходу вихованців за поріг притулку соціальний педагог не перериває спостережень за тими з них, які повернулися в сім'ю або потрапили під нову опіку.

Досвід показує, що найчастіше постраждалі повертаються в рідну сім'ю або до одного з батьків. Питання про доцільність повернення дитини в сім'ю, як правило, вирішує адміністрація притулку на основі рекомендацій соціального педагога. Якщо ж висновок фахівця соціально-педагогічної діяльності виявляється помилковим, дитина чи підліток можуть повторно поступати в притулок.

Після направлення вихованця в дитячий будинок, школу-інтернат, сім'ю опікуна чи рідну сім'ю соціальний педагог разом із вихователями відвідує його за місцем проживання і навчання, проводить бесіди з учителями, вихователями чи класними керівниками, родичами. Зібрані дані про умови життя дитини і перебіг процесу її соціалізації він передає у відділ опіки та нагляду.

Альтернативою навчальним закладам інтернатного типу і притулком для дітей і підлітків є дитячі будинки, організовані за сімейним принципом. Вони створюють можливість для особистісно-орієнтованого соціально-педагогічного процесу в соціальній сім'ї, формують основу для самореалізації дитини-сироти, розвивають здатність до самостійного будівництва власного життя. Ідеальна структура такого будинку складається тоді, коли системоутворювальними чинниками її є спільне проживання братів та сестер в одній сім'ї, незалежно від їх віку, об'єднаних у соціальні групи не більше 10-12 осіб у кожній. У цих випадках умови проживання максимально наближаються до сімейних. Вихованці проживають у дитячому будинку до повного самовизначення у самостійному житті.

Часто такі різновікові соціальні сім'ї формуються з різних дітей на основі психологічної сумісності. У цьому випадку названі брати і сестри, живучи разом, спільно вирішують назрілі життєві проблеми. Соціальні сім'ї проживають в упорядкованих котеджах, у режимі самообслуговування користуються кухнями і пральнями, оснащеними всім необхідним обладнанням. Після відвідування школи всі мають можливість для занять у спортивному залі та для фізичної праці у майстернях. Кровні брати і сестри проживають у кімнатах по 2-3 особи. Для кожного тут ставлять індивідуальну шафу, стіл та стілець. У спільній вітальні – м'які меблі, телевізор, магнітофон. Таким чином, створюються можливості як для усамітнення, так і для спілкування з друзями. Широкий оцінці дітьми навколишнього світу сприяє соціальна відкритість дитячого будинку. Адже його мешканці відвідують різні школи, засідання гуртків, заняття спортивних секцій, студій тощо. Вони також бувають у сім'ях своїх ровесників. У свою чергу, соціально активні ровесники часто приходять до них у гості.

Період переходу молодших школярів до середньої ланки навчання, як правило, пов'язаний із певними ускладненнями як для дитини так і для її батьків, вчителів. Упродовж одного – трьох місяців відбувається процес адаптації, який не завжди позитивно позначається на успіхах дитини.

Поняття “адаптація” – одне з ключових у дослідженні живого організму, оскільки саме механізми адаптації, вироблені в результаті тривалої еволюції, забезпечують можливість існування організму в мінливих умовах середовища [2].

Термін “шкільна адаптація” став використовуватися для опису різних проблем і труднощів, що виникають у школі. Із цим поняттям пов'язують відхилення в навчальній діяльності – утруднення в навчанні, конфлікти з однокласниками, неадекватну поведінку. Цілковито природньо, що подолання тієї чи іншої форми дезадаптивності повинно бути спрямовано на усунення причин, що її викликають. Але насамперед необхідно чітко визначити поняття “адаптація”

Психічна адаптація – це процес взаємодій особистості із середовищем, при якому особистість повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значущих ланцюгів. Процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуці й використанні адекватних засобів і способів задоволення основних потреб. Адекватна форма поведінки при задоволенні потреби – це така форма поведінки, що не перешкоджає можливості задоволення іншої основної потреби [3].

Ефективність процесу шкільної адаптації значною мірою визначає успішність навчальної діяльності, збереження фізичного й психічного здоров'я дитини.

Будь-яке порушення збалансованості системи особистість-середовище: недостатність психічних (здібності, особистісні властивості), чи фізичних (особливості функціональних систем) ресурсів індивідуума для задоволення актуальних потреб; неузгодженість самої системи потреб (відсутність чіткої ієрархії); побоювання, пов'язані з імовірною нездатністю реалізувати значущі прагнення (цілі) у майбутньому; нові вимоги середовища, можуть стати джерелом тривоги.

Аналізуючи фундаментальні психолого-педагогічні джерела, можна зробити висновок, що їхні автори дуже часто останнім часом використовують термін “шкільна дезадаптація”.

Термін “дезадаптація” позначає порушення пристосування організму до умов існування, у першу чергу до соціального середовища [4; 34].

Шкільна дезадаптація – відмова дитини від відвідування школи, яка викликана труднощами у засвоєнні програмного матеріалу, конфліктами з однолітками, вчителями. Вона проявляється в низькій успішності, поганій дисципліні, розладі взаємовідносин з дорослими та однолітками, прояву негативних рис в особистості та поведінці і приходиться саме на середні класи (10 - 14 років).

Нерідко симптоми дезадаптації зовні не проявляються, але дитина дуже боляче переживає всі шкільні проблеми (це супроводжується тривогою, відсутністю апетиту та розладом сну), тобто у неї спостерігаються реакція як активного, так і пасивного протесту. Це може виявитися у настороженості, невпевненості, агресивності без причини.

Всебічне вивчення особливостей психічного розвитку учнів, що погано навчаються: спостереження за їх поведінкою на уроках і в позакласний час, бесіди з вчителями, діагностування, детальне вивчення біографії – дало змогу виявити низку чинників, що зумовлюють відхилення в розвитку особистості дитини, труднощі у міжособистісних стосунках з дорослими.

Одним із важливих чинників формування негативних рис характеру дитини є небажання вчителя, відроза учня із низькою успішністю до будь-яких видів навчальної праці, уникання ним процесу підготовки домашніх завдань, прогули уроків, обдурювання вчителів тощо.

Постійні конфліктні ситуації призводять до проявів грубості з боку учнів, демонстрації ними непокори, виклику. Зрештою в їхньому характері закріплюються негативні риси, зокрема конфліктність, злостивість, ефективність.

Водночас діти з низькою успішністю потерпають від злостливих ровесників, які у витонченій формі, використовуючи образливі прізвиська, ігноруючи цих дітей, знущаючись із них, також демонструють свою неприязнь.

Таким чином відбувається виштовхування школярів, що погано навчаються, із соціального середовища, що посилює агресивність і дратливість останніх.

Ігнорування вчителями, ровесниками цієї категорії учнів призводить до їх соціальної дезадаптації, формування в них асоціальних рис поведінки: схильності до хуліганства, бродяжництва, крадіжок. З часом у них виробляється стійка установка на скоєння правопорушень.

Отже, соціально дезадаптовані учні, зокрема категорія дітей із низькою успішністю, є "групою ризику", представники якої найчастіше перетворюються на неповнолітніх злочинців.

В основі механізму вивчення рівнів сформованості соціальної адаптації лежить правильний вибір методів дослідження з урахуванням цілей та змісту. В ході дослідження нами вивчалися рівні сформованості соціальної адаптації, а саме: сформованість навичок навчальної діяльності; сформованість шкільної мотивації, спрямованість на нешкільні види діяльності; здатність до довільної регуляції уваги, поведінки і навчальної діяльності; вміння пристосуватися до темпу навчального життя; сформованість поведінкових і комунікативних навичок та рівень тривожності дітей. Для цього були використані такі основні методи: спостереження; бесіди з вчителями, вихователями, психологом та соціальним педагогом і дітьми; аналіз навчальної документації та методика Філліпса, спрямована на визначення рівня тривожності.

У дослідженні брали участь 25 школярів загальноосвітньої школі №5 та 26 школярів допоміжної школи-інтернат №1 міста Хотина.

Аналіз результатів дослідження рівня тривожності, проведеного за методикою Філліпса засвідчив, що нормальний рівень тривожності притаманний 12 учням (48%). Ці учні добре себе почувають у школі, вміють налагоджувати стосунки з однокласниками та вчителями. Відношення до школи у них емоційно позитивне.

Завищений рівень тривожності спостерігався у 9 учнів (36%) і характеризувався такими факторами: загальна тривожність у школі; страх самовираження; страх не відповідати очікуванням оточуючих; страх ситуації перевірки знань. Для цих дітей характерно, що у новій, незнайомій ситуації, яка пов'язана зі школою, зі спілкуванням з ровесниками, вчителями у них виникає тривогу.

Високий рівень тривожності мали 4 учня (16%). У них висока тривожність за всіма факторами тесту. Для цих дітей характерна висока

тривожність не лише у нових, нестандартних ситуаціях, а й у звичайних умовах. Вони мають проблеми у спілкуванні з ровесниками, вчителями. Не можуть налагодити особистісні відношення, не мають друзів.

Аналіз результатів дослідження рівня тривожності учнів допоміжної школи-інтернату показав, що 15 учнів (57,7%) мають нормальний рівень тривожності. Відношення цих підлітків до школи позитивне, комфортне. Завищений рівень тривожності мають 9 учнів (34,6%), які характеризуються: страхом ситуації перевірки знань; загальною тривожністю у школі; страхом самовираження. Для молодших підлітків характерно те, що нова, незнайома ситуація, пов'язана зі школою, спілкуванням з ровесниками, вчителями призводить до підвищення відчуття тривоги. Високий рівень тривожності мали лише 2 учня (7,7%). Ці діти не вміли будувати міжособистісні стосунки, вирішувати конфліктні ситуації, не мали друзів.

Отже, з аналізів результатів дослідження чітко видно, що показники високого рівня тривожності значно вищі у дітей із загальноосвітньої школи, а це свідчить про те, що діти з допоміжної школи переживають легше перехід з молодшої школи в старшу, і внаслідок цього в них набагато нищий рівень тривожності. Можливо, це зумовлено тим, що діти, які навчаються в закладах інтернатного типу постійно проживають і навчаються на території одного і того ж закладу, а діти масової школи часто змінюють своє соціальне середовище.

За наслідками спостережень було виявлено, що рівнями соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування є: сформованість навичок навчальної діяльності; сформованість шкільної мотивації, спрямованість на нешкільні види діяльності; здатність до довільної регуляції уваги, поведінки і навчальної діяльності; вміння пристосуватися до темпу навчального життя; сформованість поведінкових і комунікативних навичок.

Для порівняння рівнів сформованості соціальної адаптації в учнів загальноосвітньої школи ми провели чергове дослідження і в допоміжній школі-інтернат.

Аналіз результатів сформованості рівнів соціальної адаптації показав, що 20% дітей із загальноосвітньої школи мають високий рівень, 46% - середній рівень та 36% - низький. В учнів допоміжної школи-інтернат ці показники наступні: 51% дітей мають високий рівень, 33% - середній рівень, 15% - низький.

Отримані дані ми співставили і отримали наступні результати: високий рівень сформованості соціальної адаптації переважає у дітей з інтернату – 51%, середній рівень у дітей із ЗОШ складає 46%, низький рівень переважає у дітей ЗОШ – 36%.

Отже, за результатами дослідження ми визначили, що рівень соціальної адаптації значно вищий у дітей, які навчаються у допоміжній школі-інтернат ніж у дітей, які навчаються в загальноосвітній школі. А це може свідчити про компетентність і професіоналізм соціального педагога даного навчального закладу та ефективного застосування технологій соціально-педагогічної діяльності.

На завершення зазначимо, що одним із напрямків роботи соціального педагога загальноосвітньої школи та допоміжної школи-інтернат у напрямку подолання дезадаптивності є корекційно-розвиваюча робота. Важливим є залучення учнів до корекційно-розвиваючих програм, різноманітної творчої діяльності: образотворчої, ігрової, трудової. Дуже важливо, щоб корекція мала випереджуючий характер. Вона повинна мати за мету не вдосконалення того, що вже є, а активне формування того, що має бути досягнуте в майбутній перспективі відповідно до законів та вимог вікового розвитку та становлення індивідуальності. Цінність такого підходу в тому, що він дає можливість учневі відчути себе перспективним у діяльності, яка для нього є найбільш важливою.

Список використаних джерел

1. Артющкіна Л.М., Полянничко А.О. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 42-47.
2. Борисова Л. Адаптація школяра / Психолог. – 2002. – №13. – 32с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т.: Т. 5. Основы дефектологии. – М.: Просвещение, 1983. – 424 с.
4. Встрокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации. / Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. – М.: Высшая школа, – 1995. – 58с.

The questions of the use of the newest social pedagogical technologies, directed on overcoming of dezadaptation of junior teenagers at general school and auxiliary school-internat are examined in the article.

Keywords: technologies, junior teenager, auxiliary school-internat, dezadaptation.

Отримано 6.10. 2011

УДК 376-056.262(091)(4)"18"

С.В. Федоренко

ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН У РОЗВИТКУ ТИФЛОПЕДАГОГІКИ У ХІХ СТОЛІТТІ

У статті проаналізовано шляхи розвитку тифлопедагогіки та внесок європейських країн у становлення системи навчання та виховання сліпих дітей у ХІХ столітті.

Ключові слова: тифлопедагогіка, Європа, сліпі, спеціальний навчальний заклад.

В статье проанализированы пути развития и вклад европейских стран в становление системы обучения и воспитания слепых детей в ХІХ столетии.

Ключевые слова: тифлопедагогика, Европа, слепые, специальное учебное заведение.

Для визначення тенденцій і шляхів подальшого розвитку спеціальної освіти особливого значення набуває глибокий і всебічний аналіз досвіду минулого. Теоретичні і практичні здобутки наших попередників у пошуках удосконалення корекційної освіти стали важливим джерелом збагачення її теорії та практики.

Вирішення кардинальних проблем тифлопедагогіки потребує, крім розгортання нових теоретичних та експериментальних досліджень, також критичного вивчення шляхів розвитку теоретичної думки та педагогічної практики в різних країнах.

Знайомство з політикою в галузі освіти, з педагогічними теоріями та навчально-виховною практикою зарубіжних країн дозволяє виявити прогресивні явища та нововведення, визначити шляхи розвитку актуальних завдань, поставлених перед сучасною тифлопедагогікою.

Тут, на наш погляд, важливе значення має вивчення європейської педагогічної теорії та практики навчання сліпих. Саме досвід тифлопедагогіки в цих країнах був взятий за основу в становленні практики навчання сліпих у світі.

Протягом багатьох віків доля сліпих людей була непередбачуваною: вони знищувалися в часи первісного ладу та в період Середньовіччя, пізніше (якщо це було можливим) – жили за рахунок своїх близьких, жебракували, знаходилися під опікою церкви

та ін.. Лише деякі з незрячих досягали успіху в суспільстві, ставши філософами, музикантами, скульпторами, поетами (Гомер, Дідім Олександрійський, Абу-ль-Оля, Франческо Ландіно, Арнольд Шлік, Джон Конеллі, Джон Мільтон, Ніколас Саундерсон, Фрідріх Дулон, Д.Стенді, Марія Парадіз та ін.). Але ці успіхи стали можливими завдяки досвіду індивідуального навчання.

Поступово суспільна думка від усвідомлення можливості навчання незрячих переходить до розуміння необхідності здійснення цього процесу. Не останню роль в цьому зіграв філософ Дені Дідро (1713-1784), який у своїй праці "Листи про сліпих у повчання зрячим" (1749 р.) [1] глибоко проаналізувавши психологію незрячих зазначив, що їх необхідно навчати, використовуючи збережені органи відчуття для отримання навчальної інформації. Він зробив психологічний аналіз внутрішнього світу сліпого від народження і захопив ідеєю вивчення незрячих прогресивно мислячих дослідників, одним з яких став Валентин Гаюї. Таким чином, Дені Дідро став першим вченим, який теоретично обґрунтував можливість та необхідність навчання цієї категорії інвалідів. Завдяки Дені Дідро сліпими зацікавилася значна кількість філософів та психологів, які творили в кінці XVIII на початку XIX століття. Вивчення незрячих для них стало можливістю з'ясувати значення для людини органів відчуття. На той час уже не поставало питання про можливість чи неможливість навчання сліпих, але ще залишалася думка про те, що навчатися можуть лише обдаровані незрячі.

XVIII сторіччя увійшло до історії європейської цивілізації як епоха Освіти. Центром цієї прогресивної ідейної течії стала Франція. Діячі освіти боролися за встановлення "царства розуму", заснованого на "природній рівності", політичних свободах і цивільній рівноправності. Французькі філософи-просвітителі, узявши за основу природну людську чесноту, створили на ній концепцію ідеального суспільства, покликаною охороняти природні права кожного його члена.

Велика Французька революція (1789 - 1793) підвела підсумок минулому століттю і задала програму розвитку XIX століття. Ідеї французьких матеріалістів та ідеї революції, проголошені під час перевороту, визначили вектор подальшого еволюційного розвитку соціального життя в самих різних аспектах. В контексті нашого дослідження особливо важливо, що вони привели до кардинального перегляду відношення до інвалідів, заклали філософські основи виховання і навчання аномальних дітей у Європі.

Таким чином на кінець XVIII століття були створені умови для виникнення практики систематичного навчання та виховання осіб з порушеннями зору. Очолив цей рух французький державний чиновник Валентин Гаюї (1745-1822). У справі виникнення європейської теорії та практики навчання сліпих лідирувала саме Франція, оскільки на той

час вона була столицею просвіти (як зазначалося вище), в якій існували Академія, наукові спільноти, газети, високоосвічений монарх Людовик XVI.

Але, маючи пріоритет в теоретичній тифлопедагогіці, першою в світі відкривши ще в XVIII ст. інститут для сліпих, Франція протягом наступного сторіччя не створила системи освітніх установ для незрячих і на рубежі XX століття вже помітно відставала від багатьох західноєвропейських країн в галузі практичної тифлопедагогіки. Пояснити дане явище з традиційних позицій дефектології неможливо. І лише наявність фактів в культурно-історичній літературі дозволяє зрозуміти, чому передова наука, новаторські концепції не отримали широкої практичної реалізації в масштабах країни.

Протягом майже всього періоду з обов'язкових умов, необхідних для організації національної системи спеціальної освіти, Франція, на відміну від Німеччини, мала в своєму розпорядженні лише одну - блискучих вчених з тифлопедагогічними концепціями Валентина Гаюї, Луї Брайля, Моріса Сізерана та ін..

Інші обов'язкові умови організації системи освіти у Франції не були забезпечено. Держава не мала стабільної, послідовної політики по відношенню до осіб з відхиленнями в розвитку. Влада в країні багато разів переходила з рук в руки, унаслідок чого багато разів змінювалась політична й ідеологічна доктрина держави, у тому числі, розуміння мети, завдань і змісту освіти. Більшість французьких урядів не вважала за потрібне організацію державних спеціальних установ, одночасно підтримуючи унікальний столичний інститут сліпих. Протягом сторіччя неодноразово змінювались відносини держави і церкви, вплив останньої на суспільні інститути то слабшав, то різко посилювалося. Церква то підтримувала піклування про інвалідів, то виступала проти їх навчання.

Економіка Франції протягом сторіччя переживала підйоми та спади, кризи змінювалися коротким фінансовим підйомом, за яким знову йшли кризи. Держава не мала у своєму розпорядженні необхідних фінансових ресурсів для розповсюдження досвіду новаторів в галузі спеціальної освіти і створення спеціальних установ.

Французьке суспільство на початку аналізованого періоду надихнуло ідеями філософів-просвітителів про потенційні можливості осіб з відхиленнями в розвитку та революційними гаслами про рівність і "природне право", завдяки чому в країні міцніє світський філантропічно-благодійний рух. В умовах ряду соціальних потрясінь, революцій, тривалих воєн увага суспільства не могла зосереджуватися на проблемах інвалідів. І лише з настанням політичної стабільності в кінці XIX століття французьке суспільство повернулося до ідеї організації спеціальної освіти.

Але, не зважаючи на зазначені вище неблагополучні умови, французька тифлопедагогіка отримала широке визнання і розповсюдження в багатьох країнах. Деякі її положення лягли в основу організації практики навчання сліпих не тільки в Європі, але й в Азії, Африці і Південній Америці, що дало підставу говорити про французький напрям в тифлопедагогіці кінця XIX – початку XX століття.

Початок систематичного навчання сліпих в ще одній Європейській країні – Австрії – датується 1804 роком. Цього року на благодійні кошти у Відні було створено інститут для сліпих. Створення навчального закладу такого типу стало можливим завдяки тому, що буржуазія, проголошуючи своє гуманне ставлення до населення, була зацікавлена в підйомі рівня народної освіти, а турбота про сліпих як раз задовольняла реалізацію цих гасел.

В інституті навчалися хлопці та дівчата й отримували освіту в обсязі загальноосвітньої початкової школи. Додатково ними вивчалися ремесла та музика. У 1816 році інститут став державним закладом. Своєю діяльністю він слугував прикладом для інших подібних закладів Європи, особливо Німеччини.

До середини XIX століття в Австрії було вже чотири інститути для сліпих. У 1846 році в країні було видано закон про те, що сліпі можуть відвідувати звичайні школи для зрячих дітей [6, С. 254-255]. Таким чином Австрія стала першою країною, яка проголосила можливість сумісного навчання сліпих та зрячих дітей.

У кінці XIX століття розвиток шкіл сліпих в Австрії був нестабільним, що пояснювалося реакційними політичними тенденціями в цей період, але все ж таки спостерігалися позитивні зсуви, на що впливали міжнародні з'їзди вчителів шкіл для сліпих дітей, а також затвердження ряду законів (1869 та 1883 роки) про обов'язкове навчання сліпих [2, С. 242]. Характерним для цього періоду стало також розгортання мережі дошкільних навчальних закладів для незрячих дітей в Австрії.

Появою наукового обґрунтування навчання та виховання сліпих Австрія зобов'язана таким видатним вченим, як Йоганн Клейн, Матеїс Паблазек, Симон Меллер, Олександр Мелль та ін. . Зазначені вчені, використавши накопичений досвід практики навчання незрячих, розробляли нові прийоми та методи їх навчання.

Систематичне навчання сліпих у Німеччині розпочалося в першому десятиріччі XIX століття. У 1806 році завдяки Валентину Гаюї в Берліні виникла державна установа - Берлінський інститут сліпих, який до середини XIX століття працював за розробленими В. Гаюї інструкціями. Протягом наступних 20-ти років у Дрездені та Бреславлі також були організовані інститути сліпих.

Приблизно до половини XIX століття навчання сліпих у Німеччині спиралося на досвід Франції та Австрії. Починаючи з другої половини XIX століття виник німецький напрямок у тифлопедагогіці. Теоретичною основою німецької системи освіти незрячих стало твердження про неповноцінність сліпих. Вважалося, що ремісниче навчання є головним для сліпих, оскільки після школи вони мають знайти якусь роботу, щоб утримувати себе. Випускникам надавалася допомога – для несімейних організовувалися інтернати та підбиралася робота, сімейні відправлялися додому. Випускникам призначалися опікуни, які мали їм допомагати в складних життєвих ситуаціях. Іноді працюючим незрячим навчальною установою надавалася матеріальна допомога. Для професійно неспроможних створювалися притулки, де за ними доглядали. Така система отримала назву саксонської (за місцем її поширення – Саксонії) [5]. Ця система не була досконалою, оскільки незрячі ремісники-одинаки не могли конкурувати з майстернями та фабриками навіть за умови допомоги системи патронату. Позитивним у цій системі було те, що більшість шкіл сліпих утримувалися за рахунок держави, здійснювалася турбота про майбутнє випускників та надавалася робота.

Що стосувалося сліпих дітей із забезпечених сімей, то з ними організовувалося індивідуальне надомне навчання, вони мали можливість вступити до вищого навчального закладу.

Справжній перелом у забезпеченні правами незрячих відбувся у 1873 році, коли у Німеччині було прийнято закон про обов'язкове навчання сліпих, глухих та розумово відсталих дітей [3].

У 70-х роках в Німеччині виникли нові типи навчальних закладів для сліпих – екстернат, що давало можливість організувати навчання для приходящих незрячих, та класи для розумово відсталих сліпих дітей.

Значним внеском для розвитку світової практики навчання незрячих стали розроблені німецькими тифлопедагогами Августом Цейне, Йоганном Кни, Вальтером Лахманом, Карлом Георгі, Емілем, Куллем, Мартіном Кунцем та ін. техніки викладання сліпим дітям.

В Англії перша школа для сліпих була відкрита в м.Ліверпуль у 1791 році. Ця та інші школи (в містах Брістоль та Единбург) відкривалися та існували за рахунок благодійних коштів. Основна увага в цих школах приділялася навчанню ремесел, а не основам наук, тому їх випускники потребували в майбутньому самостійному житті значної допомоги. Одночасно в Англії існували різноманітні благодійні спільноти, що надавали допомогу сліпим на дому. Значну частину такої допомоги складало релігійне виховання.

У другій половині XIX століття в Англії різко розмежувалася система навчання для забезпечених та незабезпечених сімей. Для незабезпечених сліпих здійснюється реміснича підготовка в

спеціальних школах або на дому за рахунок благодійних коштів. Для забезпечених незрячих створюються спеціальні платні навчальні заклади, закінчивши які, вони могли вступати до привілейованих вищих навчальних закладів.

Наприкінці XIX століття в Англії виникла система спільного навчання сліпих та зрячих. Ця система виглядала наступним чином: були виділені спеціальні вчителі, котрі два рази на тиждень по вечорах збирали сліпих учнів різних класів масових шкіл для проведення з ними спеціальної роботи. Така система навчання отримала назву Лондонської, оскільки була започаткована в цьому місті.

Англія стала піонером у створенні мережі бібліотек, доступних незрячим. Перша бібліотека була створена у 1882 році, а до кінця століття їх налічувалося вже більше сотні [3, С. 166].

Організація шкільного навчання сліпих в Англії являла собою власну модель, у якій існували спільні риси навчання незрячих з французькою та німецькою системами. Відмінною рисою став напрямок роботи зі сліпими на дому та спеціальна допомога сліпим при сумісному навчанні. Обравши власну дорогу, Англія на перетині XIX та XX століть мала 70 інститутів для сліпих (у порівнянні з Німеччиною, в якій налічувалося їх 34 та Францією, де їх було 28).

Видатними тифлопедагогами XIX століття в Англії стали Вільям Мун та Томас Армідедж.

Навчання сліпих в Росії у XIX столітті відбувалося з врахуванням досвіду інших європейських країн. Початок та перша половина XIX ст. – це період становлення і розвитку державного призріння в Росії. В цей час у Російській імперії, і зокрема в Україні, було створено державну систему призріння інвалідів та убогих, яка підпорядковувалася органам адміністративного управління. Спочатку про навчання сліпих питання ніхто не ставив, все зводилося лише до якоїсь одноразової допомоги або догляду за ними.

Значною подією стало відкриття Валентином Гаюї першого Інституту для сліпих при Смольненській богадільні у Санкт - Петербурзі в 1807 році, який в 1881 році був реорганізований в спеціальну школу для сліпих дітей.

Незважаючи на незначну кількість учнів цього закладу, недосконалий зміст і методи навчання, він показав можливість створення системи навчання сліпих в Росії, можливість залучення їх до повноцінного суспільного життя. Узагальнення досвіду роботи педагогів цього інституту створило фундамент для виникнення російської тифлопедагогічної науки.

Важливим завданням роботи інституту вважалося надання, окрім елементарних знань, професійної підготовки незрячим вихованцям, яка одночасно (на думку В. Гаюї) є й засобом корекції особистості.

У заснованому В. Гаюї "Петербурзькому інституті сліпих дітей" були надруковані перші книги та ноти для сліпих в Росії.

Проаналізувавши педагогічні погляди Валентина Гаюї відносно завдань, методів та змісту навчання сліпих, можна дійти висновку, що для тогочасної Росії вони були прогресивними та відповідали рівню розвитку суміжних наук. Прогресивні російські тифлопедагоги кінця XIX століття високо оцінили досвід роботи вищезазначеного інституту для сліпих.

У 1819 році, ще за життя В. Гаюї, інститут для сліпих у Петербурзі перейшов у підпорядкування благодійної організації "Людинолюбне товариство" і поступово змінив свій статус навчального закладу на заклад для призріння дорослих незрячих.

Ситуація дещо змінилася після хвилі реформ в Росії 1861 -1864 років. Російська інтелігенція розуміла, що і незрячі люди можуть бути корисні суспільству.

Особливо гостро питання освіти незрячих в Росії постало після чергової російсько – турецької війни 1877 року, коли з'ясувалося, що в результаті бойових поранень, інфекційних та інших хвороб сотні солдат втратили зір і залишилися без перспектив на гідне існування. Думка про державну організацію суспільного призріння сліпих була висловлена видатним державним та суспільним діячем Костянтином Карловичем Гротом ще в 1840-х рр. До цієї думки Грот повернувся в 1880 році, і разом з відомим в Росії офтальмологом О.І. Скребицьким став засновником і розробником теорії та практики навчання й виховання сліпих в Російській імперії.

В 1871 році К.К. Грот та О.І. Скребицький заснували Піклування про сліпих, яке було названо на честь імператриці Маріїнським. Після організації Піклування К.К. Грот ознайомився з літературою про сліпих, відвідав різні установи для незрячих у багатьох містах Західної Європи і встановив зв'язки з їх керівниками А. Бютнером, С. Геллером, М. Кунцем. У результаті цих знайомств він поступово захопився ідеєю навчання сліпих ремеслам, щоб вони могли існувати в суспільстві без допомоги сторонніх. Перше невеличке училище для сліпих, куди була переведена група дітей з "Людинолюбного товариства", К.К. Грот відкрив у 1881 році у Петербурзі.

На основі досвіду роботи західноєвропейських шкіл в Росії розроблялася своя власна теорія навчання сліпих. О.І. Скребицький ознайомився з роботою закордонних закладів для сліпих і зміг критично підійти до існуюваних тоді іноземних систем навчання та виховання незрячих. Він висловлював прогресивні погляди при оцінці можливостей сліпої людини, вперше сказав про необхідність поділу сліпих на категорії. Ним докладно описані прийоми навчання та

навчальні посібники для сліпих. Ряд ідей, висловлених О.І. Скребицьким, були прогресивними для того часу і залишаються важливими й сьогодні.

У 1888 році рада Маріїнського Піклування затвердила „Руководство для открытия, содержания и ведения училищ для слепых детей Мариинского Попечительства для призрения слепых”, в якому було закладено основні теоретичні і методичні засади навчання і виховання сліпих дітей, зважаючи на засади російської системи освіти кінця ХІХ століття.

В цей час Україна знаходилася в складному соціально-економічному становищі, на дуже низькому рівні розвитку була медицина, а інфекційні хвороби, що призводять до сліпоти і навіть смерті, були широко поширені. В таких умовах не могло йти мови про виявлення, обстеження, облік сліпих, не говорячи про їх навчання та виховання. Хоча відомі окремі випадки досить вдалих спроб навчання сліпих дітей в домашніх умовах завдяки ентузіазму їхніх батьків.

Але, нажаль, до середини ХІХ століття на території тогочасної України систематичного навчання незрячих не відбувалося, хоча деякі представники прогресивної частини суспільства піднімали ці питання з метою привертання уваги держави до освіти незрячих (К. Грот, О. Андріяшев, О. Скребицький та інші).

Перший спеціальний навчальний заклад для сліпих дітей на Україні виник у Львові в 1851 році. У ті роки Львів, як і всі західноукраїнські землі знаходився під владою австрійської монархії, тому навчання в школі велося польською мовою і створена вона була переважно для польських дітей, хоча там навчалися й діти українців. Але ми можемо вважати цей заклад українським, оскільки він знаходився на території сучасної України і всеж таки деяка, хоча і незначна, частина дітей, які в ньому навчалися, були з українських родин.

Початком становлення системи спеціальної освіти сліпих в Україні можна вважати 80-ті роки ХІХ століття, коли протягом півтора десятка років (з 1882 по 1898 роки) почало функціонувати шість училищ для сліпих дітей: Київське, Харківське, Кам'янець-Подільське, Одеське, Полтавське, Чернігівське. Училища для сліпих в Україні, як і в Росії існували на благодійні кошти. В кожному з них використовувався свій статут, була своя структура, власна методика навчання та виховання незрячих. Наприклад, Київське училище для сліпих, яким керував О. Андріяшев мало статус напівдержавної установи, а не філантропічної, його статутом передбачалися всі ознаки організованої освітньої установи, а не притулку для інвалідів.

Аналіз досвіду навчання незрячих у ХІХ столітті у Європі показав, що у цій частині світу відбулися події, що призвели до розширення

громадянських прав інвалідів по зору, введення обов'язкового початкового навчання для всіх дітей, внаслідок чого почали будуватися національні системи спеціальної освіти незрячих.

У створенні перших спеціальних шкіл для незрячих брали участь і приватні особи, і священнослужителі, і тифлопедагоги, і лікарі, і державні чиновники. Досвід Європи показав, що механізми фінансування системи спеціальної освіти можуть бути різними: від благодійності приватних осіб до державного фінансування.

Позитивну роль у розвитку тифлопедагогіки відіграли досягнення офтальмології, фізіології, психології, педагогіки та ін. наук. Але, нажаль, не всі питання навчання та виховання сліпих дітей були вирішені. Основними причинами цього були теоретична неспроможність та слабка експериментальна основа тифлологічних досліджень.

Список використаних джерел

1. Дидро Д. Письма о слепых в назидание зрячим. / Избранные философские произведения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1941. – 648 с.
2. Коваленко Н.Б., Румянцева А.В. История тифлопедагогике за рубежом. – М.: Известия АПН, 1959. – 468 с.
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для пед. вузов. – М.: Просвещение, 2000. – 319 с.
4. Марголин З.И. История обучения слепых. – М.: Педагогика, 1940. – 268 с.
5. Рейх. Что делает мир для улучшения участи слепых. – СПб.: Мъсль, 1901. – 234 с.
6. Скребицкий А.И. Воспитание и обучение слепых и их призрение на Западе. – СПб.: Мъсль, 1903. – 184 с.
7. Феоктистова В.А. Очерки истории зарубежной тифлопедагогике и практики обучения слепых и слабовидящих детей: учебное пособие. – Л.: медицина, 1973. – 119 с.

In the article the ways of development and of the European countries are analyzed in becoming of the departmental and education of blind **children** teaching in XIX century.

Keywords: pedagogical of blind, Europe, blind, special educational establishment.

Отримано 29.9.2011

УДК 376-056.36:37.015.31:316

Т.М. Харькова

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У статті розкриваються психологічні проблеми сімейного виховання дітей з обмеженими можливостями.

Ключові слова: діти з обмеженими можливостями, сім'я, соціалізація.

В статті розкриваються психологічні проблеми сімейного виховання дітей з обмеженими можливостями.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, семья, социализация.

Сім'я – найближче й перше соціальне оточення у якому опиняється дитина [1]. Батьки, у яких народилась дитина з обмеженими можливостями, стикаються з цілим рядом проблем, які містять у собі: соціальні, педагогічні, психологічні, економічні та медичні аспекти.

Визнання нашою державою Конвенції ООН про права дитини підвищило увагу суспільства до проблем дітей з обмеженими можливостями, створило сприятливі умови для соціальної реабілітації та включення їх в систему сучасних суспільних відносин. При цьому потрібно зазначити, що проблема соціалізації дітей з обмеженими можливостями, зокрема організації їхнього сімейного виховання є однією з найбільш гострих на сучасному етапі.

У сучасній літературі дана проблема розглядається фахівцями з спеціальної педагогіки та психології, соціології, медицини тощо. Значний внесок в дані дослідження внесли І.Д. Бех, В.І. Бондар, Л.С. Виготський, В.В. Засенко, Г.М. Коберник, І.С. Костюк, А.С. Макаренко, С.Д. Максименко, І.Г. Єременко, В.М. Синьов, О.П. Хохліна, М.К. Шеремет, С.Д. Ярмаченко, та ін. .

На сучасному етапі розвитку корекційної освіти над проблему сімейного виховання дітей з розумовою відсталістю описують такі науковці як, М.Г. Генінг, С.П. Миронова, О.М. Мастюкова, О.С. Нікольська, Д.В. Зайцева А.Г. Шевцов та ін.

Наукові дослідження доводять, що батьки, які прагнуть самостійно соціалізувати розумово відсталих дітей нашої країни на цілий ряд

проблем, пов'язаних з труднощами фінансового і матеріального забезпечення, відсутній або недостатній інформації про широку мережу спеціальних закладів, нормативно-правової забезпеченості. Вони зазначають, що у реальному житті більшість проблем переплітаються, діють у комплексі, є взаємопов'язаними, інколи – взаємообумовленими, такими, що підсилюють дію одна одної (В.М. Синьов, В.І. Боднар, І.Д. Бех та ін.).

Сімейне виховання – це система цілеспрямованих впливів на дитину з боку батьків (опікунів) з метою формування соціально-цілісних орієнтирів та адекватних форм поведінки в суспільному оточенні.

Як показують дослідження Ж.М. Глозман, ступінь порушень міжособистісних відносин у сім'ї хронічно хворої особистості залежить від наступних факторів: рольові взаємодії в сім'ї, сімейна позиція, яку займає хворий; форма хвороби, її прояви, тривалість та характеристики хворого, а саме вік, рівень освіти і таке інше.

У зв'язку зі станом дитини змінюється поведінка дорослих, у родині виникають проблеми, з якими батьки не можуть упоратися самотійно: порушується взаємодія із соціальним оточенням; коло спілкування становлять близькі родичі, спеціалісти; виражена тривога і неспокій батьків, викликані відставанням дитини в розвитку від однолітків; відсутність необхідних знань з психології і педагогіки аномальної дитини; відсутність досвіду роботи з психологом на ранніх етапах розвитку дитини; пасивність позиції матері у відносинах "фахівець - мати - дитина".

Порушуються відносини усередині родини: між батьками й дітьми, між подружжям. Виникає страх народження іншої хворої дитини. Часто мати покладає на себе відповідальність за порушення в розвитку дитини або переносить провину на інших членів родини, намагаючись послабити почуття провини перед дитиною, надмірно опікує її, обмежуючи контакти зі здоровими дітьми.

Інтереси сім'ї зосереджені на дитині з обмеженими можливостями. Дитина володіє значно меншою свободою і соціальною значущістю, чим здорові діти, всі рішення щодо її проблем ухвалює мати, часто вона стає формальним лідером, часто говорить про дитину від її імені в її присутності, позбавляючи її можливості висловити власну думку. Діти з вадами в розвитку частіше за інших випробовують неприйняття і емоційне відчуження з боку сім'ї. Більшість сімей з проблемними дітьми характеризуються різними типами негармонійного виховання і низьким рівнем спілкування. Такий сімейний стереотип може призвести до своєрідних рис особистості дитини з особливими потребами, а саме високого ступеня залежності від сім'ї, слабких навичок зовнішніх соціальних взаємодій, елементів аутичної

поведінки, гіперкомпенсації в підлітковому віці через неадекватні реакції - невмотивовані відмови, негативізм, істеричні емоційні реакції, перебільшення своїх недоліків, занурення в надцінні захоплення, розвитку різних страхів.

Серед багатьох проблем сімейних взаємин можна виділити наступні: неправильне виховання, сильний пресинг матері або батька, загибель одного або двох батьків, близького, значущого для дитини родича, розлучення батьків.

О.І. Холостова зазначає, що [6], структура й функції кожної родини видозмінюються з часом, впливаючи на способи сімейних відносин. Життєвий цикл родини звичайно складається із семи стадій розвитку, у кожній з яких стиль її життєдіяльності відносно стійкий і кожний член родини виконує певні завдання згідно свого віку: шлюб, народження дітей, їхній шкільний вік, підлітковий вік, "випуск пташенят із гнізда", постбатьківський період, старіння. Родини дітей-інвалідів повинні бути готові до того, що їх стадії розвитку можуть бути не властиві звичайним родинам. Діти з обмеженими можливостями повільніше досягають певних етапів життєвого циклу, а іноді зовсім не досягають. Так вчений виділяє наступні періоди життєвого циклу сім'ї дитини з обмеженими можливостями:

1. Народження дитини - одержання інформації про наявність у дитини патології, емоційне звикання, інформування інших членів родини.

2. Шкільний вік - ухвалення рішення про форму навчання дитини, переживання реакцій групи однолітків, організація її навчання й позашкільної діяльності.

3. Підлітковий вік - звикання до хронічної природи захворювання дитини, виникнення проблем, пов'язаних із сексуальністю, що пробуджується, ізоляцією від однолітків, планування майбутньої зайнятості дитини.

4. Період "випуску" - визнання й звикання до триваючої сімейної відповідальності, ухвалення рішення про місце проживання дитини, яка подорослішала, переживання дефіциту можливостей для її соціалізації.

5. Постбатьківський період - перебудова взаємин між подружжям (наприклад, якщо дитина була успішно "випущена" з родини) і взаємодія з фахівцями з місця проживання дитини [6].

Як вказують Г.Я. Цейтлін, Г.В. Кожарська, Ж.В. Смірнова та інші, родини з дітьми-інвалідами володіють цілим рядом психологічних особливостей, що негативно впливають на психологічний статус хворої дитини і її здорових братів і сестер. Більшості батьків властиво специфічне відношення до дитини, що опирається на побоювання за її здоров'я, і обумовлена цим занижена оцінка її можливостей, полегшені, а в дійсності інфантилізуючі вимоги до дитини. При цьому всі зусилля

батьків зосереджуються на збереженні здоров'я дитини на шкоду розвитку особистості.

Проблеми, що виникають у родинях, які мають дітей з обмеженими можливостями, можна співвіднести з типами ролей і міжособистісних взаємин у родині:

➤ мати - батько. Індивідуальні проблеми батьків, їхніх взаємин до народження хворої дитини; проблеми у зв'язку з народженням дитини-інваліда;

➤ мати - інвалід. Матері за традицією доводиться вести основну вагу турбот по догляду за дитиною-інвалідом, організації його життя; вона часто перебуває в стані, депресії й відчуває почуття провини;

➤ мати - здорова дитина. Мати повинна приділяти достатню увагу здоровій дитині й утримуватися від того, щоб приділяти надмірну турботу дитині з порушенням розвитку;

➤ батько - дитина-інвалід. Проблеми залежать від ступеня спілкування батька з хворою дитиною і його участю в житті родини в цілому;

➤ батько - здорова дитина. Потенційне проблеми подібні з тими, які виникають у підсистемі "мати - здорова дитина";

➤ дитина-інвалід - здорова дитина. Брати й сестри хворої дитини відчувають почуття провини, сорому й страху "заразитися" тією же хворобою; інвалід прагне "поневолити" брата або сестру [6].

Зокрема, О.М. Мастюковою було доведено, що більше половини сімей негативно впливають на розвиток розумово відсталої дитини, і лише близько 40% сімей мають позитивний вплив. Вихованням дитини займаються в основному матері, лише в 24% випадків - батько й мати, а приблизно в 6 % сімей дитина надана сама собі [1].

Психологічний рівень пов'язаний з процесом усвідомлення батьками факту народження дитини з функціональними обмеженнями. Поступові фази розгубленості, страху, шоку, депресії, і нарешті, прийняття діагнозу про народження дитини з функціональними обмеженнями складають певне психологічне поле, яке впливає на сприйняття та прийняття власної дитини сім'єю. Саме в цей період батьки приймають внутрішнє рішення про відношення до дитини, яке може бути негативно-пасивним чи конструктивно-активним. На соматичному рівні зміни в сім'ї торкаються стану здоров'я матері та інших членів сім'ї. Хвилювання матері часто проявляються в різних соматичних захворюваннях, астеничних та вегетативних розладах. Соціальний рівень змін в сім'ї проявляється у взаємовідносинах з оточуючими. Такі сім'ї стають вибірконими в контактах чи максимально їх обмежують. Така позиція провокує некритичність батьківського відношення, неприйняття індивідуальності дитини та створює гіперопіку чи авторитарний стилі виховання [2].

В. І. Козявкін досліджуючи особливості психічного реагування батьків на фізичний, мовленнєвий чи психічний дефект своєї дитини з ДЦП, виявив існування декількох варіантів сприйняття цього захворювання. Дані варіанти відрізняються глибиною аналізу батьками патології дитини та ступенем адекватності сформованих у сім'ї уявлень про медичний та соціальний прогноз. Особливе значення має емоційна насиченість та направленість хвилювань батьків, пов'язаних із захворюванням дитини, розумінням ними власної ролі в подальшій долі хворого.

Основні типи сприйняття батьками хвороби своєї дитини:

1. Тип поверхового сприйняття.

Уявлення батьків про важкість та перспективи розвиненого захворювання їхньої дитини носить недостатньо повний і адекватний характер. Батьки не розуміють повною мірою своєї відповідальності за її долю, не вважають наявне захворювання важким, яке потребує якихось спеціальних зусиль із їх боку. Вони вірять у необмежені можливості медицини й медичних працівників, на яких намагаються перекласти всю відповідальність за майбутнє своєї дитини та її здоров'я. При цьому вони мало ініціативні в лікуванні хворого, проводять його пасивно, під тиском інших родичів або на настійну вимогу лікарів. Без особливих переживань поміщають свою дитину в спеціалізовані дитячі садки із цілодобовим перебуванням, у відповідні школи-інтернати й навіть в установи соцзабезпечення. Звичайно таке сприйняття здоров'я дитини з ДЦП виникає в інтелектуально недостатньо розвинених або інфантильних батьків.

2. Тип демонстративного сприйняття. Церебральний параліч дитини батьки сприймають як незаслужений удар долі, що випробовує їхню витримку й силу любові. Хворий у цих умовах виступає у свідомості батьків, з одного боку, наочним результатом несправедливості, яка існує навколо, з іншого боку - засобом самоствердження. Характерна позиція постійного обвинувачення навколишніх, медичних і соціальних працівників у черствості, недостатній компетентності, а іноді й у зловмисності. При цьому демонструється не завжди реальна безмежна любов до своєї хворої дитини. Це виражається в безустанному пошуку нових фахівців, усе більш ефективних методів і засобів лікування, вимоги направити їхню дитину в спеціалізовані клініки за кордон, надати різні соціальні пільги: поліпшити житло, забезпечити машиною й таке інше. Будь-які заперечення й незгода медичного персоналу з погляду таких батьків викликають у них ворожість, конфліктну поведінку й скарги у вищі інстанції. Хвора дитина усе більше у свідомості батьків відходить на задній план і виступає як засіб досягнення мети матеріального й морального самоствердження. Таке сприйняття хвороби своєї дитини характерно для стеничних батьків,

особистісні установки яких формувалися в умовах декларованих державою зобов'язань з повного соціального захисту своїх громадян.

3. Тип катастрофічного сприйняття. Батьки сприймають захворювання своєї дитини як непоправну катастрофу. Вони не вірять у можливість її одужання, не представляють шляхів і методів відновлення порушених функцій організму, не вживають яких-небудь наполегливих і регулярних зусиль з лікування хворого. Вважають себе найбільш постраждалими у даній ситуації, причину всіх своїх неприємностей вбачають (усвідомлено або, найчастіше, неусвідомлено) у своїй хворій дитині. Батьки соромляться наявного в неї фізичного, мовного або психічного дефекту, намагаються менше бувати з нею в суспільстві, при можливості віддають на виховання родичам або в спеціальні дитячі встанови. Такий тип сприйняття хворої дитини частіше відзначається у астенічних та істероїдних особистостей.

4. Тип самообвинувального сприйняття.

Надмірно хворобливе й загострене сприйняття наявного в дитини захворювання поєднується в батьків з тенденцією бачити причину його виникнення у власних помилках і промахах. Батьки (або один з них, частіше - мати) вважають себе винними у народженні такої дитини, переосмислюють своє минуле, вважають, що пізно звернули увагу на здоров'я дитини, неправильно й несвоєчасно почали її лікувати. Характерна наявність загостреного почуття жалості до дитини, їх постійно переслідують думки про важке захворювання, що розвилось в дитини, переживання за її подальшу долю й майбутнє. Увесь свій час вони присвячують догляду за хворим, підкоряючи цьому весь уклад свого життя. Такі батьки активно шукають всі нові методи лікування й реабілітації дітей із церебральними паралічами, звертаються за допомогою в різні інстанції. Непевність у собі змушує їх шукати "компетентних лікарів, на яких можна було б покластися". Найменше додаткове нездужання дитини викликає в них паніку, посилення ідей самозвинувачення. Цей тип сприйняття частіше виникає в батьків з астенічними, тривожно-недовірливими рисами характеру, з високим почуттям відповідальності, що поєднується з невпевністю в собі.

5. Тип адекватного сприйняття. Батьки в цілому правильно розуміють характер захворювання дитини, відповідально ставляться до своїх обов'язків по її лікуванню й вихованню. Вони досить інформовані про причини й умови розвитку в дітей церебральних паралічів, особливостей їхнього плину й результату. Чітко представляють значення своєчасної діагностики й раннього початку ДЦП. Знаючи про важливість і необхідність безперервного й тривалого проведення хворому лікувально-реабілітаційних заходів, вони нерідко під керівництвом лікаря освоюють деякі прийоми масажу, лікувальної

гімнастики, мануальної терапії й таке інше. Саме в таких батьків хворі на церебральний параліч діти краще пристосовуються до свого рухового або мовного дефекту, мають менше особистісних відхилень і досягають більш високого рівня соціальної адаптації. Такий тип сприйняття частіше формується у батьків з гармонічними особистісними особливостями, що характеризуються досить високим інтелектом, соціальною активністю, упевненістю в собі, які володіють гарними адаптаційними здібностями [5].

Наприкінці статті необхідно відмітити, що формування в конкретного батька того чи іншого з виділених типів сприйняття хвороби обумовлено комплексом факторів і обставин, які впливали на нього протягом всього життя (генетичні, перенесені захворювання, сімейні традиції, умови виховання, рівень освіти, економічного можливості й таке інше). Чим більш сприятливим було сполучення цих факторів, чим гармонійніше розвивалася людина, тим більш адекватне сприйняття нею своєї хворої дитини, більш правильна позиція відносно її виховання й лікування.

Проведене нами дослідження теоретичних проблем сімейного виховання дітей з обмеженими можливостями дозволяє відмітити, що сімейні проблеми вказаної категорії суб'єктів, значною мірою залежать від часу виникнення та особливостей протікання того чи іншого захворювання, складом сім'ї (повна або неповна), традицій сімейного виховання, рівня освіченості батьків і їхнього соціально-економічного статусу.

При цьому необхідно відмітити, як психологічні проблеми сімейного виховання дітей з обмеженими можливостями мають свої загальні та специфічні труднощі, які пов'язані із специфікою захворювання дитини. Розглянувши та проаналізувавши ці проблеми, ми бачимо, що процес соціалізації цих дітей у суспільстві дуже складний та потребує роботи фахівців різних напрямків (психологів, педагогів, медиків, інструкторів ЛФК), а також комплексного підходу у проведенні цієї роботи.

Список використаних джерел

1. Борщевська Л.В. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами. – К.: Академпрес, 2001. – 300с.
2. Григор'єв А. Проблема взаємин у родинах, де є діти з аномаліями розвитку // Дефектологія. – 2004. - №1. – С. 48-49.
3. Соціальна робота з дітьми та молоддю: проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І.М. Пінчук., С.В. Толстоухової. – К.: УДЦССМ, 2000. – Випуск 1. – 347 с.

4. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладение с ними. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.
5. Козьявкин В.И. Детские церебральные параличи. Медико-психологические проблемы. – Львов: Українські технології, 2005. – 234 с.
6. Технологии социальной работы / под. ред. О.И. Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2001. - 400 с.

In the article the psychological problems of domestic education of children open up with the limited possibilities

Key words: to put with the limited possibilities, monogynopaedium, socialization.

Отримано 4.10. 2011

УДК 376-056.24

О.В. Чопік

РОЛЬ ПЕДАГОГІВ У СТАНОВЛЕННІ УЧНІВСЬКИХ СОЦІАЛЬНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

У статті описано зміст і методи роботи педагогів з формування міжособистісних стосунків учнів інклюзивного класу.

Ключові слова: інклюзивний клас, міжособистісні стосунки, учні з вадами опорно-рухового апарату, педагог, соціальні зв'язки.

В статье описано содержание и методы работы педагогов с формирования межличностных отношений учеников инклюзивного класса.

Ключевые слова: инклюзивный класс, межличностные отношения, ученики с недостатками опорно-двигательного аппарата, педагог, социальные связи.

Однією з проблем інклюзивної освіти є становлення соціальних стосунків дітей з вадами психофізичного розвитку із здоровими однолітками. У загальній педагогіці вивченню особливостей взаємостосунків у дитячому колективі присвячено роботи В.С. Агеєва, Г.М. Андрєєвої, О.І. Донцова, Я.Л. Коломинського та ін. У корекційній

педагогіці становлення соціальних стосунків у інклюзивному класі досліджували Валлегем, Р. Коззуол, З. Лютфійя, Е. Новіцкі, Р. Фріз та ін. Питання адаптації учня у новому для нього класному колективі викладено у працях А.С. Горбатенка, А.Н. Жмирікова, Н.Л. Коломинського, Г.В. Чернікова та ін. Окремі аспекти проблеми підготовки вчителів до роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивного класу висвітлено у дослідженнях В.І. Бондаря, Л.М. Гречко, А.А. Колупаєвої, М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової, Н.М. Назарової, В.М. Синьова, Л.М. Шипіциної та ін.

Проте аналіз літературних джерел свідчить, що роль вчителя у становленні міжособистісних стосунків учнів інклюзивного класу вивчено недостатньо. З огляду на це ми і обрали проблему дослідження. Метою нашої статті є опис змісту і методів роботи педагога у формуванні міжособистісних стосунків учнів з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в інклюзивному класі.

На шляху впровадження інклюзивної освіти постає багато проблем. Дослідження І.І. Мамайчук, С.П. Миронової, Л.М. Шипіциної та ін. показують, що значна кількість вчителів загальноосвітніх шкіл негативно ставляться до інтеграції дітей з вадами (особливо виразними) у масову школу. Водночас не лише вчителі, а й здорові учні та їхні батьки не завжди схвалюють спільне навчання з дітьми з вадами психофізичного розвитку.

Найбільш вагомим напрямком роботи вчителя інклюзивного класу є формування досвіду соціальних стосунків, взаємодії та спілкування дітей з вадами психофізичного розвитку із здоровими однокласниками. Вчитель сам повинен навчитися сприймати кожну дитину такою, якою вона є, навчитися визнавати її унікальність, неповторність і навчити цьому здорових учнів. Дуже важливо навчити здорових учнів приймати дітей з вадами, взаємодіяти з ними, надавати їм необхідну допомогу і підтримку, виражати позитивне ставлення.

Вагомим аспектом успішного включення учнів з вадами опорно-рухового апарату в інклюзивний клас є адаптаційний період у новому класному середовищі. С.Ю. Бородуліна вважає, що до початку навчального року класному керівнику необхідно провести бесіду з батьками дитини з вадами психофізичного розвитку. При цьому необхідно: дізнатися про її захоплення, інтереси, схильності, улюблені заняття, ігри; з'ясувати, які рухові навички розвинуті у дитини, та у процесі якої діяльності вона їх активізує; виявити позитивні риси характеру дитини для того, щоб опиратися на них у процесі навчально-виховної роботи; визначити наявні поведінкові чи характерологічні проблеми, на які слід звертати особливу увагу.

Налагодження співробітництва з батьками є обов'язковою умовою успішної адаптації дитини з вадами опорно-рухового апарату у звичайній школі.

Л.М. Гречко, М.П. Матвєєва, С.П. Миронова та ін. наголошують на необхідності формування адекватного сприймання дітей з вадами їхніми здоровими однолітками. Для цього доцільно провести роботу із здоровими ровесниками перед приходом нового учня у клас: розказати про захоплення і позитивні риси цієї дитини; пояснити учням, що не можна зосереджувати увагу на її дефекті, дражнити і ображати її. Навпаки, їй треба надавати посильну допомогу.

Одним із головних завдань вчителя інклюзивного класу є включення дитини з вадами у колектив, а головною умовою його реалізації – взаємодія учнів. В.І. Олешкевич зазначає, що дітям з вадами психофізичного розвитку важко звикнути до нового оточення. У перші дні перебування у новому класі у них відмічається стан внутрішньої напруги, яка з часом послаблюється або навпаки зростає. У незвичних ситуаціях вони є скутими, загальмованими, сором'язливими, не проявляють ініціативу до спілкування, не завжди адекватно оцінюють інтонації, часто не звертають уваги на жести і міміку тих, хто говорить. Необхідними умовами для подолання напруги є педагогічна допомога і підтримка, створення системи позитивних взаємостосунків у класі, заснованих на повазі, довірі.

Вчителю необхідно особливу увагу звертати на пропедевтичний період в організації спільного навчання. Підготовка у цей період колективу створює необхідні передумови успішного включення дитини з вадами психофізичного розвитку в середовище здорових дітей. Тривалість пропедевтичного періоду залежить від співпраці педагога і батьків, педагога і психолога, від вміння вчителя організувати взаємодію учнів, сформувані ціннісні орієнтації дітей по відношенню до учня з вадами. Вчителю доцільно організовувати спеціальні ігри, тренінги з включення дитини у колектив, на уроці залучати учня до колективних видів роботи. Педагогу потрібно стимулювати і схвалювати висловлювання учня з вадами, відмічати навіть незначні його успіхи. На уроках включення дітей у колективну діяльність слід починати з роботи у парі з терплячим і добрим однокласником, з часом змінюючи склад пари, залучаючи усіх учнів класу. Після досвіду роботи у парах можна розпочинати роботу у групах з розподілом і зміною ролей, поступово ускладнюючи характер завдання. Організація різноманітних видів роботи у парах, групах слугує передумовою успішної соціальної взаємодії, сприяє безперешкодному включенню дитини з вадами психофізичного розвитку у дитячий колектив.

Особливості соціальних стосунків у класі визначаються характером і цілеспрямованістю виховного процесу. Вагома роль належить

класному керівнику. Вчителю потрібно спрямовувати виховну роботу з класом таким чином, щоб у дітей формувалися не лише ділові стосунки, а й взаємні симпатії, дружба. При цьому основоположною базою для вчителя у встановленні нормальних учнівських стосунків мають бути знання структури особистісних стосунків, інформація про становище кожного учня у колективі. Тому кожному педагогу необхідно вивчити цю структуру, оволодіти методиками вивчення особистих стосунків. Знаючи структуру міжособистісних стосунків, він зможе враховувати її у своїй виховній роботі, впливати на неї, перебудовувати відповідно до ситуації, яка склалася у класі.

Вагомий вплив на місце учня у системі міжособистісних стосунків має ставлення вчителя до нього, яке повинно бути зразком для здорових однолітків. Перш за все, педагогу потрібно проаналізувати і визначити своє ставлення до учня з вадами опорно-рухового апарату. Інколи вчитель може погіршити становище учня у класі, не помічаючи цього. Ставлення вчителя до дитини з вадами має безпосередній вплив на становлення міжособистісних стосунків в інклюзивному класі. Інколи педагог ненароком своїми непродуманими зауваженнями щодо особистості школяра, негативними оцінками чи надмірною похвалою викликає недоброзичливість до дитини. Адже у молодших класах вчитель є авторитетом для школярів.

Л.А. Висотіна поділяє вчителів на дві групи залежно від їхнього ставлення до дитячого колективу. Представники першої групи виховують у дітей позитивні почуття – бажання допомогти товаришу, гордість, радість за весь клас і за кожного окремо. Надаючи особистий приклад, вчителі вчать дітей бути доброзичливими, уважними, чутливими, справедливими, відвертими і чесними. Для їхньої роботи властивими є опора на позитивне у поведінці дітей, пробудження у них почуття власної гідності, гордості, радості за колектив, за своїх товаришів, доброзичливе, турботливе і чутливе ставлення до дітей самого вчителя.

Вчителі іншої групи використовують у своїй роботі докір, суворо засуджують негативні вчинки, недоліки у роботі класу та окремих дітей. Таке ставлення призводить до виникнення у дітей сильних хвилювань, активізації у них переважно негативних почуттів: образливості, недоброзичливості, байдужості до переживань товариша.

Згуртованість, організованість учнівського колективу залежить і від системи особистісних стосунків, яка склалася у класі. Сприятливі міжособистісні стосунки самі по собі можуть і не виникнути під впливом спільної діяльності. Ці стосунки потрібно спеціально виховувати.

Вчитель інклюзивного класу повинен цілеспрямовано сприяти спілкуванню та взаємодії між учнями. Наприклад, посадити поруч

здорову дитину і дитину з особливостями розвитку (деякі діти люблять навчати товаришів чи допомагати іншим); пропонувати на уроці завдання, під час яких учні мають покладатися один на одного. Це сприятиме налагодженню дружніх стосунків. Діти з порушеннями психофізичного розвитку також повинні мати змогу допомагати здоровим однокласникам, оскільки в окремих видах діяльності вони можуть перевершувати своїх ровесників. Вчителю потрібно постійно заохочувати учнів допомагати одне одному, а лише потім звертатися за допомогою до педагога. Міжособистісна взаємодія у різноманітних умовах зближує учнів, виробляє емпатію, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності.

Дуже важливо створити у класі дружню атмосферу, що полегшить процеси включення та адаптації не лише дитини з вадами опорно-рухового апарату, а й адаптацію здорових школярів до інклюзивного учня. З першого дня перебування у класі дитини з вадами психофізичного розвитку класний керівник створює атмосферу доброзичливості, дружелюбності, схвалення, підтримки. Вчителю важливо звертати увагу учнів на успіхи свого однокласника, його досягнення, таланти, позитивні риси характеру, підтримувати його бажання набути у колективі належного статусу. Для особистісного розвитку дитини вагомого значення набуває позитивна оцінка її діяльності. У класному колективі потрібно створювати такі ситуації, де дитина з вадами змогла б проявити себе з кращої сторони, привернути до себе увагу ровесників. В.Ч. Хвойницька зазначає, що вченими встановлений прямий зв'язок між соціально-емоційним благополуччям дитини з вадами в інклюзивному класі та її успіхами у навчанні.

Вчитель опосередковано впливає на формування позитивного соціально-психологічного клімату класу. Він демонструє, що сприймає, цінує, поважає інклюзивного учня на рівні з іншими, створюючи таким чином передумови для включення дитини у міжособистісні стосунки. У той же час педагог має похвалити тих дітей, які висловили позитивне ставлення до дитини з вадами психофізичного розвитку, виховуючи таким чином у дітей таке життєво важливе вміння, як схвалення інших. Під вмілим керівництвом вчителя у класі формуються позитивні, доброзичливі стосунки, які з часом стають нормою. Учні у класі часто стають захисниками дітей з особливостями розвитку і вимагають, щоб їх поважали й інші школярі.

Соціальні стосунки, дружба є невід'ємною складовою нашого життя. Першими особами, з якими контактують діти за межами сім'ї, є однолітки. Важливо, щоб стосунки, які складаються між дітьми, були позитивними. Для дітей з вадами опорно-рухового апарату це набуває ще більшого значення. Завдяки контактам з ровесниками діти

розвиваються емоційно і соціально, вчать жити в колективі, у них виховується самоповага, повага до інших.

Бажано, щоб протягом перших тижнів навчання у дитини з вадами з'явилися друзі. Педагогу необхідно контролювати розвиток міжособистісних стосунків у класі, при необхідності скерувати їх у правильне русло. Вчитель не може примусити дітей дружити, але може навчити їх бути терплячими, добрими, поважати почуття інших, завжди підтримувати один одного.

Учителі інклюзивних класів повинні сприяти створенню міцного дитячого колективу. Усі діти повинні мати не лише однакові права, а й однакові можливості. Сприятливе середовище сприяє прояву ініціативи, творчості, заохочує всіх дітей до досліджень, забезпечуючи успішне навчання й розвиток. Вчитель повинен регулярно створювати умови для розвитку позитивних соціальних взаємин учнів, працювати над згуртованістю класу, щоб дитина відчула любов і повагу однокласників і вчителя.

Організація навчального процесу в інклюзивному класі є креативним процесом, який надає можливість вчителю реалізувати свій творчий потенціал. Оскільки інклюзивне навчання потребує інших підходів, інтерактивних методів навчання, колективних форм роботи, основою яких є активна взаємодія усіх учнів.

Учителі повинні усвідомлювати важливість соціальних зв'язків дітей, підтримувати їх взаємодію, створювати для цього сприятливі умови. Потрібно стежити за тим, щоб у класі не було ізольованих чи відторгнутих дітей, різними способами заохочувати взаємну підтримку, співробітництво учнів.

Результати соціометричних досліджень А.М. Конопльової свідчать, що в інклюзивних класах є соціально ізольовані учні, які знаходяться у самоізоляції. Статус окремих дітей є негативним при сприятливій, позитивній атмосфері у класі. У такому випадку можна говорити про приховану дезадаптацію. Ці відомості свідчать про те, що педагогу спільно з психологом необхідно проводити спеціальні заняття з організації соціальної взаємодії. Створення сприятливого клімату для ізольованих дітей передбачає включення їх у цікаву для них діяльність.

Вчені пропонують програму педагогічної корекції соціальної дезадаптації учнів з вадами психофізичного розвитку, яка містить наступні напрями: діагностика взаємодії учнів у класі; виявлення учнів, які знаходяться у соціальній ізоляції; формування корекційної групи; проведення спеціальних занять і вправ з формування навичок спілкування і взаємодії; відстеження динаміки соціального статусу кожного учня класу.

Учень з особливостями психофізичного розвитку не повинен займати особливого становища у класі, він має почуватися природно,

досягти самостійності, наскільки це можливо. Дуже важливо в інклюзивному класі створити атмосферу взаєморозуміння та взаємопідтримки, щоб забезпечити дитині можливість самоствердитися, подолати неадекватні установки та стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки.

Вчитель у виховній роботі може використовувати наступні шляхи включення дитини у колектив: залучення учня до цікавої діяльності; допомога учневі у досягненні успіху в тій діяльності, від якої передусім залежить його становище; вироблення впевненості дітей у собі; забезпечення підтримки ізольованого учня авторитетними однокласниками тощо.

На думку Л.І. Акатова, завдання вчителя при наданні допомоги дітям у встановленні нормальних міжособистісних стосунків полягає у створенні такої ситуації розвитку, в якій їх соціальне самопочуття було б постійно забарвленим емоційно позитивними переживаннями, щоб у них домінував гарний настрій, що є вкрай необхідним для ефективного психічного і особистісного розвитку дитини. Він пропонує підходи, які забезпечать позитивний вплив здорових учнів на дітей з особливостями психофізичного розвитку:

- організовуючи взаємодію дітей у класі, необхідно враховувати найбільш важливі фактори, які впливають на емоційні переживання кожної дитини від перебування в учнівському колективі (спілкування з ровесниками, спільні емоційні переживання);

- необхідно створювати такі ситуації, щоб діти від спільної взаємодії, спілкування у класі отримували позитивні емоційні переживання, очікували нових зустрічей, щоб задовольнялась їхня потреба у спілкуванні;

- домагатися, щоб дитина, знаходячись у класі, відчувала себе рівноправним членом колективу, з яким рахуються всі інші учні.

Вагомого значення для становлення учнівських соціальних зв'язків набуває співпраця вчителя з батьками. Як зазначає О.В. Чеботарьова, основна мета формування мікроклімату у школі та в сім'ї полягає у гуманізації взаємин, створенні умов для максимального вияву поваги і взаємопідтримки, турботи та взаємодопомоги. Довіра у системі "учень-вчитель-батьки", єдність та делікатність є запорукою успішного навчання в умовах масової школи.

Отже, у становленні міжособистісних стосунків учнів інклюзивного класу вагоме місце посідає робота педагогів, їхня співпраця з психологом, батьками дітей.

Наше дослідження не охоплює всіх аспектів даної проблеми. Подальшого розгляду потребують такі питання, як вплив здорових учнів на формування колективних стосунків у інклюзивному класі;

роль батьків здорових учнів у становленні стосунків дітей; співпраця вчителів, батьків та інших спеціалістів інклюзивної школи.

Список використаних джерел

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. – Мн.: БГУ, 1975. – 160 с.
3. Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 352 с.
4. Інклюзивна освіта. Інтегроване навчання дітей з особливими потребами у ЗНЗ // Завуч. – 2008. – №19-20 (349-350). – С.43-57.
5. На пути к инклюзивной школе: Учеб. пособие. – М.: Перспектива, 2005. [Електронний ресурс]. – <http://divo.tomsk.ru/html/school2.htm>
6. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А.Н.Коноплева и др. – Мн.: НИО, 2005. – 260 с.
7. Тимошенко Н. Організація навчально-виховного процесу в інклюзивних і реабілітаційних групах (класах) навчальних закладів // Імідж сучасного педагога. – 2007. – №4(73).
8. Чеботарьова О. Навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах загальноосвітньої школи // Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 2007. – С. 49-52.
9. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

The maintenance and methods of teachers' work from forming of interpersonal relations of pupils of inclusive class is described in the article.

Keywords: inclusive class, interpersonal relations, pupils with breaches supporting-motor device, teacher, social relations.

Отримано 1.10.2011

УДК 376-056.34

О.І. Швець

КОМПЛЕКСНА НАВЧАЛЬНА ТА КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

В статті розглядаються напрямки комплексної навчальної та корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку в спеціальних закладах освіти, описується діюча система навчання та зміст корекційно-розвиткових занять спрямований на вирішення специфічних завдань.

Ключові слова: спеціальні заклади освіти, корекційно-розвиткові заняття, комплексна допомога, педагогічна реабілітація, психологічна реабілітація, медична реабілітація.

В статье рассматриваются направления комплексной учебной и коррекционно-реабилитационной помощи детям с нарушениями психофизического развития в специальных учреждениях образования, описывается действующая система обучения и содержание коррекционно-развивающих занятий, направленных на решение специфических заданий.

Ключевые слова: специальные учебные заведения, коррекционно-развивающие занятия, комплексная помощь, педагогическая реабилитация, психологическая реабилитация, медицинская реабилитация.

Соціальне інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України – це один із напрямів гуманізації всієї системи освіти, що відповідає пріоритетам державної політики та має відображення у Національній Доктрині розвитку освіти.

Відповідно до законодавства, з метою створення умов для здобуття освіти, функціонує мережа спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку: шкіл, шкіл-інтернатів, навчально-реабілітаційних центрів, навчально-виховних комплексів, шкіл для глухих дітей, та дітей зі зниженим

слухом, для сліпих дітей та зі зниженим зором, розумово відсталих, з порушеннями опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку, з важкими порушеннями мовлення.

Діюча система навчання дітей в таких закладах спрямована на комплексну загальнопедагогічну та корекційно-реабілітаційну (психологічну, логопедичну, медичну та соціальну) допомогу дітям з вадами психофізичного розвитку, зорієнтована на сучасний державний цензовий рівень освіти та забезпечення базової середньої освіти (за винятком дітей з порушеннями інтелектуального розвитку).

Відповідно до особливостей психофізичного розвитку дітей наказом Міністерства освіти і науки України від 03.11. 2004 р. №849 затверджено окремі види Типових навчальних планів для всіх категорій дітей з вадами психофізичного розвитку. У своїй структурі вони містять інваріантну складову (утому числі й корекційно-розвиткові заняття), та варіативну, в якій передбачено додаткові години на вивчення предметів інваріантної складової, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття. Навчання кожної категорії дітей проводиться за спеціально розробленими програмами.

Зміст корекційно-розвиткових занять спрямований на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів і реалізується через відповідні навчальні предмети та курси:

- для сліпих дітей та зі зниженим зором: "Соціально-побутове орієнтування", "Розвиток мовлення", "Корекція вад розвитку", "Орієнтування у просторі", "Ритміка", "Лікувальна фізкультура";

- для глухих дітей: "Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови", "Ритміка";

- для дітей зі зниженим слухом: "Розвиток слухового сприймання та формування вимови", "Ритміка";

- для розумово відсталих дітей: "Розвиток мовлення", "Соціально-побутове орієнтування", "Ритміка", "Лікувальна фізкультура";

- для дітей з важкими порушеннями мовлення: "Розвиток мовлення", "Розвиток зв'язного мовлення", "Логоритміка", "Лікувальна фізкультура";

- для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату: "Корекція вад розвитку", "Лікувальна фізкультура";

- для дітей із затримкою психічного розвитку: "Корекція вад розвитку", "Розвиток мовлення", "Ритміка" [5].

З метою створення оптимальних умов оволодіння навчальним матеріалом, та ефективністю корекційного напрямку заняття з розвитку мовлення, корекції вад розвитку, ЛФК дозволяється проводити в індивідуальній та груповій (з урахуванням однорідності порушень)

формах роботи. Вони регламентуються окремим розкладом і проводяться після основних занять.

В рамках чинного законодавства для реалізації ефективної допомоги дітям з вадами психофізичного розвитку у спеціальних закладах освіти виникає потреба у створенні комплексної системи корекційно-реабілітаційного супроводу, яка поєднує зусилля медицини та спеціальної педагогіки.

Згідно аналізу Інструктивно-методичного листа № 1/9-515 від 04 серпня 2009 року про організаційно-методичні засади здійснення комплексної реабілітації учнів у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах з 1 по 15 вересня відповідними спеціалістами (вчителями-дефектологами, вчителями-логопедами, вчителями лікувальної фізкультури, ритміки, практичними психологами, соціальними педагогами) за участі лікарів закладу, шкільної психолого-медико-педагогічної консультації визначається зміст програм корекції вад розвитку, на основі яких комплектуються групи для занять та розробляється індивідуальний план корекційної роботи, який містить інформацію про учня, корекційні послуги, які він отримує у навчальному закладі, та їх ефективність. Такі засідання, як показує практика, слід проводити двічі на рік у вересні та грудні-січні з метою аналізу результативності визначених напрямків роботи.....

Здійснення своєчасної та правильної діагностики та визначення достовірних напрямків комплексної допомоги, має позитивний вплив на подальше навчання дітей. У зв'язку з цим, робота усіх педагогів в закладах спеціальної освіти потребує глибоких професійних знань із корекційної педагогіки, всесторонньої обізнаності в галузях психології, логопедії та медицини.

Для реалізації ефективної допомоги дітям з психофізичними вадами, у спеціальних закладах освіти, виникає потреба у створенні системи корекційно-реабілітаційного супроводу, яка поєднує зусилля медицини та спеціальної педагогіки. Взаємодія медицини і педагогіки в процесі спеціального навчання дітей з відхиленнями в розвитку має неперервний багатоаспектний характер. Знання медицини і педагогіки тісно переплітаються між собою. Узгодження у роботі медичних, педагогічних (психологічних та логопедичних) заходів позитивно впливають на максимально повну адаптацію учнів до соціального середовища. Особливо важливим у корекційній роботі є рання діагностика і виявлення відхилень у розвитку та здоров'ї дитини, а також час початку профілактичних, лікувально-корекційних і розвиваючих заходів [2]. Чим раніше і точніше продіагностована дитина, та почата корекційна робота по подоланню виявлених вад, тим очікувані результати будуть кращими. Від раннього виявлення

порушень у розвитку залежить успішність у навчанні дітей їх шкільна й соціальна адаптація перспективи психічного та фізичного розвитку.

Спеціалізовану допомогу дітям з проблемами у розвитку можна умовно розділити на три етапи: зпологового будинку до трьох років, дошкільний вік та період навчання у школі. Кожен з них має свої завдання спрямовані на діагностику, профілактику, лікування, попередження та корекцію вад дітей.

На першому етапі особливо важливого значення надається медичній допомозі і комплексним лікувально-профілактичним заходам. Від своєчасної і раціональної допомоги новонародженим, дітям грудного і раннього віку часто залежить тягар наступних відхилень в розвитку [2].

На другому і третьому етапах комплексної допомоги увага приділяється педагогічній, виховній, профілактичній та лікувальній роботі. Особливості умов виховання, навчання, лікування дітей у спеціальних закладах освіти забезпечуються специфікою особистісно-зорієнтованого, освітньо-реабілітаційного процесу та індивідуальними лікувально-реабілітаційними заходами відповідно до психофізичного стану дітей, їх інтелектуального потенціалу та обсягу фізіологічних резервів.

Зокрема, **педагогічна реабілітація** передбачає, з одного боку, запровадження комплексу заходів (у т. ч. відповідних форм, методів, змісту навчання), що створюють передумови для оволодіння дітьми з особливими освітніми потребами системою знань, умінь і навичок, застосування яких сприяє подальшому розвитку особистості: підвищення освітнього, кваліфікаційного рівня, здатність до самостійної трудової діяльності, організації побуту, адекватного планування самостійного життя [38]. З другого боку, для створення оптимальних умов оволодіння навчальним матеріалом, спеціалістами навчального закладу: вчителем-дефектологом, вчителем-логопедом, сурдопедагогом, тифлопедагогом, проводяться індивідуальні, групові та фронтальні заняття, які, як і корекційно-розвиткові, регламентуються окремим розкладом і проводяться в позаурочний час. За умови труднощів у складанні графіків роботи рішенням дирекції навчального закладу дозволяється брати дитину на індивідуальну роботу із визначених закладом уроків, або із фронтальних корекційно-розвиткових занять.

Тривалість групового та фронтального заняття становить 35-40 хв., індивідуального 20-25 хв. Групи з урахуванням однорідності порушень з наповнюваністю 2-6 чол. комплектуються відповідним спеціалістом з урахуванням структури діагнозу, або рекомендацій психолого-медико-педагогічної комісії навчального закладу.

Психологічна реабілітація спрямована на корекцію та розвиток психічних функцій, особистості в цілому, створення оптимальних умов для подальшого становлення кожної дитини як особистості в процесі засвоєння цінностей та пристосування до вимог та критеріїв суспільства [43]. Здійснення психологічної реабілітації передбачає:

- психодіагностику (бесіди, вивчення результатів діяльності дітей, спостереження за дитиною, експеримент, тести)
- психологічну корекцію;
- психологічне консультування;

Здійснення психологічної реабілітації вихованців спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів забезпечують, насамперед, спеціально розроблені навчальні плани з корекційно-розвитковою складовою. Психологічна служба співпрацює з органами охорони здоров'я, праці та соціального захисту населення, сім'ї, молоді та спорту, внутрішніх справ, іншими органами виконавчої влади, а також громадськими організаціями.

Основним напрямками науково-дослідної і науково-методичної роботи практичних психологів у закладах для дітей з порушеннями психофізичного розвитку є:

- робота з дітьми (адаптація до умов навчального закладу та особливостей навчально-виховного процесу; вивчення психологічних особливостей дитини/колективу; корекція та розвиток індивідуально-психологічних особливостей; профілактика та подолання асоціальних проявів в поведінці дітей, негативних явищ в учнівському середовищі; формування життєвої компетентності, здорового способу життя).
- робота з педагогічними працівниками (психологічна просвіта/консультування з актуальних питань навчально-виховного процесу, особистісної сфери; психологічний супровід функціонування педагогічного колективу на різних етапах його існування; вивчення особливостей педагогічної діяльності; технології психологічного супроводу педагогів під час атестації).
- робота з батьками (психологічна просвіта/консультування з питань розвитку та особливостей особистості у різних вікових періодах; вивчення особливостей умов сімейного виховання, мікроклімату) [24].

Медична реабілітація: з метою забезпечення нормального фізичного і психічного розвитку, охорони здоров'я дітей штатним розписом спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів передбачені посади лікарів (вузьких спеціалістів): педіатра, невропатолога, психіатра, отоларинголога, окуліста, масажиста,

мануального терапевта, медичного психолога, молодшого медичного персоналу.

На виконання законодавства про охорону здоров'я в спеціальних загальноосвітніх школах двічі на рік проводяться поглиблені медичні огляди дітей лікарями міських (районних) дитячих поліклінік. Результати оглядів заносяться до медичних карток дітей. Медичні працівники спеціальних закладів контролюють виконання призначень лікарів у разі необхідності вихованцям організовується додаткове лікування визначаються групи здоров'я для проведення занять з фізкультури, дітям з захворюваннями внутрішніх органів (зокрема кишково-шлункового тракту) призначається дієтичне харчування.

Лікувально-профілактичні заходи передбачають профілактику соматичних захворювань, підтримання належного рівня психічної активності, працездатності, контроль за фізичним розвитком дітей. З цією метою медичними працівниками надається консультативна допомога педагогам і вихователям у дозуванні шкільних навантажень.

Медичні і педагогічні працівники під час занять та в позаурочний час здійснюють системні спостереження за дітьми. Результати динамічних медичних, психолого-педагогічних спостережень систематично обговорюються на засіданнях методичних об'єднань, педагогічної ради за участю шкільної психолого-медико-педагогічної комісії з метою уточнення режиму, змісту, форм і методів навчання, застосування індивідуального підходу до дитини. Педагогічні працівники на основі медичних висновків, результатів системного психолого-педагогічного вивчення учнів класу визначають типологічні та індивідуальні особливості їх навчання та корекційно-розвиткової роботи.

Медичні працівники ознайомлюють педагогічних працівників, батьків із санітарно-гігієнічним режимом спеціальної школи, клінічними проявами особливостей розвитку вихованців; здійснюють просвітницьку роботу серед учнів з питань дотримання правил особистої гігієни, здорового способу життя. Медична реабілітація включає крім надання допомоги безпосередньо в навчальному закладі всі види відновного лікування у стаціонарних, амбулаторних і санаторно-курортних умовах (дітям з заїканням, дизартрією, ДЦП, специфічними розладами поведінки) диспансерне спостереження, профілактичні заходи, а також реконструктивну хірургію (дітям з розщепленням верхньої губи, та відкритою формою ринолалії).

Проведений нами аналіз результатів комплексної навчальної та корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку в спеціальних закладах освіти, показав, що в сучасних умовах функціонування та розвитку системи освіти, як ніколи

гостро стоїть проблема підвищення ефективності навчання та виховання підростаючого покоління. Це передбачає вдосконалення усіх ланок освітньої системи, покращення організації навчально-корекційної роботи з дітьми таким чином, щоб максимально ефективно використати робочий та навчальний час.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Передумови розвитку державної системи спеціального навчання дітей із психофізичними вадами // Дефектологія. – 1997. - № 2
2. Мастюкова 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.
3. Маренова Т. В. Современные тенденции развития специального образования // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. – Випуск VII. – 2007. – С. 17 – 20.
4. “Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку” № 848 від 05.07. 2004 р.
5. Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку(початкова школа) від 03. 11.2004 р. № 849
6. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. - Випуск VII. – 2007. – С. 101 – 112.

In the article directions of complex educational are examined and korekciyno-rehabilitation help children with violations of psikhofizichnogo development in the special establishments of education, the operating system of studies and maintenance of korekciyno-rozvitkovikh employments is described directed on the decision of specific tasks.

Keywords: special educational institutions, correctional and developmentclasses, integrated care teaching reabilitatsi, psychiatric rehabilitation, medical ehabilitation.

Отримано 3. 10.2011

УДК 378:376

А.Г. Шевцов

ОРТОПЕДАГОГІКА ЯК НОВА СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто обґрунтування фахової підготовки ортопедагогів - спеціалістів корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату та практичний досвід у цьому напрямку кафедри ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова.

Ключові слова: ортопедагогіка, фахова підготовка дефектологів, діти з порушеннями опорно-рухового апарату.

В статті изложено обоснование профессиональной подготовки ортопедагогов - специалистов коррекционно-реабилитационной работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата и практический опыт в этом направлении кафедры ортопедагогической и реабилитологии Института коррекционной педагогики и психологии НПУ имени М.П. Драгоманова.

Ключевые слова: ортопедагогика, профессиональная подготовка дефектологов, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В Україні за останні роки спостерігається помітний ріст інвалідності серед дітей, який є результатом хронічної та поєднаної патології. За даними Центру медичної статистики МОЗ України у 2010 р. серед дитячого населення було зареєстровано близько 11757,7 тис. випадків хвороб, виявлених вперше (захворюваність) і 16148,5 тис. звертань на рік з приводу всіх хвороб (поширеність). За останні п'ять років (з 2006 р.) помітна тенденція до зростання показника захворюваності та поширеності хвороб відповідно з 1261,2 до 1454,96 (на 15,36%) і з 1813,7 до 1998,3 (на 10,18%). Значною є питома вага дітей віком до 16 років, інвалідність яких пов'язана з порушеннями опорно-рухового апарату. Зокрема, поширеність дитячого церебрального паралічу досить висока і становить 2-3 випадки на 1000 живих немовлят. За даними МОЗ, в Україні нині зареєстровано близько 20 тис. хворих на ДЦП.

На превеликий жаль, сучасний рівень медицини не дозволяє дитині позбутися ДЦП, але сучасне суспільство спроможне зробити так, аби

така дитина мала свободу руху, була соціально мобільною та інтегрованою, здобула освіту, отримала роботу тощо. Такі ж завдання перед національною системою освіти та реабілітації стоять щодо інших дітей, інвалідність яких спричинена наслідками поліомієліту, пухлинами, травмою спинного мозку, кіфозом, сколіозом, паралічами, травмами кінцівок, порушеннями опорно-рухового апарату спадкоємної етіології з прогресуючими м'язовими атрофіями, вродженими патологіями опорно-рухового апарату, з іншими набутими захворюваннями та порушеннями опорно-рухового апарату.

Для такої категорії дітей з вадами психофізичного розвитку вельми актуальною є проблема корекційного психолого-педагогічного супроводу їхньої освіти відповідними фахівцями. Ці фахівці мають бути профільно підготовлені для такої роботи вищими навчальними закладами, що здійснюють навчання за спеціальністю "Корекційна освіта (за нозологіями)" відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787 "Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра". Отже, суспільству потрібні корекційні педагоги за спеціалізацією "Ортопедагогіка"

Ортопедагогікою (від грец. Орθος - прямий) ми називаємо науку про принципи, закономірності, зміст, методи і форми навчання та виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Ортопедагогіка розвивається на основі загальних принципів педагогіки, дефектології, реабілітології з урахуванням даних таких споріднених дисциплін, як ортодизонтогенез та ортопсихологія.

Розглянемо вимоги до підготовки ортопедагога на прикладі практичних потреб системи освіти та соціальної реабілітації дітей з ДЦП.

Процес навчання та виховання таких дітей ускладнюється певними обставинами, пов'язаними з клінічними характеристиками цього захворювання. Адже, дитячий церебральний параліч – це фактично комплекс симптомів, які виникають через аномалії будови або пошкодження частини головного мозку, що відповідає за рухові функції, координацію рухів. Пошкодження структури головного мозку може відбутися в ході вагітності або під час пологів. Проявляється захворювання відразу після народження, або його ознаки розвиваються протягом першого року життя.

Суттєво, що до основного симптому ДЦП – руховим розладам, проблемам з локомоторними та постуральними можливостями дитини – в більшій частині випадків приєднуються порушення психіки, мовлення (80%), зору (20%), слуху (15%), кінестетичного сприймання (15%) та ін. Часто діти з церебральним паралічем мають і інші

порушення, наприклад понижений інтелект, у деяких – значно виражена затримка розумового розвитку. Таким чином, це дуже складна категорія порушень психофізичного розвитку ("група синдромів" за Леоном Бадалян), адже її характерною особливістю є поліморфізм клінічної картини зі своїм комплексом коморбідних синдромів, незважаючи на те, що всі ці порушення об'єднуються в один нозологічний статус - порушення моторної сфери.

Полісиндромність та складна етіологія ДЦП спричиняє і багатоаспектність навчально-реабілітаційного процесу, мультивекторність корекційного медико-психолого-педагогічного впливу на фізичне, психічне та соціальне здоров'я дитини, його особистісний розвиток.

Мультдисциплінарний характер реабілітування дітей, хворих на ДЦП, наприклад, чітко усвідомлюють лікарі-неврологи. Так в Енциклопедії відновного лікування хворих на дитячий церебральний параліч, яка написана колективом авторів під керівництвом К.О.Семенової, обґрунтовується доцільність введення поняття „реабілітаційна допомога” за такою схемою: „Це вид діяльності, який здійснюється різними спеціалістами (лікарями, психологами, педагогами, соціальними працівниками) у процесі реабілітування. У такому розумінні реабілітаційна допомога включатиме медичну допомогу на етапі відновного лікування (медичне реабілітування), психологічну, педагогічну та соціальну корекцію на різних етапах реабілітування” [1, с. 106].

На нашу думку, за таких підходів до медичного реабілітування значно підвищується особистісний фактор у здійсненні цього процесу, а відтак і мета підвищення якості життя засобами відновного лікування також має психолого-педагогічне забарвлення і дотичне до освітніх принципів формування відповідних способів діяльності реабілітованого. З іншого боку, зростає методологічне розуміння необхідності та практичне впровадження методів відновного лікування дітей з ДЦП під час організації навчально-виховного процесу у поєднанні з психологічними та соціальними корекційними чинниками впливу на розвиток дитини. Крім того, враховуючи зростаючу роль інженерно-технічних засобів у системі корекційно-реабілітаційної роботи (зокрема, новітніх технологій) та увагу реабілітаційних концепцій до архітектурно-середовищних аспектів компенсації обмежень життєдіяльності людини сфера впливу на взаємодію людини із навколишнім середовищем виокремлюється у додаткову групу чинників, яку можна назвати техніко-середовищним фактором освіти та реабілітації.

Отже, як доведено у [2], базові аналітичні конструкти комплексного реабілітування людини з обмеженнями життєдіяльності як системи

представлені медичним компонентом, психологічним та педагогічним компонентами, елементами соціального та техніко-середовищного реабілітування. Наведені компоненти становлять цілісну модель єдиного реабілітаційного процесу, що має на меті надання повного комплексу освітньо-реабілітаційних послуг для індивіда. За такої ю ж структурою необхідно і здійснювати підготовку фахівців із системного реабілітування.

Для дитини з порушеннями опорно-рухового апарату потрібні особливі форми організації розвивального середовища, освітні елементи якого набувають спеціального корекційного змісту. Це середовище, окрім елементів, які безпосередньо відносяться до навчально-виховних інструментів, містить також і відповідні медичні, соціально-побутові, соціально-економічні умови, організаційні, інформаційні, архітектурні, технічні і реабілітаційні засоби, що сприяють адаптації та інтеграції дитини, полегшують її життя й навчання, створюють комфорт і забезпечують відповідні стандарти якості життя. Такий освітній простір повинен мати спеціальні фізичні властивості (бути безбар'єрним, відповідати певним санітарно-гігієнічним умовам тощо), бути обладнаним спеціальними технічними пристосуваннями та пристроями і так далі.

Подібне середовище, яке є специфічно організованим як у просторі, так і в часі, на макрорівні включає також спеціальні корекційно-освітні служби, мережу установ і центрів реабілітації, систему роботи з батьками, державне соціально-правове забезпечення дитини та її сім'ї тощо. Ці додаткові елементи системи корекційно-реабілітаційної роботи з дитиною інтенсивно взаємодіють один з одним, а також безпосередньо з елементами освітньої системи. Команда фахівців, що працює у такому просторі, має бути міждисциплінарною; такою, що складається з "вчителів-предметників", корекційних педагогів, спеціальних психологів, лікарів, соціальних працівників, реабілітологів. Без сумніву, такі фахівці повинні пройти спеціальну підготовку у сфері корекційного розвитку дітей з обмеженнями життєдіяльності різних нозологій.

Звернемо увагу також, що сутність феномену інтегральних корекційної-реабілітаційних технологій, які запроваджено у вітчизняній мережі навчально-реабілітаційних центрів та установ медико-соціальної реабілітації дітей з ДЦП, у тому, що вони синтезують різноманітні навчально-реабілітаційні теорії та практики. Вони межують з різними моделями та реабілітаційними явищами, медичними, педагогічними, психологічними, техніко-середовищними та соціальними аспектами реабілітування. Для прикладу інтегральних корекційної-реабілітаційних технологій можна зазначити: технології соціокультурного, соціально-побутового та соціально-середовищного

реабілітування; різноманітні корекційно-педагогічні терапевтичні технології (музико-терапія, арт-терапія, ігротерапія, казкотерапія тощо); методика Марії Монтессорі, кондуктивна педагогіка Петью; методи лікувальної педагогіки; соціальна педіатрія; ерготерапія тощо.

Отже, ортопедагогічний підхід до створення корекційно-реабілітаційного простору для дітей з церебральним паралічем означає такі принципи:

1) врахування поліморфності клінічних проявів та складності патогенезу ДЦП у площині етіопатогенетичного принципу соціального реабілітування;

2) мультифакторність комплексного корекційно-реабілітаційного впливу на фізичне, психічне та соціальне здоров'я й розвиток дитини;

3) особистісно-орієнтована спрямованість процесу реабілітування;

4) застосування відкритої особистісно орієнтованої п'яти-факторної діяльнісної моделі процесу комплексного реабілітування, що складаються з медичного, соціального, психологічного, педагогічного та техніко-середовищного чинників;

5) використання інтегральних міждисциплінарних корекційно-реабілітаційних технологій;

6) інтеграція усіх способів освоєння дитиною світу;

7) діалектичність єдності та специфічності корекційно-реабілітаційних модальностей фахового впливу на розвиток дитини та мультидисциплінарність командної роботи педагогів і реабілітологів.

Щодо проблеми підготовки кадрів для корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ДЦП, то, враховуючи зазначений поліморфізм клінічної картини цього захворювання та складності вторинних порушень розвитку цих дітей, мультидисциплінарність системі їх освіти та реабілітації ми робимо висновок щодо необхідності підготовки нових спеціалістів широкого профілю ортопедагогічного та реабілітологічного напрямку. В Україні виникла гостра потреба у кваліфікованих фахівцях з ортопедагогіки, які могли би працювати вчителями спеціальних шкіл для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, надавали компетентну корекційно-реабілітаційну допомогу дітям з порушеннями психофізичного розвитку різних нозологій як вчителі інклюзивного навчання та педагоги і вчителі-реабілітологи корекційно-реабілітаційних установ.

Саме таких унікальних на цей час фахівців почали готувати на новоствореній кафедрі ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова у 2010 році. При цьому на рівні бакалавра майбутнім випускникам запропоновані кваліфікації "Бакалавр корекційної освіти. Дефектолог (ортопедагог), вихователь, асистент вчителя спеціальних та інклюзивних дошкільних, шкільних,

соціально-реабілітаційних закладів", а на рівні магістра - "Викладач корекційної педагогіки та спеціальної психології. Вчитель початкових класів шкіл для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інклюзивного навчання. Педагог-реабілітолог".

Отже, у вищій школі ортопедагогіка - новітня спеціалізація з корекційної педагогіки, що спрямована на унікальну підготовку та перепідготовку фахівців у сфері корекційного навчання та психолого-педагогічної реабілітації дітей і дорослих з порушеннями опорно-рухового апарату

Кваліфікація, яку надає система підготовки ортопедагога, є багатопрофільною і враховує такі аспекти її практичної застосування, як робота:

- вчителем початкових класів в школах для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та школах з інклюзивною формою навчання;
 - вчителем-дефектологом, консультантом з інклюзивного навчання в закладах освіти інтегрованого типу;
 - вихователем-ортопедагогом дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату;
 - педагогом-реабілітологом (вчителем-реабілітологом) в реабілітаційних установах та соціальних службах для дітей та осіб дорослого віку з обмеженнями життєдіяльності;
 - консультантом з професійної реабілітації дорослих осіб з обмеженнями життєдіяльності, їх навчання у професійно-технічних та вищих навчальних закладах інтегрованого типу;
 - вихователем-гувернером, сімейним консультантом з корекційного розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку.
- Згідно зі своїми майбутніми завданнями ортопедагог вивчає:
- Основи анатомії, фізіології, неврології, патології дітей та підлітків, психопатології, клінічні основи інтелектуальних порушень;
 - Клініку порушень опорно-рухового апарату, органічних уражень центральної нервової системи, ортодизонтогенез;
 - Загальну та корекційну педагогіку, ортопедагогіку, загальну та спеціальну психологію, ортопсихологію (психологічні особливості дітей з порушеннями опорно-рухового апарату), нейропсихологію;
 - Спеціальну дошкільну педагогіку, дошкільну ортопедагогіку;
 - Основи логопедії, тифлопсихології, сурдопсихології, корекційної психопедагогіки;
 - Спеціальні методики початкового навчання (мови, математики, природо-знавства, виховної роботи, фізичної реабілітації та адаптивного фізичного виховання дітей з ПОРА, предметно-практичної діяльності та трудового навчання дітей з ПОРА з основами праце терапії, соціально-побутового та соціально-середовищного

реабілітування осіб з ПОРА тощо);

- Корекційну андрагогіку та основи професійного реабілітування дорослих осіб з обмеженнями життєдіяльності;

- Психолого-педагогічну діагностику та консультивання;

- Педагогіку та менеджмент інтегрованої (інклюзивної) освіти;

- Загальну реабілітологію, основи комплексного медико-психолого-соціально-психологічної реабілітації, корекційно-реабілітаційні служби та реабілітаційний менеджмент;

- Інтегральні реабілітаційні технології (Монтесорі терапія, кондуктивна педагогіка, сенсорна інтеграція, арттерапія, ерготерапія тощо);

- Психологічні практикуми, спецкурси (розлади аутичного спектру, затримка психічного розвитку, комбіновані порушення, фізична реабілітація, робота з родиною тощо).

Відповідно фокусні групи населення, з якими працює ортопедагог визначаються як:

- діти з порушеннями опорно-рухового апарату різних вікових категорій (дитячий церебральний параліч, наслідки поліомієліту, травми спинного мозку, м'язові атрофії тощо);

- учні початкових класів спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату;

- діти з порушеннями психофізичного розвитку зі збереженим інтелектом, що навчаються в закладах освіти інтегрованого (інклюзивного) типу;

- діти з порушеннями психофізичного розвитку, що перебувають в реабілітаційних центрах, навчально-реабілітаційних закладах, інших реабілітаційних установах;

- діти з порушеннями психофізичного розвитку, які навчаються вдома;

- особи дорослого віку з обмеженнями життєдіяльності, що здобувають професійну освіту або перебувають в центрах професійного реабілітації;

- батьки дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що потребують фахових консультацій з корекційного розвитку дитини в умовах сім'ї (консультативна робота);

- вчителі інклюзивних шкіл, соціальні педагоги, соціальні працівники, педагоги навчальних закладів професійної освіти, які працюють з дітьми та особами дорослого віку з обмеженнями життєдіяльності (консультативна робота).

Список використаних джерел

1. Семёнова К.А. Восстановительное лечение детей с

перинатальным поражением нервной системы и с детским церебральным параличом / Семёнова К.А. – М.: Закон и порядок. – 2007. – 616 с., с. 106

2. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: монографія. – К.: МП "Леся", 2009. – 484 с.

Justification of the professional teaching of orthopedagogos - specialists works with children with motor disabilities is considered in the article. Practical experience in this field of the Department of Orthopedagogic and Rehabilitology of Dragomanov National Pedagogical University is considered.

Keywords: orthopedagogic, professional teaching of orthopedagogos,

Отримано 3.10. 2011

УДК 612.821.3

С.Д. Яковлева

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ (ОГЛЯДОВА СТАТТЯ)

В статті представлено погляди вчених на стан психічного та рівень фізичного розвитку, які визначають можливості школярів щодо навчальної діяльності. Показано відношення вчених до існування функціональних систем, які забезпечують реалізацію вищих психічних функцій. Відображено залежність нервових процесів від стану емоційної сфери та вплив емоцій на організацію навчального процесу.

Ключові слова: психофізичний розвиток, функціональні можливості, вищі психічні функції, емоційна сфера.

В статье представлено взгляд ученых на состояние психического и уровень физического развития, определяющие возможности школьников в отношении учебной деятельности. Показано отношение ученых к существованию функциональных систем, обеспечивающих реализацию высших психических функций. Отображено зависимость нервных процессов от состояния эмоциональной сферы и влияние эмоций на организацию учебного процесса.

Ключевые слова: психофізическое развитие, функциональные возможности, высшие психические функции, эмоциональная сфера.

Початок шкільного навчання ставить дитину в нові умови існування. Особливості стану психічного та фізичного розвитку сприяють адаптаційним механізмам пристосовуватися до цих нових умов.

Рівень психічного розвитку та фізіологічних механізмів визначають функціональні можливості кожного школяра зокрема у відношенні його до навчальної діяльності. Функціональний стан визначається як комплекс наявних характеристик тих функцій і якостей людини, які зумовлюють виконання певної діяльності, або як характеристика психічних, фізіологічних та психофізіологічних процесів, що забезпечують виконання людиною діяльності [15].

Темпи фізичного здоров'я дітей є одним з основополагаючих критеріїв здоров'я. Стан психічного здоров'я, як правило, пов'язаний з соціальними умовами, здоровим соціальним середовищем [37]. Фізична працездатність – важливий показник здоров'я дітей та підлітків. Під фізичною працездатністю прийнято розуміти ту кількість механічної роботи, яку можна виконати з максимальною інтенсивністю і яка є потрібною для визначення функціонального стану фізичного розвитку та оцінки ефективності працездатності. Психічні процеси, які характеризують організм як єдине ціле та нейропсихологічні процеси об'єднуються в єдину функціональну систему [23]. А.М. Карпукіна дала найбільш широке визначення психофізіологічної системи: " ... Психо-фізіологічна система – це складна ієрархічна система, що саморегулюється, і являє собою динамічну єдність внутрішніх компонентів (біоенергетичного, фізіологічного, психічного, поведінкового, особистісного, соціально-психологічного), що організовані за принципом взаємоспівдії для забезпечення досягнення цілей діяльності, які формуються під впливом інтеріоризованих людиною як організмом, індивідом, особистістю, елементом соціуму зовнішніх компонентів – соціальних фізико-хімічних факторів середовища і діяльності [15]. Дане визначення відображає сутність діяльності та зумовлює її ефективність.

Небиліцин В.Д. стверджував, що фактор вищої нервової діяльності відповідає за суттєві сторони психофізичної функції, визначаючи швидкість первинної пристосованості організму. Ця властивість нервової системи повинна розглядатися як самостійний фактор вищої нервової діяльності і як один з ведучих в структурі основних властивостей нервової системи [21].

Функціональні системи, які забезпечують реалізацію вищих психічних функцій більш складні, володіють більшою пластичністю, гнучкістю у порівнянні з системами забезпечення фізіологічних

функцій. В основі функціональних можливостей навчальної діяльності лежить властивість нервових процесів: збудження і гальмування, які характеризуються, за концепцією В.П. Павлова, трьома основними властивостями: силою, врівноваженістю та рухливістю [24]. Ця теорія була продовжена в працях Б.М.Теплова та В.Д.Небиліцина. В.Д. Небиліцин вказував на існування тісного зв'язку рухливості та інертності з іншими властивостями нервової системи [22]. Б.М.Теплов засвідчував існування високих корелятивних зв'язків між показниками збудливого та гальмівного процесів нервової системи [28].

І.П. Павлов розглядав силу нервових процесів як показник "витривалості" нервовими клітинами дії сильних подразників [24]. Останнім часом ґрунтовно проблема психофізіологічних функцій вивчається М.В.Макаренко та його школою, які встановили, що інтенсивність змін нейропсихологічних функцій змінюється з віком і залежить від віку та від рівня біологічної зрілості. У розумінні М.В. Макаренка функціональна рухливість нервових процесів здатна забезпечити рівень швидкодії для кожного індивіда при виконанні навантаження, що дозволяє використовувати дані можливості як фізіологічну основу перебігу різних фізіологічних, психофізіологічних та особистісних властивостей людини [18]. Деякі автори вважають, що саме типологічні особливості нервової системи знаходять свій прояв у пристосуванні до мінливих умов навколишнього середовища [13].

Властивості нервових процесів відіграють важливу роль в успішності навчальної діяльності. За даними багатьох авторів (Мацейко І.І., Дмитрова Е.Д., Коновалов В.Ю.) високі показники індивідуальних властивостей вищої нервової діяльності створюють психофізіологічні передумови високої успішності навчання школярів [20]. Окрім морфофункціональної зрілості нервової системи важливе місце мають функціональні зв'язки з іншими відділами мозку, які приймають участь в процесах сприйняття [2].

Процеси сприйняття контролюються системою "зворотного зв'язку" для визначення ефективності рефлексорних дій [36]. Однак, за свідченням численних досягнень в галузі вікової та педагогічної психології, сучасна школа не має можливості враховувати індивідуальні психофізіологічні особливості розвитку школярів і не має даних про потенційні можливості та резерви розвитку кожного учня [3]. Тому надто актуальним є вивчення психофізіологічних параметрів кожного школяра для можливості прогнозувати їх розумовий розвиток.

В регуляції навчальної діяльності чималу роль відіграє емоційна складова. Проблема мозкової організації емоцій – одна з самих актуальних та мало розроблених в сучасній нейропсихології. Емоційні процеси – це вищі психічні функції, як ініціюють і супроводжують поведінкові акти, спрямовані на одержання певного результату, на вирішення тих чи інших психологічних задач. Вивчення емоційно-

особистісної сфери опирається на принцип синдромного аналізу, тобто на пошук взаємодоповнюючих функцій та синдромуутворюючих факторів, які пов'язані з ураженням тих чи інших мозкових структур [16, 31, 38]. Таким чином, можна говорити про опосередковану дію емоцій через інші психічні процеси, а саме – когнітивні, сенсорні, рухові та інші [4].

С. Л. Рубінштейн вважав, що саме емоційні процеси забезпечують взаємозв'язок в діяльності індивіда [25] і висловив точку зору, яка має пряме відношення до навчально-виховного процесу: "емоції володіють здатністю "настроювання" індивіда для відповідної дії або протидії [26, 30].

Емоції, які відображають значимість явищ можуть бути використані як "ядро мотивації в діяльності". "Позитивні" емоції є необхідною умовою процесу навчання і регулюють спонукання мети формуючої дії. В той же час емоція не є рядовим регулятором, оскільки емоції є необхідним компонентом регулюючих діяльність психічних утворень, їх формування, в чому і проявляється виняток та особливість участі емоцій в регуляції [12].

Перехід дитини до систематичного навчання наражає її на певні адаптаційні труднощі, що викликає створення адаптивної поведінки, а часом викликає нервово-психічні та соматичні розлади [1,9,10, 34]. Урахування в навчально-виховному процесі емоцій сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості. В пізнавальній діяльності дитини інтелектуальні емоції відображають відношення між пізнавальним мотивом та успішністю (неуспішністю) [17,19]. Тому основною метою, як зазначає О.Я. Чебикін, є сприяння активізації функцій емоцій, детермінуючих навчально-пізнавальну активність учнів [33].

Причини тривожності дітей молодшого шкільного віку, як правило, зосереджені на боязні зробити помилку. Її супроводжує переляк, страх, безпорадність, або за умови постійної активності дитина знаходиться у збудженому стані, що викликає неврівноваженість, збудження, агресивність. Це підтверджують роботи М. Раттера, R.Plutchik [40]. Питання емоційної дезадаптації молодших школярів представлені в роботах Тихонової М.І. [29]. Л.А. Гапоненко представляє дослідження тих емоційних складових школярів молодших класів, від яких вони намагалися позбутися для одержання емоційної насолоди від кінцевого результату удосконалення трудової діяльності [6]. Знижена самооцінка в дитини породжує відчуття тривоги, задрощів, формує нерішучість, відчуття залежності, сковує ініціативу [39], а відтак погіршує навчальну діяльність.

Емоційні порушення здійснюють гальмівний вплив на розвиток пізнавальної сфери, найбільш чутливим елементом якої є поняттєве мислення. У школярів знижується здатність до виконання вербальних завдань, а це надалі негативно позначається на якості засвоєння

навчального матеріалу та навчальної успішності. Стан емоційної активації не опосередковано передує, випереджаючи словесне формулювання принципу вирішення завдання, в цілому виконує в мисленні регулюючі, евристичні функції [14]. Дослідження емоційного стану та навчальної діяльності підтверджує наявність тривожності під час навчання, яка не залежить від вікової специфіки і зустрічається майже в половини школярів і в певних умовах стимулює активність суб'єкта [11].

О.Я.Чебикін детально аналізує взаємозв'язок емоційного стану та регуляції навчальної діяльності. Він виділяє специфічні емоції навчання (радість, допитливість, задоволення, страх, відразу) та функції емоцій в навчанні (активізацію процесу пізнання, показник відношення до навчання) [32]. Деякі автори стверджують, що позитивне відношення до навчальної діяльності, зміна пізнавальної активності напряду залежать від емоційного стану, а в сфері мотивації, вважає О.Я.Чебикін, є певним індикатором, який "детермінує пізнавальну активність" [8, 11].

Зміст наукових робіт вітчизняних та зарубіжних вчених дозволяє констатувати роль емоційної регуляції навчальної діяльності, оптимізування перебігу етапів навчальної діяльності під впливом виникаючих емоцій [7].

За інтелектуальними емоціями визначається функція регулювання мисленнєвого процесу в ході якого відбуваються новотвори такі як мета, підмета, гіпотеза тощо. З інтелектуальними емоціями пов'язано вирішення задач на різних етапах її процесу, відкриваючи якісну характеристику емоцій [5].

Для з'ясування суті розумового розвитку, розкриття процесів диференціації та інтеграції компонентів інтелекту, важливого значення набуває вивчення нерівномірності в розвитку сенсомоторних, мнемічних та інших компонентів, що відображають розвиток інтелекту [27].

Нерозривний зв'язок емоцій з пізнавальними процесами, їх включеність в будь-яку дію, дозволяє віднести емоції до важливих регуляторних процесів психіки. Разом з тим інтегративність і неоднозначність функцій емоцій створюють значну труднощі на шляху дослідження їх природи. Різні аспекти емоційної регуляції поведінки розглядалися багатьма спеціалістами під час аналізу теоретико-методологічних основ сфери почуттів людини (Ф.Б. Басин, В.К. Вілюнас, С.Л. Рубінштейн, П.В. Симонов, В.В. Давидов, Б.Ф. Ломов, Л.С. Виготський та ін.)

Значний вклад в зміст механізмів емоційної регуляції діяльності внесли дослідження Л.М.Аболіна, В.К.Вілюнаса, Ю.І.Додонова, Ю.М.Забродіна, О.К. Тихомирова, В.В. Лебединського та ін. Формування та розвиток емоцій, їхня диференціація. Збагачення і ускладнення емоційної сфери, поява вищих почуттів – повільний та

складний процес. Емоції включаються в кожний інтелектуальний процес, тому негативні подразники тривалої дії мають значну па і можуть призводити до формування травматичного життєвого досвіду. В той же час позитивний емоційний стан сприяє покращенню сприймання та запам'ятовування вербального матеріалу, урізноманітненню асоціативних зв'язків [35]. Доведено тісний зв'язок емоцій та пам'яті, який проявляється під час високої емоційної напруги. Позитивні емоції активізують діяльність, тоді як астеничний вплив призводить до зниження відтворення приємної інформації [25].

Список використаних джерел

1. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков. – М.: Инстит психотерапии НГМА, 2000. – 320 с.
2. Бетелева Т.Г., Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А. Сенсорные механизмы развивающегося мозга. – М.: Изд-во "Наука", 1977. – 175 с.
3. Бушуева Л.С. Методы активизации мышления младших школьников//Начальная школа. – 2008. - № 3. – С.13-16.
4. Былкина Н.Д., Люсин Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологи. – 2000. – № 5. – С.38-48.
5. Васильев И.А. Эмоции и мышление. – М., 2980. – С.64-70.
6. Гапоненко Л.А. Эмоциональная регуляция мотивов трудовой деятельности как фактор нравственного развития младших школьников/ Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности. – Тез. докл. Всесоюзной конф. – Москва. -Одесса, 1986. – С. 67.
7. Гимаева Ю.А. Развитие эмоциональной сферы учеников при переходе в основную школу в условиях разных типов обучения. – Дис... канд. псих. наук. – Харьков, 2004. – 167 с.

In article the condition of mental development and physical development's level which are define possibilities of school children according to educational activity is presented. The attitude of scientists to existence of functional systems which provide realization of high psychical functions is shown. Dependence of nervous processes on a condition of emotional sphere and influence of emotional sphere on the organization of the educational process are displayed.

Keywords: psychophysical development, functional abilities, high psychical functions, emotional sphere.

Отримано 1.10.2011

СУРДОПЕДАГОГІКА, ТИФЛОПЕДАГОГІКА ТА ІНШІ НОЗОЛОГІЇ

УДК 376.36:15:37.013.77

Н.В. Базима

ПОРУШЕННЯ КОМУНІКАЦІЇ ТА ВЗАЄМОДІЇ З ОТОЧУЮЧИМИ ЛЮДЬМИ У ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

В статті розкриті питання, що стосуються проблеми проявів комунікації та взаємодії з оточуючими людьми дітей раннього та дошкільного віку з аутистичними порушеннями.

Ключові слова: комунікативна активність, проблеми мовленнєвого розвитку, дослідження, діти раннього віку, діти дошкільного віку, аутизм.

В статье раскрыты вопросы, касающиеся проблемы проявлений коммуникации и взаимодействия с окружающими людьми детей раннего и дошкольного возраста с аутистическими нарушениями.

Ключевые слова: коммуникативная активность, проблемы речевого развития, исследования, дети раннего возраста, дети дошкольного возраста, аутизм.

Досліджуючи мовлення як психічний процес і як специфічний вид діяльності, видатні науковці, такі, як Л.С. Виготський, О.О. Леонтьєв, О.О. Потебня, С.Л. Рубінштейн та їхні послідовники виділяли комунікативну функцію як одну із основних функцій мовлення.

Комунікація – поняття, близьке до спілкування, але дещо ширше. У ході комунікації відбувається обмін інформацією між системами живої та неживої природи і суспільства. Комунікативний акт аналізується та оцінюється за такими компонентами, як: адресант – суб'єкт комунікації (той, хто передає повідомлення), адресат – об'єкт комунікації (той, кому спрямовано повідомлення), повідомлення (зміст, смислове наповнення), код – засіб чи засоби передачі повідомлення, канал зв'язку і результат комунікації (те, що досягнуто внаслідок комунікації) [6]. Комунікація може обслуговуватись вербальними (мовленнєвими) і невербальними (немовленнєвими) засобами, серед яких виділяються: оптико-кінетичні засоби (жести, міміка, пантоміміка), паралінгвістичні засоби (якість, тональність та діапазон голосу), екстралінгвістичні

засоби (паузи, плач, сміх, темп мовлення) та просторово-часові засоби (взаєморозміщення партнерів комунікації, часові затримки початку спілкування та ін.) [1, 5, 7].

Партнери комунікації не просто обмінюються інформацією, а можуть здійснювати вплив один на одного, унаслідок чого можливі зміни самого типу відносин, який склався між учасниками комунікативного процесу. Але, на наш погляд, комунікативний вплив можливий лише у тому випадку, коли людина, яка передає інформацію, і людина, яка її сприймає, володіють єдиною системою кодування і декодування, тобто прийняття єдиної системи значень забезпечує властивість партнерів розуміти один одного.

Звертаючись до робіт Л.С. Виготського і О.М. Леонтьєва (1960-ті рр.), знаходимо, що мовленнєва діяльність психологічно організована, подібно до інших видів діяльності, тобто, з одного боку, вона характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером, з іншого – складається з декількох послідовних фаз (орієнтування, планування, реалізація плану, контроль).

Л.С. Виготський визначає мову як систему суспільно вироблених засобів, застосування яких спрямоване на здійснення діяльності спілкування. А спілкуванням видатний дослідник називає діяльність, спрямовану на розв'язання завдань соціального взаємозв'язку [2]. Мовлення є суто людською вищою корковою функцією, у формуванні якої поряд із біологічними факторами велику роль відіграють соціальні (оточення дитини, навчально-виховний простір, наявність нових позитивних вражень тощо).

Відомо, що мовленнєва діяльність складається із двох взаємодоповнюючих і взаємопов'язаних процесів: психологічного формування мовленнєвого висловлювання від зародження думки через внутрішню схему висловлювання і внутрішнього мовлення до розгорнутого зовнішнього мовлення, з якого і складається мовленнєва комунікація (породження мовленнєвого висловлювання) та сприймання розгорнутого мовлення співрозмовника і, через ряд плавно перетікаючих один в одного етапів, виділення суттєвої думки, а потім і всього сенсу сприйнятого висловлювання (розуміння мовленнєвого висловлювання) (Т.В. Ахутіна, В.П. Белянін, Т.Г. Візель, В.П. Глухов, М.І. Жинкін, І.О. Зимня, В.А. Ковшиков, О.О. Леонтьєв, О.Р. Лурія, Л.С. Цветкова, М.К. Шеремет, Л.В. Щерба).

З широкого кола мовленнєвих порушень, характерних для дітей з аутистичними порушеннями, можна як основну виділити відсутність або низьку мотивацію до спілкування (яка є однією з характерних особливостей аутизму). Результати психологічних досліджень та

спостережень багатьох науковців (О.Р. Баєнська, В.М. Башина, К.С. Лебединська, С.С. Морозова, Т.І. Морозова, О.С. Нікольська, Л.Г. Нурієва, В.В. Тарасун, Г.М. Хворова, М.К. Шеремет, Д.І. Шульженко) свідчать про те, що дитина з аутистичними порушеннями швидше не може, ніж не хоче спілкуватися. Несформованість комунікативної функції у дітей з аутизмом стає причиною відхилень у мовленнєвому розвитку, який, у свою чергу, значною мірою може залежати від хронічної недостатності спілкування у ранньому дитинстві (спричиненої, знову ж таки, недостатньою сформованістю комунікативної функції), відсутністю сприятливої ситуації користування мовленням.

Досліджуючи процеси діяльності, О.О. Леонт'єв приходять до висновку, що у будь-якій діяльності можна виділити однакові структурні компоненти (етапи, фази):

- 1) етап орієнтування в умовах діяльності;
- 2) етап вироблення плану відповідно до результатів орієнтування;
- 3) етап здійснення виробленого плану (реалізації);
- 4) етап зіставлення одержаного результату з планом, тобто етап контролю.

Саме ці етапи (фази) О.О. Леонт'єв вбачає як структуру мовленнєвої діяльності (дії) [3]. У дітей з аутизмом спостерігаються порушення у формуванні усіх зазначених етапів.

Порушення етапу орієнтування в умовах діяльності можна пояснити дослідженнями О.Р. Баєнської, М.М. Ліблінг, О.С. Нікольської, які, простежуючи, чому і як виникає дане порушення, виявили і пояснили, що з дня народження дитини з аутистичними проявами проявляється типове поєднання двох патогенних чинників: порушення можливості активно взаємодіяти із середовищем та зниження порога афективного дискомфорту в контактах з оточуючим світом [5, с. 40-41].

Етапи вироблення плану відповідно до результатів орієнтування та реалізація такого плану страждають, адже, по-перше, через порушення можливості активно взаємодіяти з навколишнім світом, а, по-друге, через нездатність до планування взагалі, про що свідчить неможливість дітей даної категорії діяти в незнайомих умовах та складність у перенесенні набутого досвіду в нові ситуації, боязнь усього нового.

Щодо етапу контролю, то його недостатню сформованість пояснюють О.Р. Баєнська, М.М. Ліблінг, О.С. Нікольська через стереотипність поведінки дітей з аутистичними порушеннями, що викликається необхідністю взяти під контроль контакти зі світом і захистити себе від дискомфортних вражень та обмеженою здатністю активно і гнучко взаємодіяти із середовищем. Інакше кажучи, дитина

спирається на стереотипи тому, що може пристосовуватися тільки до стійких форм життя [5, с. 40-41] і контролювати може лише те, що їх добре відомо і що не викличе нових вражень та переживать.

Таким чином, ми можемо передбачити, що недостатня сформованість структурних компонентів процесу мовленнєвої діяльності, виділених О.О. Леонтьєвим, гальмує і сам мовленнєвий розвиток.

М.К. Шеремет вбачає вирішальну умову виникнення мовлення дитини у наявності потреби у новому, тобто мовленнєвому способі спілкування і в оволодінні засобами, необхідними для цього. Але для оволодіння мовленнєвим спілкуванням недостатньо просто надати дитині слово в якості зразка для наслідування, а необхідно сформулювати у неї потребу у використанні слів, потребу у цілеспрямованій комунікації [7]. Комунікативні труднощі у дітей з аутистичними порушеннями виникають через відсутність самої потреби у спілкуванні, посилене прагнення уникати контактів і небажання спілкуватися. За даними О.Б. Богдашиної, деякі аутисти просто не розуміють, що мовлення можна використовувати з метою спілкування, обміну інформацією, повідомлення про свої потреби, задоволення своїх бажань.

Спостерігаючи за розвитком аутичних дітей взагалі і за їх мовленнєвим розвитком зокрема, можна стверджувати, що відхилення в мовленнєвому розвитку є одним з найбільш характерних проявів даного синдрому (О.Р. Баєнська, К. Гілберт, Л. Каннер, К.С. Лебединська, С.С. Морозова, О.С. Нікольська, Л.Г. Нурієва, Т. Пітерс, М.В. Рождественська, Т.В. Скрипник, В.В. Тарасун, М.К. Шеремет, Д.І. Шульженко та ін.).

Проаналізувавши дослідження видатних науковців (О.Р. Баєнська, К. Гілберт, Л. Каннер, К.С. Лебединська, С.С. Морозова, Т.І. Морозова, О.С. Нікольська, Л.Г. Нурієва, Т. Пітерс, М.В. Рождественська, В.В. Тарасун, М.К. Шеремет, Д.І. Шульженко та ін.), можна відмітити, що у дитини, яка має аутистичні порушення, з перших днів життя не формується ні емоційний, ні зоровий контакт з матір'ю. Дитина не дивиться в очі дорослого, не простягає ручки до людей, не проситься на руки. Дорослому важко впіймати погляд аутичної дитини, який спрямований ніби "повз" предмети і людей. У своїх дослідженнях В.М. Башина, Н.В. Симашкова звертають увагу на те, що ще з перших днів життя важко диференціювати плач і зрозуміти його причину. Часто спостерігається відсутність етапів лепету та гуління, а якщо гуління є, то воно здебільшого має механічний характер, обмежене, позбавлене інтонаційного компоненту, може нагадувати крик або писк [1]. Тобто, уже в ранньому віці простежуються труднощі у взаємодії з

оточуючими людьми. Затримка мовленнєвого розвитку може розпочатися як безпосередньо від самого народження, так і виникнути раптово, навіть якщо попередньо відмічався прискорений ранній розвиток мовлення.

Можна передбачити затримку формування основних складових мовленнєвої сфери, недорозвиення слухової уваги, фонематичного слуху, функції наслідування через відсутність фіксації погляду на органах артикуляції матері. Спостерігається слабкість або повна відсутність реакції на мовлення дорослого поряд з підвищеною чутливістю до немовленнєвих звуків, нерозуміння простих побутових інструкцій і зверненого до неї мовлення при хорошій реакції на тихе чи шепітне мовлення (О.Р. Баєнська, О.С. Нікольська). Також у взаємодії з дорослим (спілкуванні) відмічається недостатність використання міміки, жестів та інтонації.

Характерним для дітей з РДА є або запізнення, або випередження появи перших слів, їх незвичність і маловживаність. Перші слова, зазвичай, нікому не адресовані і не виступають засобом спілкування: вимовляються спонтанно, без урахування ситуації, використовуються без співвідношення з конкретними предметами чи людьми. Можуть з'явитися слова-ехолалії. Нерідко після появи перших слів у дитини розвивається мутизм (відмова від мовлення), що зберігається на місяці і навіть роки.

Якщо ж дитина промовляє певні звуки, вони найчастіше мають некомунікативний характер: скрип, пицання, щебетання, наслідування звуку якогось музичного інструменту.

Поряд з порушенням використання мовлення відмічається обмеженість можливості розуміння мовлення дітьми раннього віку з РДА. Упродовж тривалого часу дитина може бути не здатна реагувати на звернене мовлення, в тому числі і на власне ім'я, або звертати увагу на мовлення не більше, ніж на будь-які інші шуми.

За умови, якщо експресивне мовлення сформоване, спостерігається його незрозумілість, скутість, згорнутість, вимова лише окремих складів або ж виражена схильність до вербалізації, гра фонематично складними, афективно насиченими словами. Іноді вимова окремих слів або фраз набуває ритуального характеру, полегшуючи дитині виконання тієї чи іншої дії.

Порушення комунікативної функції мовлення і комунікативної поведінки у цілому проявляються у тому, що, незалежно від строку появи мовлення і рівня його розвитку, дитина не використовує мовлення як засіб спілкування, вона рідко звертається із запитаннями, зазвичай не відповідає на питання оточуючих, в тому числі і близьких для неї людей. Дитина може одноманітно музикати, кричати, не

урізноманітнюючи інтонаційно свої вокалізації, не використовуючи вказівного жесту і навіть не спрямовуючи погляд на бажаний об'єкт. У інших випадках діти простягають руку у відповідному напрямку, але без спроб назвати потрібний предмет, без звернення погляду до дорослого, без мовленнєвого або звукового виявлення свого бажання.

У той же час, у аутичної дитини може досить інтенсивно розвиватися "автономне мовлення", "мовлення для себе". З'являються ехолалії, фрази-ехолалії, ехолалії-цитати, скандована вимова, фонетичні розлади і порушення голосу з особливою високою тональністю в кінці фрази чи слова. Відзначаються елементи скандування, фрази носять уривчастий характер, нерідко фрази римується, епізодично вимовляються слова, що не мають значення в даній ситуації [7].

Характерною для дітей з аутизмом також є відсутність слів "так" і "ні", наявність неологізмів (придуманих ними нових слів), відсутність займенника "я" і дієслів першої особи, спостерігається схильність до декламування, співу, римування. Т.І. Морозова зауважує, що при загальному порушенні розвитку цілеспрямованого комунікативного мовлення можливе захоплення окремими мовленнєвими формами, постійна гра звуками, складами та словами, перекручування слів, але за виникнення потреби комунікації використовується тільки убогий набір мовленнєвих штампів.

Зустрічаються випадки, коли мовлення у дітей з РДА з'являється задовго до початку ходьби, вони із задоволенням слухають, коли їм читають, запам'ятовують довгі уривки тексту майже дослівно. Їхнє мовлення здається недитячим через використання великої кількості виразів, властивих мовленню дорослих.

М.І. Лисіна виділяє три основні групи мотивів, які спонукають дитину вступати в спілкування з дорослими і з'являються в період становлення комунікативної діяльності практично одночасно, пов'язані з трьома його головними потребами:

1) пізнавальні, де дорослий виступає як джерело відомостей і як організатор нових вражень для дитини (виникають на основі потреби у нових враженнях);

2) ділові, де дорослий грає роль партнера у спільній практичній (предметній або ігровій) діяльності, помічника і зразка правильних дій, (виникають на основі потреби в активній діяльності);

3) особистісні, де доросла людина постає як особлива особистість, як член суспільства, представник певної його групи (виникають на основі потреби у визнанні та підтримці). [4, с.31–57.].

М.І. Лисіна, зауважуючи одночасність появи груп мотивів спілкування, також говорить про провідні мотиви спілкування

відповідно до різних вікових періодів. [4, с. 31–57.]. Отримані у ході досліджень факти дали змогу встановити, що в першому півріччі життя провідним мотивом спілкування дітей з дорослими є особистісний мотив, починаючи з другого півріччя життя і пізніше, аж до 2,5 років, провідним стає діловий мотив спілкування, а у дошкільному віці в становленні мотивів спілкування спостерігаються три періоди: спочатку провідне місце займають ділові мотиви спілкування, потім пізнавальні і, нарешті, як у немовлят, особистісні. [4, с. 31–57.].

О.Р. Баєнська, М.М. Ліблінг, О.С. Нікольська доводять у своїх дослідженнях, що дитина з РДА не зосереджується на мовленні оточуючих і мовлення не є інструментом її поведінки [5]. Тобто, дорослий, який намагається встановити з дитиною контакт, не є для неї ні бажаним джерелом відомостей та організатором нових вражень, ні партнером спільної діяльності та помічником і зразком правильних дій, ні цікавим представником певної групи суспільства. Але, поряд з цим, інколи дитина з РДА може адекватно сприймати і враховувати в поведінці складну інформацію, отриману з мовленнєвого спілкування між іншими людьми, на яке вона, здавалосьь, не звертала уваги [5].

Розуміючи важливість якісної діагностики, зазначимо, що попри ствердження К.С. Лебединської та О.С. Нікольської про те, що дошкільний вік – це період найбільш виражених класичних проявів дитячого аутизму, зокрема у мовленнєвому розвитку, за умови своєчасно розпочатої корекційної роботи можна досягти позитивних зрушень як у розвитку мовлення, так і у розвитку психічних процесів та функцій, що стануть запорукою більш швидкої адаптації та соціалізації дітей зазначеної категорії.

К.С. Лебединська зазначає, що саме стан сформованості мовлення на кінець дошкільного віку є важливим показником подальшого сприятливого розвитку і що діти, які не оволоділи мовленням до 5 років і які демонстрували низькі інтелектуальні можливості, важче адаптуються у соціальній ситуації розвитку.

Мовленнєва діяльність формується і функціонує в тісному зв'язку з розвитком психіки дитини, з різними її процесами, що відбуваються в сенсорній, інтелектуальній, афективно-вольовій сферах. Ці зв'язки виявляються і в умовах нормального, і в умовах порушеного розвитку. Розкриття зв'язків між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічної діяльності та їх подальше врахування у корекційній роботі дає можливість визначити оптимальні шляхи впливу на психічні процеси, що беруть участь в утворенні мовленнєвого порушення.

На нашу думку, визначальне значення при плануванні психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом має відводитись формуванню

та розвитку комунікативної, а зокрема, мовленнєвої, активності, тобто активності у спілкуванні з людьми. Адже, за відсутності своєчасної діагностики та кваліфікованої допомоги, більша частина дітей з аутизмом у кінцевому результаті має значні труднощі у соціальній адаптації. У той же час, на нашу думку, формування мовленнєвої активності дасть змогу віднайти шляхи подолання аутистичних тенденцій і поступового входження дитини у соціум. Метою нашого подальшого дослідження є розроблення принципів та засобів формування мовленнєвої активності у дітей даної категорії.

Список використаних джерел

1. Башина В.М., Симашкова Н.В. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом // Альманах "Исцеление". – №. 4. – 1999. – С. 161-165.
2. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. – М.: Лабиринт, 1991.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
4. Лисина М.И. Потребность в общении // Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 234 с.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2000. – 336 с.
6. Психолого-педагогический словарь // Сост. Рапацевич Е.С. – Минск: Современное слово, 2006. – 928 с.
7. Шеремет М.К., Кондукова С.В. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Випуск XV. Серія соціально-педагогічна. - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 444-446.

Problems of communication and interaction with surrounding people of children of early age and preschool children with autism are presented in the article.

Keywords: communication activity, problems of speech development, children of early age, preschool children, autism.

Отримано 2.10. 2011

УДК 376.353

О.М. Боровкова

АБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З КОХЛЕАРНИМ ІМПЛАНТОМ В РЕСПУБЛІЦІ БІЛОРУСЬ

Стаття присвячена проблемі абілітації дітей раннього віку з кохлеарним імплантом в Республіці Білорусь.

Ключові слова: кохлеарна імплантація, глухі діти, ранній вік, медико-психолого-педагогічне обстеження.

Стаття посвящена проблеме абилитации детей раннего возраста с кохлеарным имплантом в Республике Беларусь.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, глухие дети, ранний возраст, медико-психолого-педагогическое обследование.

В исследованиях Н.И. Беловой, Р.М. Боскис, Л.А. Головчиц, Е.П. Кузьмичевой, Л.П. Назаровой, Т.В. Пельмской, Ф.Ф. Рау, Н.Д. Шматко указывается на то, что снижение слуха у детей приводит к нарушениям в речевом развитии, общем развитии ребенка и ограничивает возможности познания окружающего мира [1; 3]. Одним из существенных критериев роли слуха в развитии детей, по мнению Р. М. Боскис, является самостоятельность в овладении устной речью [5, с. 6]. У детей с нормальным слухом этот процесс проходит самопроизвольно, у неслышащих детей – в результате специального обучения, т. к. они не способны самостоятельно использовать остаточный слух для накопления словарного запаса при овладении устной речью. Развитие слухового восприятия является источником накопления словарного запаса, что расширяет возможности речевого общения. Речевое общение, в свою очередь, способствует накоплению словарного запаса, речевому и общему развитию детей. Таким образом, базой для формирования и развития устной речи у неслышащих детей, как и у слышащих, является остаточный слух. Важным фактором, влияющим на эффективность процесса овладения устной речью ребенком с нарушением слуха, является качественное и адекватное слухопротезирование.

На современном этапе развития науки и техники кохлеарная имплантация является одним из наиболее эффективных способов слухопротезирования и перспективным направлением реабилитации

глухих дітей. Она позволяет полноценно интегрировать неслышающего ребенка в среду слышащих [3; 4]. Дети, прошедшие операцию кохлеарной имплантации, представляют, по мнению О.В. Зонтовой [1, с.11 - 13], качественно своеобразную группу детей с нарушенным слухом – глухих детей с возникшим слухом, на базе которого возможно развитие адекватного слухового восприятия и полноценного развития устной речи.

Исследования ощущений при электрической стимуляции органа слуха у здоровых людей и людей с нарушением слуха проводились еще в XVIII веке и продолжались до XX века многими учеными, в том числе и отечественными - Вольт (1800), Риттер (1801), Бреннер (1863), Волохов (1934), Андреев (1934), Гершуни (1939) [1; 2]. Было установлено, что у человека при этом возникают ощущения звона, стука, шипения и др. в зависимости от характеристик стимуляции. Эти данные легли в основу идеи возможности создания электрического кохлеарного протеза для глухих людей.

Первая переносная система кохлеарного протеза была имплантирована в 1957 г. во Франции пациенту доктора Charles Eyries. Она была одноканальной, очень простой и передавала информацию только о наличии звука, но с ее помощью человек мог значительно лучше понимать речь при чтении с губ [2, с. 4 - 5]. Коммерчески производимые системы кохлеарной имплантации появились в 80-х г. XX века, их развитие и производство продолжалось до 90-х г. XX века.

Первая операция кохлеарной имплантации в России была проведена в 1991 г. в Научном Центре аудиологии и слухопротезирования (г. Москва). С 1997 г. операции кохлеарной имплантации проводятся в Санкт-Петербурге и Москве.

Первая операция кохлеарной имплантации в Республике Беларусь была выполнена в ноябре 2000 года в Республиканском научно-практическом центре оториноларингологии (г. Минск). В настоящее время в Республике Беларусь отмечается тенденция к увеличению числа глухих людей, прошедших систему кохлеарной имплантации. Так, в 2000 году было проведено 3 операции по вживлению электродных систем во внутреннее ухо с целью восстановления слухового ощущения; в 2001 году – 2; в 2002 году – 8; в 2003 году – 7; в 2004 году – 7; в 2005 году – 7; в 2006 году – 11; 2007 году – 26; в 2008 году – 32; в 2009 году – 46; в 2010 году – 73. К сентябрю 2011 года было выполнено 30 кохлеарных имплантаций. Всего в Республике Беларусь проведено 256 операций кохлеарной имплантации. В настоящее время операции кохлеарной имплантации проводятся в Республиканском научно-практическом центре оториноларингологии (г. Минск) и на базе областной клинической больницы г. Гродно.

В Республике Беларусь проводятся операции по вживлению электродных систем фирм MED-EL (Австрия, кохлеарный имплант "Combi-40/40+", "Tempo+"), Cochlear, (Австралия, кохлеарный имплант "Nucleus").

Республиканский научно-практический центр оториноларингологии является ведущим центром Республики Беларусь, где проводят операции кохлеарной имплантации. В Республиканском научно-практическом центре оториноларингологии накоплен богатый опыт реабилитации детей и взрослых с кохлеарными имплантами. На базе центра прошли реабилитацию более множество пациентов, имплантированных не только в Республике Беларусь, но и в других странах и рубежом. Среди наших пациентов есть дети разного возраста; дети, имеющие и не имеющие слуховой опыт; дети глухих родителей; позднооглохшие взрослые. Самый маленький пациент, родом из Калининграда (РФ), был имплантирован в возрасте 9 месяцев. Были проведены 2 операции 11-ти месячным детям (г. Минск, РБ).

По мнению О.Н. Борисенко, И.В. Королевой, Э.И. Мироновой, В.И. Пудова, Г.А. Таварткиладзе, Ю.А. Сушко и др., кохлеарная имплантация— это не только операция, а система мероприятий включающая: отбор детей (определение показаний и исключение противопоказаний к проведению операции); проведение хирургической операции; первое включение речевого процессора и его настройка; послеоперационная слухоречевая реабилитация. На базе Республиканского научно-практического центра оториноларингологии осуществляется вся многокомпонентная система мероприятий, связанная с кохлеарной имплантацией. В реализации этой системы участвуют до 30 специалистов разного профиля: хирург-отоларинголог, аудиолог, сурдолог, сурдопедагоги, психоневрологи, психологи, логопеды и др. Цент располагает медицинским оборудованием и оснащен соответствующей диагностической аппаратурой, в наличии имеется необходимое оборудование, которое дает возможность внутриоперационного тестирования работы системы кохлеарной имплантации.

Каждый месяц в Республиканском научно-практическом центре оториноларингологии проводится совет по отбору на кохлеарную имплантацию. Процедура отбора кандидатов для кохлеарной имплантации представляет собой поэтапное комплексное обследование. Каждый специалист по своему профилю на любой стадии обследования определяет показания, наличие противопоказаний, предполагаемый прогноз результатов операции и последующей реабилитации. В приказе Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 10.01.2008 N 14 "О совершенствовании оказания медицинской помощи детям с нарушением слуха" (вместе

"Методическим письмом "Кохлеарная имплантация" для специалистов оториноларингологов, сурдологов, аудиологов, педиатров") выделены показания и противопоказания к проведению кохлеарной имплантации.

Показаниями к проведению кохлеарной имплантации являются:

1. Двусторонняя сенсоневральная потеря слуха IV степени по классификации ВОЗ;
2. Отсутствие эффекта от применения слуховых аппаратов (пороги слуха в оптимально подобранном слуховом аппарате более 50 дБ, разборчивость речи менее 20%);
3. Пациенты с хорошими навыками устной речи;
4. Психологическая готовность родителей.

Оптимальные сроки для проведения операции: при врожденной глухоте - возраст от 1,5 до 3-х лет (не позднее 5 лет), при приобретенной глухоте - не позднее 7 лет от потери слуха. Предпочтение отдается детям в доречевом периоде и позднооглохшим людям с высоким уровнем мотивации.

Противопоказаниями к проведению кохлеарной имплантации выступают: полная облитерация улитки; ретрокохлеарное поражение; отрицательные результаты электрофизиологического тестирования слуха; тяжелая соматическая патология; психические заболевания и грубые неврологические нарушения, затрудняющие использование кохлеарного импланта и препятствующие послеоперационной слухоречевой реабилитации; отсутствие мотивации к длительной послеоперационной слухоречевой реабилитации и поддержки со стороны родителей, родственников и местных специалистов.

Комплексное диагностическое медико-психолого-педагогическое обследование детей до кохлеарной имплантации в Республике Беларусь проводится с учетом двух составляющих и включает сбор сведений, влияющих на уровень развития слухового восприятия и устной речи детей.

1. Медицинский аспект комплексного диагностического обследования.

При проведении комплексного диагностического обследования медицинского аспекта изучается наличие (или отсутствие) в анамнезе сложных нарушений (зрения, движений, интеллекта); причины нарушения слуха (наследственная или приобретенная глухота, этиология глухоты); особенности слухопротезирования (использование слухового аппарата, бинауральность протезирования, длительность использования аппарата, эффективность слухопротезирования).

2. Психолого-педагогический аспект комплексного диагностического обследования.

Развитие слухового восприятия.

При проведенні комплексного діагностичного обстеження психолого-педагогічного аспекта дітей раннього віку вивчаються:

- рівень розвитку слухового сприйняття (наличие умовної рухливості реакції на неречеві і речеві сигнали);
- сприйняття звуків оточуючого світу: побутові шуми (дзвінок і стул в двері, дзвінок телефону, стул упавшого предмету, дзвінок посуду, звук працюючого пылесоса, дрели і др.); звуки вулиці (шум і сигнали транспорту, завивання вітру, шум дощу, листя, моря і др.);
- особливості розрізнення окремих характеристик звучань: розрізнення між собою речевих і неречевих сигналів, неречевих і речевих звуків по їх кількості, по тривалості, по гучності, по висоті, локалізація джерела звучання в просторі;
- характер сприйняття дитиною на слух речевого матеріалу: слів, поручень, питань і зв'язних висловлювань).

При обстеженні психолого-педагогічного аспекта вивчається рівень розвитку усної мови:

1. Кількість активних слів.
2. Переважна форма використовуваних слів: повноцінне слово, контур слова, співнесений лепет.
3. Рівень самостійності використання слів: самостійно, після нагадування, з допомогою дорослого.

Общее развитие.

При проведенні комплексного діагностичного обстеження психолого-педагогічного аспекта важливо враховувати рівень загального розвитку дитини: сформованість соціально-побутових навичок і представлень про оточуючий світ.

Умовляння отримувати дитиною раніше корекційно-педагогічної допомоги.

При проведенні комплексного діагностичного обстеження психолого-педагогічного аспекта важливо вивчити умовляння і час отримувати дитиною корекційно-педагогічної допомоги в освітніх закладах і вдома. При цьому оцінюється характеристика умовляння виховання:

- спеціальні освітні заклади (не відвідують, відвідують нещодавно, відвідують з моменту виявлення зниження слуху);
- виховання вдома (уход батьків за дитиною і загальне його розвиток, корекційно-педагогічна допомога дитині батьками здійснюється нещодавно, стаж надання корекційно-педагогічної допомоги дитині).

Отримання достовірних результатів комплексного діагностичного обстеження важливо для оцінки можливих перспективних результатів корекційно-педагогічної допомоги

детям после кохлеарной имплантации и для составления индивидуальной программы коррекционно-педагогической помощи каждому ребенку.

Основным подходом в оказании коррекционно-педагогической помощи детям после кохлеарной имплантации в Республике Беларусь является слухоречевой подход к ее проведению. Цель слухоречевого подхода – свободное восприятие глухим ребенком окружающих звуков и речи. Основа слухоречевого подхода состоит в том, чтобы язык и речь изучались ребенком через развитие слухового восприятия. Данный подход базируется на том, чтобы научить ребенка воспринимать звуки окружающей среды, приводя к естественному развитию речи и языка, а слухоречевая практика требует, чтобы с ребенком взаимодействовали через разговорный язык и создавали слухоречевую окружающую среду (И.Г. Багрова, Р.М. Боскис, Т.А. Власова, Л.А. Головниц, С.А. Зыков, И.В. Королева, Е.П. Кузьмичева, Э. И. Леонгард, Э.И. Миронова, Л.П. Назарова, Т.В. Пельмская, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Е.З. Яхнина, Н.Д. Шматко, О.В. Шевцова). В ходе осуществления коррекционно-педагогической (реабилитационной) помощи у них формируются виды речевой деятельности такие, как:

- слушание (аудирование), обеспечивающее восприятие и понимание звучащей речи, а также различение в потоке речи слов, словосочетаний и предложений; понимание информации, предъявляемой на слух в нормальном темпе;

- говорение, содействующее использованию средств языка в устной речи в соответствии с условиями общения, практическое овладение простейшими диалогическими единствами и ведение диалога в ситуациях повседневного и учебного общения, а также следованию в практике речевого общения основным произносительным, лексическим, грамматическим нормам современного русского литературного языка.

Ведущими направлениями коррекционно-педагогической (реабилитационной) помощи младшим дошкольникам после кохлеарной имплантации являются: формирование и развитие слухового восприятия и формирование и развитие устной речи. Успешность коррекционно-педагогической помощи зависит от ряда условий:

- от правильной настройки кохлеарного импланта;
- от условий восприятия звуков, поскольку ребенок с кохлеарным имплантом испытывает трудности при обучении слушать в шумных помещениях;
- от возможности слушать разные акустические сигналы (неречевые и речевые звуки);

- от организации условий для развития речевых навыков в ситуациях общения (взрослый - ребенок, ребенок - ребенок, взрослый - дети);

- от наличия позитивного опыта слухового восприятия и общения;

- от особенностей участия в процессе оказания специальной помощи близких людей, заботящихся о судьбе ребенка, включая родителей, братьев, сестер, бабушки, дедушки, сверстников, сурдопедагогов и др.

Анализ опыта российских коллег позволяет условно выделить три этапа проведения коррекционно-педагогической помощи детям раннего возраста после кохлеарной имплантации [3, с. 30-38]:

Первый этап – формирование слуховых представлений на базе новых слуховых возможностей с помощью кохлеарного импланта. В ходе проведения данного этапа осуществляется подготовка младших дошкольников к овладению устной речью на базе развивающегося восприятия звуковысотных характеристик как основа неречевых и речевых звуков слухового восприятия, переходящего от недифференцированных слуховых представлений к более дифференцированным.

На этом этапе условно выделены две группы задач.

1. Первая группа задач – формирование слухового восприятия в новых условиях: поддержание условной двигательной реакции при слуховом восприятии неречевых и речевых стимулов с помощью кохлеарного импланта и слухового аппарата, что обеспечивает бинауральное восприятие звуковых сигналов; развитие зрительной и слуховой активности и на их основе зрительно-слухового сосредоточения; обучение различению звуков окружающего мира и их характеристик.

2. Вторая группа задач – подготовка к овладению устной речью, которая предполагает развитие подражательной способности детей и обучение на их основе пониманию обращенной речи.

Кроме того, в программе коррекционно-педагогической помощи предусмотрено различение звуков окружающего мира (бытовые звуки; звуки улицы; звуки, издаваемые животными и птицами; неречевые звуки, издаваемые человеком).

Второй этап – возникновения дифференцированных слуховых представлений и становления спонтанной устной речи детей. На данном этапе создаются педагогические условия, способствующие овладению устной речью, и сохраняются два направления коррекционно-педагогической помощи:

1. Задачи направления по развитию слухового восприятия: различение знакомых слов; развитие слуховой памяти; опознавание названий окружающих предметов.

2. Развитие взаимосвязи развития слуховых представлений и поддержание спонтанной речевой активности детей; обучение дошкольников с кохлеарным имплантом использованию простых слов и фраз.

Третий этап – развития адекватных слуховых представлений и активного развития речевого общения. Данный этап направлен на совершенствование использования устной речи, как средства общения с окружающими. В устной речи детей появляются первые простые фразы. На третьем этапе выделены две группы задач.

1. Первая группа задач – развитие адекватных слуховых представлений: распознавание многосоставных фраз, распознавание речи в различных условиях помех (шум, вербальная интерференция) и опосредованных ситуациях (телефон, телевизор); развитие фонематического слуха.

2. Вторая группа задач представляет работу по развитию речевого общения – развитие компонентов языковой способности ребенка (совершенствование звуковой структуры устной речи, обогащение словаря, совершенствование грамматики).

Послеоперационная слухо-речевая реабилитация - самый длительный и трудоемкий этап кохлеарной имплантации, длительность и эффективность которого у детей зависит от многих факторов. Длительность реабилитации у детей с врожденной глухотой составляет 3-5 и более лет [1;2].

Как показывает опыт, важнейшую роль в успешной реабилитации детей с кохлеарными имплантами играет организация этого процесса на местах. В нашем центре проводится настройка процессора кохлеарного импланта, первый интенсивный курс слухоречевой реабилитации, регулярное консультирование специалистов и родителей по различным проблемам пациентов кохлеарным имплантом. Многолетняя ежедневная коррекционная работа по развитию ребенка после кохлеарной имплантации ложится, прежде всего, на плечи местных специалистов и их родителей. Поэтому обеспечение их информацией по проблеме реабилитации глухих детей с кохлеарным имплантом является сегодня одним из важнейших условий для распространения этого высокотехнологичного метода реабилитации в Республике Беларусь.

Список використаних джерел

1. Зонтова, О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: Методические рекомендации / О.В. Зонтова. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2007. – 45 с.

2. Королева, И.В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами / И.В. Королева.- СПб.: Речь, 2005. – 90 с.
3. Королева, И.В., Жукова, О.С., Зонтова, О.В. Особенности слухоречевой реабилитации после кохлеарной имплантации у детей младшего возраста / И.В. Королева, О.С. Жукова, О.В. Зонтова // Дефектология. – 2002. - № 3. – С. 25-38.
4. Королева, И.В. Прогноз эффективности слухоречевой реабилитации после кохлеарной имплантации у детей младшего возраста / И.В. Королева// Дефектология. – 2002. – №4. – С. 28-40.
5. Обухова, Т.И. Влияние нарушений слуха на психическое развитие ребенка / Т.И. Обухова // Дошкольное воспитание аномальных детей / под ред. Л.П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993. – С. 5–20.

This article is devoted to the problem of habilitation of young children with a cochlear implant in the Republic of Belarus.

Keywords: cochlear implantation, deaf children, early age, medical, psychological and pedagogical examination.

Отримано 2. 10.2011

УДК 159.923.2

О.М. Васильєва

СИНДРОМ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО КОРЕКЦІЇ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Стаття присвячена дослідженню проблематики професійного вигорання та можливостям корекції у військослужбовців синдрому психоемоційного вигорання за допомогою соціально-психологічного тренінгу.

Ключові слова: професійна деформація, синдром емоційного вигорання, саморегуляція, соціально-психологічний тренінг.

Стаття посвячена дослідженню проблематики професійного вигорання і можливостям корекції у військовослужбовців синдрому психоемоціонального вигорання з допомогою соціально-психологічного тренінгу.

Ключевые слова: професійна деформація, синдром емоціонального вигорання, саморегуляція, соціально-психологічний тренінг.

Професійний успіх обумовлюється цілою низкою якостей, які повинні бути наявні в особистості, яка хоче досягнути професійного успіху. Звичайно, дуже необхідні для досягнення успіху в обраній професії цілеспрямованість і наполегливість, розвиток знань, вироблення професійних навичок, але ніяк не можна обійтись і без вміння керувати своїми власними емоційними станами, здатності до відновлення психоемоційного балансу в умовах професійних навантажень і стресів.

Кожна професія має свій "стресовий" потенціал. Як засвідчують теоретично-практичні дослідження, діяльність в особливих умовах має значну стресову забарвленість серед інших видів професійної діяльності людини [1, 2]. Тому службова діяльність військовослужбовців в багатьох випадках є підставою для розвитку в особистості психоемоційного виснаження та синдрому професійного вигорання, що ставить проблему вивчення психоемоційного стану військовослужбовців та розробки засобів саморегуляції надто гостро.

Вивчення наукової літератури свідчить про те, що цій проблемі було присвячено майже три тисячі публікацій як в Україні так і за кордоном, авторами яких є такі відомі дослідники-психологи, як, зокрема, К. Маслач, М. Лейтер, Х. Дж. Фрейденбергер, В. Шауфелі, В. Бойко, Г. Ложкін, Т.Форманюк, Л. Карамушка, Т.Зайчикова.

У вітчизняній психологічній науці існують наукові доробки, які присвячені феномену професійного вигорання в сфері педагогічної діяльності, професійної діяльності психологів-консультантів. Проводяться дослідження "професійного вигорання" працівників пенітенціарної системи.

Але незважаючи на те, що проблема психологічного "вигорання" досліджується вже понад тридцять років, досить мало досліджень цього феномену у сфері діяльності в особливих умовах.

Актуальність дослідження проблематики професійного вигорання військовослужбовців зумовлена:

- високою вірогідністю формування та розвитку професійного вигорання у військовослужбовців під впливом складних умов їх професійної діяльності;

- недостатнім вивченням проблеми професійного вигорання у військовослужбовців Міністерства оборони України;
- відсутністю надійних, ефективних та перевірених методик психологічної профілактики та корекції професійного вигорання у військовослужбовців МО України.

Виходячи з такого розуміння проблеми, було окреслено мету даного дослідження - теоретичне обґрунтування феномену "професійного вигорання" та створення програми соціально-психологічного тренінгу з метою корекції даного синдрому у військовослужбовців.

Вигоряння формується досить тривалий час. В процесі виконання роботи людина проходить через різні фази працездатності: 1) фаза мобілізації; 2) фаза входження; 3) фаза оптимальної працездатності (фаза компенсації); 4) фаза нестійкості компенсації (або субкомпенсації); 5) фаза декомпенсації.

Починаючи з фази субкомпенсації виникає специфічний стан втоми. Ю.Т. Коженцев виділяє два види втоми - фізіологічну та психічну [3]. Фізіологічна виражає, насамперед, вплив на нервову систему продуктів розпаду, що вивільняються в результаті м'язово-рухової діяльності; а психічна характеризує стан перевантаженості самої центральної нервової системи. Зазвичай явища фізіологічної та психічної втоми переплітаються, причому психічна втома, тобто відчуття втомлюваності, як правило, передре фізіологічній втомі. Слід додати, що втома супроводжується формуванням комплексу суб'єктивних переживань людини. Специфіка проявів втоми залежить від виду навантаження, локалізації її впливу, часу, необхідного для відтворення оптимального рівня працездатності.

Відчуття соматичних змін в організмі людини зі слабкими проявами синдрому може і не виникати. Клінічні ознаки патології можуть спостерігатися лише в третій фазі розвитку синдрому (за В.В. Бойком), коли з формуванням суттєвої дезадаптації проявляється власне вигоряння. Істотною рисою вигоряння є наявність психічного стомлення, що зовні проявляється у зниженні працездатності.

Сьогодні синдром "вигоряння" входить до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-10). У класифікаційній рубриці "Проблеми, пов'язані з труднощами подолання життєвих ускладнень" його можна знайти під номером Z73.0. Згідно з визначенням ВОЗ, синдром вигоряння – це фізичне, емоційне чи мотиваційне виснаження, що характеризується порушеннями продуктивності праці й стомленістю, безсонням, зниженням імунітету, а також уживанням алкоголю та інших психоактивних речовин з метою отримання тимчасового полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності та (у багатьох випадках) суїцидальної поведінки [4].

Вітчизняними та зарубіжними психологами підтверджується безпосередній зв'язок психологічних аспектів професійної деформації з феноменом емоційного вигорання.

Існують також дослідження окремих аспектів синдрому емоційного вигорання у якості основних чинників професійної деформації. Аспекти професійної деформації у дослідженнях західних психологів розглядаються через призму синдрому емоційного вигорання. Парадигма "західного" підходу до проблематики психологічних аспектів професійної деформації базується саме на теорії емоційного вигорання. При цьому семантика "емоційного вигорання" збігається із "професійним вигоранням". Синдром емоційного вигорання (СЕВ) - це реакція організму людини, яка виникає внаслідок тривалого впливу стресів середньої інтенсивності, що зумовлені її професійною діяльністю. Перші розробки у сфері емоційного вигорання з'явилися у США завдяки дослідженням Х. Дж. Фрейденбергера (H.J. Freudenberger), американського психіатра, який вперше описав цей феномен. У подальшому психолог К. Маслач (K.Maslach) розглядала вигорання як синдром фізичного та емоційного виснаження, що свідчить про втрату професіоналом позитивних почуттів і включає розвиток низької самооцінки, негативного ставлення до роботи та втрату розуміння і співчуття по відношенню до клієнтів. Дослідниця вважала, що вигорання – це скоріше емоційне виснаження, що виникає на фоні стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням. У найбільш загальному вигляді це явище розглядалося як довготривала стресова реакція чи синдром, що виникає внаслідок тривалих професійних стресів середньої інтенсивності. У зв'язку з цим синдром емоційного вигорання К. Maslach запропонувала означувати через поняття "професійне вигорання", що у подальшому дозволило розглядати це явище в аспекті професійної деформації фахівця під впливом робочих стресів [5]. В даний час не існує єдиних поглядів на зміст та природу професійного вигорання. Певні автори аналізують цей феномен як різновид стресу, в якому партнери по професійній діяльності виступають у якості стресогенних факторів. Інші дослідники не утотожнюють вигорання та професійний стрес, аналізуючи цей феномен не як різновид стресу, а як результат впливу комплексу стресогенних факторів. В.В. Бойко розглядає професійне вигорання як механізм психологічного захисту, що реалізується людиною у формі повного або часткового виключення емоцій в якості реакції на певні психотравмуючі впливи; як набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної поведінки [6]. Професійна діяльність військовослужбовців здійснюється, як правило, у доволі неспокійній, часто екстремальній, емоційно напруженій атмосфері, що вимагає постійної уваги та контролю за взаємодією в

системі службових стосунків. За таких умов стрес спричиняється безліччю стресогенів, які безперервно накопичуються в різних сферах життєдіяльності військовослужбовців. Отже почуття контролю над тим, що відбувається, може мати вирішальне значення. Якщо військовослужбовець реагує адекватним, адаптивним чином, він більш успішно й ефективно діє та підвищує свою функціональну активність і впевненість, у той час, як дезадаптивні реакції ведуть до професійного вигорання. Коли вимоги (почуття службового обов'язку, внутрішня та зовнішня мотивація, організаційні вимоги тощо) постійно переважають над ресурсами, у людини порушується стан рівноваги. Безперервне або прогресуюче порушення рівноваги неминуче призводить до професійного вигорання. Вигорання - це не просто результат стресу, а наслідок некерованого стресу.

Серйозними проявами професійного вигорання є поведінкові зміни і ригідність. Посадова особа, яка відчуває на собі дію синдрому професійного вигорання, може намагатися подолати ситуацію, уникаючи емоційності у службових контактах, намагаючись обмежити їх, фізично та подумки дистанціюючись від колег по службі. Врешті-решт це призводить до поглиблення стану вигорання, розвитку депресії на фоні сприймання ситуації як безнадійної. Надалі цілком вірогідними є фізичні наслідки. Проблеми фізичного здоров'я виявляються в різноманітних психосоматичних симптомах: стомленні, головних болях, безсонні, поганому апетиті, порушенні травлення і т.п. Погіршення психічного здоров'я виявляється в депресії, зниженні почуття самоповаги, дратівливості, безпорадності, тривожності і т.п. Міжособистісні наслідки вигорання тісно пов'язані з погіршенням соціальних і сімейних відносин, а також з ростом числа службових та позаслужбових конфліктів. Також наслідки можуть полягати у розвитку негативних установок стосовно предмету професійної діяльності, відносин із колегами по службі, керівництвом, особами, з якими військовослужбовець взаємодіє під час виконання службових завдань. [7].

На сьогодні виділяють досить значну кількість симптомів, що формують синдром професійного вигорання, об'єднуючи їх у такі групи:

- психофізичні симптоми – почуття постійної втоми, емоційного та фізичного виснаження, зниження сприйнятливості, загальна астенизація, порушення в діяльності різних органів та систем, безсоння та загальмованість, зниження сенсорної чутливості;
- соціально-психологічні симптоми – байдужість, нудьга, депресія, дратівливість і нервові зриви, постійне переживання негативних емоцій, почуття неспокою, страху, гіпервідповідальності, негативна установка щодо життєвих і професійних перспектив;

- інтелектуальні – падіння інтересу до новизни й альтернативних підходів у роботі, нудьга, туга, апатія, цинізм, віддання переваги стандартам і шаблонам, формальне виконання роботи;

- поведінкові – відчуття, що робота стає все важчою, змінюється режим дня, керівник втрачає здатність вирішувати, а робітник – ефективно працювати, відчуття непотрібності, дистанціювання від інших співробітників, зловживання наркотичними речовинами [8].

Психологічна допомога військовослужбовцям схильним до синдрому професійного "вигорання" надається у формі лекцій, семінарів, круглих столів, рекомендацій, пам'яток, професійних тренінгів. Одним із методів, який на нашу думку, має певні переваги над іншими формами роботи є соціально-психологічний тренінг. Це одночасно і процес пізнання себе та інших, і ефективна форма опанування знань, і дієвий інструмент формування умінь і навичок, і форма набуття та розширення досвіду. Під час тренінгу за допомогою різних вправ, прийомів, технік створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед слухачами безліч варіантів розвитку ситуацій, або вирішення конкретних проблем, заради яких вони зібралися. Це важливо, адже у дружній обстановці набагато легше засвоїти навички ефективної поведінки, ніж наодинці.

Виходячи з мети дослідження було створено програму тренінгу, яка спрямована на реалізацію таких завдань:

- формування психологічної культури особистості військовослужбовця в сфері її саморегуляції;

- Підвищення загального психофізіологічного стану та професійної мотивації - зняття фізичної втоми і напруги, виховання свідомої мотивації, формування навичок саморелаксації, стимулювання активності;

- робота над емоційною сферою - розвиток позитивного світосприймання, оптимізму, подолання дратівливості, тривоги, депресії;

- виховання волі та вольових якостей - саморегуляції та самоконтролю, цілеспрямованості і організованості у роботі;

- розвиток вміння інтелектуально аналізувати ситуацію - формування інтересу до альтернативних варіантів у вирішенні проблем, раціоналізму у розв'язанні складних ситуацій, потреби у самоактуалізації;

- розвиток соціально-адаптивних рис - соціальної активності, комунікативної компетенції, спрямованості на взаємопідтримку.

Тренінг кардинально відрізняється від традиційного навчання, адже в його основу покладено такі принципи: активності, дослідницької (творчої) позиції, об'єктивації (усвідомлення) поведінки. Соціально-психологічний тренінг проводився у групах із восьми-десяти осіб. Як

правило, цикл занять розрахований на 30 годин, однак тривалість можна змінювати залежно від завдань, які необхідно вирішувати. Досвід свідчить, що тривалість занять менше 20 годин не дає змоги повною мірою реалізувати оптимальну програму соціально-психологічної підготовки. Під час тренінгу використовують базові та допоміжні методи: групової дискусії (базовий метод); аналізу ситуацій (за принципом Балінтовських груп); рольової гри та ін. Основною формою роботи є організація занять у Т-групах.

Під час тренінгу ми намагались дотримуватись логічної послідовності.

Перебудова власної системи цінностей з урахуванням нових умов (*мотиваційна сфера*) - перше завдання у роботі з учасниками групи, які потребують зміни ставлення до ситуацій, що призводять до емоційного вигорання. З допомогою ведучого члени групи обирають найдієвішу установку для подолання труднощів. Методами формування мотивації були обрані групова дискусія, аутогенне тренування, релаксація.

Робота над розвитком *емоційної сфери* починається з активізації процесу самоспостереження. Адже емоції є основним механізмом внутрішньої регуляції поведінки людини. На цьому етапі учасники розвивають навички самоспостереження і самоаналізу на основі вміння оцінювати свій емоційний стан. Відбувається самоактуалізація особистого досвіду переживання синдрому професійного вигорання. Військовослужбовці навчаються основним навичкам релаксації для мінімізації негативного впливу емоційного вигорання.

Корекція *вольового компоненту* була наступним кроком саморегуляції.

Саморегуляція - здатність керувати собою на основі сприймання й усвідомлення власних психічних станів і поведінки. Це риса ознакою якої є здатність успішно продовжувати діяльність в умовах впливу стресових факторів. Методи роботи: усний або письмовий самозвіт у формі щоденника з використанням прийомів самозаохочення і самопокарання; інформування про аутогенне тренування, освоєння першої і другої сходинки АТ.

Інтелектуальний контроль (як компонент саморегуляції) поведінки, передбачав *роботу з когнітивною сферою* військовослужбовців, вироблення навички володіння емоціями за допомогою раціонального аналізу ситуації. Насамперед в учасників формують адекватну самооцінку та реалістичне світосприйняття, які є базовими для аналізу. За допомогою методів психодрами, ігрової терапії, групової дискусії, психологічного малювання члени групи усвідомлюють та переосмислюють власні психотравмуючі спогади.

На завершальному етапі проводилась робота з залучення соціального фактору до процесу психологічної реабілітації, метою якої

є перенесення засвоєного досвіду у практичну діяльність. Оскільки, причинами вигорання є проблеми, які виникають внаслідок неефективного спілкування, вирішальне місце посідає робота з виховання у військовослужбовців комунікативних функцій. На цьому етапі проводять вправи на розвиток: гнучкості прийомів і способів поведінки, формування активної установки на спілкування; підвищення соціально-психологічної компетентності в спілкуванні; зняття психологічних бар'єрів, звільнення від стереотипів; уміння говорити і слухати, проявляти гнучкість у спілкуванні (спілкуватися з іншою людиною як з партнером); розширення особистісного інструментарію; уміння орієнтуватися у стресових і конфліктних ситуаціях; оволодіння діагностикою та самодіагностикою способів сприйняття себе та інших; формування навичок аналізу та самоаналізу в ситуаціях міжособистісного спілкування; розуміння механізмів та структури соціальної взаємодії [9]. На їх основі закладають більш складні комунікативні навички – конструктивне спілкування, компетентність у взаєминах, здатність розв'язувати конфліктні ситуації. Соціальний досвід члени групи здобувають послідовно. Спочатку вміння шліфують у групі, потім перенесення здійснюють у стосунки поза групою.

Організуючи цикли тренінгових занять для військових фахівців ми виходили з того, що людина як суб'єкт змін може, усвідомлено роблячи вибір, здійснювати навмисні зміни в собі і своєму оточенні. Тренінгові групи, зазвичай, нечисленні, тому учасники за сприяння ведучого-психолога інтенсивно спілкувались, орієнтуючись на надання допомоги кожному у вирішенні проблеми професійного вигорання і в самовдосконаленні навичок саморегуляції.

Висновки: Отже, ми вважаємо, що розробка програм та тренінгів з корекції у військовослужбовців синдрому професійного вигорання з урахуванням особистісних аспектів, умов праці, аналізу конкретної соціокультурної ситуації є дуже необхідною умовою з підвищення професійної ефективності і збереження здоров'я військовослужбовців.

У ході тренінгів значно розвивались професійні знання та навички, підвищувалась творча продуктивність, поглиблювались і розширювались способи самоактуалізації, удосконалювалась соціально-психологічна компетентність у спілкуванні, уміння справлятися зі стресом та контролювати свої емоції у повсякденній поведінці.

Отже, розробка відповідних програм та втілення їх у практичну діяльність, участь військовослужбовців у тренінгах спрямованих на корекцію синдрому професійного вигорання дозволить учасникам Т-груп оволодіти методиками збереження і підкріплення здоров'я в

умовах конкретних умов життя і максимально повно реалізувати свої можливості в особистій і суспільній сферах життя.

Список використаних джерел

1. Боенко А.В. Суицидальное поведение военнослужащих срочной службы и его профилактика: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол.наук: спец. 19.00.09 "Военная психология" / А.В. Боенко – М.: ГАВС, 1992. – 26 с.
2. Подоляк ЯВ. Личность и коллектив: психология военного управления / Я.В. Подоляк. – М.: Воениздат, 1983. – 350 с.
3. Психология профессионального здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – 428 с.
4. Юрьева Л.Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников: формирование, профилактика и коррекция / Л.Н. Юрьева. – К.: Сфера, 2004. – 272 с.
5. Maslach СМ. Job burnout: new directions in research and intervention / СМ. Maslach // Current Directions in Psychological Science. – 2003. – Vol. 12. – PP. 189-192.
6. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В.Бойко. – М.: Прогресс, 1996. – 154 с.
7. Томчук Б.П. Психологічні особливості прояву емоційного вигорання військовослужбовців Державної прикордонної служби. / Б.П. Томчук // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. XII. – Ч. 2. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка, 2007. – С. 318-326.
8. Самоукина Н.В. Синдром профессионального выгорания / Н.В. Самоукина/Интернет:http://www.elitarium.ru/2005/01/12/sindrom_professionalnogo_vygoraniya.html
9. Гордеева В. А. Социально-психологический тренинг / В. А. Гордеева // Библиотека. – 2004. – № 1. – С. 66-67.

Military men professional burning syndrome and its correction peculiarities in social-psychological training conditions. Professional burning problematics investigation and military men correction possibilities of psychoemotional syndrome burning with social-psychological training help the article is devoted.

Keywords: professional deformation, emotional burning syndrome, self-direction, social-psychological training.

Отримано 4.10.2011

УДК 376 – 056. 24

О.А. Віннікова

ЗМІСТ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ З "ПРЕДМЕТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ" ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ МНОЖИННИМИ ПОРУШЕННЯМИ В РОЗВИТКУ

У статті гаводиться обґрунтування змісту області "Предметна діяльність" для дітей дошкільного віку з тяжкими множинними порушеннями в розвитку.

Ключові слова: дошкільники з тяжкими множинними порушеннями в розвитку, освітній процес.

В статье приводится обоснование содержания области "Предметная деятельность" для детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями в развитии.

Ключевые слова: дошкольники с тяжелыми множественными нарушениями в развитии, образовательный процесс.

В дошкольном возрасте у детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии (ТМНР) наблюдается крайне низкая двигательная и познавательная активность. Это задерживает как двигательное и эмоциональное, так и умственное развитие. Таким детям очень сложно овладеть хватанием и удерживанием предметов, что обусловлено не только своеобразием развития движений, но и отсутствием длительное время ориентировочной реакции "Что такое?". Данная реакция очень поздно появляется как на предметы, так и на окружающих ребенка людей, которые представляют собой наиболее динамичные объекты окружающей действительности. Кроме того, у детей с ТМНР присутствует ослабленность направленности на функциональные свойства предметов. Трудности в овладении способами использования предметов, "закрытость" предметных значений, отсутствие установления определения способов практического действия и значения объекта, несформированность структуры предметной деятельности, обедненность опыта предметных действий приводят к затруднению перерастания предметного действия в предметно-игровое. У таких детей слабая способность к освобождению значений от способа использования, отсутствие переноса этих значений на другие предметы, долгое использование примитивных, доориентировочных способов (силовое заталкивание),

отсутствие поисковых, результативных проб. У детей с ТМНР к дошкольному возрасту не происходит переход от пробы к умению, а, следовательно, не формируется наглядно-действенное мышление (О.П.Гаврилушкина).

Дети с ТМНР значительно позже, чем нормально развивающиеся сверстники, начинают выделять мать из числа окружающих людей и налаживать с ней эмоциональный контакт. В связи с этим лишь к концу раннего возраста возникает их эмоциональное общение со взрослыми, которое является предпосылкой сотрудничества, необходимого для овладения предметной деятельностью.

Таким образом, у детей с ТМНР предметная деятельность формируется с опозданием и отклонениями. Она не может служить средством коррекционного воздействия на развитие такого ребенка, поэтому одной из задач коррекционной работы становится формирование предпосылок к развитию деятельности, целенаправленное обучение всем ее составляющим.

Предпосылками к развитию всей деятельности ребенка является появление определенных потребностей, мотивов, интересов: чтобы ребенок начал действовать с предметами, у него должна возникнуть необходимость, потребность в их употреблении, в овладении способами действий с ними.

Однако одной потребности для возникновения деятельности недостаточно, ребенок должен научиться понимать ее цель и в доступной форме, в доступных пределах анализировать ее условия (ощущая потребность в еде, ребенок должен понять, что для удовлетворения этой потребности ему необходимо научиться самостоятельно есть ложкой, а затем овладеть этим сложным орудийным действием). Такое овладение требует от ребенка осознания цели и умения "увидеть" все этапы действия и возможности их осуществить. Следовательно, ребенок должен иметь уже достаточный уровень развития восприятия, зрительно-двигательной координации и ручной моторики. Низкий уровень восприятия у детей с ТМНР раннего и дошкольного возраста приводит к тому, что они не способны самостоятельно ориентироваться в условиях задачи (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева). Восприятие не оказывает решающего воздействия на такие компоненты деятельности, как мотив, цель, т.е. на определение задачи и побудительных причин действия. Однако там, где мотив, цель, задача уже существуют, развитие деятельности зависит от возможностей восприятия, от уровня сенсорного развития. Слабое развитие восприятия оказывается одной из причин замедленного и несвоевременного перехода от одного вида деятельности к другому.

При обучении детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии нельзя перескакивать через этапы, сократив их не за счет

формирования, а за счет своеобразного игнорирования. Примером таких попыток может служить стремление перевести детей с ТМНР на уровень предметно-игровых действий и процессуальной игры переступая уровень соотносящих и орудийных действий, имеющих свои мотивы, необходимые для развития, обеспечивающие в дальнейшем полноценное развитие игры. Дети, не овладевшие средством осуществления предметной деятельности, искусственно переводятся на формальное овладение средствами интеллектуальной деятельности, что фактически не ведет к развитию как самой игры, так и других видов деятельности.

Свободное манипулирование (неспецифические манипуляции) дает начало предметным действиям, цель которых – познание назначения предметов в совместной деятельности со взрослым. Этот этап заканчивается предметной деятельностью, смысл которой – использование предметов по назначению.

Предметные действия принято рассматривать как соотносящие и орудийные. Соотносящие действия (специфические манипуляции) – это манипуляторно-игровые действия ребенка со специальными игрушками: складывание матрешки, нанизывание колец пирамидки и т.д. Это действия, в которых нужно совместить два предмета или две части предмета, учитывая свойства и качества обеих частей. При сборке пирамидок, башенок, складывании матрешек у ребенка формируются внешние ориентировочные действия: ребенок методом проб и ошибок добивается правильного практического результата.

Орудийные действия направлены на предметы быта, в которых способ действия зафиксирован практическим назначением предмета (ложкой едят, мылом моют руки и т.д.). Орудийные действия – это действия, в которых один предмет – орудие – употребляется для воздействия на другие предметы. Ребенок в ходе обучения использует только самые элементарные предметы-орудия: ложку, чашку, сачок, лопатку, совочек, карандаш и т. д. При этом важно, что он усваивает принцип использования этих предметов, что дает ему возможность перейти к самостоятельному их употреблению в качестве простейших орудий (например, достать палкой далеко укатившийся предмет).

В процессе соотнесения, сравнения свойств и качеств предметов при помощи внешних ориентировочных действий ребенок переходит к новым типам ориентировочных действий: практическому примериванию и зрительному соотнесению. Накопление образов-представлений о свойствах и качествах предметов зависит от того, в какой мере ребенок в своих предметных действиях овладевает зрительной ориентировкой.

Процесс усвоения орудийных и соотносящих действий начинается на первом году обучения, а затем продолжается в процессе дидактических игр на втором и третьем годах обучения.

Для того чтобы усвоение предметных действий было оптимальным, необходимо предоставить помощь ребенку с ТМНР для изучения окружающего мира (различные, в том числе необычные виды окружающей обстановки). Необходимо носить ребенка по комнате, подносить к окну, усаживать в угол, под стол и т.д. Разнообразить позы во время сна и положения стульчика во время занятий и т.д.

Овладение действиями возможно при обучении взрослым ребенком. Ребенок начинает использовать большое количество предметов в качестве игрушек. Через взаимодействие с игрушками и предметами быта, доступными ребенку, происходит постепенный переход к другому ведущему виду деятельности – игре.

Таким образом, занятия по развитию предметной деятельности являются самым первым шагом по овладению предметно-бытовыми действиями, которые являются основой формирования игровых действий.

Таким образом, мы видим следующие цели занятий по предметной деятельности с детьми дошкольного возраста с ТМНР: создание условий для усвоения ребенком структур предметного действия в совместной деятельности со взрослым; развитие ориентировочно-исследовательских действий в процессе манипулирования; формирование предпосылок возникновения предметно-игровой деятельности.

В соответствии с поставленными целями в процессе занятий по предметной деятельности реализуются следующие задачи:

- обучение структуре предметного действия (взять (поднять) – переместить – опустить);
- формирование операционально-технической стороны предметной деятельности (умения брать предметы одной рукой, двумя руками; захватывать, удерживать их, перемещать, уметь выпускать, ставить на определенное место, совмещать части, разные предметы бытового назначения);
- содействие пробуждению познавательной установки "Что это?";
- стимуляция развития познавательной направленности ребенка на функциональные свойства объектов "Что с ним можно делать? В чем его значение?");
- стимуляция причинной установки "Почему он такой?";
- развитие соотносящих и орудийных действий;
- развитие общей и мелкой моторики, координации движений обеих рук, зрительно-двигательной координации;
- развитие потребности действовать вместе со взрослым, получать

удовольствие от совместных действий;

➤ обучение выражению радости, огорчения, удивления в процессе совместных действий.

Занятия по предметной деятельности должны обеспечивать социальную направленность педагогических воздействий и накопление детьми с ТМНР социально-значимого опыта, а их содержание подбираться с учетом индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребенка.

При обучении предметным действиям необходимо последовательно использовать совместные действия ребенка и взрослого, действия по подражанию взрослому, действия по образцу.

Кроме того, на занятиях всеми возможными способами необходимо помогать ребенку понять, что будет происходить в ближайшее время. Это поможет ребенку лучше узнавать мир вокруг себя. Например, начинать занятие нужно с одного и того же ритуала (использовать громкую погремушку или иной звуковой сигнал); заканчивать занятие можно включив музыку. Такие "подсказки" позволят быстрее сориентироваться ребенку в происходящем.

На занятиях по предметной деятельности необходимо использовать следующие разделы:

➤ *Подражание.* Невозможно ребенка заставить подражать взрослому, если он не хочет этого делать или не понимает, что это значит. В начале работы необходимо взрослому начать подражать действиям ребенка. Ребенка это заинтересует, возникнет как бы "игра", в результате ребенок сам начнет копировать действия взрослого. Подражать нужно жестам, мимике (улыбка, гримасы). Если ребенок трясет погремушкой, бросает ее, взрослый должен делать то же самое действие. После длительного этапа подражания ребенку, ребенок начнет подражать взрослому.

➤ *Исследование предметов.* Ребенку необходимо предоставлять как можно больше возможностей для изучения и исследования окружающего мира. Чем больше ребенку предоставлено предметов, тем больше вероятность того, что он найдет что-то стимулирующее и интересное. Предметы должны быть разной текстуры, размера, формы, веса, цвета и иных качеств. Нужно использовать бытовые предметы (кухонная посуда, бумажные пакеты, мягкие бархатные резинки для волос, ткани, кожу, мех, а также другие материалы – полиэтилен, металл, воск, дерево, камень), создавать самодельные погремушки (наполнять пластиковые бутылки или банки разноцветными шариками, щепками, монетами, водой и т.д.), использовать светящиеся и звучащие игрушки. Начинать рекомендуется с крупных игрушек, постепенно переходя к более мелким. Целесообразно проводить ряд занятий в сенсорной комнате.

➤ *Определение постоянства существования предметов.* Жан Пиаже в своих исследованиях пришел к выводу, что ребенку кажется, что объект существует, только когда он его видит, исчезает, когда уходит из поля зрения. Если игрушка исчезает из поля зрения, младенец в норме не ищет ее, ему кажется, что игрушки больше нет. Понимание того, что предметы продолжают существовать, даже когда не видишь их, является важным событием в жизни ребенка. Происходит зарождение абстрактного мышления. Когда ребенок бросает или роняет игрушку и с удовольствием смотрит, как взрослый снова и снова поднимает ее, это значит, что он начал понимать идею постоянного существования предметов. Ребенок начинает поворачивать голову вслед за предметом, а затем учится находить частично (затем - полностью) спрятанный предмет. Он получает удовольствие от игры в прятки, потому что она подтверждает: то, что спрятано, все равно существует.

➤ *Причина и следствие.* Понятие о причине и следствии чрезвычайно важно: оно дает ребенку представление о том, что он способен влиять на окружающее и что, следовательно, мир, в котором он живет, до известной степени поддается управлению и контролю. Принцип причины и следствия можно показать ребенку на следующих примерах: включение и выключение света, игрушки с выскакивающей фигуркой при нажатии на клавишу и т.д. Понятие о причине и следствии очень важно: оно дает ребенку представление о том, что он способен влиять на окружающий мир.

Начинать работу следует только с раздела "Подражание", затем постепенно подключается раздел "Исследование предметов", т.к. процесс подражания действию взрослого с каким-либо предметом, одновременно позволяет изучать этот предмет (какой он?), а также раздел "Определение постоянства предметов", поскольку он позволяет закреплять достигнутое на перечисленных выше этапах, раздел "Причина и следствие". По сути, все четыре раздела идут параллельно с момента установления факта подражания ребенка взрослому.

➤ *Соотношение предметов.* Сравнение размера, формы и веса предметов закладывает основы абстрактного мышления. Данный раздел рекомендуется начинать вводить только после того, как педагог убедился, что у ребенка с ТМНР появились первичные навыки на материале предыдущих четырех разделов.

Педагог, работающий с данными программно-методическими материалами, имеет возможность варьировать программное содержание с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Программное содержание

Первый период обучения (3-4 года)

➤ *Подражание.*

Развиваем потребность действовать вместе со взрослым, получать удовольствие от совместных действий; потребность подражать жестам взрослого. Развиваем общую и мелкую моторику, координацию движений обеих рук, зрительно-двигательную координацию. Формируем операционально-техническую сторону предметной деятельности (умение брать предметы одной рукой, двумя руками; захватывать, удерживать их, перемещать, уметь выпускать). Обучаем структуре предметного действия (взять (поднять) – переместить – опустить). Обучаем выражению радости, огорчения, удивления в процессе совместных действий.

Тематика элементарных предметно-игровых манипуляций: "Погреми", "Брось", "Дай", "Возьми", "Ударь", "Подними", "Положи", "Кати", "Лови", "Едем-Едем", "Покачай", "Посади", "Сыпь", "Подуй" и т.д.

➤ *Исследование предметов.*

Привлекаем внимание к окружающим предметам; содействуем пробуждению познавательной установки "Что это?"; стимулируем развитие познавательной направленности ребенка на функциональные качества и свойства объектов - "Какой он?"; формируем операционально-техническую сторону предметной деятельности (умения брать предметы одной рукой, двумя руками; захватывать, удерживать их, перемещать, уметь выпускать). Обучаем выражению радости, огорчения, удивления в процессе совместных действий.

Тематика элементарных предметно-игровых манипуляций: "Яркая блестящая игрушка", "Погремушка", "Легкие кубики", "Бубенчики", "Флажки", "Ленточки", "Шарики", "Воздушные шарики", "Мисочки", "Мяч", "Кольцо", "Колокольчики", "Посуда (чашка, кастрюля, тарелка, блюдце и т.д.) - пластмассовая, деревянная", "Прищепка", "Коробка", "Машинка" и т.д.

➤ *Определение постоянства существования предметов.*

Привлекаем внимание к окружающим предметам; способствуем поворачиванию головы вслед за предметами, учим находить частично (или) полностью спрятанные предметы; содействуем пробуждению познавательной установки "Где?", пониманию "Спрятано, но существует". Развиваем зрительно-двигательную координацию. Обучаем выражению радости, огорчения, удивления в процессе совместных действий.

Тематика элементарных предметно-игровых манипуляций: "Мяч (разные игрушки) спрятался под прозрачной банкой", "Мяч спрятался под непрозрачной банкой"; "Прятки" (закрываем и открываем лицо себе и ребенку, используя следующие вещи: шарфы (прозрачные, полупрозрачные, обычные), банные полотенца, простыни, шторы, мебель (спрятаться за шкаф), двери, одежду (снимаем и одеваем

рубашку), руки (свои и ребенка) и т.д.); "А где погремушка (пищалка, колокольчик и т.д.)?" (прячем игрушку производящую шум под столешницей, с шумом двигаем под столом из стороны в сторону, время от времени показываем, пока ребенок не потянется за ней сам); "А где мишка?" (прикрываем часть игрушки, затем прикрываем все большую часть игрушки, наконец, закрываем одеялом всю игрушку); "Брось погремушку" (учитель поднимает, возвращает ребенку – так ребенок понимает, что игрушка продолжает существовать, даже когда он ее не видит и не может потрогать); "Туннель" (катание машинок, шариков, мячиков по трубе – ребенок видит, что игрушка исчезает, а потом опять появляется с другого конца).

➤ *Причина и следствие.*

Стимулируем возникновение причинной установки "Почему?"; развиваем общую и мелкую моторику, зрительно-двигательную координацию; развиваем потребность действовать вместе со взрослым, получать удовольствие от совместных действий; обучаем выражению радости, огорчения, удивления в процессе совместных действий.

Тематика элементарных предметно-игровых манипуляций: "Потрясли – загремела погремушка", "Сжали (резиновую пищалку) - пищит", "Включили свет – выключили свет", "Загорелся - погас", "Завели машинку - поехала", "Нажали на кнопку – выскочила собачка" (игрушки, которые при нажатии на кнопку начинают светиться или петь песенку), "Чертик из табакерки" (игрушки с выскакивающей фигуркой, в которых нужно нажать, сдвинуть или повернуть ручку), "Голографические картинки", "Говорящие книги", "Нажал на клавишу – звучит" (детские клавишные инструменты) и т.д.

➤ *Соотношение предметов.*

Обучаем структуре предметного действия (взять (поднять) – переместить – опустить); формируем операционально-техническую сторону предметной деятельности (умения брать предметы одной рукой, двумя руками; захватывать, удерживать их, перемещать, уметь выпускать, ставить на определенное место, совмещать части, разные предметы бытового назначения); развиваем элементарные орудийные и соотносящие действия; стимулируем развитие познавательной направленности ребенка на функциональные качества и свойства объектов "Что с ним можно делать? В чем его значение?"; развиваем общую и мелкую моторику, координацию движений обеих рук, зрительно-двигательную координацию; развиваем потребность действовать вместе со взрослым, получать удовольствие от совместных действий; обучаем выражению радости, огорчения, удивления в процессе совместных действий.

Тематика элементарных предметно-игровых манипуляций: "Помещение одного предмета на другой" (меньший предмет ставим на

большой, а потом обрушиваем башню); "Помещение одного предмета в другой (опускаем предметы в коробку, перекаладываем из одной коробки в другую, всевозможные модификации "почтового ящика" с одним, двумя или тремя отверстиями, рамки М. Монтессори), со временем уменьшаем размеры коробок, отверстий, предметов; катание и скольжение (скатывать машинки, шарики вниз по трубам, склонам, спускам, туннелям и т.д.); передвижение объектов (катание машинки за веревку, передвижение кубиков вместе, толкая крайний кубик, придвижение на листе бумаге легкой игрушки и т.д.).

Список використаних джерел

1. Каменская, В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии: учебное пособие/ В.Г. Каменская. – М.: ФОРУМ: ИНФРА – М, 2005. – 288 с.
2. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: методическое пособие/ под.ред. Е.А. Стребелевой. – 3-е изд., стереотип. – М.: Экзамен, 2007. – 127 с.
3. Ньюмен, С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей/ С. Ньюмен / Пер. с англ. Н.Л. Холмогоровой. – Изд. 3-е, стереотипное. – М.: Теревинф, 2009. – 240 с.

The article provides a rationale for the content of "Subject Activities" for preschool children with severe multiple disabilities in development.

Keywords: preschool children with severe and multiply difficulties, educational process.

Отримано 2. 10.2011

УДК 376-057.874

В.В. Гладка

ОСНОВИ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕННЯ КОРЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТРУДНОЩАМИ В НАВЧАННІ

У статті подані основні принципи, які визначають методику проведення корекційних занять з молодшими школярами з труднощами в навчанні, обумовленими затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: принцип, методика, корекційні заняття.

В статье представлены основные принципы, определяющие методику проведения коррекционных занятий с младшими школьниками с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития.

Ключевые слова: принцип, методика, коррекционные занятия.

Качество коррекционных занятий зависит от ряда факторов, среди которых значимое место занимает избранная педагогом методика их проведения. *Методика* (греч. *methodike*) – совокупность способов целесообразного проведения какой-либо работы [1]. Применительно к коррекционным занятиям, можно говорить о методике как о целесообразном, продуктивном комплексе методов и приемов коррекционной работы и последовательности их использования в процессе коррекционного занятия.

В свою очередь, целесообразность, а следовательно, и продуктивность методического арсенала определяется степенью учета особенностей психофизического развития учащихся. На основе анализа особенностей развития детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, нами выделены основные принципы, определяющие методику проведения коррекционных занятий с младшими школьниками этой категории.

Первая группа принципов – стратегические, определяющие в целом стратегию (общий план) деятельности на коррекционном занятии.

1. Создавать условия для возникновения у детей положительных эмоций в процессе осуществляемой деятельности.

Как известно, наиболее эффективной для развития ребенка является эмоционально приятная деятельность, что обусловлено психофизиологическими особенностями человеческого организма. Обработка всей эмоциональной и познавательной информации в лимбической системе имеет биохимическую природу: происходит выброс определенных нейротрансмиттеров – биологических веществ, обуславливающих проведение нервных импульсов. Если познавательные процессы протекают на фоне положительных эмоций, то вырабатываются такие нейротрансмиттеры, которые активизируют мышление и делают запоминание более эффективным (гамма-аминомасляная кислота, ацетилхолин, интерферон и интерлейкины). Если же процессы обучения построены на негативных эмоциях, то высвобождаются такие вещества, которые снижают способность к учению и запоминанию (андреналин, кортизол) [2]. Таким образом, эмоции непосредственно влияют на качество обучения и оказывают

коррекционно-развивающее воздействие на познавательные процессы: положительные эмоции способствуют ослаблению таких динамических нарушений познавательных процессов, как истощаемость и инертность.

Кроме того, с эмоциями (переживаниями), возникающими у ребенка в процессе деятельности, связана сила мотивации, побуждающей к этой деятельности. Следовательно, решая задачу формирования учебно-познавательных мотивов, познавательных интересов, важно заботиться о том, чтобы познавательная деятельность, осуществляемая на коррекционном занятии, была эмоционально приятной для ребенка.

2. Осуществлять коррекционную работу на занятии в зоне "ближайшего развития".

Важной особенностью содержания коррекционного занятия является то, что оно предполагает формирование отсутствующих у детей или еще недостаточно сформированных умений. В этой связи имеют значение три следующих методических момента. Во-первых, педагог подбирает такие задания, которые дети еще не умеют уверенно и самостоятельно успешно выполнять. Во-вторых, педагог предусматривает возможные варианты помощи, которую можно будет предлагать учащимся в случае затруднений разного характера при выполнении заданий. В-третьих, помощь в случае затруднения предлагается ребенку постепенно, дозировано: от минимальной (стимулирующей) – к организующей, направляющей, а в случае малой эффективности этих видов помощи – к максимальной (обучающей). Таким образом, занятия носят обучающий, формирующий характер.

С учетом этого вряд ли можно считать занятие коррекционным, если суть своей деятельности на нем педагог видит лишь в том, чтобы "дать" задания детям. Если дети при этом самостоятельно успешно выполняют предложенные задания, то в чем тогда заключается роль такого занятия? Если же задания выполняются неверно, то простая констатация педагогом допущенных ребенком ошибок тоже вряд ли будет способствовать формированию необходимых умений, способов деятельности.

Коррекционная деятельность учителя-дефектолога реализуется именно в процессе работы с детьми над заданиями и заключается в формировании у них умений выполнять определенную деятельность. Вначале это происходит на основе использования "помощников" – тех или иных опор. Уже даже само по себе умение ребенка выполнять трудную для него деятельность с помощью опоры – несомненно значимый результат коррекционной работы. Например, умение запоминать текст на основе создания мнемических опор, которые в свою очередь могут быть разных видов; умение составлять рассказ с опорой на предметно-графическую схему; умение осуществлять

самоконтроль с опорой на образец и т.д. Затем постепенный отказ ребенка от использования опор в деятельности на основе роста его самостоятельности станет показателем высокого качества коррекционной работы.

3. Стимулировать познавательную активность детей на занятии, создавать условия для совершения "открытий" детьми.

Реализуя данный принцип, в первую очередь важно заботиться о возникновении у учащихся *интереса* к деятельности на занятии. Интерес вызывает повышенное внимание человека к соответствующему объекту и выражается в стремлении к приобретению знаний о нем. Таким образом, интерес стимулирует познавательную активность ребенка. Так как для детей с задержкой психического развития характерна незрелость эмоционально-волевой сферы, то интерес вызывают у них задания, облеченные в игровую форму.

Важно учитывать также, что преодолеть интеллектуальную пассивность, характерную для большинства детей с трудностями в обучении, невозможно, если в коррекционно-педагогическом процессе в качестве ведущего используется объяснительно-иллюстративного метода обучения. Применяя данный метод, педагог передает ученикам в готовом виде определенную информацию, организует ее восприятие учениками, демонстрирует образцы действий по применению полученной информации на практике. Для детей с трудностями в обучении, у которых слабо развиты произвольность, словесно-логическое мышление и др., слишком сложно внимательно слушать объяснения учителя, осмысливать услышанное и увиденное, запоминать. В наибольшей мере учитывает особенности развития детей данной категории и стимулирует их познавательную активность *частично-поисковый (или эвристический) метод обучения*. Он является своеобразной серединой между методами присвоения готовых знаний (объяснительно-иллюстративным и репродуктивным) и методами, развивающими творческую деятельность (проблемным и исследовательским) [3]. Суть эвристического метода заключается в *подведении учащихся к совершению "открытий"*. Одно дело, когда правило, способ деятельности сообщает и показывает педагог, и совсем другое, когда это "вывел", "открыл" ("Эврика!") сам ребенок. Систематическая организация частично-поисковой деятельности детей будет постепенно способствовать формированию *исследовательского поведения учащихся*. В свою очередь, доказано, что, поисковая, исследовательская активность является одним из основных механизмов, обеспечивающих ускорение развития организма.

4. Привлекать для формирования обобщенных умений разный по содержанию материал.

Это положение основывается на представлении о планируемых результатах коррекционной работы – обобщенных умениях в той или иной области развития (умениях выделять существенные признаки, определять последовательность, сравнивать, описывать, осуществлять планирование деятельности, ориентироваться на плоскости листа, в пространственно-временных отношениях и др.) [4]. Только в том случае можно говорить о сформированности действительно обобщенного умения, если ребенок умеет выполнять то или иное действие на разном материале. Так, например, при формировании умения сравнивать, т.е. умения находить общие и отличительные признаки объектов, целесообразно привлекать материал различных образовательных областей: ориентировки в окружающем мире, математики (цифры, числа, примеры, задачи), языка (буквы, слоги, слова, предложения, тексты) и др. При этом работа с такого рода материалом предусматривает именно развитие умения сравнивать, а не умений считать, писать и т.д. Научившись сравнивать любые объекты, ребенок тем самым научается внимательно *работать с разнообразной учебной информацией*.

5. Учитывать роль целенаправленной двигательной активности в коррекции нарушений развития у детей. (Неподвижный ребенок не обучается и не развивается!)

Доказано, что воздействие на двигательную функцию дает свой эффект и на уровне эмоциональной и интеллектуальной сфер – его называют "эффектом ненаправленной коррекции" [2]. Имеется много данных об улучшении показателей функционирования, повышении продуктивности протекания различных психических процессов под влиянием специальных двигательных (кинезиологических) упражнений: повышается устойчивость внимания, снижается утомляемость, увеличивается объем памяти, повышается способность к произвольному контролю, ускоряется решение элементарных интеллектуальных задач, убыстряются психомоторные процессы. Таким образом, использование этих упражнений, с одной стороны, позволяет улучшить функционирование психических функций, отстающих в развитии у детей с трудностями в обучении, стимулирует их развитие, а с другой – за счет позитивного воздействия на внимание, работоспособность, способность к произвольному контролю повышает продуктивность деятельности детей на занятии. Кроме воздействия на познавательную сферу, кинезиологические упражнения дают свой эффект и на уровне эмоциональной сферы – неизменно вызывают положительные эмоции, улучшают настроение детей.

Известно также, что человек может мыслить, сидя неподвижно. Однако для закрепления мысли необходимо движение. Именно поэтому, как отмечают нейропсихологии, многим людям легче

мыслить при повторяющихся физических действиях, например при ходьбе, покачивании ног, постукивании карандашом по столу и др. "... В результате движения во время мыслительной деятельности простираются нейронные сети, позволяющие закрепить новые знания" [2, с. 105]. Поэтому педагогам важно помнить: неподвижный ребенок не обучается!

Таким образом, в структуре коррекционных занятий большое место должны занимать задания, предусматривающие двигательную активность детей, а также специальные кинезиологические упражнения, "гимнастика мозга". Это требует соответствующих помещений для коррекционной работы, позволяющих детям активно двигаться во время занятий.

Вторая группа принципов – тактические, определяющие тактику работы над конкретным умением.

1. Учитывать последовательность развития школьно-значимых функций в онтогенезе при определении характера заданий на каждой ступени развития детей и направлений их усложнения.

Важной составляющей профессиональной компетентности учителя-дефектолога должно быть знание последовательности развития школьно-значимых функций в онтогенезе. Это определяет выбор педагогом типа заданий на каждом этапе работы.

Так, например, четкая дифференциация фигур, являющихся эталонами формы (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал), является важным умением, определяющим успешность овладения ребенком большим спектром учебного материала. При формировании этого умения дети последовательно овладевают следующими действиями: 1) осуществлять подбор к образцу; 2) осуществлять выбор фигуры заданной формы; 3) называние фигур – эталонов формы. Нахождение ребенка в процессе развития представлений о форме на первой из этих ступеней предполагает включение в занятие заданий типа "Найди такую же фигуру, как у меня", на второй ступени – таких заданий, как "Найди все квадраты", "Покажи все прямоугольники" и т.п., на третьей – заданий, требующих словесного обозначения форм – "Что это?" или "Какая это фигура?" Данная последовательность типов заданий отражает и характер их усложнения. При изменении же такой целесообразной логики работы, т.е. при перескакивании через этапы или нарушении их последовательности процесс формирования соответствующих умений замедляется.

Таким образом, знание учителем-дефектологом последовательности развития школьно-значимых функций в онтогенезе и реализация этого знания через методику работы с учащимися, т.е. подбор адекватных ступеням развития типов заданий и их последовательное усложнение, позволяет обеспечить продуктивность коррекционной работы.

2. Реалізовувати "принцип спіралі" в процесі оволодіння дітьми новими вміннями, способами діяльності.

Реалізація цього принципу передбачає виконання дітьми одного і того ж по суті дії, програми дій з поступовим підвищенням рівня складності. Вчитель-дефектолог повинен продумати систему завдань, передбачаючих оволодіння дітьми певним вмінням, але з поступовим ускладненням умов виконання діяльності. Ускладнення може здійснюватися в різних напрямках:

1) *збільшення кількості об'єктів*, з якими виробляються певні дії. Наприклад, при формуванні вміння виконувати групування об'єктів за певною основою кількість об'єктів, які дитина буде розкладати на групи, поступово з завдання до завдання збільшується: 6–10–16–24 і т.п.;

2) *зміна характеру матеріалу*, з яким здійснюється певна діяльність: від дій з предметами → до дій з їх зображеннями → до дій з поняттями (видовими і родовими); від оперування образами на основі їх сприйняття → до оперування образами-представленнями об'єктів і др. Наприклад, при оволодінні інтелектуальним вмінням порівняння діти повинні усвідомити його суть, яка складається з виконання наступної тріади дій: встановлення тотожності об'єктів (однакові чи різні), знаходження ознак подібності і ознак відмінності. Спочатку цілком природно надати можливість дітям виконувати ці інтелектуальні дії з опорою на реальні предмети, що дозволяє виділяти різні ознаки цих предметів, здійснюючи перцептивні дії (ощупування, потряхування, вазування в руках і т.д.). Після оволодіння порівнянням реальних предметів можна переходити до порівняння зображень предметів, де виконуються ті ж інтелектуальні дії з опорою лише на сприйняття зображень порівнюваних об'єктів. Далі порівняння об'єктів здійснюється на основі образів-представлень про них, що і є бажаним результатом корекційної роботи в цій області розвитку дітей (наприклад, пропонується завдання: "Порівняй огірок і помідор" без надання наочних опор). Таким чином, в процесі оволодіння вмінням порівнювати діти послідовно проходять три "витка спіралі", відпрацьовуючи на різному за характером матеріалі (реальні предмети, зображення, поняття) одні і ті ж інтелектуальні дії: встановлення тотожності, виділення ознак подібності і відмінності об'єктів;

3) *зміна способу виконання певної діяльності*: від дій за зразком → до дій за пам'яттю → до дій за словесною інструкцією → до дій за представленням. Наприклад, при формуванні вміння орієнтуватися в розташуванні об'єктів

в двумерном пространстве (на плоскости листа) сначала ребенку могут предлагаться задания на размещение объектов у себя на листе (или парте) так же, как на предложенном образце (эта деятельность не требует знания пространственных предлогов и понятий). На следующем "витке спирали" образец также предлагается, но после его анализа закрывается (это предусматривает процесс усвоения пространственных предлогов и понятий на уровне пассивного словаря). Далее формируется умение размещать объекты на плоскости листа по словесной инструкции;

4) *изменение меры помощи* в процессе выполнения определенной деятельности – постепенное ее уменьшение.

Далеко не всегда все планируемые "витки спирали" могут быть реализованы на одном занятии. Для этого может понадобиться целая серия занятий.

3. Постепенно усложнять деятельность учащихся на основе оценки успешности их продвижения в развитии.

Реализация данного принципа предусматривает, во-первых, то, что переход на занятия от заданий одного уровня сложности к заданиям более высокого уровня сложности осуществляется на основе оценки успешности продвижения детей. Если дети "застряли", например, на первом уровне, не научились выполнять соответствующие действия достаточно полноценно, осознанно, то нет никакого смысла переходить к другому, более сложному уровню деятельности.

В этой связи недопустимо форсирование темпа выполнения заданий и перехода от одного задания к другому во имя реализации всего запланированного педагогом содержания. Важно не то, *сколько* заданий ребенок *выполнил*, а то, *что он научился делать*. Исходя из этого не всегда составленный учителем-дефектологом конспект занятия может быть полностью реализован, так как не всегда прогноз совпадает с реальностью.

Во-вторых, оценка успешности продвижения детей в развитии в конце каждого занятия позволяет определить актуальные задачи коррекционной работы на следующем занятии.

4. Учитывать роль воображения в психической деятельности ребенка.

Воображение является одним из важнейших процессов, способствующих "проникновению в сущность вещей". Будучи тесно связано как с чувственным, так и с опосредованным познанием воображение практически вплетается во все познавательные процессы, выступая в качестве интегративной функции.

Проведенные исследования по изучению сформированности воображения у младших школьников с задержкой психического развития (С.К. Сиволапов, Н.А. Цыпина) убедительно свидетельствуют о наличии тесной связи процессов воображения и мышления. Развитие

воображення – это одновременно и развитие мышления и наоборот. Как отмечает В.Ф. Базарный, творческое воображение – это фундамент, на основе которого формируется ум ребенка [5].

Многие авторы (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, А.И. Кириллова, Е.Е. Сапогова и другие), указывая на связь развития воображения с общим психическим развитием ребенка, отмечают, что воображение является непременным условием психологической подготовки детей к школе. И более того – если развитие этого процесса не достигает необходимого уровня для перехода ребенка к школьному обучению, то помещение ребенка в условия школьного обучения является преждевременным.

Сказанное свидетельствует о роли воображения в успешности учебной деятельности детей и о необходимости его развития в процессе коррекционной работы.

5. Стимулировать учащихся к оречевлению цели, программы и результата деятельности.

Характерными особенностями деятельности учащихся с трудностями в обучении являются нарушения в звене контроля и программирования. С целью восполнения этих пробелов в развитии необходимо усиление речевой регуляции деятельности детьми – введение речевого контроля и отработка речевой формулы программы действий (планируемых, выполняемых и выполненных).

6. Опирайтесь при формировании новых умений у детей на их личный жизненный опыт.

Чем больше педагог будет способствовать установлению связей между тем, что ребенок видел, слышал, пережил, и тем, что ему еще предстоит усвоить, тем продуктивнее будет результат усвоения нового. Опора на знакомые или хорошо представляемые детьми жизненные ситуации в процессе формирования определенных умений облегчает ситуации их переноса и широкого применения. Так, например, при развитии комбинаторных умений, где из одного набора объектов создаются разные их совокупности, можно создать ситуации "Составим подарки", "Приготовим компоты" и т.п., при формировании умений ориентироваться во взаиморасположении объектов в двумерном пространстве – ситуацию "Найди окно моей квартиры в доме" и др.

7. Организовывать неоднократное выполнение учащимися деятельности для достижения коррекционно-развивающего эффекта

Формирование умений в той или иной области развития требует неоднократного выполнения определенных действий. При этом необходимо учитывать то, что для предотвращения снижения интереса учащихся к повторным выполнениям одного и того же рода заданий важно обеспечить разнообразие их внешнего оформления при сохранении единства внутренней психологической направленности.

Реализация данного принципа не означает, что коррекционные занятия – это тренинг психических процессов, как это, к сожалению, иногда трактуется. Коррекционная работа направлена на формирование *умений*, а "умение – есть результат овладения новым действием (или способом деятельности), основанным на каком-либо знании и использовании его в процессе решения определенных задач" [6, с. 94]. Таким образом, умение – это понятие значительно более высокого порядка, чем просто характеристика действия с позиции автоматизма его выполнения. Умение включает в себя способность ориентироваться в ситуации, анализировать ее и на этой основе применять определенное действие (программу действий, способ деятельности) в нужный момент и в необходимом объеме и качестве исполнения.

Итак, мы выделили ряд наиболее значимых принципов, с учетом которых возможно выстраивание эффективной методики проведения коррекционных занятий с младшими школьниками с трудностями в обучении, что доказано результатами внедрения в педагогическую практику.

Список використаних джерел

1. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова – М. : Новь, 1999. – 538 с.
2. Сиротюк, А. Л. Коррекция обучения и развития школьников / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 80 с.
3. Коррекционная педагогика в начальном образовании / под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
4. Гладкая, В.В. Методика проведения коррекционных занятий "Развитие познавательной деятельности" с младшими школьниками с трудностями в обучении. – Минск: Зорны Верасок, 2011. – 112 с.
5. Базарный, В. Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома: практическое пособие / В. Ф. Базарный. – М. : АРКТИ, 2005. – 176 с.
6. Левитес, Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1998. – 288 с.

The article presents the basic principles governing how to conduct correction classes with children's with learning difficulties.

Keywords: principle, methods, correction classes.

Отримано 2. 10.2011

УДК 37246:81233

І.І. Глущенко

ОСОБЛИВОСТІ ОВОЛОДІННЯ УЧНЯМИ ІЗ ЗПР СИСТЕМОЮ РОДО-ВИДОВИХ ПОНЯТЬ

Розглядається проблема оволодіння лексичною системністю молодшими школярами із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Проаналізовані та визначені основні причини та труднощі недосконалості процесів узагальнення у дітей зазначеної категорії.

Ключові слова: затримка психічного розвитку (ЗПР), лексичне значення слова, лексичні узагальнення, молодший шкільний вік, логопедична робота.

Рассматривается проблема овладения лексической системностью младшими школьниками с задержкой психического развития. Проанализированы и определены основные причины и трудности несовершенства процессов обобщения у детей данной категории.

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), лексическое значение слова, лексические обобщения, младший школьный возраст, логопедическая работа.

Однією з найбільш значимих ознак лексичного розвитку дитини є рівень оволодіння нею різними рівнями лексичних узагальнень. Процес оволодіння лексичними узагальненнями тісно пов'язаний із розвитком здібностей до аналізу й синтезу, з умінням узагальнювати та абстрагувати. Труднощі засвоєння узагальнюючої функції слова є однією з найістотніших причин бідності словника дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку [1, 2, 3, 5,6].

У зв'язку з цим нами було проведено дослідження, спрямоване на вивчення стану сформованості різних рівнів лексичних узагальнень у молодших школярів із ЗПР.

Методика дослідження складалася із завдань, спрямованих на вивчення: особливостей конкретизації родо-видових понять; уміння дітей пояснювати зміст узагальнюючих понять різної семантичної ємності; сформованості вміння учнів об'єднувати поняття різної семантичної ємності й позначати їх одним узагальнюючим словом.

Проба 1 була спрямована на визначення особливостей конкретизації родових понять. Для детального аналізу сформованості цієї операції молодшим школярам із ЗПР пропонувалося конкретизувати родові поняття різного ступеня узагальненості.

Молодшим школярам із ЗПР пропонувалося конкретизувати родові поняття різного ступеня узагальненості:

– 1-а група родових понять із низьким рівнем узагальнення – *дерева, дикі тварини, свійські тварини, дикі птахи, свійські птахи, квіти, риби, ягоди, посуд, меблі, взуття, куці, гриби, іграшки, комахи, фрукти, овочі, робочі інструменти, музичні інструменти, дорожній транспорт, водний транспорт, повітряний транспорт, предмети побуту;*

– 2-а група родових понять із вищим рівнем узагальнення – *якості людини, дії людини, рослини, тваринний світ, речі, їжа, транспорт.*

Вибір мовленнєвого матеріалу ми узгодили з програмами навчання й виховання учнів із ЗПР дошкільного та молодшого шкільного віку. У ході виконання завдання учням пропонувалось підібрати конкретні слова або назву предметів до запропонованих понять, а саме, відповісти на запитання педагога: „Які ти знаєш *дерева (овочі, меблі тощо)?*”.

Якщо виконання завдання викликало в учнів труднощі, їм надавалася різного виду допомога: повторення інструкції, яке допомагало дитині зосередитися на завданні; стимульні питання, які вводили дитину в певну ситуацію, сприяли активізації її розумової діяльності та актуалізації слів

Проби 2, 2а використовувалися нами для дослідження розуміння учнями збірних лексичних понять різної складності. Учням для пояснення пропонувались узагальнюючі поняття різної семантичної ємності, але для більш точного розуміння механізмів порушення в діагностичні завдання були включені поняття, які під час конкретизації викликали труднощі у школярів із ЗПР (проба 1).

Учням для пояснення пропонувались узагальнюючі поняття різної семантичної ємності, але для більш точного розуміння механізмів порушення в діагностичні завдання були включені поняття, які під час конкретизації викликали труднощі у дітей із ЗПР (проба 1).

– родові поняття з низьким рівнем узагальнення: *меблі, квіти, дикі тварини, дикі птахи, риби, ягоди, комахи, куці, робочі інструменти, музичні інструменти, гриби, предмети побуту, водний транспорт, повітряний транспорт (проба 2);*

– родові поняття з вищим рівнем узагальнення: *якості людини, дії людини, рослини, тваринний світ, речі, їжа, (проба 2а).*

Під час виконання завдань (проба 2 та 2а) учням необхідно самостійно дати пояснення поняттю, наприклад, відповіді на запитання педагога: Що таке меблі? Перед самостійним виконанням педагог повторював інструкцію та демонстрував зразок відповіді. Якщо в дітей виникали ускладнення під час виконання завдання, їм надавалась допомога в певній послідовності:

– повтор інструкції;

– виконання завдання з опорою на наочність (серія картинок, на яких зображені предмети, наприклад: меблі – стіл, стілець, шафа, ліжко, та ін. .);

– у більш складних випадках дитині надавалися стимульні запитання, які допомагали з'ясувати призначення або функції предметів, об'єднаних родовим поняттям. Наприклад: „Для чого потрібні ці предмети? Що з ними роблять (ними роблять)? ”

Проби 3, 3а дають змогу визначити сформованість у школярів із ЗПР вміння об'єднувати поняття різної семантичної ємності й позначати їх одним узагальнюючим словом. У визначених пробах школярам із ЗПР пропонувалося прослухати низку слів, добре знайомих дитині з дошкільного віку, вони відображають конкретні реально існуючі предмети та об'єднані однією тематикою. Зміст завдання передбачав, що при повноцінному розвитку в школярів систематизовані знання про предмети і явища оточуючого світу, вони можуть установити взаємозв'язок між названими явищами чи предметами та позначити їх відповідним узагальнюючим словом. Особлива увага зверталася на родові поняття, тлумачення чи конкретизація яких викликали труднощі під час виконання проб 1, 2 та 2а.

У визначених пробах (3, 3а) школярам із ЗПР пропонувалося прослухати низку слів, добре знайомих дитині з дошкільного віку, вони відображають конкретні реально існуючі предмети та об'єднані однією тематикою. Особлива увага зверталася на родові поняття, тлумачення чи конкретизація яких викликали труднощі під час виконання проб 1, 2 та 2а.

Для узагальнення пропонувалися слова з: – конкретним предметним значенням (проба 3.): *айстра, нарцис, волошка* – квіти; *пароплав, човен, корабель* – водний транспорт; *літак, гелікоптер, ракета* – повітряний транспорт; *малина, ожина, горобина* – ягоди; *метелик, жук, мураха* – комахи; *окунь, щука* – риба; *сокира, молоток, пила* – робочі інструменти; *рояль, бубен, дудочка* – музичні інструменти; *мухомор, підберезник* – гриби; *сокіл, снігур, грак* – птахи; *білка, ведмідь, лисиця* – дикі тварини; *курка, гуска, качка* – свійські птахи; *пилосос, телевізор, телефон* – предмети побуту;

– прості узагальнюючі поняття (проба 3а): *одяг, взуття, меблі* – речі; *літак, пароплав, машина* – транспорт; *квіти, кущі, дерева* – рослини; *овочі, цукерки, фрукти, напої* – їжа; *риби, птахи, звірі* – тварини.

Під час виконання завдань учням необхідно відповісти на запитання педагога: „Як можна це назвати одним словом?” Якщо дитина не могла дати відповідь при першому пред’явленні інструкції, їй надавалася допомога:

– заміна мовленнєвого матеріалу, який учні рідко використовують у повсякденному мовленні, на більш доступний. Наприклад, замість *айстра, нарцис, волошка* (квіти) *троянда, тюльпан, ромашка*;

– учням пропонувалися предметні картинки із зображенням конкретних предметів;

– у більш складних випадках дитині надавалися стимульні запитання, які допомагали проаналізувати предмети. Наприклад: „Для чого ці предмети?” „Що з ними роблять?” „Що між ними спільного?” та ін.

Нижче ми пропонуємо проаналізувати результати дослідження особливостей оволодіння учнями із ЗПР системою родо-видових понять різного ступеня узагальненості. Результати дослідження наведені в таблиці 1.

Проба 1 дає можливість проаналізувати сформованість у дітей із ЗПР внутрішніх зв’язків між конкретними та збірними поняттями.

Проаналізувавши відповіді учнів, з’ясували, що операція конкретизації родових понять є достатньо сформованою в більшості дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, але вона має певні особливості, які потребують детальнішого аналізу та обговорення.

Конкретизація першої групи слів у своїй більшості не викликала в учнів із ЗПР значних труднощів (77% учнів із ЗПР дали правильні відповіді у порівнянні з контрольною групою – 97,8%). Проте поняття з окремих лексичних тем (*дерева, дикі птахи, квіти, риби, ягоди, комахи, кущі, інструменти, водний транспорт, повітряний транспорт, гриби*) учні конкретизували з ускладненнями. Незважаючи на те, що ці теми входять до програми дошкільного навчального закладу, вони виявились недостатньо засвоєними дітьми. На нашу думку, це пов’язано з тим, що означені родові поняття тісно корелюють з уявленнями дітей про навколишній світ (живу й неживу природу, працю людей тощо), тобто є більш складними в порівнянні з уявленнями про побут та предмети і явища їхнього повсякденного життя.

Таблиця 1

**Результати виконання завдання на визначення рівня оволодіння
учнями із ЗПР системою родо – видових понять у (%)**

Наявність відповіді		Проби					
		1		2	2а	3	3а
		1 група	2 група				
Самостійні відповіді		77	35,4	41,6	16,7	54,1	25
Відповіді після допомоги	Повторної інструкції	- ¹	29,2	-	-	35,4	-
	Стимульних питань	23	35,4	4,3	10,4	-	-
	Зорової підтримки	-	-	54,1	66,6	10,5	41,7
	Відсутність відповіді	-	-	-	6,3	-	33,3

Примітка: ¹ – цей вид допомоги в пробі не використовувався.

Повторення інструкції (концентрація уваги на слові) не завжди допомагало учням збільшити кількість правильних відповідей. 10,4% учнів змогли конкретизувати поняття тільки після моделювання педагогом відповідної ситуації. Для інших збірних понять (*риби, ягоди, комахи, куці, музичні та робочі інструменти, гриби*) навіть моделювання ситуації не допомагало учням (12,6%) актуалізувати достатню кількість слів. Це можна пояснити обмеженістю в активному словнику учнів слів із названих лексичних тем.

Результати виконання завдань із використанням слів вищого ступеня узагальнення виявилися менш втішними. Правильно конкретизувати ці поняття змогли лише 35,4% учнів із ЗПР (у нормі відповідно – 81,2%).

29,2% учнів під час конкретизації давали відповідь з опорою на знайомі ситуації або власні дії. Отже, самостійне пригадування відповідних ситуацій допомогло молодшим школярам актуалізувати необхідні слова.

35,4% молодших школярів добирали слова, які не зовсім відповідали змісту понять. У цьому випадку конкретизація понять відбувається відповідно до власних, іноді неточних уявлень учнів про конкретні предмети, їх властивості та явища. Такі відповіді можуть виникати внаслідок недостатньо усвідомленого розуміння змісту понять або обмеженого активного словника дітей із визначених лексичних тем.

Відповіді учнів значно покращувалися після моделювання педагогом знайомої для учнів ситуації. Це допомагало школярам уявити об'єкт та сконцентрувати на ньому свою увагу. Однак кількість названих слів залишалась обмеженою (2-4) в порівнянні з нормою (6-8), що може пояснюватися відсутністю в активному словнику учнів

слів, які означають якості людини, та обмеженістю використання їх у власному мовленні.

Під час виконання проби практично у всіх молодших школярів із ЗПР спостерігається повільний темп виконання завдання, зокрема учні самостійно називали лише від 2 до 4 слів, але після заохочення (Стимул: „Пригадай ще”) кількість правильних відповідей збільшувалася на 3-4 одиниці й відповідно досягала 5-8 слів.

Отже, значна кількість учнів із ЗПР показали здатність до самостійної конкретизації. У той же час характер відповідей, зокрема й тих, які були отримані внаслідок використання різних видів педагогічної допомоги, дозволяє говорити про залежність результативності конкретизації від обсягу активного словника учнів та особливостей його актуалізації, а також, від ступеня концентрації слухової уваги на мовному матеріалі завдань.

Таким чином, порівняння результатів виконання завдань на конкретизацію родо-видових понять із різним ступенем узагальнення свідчать про недостатню сформованість у школярів із ЗПР цього вміння і значну залежність операції конкретизації від характеру мовленнєвого матеріалу.

Наступні проби 2, 2а дають можливість прослідкувати особливості сформованості системних зв'язків між конкретними та збірними поняттями та визначити успішність мислительних операцій, якими користується дитина, пояснюючи збірні поняття різної складності. Результати виконання завдання можуть слугувати показником здатності до виділення дітьми із ЗПР істотних ознак збірних понять (див. Таблиця 1).

Як зазначалося вище, у діагностичні проби були включені поняття, які у школярів із ЗПР викликали труднощі при конкретизації (проба 1).

Під час виконання завдання (проба 2) учні пояснювали родові поняття з низьким рівнем узагальненості. Аналізуючи результати ми визначили, що 41,6% учнів із ЗПР дали вірні відповіді (контрольна група – 74,9%). Учні достатньо розуміють поняття, але не можуть структурно організувати свою відповідь.

Не дають повного пояснення збірним поняттям 54,1% учнів. Вони пояснюють зміст поняття з опорою на обмежені власні уявлення та на відомі їм конкретні ситуації. Повтор інструкції та установка на більш уважне виконання не дали бажаного результату. Тільки після наданої допомоги (опора на наочність у вигляді серії картинок, на яких зображені відповідні предмети, зокрема предмети посуду) кількість правильних пояснень значно збільшувалася. Отже, зорова опора допомагає дитині сконцентрувати увагу на слові, дозволяє активізувати уявлення учнів, полегшує мислительні операції та мовленнєві процеси.

Лише в незначній кількості учнів (4,3%) спостерігалася відсутність відповіді. Повторення інструкції та зорова опора не допомогли учням

пояснити поняття. Тільки після стимульних питань школярі змогли сконцентрувати увагу на об'єкті, проаналізувати його якості та призначення.

У цілому відповіді школярів із ЗПР були неповними, з обмеженою кількістю лексичних одиниць, що пояснюється недостатнім рівнем словникового запасу та мовленнєвого досвіду.

Отже, недосконалість самостійного семантичного аналізу та недостатній лексичний досвід не дозволяють учням із ЗПР дати достатньо повні пояснення збірним поняттям. Результати виконання цього завдання корелюють із результатами виконання проби 1 (конкретизація понять), оскільки ті поняття, зміст яких учень не може пояснити, не можуть бути конкретизовані достатньою мірою.

Наступна проба (2а) дозволяла оцінити розуміння та здатність до вербального пояснення збірних понять більш високого рівня узагальнення. Ця діагностична проба виявилася досить складною для молодших школярів із ЗПР. Лише 16,7% учнів експериментальної групи (контрольна група 64,5%) дали відповіді, які достатньо повно відображають зміст понять.

66,6% дітей під час самостійного пояснення родових понять вищого рівня узагальнення відображають зміст поняття, але не називають його основну ознаку. Учні демонструють звужене розуміння родових понять, пояснюють їх, спираючись лише на знайомі з власного досвіду ознаки та ситуації. Надання допомоги (опора на наочність) значно покращувало відповіді учнів. Картинки із зображенням об'єктів, які входять у зміст поняття, допомогли учням проаналізувати їх складові, виділити основну ознаку й дати повне пояснення.

16,7% учнів не змогли самостійно дати повну правильну відповідь. Надання допомоги (серія картинок, на яких зображені предмети), також не сприяло правильним відповідям. Учні лише перераховували предмети, які були зображені на картинці. Учні не змогли зосередитися та самостійно визначити суттєву частину зображених предметів або об'єктів, і на цій основі дати пояснення.

Стимульні питання які супроводжували картинку, також не дали бажаного результату. Учні (6,3%) або відмовлялися відповідати, або (10,4%) давали однослівні пояснення, тобто характеризували лише одну ознаку, яка входила в складну систему збірного поняття. Такі відповіді свідчать про недостатню сформованість у молодших школярів із ЗПР операції абстрагування, обмежений запас знань оточуючої дійсності та неповне засвоєння програми дошкільної підготовки.

Порівнюючи між собою дві подібні проби 2 та 2а, ми можемо констатувати, що повнота та адекватність пояснення збірних понять залежать від стійкості сформованих зв'язків між словами та семантичної ємкості поняття. Чим конкретніші та простіші за

семантикою поняття, тим досконалішими є зв'язки між ними. Нестійкі або несформовані зв'язки між словами сприяють тому, що учні із ЗПР недостатньо усвідомлюють зміст збірних понять, розуміють їх дифузно, звужено.

За допомогою проби 3 ми визначаємо вміння дітей об'єднувати конкретні поняття й позначати їх одним словом. Результати виконання проби (див. Таблиця 1) свідчать, що правильне узагальнення конкретних предметів спостерігалось у 54,1 % учнів (норма 97,8%) 45,9% учнів давали відповіді, які визначалися певними особливостями:

– 25% учнів замінювали узагальнююче слово іншим, подібним за значенням, що відповідає їхньому лексичному досвіду.

– 10,4% учнів замінювали узагальнюючу назву функціональним визначенням. У цьому випадку об'єднання предметів проходило на основі функціональних ознак. Ми також можемо припустити відсутність цього узагальнюючого слова в активному словнику дитини. Після наданої допомоги (заміна мовленнєвого матеріалу на більш доступний за семантичним змістом) учні у своїй більшості дали правильну відповідь. Припускаємо, що операція узагальнення в цих школярів сформована, але відсутність деяких слів у активному словнику не дає можливість їм дати правильні відповіді. Тільки використання більш знайомого мовленнєвого матеріалу допомогло учням виділити суттєві ознаки предметів та об'єднати їх одним словом.

Не змогли самостійно узагальнити групу конкретних предметів 10,5% учнів. Зміна мовленнєвого матеріалу на легкий допомогла лише деяким із них називати групу предметів правильним узагальнюючим словом. Основна кількість правильних відповідей була зафіксована лише після надання допомоги (картинки із зображенням названих предметів). На нашу думку, такі відповіді пояснюються недостатнім умінням дітей виділити суттєву частину предмета без зорової опори та обмеженим рівнем словника.

Отже, первинна затримка в розвитку психічних процесів негативно впливає на формування умовних зв'язків між словами, поповнення словникового запасу, формування вербально-логічного мислення, що спричиняє недосконалість процесів узагальнення. Учні самостійно аналізують і узагальнюють за суттєвими ознаками конкретні поняття, часто вживані або знайомі дітям із власного досвіду. Поняття, якими вони не користуються або недостатньо часто вживають у повсякденні, діти не можуть правильно проаналізувати, виділити найсуттєвіші ознаки й узагальнити певними словами.

Результати аналізу стану сформованості родових понять з вищим рівнем узагальнення (проба 3а) свідчать про вміння учнів із ЗПР об'єднувати лексичні поняття й позначати їх одним словом.

Проаналізувавши результати виконання, з'ясували – тільки 25% учнів правильно позначили групу лексичних понять узагальнюючим

словом у порівнянні з пробою 3 (54,1%) та контрольною групою (74,9%);

– 41,7% учнів замість родових понять давали визначення такого типу: *одяг, взуття, меблі* – „*Це кудись класти*” (замість очікуваного – *речі*).

Учні із ЗПР об'єднують поняття, але визначають їх спільність за випадковими, одиничними, несуттєвими ознаками. Навіть після того, як педагог розклав перед ними серію картинок з зображенням конкретних предметів, які входять у структуру цих понять, учні не змогли назвати їх правильним узагальнюючим словом, вони замінюють його на одну з основних ознак цих предметів. Цей факт дає можливість стверджувати, що процес узагальнення в дітей сформований, але він ускладнюється внаслідок невміння дітей визначати суттєву ознаку та відсутністю у словнику школярів із ЗПР відповідних слів – термінів.

Спостерігається великий відсоток учнів (33,3%), які не дали відповіді. Після отриманої допомоги (зорова опора) учні об'єднували поняття, але цей процес відбувався за випадковими несуттєвими ознаками. Учні не змогли визначити суттєву частину зображених предметів і позначити їх одним узагальнюючим словом навіть після стимульних питань.

Наведені приклади відповідей на запропоновані діагностичні завдання підтверджують думку про залежність ефективності процесів узагальнення та абстрагування від пізнавальної діяльності учнів із ЗПР та від особливостей умовних зв'язків, вироблених на це слово.

Підводячи підсумок дослідження оволодіння учнями із ЗПР системою родо-видових понять, хочемо відзначити, що одними з основних причин недосконалості процесів узагальнення, є збідненість, недиференційованість системних уявлень молодших школярів із ЗПР про оточуючий світ; обмеженість в активному словнику узагальнюючих понять низького рівня узагальнення та відсутність у словниковому запасі родових понять з вищим рівнем узагальнення.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань, спрямоване на визначення особливостей оволодіння системою родо-видових понять, обумовлено: труднощами концентрації уваги на запропонованій мовленнєвій інструкції; труднощами пошуку слів без зорової опори та порушенням самостійного семантичного аналізу.

Отже, збідненість, недиференційованість системних уявлень молодших школярів із ЗПР про оточуючий світ, невміння концентрувати увагу на мовленнєвій інструкції, недосконалість семантичного аналізу та недостатня сформованість ієрархії роду й виду роблять узагальнення родо-видових понять різної складності поверхневими та малопродуктивними.

Список використаних джерел

1. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
2. Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 307 с.
3. Розвиток розуміння мови у молодших школярів з мовленнєвим недорозвиненням / укл. В.В. Тарасун, М.В. Шевченко. – К. : РУМК, 1992. – 124 с.
4. Рідна мова / Н. В. Ляшенко, Т. Ф. Марчук. – К.: Богдана, 2005. – 160 с.
5. Соботович Є. Ф. Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с.

The article deals with the problem of the lexical system's mastering of primary school children with a delay of the mental development. The main reasons and difficulties of imperfection of the lexical generalization process of the certain children are analyzed.

Keywords: delay of psychical development , lexical value of word, lexical generalizations, midchildhood, speech therapy work.

Отримано 3.10. 2011

УДК 376.1:616.28-008.14

О.І. Дмитрієва

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ - ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

У статті представлено результати дослідження практики організації процесу формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху в умовах спеціальної школи – інтернату для дітей з порушеннями слуху, у тому числі готовності педагогів до реалізації даного процесу.

Ключові слова: діти з порушенням слуху, процес, виховання, правова свідомість, педагог.

В статье представлены результаты исследования практики организации процесса формирования правосознания старшеклассников с нарушениями слуха в условиях специальной школы - интерната для

детей с нарушениями слуха, в том числе готовности педагогов к реализации данного процесса.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, процесс, воспитание, правовое сознание, педагог.

Серед важливих завдань, що постали сьогодні перед педагогами, юристами, психологами особливої актуальності набуває проблема правової освіти та виховання молоді, як складова комплексної програми навчання і виховання національної системи освіти. Процес навчання та виховання, включаючи й правове виховання, покликаний сформувати у учнів уявлення про сучасне громадянське суспільство, його норми та цінності. Для нечуючих школярів важливим завданням є така підготовка до майбутнього дорослого життя, яка стала б запорукою їх успішної соціальної та професійної адаптації, самореалізації, що базуються на свідомому та відповідальному виконанні норм та правил міжособистісної людської взаємодії. "Головна мета навчання і виховання осіб з порушеннями слуху – повноцінна інтеграція в суспільство, їхня спроможність нарівні з чуючими нести соціальні навантаження, сприймати інтелектуально – естетичні цінності суспільства, опанувати морально – етичні норми людських взаємин"[1,с. 46].

Нашу увагу привертає процес формування правосвідомості підростаючого покоління уже під час навчання учнів в старших класах у такій важливій ланці освітньої системи як спеціальні школи, адже вони у більшості є інтернатними закладами і цілком природно, що на такі установи покладається більше виховних завдань, ніж на загальноосвітні школи. Адже перебування дітей у спеціальних школах-інтернатах часто цілодобове, а якщо вони живуть у віддалених від закладу районах, - іноді триває до декількох тижнів і місяців.

Під час дослідження ми керувались визнанням вітчизняною наукою і практикою пріоритетним напрямом виховного процесу "виховання людини громадянського суспільства та правової державності, формування у неї загальнолюдських та національних цінностей"[2,с. 5]. А також розумінням правового виховання як "виховної діяльності школи, сім'ї, правоохоронних органів, спрямованої на формування правової свідомості та навичок і звичок правомірної поведінки школярів"[3,с. 265].

Одним із завдань експериментального вивчення процесу формування правосвідомості учнів старших класів стало ознайомлення з практикою реалізації у виховному процесі формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху(дослідження проводилося у спеціальних навчальних закладах для дітей з порушеннями слуху м. Кам'янця – Подільського, смт. Нова Ушиця,

м. Львів, м. Тернопіль, смт. Підкамінь, м.Хмельницького, м. Хуст, м. Чернівці), а також вивчалась готовність педагогів до реалізації процесу правового виховання у спеціальній школі, а саме:

- розуміння педагогами (вихователями, вчителями) сутності правового виховання;
- оцінювання педагогами власної правової компетенції;
- вміння педагогів оцінити рівень вихованості старшокласників з порушеннями слуху;
- визначення педагогами ефективних засобів правового виховання учнів старших класів з порушеннями слуху в позаурочний час;
- особливості сприймання учнями з порушеннями слуху правових понять з точки зору педагогів;
- з'ясування труднощів, з якими стикаються педагоги в процесі правового виховання учнів старшокласників з порушеннями слуху.

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;

Анкета містила запитання про організацію процесу правового виховання у навчальному закладі, у якому працюють опитувані, труднощі, які виникають в процесі правовиховної роботи у дітей та педагогів.

Щоб визначити, яким чином реалізуються завдання правового виховання у процесі позаурочної діяльності, було проаналізовано шкільну документацію: річні плани роботи шкіл, графіки внутрішкільного контролю, протоколи засідань педагогічних рад, протоколи засідань методичних об'єднань вихователів, розклад позаурочної зайнятості учнів.

Особливу увагу ми звертали на спрямування позаурочної діяльності школи на формування правосвідомості учнів, шляхи реалізації завдань правового виховання у процесі позакласної роботи, співвідношення вербальних і практичних форм діяльності учнів у позаурочній роботі.

Отож, планами з виховної роботи передбачено вирішення наступних завдань:

- формування у дітей доброти, людяності;

- виховання цікавості до минулого українського народу та рідної землі;

- виховання любові до Батьківщини;
- підготовка дітей до самостійного життя.

Заплановані виховні заходи мають правознавчу тематику, наприклад: "Символи України", "Наша країна - Україна", "Без верби і калини нема України", "Ми – громадяни України" та ін. Метою проведення цих заходів є ознайомлення з народними звичаями та традиціями українців, національним одягом, символами держави, засвоєння правових знань. Проте плани містять переважно загальні, неконкретні формулювання, як-то: "виховання любові до рідної землі", "виховання патріотизму", "виховання гармонійно розвиненої особистості", та ін. У плануванні виховної роботи зустрічаються повторення, не спостерігається системності та послідовності у роботі.

Плани роботи шкіл містять перелік бесід, екскурсій, зустрічей з представниками правоохоронних органів, тематичних тижнів, конкурсів та ін. Проте переважають словесні форми роботи, і до того ж (як підтверджують анкетування та наші спостереження), часто за пасивної участі дітей.

Нами було проведено анкетування 112 педагогів спеціальних шкіл – інтернатів для дітей з порушеннями слуху м. Кам'янець – Подільський, смт. Нова Ушиця, смт. Підкамінь, мм. Львів, Тернопіль, Хмельницький, Хуст, Чернівці, 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. Стаж роботи їх у спеціальній школі – інтернаті для дітей з порушеннями слуху різний (див. Табл.1):

Таблиця 1

Стаж роботи педагогів

	Дд до 5р.	до 10р.	до 15р.	до 20р.	до 25р.	до 30р.	до 35р.	до 40р.	до 45р.	Всього
Чол.	16	24	21	14	12	8	8	6	3	112
%	14,3	21,4	18,8	12,5	10,7	7,1	7,1	5,4	2,7	100

Отже, більше 5 років працюють 86 педагогів (87,7%), що свідчить про наявність у них практичного педагогічного досвіду роботи з дітьми з порушеннями слуху. Вищу педагогічну освіту мають 80 педагогів (71,4%), вищу дефектологічну – 32 чол. (28,6%). Ці дані свідчать про те, що педагоги мають певний фаховий рівень для роботи, хоча для ефективної роботи у спеціальній школі для дітей з порушеннями слуху значна кількість опитуваних визнала його недостатнім.

Аналіз відповідей, отриманих в процесі дослідження, дав змогу з'ясувати точку зору кожного з педагогів на системність у плануванні правовиховних заходів. Більшість з них визнали, що дані питання розглядаються ними "рідко", "коли щось трапиться", "1 раз на рік".

Лише 15 педагогів (13%) відповіли, що питання правового виховання періодично заслуховуються ними на засіданнях методичних об'єднань вихователів старших класів, виховні заняття з правової тематики щорічно плануються ними в календарних планах, проте проводяться не завжди. Хоча всі педагоги визнали необхідність правовиховної роботи особливо із учнями старших класів. Також із бесіди з педагогами ми переконались, що значною перешкодою на шляху формування правових знань, переконань та навичок правомірної поведінки, як складових правосвідомості особистості, у старшокласників є порушення слухового аналізатора, яке обумовлює значні особливості формування особистості нечуючої дитини, а також 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 часто не отримують відповіді. Труднощі, які виникають у спілкуванні з дітьми з правознавчої тематики педагоги визначили наступним чином: недостатня компетентність у правових питаннях; відсутність адаптованої до можливостей дітей з порушеннями слуху програми з навчальних дисциплін "Практичне право", "Основи правознавства" та програми з правового виховання для дітей зі порушеннями слуху; відсутність відповідної літератури; методичних розробок; наочності; нерозуміння педагогами запитань дітей та неможливість дати їм відповідь через незнання жестової мови, якою учні спілкуються між собою.

Серед працівників спеціальних шкіл – інтернатів, які безпосередньо здійснюють діяльність з формування правосвідомості у позаурочний час, провідна роль належить вихователю, людині, яка знаходиться найближче до дітей. Бесіда із ними показала, що вони розуміють необхідність правовиховної роботи і загалом орієнтуються в її напрямках. Водночас вони не завжди можуть окреслити виховні завдання, обрати оптимальні форми та методи виховних впливів.

Зокрема, майже всі опитувані (53 чол. - 98%) проводять "бесіди, виховні заходи". В той же час ефективними вважають форми роботи, що пов'язані з практичною діяльністю 54 опитуваних (100%).

Переважають наступні відповіді на дане питання: "практичні заняття", "зустрічі з представниками правоохоронних органів", "розгляд реальних ситуацій або їх штучне створення", "вивчення законодавства України", "диспут", "круглий стіл", "екскурсії", "робота з громадськістю, з батьками". Таким чином всі опитувані віддають перевагу практичним формам правовиховної роботи, проте самі їх застосовують рідко.

Зауважимо, що саме у старшому шкільному віці вивчаються навчальні предмети "Практичне право" та "Основи правознавства", які викладають, як правило, вчителі історії. Звичайно, що на належному рівні висвітлити цей предмет вони не готові. А по суті, це – єдині курси, в процесі вивчення яких проводиться цілісна робота з повідомлення і систематизації правових знань, з поглиблення уявлень учнів про право, отриманих ними під час вивчення інших предметів та на основі життєвого досвіду учнів. Давно виникла потреба, щоб вказані курси читали юристи або випускники історичних факультетів за спеціальністю "Історія та право", які мали б до того ж дефектологічну освіту.

Оцінюючи власну готовність до здійснення процесу формування правосвідомості, як одного з основних завдань правового виховання, педагоги визначили рівень готовності наступним чином(див. Табл. 2).

Таблиця 2

Рівень готовності педагогів до здійснення процесу формування правосвідомості учнів старших класів спеціальних шкіл – інтернатів

для дітей з порушеннями слуху

Рівень готовності	К-сть опитуваних(чол.)	%
Високий	6	5,4
Середній	32	28,5
Низький	74	66,1
Всього	112	100

Отже, більше половини педагогів оцінюють рівень власної готовності до реалізації процесу формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху як низький, вказуючи на вищезазначені труднощі, з якими вони стикаються під час правовиховної діяльності.

Аналіз результатів нашого дослідження дає підстави для висновку: у правовиховній роботі спеціальних шкіл – інтернатів для дітей з порушенням слухом існують певні недоліки: у її змісті переважають недостатньо ефективні методи і форми роботи, не вистачає адаптованих до можливостей дітей з порушеннями слуху навчальних підручників, методичних та наочних посібників, розробок виховних заходів з правової тематики, що значно ускладнює процес формування

правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху в позаурочний час. Спостереження навчально – виховного процесу, результати бесід та анкетувань педагогів свідчать про те, що вони розуміють необхідність формування правосвідомості учнів старших класів і в цілому орієнтуються у напрямках роботи щодо цього. Водночас вони не завжди можуть визначити основні правові поняття і терміни, вибрати оптимальні форми і методи правовиховної роботи, розуміючи необхідність застосування практичних, цікавих для дітей занять, обмежуються проведенням бесід та лекцій. Вивчення документації спеціальних шкіл – інтернатів, а саме: річних панів роботи шкіл, графіків внутрішкільного контролю, протоколів засідань педагогічних рад та протоколів засідань методичних об'єднань вихователів старших класів свідчать про те, що питання правової тематики заслуховуються на засіданнях педагогічних рад та на засіданнях методичних об'єднань вихователів старших класів нерегулярно. У річних планах роботи шкіл є заплановані виховні загальношкільні заходи народознавчого змісту, які заступники з виховної роботи та педагоги – організатори визначають як правові. Вивчення календарних та щоденних планів роботи вихователів старших класів засвідчили, що виховні заняття, які мають правознавчий характер плануються у календарних та щоденних планах вихователів старших класів, та ефективність їх проведення оцінюється невисоко самими педагогами. Низький рівень власної готовності до ефективної правовиховної діяльності відзначають самі педагоги.

Таким чином, експериментальне дослідження проблеми виявило низку питань, без вирішення яких реалізація процесу правового виховання старшокласників зі зниженим слухом малоефективна. Зокрема, необхідно визначити педагогічні умови, зміст, форми і методи правовиховної роботи, які б ефективно забезпечували б процес правового виховання у спеціальних школах, що дало б змогу дітям з порушеннями слуху навчитися поважати закони, відстоювати свої права і свободи, поважати чужі, дотримуватись правомірної поведінки, бути активними громадянами своєї держави.

Список використаних джерел

1. Засенко В., Колупаєва А. Шляхи інтеграції дітей з порушенням слуху у суспільство. Громадянська освіта та соціалізація дітей з вадами слуху // Збірник науково – методичних матеріалів. – К., 2002. – 87с.
2. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Проект. – К., 2003. - С.5.
3. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академія, 2002. – 528 с.

In this article are represented the results of studying the practice of organization the process of formation the legal consciousness of senior pupils with dull hearing in special boarding school, including the readiness of teachers to realization of the given process.

Keywords: children with dull hearing, process, education, legal consciousness, a teacher.

Отримано 2. 10.2011

УДК 376.016:57-057.875

І.В. Кабелка

СИСТЕМА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПО КУРСУ "МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЇ"

В статті розкрита система самостійної роботи студентів. Представлено наявне навчально-методичне і сервісне забезпечення такої роботи. Розглянуті найважливіші методи контролю за виконанням студентами завдань, запропонованих для самостійної роботи.

Ключові слова: Аудиторна і внеаудиторна самостійна робота, навчально-методичне і сервісне забезпечення, тестовий контроль.

В статье раскрыта система самостоятельной работы студентов. Представлено имеющееся учебно-методическое и сервисное обеспечение такой работы. Рассмотрены важнейшие методы контроля за выполнением студентами заданий, предложенных для самостоятельной работы.

Ключевые слова: Аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа, учебно-методическое и сервисное обеспечение, тестовый контроль.

Самостоятельная работа как одна из форм организации учебного процесса в высшей школе считается его существенной составной частью. Она направлена не только на расширение и углубление формируемых у студентов знаний и умений, но и самостоятельное овладение ими новым учебным материалом. Одним из важнейших условий успешной организации самостоятельной работы является

тщательная разработка и внедрение ее системы по читаемой дисциплине. Все элементы такой системы должны быть оптимально сбалансированы. Объем работы, предлагаемой студентам для самостоятельного выполнения, обязан соответствовать реальному ресурсу их времени. При подборе заданий для самостоятельной работы необходимо учитывать уровень подготовленности студентов. Преподавателю следует продумать и четко сформулировать требования к качеству выполнения ими предусмотренных заданий.

Как показывает многолетняя практика, внедрение системы самостоятельной работы по тому или иному предмету невозможно без тщательно разработанного учебно-методического и сервисного обеспечения. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы по курсу "Методика преподавания биологии" представлено типовой и рабочей программами, авторским учебно-методическим пособием; видеотекой уроков разного типа; хрестоматией, методическими разработками и указаниями к практическим, лабораторным занятиям на электронном и бумажном носителях. В сервисное обеспечение самостоятельной работы по данному предмету включены развернутые конспекты уроков самого разного типа, образцы наглядного и дидактического материала, разнообразные задания к практическим и лабораторным занятиям, индивидуальные задания, вопросники для самоконтроля усвоения студентами содержания почти всех тем курса, примерные схемы общего и тематического анализа урока, различные тестовые задания.

На сегодняшний день в высшей школе доминируют две общепризнанные формы самостоятельной работы студентов: аудиторная и внеаудиторная. Аудиторная работа регламентируется учебным расписанием, осуществляется на практических и лабораторных занятиях под непосредственным руководством преподавателя, у которого при возникновении затруднений в процессе выполнения заданий студенты могут получить необходимую помощь и соответствующую консультацию. Аудиторной самостоятельной работой по курсу "Методика преподавания биологии" предусматривается:

* разработка системы уроков по важнейшим темам школьного предмета, содержания различных биологических разминок и инструкций по их проведению на уроках, алгоритмов выполнения школьниками специальных практических действий, простейших опорных сигналов и динамических схем, дифференцированных заданий разнообразного вида для проверки овладения школьниками знаниями и умениями;

- * определение типологии понятий, формируемых в одном из курсов биологии; прослеживание по действующей программе и учебнику развития важнейших биологических понятий;

- * выяснение основных типов уроков, формулировка задач урока, обоснование выбора его типа, определение структурных компонентов;

- * моделирование системы вопросов к вводной беседе по выяснению у школьников опорных представлений и знаний об изучаемых объектах, приемов работы по усвоению ими специальной терминологии;

- * вычерчивание несложных анализирующих и структурных схем, сравнительных и обобщающих таблиц, выполнение простейших схематических зарисовок и др.

Внеаудиторная самостоятельная работа осуществляется студентами в произвольном режиме времени и в удобные для них время, довольно часто вне аудитории, а если того требует специфика изучаемого предмета – в компьютерном классе, библиотеке, в учреждениях образования. Исходя из структуры учебного процесса, внеаудиторная самостоятельная работа подразделяется на обязательную и дополнительную. Обязательная внеаудиторная работа является логическим продолжением аудиторных занятий, регламентируется соответственно учебным планом и программой. Она проводится под опосредованным руководством преподавателя, который предъявляет задания, консультирует, определяет сроки их выполнения. В зависимости от способностей и усилий, студенты сами устанавливают режим и продолжительность работы, однако укладываясь в рамки отведенного для этого времени. Ее результат контролируется преподавателем на аудиторных занятиях или во внеурочное время. Обязательная внеаудиторная самостоятельная работа по курсу "Методика преподавания биологии" включает:

- * написание и защиту курсовых работ, учебно-методических материалов: развернутого конспекта урока по одной из тем, наглядных пособий для фронтальной работы (исходя из возможностей студентов и мультимедийной иллюстрации), дифференцированных заданий различного вида для письменной проверки знаний и умений учащихся;

- * разработку тематических планов, развернутых планов рассказа (объяснения) учителя на этапе изучения нового материала, графических моделей отдельных статей учебной книги, содержания биологических диктантов, тестовых заданий и инструкций к ним, алгоритмов выбора методов обучения, проведения и самонаблюдений, выполнения лабораторных работ, применения специальных практических действий;

* подготовку психолого-педагогического обоснования отбора содержания изучаемого материала на уроке, выбора методов обучения, варианта их оптимального сочетания и соотношения, к выполнению тестовых заданий;

* общий и тематический анализ наблюдаемых уроков разного типа, выборочный анализ развернутых конспектов уроков студентов-практикантов и др.

Кроме того, обязательной внеаудиторной работой по данной методической дисциплине предусматривается выполнение студентами и ряда индивидуальных заданий: подготовку кратких сообщений; анализ по предложенной преподавателем схеме заданий, содержащихся в тетрадях на печатной основе; составление словаря биологических терминов; подбор дидактических игр и занимательных упражнений к урокам; разработку структуры самонаблюдений; планов наблюдений за живыми организмами и др.

Дополнительная внеаудиторная самостоятельная работа ведется по специальному плану в зависимости от интересов и склонностей студентов и в силу этого является более продуктивной. Она связана с глубоким и всесторонним изучением предмета и предусматривает решение домашних заданий творческого характера, выполнение научно-исследовательской работы, изучение рекомендуемых специальных источников и научно-популярной литературы, подготовку к олимпиадам, конференциям и др. На сегодняшний день дополнительная внеаудиторная самостоятельная работа студентов по курсу "Методика преподавания биологии" не предусмотрена.

Как известно, самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в познавательной деятельности студентов. В зависимости от этого различают воспроизводящие, частично-поисковые и поисковые (творческие) работы. Характерной чертой воспроизводящих самостоятельных работ является то, что способы, принципы их решения предоставляются студентам в готовом виде. Следует сказать, что такие работы довольно широко представлены в читаемой методической дисциплине. Важнейшими из них предусматривается выполнение студентами заданий по образцу, подробной инструкции, предложенному алгоритму, заполнение схем и таблиц самого разного вида, решение несложных тестовых заданий после изучения соответствующего материала и др. При введении репродуктивных работ самостоятельность студентов проявляется в узнавании, осмыслении и запоминании учебного материала, закреплении формируемых умений. Тем не менее, нельзя недооценивать значение репродуктивной самостоятельной работы студентов. Она крайне необходима для накопления сведений,

закреплення способів діяльності, створення певних умов для переходу до виконання завдань, що вимагають від студентів більшої пізнавальної самостійності та активності. В процесі виконання частково пошукових самостійних робіт студентами не тільки засвоюється готовий навчальний матеріал, але й здійснюється продуктивний процес пошуку нової навчальної інформації, що вимагає залучення раніше отриманих знань та навичок, встановлення внутрішніх та міжпредметних зв'язків. Самостійних робіт, що передбачають частково-пошукову діяльність студентів, в курсі "Методика викладання біології" небагато: підготовка коротких повідомлень методичного характеру, розробка фрагментів окремих уроків, загального та тематичного аналізу уроків, складання розгорнутих планів розповіді (об'яснення) вчителя на етапі вивчення нового матеріалу. Частково-пошукові роботи дають можливість отримати первинний досвід пошукової діяльності, що підготує студентів до розв'язання нестандартних завдань, до науково-дослідницької роботи. Пошукові самостійні роботи вимагають всебічного аналізу проблемної ситуації, отримання нової навчальної інформації. Студент повинен самостійно вибрати засоби, методи та способи діяльності для розв'язання сформульованої перед ним пізнавальної задачі. В даний час самостійні роботи пошукового характеру по вивченню предмету не представлені.

Як свідчать спостереження, позитивні результати в організації самостійної роботи можна забезпечити будь-яким стилем педагогічного керівництва. В авторитарному стилі студентам надаються чіткі, точні вказівки та вимоги до виконуваної роботи, визначаються терміни її виконання та здійснюється суворий контроль. Демократичний стиль дозволяє студентам вибрати не тільки тему для самостійного вивчення, але й характер та вид виконуваних завдань. Результати виконаної роботи їм пропонується викласти на аудиторному занятті або пред'явити на перевірку в письмовій формі. В цьому випадку термін здачі самостійної роботи за узгодженням з викладачем може варіюватися.

Впровадження системи самостійної роботи в вищій школі передбачає наявність продуманого та дієвого контролю за процесом її виконання студентами. В курсі "Методика викладання біології" передбачені різні форми контролю знань та навичок студентів (фронтальна, груповая, індивідуальна), так і способи його здійснення (усний, письмовий, практичний). Що стосується методів контролю, що дозволяють виявити ступінь самостійного оволодіння

студентами соответствующими знаниями, то ведущим из них является тестовый. Нами разработано свыше 600 тестовых заданий, которые представлены самыми разнообразными формами. Причем каждая из форм заданий отличается свойственным только ей построением и специфической инструкцией по выполнению.

К самой многочисленной форме относятся закрытые тестовые задания. Текст такого задания представляет собой утверждение (а не вопрос), которое после дополнения его одним (или несколькими) правильными ответами становится высказыванием. При этом высказывание может быть как верным, так и ошибочным. В закрытых тестовых заданиях для выбора студентам предлагаются четыре и более варианта возможных ответов. В противном случае, при альтернативных ответах ("да" или "нет") оказывается очень высокой вероятностью простого угадывания правильного ответа. Причем каждый из вариантов предложенных ответов сконструирован так, что, на первый взгляд, кажется правдоподобным и привлекательным. Более того, все ответы в одинаковой степени удачно согласовываются с утверждением и не противоречат ни логике, ни правилам русского языка. Инструкции к закрытым тестовым заданиям формулируются следующим образом: "обведите (напишите) буквы правильных (неверных) ответов". Не менее распространенной формой, чем закрытые, являются открытые тестовые задания. Среди них наиболее широкое применение получили те, которые предполагают дополнение предложений, дописывание специальных биологических терминов, а в отдельных случаях - построения студентами кратких высказываний. Разработаны также и открытые тестовые задания, предусматривающие ответы на точечные вопросы самого разного вида. Инструкции к открытым тестовым заданиям звучат так: "дополните..., допишите... и др."

Намного реже представлена такая форма тестового задания, как установление соответствия между элементами двух множеств, имеющих определенное название и индексированный их набор. Элементы первого задающего множества тестового задания обозначены цифрами, а второго - подлежащего выбору, - буквами. Количество элементов во втором множестве содержится на один больше, чем в первом, что исключает автоматическое установление последнего соответствия. Инструкция к тестовым заданиям этой формы сформулирована следующим образом: "установите соответствие...".

Наименее распространена форма тестового задания, предусматривающая установление правильной последовательности между элементами двух множеств. Они предполагают расположение, в частности, позиций индуктивного способа формирования

биологических понятий в определенном порядке. Причем элементы для ранжирования предоставляются таким образом, чтобы в их размещении не содержалось ни малейшего намека на правильный ответ. Инструкция к тестовым заданиям на установление правильной последовательности заключена непосредственно в тексте. При разработке всех форм тестовых заданий учитывалось требование, в соответствии с которым контроль должен охватывать все компоненты содержания методической подготовки студентов. Такой подход позволил создать тестовые задания трех уровней сложности. Первый уровень включает задания на усвоение студентами эмпирических знаний (фактов, представлений). Задания второго уровня сложности дают возможность выявить сформированность теоретических знаний (понятий, причинно-следственных связей, закономерностей). Третий уровень сложности представлен открытыми тестовыми заданиями, требующими от студентов построение кратких высказываний. Наличие разноуровневых заданий позволяет дифференцированно подходить к составлению тестового опросника. Как свидетельствует практика, оптимальным является следующий его вариант: 30 % - легких заданий, 50 % - средней сложности и 20 % - сложных.

В курсе "Методика преподавания биологии" применяется только один вид тестового контроля - текущий. Он дает возможность выявить у студентов уровень сформированности знаний по всем темам специальной дисциплины в процессе самостоятельного их изучения. Разработано 10 вариантов опросника, содержащих не более 22 тестовых заданий различной формы. Предусмотрено только безмашинное (бланковое) письменное тестирование, которое проводится в конце практического или лабораторного занятия. На тестирование, в зависимости от количества заданий, отводится от 15 до 20 минут. Каждому студенту предоставляется бланк с определенным набором тестовых заданий. На выполнение одного задания, в зависимости от его сложности, отводится от 15-20 секунд до 1 минуты. Листки с ответами на тестовые задания предоставляются преподавателю на проверку, которая, к сожалению, даже при наличии дешифратора, занимает довольно много времени.

Нами не исключается и устное тестирование студентов, при котором записываются лишь номер каждого из заданий и буквы правильных ответов. Однако выполнять тестовые задания устно сложнее, так как на слух они воспринимаются труднее, чем зрительно. Проверка выполнения устных тестовых заданий проводится сразу же: преподаватель зачитывает правильные ответы, а студенты в своих работах отмечают их знаком "плюс" или "минус". Затем

подсчитываются баллы и, согласно разработанной шкале, выставляются отметки.

В перспективе предусматривается создание и программ для компьютерного тестирования студентов. Его достоинства очевидны: возможность организации обратной связи с испытуемым, реализация так называемого адаптивного тестирования, при котором порядок предъявления заданий или их сложность напрямую зависят от ответов тестируемого на предыдущее задание, автоматизированность обработки полученных результатов и др.

Практика показывает, что выставление отметок является самым трудным в проведении любого вида тестирования. Имеются самые разные подходы к оценке тестовых заданий. Мы исходим из того, что за правильное решение тестового задания, в зависимости от его сложности, студент получает от 2 до 7 баллов. Тестирование считается пройденным, если он набрал более половины от возможного количества баллов. Меньший показатель свидетельствует о низком коэффициенте усвоения студентами предусмотренных знаний и предполагает повторное тестирование. Руководствуясь этим требованием, мы переводим количественную оценку качества выполнения тестовых заданий в 10-балльную оценочную шкалу. Студентам заранее сообщается общее число тестовых заданий, равно как и количество правильных ответов в процентном отношении, позволяющее получить 10, 9, 8, 7, 6 и т.д. баллов.

Значимым методом контроля за выполнением студентами заданий, вынесенных на самостоятельную работу, по курсу "Методика преподавания биологии" является и публичная защита ими на последнем лабораторном занятии наработанных методических материалов: развернутых конспектов уроков, наглядных пособий, а исходя из имеющихся у студентов возможностей, и мультимедийной иллюстрации, дифференцированных заданий различного типа для учащихся. Кроме того студенты предъявляют для проверки письменное психолого-педагогическое обоснование отбора содержания учебного материала, предусмотренного для изучения на уроке; выбора методов обучения, варианта их оптимального сочетания и соотношения на этапе формирования у школьников новых знаний. Из других промежуточных методов контроля самостоятельной работы студентов по специальной дисциплине практикуются графические диктанты, проверка письменных заданий, собеседование по наиболее значимым темам, устный опрос. Результаты выполнения студентами заданий, предусмотренных для самостоятельной работы, учитываются при выставлении итоговой отметки на курсовом экзамене по изучаемому предмету.

В завершение необходимо особо подчеркнуть, что внедрение системы самостоятельной работы по тому или другому курсу невозможно без ее надлежащего учебно-методического и сервисного обеспечения. Самостоятельной работой должны быть предусмотрены самые разные задания не только по содержанию, но и по уровню сложности. Преподавателю надо четко определиться с формами отчетности, объемом предлагаемой работы, а также сроками ее предъявления. Следует разнообразить формы организации, способы и методы контроля за выполнением студентами заданий, предлагаемых для самостоятельной работы.

Список використаних джерел

1. Алтынбекова, З.Б. Самостоятельная работа студентов / З.Б. Алтынбекова, Н.И. Павленко // Специалист. – 1996. – No. 6. – С 9-10.
2. Гросс, Н.В. Самостоятельная работа студентов / Н.В. Гросс, В.П. Фатеев // Специалист. – 2000. – No. 3. – С. 13-16.
3. Денисенко, С. И. Особенности использования тестовых методик для контроля учебной деятельности студентов / С.И. Денисенко // Инновации в образовании. – 2002. – No. 3. – С. 18-21.
4. Смирнова, С.А. Организация самостоятельной работы студентов / С.А. Шестова // Специалист. – 1996. – No. 3. – С. 5-6.
5. Торхова А.В. Тестирование как форма контроля учебной деятельности / А.В. Торхова // Народная асвета. – 2003. – No. 10. – С. 13-17.
6. Шестова, А.Н. Самостоятельная учебная деятельность студентов / А.Н. Шестова // Дошкольное воспитание. – 1999. – No. 9. – С. 147-152.

The article reveals the system of independent study for students and presents us with available educational literature, methodological manuals and teaching materials that ensure successful self-study process. The article also considers the most important methods of control of students' independent work.

Keywords: In-class and out-of-class independent study, educational literature, methodological and training manuals, test control of student knowledge.

Отримано 6. 10.2011

УДК 376-056.34 ; 159. 922. 762

Т.С. Калініна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗПР НА ЕТАПІ АДАПТАЦІЇ ДО СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТНЬОЇ ЛАНКИ

Стаття присвячена проблемам психологічного супроводу дітей із ЗПР у діяльності психолога. Розглянуто завдання, основні етапи та компоненти адаптаційного періоду молодших підлітків із ЗПР в роботі психологічної служби. Представлені заходи щодо забезпечення нетравматичного переходу в середню ланку.

Ключові слова: діти із ЗПР, молодший підлітковий вік, психологічний супровід, адаптаційний період.

Стаття посвящена проблемам психологического сопровождения детей с ЗПР в деятельности психолога. Рассмотрены задания, основные этапы и компоненты адаптационного периода младших подростков с ЗПР в работе психологической службы. Представлены мероприятия по обеспечению нетравматического перехода в среднее звено.

Ключевые слова: дети с ЗПР, младший подростковый возраст, психологическое сопровождение, адаптационный период.

Віковий період 10-11 років характерний переходом від молодшого шкільного віку до підліткового. Як і будь-який перехідний період, він має свої особливості та труднощі як для учнів, так і для їхніх батьків та вчителів. Перехід з початкової школи в середню пов'язаний у п'ятикласників з появою нових вчителів, різноманітністю їхніх вимог, заняттями в різних кабінетах, необхідністю вступати в нові контакти. Процес адаптації учня із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) до середньої школи представляє складну теоретичну і практичну проблему. Особливої актуальності набуває робота психолога з учнями із ЗПР, які закінчують початкову школу. Це пов'язано з тим, що при переході з початкової школи до основної відбувається зміна соціальної ситуації.

Практичний психолог, спостерігаючи, вивчаючи і вирішуючи ті чи інші особистісні проблеми молодшого підлітка із ЗПР, стикається з цілим рядом складних і неоднозначних питань. Одне з першочергових завдань психолога на етапі перехідного періоду – це адаптація

школярів в новому соціально-педагогічному середовищі; створення умов для ефективного пристосування до нової ситуації і допомога школярам, що зазнають різноманітних труднощів у виробленні адаптивного стилю поведінки [3].

На сьогодні в теорії та практиці існують різноманітні моделі організації роботи шкільної психологічної служби (М. Бітянова, І. Дубровіна, Н. Жутікова, Р. Овчарова, О. Хухлаєва та інші). Більшість моделей, що існують на даний момент, створювались з урахуванням можливостей їх реалізації в масових навчальних закладах. На жаль, вони не враховують певну специфіку, яка має місце в роботі з дітьми з проблемами в розвитку.

Аналіз діяльності практичних психологів показує, що організаційним аспектом їх роботи на нашу думку, найбільш відповідає модель психологічного супроводу. Суть діяльності психологічної служби має полягати в супроводі дитини в процесі її навчання, що дає можливість впровадити шкільну психологічну діяльність в навчально-виховну систему. Стає можливим об'єднання мети психологічної та педагогічної практики, фокусування на головному – на особистості учня, створенні сприятливих соціально-психолого-педагогічних умов для її успішного навчання та розвитку [1].

На сьогодні у спеціальній психології існує ряд праць, присвячених питанням психологічного супроводу дітей та підлітків з порушеннями розвитку (М. Семаго, Н. Семаго, Л. Гречко, В. Кобильченко, М. Малофєєв, І. Мамайчук, Л. Шіпіцина та ін.). У них зазначається, що психологічна допомога дітям з проблемою у розвитку істотно відрізняється від допомоги здоровим дітям, як за цільовою спрямованістю, так і за організацією та динамікою процесу.

За останні роки розроблені нові теоретичні та методологічні підходи до організації та утримання спеціалізованої психологічної допомоги. У галузі спеціальної психології велися і ведуться розробки методичних засобів і способів організації діяльності психолога. Деякі аспекти даної проблеми представлені в роботах М. Ільїної, О. Лебедевої, І. Мамайчук, В. Нікішиної, Р. Овчарової, М. Семаго, Н. Семаго, У. Ульєнкової та інших.

Метою даної роботи є теоретичний аналіз діяльності практичного психолога з питань психологічного супроводу дітей із ЗПР на етапі адаптації до середньої освітньої ланки.

Досвід роботи показує, що правильно підібрані методи психологічної допомоги з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей та підлітків з проблемами в розвитку надають позитивний вплив на динаміку їх розумового та особистісного розвитку. Ефективність психологічної допомоги в значній мірі

залежить від впливу на соціально-психологічне середовище, яке оточує дитину з проблемами в розвитку. Цей вплив успішно здійснюється у формі психологічного супроводу, який інтенсивно впроваджується в систему психологічної допомоги протягом останнього десятиріччя [2].

Таким чином метою роботи шкільного психолога стає не просто забезпечення навчально-виховного процесу (як це було і переважно залишається зараз), а комплексний неперервний психологічний супровід дитини впродовж усього навчання, тобто система професійної діяльності, спрямована на створення психолого-педагогічних, соціально-психологічних умов для успішного розвитку дітей з порушеннями розвитку. При цьому дана система роботи спрямована на розвиток природної індивідуальності кожної дитини, її здібностей, самореалізації та успішної адаптації до нових умов життя [5].

Ефективність психологічної підтримки в значній мірі залежить не тільки від рівня професійної кваліфікації психолога, а й від його особистих якостей. Психолог, що працює з дітьми з проблемами в розвитку та їх батьками, повинен володіти такими якостями: глибока цікавість до людей і терпіння в спілкуванні з ними; емоційна стабільність і об'єктивність, сенситивність; повага прав інших людей, а також: вміння ефективного спілкування; навички нейтральної коректної поведінки у вирішенні конфліктних ситуацій та життєвих проблем; вміння вибудовувати та прогнозувати міжособистісні стосунки; аналітичні, інтерпретаційні та технологічні вміння [2].

Психологічний супровід як модель професійної діяльності психолога на етапі переходу школярів із початкової в основну школу має включати такі завдання: адаптація до нових умов, підтримка у вирішенні завдань особистісного та ціннісно-смислового самовизначення і саморозвитку, допомога у вирішенні особистісних проблем і проблем соціалізації, формування життєвих навичок, профілактика неврозів, допомога у побудові конструктивних відносин з батьками і однолітками.

Проблеми, що виникають в процесі адаптації п'ятикласників до умов середньої школи, не обмежуються тільки їх звиканням до нових педагогів, іноді нового класного колективу, нових вимог у навчальній діяльності.

Практичний психолог повинен насамперед звернути увагу вчителів на проблему адаптації й на ті вікові психологічні та психофізіологічні особливості дітей, які можуть сприяти або перешкоджати успішному проходженню адаптаційного періоду. Також психологи відзначають, що діти із ЗПР до закінчення початкової школи мають низький рівень розвитку мовлення, який не відповідає вимогам середньої школи, у більшості спостерігається низька здатність до умовиводів, слабкий

розвиток навичок самостійної роботи, прагнення працювати на низькому рівні складності і т.п. На думку психологів, адаптацію ускладнює також низька узгодженість між вчителями-предметниками щодо обсягу домашніх завдань, обліку складності підручників і, найголовніше, відсутність, як правило, єдності вимог початкової та середньої школи [6].

Вікові особливості – можливості й обмеження – десятирічних дітей, як правило, недостатньо добре знайомі вчителям середньої школи і батькам. Давати дорослим інформацію про вікові особливості дітей особливо корисно на адаптаційному етапі, тому що зміни в цей час відбуваються досить швидко, і до кінця молодшого підліткового віку багато можливостей цього періоду можуть виявитися невикористаними.

Важливим напрямом роботи психолога з педагогами під час адаптаційного періоду є обговорення з ними індивідуальних особливостей школярів при знайомстві вчителів середньої школи зі своїми майбутніми учнями.

На практиці також добре зарекомендували себе педагогічні консилиуми. Консилиуми готуються спільно вчителями середньої школи, вчителем початкової школи та психологом. Особлива увага в такому обговоренні має приділятися узгодженню вимог різних педагогів до учнів, до змістовних і формально-організаційних сторін їх роботи, до поведінки. Слід звернути також особливу увагу на спадкоємність вимог початкової та середньої школи, необхідність повільного, поступового їх ускладнення і введення нових.

На етапі переходу дітей з початкової школи в середню, психологічній службі школи належить вирішувати наступні завдання: створення умов для успішної адаптації дітей у школі (формування класного колективу; вироблення єдиної системи обґрунтованих, послідовних вимог, встановлення норм взаємовідносин дітей з однолітками, викладачами та іншими співробітниками школи тощо); підвищення рівня психологічної готовності дітей до навчання, пізнавального розвитку, спілкуванню; адаптація навчальної програми, навантаження, освітніх технологій до індивідуальних можливостей і потреб учнів п'ятих класів [4].

Відповідно до цих завдань можна виділити основні напрями роботи з адаптації дітей до нового шкільного життя: 1. Психологічна діагностика. 2. Консультативна робота з педагогами та батьками. 3. Методична робота. 4. Профілактична робота. 5. Корекційно-розвивальна робота. 6. Аналітична робота.

Для ефективності адаптаційного періоду можна передбачити наступні етапи його організації: розробка психологом програми

адаптації учнів; прийняття кожним класним керівником ідеї адаптаційного періоду і усвідомлення його сенсу, необхідності підготовки; складання класним керівником програми адаптаційного періоду з урахуванням можливостей вчителів і дітей на основі базової програми; створення директором школи, його заступниками організаційних умов, які забезпечують адаптаційний період для дітей (наказ по школі, зміна розкладу, надання кабінетів для роботи тощо); залучення інших фахівців для допомоги учням у їх адаптації до середньої школи.

Мета роботи психолога з учнями, що переходять в середню ланку школи, полягає, по-перше, у визначенні готовності до перехідного періоду, по-друге, в наданні допомоги дітям з низьким рівнем такої готовності. Можна виділити наступні компоненти в змісті поняття "психологічна готовність до середньої школи": сформованість основних компонентів навчальної діяльності, успішне засвоєння програмного матеріалу учнями; сформованість у дитини новоутворень молодшого шкільного віку, таких як довільність, рефлексія, мислення в поняттях (на відповідному віку змісті); якісно новий, більш "дорослий" тип взаємовідносин учня з вчителями та однокласниками; емоційна готовність до переходу в середню школу, яка виражається в адекватності переживань і попереджає його підвищену шкільну тривожність; особистісна, інтелектуальна і емоційна готовність учня до навчання в даній школі.

Робота психолога проводиться у двох основних етапів: діагностичний і корекційний. Процес адаптації дитини до середньої школи розглядається з точки зору відповідності діагностичних даних конкретної дитини системі психолого-педагогічних вимог до навчання і поведінки школярів. Велике значення в роботі практичного психолога має діагностика особливостей особистості молодших підлітків із ЗПР.

Під час вибору психодіагностичного інструментарію враховуються результати спостережень за учнями вчителів-предметників і класних керівників, а також соціальних педагогів. Психолог може потім обмежуватися в своєму дослідженні методами експрес-діагностики (скринінговий метод), орієнтованими на групове пред'явлення. Діагностичний етап у роботі психолога з учнями із ЗПР має складний зміст і починається вже під час закінчення ними початкової школи. Основним діагностичним завданням є виявлення мотиваційної, інтелектуальної та соціально-психологічної готовності дітей із ЗПР до переходу в середню школу [5].

Діагностичні дослідження доцільно проводити в другій половині навчального року. У дослідженні можна використовувати тести на вивчення структури розумових здібностей, продуктивних можливостей

інтелекту і відповідні опитувальники з соціально-психологічної готовності учнів. Наприклад, можна звернутися до тесту Амтхауера з діагностики загальних розумових здібностей для даного віку, а також до прогресивних матриць Равена. Для вивчення емоційної та мотиваційної готовності дітей до середньої школи звертаються до методики незакінчених пропозицій, з метою визначити їх емоційну оцінку типових шкільних ситуацій, ставлення до різних навчальних предметів (і зокрема до педагогів), тесту шкільної тривожності Філліпса, анкет для оцінки рівня і змісту шкільної мотивації учнів, малюнковим проєктивним методикам. Доцільно пропонувати дітям різні анкети, розмовляти з учнями про них самих, про те, як вони уявляють себе в порівнянні з іншими учнями, своїм ідеалом учня. Діагностичні техніки цього типу цікаві для дітей: по-перше, забезпечують більш живий і невимушений контакт дитини з психологом, по-друге, за даними ряду авторів (А. Бурлачук, А. Венгер, О. Соколова та інші), вони мають психокорекційні ефекти, що істотно в роботі психолога з дітьми із ЗПР.

За результатами спостережень педагога початкової школи та психодіагностичних досліджень готується не тільки характеристика кожного класу, але і розгорнута психолого-педагогічна карта на кожного учня четвертого класу. У ній психолог, вчитель класу характеризує зміст особистісної, інтелектуальної та емоційно-вольової сфери дитини. З урахуванням результатів досліджень у карту психолого-педагогічного статусу п'ятикласника занотовуються доповнення або зміни і потім визначаються ті школярі, у яких процес адаптації відбувається проблемне, для них, за необхідністю, складається програма реабілітації конкретної роботи з учнями. Психолог вивчає і ступінь, і особливості пристосування школярів до соціально-педагогічних умов навчання, що змінилися [3].

Корекційний етап роботи психолога з учнями починається в п'ятому класі. Основне його завдання полягає у вивченні ступеня і особливостей прийняття школярами нових соціальних умов і допомоги їм, якщо необхідно, в ефективній адаптації до умов навчання в середній школі. Перед початком навчального року психологом спільно з класним керівником розробляється програма адаптаційного періоду для дітей, яка потім реалізується в роботі з ними протягом першого тижня навчання в школі. У вересні проводиться також психолого-педагогічний семінар з класними керівниками та вчителями-предметниками, що працюють в п'ятих класів, з проблем, пов'язаних з особливостями молодших підлітків, формуванням колективів з урахуванням отриманих діагностичних даних. У вересні, жовтні класні керівники, вчителі-предметники спостерігають за поведінкою і

навчальною діяльністю дітей. Враховуючи, що процес адаптації дітей до середньої ланки школи триває зазвичай майже два місяці, психологічну оцінку його ефективності слід починати не раніше початку листопада [4].

Наскільки легко і швидко молодший підліток із ЗПР пристосується до умов середньої школи, залежить не тільки і не стільки від його інтелектуальної готовності до навчання. Важливо, щоб були сформовані вміння і навички, що визначають, на наш погляд, успішність адаптації: вміння усвідомлювати вимоги вчителя і відповідати їм; вміння встановлювати міжособистісні відносини з педагогами; вміння приймати і дотримуватися правил життя класу та школи; навички спілкування та гідної поведінки з однокласниками; навички впевненої поведінки; навички спільної (колективної) діяльності; навички самостійного вирішення конфліктів мирним шляхом; навички самопідтримки; навички адекватної оцінки власних можливостей і здібностей.

Хотілося б зазначити, що виділення саме цих навичок обґрунтовано не стільки теоретичними дослідженнями, скільки багаторічними спостереженнями за дітьми в цей складний для них час - період адаптації до середньої школи.

Таким чином, можна сформулювати заходи щодо забезпечення нетравматичного переходу молодших підлітків із ЗПР в середню ланку основної школи: проведення методичного об'єднання за участю заступників директора, педагогів четвертих класів, психолога з розробки програми підготовки до переходу учнів у середню школу; проведення психологом психодіагностичних досліджень в четвертому класі; складання психологом характеристик (психолого-педагогічних карт) на учнів четвертих класів; складання психологом аналітичних матеріалів про особливості класних колективів з метою формування рекомендацій вчителям-предметникам, класним керівникам п'ятих класів; проведення методичних семінарів з вчителями-предметниками, класними керівниками та вчителями, які працювали в четвертих класів; розробка психологом програми адаптаційного періоду; проведення батьківських зборів в п'ятих класів з питань адаптації в середній ланці; проведення індивідуальних консультацій вчителів-предметників, класних керівників з питань адаптації; спостереження за учнями п'ятих класів під час навчальних занять і поза ними; проведення скринінг-діагностики психологом; визначення "групи ризику" серед учнів п'ятих класів, складання програми реабілітації по кожному учню.

Цілі й завдання діяльності практичного психолога, який працює з дітьми із ЗПР безумовно виходять із цілей і завдань спеціальної психології. Мета може бути сформульована таким чином: на основі

розуміння причин, механізмів затримки психічного розвитку розробити адекватні корекційні заходи для забезпечення максимальної соціально-психологічної адаптації дитини в навколишньому середовищі. Виходячи з цієї мети, можна сформулювати і завдання психологічного супроводу дитини із ЗПР, що лежать в основі діяльності психолога: визначення найбільш адекватних шляхів і засобів розвивально-корекційної роботи з дитиною; прогнозування розвитку дитини, враховуючи її особливості; створення програми соціалізації дитини, формуючи у неї здібності до встановлення соціальних контактів через спілкування, спільну діяльність тощо; реалізація власне психологічної розвивально-корекційної роботи протягом всього процесу розвитку.

Список використаних джерел

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Генезис, 2002. – 298 с.
2. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. – 352 с.
4. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
5. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.
6. Ульяновская У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М.: Академия, 2002. – 176 с.

The article deals with the problems of psychological support of the children with mental retardation in the activity of a psychologist. The objects, the main stages and components of the adaptation period of earlier adolescents with mental retardation in psychological services' activity were considered. The measures to ensure non-traumatic transition to the middle level were presented.

Keywords: children with mental retardation, the earlier adolescence, psychological support, the adaptation period.

Отримано 2.10. 2011

УДК 376.353

О.П. Коляда

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті розглядаються сучасні підходи до визначення понять "монологічне мовлення", "зв'язне мовлення", "текст". Обґрунтовується необхідність використання аутентичних текстів як засіб розвитку монологічного мовлення слабочуючих учнів.

Ключові слова: монологічне мовлення, зв'язне мовлення, текст, аутентичний текст.

В статье рассматриваются современные подходы к определению понятий "монологическая речь", "связная речь", "текст". Обосновывается необходимость использования аутентичных текстов как средства развития монологической речи слабослышащих учащихся.

Ключевые слова: монологическая речь, связная речь, текст, аутентичный текст.

Современная концепция развития человеческого потенциала декларирует, что смысл и цель экономического, и в целом общественного развития, состоят в расширении возможностей каждого человека реализовать свой потенциал и устремления, вести здоровую, полноценную, творческую жизнь [2].

Формирование активной жизненной позиции и ответственности за свою судьбу, готовности к взаимодействию в социуме, успешная профессиональная интеграция людей с нарушением слуха невозможны без овладения ими социокультурной компетенцией. Основным средством социализации детей с нарушением слуха, по мнению ряда зарубежных и отечественных ученых, является устная речь (Л.П. Назарова, П. Янн, Е.З. Яхнина и др.).

Наиболее сложным речевым проявлением является связное *монологическое высказывание*, характеризующееся единством смысловой цельности и связности языкового оформления (В.К. Воробьева).

Развитие монологической речи учащихся с нарушением слуха на протяжении многих десятилетий остается одной из актуальных проблем сурдопедагогики. Это обусловлено тем, что глубокое

нарушение слуховой функции в раннем возрасте резко меняет условия и возможности овладения устной речью, разрывая природную связь между восприятием речи и ее воспроизведением. Интерес к указанной проблеме поддерживается и тем, что связная монологическая речь, являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности, в то же время является "каналом развития интеллекта", средством получения знаний и их контроля, играет значительную роль в обеспечении благополучного социального взаимодействия детей с нарушениями слуха (Л.М. Быкова, Э.И. Леонгард, Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко).

По мнению В.К. Воробьевой, трактовка связной речи, разрабатываемая в психологии и психолингвистике, "оказала существенное влияние на развитие методической мысли и явилась основой научного совершенствования обучения монологическому высказыванию" [1, с. 16]. Впервые понятие связная (монологическая, контекстная) речь как длительная форма воздействия на слушателя была выделена Л.П. Якубинским. С.Л. Рубинштейн отмечал, что связная речь строится на умении раскрыть мысль в связном речевом потоке, и выделил в связной речи два плана: мыслительный и речевой.

По определению М.Р. Львова, связной считается такая речь, "которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты". К ее особенностям относят: связность, развёрнутость, наличие предварительного обдумывания, логическую последовательность изложения и относительную смысловую завершённость, односторонний и непрерывный характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реплику партнёра, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Л.П. Якубинский).

А.А. Леонтьев подчеркивал, что устная монологическая речь в сравнении с диалогической является более произвольной. По словам ученого, "монологическая речь не "течет" сама по себе: чтобы осуществить ее, говорящий обычно должен иметь какое-то содержание, лежащее вне ситуации говорения, и уметь в порядке произвольного акта построить на основе этого внеситуативного и внеречевого содержания свое высказывание или последовательность высказываний" [4, с. 253]. Особо исследователь акцентировал внимание на том, что монологическая речь является "организованным видом речи".

В качестве основных характеристик связной монологической речи А.А. Леонтьев выделяет цельность и связность, четко дифференцируя эти понятия. Под цельностью ученый рассматривает психологическую категорию, заключающуюся в намерении говорящего реализовать задуманное по четкому, последовательному, продуманному плану. При этом осуществляется планирование всего рассказа, как речевого целого, и планирование составляющих его частей – предложений. Исследователь подчеркивает, что проблема цельности тесно связана с вопросами адекватного восприятия и понимания сообщения. Категория связности, по мнению А.А. Леонтьева, проявляется в семантической и грамматической зависимости предложений, порядке слов в предложениях, интонационном оформлении, особой системе паузирования, соотношенности предложений по длительности звучания [4].

Г.Я. Зими́на характеризует монологическое высказывание как системную коммуникативную единицу монологической речи, которая, будучи цельным, функционально, структурно и тематически завершенным, логически связанным минимальным тематическим высказыванием, представляет собой сложное единство высказываний низлежащих уровней, объединенных общей коммуникативной целью, темой, синтаксическими и стилистическими особенностями и используемое в устной и письменной формах общения [3]. В работах Н.Д. Зарубиной, М.А. Захаренковой, Е.И. Мотиной, О.А. Нечаевой указывается на то, что под монологической речью понимается речь не только с длительной формой воздействия при общении, но и с наличием в ней в пределах её минимальных единиц типологического смыслового и структурного единства высказывания: монологическое повествование с развивающимися действиями, монологическое описание с перечислением одновременных признаков в объекте и монологическое рассуждение с причинно-следственными отношениями.

В современной психологической и психолингвистической литературе наряду с терминами "монологическая речь" и "связная речь" как синонимичное используется понятие "текст". Ученые проводят многоаспектное исследование текста: анализируется его статус, внешняя и внутренняя структура, свойства. В.А. Бухбиндер считает, что текст синтезирует в себе языковые сущности и речевые свойства. Он одновременно является единицей языка и произведением речи. Такое системное психолого-лингвистическое понимание категории "текст" используется лингвистами для характеристики связной развёрнутой речи, т.е. он изучается как "язык в действии" (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев).

Г.А. Золотова пропонує розглядати тексти або їх фрагменти, блоки, як реалізацію комунікативних, або реєстрових різновидностей мови. Вона виділяє блоки репродуктивного (образотворчого), інформативного, генеритивного реєстрів. Ці блоки в взаємодії з блоками інших реєстрів, з однієї сторони, формують структуру тексту, а, з іншої сторони – служать одиницями членення при його аналітичному розгляді. Якщо тип тексту передбачає однорідність реєстрового рішення, розмір гомогенних блоків зростає до цілого тексту.

В психолінгвістических дослідженнях текст розглядається спочатку як лінгвістический об'єкт, як вербальне явлення, на рівні якого взаємодіє мова і мислення (Н.І. Жинкін, І.А. Зимня, А.А. Леонтьєв). В лінгвістическому аспекті під текстом розуміють єдине смислове і структурне ціле, включаюче зв'язані між собою і тематически об'єднані закончені смислові відрізки [А.А. Леонтьєв, М.Р. Львов, Л.П. Якубінський]. Н.І. Жинкін розглядає текст як самостійну лінгвістическу і психологіческу одиницу, як багаторівневе, ієрархічески організоване ціле, скреплене ієрархією предикатів, яке має два плану: план змісту (внутрішній, мислителный план) і план вираження (зовнішній, мовний рівень) [4]. А.А. Леонтьєв виходить з того, що текст є функціонально завершене мовне ціле, комунікативно-мовна одиница, яка характеризується цілісністю в структурно-смиловому і зв'язаністю в мовному плані.

З.Я. Тураєва слід за І.Р. Гальперініним приймає вузьке визначення тексту, яке виключає з розгляду усну мову і визначає текст з точки зору різних параметрів:

- онтологіческого (текст представляє собою сукупність пропозицій, об'єднаних в структуру різними типами зв'язу, єдністю прагматическої установки і визначеною інформацією);
- гносеологіческого (текст є відображена і заломлена в свідомості і реалізована в мовній матерії картина реального або альтернативного можливого світу);
- епістеміческого (під текстом можна розуміти рівень мовної системи, засіб втілення і фіксації знань).

Теорія тексту як процесу і результату складної мовно-мислителной діяльності лягла в основу удосконалення методики навчання монологіческої мови. Сучасний підхід передбачає відмову від вузько лінгвістического розуміння монологіческої мови як визначених видів усних і письмових

изложений и сочинений, и акцент на содержательной стороне высказывания [1, стр. 16].

Следует особо подчеркнуть, что, по мнению ученых (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов), умения и навыки монологической речи при спонтанном развитии не достигают необходимого уровня даже у нормально развивающихся детей. Особенности монологической речи, характерными для нормально развивающихся детей, являются:

- прерывистость, которая проявляется в остановках, в повторении отдельных слов, слогов и даже звуков, в "срывах" начатого слова или предложения;
- интонационная нерасчлененность речи, т.е. произношение отдельных словесных групп без необходимого интонационного отграничения их друг от друга;
- отсутствие интонации целого текста, которое обычно связано с отсутствием определенного замысла высказывания;
- интонационный монотон.

Только в условиях специально организованного обучения даже слышащие дети овладевают монологом в его зрелой и структурированной форме.

Исследователи выделяют умения, необходимые для развития монологической речи учащихся (ее содержательной и внешней сторон):

- определять объем содержания и границы темы;
- подчинять речевое сообщение основной мысли;
- собирать материал;
- систематизировать материал;
- строить сочинения различных видов;
- правильно и ярко выражать мысль;
- осуществлять контроль за собственной речью.

В соответствии с положениями психолингвистического подхода, речевая деятельность обеспечивается внутренней языковой системой, которую Л.В. Щерба назвал "психофизиологической речевой организацией индивида". Ученые особо подчеркивают, что любой ребенок может перерабатывать доступный ему языковой материал, предопределяемый уровнем его общего психического развития, а также степенью созревания соответствующих отделов мозга. Поэтому в основе обучения монологической речи должно лежать определение того, что собой представляет временная языковая система детей: какие единицы ее образуют и каковы правила их употребления.

С позиции психолингвистического подхода, важной задачей коррекционной педагогики является необходимость выявления общих и специфических закономерностей формирования речи при разных

видах сенсорних или інтелектуальних порушень (В.К. Воробьева, О.Е. Грибова, Л.А. Пиотровская, Л.В. Щерба и др.). Т.е. учителю-дефектологу важно знать, качество каких временных языковых систем такое же, как и при нормальном онтогенезе, а при каких внутренняя языковая система становится "асистемной", насколько длительным является период функционирования какой-либо одной языковой системы.

Обучение детей с нарушением слуха связной речи является специальной задачей образовательного процесса (Р.М. Боскис, Л.С. Выготский А.И. Дьячков, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, Э.И. Леонгард, Н.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Ж.И. Шиф). Оно базируется на целевых установках общей педагогики, которые остаются обязательными и для этой категории детей.

Вместе с тем, как свидетельствуют исследования развитие речи детей с нарушением слуха это, в большей или меньшей степени, изменение естественного пути формирования устной речи (Р.М. Боскис, К.Г. Коровин). Это процесс, который не может быть реализован в практике обучения глухих и слабослышащих детей в виде типичного, естественного пути развития слышащих детей, исследователи отмечают, что стремление строить обучение глухонемых устной речи по образцу обучения слышащих должно быть проведено крайне осторожно, не упуская из виду специфических особенностей речевой функции у детей, лишённых слуха (Р.М. Боскис).

В научно-методической литературе большое внимание уделяется исследованию факторов, влияющих на формирование речи детей с нарушением слуха. К объективным условиям относят: время наступления потери слуха наличие сопутствующих нарушений развития, время обнаружения нарушения слуховой функции и начала проведения коррекционно-педагогических мероприятий. Среди субъективных факторов выделяют: интеллект ребёнка, одарённость к языку. Социальными факторами выступают готовность и реальное участие семьи в процессе педагогической помощи своему ребёнку. Влияние патологии в периферическом отделе слухового анализатора на речевое развитие всесторонне исследовались в сурдопедагогике (И.Г. Багрова, В.И. Бельтюков, Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, Л.В. Нейман, Т. В. Пелымская, Ф.Ф. Рау, Н.Д. Шматко). Даже такое, казалось бы, незначительное, снижение слуха в пределах 15-20 дБ способно осложнять восприятие речи и затрудняет понимание языковых единиц (В.И. Бельтюков, С.С. Ляпидиевский, Л.В. Нейман, М.Е. Хватцев, Е. Л. Черкасова). Именно ограниченные возможности восприятия и понимания устной речи как средства коммуникации и трудности её

овладением определяют специфику методики формирования речи детей с нарушением слуха.

Формирование способности использовать речь как средство общения у слабослышащего ребенка, эффективно использующего слуховой аппарат, предполагает обязательное развитие слухового восприятия окружающих звуков и речи (способность обнаруживать, различать, опознавать и распознавать неречевые звуковые образы и акустические корреляты разных речевых сигналов – дифференциальных признаков фонем и самих фонем, слогов, слов, фраз; формирование базы слуховых образов этих сигналов в памяти). Формирование слуховых умений в различении и опознавании акустических (речевых и неречевых) сигналов, в свою очередь, ускоряет и обогащает социальное и коммуникативное развитие детей с нарушениями слуха. И развитие экспрессивной речи: умение порождать и развивать замысел высказывания, преобразовывать иерархическую структуру замысла в линейную последовательность речевых единиц и формирование в памяти необходимой для этого информации; это информация о значении слов, правилах их изменения и соединения в высказывании, употребления в речи, а также двигательных программах артикуляторных органов, обеспечивающих генерацию речевых сигналов с соответствующими акустическими характеристиками [6].

В настоящее время в школах для детей с нарушением слуха реализуется разработанный в 50-е годы XX века, коммуникативный подход обучения языку, направленный на развитие словесной коммуникации в тесной связи с развитием мышления и практической деятельности детей (С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Е.Н. Марциновская). Было предложено организовать обучение языку в плане развития языковой способности учащихся, формирования разных видов речевой деятельности, что предполагало повысить уровень осознанности употребления речевых средств и исключить формальное заучивание речевого материала. Однако даже в условиях полной реализации коммуникативного подхода в развитии связной речи детей с нарушением слуха наблюдается ряд стойких особенностей: трудности в осмыслении воспринятого, неполное раскрытие основной мысли рассказа, нарушение логики, нарушение соотношения между основными частями высказывания, использование своеобразных синтаксических конструкций, большое количество грамматических и речевых ошибок, отсутствие навыков самоконтроля.

Речевая деятельность – это двусторонний процесс, в котором участвует субъект, формирующий текст и субъект, воспринимающий его (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев). Восприятие любого

текста является по сути, текстопорождающей деятельностью, поскольку, как установлено в современной лингвистике, в процессе этой деятельности реципиент создает свой собственный текст, который лишь условно можно считать тождественным исходному. Многие сурдопедагоги справедливо указывают, что для большинства учащихся с нарушением слуха создание собственных высказываний значительно затруднено или невозможно, усвоение речевого материала остается формальным и не используется в реальной речевой коммуникации (Р.М. Боскис, К.Г. Коровин, В.А. Синяк).

Становится очевидным, что основные проблемы детей с нарушением слуха связаны не только с восприятием речи, но и с ее пониманием, не с воспроизведением фразы, а с формулированием мысли в наиболее точной и доступной для собеседника форме (Ф.Ф. Рау, Т.А. Соловьева). Меняется традиционное понимание развития связной речи детей с нарушением слуха как обучение созданию высказываний.

Современная цель обучения языку слабослышащих учащихся определяется как необходимость ввести детей в языковую действительность, в содержательный мир языка, создав условия для разностороннего личностного развития, социальной адаптации; использовать процесс обучения языку как ведущий путь приобщения их к современной культуре.

Поэтому для специальной школы нужны такие приемы обучения языку, которые бы стимулировали взаимосвязанное коммуникативное (речевое), когнитивное развитие учащихся с нарушениями слуха, обеспечивали возможность социокультурного образования, направленного на формирование готовности личности к интеграции в современное культурно-образовательное пространство.

В 2010-2011 учебном году в учебных планах специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха было изменено название предметной области коррекционных занятий с "развития слухового восприятия и коррекции произношения" на "развитие устной речи и слухового восприятия". Таким образом, поле деятельности учителя-дефектолога (сурдопедагога) значительно расширилось: с формирования произносительных умений акцент перенесен на развитие устной речи как средства общения.

Мы предположили, что основным средством развития устной речи (ее восприятия и воспроизведения) может выступить аутентичный текст, так как ориентирует занятия по развитию устной речи и слухового восприятия на реальную коммуникацию, создает основу для обучения естественному речевому поведению в самых разных ситуациях повседневной жизни.

До настоящего времени на коррекционных занятиях использовались тексты, четко ориентированные на доступность учащимся по содержанию и грамматическому оформлению, так называемые "искусственные дидактические модели" (В.П. Белогрудова). Авторские тексты чрезмерно упрощались, "препарировались", не всегда учитывали интересы учащихся. Содержание текста определялось лексикой и грамматикой, представленной к изучению, и сам текст выступал не как средство передачи информации, а способ презентации новых языковых единиц.

Аутентичные же тексты – это собственно оригинальные тексты, созданные для реальных условий коммуникации, а не для учебной ситуации (И.И. Халеева). Работа с такими текстами должна отражать свойства реальной коммуникации, которая всегда происходит в конкретных обстоятельствах между конкретными людьми, адресно ориентирована.

Необходимо отметить, что понятие "аутентичность" несводимо лишь к отбору лексики и правильному грамматическому оформлению высказывания. Важную роль при отборе текстов для учебных занятий играет оценка их содержательной стороны. Содержательные аспекты аутентичности учебного текста включают культурологическую, информативную, ситуативную, реактивную, аутентичность оформления (Е.В. Носович, Р.П. Мильруд).

Следует отметить, что аутентичные тексты могут быть слишком сложными и не отвечать конкретным задачам и условиям обучения. Поэтому возможно и компромиссное решение: создание методически аутентичных текстов (тексты, созданные в учебных целях и максимально приближенные к естественным образцам). Они должны соответствовать, с одной стороны, нормам и задачам естественного общения, а с другой – методическим требованиям, языковому и интеллектуальному уровню развития учащихся.

М.С. Мацковский определяет параметры текста, влияющие на его трудность:

- элементы словарного состава текста;
- факторы, связанные со структурой предложений;
- количественные характеристики концептуальной насыщенности текста;
- мера того интереса, с которым читает данный текст (степень интереса, который вызывает данный текст) [5, с.129].

Несомненно, что в учебном процессе не должны использоваться крайние позиции – в содержании занятий по развитию устной речи и слухового восприятия должны присутствовать как аутентичные, так и модельные тексты. Но и те, и другие должны соответствовать языковой компетенции учащихся и отражать реалистические модели

письменного или разговорного языка.

Мы предполагаем, что включение аутентичных текстов в работу по формированию монологической речи учащихся с нарушениями слуха, создает благоприятную почву для развития устной речи как средства общения, обеспечивает активность и личностную заинтересованность, опору на имеющийся опыт в языке и общении и, в конечном счете, формирует социокультурную компетентность учащихся. Разработка методики формирования монологической речи на коррекционных занятиях (фронтальных уроках, групповых и индивидуальных занятиях) средствами аутентичных текстов и определение преемственности в работе является целью нашего исследования.

Список використаних джерел

1. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М.: АСТ : Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
2. Доклад о развитии человека 2010. Реальное богатство народов: пути к развитию человека / Пер. с англ.; ПРООН – М.: Изд-во "Весь Мир", 2010. – 232 с.
3. Зими́на, Г.Я. Обучение старшекласников некоторым функциональным разновидностям монологического высказывания / Г.Я. Зими́на // Вопросы совершенствования процесса обучения иностранному языку в средней школе и вузе. – Горький. – 1978. – Вып. 3. – С. 42-53.
4. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Медицина, 1974. – 312 с.
5. Мацковский, М.С. Проблемы читабельности печатного материала / М.С. Мацковский // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / отв. ред. Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1976. – С. 126–142.
6. Черкасова, Е.Л. Логопедическое воздействие при нарушениях речи, осложненных минимальными расстройствами слуховой функции: дис. канд. пед. наук: 10. 00.03 / Е.Л. Черкасова. – М.: Институт специальной педагогики, 2001. – 232 с.

In the article considers modern approaches to definitions of the concepts such as “monologue”, “connected speech”, “text”. It gusticius the necessity of the use of authentic texts ac a means of development of monologue speech of hearing children.

Keywords: monologue speech, connected speech, text, authentic text.

Отримано 2.10. 2011

УДК 376-056.36:37.016:908

*О.В. Мамонько
М.І. Биченок
Т.О. Шутова*

**ЗМІСТ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ
ОРИЄНТУВАННЯ В ОТОЧУЮЧОМУ СВІТІ У ДІТЕЙ З
ТЯЖКИМИ І (АБО) МНОЖИННИМИ ПОРУШЕННЯМИ
ПСИХІЧНОГО І (АБО) ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

У статті визначені основні напрямки корекційної роботи з формування практичних умінь орієнтування в оточуючому світі у дітей з тяжкими і (або) множинними порушеннями психічного і (або) фізичного розвитку.

Ключові слова: практичні уміння, орієнтування в оточуючому світі.

В статье определены основные направления коррекционной работы по формированию практических умений ориентировки в окружающем мире у детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психического и (или) физического развития.

Ключевые слова: практические умения, ориентировка в окружающем мире.

Дошкольный период детства – особый этап развития ребенка. В этом возрасте перестраивается вся психическая жизнь ребенка, формируется его отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки заключается в том, что в дошкольном возрасте возникает внутренняя регуляция поведения. И если в раннем возрасте поведение ребенка побуждается и направляется извне – взрослым или ситуацией, то в дошкольном возрасте сам ребенок начинает определять собственное поведение [4].

В ходе социального развития ребенка дошкольного возраста закладываются основы личностной культуры, ее базис, в состав которого включается ориентировка в предметном мире, явлениях собственной жизни и деятельности, в самом себе и явлениях общественной жизни. Приобщение ребенка к социальному миру, построение отношений с другими людьми, по мнению большинства

педагогов и психологов, начинается с формирования представлений о себе.

Исследователи отмечают, что уже в раннем возрасте дети с сохранным интеллектом проявляют интерес к себе, своему телу, движениям, внешнему виду, а также особый интерес к окружающим людям и их взаимоотношениям. Сформированные представления о себе влияют на становление отношений ребенка с взрослыми и сверстниками и на развитие всех видов детской деятельности [1,2].

На протяжении всего дошкольного возраста представления ребенка с сохранным интеллектом о себе существенно изменяются: он начинает осознавать свои возможности, понимать, как относятся к нему окружающие, чем вызывается это отношение. К концу дошкольного возраста у детей складываются первичные формы самосознания - знание и оценка ребенком своих качеств и возможностей, открытие им для себя своих переживаний, что составляет основное новообразование этого возраста [1].

Ребенок в дошкольном возрасте проходит путь от выделения себя среди других к самосознанию, открытию своей внутренней жизни.

Дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности в установлении адекватных форм взаимодействия с окружающими людьми, что в свою очередь, препятствует своевременному появлению осознанного отношения к окружающему миру и становлению личностных качеств. У этих детей первое проявление самосознания, выделение своего "Я", которое обычно находит выражение в негативных реакциях на замечания, порицания, на неудачу, если и возникает, то гораздо позже, чем у их сверстников. Они испытывают трудности в понимании и осмыслении своего каждодневного опыта, а также жизни и событий окружающих их людей. Для них характерны недифференцированность эмоциональных реакций, несформированность способов выражения адекватных эмоций в повседневной жизни. Все эти особенности отрицательно сказываются на формировании поведения и становлении личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Коррекционная работа с детьми с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями развития должна носить комплексный характер и быть максимально приближена к тем условиям, в которых ребенок растет и развивается. В связи с этим содержание раздела программы "Я и мир" связано с развитием соматогнозиса (осознание собственного тела, его строения, положения в пространстве), а также самообслуживанием, дающим максимально возможную, в каждом конкретном случае, независимость от окружающих в сфере повседневных задач и позволяющим

удовлетворяют свои простые потребности (физиологические, в еде, одежде, личной гигиене, самоориентации). Приоритетной задачей в работе с данной категорией детей является их социальное развитие в целом, а не только систематическое обучение. В условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации создаются такие условия обучения и воспитания, которые способствуют: возникновению желания познавать окружающий мир; обогащению социального опыта; формированию социального поведения; расширению круга общения с людьми; формированию культурных навыков, усвоению социальных норм и правил.

Коррекционно-развивающая работа в рамках данной предметной области строится с учетом основных дидактических принципов образования детей дошкольного возраста: индивидуализации воспитания и обучения; приоритета семейного воспитания в сочетании с тесным взаимодействием со специалистами учреждения образования; комплексного характера и системного анализа факторов развития ребенка в условиях междисциплинарного взаимодействия специалистов и в тесном сотрудничестве с родителями; осуществление коррекционно-развивающей работы на коммуникативно-деятельностной и полисенсорной основе; создания развивающей социальной и предметно-пространственной среды, обеспечивающей достойное качество жизни и не ограничивающей активность ребенка в овладении социальными отношениями, познании окружающего мира[3].

Кроме того в коррекционно-развивающей работе необходимо учитывать следующие положения: обеспечение ребенку возможности выбора (продуктов питания, игрового материала и т.д.); учет и эффективное использование реакций на действия, особенно социальных реакций (различные проявления одобрения, недовольства и т.д.); обеспечение пошагового выполнения задания; обеспечение успеха для поддержания в ребенке желания взаимодействовать; включение обучения в повседневную жизнь ребенка.

Целью предметной области "Я и мир" является формирование практических умений ориентировки в окружающем ребенка мире с максимальным сокращением помощи взрослого.

Данная цель может реализовываться через решение следующих задач: формирование и закрепление умений самоориентации (осознание собственного тела, ориентировка в схеме тела, в пространстве и т.д.); формирование и закрепление умений самообслуживания (прием пищи, одевание, личная гигиена, физиологические потребности); формирование практических навыков познания окружающей действительности при взаимодействии с

ближайшим окружением ребенка (ребенок как член семьи, место жительства, друзья, ребенок и природа, безопасность жизнедеятельности и т.д.).

Эти задачи определяют основные направления коррекционно-развивающей работы, на основе которых выделяются следующие разделы: "Самообслуживание", "Я как член семьи", "Я и окружение", "Я и природа". Данные разделы предполагают открытый перечень ситуаций, в которых может оказаться ребенок. Содержащиеся в них темы помогут познавать на опыте и изучать ближайшее окружение, выполнять разные роли согласно общепринятым нормам; будут поддерживать максимально возможное для каждого ребенка развитие автономии, самостоятельность действий и формирование практических навыков, что в свою очередь будет способствовать наилучшей социальной адаптации ребенка в рамках его возможностей.

Данные предметные области предполагают 4-5 периоды обучения. В этой части программы формируются, уточняются и систематизируются знания о предметах и явлениях окружающей действительности, формируется целостное восприятие и правильное представление о человеке, его организме, потребностях и возможностях, о необходимости выполнять культурно-гигиенические требования и правила безопасного поведения в быту. В процессе коррекционной работы формируется положительное эмоциональное отношение ребенка к себе, положительное эмоциональное восприятие сверстников. Дети знакомятся с предметной и природной средой, учатся определять назначение, свойства и качества предметов.

Программа построена по концентрическому принципу, т.е. на протяжении всего периода обучения содержание материала в рамках разделов будет уточняться, углубляться, обобщаться.

В процессе формирования навыков самообслуживания (**раздел программы "Самообслуживание"**) будут закрепляться и расширяться знания, полученные на предыдущих годах обучения (прием пищи, пользование туалетом, одевание и раздевание, гигиена тела, сообщение о сигналах, поступающих от тела), а также будут формироваться первоначальные навыки в распознавании и избегании опасных ситуаций, правила поведения в опасных для здоровья и жизни ребенка ситуациях.

Раздел "Я как член семьи" предполагает формирование знаний о себе (имя, фамилия) и членах семьи, их действиях в быту, семейных праздниках и традициях. Формируются умения узнавать близких и родных, друзей лично и на фотографиях, соотносить изображение на фотографии с реальными людьми, выделять своих и чужих.

Параллельно формуються навички безпального поведіння з чужими людьми.

В розділі "Я і оточення" формуються знання про місце життєвості, виховання, педагогах, друзях, про приміщеннях центра корекційно-розвиваючого навчання і реабілітації, навички безпального поведіння в приміщенні і на вулиці.

В розділі "Я і природа" знайомимо дітей з частинами суток, часами року і з супутніми їм явленнями на основі практичних дій виконуваних дитиною в режимі дня в повсякденній життєвості. Елементарні знання про рослинному і тваринному світі і безпальному поведінні в природі, навички природоохоронного поведіння.

Формування навичок, передбачених змістом даного розділу здійснюється вчителем-дефектологом на заняттях і вихователем в часі всього перебування дитини в центрі корекційно-розвиваючого навчання і реабілітації. Кожен заняття необхідно починати з встановлення емоційного контакту з дитиною. Навчання здійснюється з допомогою сполучених дій, виконання дій по підражанню, по зразку, по словесній інструкції.

Особа роль відводиться взаємодії спеціалістів центра корекційно-розвиваючого навчання і реабілітації з батьками, виховуючими дитини з важкими і (або) багаточисними фізичними і (або) психічними порушеннями розвитку.

Іменно в сім'ї формується перший соціальний досвід, засвоюються норми і правила поведіння. Сім'я – особий соціальний інститут, спроможний забезпечити дитині емоційну захищеність, привити впевненість в своїх силах. Ці фактори сприяють закріпленню всіх знань і навичок, які формуються у дитини в умовах центра корекційно-розвиваючого навчання і реабілітації в повсякденній життєвості дитини в домашніх умовах. Однак для цього необхідно навчити батьків найбільш ефективним способам взаємодії з дитиною, що і є однією з основних завдань спеціалістів центра корекційно-розвиваючого навчання і реабілітації.

Одним з найважливіших напрямків роботи з даною категорією дітей є формування навичок самообслуговування. На четвертому і п'ятому етапах навчання, згідно концентричному принципу побудови програми, закріплюються навички, сформовані на попередніх етапах навчання, а також формуються нові, життєво значимі навички. Даний підхід відображений в представленої розділі "Самообслуговування".

Четвертый этап обучения:

Прием пищи:

Закрепление знаний о функциях отдельных частей тела, о вкусе и запахе продуктов. Продолжение знакомства с ложкой и чашкой. Закрепление умения правильно пить из чашки без ручки (брать одной рукой, подносить ко рту, выполнять наклон чашки во время питья, возвращать чашку на стол). Формирование умения правильно действовать с ложкой (брать, держать ложку, набирать пищу, подносить ложку с пищей ко рту). Закрепление умения есть разнообразную еду ложкой. Закрепление умения пить через соломку из пакетов с фруктовыми и молочными напитками. Закрепление умения пользоваться салфеткой. Закрепление умения разворачивать несложные упаковки (конфет, печенья, шоколада). Закрепление умения очищать фрукты (бананы, мандарины). Обучение различению съедобных и несъедобных объектов. Формирование умения соотносить названия часто используемых предметов посуды с их графическим символом (для детей с соответствующими речевыми возможностями – введение в активный словарь слов, обозначающих названия предметов посуды). Формирование умения соотносить названия часто используемых продуктов питания с их графическим символом (для детей с соответствующими речевыми возможностями – введение в активный словарь слов, обозначающих названия часто используемых продуктов питания).

Одевание и раздевание:

Закрепление знаний о функциях отдельных частей тела, графическом символе одежды, названием и местом хранения одежды. Закрепление умения приносить (показывать) свои вещи при одевании, знать их назначение. Закрепление умения снимать шапку, носки, штанишки, обувь и частично одеваться, оказывая при этом помощь взрослому (натягивать штаны вниз от середины бедер; натягивать носок от пятки и выше; натягивать блузу от груди до талии при условии, что вдеть руки в рукава ребенку помогают и т.д.). Закрепление умения расстегивать и застегивать застёжки "молния" до основания (находить язычок и спускать (застегивать) замок молнии до основания), расстегивать и застегивать застёжки "на липучках". Закрепление умения расстегивать большие пуговицы. Формирование умения соотносить названия часто используемых предметов одежды с пиктограммами их обозначающими (для детей с соответствующими речевыми возможностями – введение в активный словарь слов, обозначающих название предметов одежды). Формирование умения снимать и надевать предметы обуви с помощью взрослого.

Формирование умения с помощью взрослого выбирать одежду и обувь для улицы и помещения.

Пользование туалетом:

Закрепление знаний о функциях отдельных частей тела. Закрепление умения сообщать о своей нужде жестом (показ рукой на дверь туалетной комнаты), звуковыми сигналами (а-а, пи-пи, ка-ка) или словом; контролировать физиологические потребности. Закрепление умения регулярно пользоваться туалетом не прибегая к горшку (под руководством взрослого). Закрепление умения оказывать помощь своими действиями в процессе расстегивания и снятия одежды перед оправлением нужды. Закрепление умений надевания и застегивания одежды после оправления нужды под контролем взрослого. Закрепление навыков регулярного мытья рук после посещения туалета. Закрепление умения правильно пользоваться туалетной бумагой под присмотром взрослого, спускать воду в туалете.

Гигиена тела:

Закрепление знаний о частях тела и их функциях (голова, туловище, руки, ноги; голова – глаза, уши, нос, рот), о графическом символе, названии и месторасположении гигиенических принадлежностей. Формирование положительного отношения к играм с водой и водным процедурам. Закрепление умения сообщать о нарушении своей опрятности жестом (показ грязных рук), звуковыми сигналами (ка-ка) или словом. Закрепление умения пользоваться носовым платком (при напоминании и предоставлении его ребенку). Формирование желания чистить зубы (ребенок позволяет чистить себе зубы). Закрепление умения самостоятельного мытья рук и умывания. Закрепление умения пользоваться полотенцем (находить свое полотенце по символу, брать полотенце, вытирать развернутым полотенцем лицо и руки, возвращать полотенце на место). Закрепление знаний о предметах гигиены, их назначении и действиях с ними (мыло, мочалка, зубная паста и т.д.). Формирование умения пользоваться полотенцем (находить свое полотенце по символу, брать полотенце, вытирать развернутым полотенцем лицо и руки, возвращать полотенце на место).

Безопасность поведения в быту.

Формирование умения распознавать опасные предметы (нож, вилка, огонь на плите, горячая посуда и т.д.). Формирование приемов безопасного обращения с ними.

5 этап обучения:

Прием пищи:

Закрепление знаний о функциях отдельных частей тела, о вкусе и запахе продуктов. Продолжение знакомства с ложкой и чашкой. Закрепление умения правильно пить из чашки без ручки (брать одной

руками, подносить ко рту, выполнять наклон чашки во время питья, возвращать чашку на стол). Формирование умения правильно действовать с ложкой (брать, держать ложку, набирать пищу, подносить ложку с пищей ко рту). Закрепление умения есть разнообразную еду ложкой. Закрепление умения пить через соломку из пакетов с фруктовыми и молочными напитками. Закрепление умения пользоваться салфеткой. Закрепление умения разворачивать несложные упаковки (конфет, печенья, шоколада). Закрепление умения очищать фрукты (бананы, мандарины). Закрепление умения различать съедобные и несъедобные объекты.

Закрепление умения соотносить названия часто используемых предметов посуды с их графическим символом (для детей с соответствующими речевыми возможностями – введение в активный словарь слов, обозначающих названия предметов посуды). Закрепление умения соотносить названия часто используемых продуктов питания с их графическим символом (для детей с соответствующими речевыми возможностями – введение в активный словарь слов, обозначающих названия часто используемых продуктов питания). Формирование умения в наливании негорячей жидкости из небольшого кувшина в чашку с помощью взрослого (индивидуально, в соответствии с возможностями ребенка). Формирование умения насыпать в чашку сахар с помощью взрослого (индивидуально, в соответствии с возможностями ребенка). Формирование умения размешивать сахар в чашке с помощью взрослого (индивидуально, в соответствии с возможностями ребенка). Формирование навыков эстетического приема пищи с помощью взрослого (индивидуально, в соответствии с возможностями ребенка).

Одевание и раздевание

Закрепление знаний о функциях отдельных частей тела, графическом символе одежды, названием и местом хранения одежды. Закрепление умения приносить (показывать) свои вещи при одевании, знать их назначение. Закрепление умения снимать шапку, носки, штанишки, обувь и частично одеваться, оказывая при этом помощь взрослому (натягивать штаны вниз от середины бедер; натягивать носок от пятки и выше; натягивать блузу от груди до талии при условии, что вдеть руки в рукава ребенку помогают и т.д.). Закрепление умения расстегивать и застегивать застёжки "молния" до основания (находить язычок и спускать (застегивать) замок молнии до основания), расстегивать и застегивать застёжки "на липучках". Закрепление умения расстегивать большие пуговицы. Закрепление умения соотносить названия часто используемых предметов одежды с пиктограммами их обозначающими (для детей с соответствующими

речевими возможностями – введение в активный словарь слов, обозначающих название предметов одежды). Закрепление умения снимать и надевать предметы обуви с помощью взрослого. Закрепление умения с помощью взрослого выбирать одежду и обувь для улицы и помещения. Формирование умения с помощью взрослого соблюдать последовательность в одевании и раздевании. Формирование умения с помощью взрослого развешивать и складывать одежду (индивидуально, в соответствии с возможностями ребенка). Формирование навыка с помощью взрослого выбирать одежду и обувь в зависимости от времени года и погоды.

Пользование туалетом:

Закрепление знаний о функциях отдельных частей тела. Закрепление умения сообщать о своей нужде жестом (показ рукой на дверь туалетной комнаты), звуковыми сигналами (а-а, пи-пи, ка-ка) или словом; контролировать физиологические потребности. Закрепление умения регулярно пользоваться туалетом не прибегая к горшку (под руководством взрослого). Закрепление умения оказывать помощь своими действиями в процессе расстегивания и снятия одежды перед оправлением нужды. Закрепление умений надевания и застегивания одежды после оправления нужды под контролем взрослого. Закрепление навыков регулярного мытья рук после посещения туалета. Закрепление умения правильно пользоваться туалетной бумагой под присмотром взрослого, спускать воду в туалете.

Гигиена тела:

Закрепление знаний о частях тела и их функциях (голова, туловище, руки, ноги; голова – глаза, уши, нос, рот), о графическом символе, названии и месторасположении гигиенических принадлежностей. Формирование положительного отношения к играм с водой и водным процедурам. Закрепление умения сообщать о нарушении своей опрятности жестом (показ грязных рук), звуковыми сигналами (ка-ка) или словом. Закрепление умения пользоваться носовым платком (при напоминании и предоставлении его ребенку). Формирование желания чистить зубы (ребенок позволяет чистить себе зубы). Закрепление умения самостоятельного мытья рук и умывания. Закрепление умения пользоваться полотенцем (находить свое полотенце по символу, брать полотенце, вытирать развернутым полотенцем лицо и руки, возвращать полотенце на место). Закрепление знаний о предметах гигиены, их назначении и действиях с ними (мыло, мочалка, зубная паста и т.д.). Формирование умения пользоваться полотенцем (находить свое полотенце по символу, брать полотенце, вытирать развернутым полотенцем лицо и руки, возвращать полотенце на место). Закрепление знаний о предметах гигиены, их назначении и действиях с ними (мыло,

мочалка, зубная паста и т.д.). Формирование умения мытья ног с помощью взрослого. Формирование умения осуществлять интимную гигиену с помощью взрослого. Формирование умения с помощью взрослого пользоваться расческой.

Безопасность поведения в быту.

Закрепление умения распознавать опасные предметы (нож, вилка, огонь на плите, горячая посуда и т.д.). Закрепление приемов безопасного обращения с ними. Формирование умения обнаруживать на своем теле места ушибов, царапин, ожогов и сообщение о них жестом или звуковым сигналом (бо-бо).

Таким образом, формирование практических умений ориентировки в окружающем мире, в том числе и умений самообслуживания, у детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психического и (или) физического развития, является важным компонентом коррекционно-развивающей работы и позволяет увеличить уровень максимально возможной, в каждом конкретном случае, самостоятельности и независимости ребенка от помощи взрослого.

Список використаних джерел

1. Запорожец, А.В. Мышление и деятельность ребенка / А.В. Запорожец// Избранные психологические труды. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1986. – 458 с.
2. Леонтьев, А.Н. Проблема деятельности в психологии / А.Н. Леонтьев// Вопросы психологии. – 1971. – № 9. – С. 104-108.
3. Программа для специальных дошкольных учреждений. Воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью / отв. ред. Е.М. Калинина. – Мн.: Харвест, 2007. – 124 с.
4. Смирнова, Е.О. Влияние формы общения со взрослыми на эффективность обучения дошкольников /Е.О. Смирнова/ // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 105-111.

In the article the main streams of correction work on formation of practical skills of orientation in the surrounding world of children with serious and (or) multiple disturbances of psychical and (or) physical development.

Keywords: practical skills, orientation in the surrounding world.

Отримано 2.10. 2011

УДК 376-056.24:003-028.31

І.В. Миколайчук

ПІДГОТОВКА РУКИ ДО ПИСЬМА – НЕВІД’ЄМНА СКЛADOVA НАВЧАННЯ ГРАМОТІ УЧНІВ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

У статті розглядається роль, значення та специфіка формування графо-моторних навичок в процесі навчання грамоті дітей з церебральним паралічем. Наводиться стислий аналіз методів підготовки руки до оволодіння навичкою письма.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, письмо, дрібна моторика пальців рук.

В статье рассматривается роль, значение и специфика формирования графических умений в процессе обучения грамоте детей с церебральным параличом. Анализируются методы подготовки руки к овладению умением писать.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, письмо, мелкая моторика пальцев рук.

Письмо – одна з найскладніших навичок координації, яка вимагає злагодженої роботи м'язів кисті усєї руки, правильної координації рухів всього тіла. Оволодіння навичкою письма – тривалий і трудомісткий процес, який не всім дітям дається легко. А дітям з церебральним паралічем вона виявляється вкрай важкою, а іноді і неможливою. Підготовка до письма – один з найскладніших етапів підготовки дитини до систематичного навчання. Це пов'язано з психофізіологічними особливостями дитини, з одного боку, і з самим процесом письма, з іншого боку.

Проблемою формування навички письма активно почали займатись ще в ХІХ ст. . Так, неврологи L. Lihtheim, С. Wernike розглядали письмо як оптико-моторний акт, який залежить від розвитку і взаємозв'язку центру зору, моторного центру руки та центру утворення слів. Дещо пізніше (Центр Екснера, 1881; Nils von Meyendorf, 1941; Kleist, 1959) стверджувалось, що це лише моторний акт з центром локалізації у премоторних відділах рухового аналізатору. На противагу цьому стали дослідження Цветкової Л.С., де наголошувалось на більш пізній онтогенетичний етап формування писемних навичок, які

залежать від цілеспрямованого і вчасного розвитку аналізаторних систем та вищих психічних функцій людини.

Науковці (К.А. Семенова, 1968; Є.М. Мастюкова, 1987; Л.О. Бадалян, 1988; Є.Ф. Архіпова, 1989; М.В. Іпполітова, 1980; Л.М. Шипіцина, І.І. Мамайчук, 2001 та ін.) відзначають, що у дітей з церебральним паралічем недостатньо сформована здатність до оцінки просторових відмінностей, від яких залежать повнота і точність сприйняття і відтворення форм літер. У них недорозвинені дрібні м'язи руки, недосконала координація рухів, триває окостеніння зап'ясть і фаланг пальців. Зорові і рухові аналізатори, які безпосередньо беруть участь у сприйнятті та відтворенні літер та їх елементів, знаходяться на різній стадії розвитку; на самих початкових ступенях навчання письма діти не бачать в буквах елементів. Крім того, внаслідок порушення просторового аналізу і синтезу, зорово-моторної координації, слухового і тактильного сприйняття дітям важко орієнтуватись у таких необхідних при письмі просторових характеристиках, як права і ліва сторона, верх - низ, ближче - далі, під - над, близько - всередині і т.д. (Л.М. Шипіцина, І.І. Мамайчук).

Загалом, сам процес письма є надзвичайно важким і вимагає не тільки фізичних, інтелектуальних, але і емоційних зусиль. При цьому формуються технічні навички: правильне поводження з письмовим приладдям, координація рухів руки при письмі, дотримання гігієнічних правил письма; графічні навички: правильне зображення букв, дотримання рядка при письмі слів, однакового розміру букв та їх розташування на робочій рядку і т.д.; орфографічні навички: позначення звуків відповідними літерами, дотримання власне орфографічних правил.

Основна увага педагога має звертатись на формування правильної пози при письмі: дітей навчають сидіти, тримати голову, тримати ручку, розташовувати необхідні предмети на парті, самостійно працювати. Також батьки і педагоги повинні приділяти належну увагу вправам, іграм, різним завданням на розвиток дрібної моторики і координації рухів руки, вирішувати відразу два завдання: по-перше, непрямим чином впливати на загальний інтелектуальний розвиток дитини, по-друге, готувати до оволодіння власне навичкою письма [1, 3, 6].

Аналіз підходів з підготовки руки до письма (Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В., Мастюкова Е. М., Семенова К.А., Эйдинов М.Б., О.В. Правдина, Е.Н. Винарская, Л.М. Шипіцина, І.І. Мамайчук та ін..) дозволив виділити основні напрямки роботи, а саме: навчання різним рухам пальців рук, одночасні рухи пальців рук і кисті; відтворення і тренування ізольованих рухів пальців рук і кисті; формування правильного диференційованого захоплення предметів в залежності від

їх розміру, пружності, ваги та інших якостей; розвиток вільного руху правої руки при утриманні предмета і в процесі різних маніпуляцій з ним; "письмо" вказівним пальцем, змоченим у фарбі, в альбомі; проведення комплексу гімнастичних вправ для розвитку рухів рук.

У разі важких порушень моторики рук дитині потрібно індивідуально підбирати спосіб утримування ручки, а саме: навчати прийняттю пози руки і пальців, що імітує утримання ручки; формувати правильне захоплення ручки, що лежить на парті, і прийняття положення для письма; розслаблення і напруження пальців, в той час як вони втримують ручку і зберігають правильну позицію; розвивати вільні рухи пальців для прижимання ручки.

Формування рухів олівцем або ручкою при письмі включає: навчання контролю зором за рухом рук методом багаторазового повторення (розвиток зорово-моторної координації); розвиток ізольованих рухів правої (ведучої) руки.

На підготовчому етапі навчанню письму обов'язково потрібно використовувати вправи для формування оптико-просторового орієнтування: маркування початку письма – з лівого верхнього кута, аркуша; вироблення автоматизованих рухів зліва направо шляхом малювання доріжок, стрічок та ін.; письмо рукою в повітрі з контролем і без контролю зору; автоматизація рухів зліва направо шляхом написання мокрим пальцем на грифельній дошці; штрихування та обведення.

Е.С. Каліжнюк звертає особливу увагу на попередження та подолання дзеркального письма. У ході корекційної роботи рекомендується навчати дитину писати правою рукою і проводити комплекс лікувальних заходів (лікувальна гімнастика, фізіотерапія, медикаментозне лікування), спрямованих на активізацію дій в ураженій руці. Якщо ж параліч виражений грубо і письмо правою рукою неможливе, то при навчанні дитини необхідно провести попередню роботу. Слід формувати автоматизовані рухи зліва направо шляхом малювання "доріжок", "стрічок" і т.д. спочатку пальцем у повітрі, із зоровим контролем і без нього, і тільки потім шляхом написання пальцем крейдою на склі, грифельної дошці і т.п. Комплекс корекційних заходів повинен включати також розфарбовування за трафаретом асиметричних фігур. У процесі малювання або написання асиметричних фігур або букв необхідно проводити аналіз розташування різних елементів букв або малюнка. Важливо порівнювати й аналізувати правильно і неправильно намальовані фігури і букви.

Формуючи у дитини з церебральним паралічем початкові навички письма, дуже важливо вирішити завдання навчання утриманню ручки або олівця та формування графомоторних функцій. Але якщо в силу

важкості рухових порушень це завдання не буде вирішеним, не можна відмовлятися від навчання. Діти з важкими порушеннями маніпулятивних функцій, які не можуть опанувати письмом ручкою, можуть навчитися друкувати на комп'ютері.

Для дітей даної категорії дуже важливим є виконання підготовчих вправ, які дають їй змогу оволодіти власним тілом, навчитись правильно сидіти, тримати ручку; формувати та підвищувати зорово-просторову координацію.

Завдання з розвитку дрібної моторики пальців рук повинні проводитись регулярно з певною послідовністю. Спочатку даються вправи, які дитина може самостійно, або з допомогою виконати, а з часом ступінь складності потрібно підвищувати. Перед початком виконання завдань обов'язково потрібно підготувати руки дитини, а саме: зробити масаж рук, пальців рук, точковий масаж. Також можна використовувати і нетрадиційні прийоми масажу: масаж олівцями, горіхами, гра на музичний інструментах; ігри з крупою, намистинками, гудзиками, дрібними камінчиками, пластиліном, різноманітними конструкторами, мозаїкою; вирізання ножицями; малювання різними матеріалами – ручкою, простим олівцем, кольоровими олівцями, крейдою, аквареллю і т.д.; роботу з папером (складання оригамі), плетіння, аплікації; графічні вправи, штрихування [1,2, 4, 5, 6].

Під час виконання цих вправ потрібно стежити за тим, щоб дитина рівно сиділа, правильно тримала голову і ноги (стопи на підлозі), старалась правильно рухати руками і пальцями рук. Завдання повинні приносити дитині радість, не можна допускати нудьги і перевтоми.

Враховуючи рекомендації науковців-практиків та виходячи із даних вивчення дітей з порушенням опорно-рухового апарату, підготовча робота з оволодіння навичками письма повинна будуватись за спеціально підібраним комплексом вправ та завдань для розвитку моторики пальців рук:

1. Пальчикові ігри

Формування мовленнєвих зон відбувається під впливом кінестетичних імпульсів від рук, а точніше від пальців. Тому, необхідно стимулювати мовленнєвий розвиток дітей шляхом тренування рухів пальців рук. Виконуючи пальчиками різні вправи, дитина досягає гарного розвитку дрібної моторики рук, яка не тільки сприятливо впливає на розвиток мовлення (тому що при цьому індуктивно відбувається збудження в центрах мовлення), але і готує дитину до малювання, письма. Кисті рук набувають гарної рухливості, гнучкості, зникає скутість рухів, що надалі полегшить оволодіння навичкою письма. "Пальчикові ігри" дуже емоційні і захоплюючі. Вони ніби відображають реальність навколишнього світу – предмети, тварин, людей, їх діяльність, явища природи. У ході "пальчикових ігор" діти,

повторюючи рухи дорослих, активізують моторику рук. Тим самим виробляються спритність, уміння керувати своїми рухами, концентрувати увагу на одному виді діяльності.

"Пальчикові ігри" – це інсценування будь-яких римованих історій, казок за допомогою пальців. Багато ігор вимагають участі обох рук, що дає можливість дітям орієнтуватися в поняттях "вправо", "вліво", "вгору", "вниз" і ін

Дуже важливі ці ігри для розвитку творчості дітей. Якщо дитина засвоїла якусь одну "пальчикову гру", вона обов'язково буде намагатися придумати нове інсценування. Доцільно кожне заняття з підготовки до письма починати з "пальчикових ігор", щоб розіміяти пальчики, активізувати моторику рук для успішного виконання дітьми різноманітних графічних вправ. Час проведення 3 - 7 хвилин.

2. Ігри з крупою, намистинками, гудзиками, дрібними камінчиками.

Ці ігри надають прекрасний тонізуючий і оздоровчий вплив. Дітям пропонується сортувати, вгадувати з закритими очима, катати між великим і вказівним пальцем, придавлювати по черзі всіма пальцями обох рук до столу, намагаючись при цьому робити обертальні рухи. Можна навчити дитину перекочувати пальцями однієї руки два волоських горіха або камінчика, пальцями однієї руки або між двох долонь шестигранний олівець. Можна запропонувати дітям викладати літери, силуети різних предметів з дрібних предметів: насіння, гудзиків, гілочок і т.д. Всі заняття з використанням дрібних предметів мають проходити під суворим контролем дорослих.

3. Вирізування ножицями.

Педагог приділяє особливу увагу засвоєнню основних прийомів вирізання – навичкам різання по прямій, вмінню вирізувати різні форми (прямокутні, овальні, круглі). Завдання полягає в тому, щоб підвести дітей до узагальненого розуміння способів вирізування будь-яких предметів. При поясненні завдання необхідно вчити дітей не тільки пасивно засвоювати процес вирізування, а й спонукати їх давати словесну характеристику рухам рук педагога при показі способів вирізування. Отримуючи симетричні форми при згинанні паперу, складеного гармошкою, діти повинні засвоїти, що вони ріжуть не цілу форму а її половину.

Уміння впевнено користуватися ножицями відіграє особливу роль у розвитку ручної вмілості. Для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату це важко, вимагає скоординованості рухів. Симетричне вирізання, вирізання різних фігурок з старих листівок, журналів – корисне і цікаве заняття для дітей.

4. Малювання, розфарбовування.

Необхідно вчити дітей розфарбовувати акуратно, не виходячи за контури зображених предметів, рівномірно наносячи потрібний колір.

Розфарбовування, як один з найлегших видів діяльності, вводиться в значній мірі заради засвоєння дітьми необхідних для письма гігієнічних правил. Разом з тим, воно продовжує залишатися засобом розвитку узгоджених дій зорового і рухового аналізаторів і зміцнення рухового апарату ведучої руки. Дитина, виконуючи роботу з розмальовування, на відміну від роботи, пов'язаної з написанням літер, не відчуває втоми, робить це з задоволенням, вільно, хоча її рука проробляє ті ж маніпуляції, що і при письмі. Оскільки ця робота не утруднює дитину, вона може зосередитися на основному завданні - виконанні гігієнічних правил письма.

Малювання різними матеріалами (ручкою, простим олівцем, кольоровими олівцями, крейдою) вимагає різного ступеня натиску для того, щоб на папері залишився слід від пишучого предмета. Це теж сприяє розвитку ручної вмілості.

5. Робота з папером. Оригамі. Плетіння.

Розвитку точних рухів і пам'яті допомагають плетіння килимків з паперових смуг, складання корабликів, фігурок звірів з паперу. Необхідно познайомити дітей з інструментами для обробки паперу, показати прийоми згинання і складання паперу, дати початкові відомості про види паперу (газетний, альбомний, гофрований, обгортковий).

6. Графічні вправи. Штрихування.

Виконуються на нелінованому папері. Розвиток дрібної моторики визначається не тільки чіткістю і красою зображення ліній, а й легкістю і свободою руху: руки не повинні бути скованими, напруженими. Правильно дотримуватися графічних пропорцій, писати плавно і симетрично важливо для вироблення гарного і чіткого почерку. Дитина повинна намагатися не відривати ручку від паперу і не переривати лінії. При штрихуванні прямих ліній добре видно чіткість почерку і впевненість руху руки. Уміння вільно малювати плавні лінії зліва направо важливо при формуванні почерку. Уміння писати з нахилом зверху вниз і знизу вгору необхідно при формуванні почерку. Розвитку точності рухів, уваги і контролю за власними діями також сприяють графічні вправи.

Правила штрихування: штрихувати тільки в заданому напрямку; не виходити за контури фігури; дотримуватися паралельності ліній; не зближувати штрихи, відстань між ними повинна бути 0,5 см.

Виконуючи різні вправи з підготовки до письма, дитина і педагог повинні постійно пам'ятати і дотримуватись гігієнічних правил, доводячи їх виконання до автоматизму. Дотримання гігієнічних правил допоможе дитині надалі подолати труднощі технічного боку письма.

Таким чином, під час проведення підготовчої корекційної роботи у дитини перш за все долаються порушення просторового аналізу і

синтезу, зорово-моторної координації, слухового і тактильного сприйняття, а також формуються потрібні знання та вміння для оволодіння навичками письма.

Характер порушень моторики тіла, а зокрема, пальців рук напряму залежить від локалізації ураження і ступеню прояву порушень опорно-рухового апарату. Специфічні труднощі у дітей проявляються ще від народження і характеризуються відсутністю або недорозвиненням безумовних рефлексів.

Процес оволодіння писемним мовленням для учнів з церебральним паралічем дуже трудомісткий і вимагає багато часу і терпіння. У дітей виявляються значні патологічні зміни моторики пальців рук, які спонтанно, з ростом дитини не зникають, а, навпаки, закріплюються і призводять до того, що дитина залишається непідготовленою до нормальної адаптації до умов суспільства. Тому, процес підготовки дитини до навчання письму вимагає злагодженої співпраці цілого ряду спеціалістів (педагогів, логопеда, дефектолога, психолога, лікаря ЛФК, масажиста) та батьків. Потрібно чітко скласти план і структуру роботи. Індивідуально, в залежності від характеру порушення, підібрати комплекси вправ і завдань для розвитку дрібної моторики пальців рук.

Список використаних джерел

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период). – М.: Просвещение, 1989. – 234 с.
2. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В.. Детские церебральные параличи. – К.: Здоровья, 1988. – 327 с.
3. Ипполитова М. В. и др. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. – М.: Просвещение, 1980. – 53 с.
4. Мастюкова Е. М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития // Дефектология. – 1987. – №3. – С. 3-9.
5. Семенова К.А. Детские церебральные параличи. – М.: Просвещение, 1968. – 258 с.
6. Эйдинов М.Б., О.В. Правдина, Е.Н. Винарская Детские церебральные параличи и пути их преодоления. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 215 с.

The article examines the role, significance and specificity of the formation of graph-motor skills in the literacy of children with cerebral palsy. We give a brief analysis of methods of training the hand to master writing skills.

Keywords: cerebral palsy, writing, fine motor skills fingers.

Отримано 2. 10.2011

УДК 376-056. 262: 376.016:72/76

О. О. Набоченко

ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ СЛІПИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРО ЖИВУ ПРИРОДУ ЗАСОБАМИ РЕЛЬЄФНОГО МАЛЮВАННЯ

У статті розглянуті питання формування уявлень сліпих молодших школярів про навколишній світ, можливість використання технології корпуспедія для розвитку уявлень незрячих учнів про живу природу, надані методичні рекомендації щодо використання технології.

Ключові слова: формування та розвиток уявлень, сліпі молодші школярі, рельєфне малювання, образотворче мистецтво, корпуспедія.

В статье рассматриваются вопросы формирования представлений слепых младших школьников об окружающем мире, возможность использования технологии корпуспедия для развития представлений незрячих учеников о живой природе, даны методические рекомендации относительно использования данной технологии.

Ключевые слова: формирование и развитие представлений, слепые младшие школьники, рельефное рисование, изобразительное искусство, корпуспедия.

Уявлення сліпих молодших школярів мають якісні та кількісні особливості у порівнянні з уявленнями дітей з нормальним зором. Зокрема, як відзначала у своїх дослідженнях Н.С. Царик, більшість сліпих дітей мають дуже бідні, нерозчленовані, схематичні, а іноді й далекі від дійсності уявлення. Нею було визначено, що діти 1-го класу мають лише деякі уявлення про живу природу, але й ці уявлення в більшості нечіткі і не в повній мірі відповідають дійсності. Автор вказувала, що у сліпих дітей існує певна різниця між чуттєвим досвідом і вербальними знаннями, як наслідок, вони знають назви тварин, рослин, але не уявляють їх зовнішнього вигляду, характерних ознак і особливостей. Запас конкретних уявлень більшості сліпих учнів, що приходять до школи, не є достатнім і діти потребують з перших днів навчання уточнення та виправлення невірних уявлень засобами наочно-практичного навчання. При цьому, на думку автора, для формування конкретних уявлень про живі об'єкти у дітей з глибокими вадами зору необхідно активізувати самостійну

цілеспрямовану діяльності, яка б базувалася на чуттєвому сприйманні живої природи [5].

Проте розвиток сенсорної сфери учнів шкіл сліпих відбувається більш успішно, якщо створюється ситуація, в якій вимагається точне відтворення об'єкта діяльності, зокрема зразка. Поєднання сприймання учнів з їх практичною діяльністю сприяє розвитку засобів та прийомів аналізу ознак предметів, відіграє особливу роль у синтезі цих ознак та створенні на цій основі диференційованого образу. Можливість поєднати сприймання з практичними діями підвищує ефективність пізнавальних процесів, що дає змогу не тільки виявляти рівень уявлень в учнів, а й успішно формувати їх за допомогою моделювання об'єктів дійсності, зауважував І.С. Моргуліс [3]. Створення ситуації, коли дитина змушена відтворити предмет, який був сприйнятий, стимулює її пізнавальну активність, створює умови для свідомого сприймання предметів та явищ, їх аналізу, а якісні особливості уявлень сліпих учнів, на думку І.С. Моргуліса, О.М. Литвака, Н.С. Царик та ін., проявляються в їх репродуктивних роботах. Аналогічна думка про важливість діяльності для розвитку та соціальної реабілітації дітей з особливими потребами, в тому числі – сліпих, була відзначена і в сучасних дослідженнях. Зокрема, Л.І. Акатов (2003) зазначав, що діти засвоюють суспільний досвід в активній формі, в процесі діяльності, від характеру якої залежить процес формування особистості. Незалежно від прояву форми активності, починаючи від маніпуляцій з предметами і до творчої активності, під час якої дитина пізнає навколишній світ і виявляє себе, ефект розвитку дитини залежить від управління цією активністю, особливостей її організації, умов, форми, мети, здібностей дитини, необхідних для виконання дій, засобів і прийомів роботи з дитиною. Саме включення дитини з обмеженими можливостями в ті чи інші види діяльності (гру, пізнавальну, комунікативну, художню (малювання, ліплення), спортивну діяльність, обслуговуючу працю тощо) – головна умова соціалізації особистості [1]. При цьому було доведено, що конкретизація уявлень про живу природу проходить найбільш успішно, якщо створена ситуація при якій дитина має відтворити запропонований об'єкт, у тому числі намалювати його [4].

Проте конкретизація уявлень про живу природу на уроках образотворчого мистецтва в школі сліпих вимагає використання всіх доступних методів та прийомів роботи зі сліпими учнями, а також застосування спеціально розроблених технологій. З цією метою, враховуючи вимоги програми з рельєфного малювання для 1-4 класів спеціальних шкіл для сліпих дітей (автори І.М. Гудим та Н.Г. Маценко) та програми з предмету "Я та Україна" (автор С.О. Покутнева), рекомендованих Міністерством освіти та науки України (листи №1/11 -

3321 від 23.06.2005 та №1/11-1986 від 16.05.2006), нами був розроблений авторський комплекс уроків з образотворчого мистецтва (рельєфного малювання) для 1-4 класів шкіл сліпих, який передбачав застосування технології інтенсифікації формування уявлень про живу природу засобами рельєфного малювання. Комплекс з 12 уроків включав три блоки, кожен з яких спрямований на поступовий розвиток уявлень про один з об'єктів живої природи (рослину, птаха та тварину). При цьому під час уроків, на рівні з традиційними наочними методами формування уявлень про предмети (використання натуральних об'єктів і рельєфних малюнків), для розвитку уявлень про живу природу застосовувалася розроблена нами технологія "корпуспедія" ("corpus" – тіло, "paideia" – виховання), яка передбачає використання власного тіла для формування уявлень, а також як основи для подальшого виконання малюнку. Зокрема, ми виділяємо:

- формуючі методи корпуспедії, які передбачають використання власного тіла дитини для формування в неї зрозумілого та доступного образу предмета за рахунок його співставлення з власним тілом;

- зображувальні методи корпуспедії, спрямовані на допомогу дитині під час подальшого відображення об'єкту, насамперед через опору на власне тіло (наприклад, зображення паличок через обведення пальців з однієї сторони, овальної форми через обведення кулачка тощо) або/та через м'язово-рухове формування образу шляхом виконання малюнку (чи його елементів) пальчиком дитини на власній долоні (чи іншій частині тіла) з повторним виконанням малюнку його ж пальцем на листку паперу, що дає можливість перед відтворенням малюнку грифелем сформуванню допоміжний образ майбутнього зображення та об'єкта в цілому.

Прикладом використання зазначеного комплексу та застосування технології корпуспедії для формування та розвитку уявлень про рослину може бути фрагмент уроку для 1 класу, з розробленого комплексу, на тему: "Зображення трави". В основній частині уроку, використовуючи методи корпуспедії в поєднанні з фізхвилинкою конкретизуються уявлення учнів про траву. Дітям пропонується підвестися, стати біля парт так, аби їм було зручно, і виконати ряд дій, у тому числі уявити себе травою, що росте з землі. Вчитель інструктує дітей, що "підлога – це земля, а ви – травичка. Ваші ніжки стоять на підлозі, як травичка росте на землі. Присядьте, будь ласка, подивіться на ваші ніжки-коріння. Ви малесенька, малесенька травичка, сонечко вийшло, пригріло, і травичка потягнулась до сонця. Так і ви, підніміться, тримаючи ніжки разом, і потягніться ручками до стелі, до сонечка, ручки тримайте одну біля одної". Подібна вправа дає можливість не лише сформуванню уявлення про траву, але і виконати фізичне розвантаження учнів, після чого вчитель пропонує дітям інші

вправи формуючих та зображувальних методів корпуспедії, зокрема – порівняння пальців дитини з травою. Педагог пояснює: "Також аби пригадати, як виглядає трава, вам буде досить вашої долоні. Покладіть її на парту та розведіть пальці. Якщо уявити, що там, де починаються ваші пальчики, знаходиться земля, то наші пальчики дуже схожі на травичку, яка росте одна біля одної. Але долоня нам допоможе не тільки пригадати, як виглядає трава, але і намалювати її. Для цього покладіть свою ліву долоню так, щоб в місці де починаються пальчики вона лежала на рамці приладу "Школяр". Тепер проведіть з лівої сторони вашого кожного пальчика вказівним пальчиком правої руки. Саме ці лінії, які ви провели, ви маєте виколоти, отримавши таким чином малюнок трави". Аналогічна робота проводиться і під час уроку для 2-го класу на тему: "Зображення кущів" та уроку для 3-го класу на тему: "Зображення дерев", розробленого комплексу. При цьому для формування уявлення про кущ учням пропонується виконати вправи формуючих та зображувальних методів корпуспедії – порівняти свою долоню з кущем, спочатку співставивши гілки з пальчиками, що сходяться до одного місця – зап'ястка, а потім використовуючи долоню як шаблон, намалювати кущ. Тоді як урок, який спрямований на конкретизацію уявлень про дерево, передбачає як поєднання формуючих методів корпуспедії з фізхвилинкою, так і зображувальних методів для формування образу дерева. Зокрема, вчитель пропонує учням встати, уявити себе деревом - потупати ніжками, поставити їх одну біля одної та уявити коріння, нахилитися і провести ручками від взуття вгору по тілу, уявивши, що це стовбур дерева, який закінчується на рівні пахв "гілками-руками", а розставлені пальчики на "руках-гіллі" відіграють роль маленьких гілочок на яких може рости листя. При цьому учні можуть нахилити "гілки-руки" під дією уявного вітру, як справжні дерева. Після цього дітям пропонується порівняти дерево зі своєю рукою, поставивши її на лікоть і уявивши, що парта – земля, лікоть – початок стовбуру, передпліччя – стовбур дерева, пальці – гілля, роздивитися його іншою рукою. Відповідно, для зображення дерева учням спочатку пропонується зобразити дерево шляхом обведення руки, а після цього провівши контур дерева пальчиком на папері для формування м'язово-рухового образу дерева, що зображується.

Подібна робота проводиться і під час уроків, спрямованих на формування та конкретизацію уявлень про птаха. Так на уроці учням 1-го класу пропонується порівняти свою голову з головою птаха, визначивши характерні відмінності (за формою, розміром, будовою, наявними частинами). Для досягнення максимального ефекту діти можуть одягти паперові дзьоби, правильно розмістивши їх на власній голові, виконати характерні для птахів дії дзьобання. При цьому учням

пояснюється, що зобразити голову птаха досить легко, взявши лівий кулачок та відставивши великий палець, покласти його на папір та обколоти грифелем. Після цього крапочками домалювати відсутні деталі (очі). Подібним чином проводиться робота на уроці в 2 класі тема якого: "Птахи. Схематичне зображення птаха". Дітям пропонується пригадати, як виглядає голова птаха, та продемонструвати особливості побудови тіла птаха на своєму власному. Для цього вони повинні нахилитися вперед, визначити, що тіло людини розташоване перпендикулярно до землі, а тіло птаха – горизонтально, ноги птаха знаходяться під тілом. Далі розвести руки в сторони так, як пташка крила під час польоту, а потім скласти їх з боків, так як пташка крила, коли ходить по землі чи сидить. Визначити, при якому положенні "крил-рук" птах летить, а при якому ні, де в нього розташовується хвіст і продемонструвати його на собі. При цьому учням нагадується, що люди літати не вміють і їх руки не пристосовані для польоту. Дітям демонструються прийоми схематичного зображення птаха: пропонується пригадати, як вони зображували голову птаха, та виконати цей малюнок. Далі прикласти до виконаного малюнку кулачок, обвести його, перемістити кулачок лівіше і знову виконати дію, таким чином отримавши малюнок тіла птаха з вже помітними на ньому крилами. Після цього дитині пропонується домалювати частини тіла, яких не вистачає (лапи та хвіст). Аналогічна робота проводиться з учнями 3-го класу на уроці, тема якого: "Птахи. Їх різноманітність та спільні характерні риси". На даному уроці за допомогою формуючих засобів корпуспедії конкретизується уявлення учнів про пінгвіна. Дітям пропонується спочатку на власному тілі порівняти будову пінгвіна та узагальненого образу птаха, сформованого раніше, який досить легко зображується через використання власної долоні як шаблону (обведення долоні з зігнутими пальцями як шаблону овалу – тіла пінгвіні, з домальованими до нього головою, крилами та лапами).

Наведені приклади уроків свідчать, що методи корпуспедії можуть бути використані в різному поєднанні та обрані вчителем в найзручнішій для нього формі, відповідно запланованої мети уроку.

Подібна робота під час проведення уроків з конкретизації уявлень про тварин. Так, на уроці для 1-го класу на тему: "Хатні тварини. Читання рельєфних малюнків кішки. Зображення частини тіла кішки (голови)", направлено на конкретизацію уявлення про голову kota, учням пропонується порівняти свою голову з головою котика, визначити подібність і різницю форми, побудови, визначити особливості форми вух, очей, носа котика і власного, особливості розташування, визначити деталі, які наявні в тварини і відсутні в самій дитини (вус). При цьому звертається особлива увага учнів на те, що вуса, які відсутні в дітей, можуть бути присутніми в людини, якщо це є

дорослий чоловік, проте вони будуть відрізнятися за будовою і на дотик від вус кота. Після чого учням пропонувалось ознайомитися з прийомами зображення голови кота. Їм пояснювалось, що необхідно на лівому кулачку зігнути вказівний, середній і безіменний пальці, залишивши мізинець зігнути лише на половину, а великий палець щільно притиснути до кулачка, прикласти кулак до паперу і обвести його. Отримана форма буде нагадувати голову кота з вушками. При цьому учням пропонується, виконуючи вказівки вчителя і використовуючи отримані прийоми по зображенню паличок (під час зображення у тому числі трави з опорою на пальці), зобразити відсутні на малюнку частини тіла (очі, ніс, ротик, вуса). Проте, враховуючи складність запропонованого зображення, частини тіла можуть зображуватися учнями схематично (у вигляді крапок на місцях, де вони мають бути розташовані), або ліній (рота і вус) з опорою на пальці. Аналогічно проводиться робота з конкретизації уявлень про інших тварин (схематичне зображення кота, жирафа, тощо).

Необхідно зазначити, що наведені приклади застосування технології корпуспедія є лише зразками, розробленими в межах запропонованих уроків, відповідно зазначеним темам і завданню розробленого комплексу. Проте можливості технології є значно ширшими і не обмежуються зазначеними прикладами. Так, за допомогою формуючих методів корпуспедії можна пояснити форму та будову різноманітних об'єктів, зрозуміти які сліпим учням важко (наприклад, трюм корабля, як те що знаходиться посередині між руками, складеними човником, тощо). У тому числі за допомогою групової форми роботи в дітей можна сформувані узагальнені уявлення про ліс (розмістити дітей в приміщенні класу в довільному порядку та зімітувати кущі, ялинки, тощо, запропонувавши їм виконати завдання аналогічні до завдань на уроці по формуванню уявлення про дерева), зграю тварин, ключ птахів (аналогічно до лісу, уявивши себе запропонованими тваринами або птахами), пороги Дніпра та рифи (розмістити учнів як каміння в воді та запропонувати кожному по черзі пройти через ці перепони в якості човна), тощо. В свою чергу зображувальні методи корпуспедії дають можливість сформувані максимально чіткий образ об'єкту, в тому числі, за відсутності чи недоступності рельєфної наочності, а також для усунення індивідуальних труднощів, які виникли в дитини під час сприймання об'єкта. Зокрема, за допомогою технології корпуспедія досить легко конкретизувати уявлення сліпих учнів про квітку та її будову, процес розпускання квітки (переходу від пуп'янка до повністю розкритої квітки), що є складним для розуміння сліпими учнями. У цьому випадку дітям пропонується на власних долонях зімітувати пуп'янок (кулачок накрити іншою долонею) і простежити за розпусканням

"квітки". Проведена таким чином робота дає можливість розвинути уявлення дитини про саму будову квітки та про процес розквітання, сформувати уявлення про який в сліпої дитини іншим шляхом досить складно в наслідок його розтягнутості у часі та тендітності натурального матеріалу. Іншим яскравим прикладом є використання зазначеної технології під час знайомства з плазунами, коли форму змії легко пояснити через співставлення з рукою дитини від плеча до кінчиків пальців, де долоня відіграє роль голови змії. При цьому для сліпої дитини стає простим і доступним рух змії, який вона може зімітувати своєю рукою. Сформовані таким чином уявлення дітей в подальшому слугуватимуть опорою для розуміння ними ботанічних та зоологічних понять під час уроків з природознавства, "Я та Україна" та біології в старших класах.

Таким чином застосування запропонованої технології, як було з'ясовано нами під час експериментального навчання, є ефективним, варіативним і дає змогу в цікавій зручній та доступній формі познайомити сліпих учнів з об'єктами і явищами, формування уявлень про які у даної категорії дітей в наслідок відсутності зору є досить складним.

Цілеспрямоване формування та розвиток уявлень про навколишній світ, в першу чергу про живу природу, є одним з важливих завдань навчання сліпих дітей, оскільки адекватні уявлення про навколишнє є не лише об'єктивною умовою якісного оволодіння учнями навчальним матеріалом, але і обов'язковою умовою соціалізації сліпої людини у сучасному суспільстві. Те що дитина з нормальним зором зможе надолужити самостійно в процесі своєї життєдіяльності, дитина з глибокими вадами зору має отримати в процесі навчання, успішність якого, в великій мірі залежить від використання найбільш вдалих прийомів, методів та технологій. Використання новітніх технологій, а саме розробленої та запропонованої нами технології корпуспедія, у поєднанні з традиційними прийомами та методами сприятиме успішній роботі зі сліпими молодшими школярами на уроках образотворчого мистецтва, яка спрямована на формування та конкретизацію уявлень про оточуючий світ у даної категорії дітей.

Список використаних джерел

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Литвак А.Г. Характеристика и динамика формирования представлений у слепых младших школьников // Особенности

- познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена. – 1968. – С. 112-133.
3. Моргуліс І. С. Роль аплікаційних робіт у сенсорному розвитку сліпої дитини // Питання дефектології, республіканський науково-методологічний збірник. Випуск 1. – К.: Радянська школа. – 1965. – С. 141-152.
 4. Набоченко О.О. Роль рельєфного малювання дітей з вадами зору для формування уявлень про навколишній світ // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. Зб.: вип. 11 / за ред. В.В. Засенка. – К.: Наук. світ, 2009. – С. 194-200.
 5. Царик Н.С. Конкретизация представлений о живой природе у слепых детей младшего школьного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. – М.: Институт дефектологии АПН РСФСР, 1966. – 176 с.

The article deals with the questions of formation the representations about the world of primary school's blind children, the opportunity of using the "korpusediya" technology for the development of ideas about the wildlife of blind students, there are given methodological recommendations of this technology using.

Keywords: formation and development of ideas, primary school's blind children, relief painting, art, korpusediya.

Отримано 2.10.2011

УДК 376-056.26:617.75:376.016:78

Л.А. Нафікова

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються особливості формування соціальної активності дітей з порушеннями зору. Представлена авторська модель формування соціальної активності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору засобами музичного мистецтва.

Ключові слова: музичне мистецтво, соціальна активність, діти з порушеннями зору.

В статті розглядаються особливості формування соціальної активності дітей з порушеннями зору. Представлена авторська модель формування соціальної активності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору за допомогою музичного мистецтва.

Ключеві слова: музичне мистецтво, соціальна активність, діти з порушеннями зору.

У зв'язку з реформуванням освітньої галузі особливої актуальності набувають проблеми соціалізації та інтеграції дітей з особливими освітніми проблемами в суспільство. Сучасна людина живе у складному, багатовимірному соціумі, бере участь у функціонуванні різних соціальних спільнот та має активно залучатися до різних видів діяльності, тобто – має бути соціально активною.

У психолого-педагогічній літературі розглядаються різні теоретичні концепції щодо соціальної активності особистості: визначення її сутності, функцій, структури, особливості прояву в різних видах діяльності та різноманітні соціальні механізми її реалізації за допомогою стимулюючих педагогічних і творчих засобів (К.А. Абульханова-Славська, І.М. Гадалова, Н.К. Голубєв, Р.Г. Казакова, О.В. Киричук, О.Л. Кононко, Т.С. Лапіна, Т.Г. Мальковська, В.Г. Мордкович, А.В. Мудрик, Г.І. Щукіна та ін.).

Різні аспекти соціальної активності осіб з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальній психології та корекційній педагогіці розглядалися у працях В.І. Бондаря, В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої, О.Г. Літвака, І.С. Моргуліса, Т.В. Сак, В.М. Синьова, Є.П. Синьової, В.В. Тарасун, С.О. Тарасюк, О.П. Хохліної, М.К. Шеремет та ін. Аналіз літературних джерел свідчить, що розвиток соціальної активності особистості можливий лише за умови її власної активності, що відбувається у різноманітних сферах життєдіяльності та у взаємозв'язку з навколишнім середовищем.

Аналізуючи загальні підходи до визначення поняття „активність”, розглянемо її психолого-педагогічні аспекти. На думку академіка О.В. Киричука, термін „активність” у період навчання в школі, виступає як певна властивість діяльності, що характеризується ініціативністю, енергійністю, а сама діяльність у свою чергу виступає як міра соціальної активності. Тому, формування соціально активної особистості є разом з тим і формування активної життєвої позиції, яка формується у взаємозв'язку людини і природи, людини й об'єктів її пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної діяльності та у взаємозв'язку особистості і суспільства [3].

У психологічному дослідженні, К.А. Абульханова-Славська розглядає поняття „активність”, як функціонально-динамічну якість особистості, яка інтегрує і регулює в динаміці всю її особистісну структуру (потреби, здібності, волю, свідомість) і виявляється в діяльності, що організовується, упорядковується та структурується самим суб’єктом. Суб’єкт, в свою чергу модулює діяльність, спілкування і поведінку, встановлюючи міру своєї активності, рівень складності, ступінь напруженості реалізуючи в кожному виді й формі діяльності свою спрямованість та особистий досвід. Отже, активність на її думку, це властивий особистості спосіб об’єктивації, самовираження (у діяльності, спілкуванні, життєвому шляху в цілому) у відповідності з її вищими потребами і цінностями [1, 3-18].

Велику увагу, аналізу проблеми *формування соціальної активності особистості школяра*, приділяв у наукових дослідженнях колектив Московського державного педагогічного інституту який підкреслював, що важливе місце у формуванні соціально активної позиції особистості належить школі, тому що саме в дитячому віці закладаються основи тих властивостей і якостей особистості, які визначають соціальний вигляд і подальший життєвий шлях особистості. В своїх дослідженнях вони розглядали соціальну активність як інтегральну характеристику особистості в трьох аспектах: *стан суб’єкта, якість особистості, її відношення до діяльності (взаємозв’язок суб’єкта з середовищем) і міру виявлення соціальної дієздатності особистості*. Особливо акцентувалась увага, в процесі розробки загальної характеристики соціальної активності школяра молодшого віку, на урахування розвитку світоглядних, морально-етичних, колективно-творчих уявлень, різних понять, які характеризують *ступінь розуміння важливості і корисності для всього колективу, активної участі в суспільній діяльності на користь колективного результату, а також готовності індивіда активно включатися в діяльність і опанувати її відповідно до встановлених суспільних та стандартизованих шкільних норм учнів певного віку*.

Аналізуючи життя дітей шкільного віку, А.В. Мудрик, взявши за критерій спрямованість їхньої активності, виділяє такі сфери їх життєдіяльності: *сфера пізнання* (у який відбувається реалізація активності дитини, спрямованої на пізнання світу); *сфера предметно-практичної діяльності* (у якій реалізується активність, яка спрямована на доступне учневі визначеного віку перетворення навколишнього світу), *сфера гри* (у який реалізується гедоністична активність); *сфера спорту* (у який реалізується рухова активність), *сфера спілкування* (активність спрямована на пізнання людей і взаємодії з ними); *сфера саморегуляції* (активність спрямована на пізнання і перетворення себе

самого) [4, 31], в яких школяр має об'єктивні можливості виступати як „суб'єкт – що володіє свідомістю, самосвідомістю, рефлексією, здатний до соціальної активності, а також володіє визначеною свободою вибору [2, 40-49]”.

Відносно активності особистості Г.І. Щукіна зазначає, що діяльність – це активний стан людини, тому будь-яка діяльність (пізнавальна, спортивна, трудова, суспільна), яка здійснюється людиною, приводить в активний стан її фізичні і духовні сили, оскільки істотні зміни в активності відбиваються і на її діяльності, а розвиток особистості виражається в станах її активності. Дослідивши *рівні активності* школярів у психолого-педагогічній літературі, вона визначила серед них такі: *репродуктивно-наслідувальний*, за допомогою якого досвід діяльності накопичується через досвід іншого; *пошуково-виконавський*, який виявляє собою більш вищий рівень активності, що виражається більшою мірою самостійності; *творчий*, найвищий рівень активності, який представляє широкі можливості для розвитку всіх потенційних сил особистості [7, 27].

Таким чином, теоретичний аналіз філософської та загальної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження (К.А. Абульханова-Славська, Н.К. Голубєв, О.В. Киричук, О.Л. Кононко, Т.С. Лапіна, Т.Н. Мальковська, В.В. Мудрик, В.Л. Петрушенко, Г.І. Щукіна та ін.) дав підстави для висновку про те, що поняття „соціальна активність” у різних наукових галузях розглядається як стан суб'єкта, якість суб'єкта (його ставлення до діяльності), що виявляється у процесі взаємодії суб'єкта із середовищем та визначається мірою вираження соціальної дієздатності людини, яка відповідно, характеризується цілеспрямованістю, енергійністю, посиленою дійовістю, творчим (продуктивним) чи нетворчим (репродуктивним) процесом, у різних видах життєдіяльності (пізнанні, предметно-практичній діяльності, грі, спілкуванні, саморегуляції тощо).

Дослідження багатьох учених у галузі тифлопедагогіки та тифлопсихології (Л.С. Вавіна, М.І. Земцова, В.В. Кобильченко, О.Г. Літвак, І.С. Моргуліс, С.В. Покутнєва, Л.І. Солнцева, Є.П. Синьова, та ін.) свідчать: незважаючи на те, що порушення зорових функцій негативно впливають на розвиток і формування особистісних якостей дитини, знижуючи або цілковито блокуючи активність у процесі пізнання довкілля, відновлення активності особистості можливе завдяки створенню спеціальних корекційно-компенсаторних умов та залучення її до активної діяльності. Отже, вивчення проблеми формування соціальної активності дітей з порушеннями зору засобами музичного мистецтва представляє значний

науковий інтерес, оскільки в умовах естетично та емоційно насиченого музично-творчого середовища, під час колективної музично-виконавської діяльності створюються можливості для формування соціальної активності особистості.

Водночас теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження виявив низку невирішених питань, щодо формування соціальної активності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору засобами музичного мистецтва з урахуванням психофізичних можливостей їхнього сприймання візуально-вербальної та музично-звукової інформації. У зв'язку з цим, *метою роботи* є розробка моделі формування соціальної активності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору засобами музичного мистецтва.

Основоположним для нашого дослідження є визначення соціальної активності особистості (С.В. Тарасюк), що передбачає наявність трьох блоків.

Перший блок – стійкі внутрішньо-особистісні детермінанти, що характеризують людину як суспільну істоту, забезпечуючи її самоцінність як індивідуальності. Ці детермінанти формуються у процесі розвитку, виховання та активної взаємодії людини з навколишнім світом і поділяються на: *конструктивні* (почуття симпатії до однолітка, емпатії, товариськості, дружби; співпереживання, турбота, допомога та ін.), які потрібно стимулювати; *деструктивні* (тривожність, імпульсивність, агресивність, замкнутість, невпевненість та ін.), які потрібно гальмувати.

В якості другого блоку структури соціальної активності дитини *виступає процес діяльності*: інтенсивність тих змін, які дитина вносить у навчально-виховний процес та різноманітність сполучення елементів діяльності та спілкування, праці та пізнання, що надають соціальній діяльності індивідуально неповторний характер.

Третій блок – умови й фактори соціальної ситуації, в якій діє індивід: умови родинного середовища; інтенсивність залучення до колективних форм організації діяльності (художньо-ігрової, предметно-перетворювальної, навчально-пізнавальної, соціально-комунікативної, суспільно-корисної); особливості взаємодії „вчитель – учень”, що забезпечує ситуацію продуктивної спільної діяльності, під час якої виникають найтісніші мотиваційні контакти [6].

Ця психолого-педагогічна концепція склала методологічну основу нашого дослідження в центрі якого – дитина молодшого шкільного віку з порушеннями зору як соціальний суб'єкт, але з певними особистісними та соціально-комунікативними проблемами.

Враховуючи психофізичні особливості дітей цієї категорії, соціальні функції музичного мистецтва та результати констатувального

етапу дослідження, було розроблено модель формування соціальної активності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору засобами музичного мистецтва (рис. 1), яка складається з наступних взаємопов'язаних між собою структурних елементів: принципів, завдань, змісту, методів, компонентів, форм і видів діяльності, етапів формування соціальної активності засобами музичного мистецтва та його кінцевого результату.

Музично-інтеграційний зміст моделі визначається використанням синтезу різних видів мистецтва (музичного, літературного, образотворчого, хореографічного, театрального) під час позаурочних занять-заходів де музичне мистецтво відіграє провідну та інтегративно-об'єднуючу роль. Комплексний підхід до проведення музично-естетичних занять-заходів передбачає послідовну взаємодію різних видів діяльності (спів, слухання музики, музична грамота, музично-ритмічні рухи під музику, музикотерапія (психосоматична релаксація та пластична імпровізація), корекційно-комунікативні ігри, елементи з літературного, образотворчого, хореографічного, театрального мистецтва). Це сприяє ефективнішому засвоєнню музично-навчального матеріалу, продуктивній музичній діяльності та формуванню соціальної активності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору засобами музичного мистецтва в позаурочний час.

Впровадження комплексу спеціальних позаурочних музично-естетичних корекційно-розвивальних занять-заходів інтегрованого типу відбувалось у п'ять етапів (релаксаційно-вербальний, вокально-діяльнісний, перцептивно-кінестетичний, креативно-інтеграційний, соціально-активний), кожний з яких мав певну мету, музично-навчальні, корекційно - розвивальні та соціально-виховні завдання, спрямовані на встановлення соціальних контактів, міжособистісну інтерсуб'єкту та колективну взаємодію у процесі різних

Перший етап – релаксаційно-вербальний (пропедевтичний) – передбачав використання психосоматичної релаксації та пластичної імпровізації під час музикотерапії з метою усунення емоційної напруги та скутості дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору; застосування корекційно-комунікативного комплексу ігор для корекції труднощів у спілкуванні, виховання гуманного ставлення до оточуючих і формування комунікативних навичок дітей цієї категорії.

Другий етап – вокально-діяльнісний – передбачав підвищення рівня вокально-хорового виконавства через стимуляцію інтересу до музичного матеріалу, аналіз художніх образів (у житті та в музиці); розвиток та формування вокально-хорових навичок; накопичення кількісного та якісного досвіду музичних вражень через синтез різних видів мистецтва (музичного, літературного, образотворчого, хореографічного).

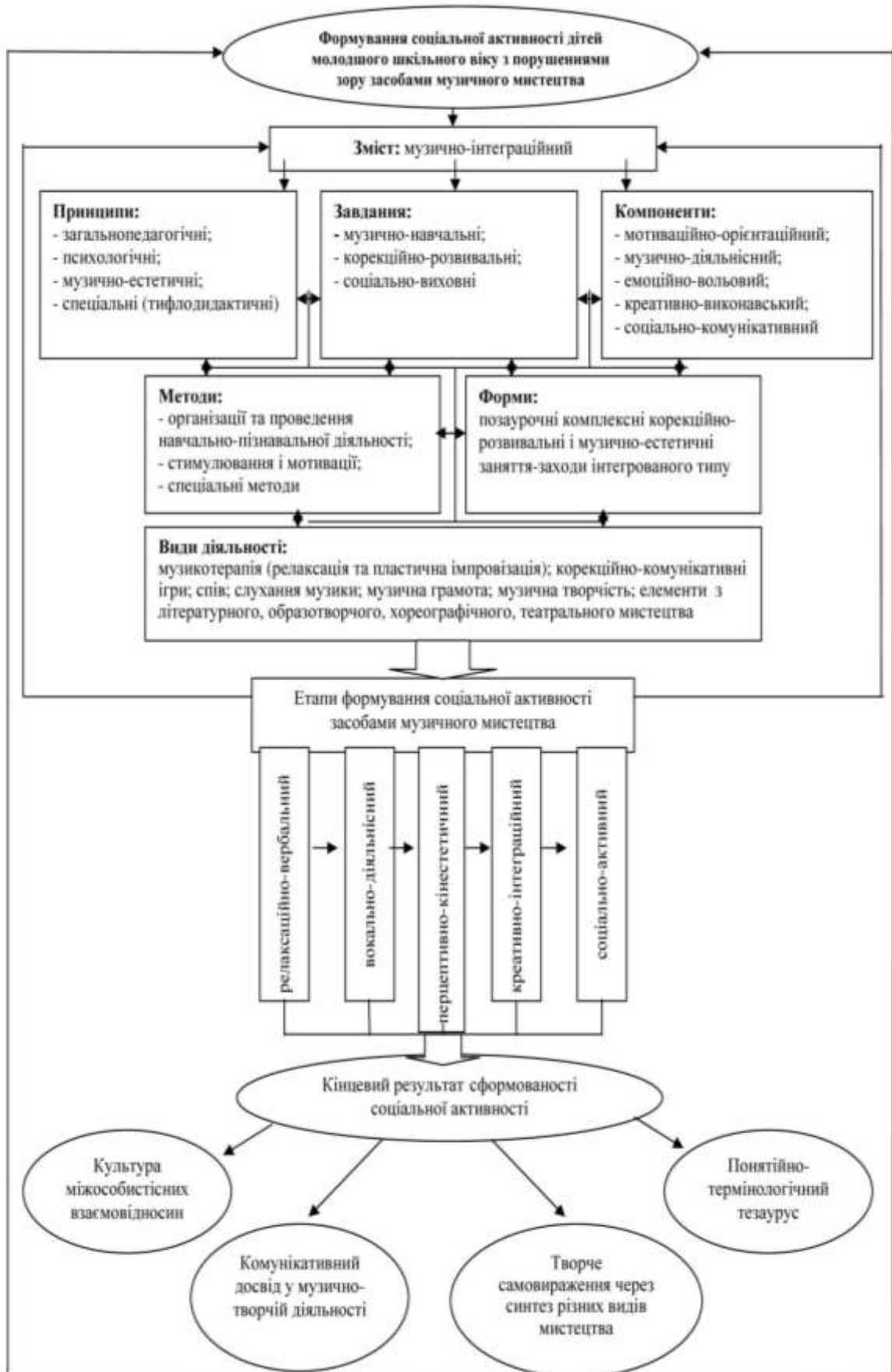


Рис. 1. Модель формування соціальної активності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору засобами музичного мистецтва

Третій етап – перцептивно-кінестетичний – спрямований на розвиток і формування музичного сприймання через слухання музичних творів та використання синтезу інших видів мистецтва (образотворчого, літературного); формування вмінь і навичок розрізняти та відтворювати художні образи виражально-зображувальними засобами (рухами, жестами, мімікою, пантомімою); набуття елементарних умінь і навичок співвіднесення своїх рухів із засобами музичної виразності (характером музики, настроєм, темпом, ритмом, динамікою тощо).

Четвертий етап – креативно-інтеграційний – сприяв використанню в музичній практиці набутих знань, умінь і навичок з метою стимуляції у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору соціальної активності засобами музичного мистецтва; виявленню та реалізації акторських, режисерських здібностей і схильностей учнів через створення міні-опер, музичних казок, інсценізацій пісень і фрагментів мультфільмів з використанням різних видів мистецтва та самостійної творчої активності.

П'ятий етап – соціально-активний – сприяв виявленню соціальної активності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору через самореалізацію та презентацію своїх творчих здобутків під час концертних виступів, фестивалів, конкурсів.

Останній елемент моделі визначав кінцевий результат комплексної взаємодії всіх структурних елементів і характеризувався наявністю у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору культури міжособистісних взаємовідносин; комунікативного досвіду в музично-творчій діяльності; творчого самовираження через синтез різних видів мистецтва; понятійно-термінологічного тезаурусу.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Том.6. – №5. – С. 3-18.
2. Каган М.С. Проблема субъектно-объектных отношений в марксистско-ленинской философии / М.С. Каган // Философские науки. – 1980. – № 4. – С. 40-49.
3. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції / О.В. Киричук. – К.: Радянська школа, 1983. – 137 с.
4. Мудрик А.В. Личность школьника и ее формирование / А.В. Мудрик // Деятельность, общение, игра в развитии коллектива и формировании личности школьника: материалы научно-практической конференции / отв. ред. А.В. Мудрик. – М.: Б.и., 1983. – С. 28 – 32.
5. Нафікова Л.А. Формування соціальної активності слабозорих молодших школярів засобами музичного мистецтва: автореф.

- дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка” / Л.А. Нафікова. – К.: Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2009. – 18 с.
6. Тарасюк С.О. Формування соціально-комунікативної активності дітей з затримкою психічного розвитку в процесі корекційного навчання час: дис. ... кандидата псих.. наук: 19.00.08 / С.О. Тарасюк. – К.: Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 1999. – 172 с.
7. Щукина Г.И. Активность ребенка и его развитие / Г.И. Щукина // Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – С. 25-30.

The article deals with peculiarities of social activity for children with visual impairments. Presented the author's model of social activity for children of primary school age with a visual impairment means of musical art.

Keywords: art of music, social activism, children with visual impairments.

Отримано 2.10.2011

УДК 376 – 056.36:159.222 – 053.4

І.М. Омельченко

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР СВІДОМІСТІ Й САМОСВІДОМІСТІ

У статті автор визначає сутнісний зміст свідомості та самосвідомості як когнітивно-комунікативних процесів, які доцільно формувати у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: свідомість, самосвідомість, комунікативна свідомість, мовна свідомість, мовленнєва діяльність, комунікативна діяльність, дошкільники із затримкою психічного розвитку.

В статье автор определяет сущностный состав сознания и самосознания как когнитивно-коммуникативных процессов, которые необходимо формировать у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: сознание, самосознание, коммуникативная

сознание, языковое сознание, речевая деятельность, коммуникативная деятельность, дошкольники с задержкой психического развития.

Однією з актуальних проблем підготовки дітей із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) до навчання у школі на сьогодні є формування у них базових систем, компонентів і операцій, що лежать в основі навчальної діяльності. Для цих дітей характерне зниження пізнавальної активності і, як наслідок, загальної обізнаності про явища навколишнього світу. Дослідники вказують на відставання в сенсорному і просторовому розвитку (Ю.Г. Дем'янов, З.М. Дунаєва), мовленнєвому (Н.Ю. Борякова, О.В. Мальцева, Т.Ф. Марчук, Р.І. Лалаєва) та інтелектуальному (Г.І. Жаренкова, З.І. Колмикова, В.І. Лубовський, Т.В. Сак, У.В. Ульяновка, С.Г. Шевченко). Часто недоліки пізнавальної активності супроводжується дефіцитом уваги, руховою недостатністю (О.М. Мастюкова, В.В. Ковальов), ослабленням усіх видів пам'яті (Т.В. Єгорова, В.Л. Подобєд). Ігрова і продуктивна діяльність таких дітей значно відстає за своїми якісними показниками від однолітків, які нормально розвиваються (Е.С. Слеповіч, В.В. Кісова). Науковці (Т.А. Власова, Т.Ф. Марчук, І.А. Смирнова, У.В. Ульяновка, С.Г. Шевченко та ін.) відзначають, що до моменту вступу до школи діти із затримкою психічного розвитку характеризуються недостатнім мовленнєвим досвідом, недостатньою підготовленістю до мовленнєвих спостережень, порівнянь і узагальнень (Ю.Г. Дем'янов, В.А. Ковшиков та ін.).

У цьому зв'язку, метою нашої статті є визначення ролі свідомості та самосвідомості як когнітивно-комунікативних процесів в структурі формування комунікативної діяльності дітей дошкільного віку із ЗПР. Відповідно, мета нашого дослідження відображена у наступних завданнях: проаналізувати компоненти свідомості та самосвідомості як когнітивно-комунікативні процеси; визначити передумови формування свідомості та самосвідомості як когнітивно-комунікативних процесів у дошкільників із ЗПР.

За системним підходом, психіка є багаторівневою ієрархічно побудованою системою, що включає низку підсистем, які володіють різними функціональними якостями (Б.Ф. Ломов, 1984). Можна виділити три основні, нерозривно пов'язані між собою підсистеми, що мають відповідні функції: когнітивну, в якій реалізується функція пізнання; регулятивну, яка забезпечує регуляцію діяльності та поведінки; комунікативну, яка формується і реалізується в процесі спілкування індивіда з іншими людьми. Ці три основні функції психіки (когнітивна, регулятивна та комунікативна) виявляють свою дію на всіх ступенях психічного розвитку та набувають якісних особливостей із виникненням й розвитком індивідуальної свідомості, і особливо самосвідомості (К.А. Абульханова-Славська, О.О. Бодальов,

Б.Ф. Ломов, В.М. Носуленко та ін.). Когнітивна функція на рівні індивідуальної свідомості виступає як пізнання, тобто як активне цілеспрямоване набуття знань. Основна характеристика регулятивної функції на рівні свідомості – її довільність. Поведінка індивіда реалізується як вияв його волі. Комунікативна функція психіки отримує на рівні свідомості свій найповніший розвиток. Ця функція свідомості формується й розвивається в процесі спілкування між людьми. У спілкуванні формується ідеальний план діяльності та поведінки. Спілкування є найважливішою умовою розвитку самосвідомості, яка проходить ті ж стадії, що й пізнання людиною об'єктивного світу: від елементарних самовідчуттів до самосприймання, самоуявлень і понять про себе (І.І. Чеснокова, 1977).

Самосвідомість у відповідності з системним підходом, має рівневу ієрархічну будову з відповідними кожному рівню функціями. Ці рівні можна назвати її компонентами – складовими цілісного процесу самосвідомості. До складових самосвідомості зазвичай відносять самопізнання, емоційно-оцінне ставлення до себе і саморегуляцію, що виникає на певному рівні розвитку двох перших компонентів. Ядром процесу особистісної саморегуляції є самооцінка, яка розвивається на основі емоційно-оцінного компоненту самосвідомості та самопізнання як базису розвитку всієї системи самосвідомості. Емоційно-оцінне ставлення до себе й саморегуляція мають прямий зв'язок із комунікативною функцією психіки в цілому, індивідуальною свідомістю і самосвідомістю зокрема. Таким чином, свідомість і самосвідомість, можна розглядати як когнітивно-комунікативні процеси.

Проблемі дослідження способів і засобів розвитку свідомості (В.П. Зінченко, О.В. Іванов, Б.В. Ломов, О.М. Леонт'єв, В.М. Мясичев, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, А.Г. Спіркін, З. Фрейд, О.В. Шорохова, К.Г. Юнг та ін.) та самосвідомості (Л.С. Виготський, І.С. Кон, О.М. Леонт'єв, М.І. Лісіна, В.Г. Маралов, А. Маслоу, А. Менегетті, С.В. Мінюрова, В.С. Мухіна, Ю.М. Орлов, А.В. Петровський, В.В. Столін, І.І. Чеснокова та ін.) у психології присвячено низку досліджень. Проте аналіз наукової літератури показав недостатню розробленість окресленої нами проблеми на етапі раннього та дошкільного дитинства. Проблема способів і засобів розвитку самосвідомості й самопізнання як когнітивно-комунікативних процесів у дітей із ЗПР на ранніх етапах онтогенезу надзвичайно важлива, оскільки саме в цей період закладаються і формуються глибинні структури, які здійснюють регуляцію всіх інших складніших психологічних новоутворень, від яких багато в чому залежить подальший психічний розвиток дитини, можливості її особистісного, соціального самовизначення й самореалізації.

Свідомість за А.Г. Спіркіним визначається як здатність ідеального (психічного) відображення дійсності, перетворення об'єктивного змісту

предмету на суб'єктивний зміст душевного життя людини, а також специфічні соціально-психологічні механізми та форми такого віддзеркалення на різних його рівнях. Саме на суб'єктивному рівні свідомості здійснюється відтворення об'єктивної реальності та підготовка до перетворюючої практичної діяльності, її планування, акт вибору та цілепокладання.

Під свідомістю розуміється не просто психічне відображення, а його вища форма, яка суспільно розвинена людиною і є такою функцією людського мозку, суть якої полягає в адекватному, узагальненому, цілеспрямованому та активному віддзеркаленні та конструктивно-творчій переробці зовнішнього світу. Таким чином, свідомість – не просто образ, а ідеальна (психічна) форма діяльності, зорієнтована на відображення й перетворення дійсності. З відзначених А.Г. Спіркіним характерних ознак свідомості витікає наступне її визначення: „Свідомість – це вища, властива тільки людині й пов'язана з мовою функція мозку, що полягає в узагальненому, оціночному та цілеспрямованому віддзеркаленні та конструктивно-творчому перетворенні дійсності, в попередній уявній побудові дій і передбаченні їх результатів, в розумному регулюванні й самоконтролі поведінки людини” [2, с. 83].

Структура свідомості добре представлена А.В. Івановим у вигляді кола, що поділене на чотири сектори (при цьому підкреслюється, що такий поділ є значною мірою умовним). Перший сектор є сферою тілесно-перцептивних здібностей та отриманого на їх основі знання. До цих здібностей відносяться відчуття, сприймання й конкретні уявлення, за допомогою яких особа отримує первинну інформацію про зовнішній світ, про своє тіло і про взаємодію з іншими людьми. З другим сектором співвідносяться логіко-понятійні компоненти свідомості. За допомогою мислення людина виходить за межі безпосереднього сприймання, це сфера загальних понять, аналітико-синтетичних розумових операцій та жорстких логічних доказів. Головною метою і регулятором логіко-понятійної сфери свідомості є істина. Дані сектори утворюють зовнішньо-пізнавальну (або наочну) складову свідомості, де суб'єктивно-особистісні та ціннісно-сміслові компоненти психічного світу знаходяться в прихованому, латентному стані. Вони утворюють „ліву половинку” нашої свідомості.

„Права половинка” теж складається з двох секторів. Сектор третій А.В. Іванов пов'язує з емоційним компонентом свідомості. Він позбавлений безпосереднього зв'язку із зовнішнім наочним світом. Це швидше сфера особистісних, суб'єктивно-психологічних переживань, спогадів з приводу пережитих ситуацій та подій. Сюди відносяться: 1) інстинктивно-афективні стани (невизначені переживання, передчуття, смутні передбачення, галюцинації, стреси); 2) емоції (гнів, страх, захоплення та ін.); 3) почуття, що відрізняються більшою виразністю,

усвідомленістю й наявністю образно-візуальної складової (насолада, огида, любов, ненависть, симпатія, антипатія). І нарешті, четвертий сектор співвідноситься із ціннісно-мотиваційним (або ціннісно-смысловим) компонентом єдиного „поля” нашої свідомості. В ньому вкорінені вищі мотиви діяльності та духовні ідеали особистості, а також здібності до формування і творчого розуміння у вигляді фантазії, продуктивної уяви, інтуїції різних видів. Метою й регулятором буття цієї сфери свідомості виступають краса, правда і справедливість, тобто не істина як форма узгодження думки з наочною дійсністю, а цінності як форми узгодження наочної дійсності з духовними цілями і сенсами. Отже, третій та четвертий сектори утворюють ціннісно-емоційну (гуманітарну в найширшому сенсі) складову нашої свідомості, де в якості предмета пізнання виступають власне „Я” та інші „Я”, а також продукти їх творчої самореалізації у вигляді гуманітарно-символічних утворень (художніх і філософсько-релігійних текстів, творів музики, живопису, архітектури). При цьому зовнішньо-пізнавальна складова свідомості виявляється зредукованою і підпорядкованою його „правій половинці” [1].

Соціальність людини сприяє виникненню у неї психічного світу самосвідомості. Людина усвідомлює себе не тільки за допомогою інших людей, але й через усвідомлення власної матеріальної діяльності. За допомогою самосвідомості людина виділяє себе з навколишнього світу та прагне визначити своє ставлення до нього. Якщо свідомість дозволяє людині контролювати свою практичну діяльність, то самосвідомість підтримує діяльність самої свідомості та якісно її змінює. В процесі становлення самосвідомості людина стає особистістю, яка починає усвідомлювати себе в якості суб'єкта практичної й духовної діяльності.

Самосвідомість – це завжди самооцінка і самоконтроль, тобто порівняння себе з ідеалом „Я” і винесення самооцінки та отримання відчуття задоволення або ж незадоволення самим собою.

Індивідуальна свідомість формується у міру оволодіння способами використання мови, знаків і символів у взаємодії, через заміщення зовнішніх наочно-практичних дій мовними діями, і подальшою інтеріоризацією їх наочно-семантичного змісту, який починає актуалізуватися в образі світу в формі уявлень і понять. Оволодіння суб'єктом способами використання знаково-символічних засобів припускає здатність: а) позначати та заміщувати об'єктивно існуючі предмети і явища; б) актуалізувати фіксовані на різних фізіологічних функціях організму способи орієнтування і можливої організації дій, які суб'єктивно переживаються як уявлення, узагальнення, поняття (актуалізувати вербально фіксовані значення).

Слова (знаки) заміщують наочні характеристики явищ і подій, фіксуючи їх об'єктивне значення, і дозволяють довільно організувати виконання дій над вербалізованими значеннями у внутрішньому,

розумовому плані. Знак нагадує людині про необхідність виконати певну систему операцій, в яких можуть у певному поєднанні брати участь різні психічні функції. У такому теоретичному контексті свідомість – це процес побудови та трансляції семантичного змісту на основі організації розумових операцій та дій за допомогою знаково-символічних засобів, це процес переходу від смислу до семантичного змісту, до значень, слів і можливих наочних дій, а також від дій і слів до знань, семантичного змісту та смислу [1, 2].

Для сучасної психолінгвістики, а також комунікативної і когнітивної лінгвістики та спеціальної психології є актуальним виділення і дослідження такої категорії як **комунікативна свідомість** (термін Й.О. Стерніна) [3].

Поняттям свідомості оперують практично всі гуманітарні та частина природничих наук, хоча це поняття відноситься до найбільш суперечливих дефініцій сучасної науки. При цьому в науці поки немає чіткого розмежування термінів мислення й свідомість. Свідомість – це властивість мозку, мислення – це діяльність мозку, наділеного свідомістю (тобто розумова діяльність) [3].

На його думку свідомість „взагалі” пропонується називати когнітивною, підкреслюючи її провідну пізнавальну складову. Вона формується в результаті пізнання суб'єктом навколишньої дійсності, а зміст свідомості є знаннями про світ, отриманими в результаті пізнавальної діяльності суб'єкта.

Однак, мовленнєва діяльність людини є компонентом ширшого поняття – комунікативної діяльності людини. У цьому зв'язку, виникає проблема розмежування мовної й комунікативної свідомості [3].

Комунікативна свідомість – це сукупність комунікативних знань і комунікативних механізмів, які забезпечують весь комплекс комунікативної діяльності людини. Це комунікативні установки свідомості, сукупність ментальних комунікативних категорій, а також набір прийнятих в суспільстві норм і правил комунікації. Комунікативній свідомості належить інформація про те, як потрібно вітатися – з якою особою, з якою інтонацією, на якій дистанції, коли й кого. Кого можна не вітати, кого необхідно вітати ввічливо, в яких ситуаціях обов'язково вітатися, в яких – ні, чи потрібно повторно вітатися.

Мовна свідомість містить інформацію про формули вітання (тобто про наявні мовні одиниці для позначення деякого концепту): здрастуйте, добрий день, добрий ранок, привіт та ін., а також про їх диференційовані значення – вітання вранці, увечері та ін.

В останні роки в руслі вікової лінгвістики з'явилась низка досліджень про комунікативну свідомість і поведінку (О.Б. Чернишова, Н.О. Лемяскіна, О.І. Грищук, Т.І. Полюкова). У галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки різнобічно представлена проблема психолого-педагогічних особливостей мовленнєвої й комунікативної діяльності у дошкільників із

ЗПР (Д.І. Бойков, Д.В. Буфетов, Л.Б. Баряєва, Г.Г. Голубєва, О.Е. Дмитрієва, О.О. Захарова, Г.Г. Локтєва, Р.Д. Трігер, О.П. Фурєєва).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (Т.П. Дуванова, Е.С. Слеповіч, Р.І. Лалаєва, С.Г. Шевченко та ін.) дозволив нам виділити передумови формування свідомості та самосвідомості як когнітивно-комунікативних процесів у дітей дошкільного віку із ЗПР, які мають недорозвинення мовлення: бідність словникового запасу (особливо активного), звуження понять, їх розпливчатість, іноді помилковість; істотні труднощі в оволодінні граматичною будовою мови; своєрідність формування словотворчої системи мови; порушення формування монологічного мовлення; несформованість вікових форм спілкування означеної категорії дітей (недостатність володіння позаситуативними формами спілкування, що виражається в нестійкості мотивів спілкування з дорослими, в зниженні потреби у спілкуванні, недостатній сформованості мовленнєвого спілкування й в особливостях поведінки (незацікавленості в контакті, невмінні орієнтуватися в ситуації спілкування, негативізм; недорозвиткові структурних компонентів спілкування; уповільненні темпів і якісній своєрідності емоційно-особистісного розвитку; недостатній сформованості основних інтелектуальних операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування; тяжінні до стереотипних, раніше засвоєних дій та операцій, до механічного неосмисленого стилю праці; відсутності позитивного емоційного ставлення до розумової діяльності (завдання, процесу, результату); зниженні всіх видів пам'яті, уваги, розумової працездатності; неповноцінності форм зорового, слухового, тактильного сприймання тощо.

Список використаних джерел

1. Иванов А.В. Сознание и мышление / А.В. Иванов. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 130 с.
2. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972 – 304 с.
3. Стернин И.А. О понятии коммуникативного сознания // Культура общения и ее формирование. – Воронеж. – 2001. – Вып. 8. – С. 55-59.

In article the author defines intrinsic structure of consciousness and consciousness as cognitively-communicative processes which are necessary for forming at children of preschool age with a delay of mental development.

Keywords: consciousness, consciousness, communicative consciousness, language consciousness, speech activity, communicative activity, preschool children with a delay of mental development.

Отримано 3.10.2011

УДК 376 – 056.34 : 17.022.1

О.С. Смоліна

ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНОВЛЕННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В НОРМІ ТА З ЗПР

У статті розглядаються питання, що стосуються особливостей становлення духовних цінностей у старших дошкільників в нормі та із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: моральне виховання, духовні цінності, старший дошкільний вік, діти із затримкою психічного розвитку.

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся особенностей становления духовных ценностей у старших дошкольников в норме и с задержкой психического развития.

Ключевые слова: нравственное воспитание, духовные ценности, старший дошкольный возраст, дети с задержкой психического развития.

Проблеми виховання людини духовної привертають до себе все більшу увагу вчених не тільки гуманітарних, але й природничих наук, широкої педагогічної громадськості, творчої інтелігенції.

Найбільш відповідальним періодом дитинства, у якому закладаються підвалини духовності, є старший дошкільний вік (Л.Артемова, І.Бех, А.Богущ, Н.Ветлугіна, Л.Виготський, О.Запорожець, В.Мухіна, С.Русова, та ін.). Саме в цьому віці інтенсивно розвивається пізнавальна, почуттєво-емоційна, творча сфера особистості, образне мислення, формуються такі особистісні якості як доброта, щирість, сердечність, чесність, милосердя, відвертість, відкритість, радісне сприймання життя тощо. Цей важливий аспект зафіксовано в Концепції дошкільного виховання в Україні, в якій сформульована мета дошкільного виховання – "формування основ духовної особистості" та провідні завдання – "пробудити у дитини духовне начало, розвинути його як домінуюче в структурі особистості", прищепити "загальнолюдські морально-етичні цінності, зокрема такі якості, як доброта, чуйність, милосердя, людяність, справедливість, правдивість, сумлінність, чесність, гідність, громадянськість, повага й гуманне ставлення до людей різних національностей" [5, с. 2]. У зв'язку з цим постає завдання пошуку

найбільш ефективних засобів реалізації мети та завдань формування основ духовної особистості старших дошкільників Це безпосередньо стосується і дітей із затримкою психічного розвитку, яка є найчисельнішою із усіх категорій дітей із особливими освітніми потребами.

Філософські, психологічні, педагогічні дослідження доводять, що формування системи духовних цінностей особистості відбувається в онтогенезі. Аналіз психологічних досліджень (О. Запорожець, О. Леонт'єв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін.) особливостей, притаманних дошкільному віку, дозволив нам зробити побачити, що старшому дошкільному віку, відводиться важливе місце в процесі формування духовних цінностей. Педагоги-фахівці з дошкільного виховання (О. Запорожець, Д. Ельконін, Т. Поніманська) вважають, що дитинство є найважливішим періодом народження, становлення особистості з усіма її майбутніми духовними цінностями, які присвоює дитина через пізнання життя, суті людини.

Аналіз сучасної наукової літератури та теоретико-експериментальних досліджень свідчить про значний інтерес до проблеми духовності, виховання духовних цінностей у дошкільників, що підкреслює її актуальність. Водночас залишаються недостатньо вивченими питання, пов'язані з визначенням змістовної сутності духовних цінностей старших дошкільників, зокрема із затримкою психічного розвитку; необхідної й достатньої для старших дошкільників системи духовних цінностей; розробкою педагогічних технологій, що впливають на формування духовних цінностей.

Основною тенденцією дошкільного віку є виникнення прагнення дитини бути такою ж, як дорослий. Наслідуючи дорослих, дитина виявляє самостійність, привчається до суспільно корисної праці. Потреба бути як дорослий задовольняється в сюжетно-ролевій грі, найскладнішому виді діяльності, яким дитина оволодіває протягом дошкільного віку. Специфічними для дошкільного віку є продуктивні (образотворчі) види діяльності: малювання, конструювання, аплікація, ліплення.

У результаті здійснення цієї діяльності дитина виробляє не тільки якийсь продукт, відображаючи в ньому свої враження і досвід життя, але так само розвиває моторику, уяву, увагу, пам'ять та інші пізнавальні процеси. У цьому плані продуктивні види діяльності схожі з грою.

У дошкільному віці відбуваються значущі зміни в пізнавальній сфері дитини. Образний характер мислення, специфічний для дошкільного віку, визначається тим, що дитина встановлює зв'язки і відносини між предметами перш за все на основі безпосередніх вражень. Гра, читання казок, різного роду драматизації, малювання, конструювання дають дитині основу для повноцінного, природного

освоєння навчальних навиків, навчальної співпраці з дорослим, формування пізнавальних мотивів навчання, розвитку художньої свідомості. Д.Ельконін вважав, що змістом розгорненої, розвиненої форми ролевої гри є не предмет і його використання або зміна людиною, а відносини між людьми, здійснювані через дії з предметами [3, с. 33].

Цей етап життя маленької людини є складним і відповідальним періодом формування особистості, оскільки саме в цей період відбувається становлення основних особистісних якостей людини, формуються основи її самосвідомості, її емоційна сфера, духовність. Саме в цей період значну роль відіграє діяльність навчання, домінуючою є сюжетно-рольова гра, формується потреба в активній творчій діяльності. Діти прагнуть до безпосередньої участі у театралізованих виставах, у створенні образного світу, в тому числі й художніми засобами. Їх приваблює мистецтво: казки, малюнки однолітків, враження від картин художників, краса природи, ілюстрації до улюблених художніх творів. У цей період діти – творці у всіх видах художньої творчості. Тому саме в цьому віці необхідно закласти "код" високої духовності, те підґрунтя, на якому розвиватиметься й удосконалюватиметься духовна сфера особистості протягом усього життя.

Маленька дитина дуже пластична, легко піддається навчанню. Вона багато може, навіть значно більше, ніж передбачали психологи й педагоги до цього часу. Це відкриває перспективи суттєвого збагачення пізнавального змісту дошкільної програми, зокрема, введення в систему освітньої роботи дитячого садка навчання початкам математики і грамоти, а також значне підвищення рівня морального та естетичного виховання дітей дошкільного віку. Водночас отримані дослідні дані свідчать про те, що підвищення ефективності дошкільного виховання вимагає строгого врахування вікових психофізіологічних особливостей дитини-дошкільника, зокрема затримки психічного розвитку.

По-перше, слід враховувати, що ми маємо справу з дитячим організмом, який іще розвивається, з дитячим мозком, дозрівання якого ще не скінчилось, функціональні особливості якого не склались і робота якого ще обмежена. В процесі перебудови педагогічного процесу та вдосконалення виховних програм необхідно передбачати не тільки те, чого дитина даного віку здатна досягти за інтенсивного тренування, а й яких фізичних і нервово-психічних зусиль це їй коштуватиме. Адже відомо, яку небезпеку несе перевантаження, перевтома для стану здоров'я та подальшого дитячого розвитку.

По-друге, дані психолого-педагогічних досліджень свідчать, що максимальний ефект у реалізації великих можливостей дитини-

дошкільника досягається лише в тому разі, якщо використовувати методи і форми виховання будуються відповідно до психофізіологічних особливостей дошкільного віку, якщо, наприклад, навчання дошкільників тим чи іншим знанням і вмінням здійснюється не у формі традиційного шкільного уроку, а в процесі дидактичних ігор, безпосередніх спостережень і предметних занять, різних видів практичної діяльності тощо.

По-третє (і це, мабуть, найважливіше), аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень дає можливість зробити висновок про те, що справді розвивальний характер дошкільне виховання може набути лише в тому разі, якщо воно будується з урахуванням того особливого значення, яке має дошкільне дитинство й ті психічні новоутворення, які інтенсивно формуються у даному віковому періоді, для загального ходу поетапного формування і розвитку особистості [1, с. 159].

Духовнотворча функція є одним з найважливіших механізмів духовного розвитку, провідним критерієм розвиненого дитинства. Ми вважаємо, що феномен духовності є універсумом творчих здібностей людини, що становить простір розвиваючого спілкування суб'єктів різного масштабу і рівня. Історико-культурна спадщина сама по собі не є об'єктом дидактичного інтересу або носієм суб'єктивної для дитини новизни. Перетворюючись на зміст дитячої діяльності, вона набуває об'єктивно нової, доти не властивої їй функції матеріалу, на якому дитина проводить "випробування" цілісної системи загальнолюдських здібностей і орієнтацію у сфері людських відносин з приводу них. А отже, дитина не тільки привласнює, але і творить культуру. Творить не у вигляді нових речей і ідей, а у вигляді нових універсальних духовних цінностей.

Розвиваючий потенціал духовної діяльності в старшому дошкільному віці пов'язаний з її специфічними особливостями: відкритістю різноманіттю проблемного змісту дійсності; універсальною пластичністю, що забезпечує можливість побудови в уяві цілісного об'єкту, надситуативністю, ініціативністю; непрагматичністю мотивації; багатофункціональністю; синкретичністю; домінуванням смислової сторони над операційно-технічною; емоційною насиченістю і виразністю; орієнтацією дитини на образ дорослого як персоніфікатора власних можливостей. Слід відмітити той факт, що дорослий для дитини – не просто одна з умов її розвитку разом з багатьма іншими, а фундаментальна онтологічна підстава самої можливості виникнення власне людського в людині, підстава її нормального розвитку і повноцінного життя. Як вказує І. Бех, виховна діяльність – це невпинна діяльність душі, коли лише сукупність добродійностей є визначальними її характеристиками.

Тому моральний Я-образ вихователя має бути освітлений чистою совістю заради успішного досягнення поставлених виховних цілей. З огляду на це вихователь повинен, крім позитивної морально-духовної системи, достатньо володіти розважливостю і різноманітним життєвим досвідом. Важливою його професійною якістю є багатогранність як умова успішної взаємодії з вихованцями, членами педагогічного колективу, батьками та ін. [1, с. 197].

Основними складовими духовної культури особистості, на думку дослідників, є: моральні і світоглядні ідеали; духовні потреби та інтереси; духовні почуття й переживання; моральні і світоглядні переконання. Наявність цих складових, з точки зору української дослідниці В. Дашко, може бути зовнішнім показником духовності, а їх відсутність – бездуховністю. Вона також вважає, що тут можливий і кількісний підхід тому, що моральних і світоглядних ідеалів у людини може бути більше чи менше. Духовні цінності є важливим компонентом духовної культури особистості. У свою чергу, духовна культура особистості є часткою її загальної культури. Так, В. Дашко вважає, що духовна культура включає той аспект культурного багатства людства, який не пов'язаний із досягненням прагматичних цілей, а веде до досягнення абсолютних ідеалів. Тому ми не можемо до духовної культури віднести думки, ідеї, навички, вміння, пов'язані з побутом, виробничими чи торговими видами діяльності [6, с. 18].

Структурною основою духовної культури особистості є її ідеали, завдяки яким формуються ціннісні орієнтири особистості й усі інші елементи її духовності. Абсолютними ідеалами на думку багатьох вчених є Істина, Добро, Краса, надалі є продовження їх – ідеали свободи, справедливості, а також такі цінності, як: життя, праця, здоров'я, спілкування, тощо.

Таким чином, на основі ідеалів формуються духовні цінності – ті об'єкти та дії, в яких ідеал втілений найповніше. Це й твори мистецтва, наукові істини, дії та вчинки людей, що мають у собі ідеали добра та справедливості.

Автор вважає, що особливе місце посідають загальнолюдські та національні (мова, звичаї, традиції, національний склад мислення), групові (класові, професійні, сімейні інтереси) цінності. Вони через духовну культуру окремої особистості набувають індивідуального забарвлення. Ідеали та цінності в духовній культурі особистості тісно пов'язані з її духовними потребами та інтересами.

Деякі вчені (Г. Шевченко, М.Євтух), вважають, що духовна культура вбирає в себе всі процеси, пов'язані з духовним перетворенням, переведенням універсуму зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості. Духовна культура особистості – це така інтегрована її властивість, в якій відбивається внутрішній світ людини,

цінності, постанови, ідеали, культурний смисл життя, якими на думку цих вчених є: істина, добро, краса, віра, надія, любов, мудрість [6, с. 137].

У процесі виховної роботи ми акцентуємо увагу на формуванні у старших дошкільників інтелектуальних, моральних та естетичних духовних цінностей. Тобто духовні цінності ми умовно поділяємо на три блоки: інтелектуальні: допитливість, інтерес до пізнання невідомого, прагнення навчитися самостійно (читати, рахувати, конструювати, малювати, майструвати тощо); моральні: справедливість, правдивість, сором'язливість, совість, чесність, доброта, відповідальність, милосердя, співчуття, взаємодопомога, любов, життєрадісність, свобода, людяність, щирість; естетичні: краса природи, естетичне середовище сім'ї, дитячого садка, естетика одягу, естетика зовнішнього вигляду, естетика поведінки. Умовність такого поділу полягає в тому, що: по-перше, педагогічний процес має цілісний, комплексний характер, будь-який розподіл його змістовного компоненту має свідомо умовний характер; по-друге, вікові особливості старших дошкільників (про які вже йшлося) зумовлюють мобільність, постійну трансформацію і перетікання цінностей з однієї групи до іншої і навпаки; по-третє, всі ці цінності тісно взаємопов'язані між собою, впливають на формування одна одної й, навіть, створюють кумулятивний ефект ("вибухоподібне" зростання показників формування духовних цінностей у певні періоди розвитку дітей).

Необхідно створити відповідні умови для одухотворення інтелектуальних, моральних та естетичних цінностей, для трансформації знань (раціональний компонент) у свідомість і підсвідомість (емоційно-духовний компонент) дитини. На нашу думку, тільки за такої умови людина стає вінцем природи і має корінну відміну від тваринного світу.

На думку Т. Поніманської [3], базовою особистісною якістю є людяність, яка має пізнавальний компонент (рівень і зміст знань про людину, близьких та далеких людей різного віку і статі); ціннісний компонент, пов'язаний з гуманністю (ставлення до людини, як найвищої цінності, повага до життя, діяльності, гідності кожного). Ми вважаємо, що в структурі механізму ціннісного орієнтування особистості дуже важливим є діяльнісний компонент (дійове співробітництво з іншими людьми різного віку і статі, альтруїстичне забарвлення різних видів діяльності).

Російська дослідниця М.Княжева, визначаючи педагогічні умови виховання і розвитку милосердя у дітей старшого дошкільного віку, розуміла це поняття як етичну якість особистості, що виявляється в здібності до співстраждання, співчуття, уважному дбайливому

ставленні до оточуючих, дієвої допомоги з жалості і людинолюбства [4, с. 5].

Віковими проявами основ духовних цінностей старших дошкільників таким чином будуть: наявність сформованих уявлень про справедливість, правдивість, сором'язливість, совість, чесність, доброту, відповідальність, милосердя, співчуття, взаємодопомогу, любов, життєрадісність, свободу, людяність, щирість, як важливі якості людини та людських взаємин; вміння справедливо оцінювати вчинки інших людей і свої, відповідати власною поведінкою тим критеріям, які застосовує, оцінюючи вчинки інших людей; розуміння стану і почуття іншої людини, з її вигляду, дій, інтонації, виявлення поваги до її почуттів, усвідомлення її права бути такою, якою вона є; намагання запобігати конфліктам та вміння їх розв'язувати на справедливій основі; уміння пожаліти всякого (несправедливо скривдженого, слабкого, маленького, хворого, убогого) незалежно від зовнішньої привабливості; прощати кривднику; готовність безкорисливо допомогти тому, хто цього потребує, без нагадування і підказки; відмовитися від чогось значущого, цікавого (іграшки, головної ролі в грі, смачної їжі, бажаної розваги тощо) на користь скривдженого, словесно або дієво озиватися на засмучення товариша [4, с. 5]; уміння налагоджувати стосунки в товаристві знайомих та незнайомих людей, на морально виправданій основі реагувати на прояви несправедливого ставлення до себе й інших людей, намагання усунути причину такого ставлення; намагання досягти коректності взаємин з однолітками, прагнення до толерантної поведінки; розуміння понять "дружба", "товариш", вміння дружити з однолітками; знання символіки держави, в якій живе, основних відомостей з історії свого роду, краю, народу, головних національних святинь та святинь свого краю, міста, родини, вияв інтересу до краєзнавчої діяльності, шанування народних звичаїв, обрядів, свят.

У дефектології є низка теоретичних та практичних праць, які розглядають моральне виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Загальні питання психологічного і педагогічного аспектів проблеми щодо дітей з порушеннями, насамперед інтелектуального розвитку, розглядаються в працях Л. Виготського, Г. Дульнєва, І. Єременка, В. Синьова, а також А. Белкіна, Н. Буфєтова, А. Висотської, О. Михайлової, Н. Солодової. У них, а також у працях О. Гаврилова, О. Вержиховської, А. Капустіна, В. Мачихіної, С. Ніколаєва, Т. Пороцької, Н. Соколової, Н. Тарасенко, представлені результати дослідження з питань прикладного аспекту. Вивченню особливостей психічного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку та пошуку засобів корекційного впливу

присвятили свої дослідження Н. Бастун, В. Назаревич, М. Рейдибойм, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Хохліна, С. Шевченко, Н. Ципіна та ін. Проте на даний час є ряд напрямків, які потребують більш глибокого і детального вивчення.

Моральний розвиток дитини із затримкою психічного розвитку передбачає максимально можливе, наближене до норми, її культурне зростання (Л.С. Виготський) за умови спеціально організованого виховного впливу. Немає особливої мети виховання таких дітей, яке відрізнялась би від мети виховання нормальних дітей. Але дитина із затримкою психічного розвитку потребує більше виховання, аніж нормальна [2, с. 45]. Таке виховання повинно враховувати психологічні особливості розвитку дошкільників і спрямовуватись на підготовку їх до повноцінного суспільного життя.

Моральне виховання – це цілеспрямована система впливу на свідому чуттєвість, поведінку дітей, формування у них моральних якостей. Складовими частинами морального виховання є:

1. Формування етичних поглядів, переконань, світогляду.
2. Формування навиків моральної поведінки (усвідомлене засвоєння, вправлення у вірному вчинкові).
3. Виховання моральних почуттів.
4. Виховання морально-вольових рис характеру.

Плануючи процес морального виховання дошкільників із ЗПР, слід враховувати:

1. Вихідний рівень морального виховання.
2. Узагальненість уявлень про моральні норми.
3. Єдність моральної освіти та практичної діяльності.
4. Використання моральної освіти та словесних опор у процесі формування моральної оцінки у дошкільників.
5. Використання конкретного та близького матеріалу для розуміння дітьми із ЗПР.

Особливо важливо, щоб виховна робота була побудована в цілісній системі, щоб виховні методи використовувались за призначенням, це сприятиме інтенсивному та вибіркового впливу на моральний розвиток дитини з обмеженими інтелектуальними можливостями. “Послідовне дотримання цілісного виховного підходу набуває не лише загально педагогічного, але й корекційного значення, саме коригує характерні для дітей порушення свідомості, почуттів, поведінки, морально-вольової сфери” [2, с. 52].

Таким чином, наш аналіз особливостей процесу формування духовних цінностей у дітей старшого дошкільного віку показав, що старший дошкільний вік – сенситивний період, коли закладаються основи формування духовності, духовних почуттів, духовних

цінностей, будування на цій основі сприйняття світу та світовідношення, любов до всього живого. Аналіз наукових джерел дозволив виявити деякі особливості формування духовних цінностей у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР, переконатися, що механізм формування духовних цінностей базується на перетворенні зовнішніх моральних норм у внутрішні мотиви діяльності.

Подальшого вивчення потребують можливості відповідного використання засобів особистісно орієнтованого педагогічного впливу, які сприяють становленню усіх компонентів морального розвитку, та конкретизуються в сукупності наступних взаємоузгоджених принципів – принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій, принцип особистісно розвиваючого спілкування, принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості, принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей у молодших школярів з обмеженими розумовими можливостями у позакласній виховній роботі. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. – 228 с.
3. Дошкільна педагогіка. – К.: Академвидав, 2008. – 456 с.
4. Княжева И.Л. Педагогические условия воспитания и развития милосердия у детей старшего дошкольного возраста. Автореф дис. канд. пед. наук – М.: Институт специальной педагогики, 1992 - 17 с.
5. Концепція дошкільного виховання в Україні. – К.: Освіта, 1993. – 16 с.
6. Шевченко Г.П. Духовність та духовна культура особистості. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. – 256 с.

The article discusses issues related to peculiarities of the formation of spiritual values in older preschoolers in normal and delayed mental development.

Keywords: moral education, spiritual values, the senior preschool age, children with mental retardation.

Отримано 2.10.2011

УДК 373.2:74 – 056.263

К.М. Сороко

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

У статті розглядається проблема формування готовності молодших дошкільників з порушенням слуху до першого виду образотворчої діяльності – предметному зображенню. Розкривається структура готовності нечуючих і слабочуючих дітей молодшого дошкільного віку до створення предметного зображення, напрямки та етапи корекційно-педагогічної роботи з формування даної навички.

Ключевые слова: младшие дошкольники с нарушением слуха, изобразительная деятельность, готовность к созданию предметного изображения.

В статье рассматривается проблема формирования готовности младших дошкольников с нарушением слуха к первому виду изобразительной деятельности – предметному изображению. Раскрываются структура готовности неслышащих и слабослышащих детей младшего дошкольного возраста к созданию предметного изображения, направления и этапы коррекционно-педагогической работы по формированию данного образования.

Ключевые слова: младшие дошкольники с нарушением слуха, изобразительная деятельность, готовность к созданию предметного изображения.

Исследования, направленные на изучение детей со слуховой депривацией, свидетельствуют о том, что нарушение функционирования слухового анализатора отрицательно влияет на психофизическое и эмоционально-волевое развитие ребенка (Т.И. Обухова [4] и др.). Это в свою очередь приводит к смещению в сроках овладения детьми как ведущими видами деятельности, так и первой продуктивной деятельностью – изобразительной. В процессе спонтанного развития дети с нарушением слуха не соотносят свои каракули с какими-то реальными объектами, не обозначают их словом и у них не возникает ассоциаций по поводу своих первых изображений. С этим связано более позднее становление предметного и сюжетного изображений, которые характеризуются обедненностью содержания, схематичностью, стереотипностью и т.д. В большинстве случаев изобразительная деятельность детей с нарушением слуха не имеет

самостоятельного характера и зависит от взаимодействия со взрослым. При создании благоприятных условий она может стать эффективным средством развития детей данной категории. Для этого необходим научный поиск более совершенных способов и средств педагогической помощи для ее становления [1; 4].

Предпосылкой успешного выполнения любой деятельности, в том числе и изобразительной, является наличие готовности к ней – сложного образования, имеющего динамическую структуру, между компонентами которого существуют функциональные зависимости (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [2] и др.). Младший дошкольный возраст является периодом интенсивного развития готовности детей к первому виду изобразительной деятельности – предметному изображению, который предполагает передачу на плоскости или в объеме отдельных предметов со всеми присущими им характерными особенностями. Структура готовности соответствует структуре деятельности [3]. В качестве составляющих готовности младших дошкольников к созданию предметного изображения выступают: мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и когнитивный компоненты. Мотивационно-ценностный компонент отражает наличие у ребенка интереса к изобразительной деятельности и понимания значимости продукта изображения для себя и ближайшего окружения. Эмоционально-волевой компонент характеризует удовлетворенность ребенка процессом и результатом создания предметного изображения; наличие умений подчинять свои действия правилу и доводить начатое дело до конца. Когнитивный компонент отражает наличие у ребенка базовых изобразительных умений (ребенок использует изобразительные орудия и материалы по назначению, проводит линии в разном направлении, осуществляет преобразующие действия с пластилином, владеет приемами создания аппликации и др.) и понимания предметных изображений. К моменту обучения младших дошкольников созданию предметного изображения одни компоненты структуры готовности достигают высокого уровня развития и являются наиболее важными для успешного овладения собственно изобразительными знаниями, умениями и навыками (стартовая готовность). Другие компоненты находятся на стадии становления и только в процессе самого обучения предметному изображению становятся значимыми (вторичная готовность).

Анализ понятия "готовность к деятельности" и определение структурных компонентов данного образования позволили уточнить содержание понятия "*готовность к созданию предметного изображения*", которое рассматривается нами как интегративное динамичное психическое состояние ребенка-дошкольника, сочетающее в себе мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и когнитивный компоненты.

Результаты проведенного нами экспериментального исследования свидетельствуют о том, что развитие готовности детей младшего дошкольного возраста с нарушением слуха к созданию предметного изображения происходит замедленно (превалирует низкий уровень готовности). Отмечается рассогласование в развитии компонентов готовности к созданию предметного изображения: медленнее всего развиваются мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты, при этом достаточно высокого уровня развития достигает когнитивный компонент. Развитие каждого компонента готовности имеет специфику: мотивационно-ценностного – неустойчивый интерес к изобразительной деятельности, непонимание значимости изобразительного продукта; эмоционально-волевого – индифферентное и отрицательное отношение к орудиям и материалам, процессу и результату создания изображения, трудности в подчинении действий правилу и доведении начатого дела до конца; когнитивного – непонимание возможности отображения предметов окружающей действительности, овладение элементами базовых изобразительных умений [5]. Данные особенности указывают на необходимость специальной работы по формированию готовности младших дошкольников с нарушением слуха к созданию предметного изображения.

Цель разработанной нами методики состоит в обеспечении готовности у неслышающих и слабослышающих младших дошкольников к созданию предметного изображения в единстве ее мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и когнитивного компонентов.

Основная идея методики – дифференциация работы с детьми с нарушением слуха с учетом уровня готовности к предметному изображению обеспечивает полноценное овладение ими собственно изобразительными знаниями, умениями и навыками и способствует использованию этой продуктивной деятельности как средства психофизического, эмоционально-волевого и творческого развития.

В реализации методики нами были определены два взаимосвязанных этапа: *подготовительный (формирование стартовой готовности)* и *основной (формирование вторичной готовности)*. На каждом из этапов коррекционно-педагогическая работа осуществлялась по *трем направлениям*: формирование мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и когнитивного компонентов готовности. При этом на подготовительном этапе акцент делался на формировании западающих в развитии мотивационно-ценностного и эмоционально-волевого компонентов, а на основном этапе – на формировании в единстве всех трех структурных компонентов. Дифференциация коррекционно-педагогической работы на каждом из этапов обучения осуществлялась за счет усложнения и обогащения обучающего

материала, а также использования вариативных методических приемов и форм организации педагогической работы.

Методика формирования стартовой готовности к созданию предметного изображения.

С целью стимулирования мотивации к изобразительной деятельности взрослым на глазах у детей создавались рисуночные, лепные и аппликационные изображения предметов, близких им по социальному опыту.

Важнейшими условиями вызывания и развития интереса являются: привлекательность предмета, его новизна или изменение условий его предъявления. Поэтому объекты, выбранные для изображения, предъявлялись из разных пространственных точек (из-за ширмы, из-за спинки стула и т. д.). Это одновременно способствовало развитию концентрации внимания, его переключения, слежения, увеличению объема. Нами использовались такие игры-упражнения, как игра "Ку-ку" (появление игрушки несколько раз из-за ширмы, из-за шкафа и т. д. в одном и том же месте); игра "Тут и там" (появление одной и той же игрушки попеременно в разных местах из-за спинки стула, из-за ширмы); игра "Кто? Что? Где?" (передвижение одной игрушки вдоль ширмы – например, клоун идет); игра "Смотри, смотри" (появление двух разных игрушек попеременно в разных местах из-за ширмы); игра "Вот идем, вот бежим" (передвижение нескольких игрушек друг за другом вдоль ширмы – например, куколка везет машинку, за ней бежит собачка и т. д.). По завершении демонстрации игрушек воспитатель вместе с детьми через прием совместных действий обыгрывал каждую из них, обследовал через ощупывающие (для создания лепного изображения) или обводящие (для создания рисуночного или аппликационного изображения) движения и, наконец, на глазах у детей воссоздавал их изображение. При этом взрослый выражал свое эмоциональное отношение к игрушкам, процессу создания изображения и к изобразительному продукту вокализациями типа: "Ах!", "Ох!", "Вот", "Тут", вовлекая детей в процесс эмоционального говорения. После чего детям предлагалось соотнести изображение с игрушкой-натурой и произвести игровые действия с ними.

Результаты, проведенного нами экспериментального исследования, свидетельствуют о том, у детей, развивающихся в условиях слуховой депривации, отмечаются значительные моторные затруднения, возникающие в результате действия с изобразительными орудиями и материалами. Нами было разработано несколько групп упражнений, направленных на коррекцию этих нарушений, которые последовательно включались в каждое занятие.

Первая группа упражнений была направлена на выполнение движений с большой амплитудой: свободные и легкие движения в плечевом и локтевом суставах, движения кистью и пальцами.

Упражнения включали имитационные движения с опорой на демонстрацию: например, "Петушок машет крыльями", "Бабочка летит" (прямые руки поднимаются и опускаются); "Паровозик" (руки согнуты в локтях, локти прижаты к туловищу, кисти сжаты в кулаки, круговые движения в локтевых суставах); "Клоун на перекладине" (круговые движения прямыми руками); "Положи-возьми" (наклонение ребенка за игрушкой вправо-влево, вперед-назад со сгибанием и разгибанием рук); "Звонок" (потряхивание расслабленной кистью) и т. д.

Вторая группа упражнений способствовала снятию напряжения и дозировке усиления при сгибании пальцев: легкое нажимание на пульверизатор первым, вторым и третьим пальцами ("щепоткой") с направлением струи воздуха на ватку, клочок бумаги, шарик, передвигая их по поверхности стола. Большое внимание уделялось положению пальцев рук при разных способах взятия предметов и манипуляциях с ними (игры "Один, два, три – повтори", "Лети, шарик, высоко", "Нажми" и др.).

Третья группа упражнений предусматривала формирование правильного дифференцированного захвата. Для этого мы предлагали детям предметы, контрастные по размеру, форме и структуре: кубик и линейка, пуговица и мяч, песок и вата, лист бумаги и книга, нитка и гимнастическая палка, лента и веревка. Нами использовались готовые, а также специально созданные ситуации с целью упражнения детей во взятии игрушек разной формы и величины (пирамидки, кольца, кубики); спортивного инвентаря (мячи, гантели, гимнастические палки, скакалки); перекладывания предметов с одного места на другое, с руки на руку (игры "Лови, лови", "Кулачок-ладошка", "Что спряталось в ладошке?", "Пальчик-мальчик" и др.).

Четвертая группа упражнений была направлена на развитие свободных движений пальцев рук при удерживании карандаша и кисти, захватывании и выкладывании аппликационных элементов. В работе с детьми использовались игры с мозаикой, бусами, счетными палочками с учетом чередования максимального сгибания и разгибания пальцев. Детям также предлагалось брать предметы из коробочки и складывать под рукой, стараясь не сдвинуть руку с места, а только разгибая и сгибая собранные "щепоткой" большой, указательный и средний пальцы.

Пятая группа упражнений была направлена на развитие свободных движений пальцев рук в процессе преобразования пластилина и глины. Для формирования умения оказывать давление на эти материалы мы предлагали детям надавливать пальцами на мягкую резиновую игрушку, на надутый воздушный шар; нажимать и продвигать мелкие предметы указательным пальцем с последующим сбрасыванием в

коробочки, поочередно вдавливать со сменой пальцев кусочки пластилина и т. д.

С целью ознакомления младших дошкольников с нарушением слуха со свойствами и функциональным назначением изобразительных орудий и материалов на каждом занятии детям предоставлялась возможность самостоятельно подействовать с ними. Например, на занятиях по созданию лепного изображения игрушек дошкольникам предлагался пластилин разного цвета, на занятиях по рисованию – разноцветные карандаши и листы белой бумаги, а на занятиях по созданию аппликаций – вырезанные из цветной бумаги аппликационные элементы.

Созданные младшими дошкольниками элементарные изобразительные продукты эмоционально-положительно оценивались взрослым, использовались в игровой деятельности, демонстрировались детям и воспитателям из других групп, работниками дошкольного учреждения, родителям, выставлялись в наборное полотно и т.д. Это способствовало формированию у детей понимания значимости созданных ими изображений.

Методика формирования вторичной готовности к созданию предметного изображения.

Для поддержания интереса к рисованию, лепке и аппликации, развития эмоционально-волевой регуляции процесса создания предметного изображения, формирования социальной мотивации к изобразительной деятельности создавались игровые и проблемные ситуации. Например, самостоятельный выбор изобразительных материалов, отсутствие посуды, необходимой для угощения кукол чаем и т.д.

Для развития мелкой моторики пальцев руки и зрительно-двигательной координации нами разработана серия игр-упражнений, которые последовательно включались в каждое занятие: "Длинный – короткий", "Машина едет по дорожке", "Дождик кап-кап", "Деревья" (развитие свободных движений пальцев рук); "Веселые маляры", "Ветер-ветерок" (развитие умения выполнять плавные движения руками в разных направлениях); "Пальчики здороваются", "Семья", "Зайка прыг-скок", "Колечко" (развитие силы и точности движений); "Собери пирамидку", "Листья падают, кружатся" (развитие умения выполнять свободные и легкие движения пальцами и кистями рук); "Крючочки", "Летите, листочки!", "Снежки", "Собери яблочки в корзину" (развитие правильного дифференцированного захвата) и т. д.

С целью обучения базовым лепными, рисуночными и аппликационными умениям младших дошкольников с нарушением слуха нами разработан комплекс игровых заданий.

Для формирования базовых лепных умений проводились занятия на следующие темы: "Свойства пластилина" (разминание, отщипывание

маленьких кусочков от большого куска пластилина); "Конфеты для кукол" (отщипывание маленьких кусочков от большого куска пластилина и скатывание шариков круговыми движениями); "Зернышки для курочки", "Яблоневый сад", "Угощение для кукол", "Цветы", "Рыбки в аквариуме", "Бабочка" (отщипывание маленьких кусочков от большого куска пластилина и придавливание их указательным пальцем к плоской поверхности); "Дождик", "Солнышко" (надавливающим движением указательного пальца размазывание пластилина по картону), "Ежик", "Каштан" (оттягивание пластилина от целого куска) и т. д.

Для овладения детьми умением проводить вертикальные линии сверху вниз проводились игры-занятия типа: "Привяжем ниточки к шарам", "Цветные ниточки и палочки" и т. д. Для формирования умения проводить горизонтальные линии слева направо использовались такие задания, как "Дорожки", "Дорожка к домику" и т. д. Для формирования умения проводить наклонные линии применялись игры-занятия на темы: "Ель", "Зайка прыгает", "По кочкам", "Салфетка для мамы", "Красивый мячик" и др. Для обучения изображать замкнутые линии использовались такие игры, как "Цветные клубочки", "Разноцветные колечки" и др.

Для овладения детьми базовыми аппликационными умениями нами проводились занятия на темы: "Воздушные шары", "Гирлянда из флажков", "Бусы" (прикладывание и наклеивание готовых форм); "Цветок", "Украшим коврик" (выкладывание и наклеивание готовых форм) и др.

Для формирования представлений детей о комбинированных видах деятельности, о нетрадиционных способах создания изображений, для формирования умения вступать во взаимодействие как со взрослым, так и со сверстниками нами разработана серия занятий: аппликация с элементами лепки, аппликация с элементами рисования ("Яблоневый сад", "Цветок") и т. д., рисование пальчиками, ватными палочками ("Дождик"), способом "принт" ("Разноцветные листочки"), рельефная лепка ("Нарядная елка", "Листья падают, кружатся"), аппликация из комочков бумаги ("Снеговик"), обрывная аппликация ("Листопад") и т. д.

С целью обогащения словаря детей с нарушением слуха специальной лексикой на каждом занятии включались 2 – 3 новые лексические единицы с конкретным указанием форм их восприятия (зрительно, слухо-зрительно, на слух) и воспроизведения (чтение таблички, устно-дактильно, устно).

Существенную роль в формировании готовности неслышащих и слабослышащих младших дошкольников к созданию предметного изображения, в развитии у них эстетической мотивации к первой продуктивной деятельности играла эстетически-развивающая среда. В

групових комнатах були створені зони художественно-естетического творчествa с разнообразными орудиями и материалами (карандаши, фломастеры, листы белой и цветной бумаги, бумажные заготовки для создания аппликаций, наборы силуэтных форм, плитки пластилина), благодаря которым дети могли самостоятельно выбрать вид продуктивной деятельности и в свободное время создавать по собственному желанию изобразительные продукты. Помещения групповой и раздевальной комнат украшались красочными игрушками, коллажами, эстампами, поделками из природного и бросового материала, репродукциями картин, книжной графикой к знакомым детям сказкам и рассказам. Организовывались сменные выставки работ, которые создавали сами дети, их родители, воспитанники старших групп и т. д.

По завершению целенаправленного обучения нами была зафиксирована положительная динамика в развитии готовности к созданию предметного изображения у младших дошкольников с нарушением слуха, обучавшихся по разработанной нами методике, что доказывает ее действенность и эффективность.

Список использованных источников

1. Венгер, А.А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности / А.А. Венгер/. – М.: Просвещение, 1972. – 168 с.
2. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович/. – Минск: Изд-во Бел. гос. ун-та им. В.И. Ленина, 1976. – 176 с.
3. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе /Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков/. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
4. Обухова, Т.И. Влияние нарушений слуха на психическое развитие ребенка // Дошкольное воспитание аномальных детей / под ред. Л.П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993. – С. 5-20.
5. Прокопик, Е.Н. Диагностика готовности детей дошкольного возраста с нарушением слуха к изображению с натуры / Е.Н. Прокопик // Специальная адукацыя. – 2009. – № 3. – С. 52 – 56.

The article considers the problem of forming readiness of young preschoolers with a hearing impaired to the first form of the graphic activity – object image. Reveal the structure of readiness of young deaf and hard of hearing preschoolers to create object images, directions and stages of special work on the formation readiness.

Keywords: young preschoolers with hearing impaired, graphic activity, readiness to create object images.

Отримано 2.10. 2011

УДК : 376.64

В.П. Старцева

**ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ РОЗРОБЛЕНИХ
ЗАХОДІВ ЩОДО ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ
ДІТЕЙ-СИРИТ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР В
УМОВАХ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ**

У статті висвітлюються питання ефективності застосування розроблених заходів щодо оптимізації соціальної інтеграції дітей-сиріт молодшого шкільного віку із ЗПР. Зазначено факт того, що вплив спеціально організованої корекційно-виховної роботи веде до підвищення рівня суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних відносин пов'язаних з соціально-побутовим орієнтуванням дитини.

Ключові слова: соціальна інтеграція, діти-сироти, затримка психічного розвитку, соціально-побутове орієнтування.

В статье освещаются вопросы эффективности применения разработанных средств по оптимизации социальной интеграции детей-сирот младшего школьного возраста с ЗПР. Обозначено факт того, что влияние специально организованной коррекционно-воспитательной работы ведёт к повышению уровня субъект-объектных и субъект-субъектных отношений, связанных с социально-бытовой ориентацией детей.

Ключевые слова: социальная интеграция, дети-сироты, задержка психического развития, социально-бытовое ориентирование.

На формулюючому етапі дослідження нами вивчалась ефективність розробленої методики формування у дітей-сиріт із ЗПР молодшого шкільного віку знань, вмінь та навичок з СПО в аспекті діяльності та спілкування відповідно до визначених параметрів.

У результаті проведення формулюючого експерименту були отримані дані, які показали більш позитивну динаміку рівнів сформованості знань, навичок та вмінь щодо СПО в аспекті суб'єкт-об'єктних відносин (та конкретно з самообслуговування) та умінь і навичок з СПО в аспекті суб'єкт-суб'єктних відносин (та конкретно з спілкування у межах та поза межами школи-інтернату) в експериментальній групі, ніж у контрольній.

Аналіз вихідних даних (табл.1.) показує, що сформованість знань щодо СПО в аспекті діяльності до формулюючого експерименту у

найбільшій кількості учнів контрольної та експериментальної груп характеризувалась рівнем нижче за середній (відповідно 35,5% та 40,3%). Високий рівень знань і в контрольній, і в експериментальній групах виявився лише у, відповідно, 12,6 та 7,9% учнів.

Аналіз підсумкових даних показує, що після експерименту в контрольній та експериментальній групах зменшилась кількість учнів, знання яких знаходились на низькому рівні. Однак, в експериментальній групі цей показник зменшився на 12%, тоді як у контрольній групі лише на 0,8%. Це говорить про те, що рівень сформованості знань учнів в результаті проведеної роботи значно виріс та перейшов на вищий (нижче за середній, середній та високий). Дані таблиці показують тенденцію зростання показників сформованості середнього та високого рівнів в експериментальній групі після проведення формуючого експерименту, тоді як у контрольній групі дані збільшились лише на рівнях нижче за середній та середній. Отже, в експериментальній групі знання учнів покращились і це вказує на позитивну їх динаміку.

Таблиця 1

Дані про сформованість у дітей-сиріт із ЗПР знань щодо СПО в аспекті діяльності до і після формуючого експерименту

РІВЕНЬ ЗНАНЬ	ВИХІДНІ ДАНІ (ДО ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ) (А)		ПІДСУМКОВІ ДАНІ (ПІСЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ) (В)		РІЗНИЦЯ МІЖ В І А	
	КОНТРОЛЬНА ГРУПА (%)	ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ГРУПА (%)	КОНТРОЛЬНА ГРУПА (%)	ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ГРУПА (%)	КОНТРОЛЬНА ГРУПА (%)	ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ГРУПА (%)
Н.Р.	25,1	29,8	24,3	17,8	-0,8	-12
Н.С.	35,5	40,3	36,3	22,3	0,8	-17
С.Р.	26,8	22	27,8	32	1	10
В.Р.	12,6	7,9	11,6	27,9	-1	20

Конкретизації отриманих результатів слугують дані про рівні сформованості у досліджуваних знань з елементів самообслуговування до і після формуючого експерименту.

Аналіз отриманих результатів дослідження показав позитивну динаміку становлення знань з самообслуговування за найважливішими елементами його змісту, а саме : поведінка за столом, особиста гігієна, догляд за особистими речами, догляд за житлом у дітей-сиріт із ЗПР до і після формуючого експерименту.

Оцінка цих знань як у контрольній, так і в експериментальній групах, до проведення формуючого експерименту була майже однакова. І в контрольній, і в експериментальній групах дітей-сиріт із ЗПР знання щодо елементів даної складової виявилися на нижче за середньому рівні. Зокрема, в експериментальній групі найбільшою мірою сформовано знання про поведінку за столом, а в контрольній – про особисту гігієну, одяг та догляд за житлом.

При цьому найбільше недоліків і в контрольній, і в експериментальній групах мають знання про догляд за особистими речами та житлом.

Після формуючого експерименту було виявлено зростання рівня знань з самообслуговування в учнів експериментальної групи. За отриманими даними в результаті проведеного формуючого експерименту в учнів експериментальної групи найбільшою мірою зросли знання щодо таких елементів складової СПО, як : особиста гігієна та догляд за житлом.

Результат вивчення різниці між вихідними та підсумковими даними сформованості знань в учнів контрольної та експериментальної груп до і після формуючого експерименту при застосуванні t-критерія Стьюдента, виявився позитивним.

За сформованістю знань з самообслуговування, а саме його елементів : “поведінка за столом”, “особиста гігієна”, “одяг”, “догляд за житлом”, ми приймаємо альтернативну гіпотезу : різниця між середніми значеннями двох груп істотна. З ймовірністю 99% можна стверджувати, що загальний рівень їх оцінки в експериментальній групі дійсно відрізняється від контрольної.

Різниця між середніми спричинена різницею між рівнями знань дітей про культуру поведінки за столом під час харчування, знань, пов’язаних з дотриманням гігієнічних норм, турботою про зовнішній вигляд, доглядом за особистими речами та житлом, у межах двох груп, а не випадковою похибкою даних внаслідок їх вибіркової оцінки.

Результати формуючого етапу дослідження дають підставу стверджувати, що засвоєння знань щодо СПО учнями експериментальної групи значно краще, ніж контрольної – помітно підвищився рівень їх сформованості. Це дає можливість стверджувати про результативність нашої методики.

Рівень сформованості у досліджуваних навичок та вмінь з СПО як у контрольній, так і експериментальній групі підвищився після експерименту. Але більш виразне позитивна динаміка даних виявлена в учнів експериментальної групи.

Аналіз вихідних даних показує, що сформованість навичок та вмінь з СПО (в аспекті діяльності) до формуючого експерименту у більшості

кількості учнів контрольної та експериментальної груп знаходилась на рівні нижче за середній (відповідно 49,1% та 47,2%). Високий їх рівень і в контрольній, і в експериментальній групах спостерігався лише, відповідно, у 4,6% та 4,4% учнів.

Аналіз підсумкових даних показує, що після експерименту в контрольній та експериментальній групах зменшилась кількість учнів, сформованість операційного компонента яких знаходились на низькому рівні. Однак, в експериментальній групі цей показник зменшився на 25%, тоді як у контрольній групі лише на 3,6%. Це говорить про те, що рівень засвоєння навичок та вмінь значно виріс та перейшов до більш високих рівнів (нижче за середній, середній та високий).

Дані таблиці показують тенденцію зростання показників сформованості середнього (на 25,7%) та високого (на 23,1%) рівнів зазначеного компонента СПО в експериментальній групі після проведення формуючого експерименту, тоді як у контрольній групі ці дані збільшились лише на 1,1% та 6%. Отже, в експериментальній групі навички та вміння учнів покращились і це вказує на позитивну динаміку їх формування.

Аналіз отриманих результатів дослідження показав позитивну динаміку змін даних про сформованість у дітей-сиріт із ЗПР до і після формуючого експерименту навичок з самообслуговування за найважливішими елементами його змісту, а саме: “поведінка за столом”, “догляд за житлом”, “особиста гігієна”, “одяг”.

Оцінка цих надбань як у контрольній, так і в експериментальній групах до проведення формуючого експерименту була майже однакова. І в контрольній, і в експериментальній групах дітей-сиріт із ЗПР навички та вміння з елементів даної складової СПО виявились на низькому (“поведінка за столом” та “догляд за житлом”) та нижче за середньому рівні (“особиста гігієна” та “одяг”). Зокрема, в експериментальній групі найбільшою мірою сформовано навички та вміння “догляду за житлом”, а в контрольній – з “поведінки за столом”.

Після формуючого експерименту було виявлено зростання рівня сформованості операційного компонента СПО, а саме його складової – самообслуговування в учнів експериментальної групи. За отриманими даними в результаті проведеного формуючого експерименту в учнів експериментальної групи найбільшою мірою відбулося становлення навичок та вмінь з таких елементів самообслуговування, як: “поведінка за столом” та “особиста гігієна”.

Результат вивчення різниці між вихідними та підсумковими даними сформованості навичок і вмінь з СПО-діяльності в учнів контрольної та

експериментальної груп до і після формуючого експерименту при застосуванні t-критерія Стьюдента, виявився позитивним

За сформованістю навичок та вмінь з самообслуговування, а саме його елементів: “поведінка за столом”, “особиста гігієна”, “одяг”, “догляд за житлом”, ми приймаємо альтернативну гіпотезу: різниця між середніми значеннями двох груп істотна. З ймовірністю 99% можна стверджувати, що загальний рівень їх оцінки в експериментальній групі дійсно відрізняється від контрольної. Різниця між середніми спричинена різницею між рівнями сформованості навичок та вмінь з СПО у межах двох груп, а не випадковою похибкою даних внаслідок їх вибіркової оцінки.

Результати формуючого етапу дослідження дають підставу стверджувати, що покращення даних про рівні сформованості операційного компонента СПО-діяльності в учнів експериментальної групи відбувається інтенсивніше, ніж в учнів контрольної групи. Це дає можливість стверджувати про результативність нашої методики.

Сформованість вмінь та навичок СПО в аспекті спілкування до формуючого експерименту у більшій кількості учнів контрольної та експериментальної груп знаходилась на рівні нижче за середній (відповідно по 50%). До проведення експерименту середній рівень комунікативних навичок в учнів як контрольної, так і експериментальної груп, виявлено лише у 10% учнів. Високого рівня комунікативних навичок і в контрольній, і в експериментальній групах не було виявлено.

Аналіз підсумкових даних показує, що після експерименту в експериментальній групі зменшилась кількість учнів, комунікативні вміння та навички яких знаходились на низькому рівні. Цей показник зменшився на 30%, а рівень сформованості навичок значно виріс та перейшов на середній та високий. Комунікативні навички на цих рівнях характеризуються ясним й чітким формулюванням звернень та питань до співрозмовника; дитина коректно відповідає на поставлені питання; викладає свої думки; підкоряється рішенню групи або партнера заради успіху спільної справи.

Кількість учнів, навички та вміння яких сформовані на середньому та високому рівнях, в експериментальній групі після проведення формуючого експерименту помітно зросла, тоді як у контрольній групі дані збільшились лише стосовно рівня нижче за середній (було – 50%, стало – 70%). Учень зазнає труднощів при спробах самостійного формулювання питань до співрозмовника, при відповідях на зверненні до нього питань, при викладанні власних думок. Не завжди здатний підкоритися рішенню групи або партнера для успіху спільної справи. Заперечуючи співбесіднику, буває некоректний. Діти усвідомлюють необхідність оволодінням та самостійним виявленням умінь

аналізувати ситуації спілкування, підбирати адекватні прийоми його здійснення. У взаємодії дитина виявляє організаційні навички, проявляє увагу до партнера, своєчасно реагує на його репліки, має відкритий погляд, керує своїми емоціями. У школярів простежуються навички контролювати свої власні дії, визнавати свої помилки. Діти не використовують грубі, брутальні слова, відзначається шанобливе, доброзичливе ставлення до партнерів по спілкуванню, рідко спостерігаються відступи в дотриманні норм переконань. Іноді може спостерігатись порушення звуковимови, недостатнє багатство лексики, нечасте звертання до партнера по імені

У дітей експериментальної групи під впливом спеціально організованої корекційно-виховної роботи підвищився рівень їх комунікативних вмінь та навичок, пов'язаних з СПО. При цьому формуючий експеримент найбільшою мірою позначився на рівні сторін у такій послідовності : організаційна (показники високого рівня зросли на 20%, середнього рівня на 40%); перцептивна (показники високого та середнього рівнів зросли на 10%); власне операційна (зросли показники середнього рівня на 20%). Подібних зрушень в учнів контрольної групи не виявлено.

Результати формуючого етапу дослідження дають підставу стверджувати, що помітно підвищився рівень сформованості комунікативних вмінь та навичок з СПО в аспекті спілкування у дітей-сиріт із ЗПР експериментальної групи, ніж контрольної. Це дає можливість стверджувати про результативність нашої методики.

За сформованістю вмінь та навичок складових СПО в аспекті спілкування (“спілкування у межах школи-інтернату” та “спілкування поза межами школи-інтернату”), а саме їх сторін : “організаційної”, “перцептивної”, “власне оперативної” ми приймаємо альтернативну гіпотезу : різниця між середніми значеннями двох груп істотна. З ймовірністю 99% можна стверджувати, що загальний рівень оцінки в експериментальній групі дійсно відрізняється від контрольної. Різниця між середніми спричинена різницею між рівнями вмінь та навичок дітей встановлювати свою роль та засоби дій щодо обговорення відомої теми, проблеми або ситуації; формування вмінь та навичок діалогічного спілкування (за допомогою різних засобів комунікативної діяльності : вербального та невербального спілкування), звертатись до незнайомих людей, давати вірно та коректно вказівки тощо, у межах двох груп, а не випадковою похибкою даних внаслідок їх вибіркової оцінки.

Отже, підсумовуючи результати формуючого експерименту дослідження можна зробити висновок, що дані про СПО у дітей-сиріт із ЗПР молодшого шкільного віку, що брали участь у експерименті, покращились.

Все вище сказане обумовлює необхідність врахування психолого-педагогічних умов сприяння соціально-побутового орієнтування дітей-сиріт молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах школи-інтернату. Зокрема, одержані результати говорять про необхідність подальшої роботи в цьому напрямку (розробка відповідних методичних рекомендацій) і можливість одержання позитивних результатів у формуванні СПО учнів від впровадження програми занять у виховний процес.

Список використаних джерел

1. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання / Т.Д. Ілляшенко, Н.А. Бастун, Т.В. Сак. – К.: ІЗМН, 1997. – 128 с.
2. Доцевич Т.И. Коррекция нарушений коммуникативной деятельности у дезадаптированных младших школьников : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 19. 00.07 “Вікова педагогіка” / Т. И. Доцевич. – Херсое: Дніпро, 1994. – 20 с.
3. Кондрашин В. Й. Влияние особенностей развития детей-сирот с задержкой психического развития на их социальную адаптацию в условиях школы-интерната : дис. ... канд. псих. наук. : 19. 00.08 / Кондрашин Владимир Йосипович. – М.Институт специальной педагогики, 1992. – 135 с.
4. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага: Авиценум, 1984. – 334 с.
5. Медведева Е.А. Изучение особенностей социокультурного становления личности ребенка с задержкой психического развития средствами искусства (сообщение 1) / Е.А. Медведева // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 49-54.
6. Тарасюк С. Фактори соціально-психологічної адаптації дітей із затримкою психічного розвитку / Світлана Тарасюк // Дефектологія. – 2008. – № 3. – С. 7-10.

The article explores the question of effectiveness of measures designed to optimize the social integration of orphans of primary school age with mental retardation. Marked the fact that the influence of organized special remedial educational work leading to an increase and an object-subject-relations subyektnyh the socio-household targeting child.

Keywords: social integration, orphans, delayed mental development, social welfare orientation.

Отримано 2. 10.2011

УДК 376.1:51

Н.С. Сухоніна

ОСОБЛИВОСТІ ВКЛЮЧЕННЯ СИСТЕМИ ВІДЧУТТІВ РІЗНИХ МОДАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕС ЗАСВОЄННЯ МАТЕМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ СЛАБОЗОРИМИ УЧНЯМИ

В статті висвітлюється проблема використання слабозорими молодшими школярами збережених аналізаторів під час засвоєння математичного матеріалу.

Ключові слова: відчуття різних модальностей, практичні дії, уроки математики.

В статті освещается проблема использования слабовидящими младшими школьниками сохранных анализаторов во время усвоения математического материала.

Ключевые слова: ощущения разных модальностей, практические действия, уроки математики.

Системний аналіз теоретичних і практичних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців підтверджує актуальність і недостатню розробленість проблеми розвитку сенсорно-перцептивної діяльності у слабозорих молодших школярів. Нами встановлено виключно важливе значення для успішного формування сенсорно-перцептивної діяльності для подальшого опанування курсу математики. Виявлено недостатній рівень сформованості сенсорно-перцептивної діяльності у слабозорих молодших школярів. Серед головних недоліків можна виокремити: значні труднощі під час виконання вправ, орієнтованих на використання слуху, дотику та інших відчуттів; недостатній розвиток процесу обстеження предметів за допомогою кінестетичного праксису, що спричиняє обмеженість використання дотику дітьми з порушеннями зору; невміння використовувати смаковий аналізатор в обстеженні вільної діяльності; зафіксована фрагментарність математичних уявлень, яка є безпосереднім наслідком недостатнього рівня сформованості сенсорно-перцептивної діяльності.

В рамках даної статті ми б хотіли приділити увагу важливості виконання практичних дій, які вимагають використання полісенсорної основи пізнання. На думку І.С. Моргуліса, успішність пізнавальної діяльності дітей з вадами зору залежить насамперед від того, які органи чуття та системи беруть участь у пізнавальному процесі. За допомогою

полі сенсорного обстеження за участю органів чуття різних модальностей можна досягти повноцінного створення у дітей з порушеннями зору різноманітних чітких і точних уявлень про предмети.

Тому однією з головних умов нашого дослідження є включення в процес засвоєння математичного матеріалу на уроках системи відчуттів різних модальностей.

Використання цієї умови можливо за рахунок залучення до навчального процесу всіх збережених аналізаторів при ведучій діяльності зорового. Перед тифлопедагогом завжди має стояти мета навчити дітей зі зниженим зором обстежувати предмети за допомогою збережених аналізаторів, тобто включити компенсаторні можливості організму та активізувати потенційні можливості дитини.

Зроблена нами система корекційно-розвивальних вправ орієнтує дітей із зоровою патологією на отримання інформації з використанням збережених аналізаторів (дотику, слуху, нюху, смаку). В своєму дослідженні ми спиралися на ефект сенсibiliзації, який виникає внаслідок необхідності компенсації сенсорних дефектів. В загальній психології відомо, що можливості тренування органів чуття та їх удосконалення дуже великі. Більш того, "проблема розвантаження зору є частиною більш загальної проблеми вибору модальності сигналу та раціонального розподілу інформації між різними аналізаторами" [1].

Від впливу сенсорної організації людини на її спосіб життя залежить співвідношення аналізаторів та загальний розвиток аналізаторних систем. Система експериментальних вправ базується на міжаналізаторних зв'язках. За класифікацією Є.М. Соколова, яка згадується Б.Г. Ананьєвим [1], міжаналізаторні зв'язки об'єднуються у дві групи: активуючі та інформуючі.

Процес навчання слабозорих дітей більшою мірою має базуватися саме на інформуючі зв'язках, до яких відносяться складні функціональні системи при домінуванні одної. Асоціації відчуттів різних модальностей та інтермодальні переключення вносять нові потоки інформації про певні об'єкти та їх властивості. Інтермодальні асоціації відчуттів виражають не тільки цілісність чуттєвого відображення людиною об'єктивної дійсності, а й активність цього відображення, починаючи від загальних та елементарних сенсорних процесів. Існує система постійних міжаналізаторних взаємозв'язків. Зорові, дотикові, м'язові-суглобні та статико-динамічні відчуття складають один ряд цього ланцюга взаємозв'язків. Через дотикові відчуття він поєднується з вібраційними, а через вібраційні – із слуховими, які, в свою чергу, пов'язуються з м'язовими відчуттями [1]. Нюх та смак за даною класифікацією складають інший ряд, який пов'язаний з іншими сенсорними явищами життєдіяльності.

Важливо відмітити, що "кінестезія являється обов'язковим членом будь-якої асоціації відчуттів, завдяки чому процеси відображення та накопичення індивідуального досвіду завжди проникають один в одного" [1].

Основу сенсорної організації людини з нормальним зором складають зорово-дотиково-кінестетичні зв'язки та оптико-вестибулярна установка. Порушення зорового аналізатора руйнує міжаналізаторні зв'язки, що в свою чергу, відображається на всій сенсорній організації людини. Порушення функцій зорового аналізатора зводять до того, що у дітей зі зниженим зором, з одного боку, редукуються зорові відчуття, а з іншого – відчуття інших модальностей отримують в процесі діяльності компенсаторну гіперфункцію. Незважаючи на той факт, що редукований зір надає процесам відображення та виникнення образів своєрідності, діти зі зниженим зором адекватно відображають дійсність, що підтверджується результатами їх пізнавальної та практичної діяльності [7].

На комплексний розвиток збережених аналізаторів, необхідність навчання дітей з порушеннями зору вміння користуватися інформацією різних органів чуття також вказувала А. М. Вітковська [4]. Під час використання образів кількох модальностей (візуальних, аудіальних, кін естетичних, мовно-рухових) відбувається поліпшення електроенцефалографічних показників дітей зі зниженими інтелектуальними можливостями [6].

Навчальна діяльність учнів з порушеннями зору базується на взаємодії аналізаторів. Завдяки цьому взаємозв'язку включаються компенсаторні механізми дитини, які забезпечують здійсненню різних видів діяльності. Засвоєння числа на перших його етапах відбувається ефективніше, якщо в ньому забезпечується взаємозв'язок різних аналізаторів, зокрема коли діти вдаються до лічби за допомогою дотикового сприймання об'єктів [5].

Користування й розвиток збережених аналізаторів на уроках математики залежить від багатьох факторів. Перш за все, вчителю потрібно враховувати ступінь й характер порушення зору, рівень попереднього сенсорного досвіду й готовності збережених аналізаторів до сприймання навчального матеріалу. Використання збережених аналізаторів – основне завдання для всіх учнів класу. Завдяки індивідуального та диференційованого підходів, які враховують зорові можливості кожної дитини, можна реалізувати зміст та прийоми корекційної роботи в процесі навчання.

Таким чином, уроки математики на яких відбувається сенсорний розвиток учнів під час пізнавальної та ігрової діяльності, мають компенсаторну спрямованість завдяки активного використання збережених аналізаторів.

Виходячи з того, що дитина за допомогою органів відчуття зіставляє сприйняті властивості предметів, учителю важливо слідкувати за точністю та глибиною сприймання. Це можливо за наявності миттєвого зворотного зв'язку, коли учень зможе усно відповісти, що він відчуває під час роботи з предметом. Учитель задає питання про відчуття дітей, подобається їм на смак, запах, дотик той чи інший предмет. Це, в свою чергу, забезпечує контроль над виконанням вправи з боку вчителя та якісне знайомство з предметом, завдяки якому виникають відчуття різних модальностей та формується цілісний образ про предмет. Наводимо приклад, як можна організувати цілеспрямовану роботу за контролем сприймання кожної дитини в умовах фронтальної роботи.

Вправа "Духмяні фігури".

Мета: формування вміння порівнювати предмети за певними ознаками, розвиток початкових уявлень про сенсорні еталони форми.

Матеріали: кубики, пірамідки, конуси, циліндри з картону, наповнені чаєм зі смаком полуниці, малини, лимону; кавою, прянощами.

Хід вправи:

Учням надається завдання порівняти та скласти пари за запахом із запропонованих об'ємних геометричних фігур. Протягом виконання завдання надається увага кожній фігурі. Учні виконують дотикові перцептивні дії з геометричними фігурами. Вчитель показує зразок та надає допомогу в разі потреби.

П.П. Блонський пропонував "зробити дотик дуже гострим, зір точним, слух тонким, нюх дуже чуйним... Вправляйте всі свої відчуття, витягуйте з кожного всю можливу користь, потім враження одного перевіряйте іншим" [2; 3].

В цьому зв'язку роль кожного збереженого аналізатора в системі компенсації порушень зору слід розглянути окремо.

Слуховий аналізатор являється одним з головних в сенсорній системі при ушкодженому зорі. При порушеннях зору номенклатура слухових відчуттів не змінюється [6]. Учні зі зниженим зором спроможні диференціювати мовленнєві, музичні та шумові звуки. На уроках математики доцільно використовувати всі перелічені звукові сигнали: мовленнєві звукові сигнали: голос вчителя; музичні звукові сигнали: звуки іграшкового фортепіано або синтезатора; шумові звукові сигнали: оплески, бій годинника, бряцання бубна, шурхотіння різних видів паперу.

В кожній вправі виникає звук, за характером якого можливо скласти уявлення про предмет. Систематичний звуковий контроль сприяє компенсаторному розвитку слухового аналізатора: слухового сприймання, диференціації різноманітних звукових сигналів. Тому ми виділяємо вправи, ігри та вербальні завдання з домінуючою роллю

слуху: слухо-дотикові, слухо-дотиково-нюхові та слухо-дотиково-смакові. Наводимо приклад таких завдань.

Слухо-дотикова вправа "Числовий ряд II", яка спрямована на розвиток сприймання мовленнєвих звукових сигналів.

Мета: формування уявлення про числовий ряд від 1 до 10.

Матеріали: цифри з картону від 1 до 10.

Хід вправи:

Вчитель називає будь-яке число; учні знаходять його на дотик, не дивлячись, та викладають на столі. Таким чином, на слух створюється числовий ряд за словесною інструкцією вчителя, наприклад, 7 8 4 5 2 9 3 6 1. Далі, учням пропонується подивитися на отриманий ряд чисел та "виправити", тобто скласти числа в порядку зростання або зменшення.

Слухо-дотикова вправа "Фігури-ноти", яка спрямована на розвиток сприймання музичних звукових сигналів.

Мета: формування уявлень про розміри геометричних фігур.

Матеріали: іграшкове фортепіано, геометричні фігури (великі та маленькі).

Хід вправи:

На уроках музики учні навчилися відрізнити низькі та високі музичні звуки. В цій вправі всі низькі звуки відповідають геометричним фігурам великого розміру, високі – фігурам маленького розміру. (Вчитель повинен пояснити це перед початком вправи). Наприклад, вчитель грає низький звук – учні показують будь-яку велику геометричну фігуру та характеризують її. Можна зіграти послідовно низький, а потім високі звуки, учні показують відповідно велику та маленьку геометричні фігури.

Вчитель може зіграти послідовність декількох звуків (починаючи з низького) – учні викладають геометричні фігури в порядку зменшення розміру, кількість геометричних фігур повинна збігатися з кількістю зіграних звуків. Таким чином, дитина викладає серіаційний ряд: рангує звуки за висотою та фігури за розміром і слідкує за відповідністю їх кількості. (Вчителю необов'язково знати нотну грамоту, достатньо вміти розпізнавати високі та низькі звуки, їх розташування на клавіатурі).

В кожній вправі виникає звук, за характером якого можливо скласти уявлення про предмет. Метою вправи є навчити дітей впізнавати предмети за звуком – розрізняти такі матеріали, як метал, дерево, скло; за шелестінням – папір, тканину.

Систематичний звуковий контроль сприяє компенсаторному розвитку слухової системи: слухового сприймання, диференціації різноманітних звукових сигналів.

За допомогою дотику на уроках математики діти з порушеннями зору мають можливість отримувати уявлення про різні якості предметів (твердість, шершавість та ін.). При опануванні способів дотикового

сприймання навчального матеріалу можна виділити три способи обстеження: за допомогою кінцівок рук, долонь, пальців. На уроках вчителю необхідно слідкувати за активним використанням обох рук учнів при роботі з предметами. Це підвищує якість роботи, прискорює та полегшує процес знайомства з предметом. Учні навчаються розрізненню предметів за характером поверхні (тканина, пластмаса та ін.). При використанні дотику дитина підключає рухову систему. Далі, завдяки активним діям з предметом, підключається слух, нюх та смак. Таким чином, знов йдеться про використання всіх видів чутливості.

Дотикове сприймання пов'язане з рухами руки. Це відбувається при обстеженні предмета, знайомстві з новими речами. Під час роботи з плоскими предметами головне навантаження припадає на роботу пальців. Необхідно слідкувати, щоб при їх ошупуванні брали участь усі пальці. При роботі з об'ємними предметами активну роль відіграють долоні, "...які відображають кривизну їх поверхні та об'єму. Виключення долоні приводить до значного зростання часу ошупування та зниження точності сприймання" [2; 3].

На уроках математики слід також приділяти належну увагу характеру обстеження геометричних фігур. Так, при ошупуванні прямих ліній контуру краще залучати до роботи три пальці: великий, вказівний і середній. Таке положення забезпечує одночасне розрізнювання крапок фігури у кожний момент ошупування. Одночасне торкання вказівного, середнього, безіменного пальців та мізинця до округлої поверхні дає можливість для конкретнішого сприймання та створення точного образу даної фігури. Це забезпечує взаємодію між пальцями, які "...здійснюють функцію вимірювання елементів, ошупування фігури" [1]. В результаті у дітей з порушеннями зору накопичується досвід виділення ознак та властивостей будь-якого предмету за допомогою дотику. Наведемо приклад стосовно організації обстеження за допомогою зорової перцептивної діяльності та дотикової й смакової перцептивних дій: вправа "**Смакові фігури**".

Мета: формування вміння порівнювати предмети за певними ознаками, розвивати початкові уявлення про сенсорні еталони форми.

Матеріали: кружечки з банана та вареної картоплі, пірамідки з яблука та гарбуза.

Хід вправи:

Користуючись тим, що візуально пари банан та картопля, яблуко та гарбуз при очищенні та нарізці схожі між собою, пропонуємо учням на смак порівняти геометричні фігури та розподілити їх на чотири групи. Педагог під час виконання вправи може надавати наступні інструкції: 1) уважно подивитися на предмети (включення в процес обстеження зорових перцептивних дій); 2) спробувати доторкнутися пальцями однієї руки до кожної фігури (включення в процес обстеження дотикових перцептивних дій) та ін.

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок про те, що для слабозорих першокласників характерними особливостями сенсорно-перцептивної діяльності є недосконалість на цьому віковому етапі розвитку багатьох важливих для сприймання об'єктів розумових операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та ін.); зловживання збереженням зором та недооцінка інших збережених аналізаторів (слуху, дотику, нюху, смаку) під час обстеження об'єктів; недосконалість кінестетичного праксису; відсутність потреби у використанні дотику і смаку.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека / Б. Г. Ананьев // Познавательные процессы: ощущения и восприятия. – М.: Педагогика, 1982. – С. 7-30.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. Учебно-воспитательная работа в школе. Педагогическая психология. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1979. – 304 с.
3. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. Педагогическая психология. Учебно-воспитательная работа в школе. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1979. – 399 с.
4. Витковская А.М. Особенности организации сенсорного воспитания в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями зрения // Витковская А. М. // Материалы Междунар. научно-пед. конф. Тифлопедагогов и незрячих учителей, посвят. 200-летию РГПУ им. А. И. Герцена. – М.: Логос, 1997. – С. 14-17.
5. Земцова М. И. Основы компенсации дефектов у аномальных детей / М. И. Земцова // Основы обучения и воспитания аномальных детей. – М.: Просвещение, 1965. – С. 101-117.
6. Леонтьев А.Н. О механизме чувственного отражения / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по ощущению и восприятию / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михайлевской. – М.: Педагогика, 1974. – 464 с.
7. Леонтьев А. Н. Ощущения и восприятие как образы предметного мира / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1982. – 456 с.

In the article the problem of the use of visually impaired younger students of preserved analyzers during the assimilation of mathematical material.

Keywords: awareness of different modalities, practical activities, lessons of mathematics.

Отримано 6.10. 2011

УДК 376

Г.М. Хворова

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ОСІБ З АУТИЗМОМ В УКРАЇНІ: КОЛИ ТА ЯК?

Стаття присвячена сучасним підходам до складного питання забезпечення особам з аутизмом доступу до якісної освіти, обґрунтовується доцільність створення головного Центру психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом з його регіональними осередками.

Ключові слова: розлади аутичного спектру, інклюзивне навчання, навчальні програми.

Статья посвящена современным подходам к непростой проблеме обеспечения лицам с аутизмом доступа к качественному образованию, обосновывается целесообразность создания головного Центра психолого-педагогической помощи детям с аутизмом с его региональными отделениями.

Ключевые слова: нарушения аутичного спектра, инклюзивное обучение, учебные программы.

“Особливістю сімей, в яких зростає аутична дитина, є те, що все життя сім’ї неминуче починає крутитися навколо неї. Частина сімей не витримує напруження та розпадається; інші, навпаки, об’єднуються. Хтось з батьків живе в постійній кризі та знесиленні, інші відчують кризи періодично, в третій криза підсилюється з дорослішанням дитини. Інші діти в родині наділяються роллю "других батьків" або вчителів. І які б рішення та вибори не робили члени сім’ї, до яких би наслідків не приводили ці рішення – аутизм стає центральним переживанням на довгі роки, інколи на все життя. Всі інші, не пов’язані з аутизмом інтереси, заняття, друзі - все стає другорядним...”

Ширли Коен "Как жить с аутизмом?"

Феноменологічний аналіз процесів та явищ, пов’язаних з інклюзивною освітою в Україні, дає підстави констатувати словами відомого літературного персонажу: “Лід зрушився, панове!”. Прийняття Постанови КМУ від 15 серпня 2011 р. N 872 (Порядок

організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах) свідчить про те, що держава безповоротно стала на цей шлях. З протилежного боку, стрімко зростає кількість батьків дітей з особливими освітніми потребами, які займають активну позицію, що виявляються у широких неформальних обговореннях, вивченні літератури та державних документів з цього приводу.

“Привід інклюзивної освіти” вже 10 років блукає Україною. Весь цей час БФ “Крок за кроком” “вивчав канадський досвід” та спільно з МОН України проводив загальноукраїнський експеримент. На реальне життя тисяч дітей та їх родин з усієї країни це ніяк не вплинуло. Цей прикрий досвід викликає занепокоєння перспективами нинішніх процесів. Адже, згідно з Постановою КМУ, “рішення про утворення класів з інклюзивним навчанням приймається керівником загальноосвітнього навчального закладу з урахуванням освітніх запитів населення за умови наявності необхідної матеріально-технічної та методичної бази, відповідних педагогічних кадрів і приміщень, що відповідають санітарно-гігієнічним вимогам, згідно з Положенням про загальноосвітній навчальний заклад.” Та ж сама Постанова вимагає від власника загальноосвітнього навчального закладу виділення в установленому порядку коштів для забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень таких закладів дітей з особливими освітніми потребами, створення відповідної матеріально-технічної та методичної бази, забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами, придбання транспортних засобів тощо. Власник та керівник загальноосвітнього навчального закладу несуть відповідальність за організацію, стан та якість інклюзивного навчання. Такій ґрунтовний підхід не викликає жодних заперечень, незрозуміла тільки мотивація директорів шкіл та завідувачів районних відділів освіти, а також – джерела таких величезних коштів, адже “гроші за дитиною” в Україні не ходять, та дивлячись на суспільно-економічну ситуацію, ходити почнуть не скоро.

Зараз настав час переходити від лозунгів та декларацій – до **конкретних алгоритмів**, зрозумілих та реальних у виконанні для батьків, вчителів та керівників\організаторів освіти.

На цьому тлі, питання про інклюзивну освіту осіб з аутизмом коштує особібно, оскільки спеціальної освіти та системи психолого-педагогічної допомоги для них в країні просто не існує, незважаючи на чималу кількість дітей, для яких аутизм є “освітнім діагнозом” (тільки в Києві їх, за нашими підрахунками, більше 1000 осіб). У світі існують приклади ефективної діяльності спеціальних “шкіл для аутистів”. Про них можливо сказати, що колосальні матеріальні затрати на їх забезпечення та ізоляція дітей від не-аутичних однолітків

виправдовується тим, що в них створені умови для повної реалізації спеціальних методик та програм, які дозволяють вивести дитину на оптимальний рівень життєвої компетенції.

Applied Behavior Consultants (ABC), Каліфорнія, США надає послуги за різними напрямками за допомогою аналізу поведінки з 1987 року. ABC School, один з структурних підрозділів ABC, здійснює психолого-педагогічну корекцію аутизму методом поведінкової терапії з 1994 року. Уряд штату фінансує роботу ABC School, хоча ABC є недержавною установою. Департамент освіти направляє до ABC School дітей з аутичним типом розвитку від 2 до 9 років, рішення про прийом дитини чи переведення її у інший заклад приймається адміністрацією ABC School спільно з Департамент освіти.

Проведення інтенсивної поведінкової терапії допомагає дітям стати більш самостійними, розвиває необхідні навички в дітей і знижує проблемну поведінку. Основна мета проведення ранньої терапії полягає в тому, щоб дитина змогла навчатися у звичайній школі. У середньому, 40% випускників ABC School адаптується до масової школи. Якщо дитина поступила до школи, ABC надає 2-х річну адаптаційну/підтримуючу програму. Деякі діти залишаються у ABC School більш тривалий час. Ті з них, які все ж таки не можуть бути адаптовані до масової чи спеціальної школи, направляються до інших закладів, але питома вага таких випадків відносно невелика.

Навчальна робота в ABC School жорстко структурована у часі та просторі. Одна з основних умов ефективної та результативної роботи ABC School – командна робота з чітким структуруванням та взаємною підтримкою. Широко використовуються можливості, які надає відеозйомка, для аналізу роботи. Керівництво та супервайзери регулярно вивчають відеоматеріали та оціночні таблиці та надають терапевтам у разі необхідності додатковий тренінг.

Команда ABC School виробила особливий стиль спілкуванні з дітьми, який витримується протягом усього часу, який діти проводять у школі, того ж стилю рекомендується дотримуватися батькам. Дитину весь час вчать тим речам, яким звичайні діти навчаються самостійно. Наприклад, навичці виражати свої прохання та побажання. Як альтернативний метод комунікації в ABC School використовується PECS, який починають вводити в тих випадках, коли в дитини не починає розвиватися вокальна імітація після двох місяців активної роботи в цьому напрямку. Часто трапляється, що введення PECS стимулює розвиток активного мовлення, оскільки в дитини починає розвиватися комунікативна функція. Дітей, які користуються PECS, навчають всюди носити з собою книгу з картками.

У *Кракові (Польща)* працює муніципальна спеціальна школа для дітей з аутизмом, куди приймаються діти з розладами спектру аутизму,

які не володіють комунікативним мовленням та мають виражену інтелектуальну недостатність. Приймаються діти після 8-ми років (до того вони перебувають у спеціальних та інтеграційних садках), до 15-18 років початкова школа, до 21 року – спеціальна гімназія, до 25 років – "школа, яка готує до роботи". Основа школи – ТЕАССН-програма та чітко розроблена система альтернативної комунікації. Вважається, що якщо дитина до певного віку не оволоділа мовленням і спеціальні тести показують, що вона його не сприймає – то розмовляти в її присутності взагалі шкідливо, бо це її дратує, відволікає від завдань та спричиняє проблемну поведінку. Взаємодія між дітьми та з педагогами ніяк не підкріплюється та не заохочується. Навчальний план містить заняття з фізкультури, ручної праці, самообслуговування, музики, театральної діяльності та релігії. Весь час підкріплюється навичка спокійної поведінки під час занять та масових заходів (наприклад, церковна служба) та навичка очікування. Читати та писати діти (дорослі) не навчаються.

У **Торонто (Канада)** у діти з аутизмом є учнями спеціального класу (10 осіб) у масовій школі. У цьому класі навчаються діти різного віку (8-12 років) та рівню інтелекту. Не існує спільної затвердженої програми, вчитель визначає зміст освіти в індивідуальному режимі, намагаючись все-таки об'єднати дітей, коли це можливо – наприклад, завдання подібні, але в кожного свій рівень складності.

У **Німеччині** діти з аутизмом, які не мають виражених інтелектуальних порушень, навчаються у звичайному класі за допомогою супроводжуючого, якого надає управління освіти.

Отже, ми бачимо, що при всьому різноманітті методичних підходів, основний вектор світової "педагогіки аутизму" – інклюзивне навчання для всіх, для кого це можливо. Не останню роль при цьому грає економічний фактор – краще вкласти кошти в дитину у ранньому віці, ніж пожиттєво утримувати глибокого психічного інваліда.

У реабілітаційному таборі для дітей з аутизмом нами проводилось опитування батьків. На запитання: "Де на вашу думку, краще навчатися дитині з розладом аутичного спектру?" 28 батьків з 36 обрали відповідь: "В масовій або в спеціальній школі, найближчій до місця проживання (відповідно до можливостей дитини), при цьому фахівці з аутизму мають надавати підтримку вчителям та батькам". 2 батьків обрали відповідь: "У приватній школі для дітей без порушень розвитку"; індивідуальне (надомне) навчання, приватну школу для дітей з аутизмом, спеціальну школу (клас) для дітей з аутизмом у державній системі освіти обрали по одному з батьків. Діти батьків-респондентів насправді навчаються в різних місцях, тільки 50 % батьків задоволені реальним становищем. Усім, хто хоч трохи

обізнаний у проблемі, цілком очевидно, що держава у великому боргу перед цими родинами.

Відома російська психолог-аутолог О.С.Нікольська, чий дослідження заклали підвалини психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом у державній системі освіти Росії, вважає, що “незважаючи на величезні труднощі організації взаємодії, доцільність спроб навчання таких дітей у школі у теперішній час доведена... ускладнення соціальної ситуації (*внаслідок початку шкільного навчання – прим. Г.М.Хворової*) стає необхідним стимулом їх розвитку” (О.С.Нікольська з співавторами, 2005). Але навіть збіглий аналіз особливостей психічної організації дитини з аутизмом, її поведінки в умовах класно-урочної системи одразу показує реальність “деструктивного впливу” дитини з аутизмом на навчальний процес. І якщо ми бажаємо, щоб діти з аутизмом в масовому порядку прийшли до загальної (або навіть – до спеціальної школи!) ми не маємо закривати очі на цей факт. Без кропіткої багаторічної роботи з дитиною, з родиною, зі шкільними вчителями спроби “включити” дитину дуже швидко призведуть до дискредитації ідеї, до розчарувань, до напруження у суспільстві. В системі освіти України просто немає такої структури, яка за це відповідала. Тому майбутнє інклюзивної освіти для осіб з аутизмом залежить від створення державного Центру психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом, організаційна структура, функції та методичне забезпечення якого вже розроблені та готові до втілення. В Україні вже народилась власна науково-практична школа педагогіки аутизму, справа тільки за організаційними рішеннями та матеріальним забезпеченням з боку державної влади. Такий Центр має бути головним в м. Києві, з філіями в усіх районних центрах країни, обладнаними та кадрово забезпеченими як для щоденної роботи з дітьми та батьками у самому Центрі, так і для взаємодії з педагогами (вихователями садків, вчителями) на місцях - проведення семінарів, супервізії, консультації тощо. Тільки така структура здатна реально забезпечити ранню педагогічну допомогу дитині, для якої аутизм є “освітнім діагнозом” (при усьому можливому різноманітті діагнозів медичних), а в подальшому – забезпечити доступ до шкільної освіти, у тому числі і шляхом інклюзії у тих випадках, коли це можливо та доцільно.

Основними задачами Центру є:

- надання комплексної, індивідуальноорієнтованої та родинноцентрованої медико-психолого-педагогічної допомоги дітям і підліткам з розладами аутичного спектру, які мають труднощі в соціальній адаптації і засвоєнні освітніх програм;
- надання консультативно-методичної допомоги освітнім установам інших типів з питань навчання і виховання дітей і підлітків з розладами аутичного спектру;

- підготовка педагогів та психологів, спрямованих до роботи з дітьми з розладами аутичного спектру в установах системи освіти, зокрема – підготовка асистентів вчителів та консультантів для інклюзивного навчання.

Основними напрямками діяльності Центру є:

- організація освітньої діяльності по основних та додаткових загальноосвітніх та спеціальних програмах відповідно до вікових і індивідуальних особливостей дітей, станом їх психічного і соматичного здоров'я;

- діагностика рівню аутичних розладів, інших порушень психічного, мовленнєвого і фізичного розвитку, поведінкових проблем дітей та підлітків з розладами аутичного спектру;

- організація корекційної роботи з дітьми з розладами аутичного спектру;

Корекційно-освітній процес спрямований на можливо більш повну адаптацію дитини з аутизмом до життя в суспільстві, на інклюзію в інші типи освітніх установ. Особливо важливе значення мають рання діагностика і ранній (2-3 роки) початок корекційної роботи.

Зміст освіти визначається індивідуальними корекційно-освітніми програмами, які розробляються та реалізуються Центром на основі базових програм навчання і виховання дітей з різними пізнавальними та комунікативними можливостями.

Прийом дітей на активну комплексну корекцію проводиться як правило у віці від 2 до 7 років за рішенням психолого-медико-педагогічної комісії (ПМПК) Центру.

Корекційний освітній процес здійснюється відповідно до рівню освітніх програм трьох ступіней: масова, затримка психічного розвитку та допоміжна. Вибір загальноосвітньої програми і її реалізація здійснюються з урахуванням особливостей психічного розвитку і віку вихованців.

Типи програм, які реалізуються: предшкільне навчання (формування стереотипу навчання); початкова загальна освіта; основна загальна освіта; середня (повна) загальна освіта; профорієнтаційна робота; додаткові освітні програми.

Корекційно-освітній процес забезпечується тісною взаємодією спеціально підготовлених лікарів (дитячих психоневрологів, невропатологів, педіатрів), психологів, педагогів, вихователів і соціальних працівників.

У Центрі використовуються наступні форми корекції:

- активна комплексна корекція - основна форма роботи; діти відвідують Центр 2 - 5 разів у тиждень. Зміст індивідуальних корекційних програм і організація індивідуального корекційно-освітнього процесу (тривалість навчального року, канікул, число занять

у тиждень, тривалість занять протягом одного дня, тривалість кожного уроку або заняття, співвідношення індивідуальних і групових форм корекції) визначаються індивідуально для кожного вихованця працюючими з ним фахівцями і затверджуються заступником директора по корекційній роботі; поєднання корекційних занять у Центрі з відвідуванням інших дошкільних установ або шкіл не тільки допускається, але на визначеному етапі може бути необхідним;

- амбулаторна комплексна корекція передбачає відвідування Центру не частіше одного разу на місяць за графіком з метою контролю стану дитини, внесення змін у лікування, уточнення рекомендацій батькам і фахівцям на місцях;

- консультативна робота проводиться у формі разових або регулярних консультацій до чотирьох разів у рік.

Амбулаторний і консультативний прийом ведуть дитячий лікар-психіатр, психолог, педагог і вихователь. Амбулаторний прийом ведеться один день у тиждень при нормі не більш 3 дитини на день, консультативний прийом - один день у тиждень при нормі 2 дитини на день.

Корекційна робота на перших етапах (а при необхідності і надалі) проводиться індивідуально, перехід до групових форм роботи здійснюється поступово, по мірі формування навичок комунікації і соціальної поведінки;

відношення числа фахівців до числа вихованців повинне складати від 2:1 до 1:3 у залежності від етапу і виду роботи, поведінки дитини.

На всіх етапах корекційної роботи співробітники Центра ведуть роботу з родиною аутичної дитини, організують при необхідності процес навчання і виховання в домашніх умовах.

Організація корекційно-освітнього процесу в Центрі регламентується спеціальним індивідуальним навчально-корекційним планом, що складається для кожного вихованця працюючими з ним фахівцями на підставі Типового спеціального (корекційного) навчального плану, розробленого в Центрі.

Таким чином, Центр психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом має стати практичним втіленням всіх відомих у світі методик на теренах України, осередком інтенсивної педагогічної корекції аутизму у державній системі освіти, необхідність у якому вже давно назріла. На превеликий жаль, створення такого закладу в Україні найближчим часом не очікується, оскільки жодна установа системи управління освітою не бажає брати на себе такий клопіт.

Список використаних джерел

1. Никольская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.,

- Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатська О.С. – М.: Теревинф, 2005. –224 с.
2. Шевцов А.Г. Освітні основи реабілітології: [монографія] / А.Г. Шевцов. – К.: "МП Леся", 2009. – 483 с.
 3. Хворова Г.М. Дитина з аутизмом: комплексна психолого-педагогічна допомога. – К.: "МП Леся", 2011. – 80 с.

The article is devoted modern approaches to the not simple problem of providing persons with autism of access to high-quality education, expedience of creation of main Center of psychological-pedagogical supporting children with autism and his regional separations.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, inclusive studying, programs of educating.

Отримано 2. 10.2011

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Акменс Лариса Миколаївна, директор Тернопільської спеціальної загальноосвітньої школи Тернопільської міської ради, вчитель-логопед, вчитель вищої категорії зі званням «старший вчитель»
2. Бажмін Володимир Борисович, вчитель початкового навчання з інформатики, державний комплекс соціальної реабілітації дітей інвалідів, Інстит корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова, аспірант кафедри ортопедагогіки та реабілітології
3. Базима Наталія Валентинівна, аспірант, викладач кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова
4. Басалюк Наталія Миколаївна, вчитель-логопед, навчально-виховного комплексу №4, аспірант кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
5. Бегас Людмила Дмитрівна, викладач кафедри корекційної педагогіки і психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, аспірант кафедри корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.Драгоманова
6. Биченок Марина Іванівна, викладач кафедри олігофренопедагогіки факультету спеціальної освіти закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка», Республіка Білорусь
7. Боровкова Ольга Миколаївна, магістр педагогічних наук учитель-логопед Республіканського научно-практичного центру оториноларингології м. Мінськ, Республіка Білорусь
8. Васильєва О.М.
9. Віннікова Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри олігофренопедагогіки закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка», Республіка Білорусь
10. 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

11. Гевчук Наталія Сергіївна, асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
12. Гладка Валентина Володимирівна, завідувач кафедри дефектології, кандидат педагогічних наук, доцент Державного закладу освіти «Академія післядипломної освіти», Республіка Білорусь
13. Глущенко Ірина Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університета
14. Дегтяренко Тетяна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту спеціальної педагогіки Національної АПН України
15. Дмітрієва Оксана Іванівна, викладач кафедри корекційної педагогіки і інклюзивної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
16. Золотарьова Тетяна Вікторівна, викладач кафедри корекційної педагогіки і спеціальної психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
17. Кабелка Іван Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент Білоруського державного педагогічного університету ім. М. Танка, Республіка Білорусь
18. Каменщук Тетяна Дмитрівна, голова Вінницької ПМПК, аспірант кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
19. Калініна Тетяна Станіславівна, викладач кафедри психології, спеціальної та інклюзивної освіти КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти», аспірант лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
20. Коляда Оксана Петрівна, аспірант кафедри сурдопедагогіки Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка, Республіка Білорусь

21. Липа Володимир Олександрович, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету
22. Мамонько Ольга Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка”, Республіка Білорусь
23. Матвєєва Марія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки і інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
24. Мартинчук Олена Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
25. Мельник Жанна Василівна, асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
26. Мельник Людмила Пилипівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
27. Миколайчик Ірина Володимирівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
28. Набоченко Ольга Олександрівна, вчитель образотворчого мистецтва Київської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №5 для сліпих дітей, аспірант Лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
29. Нафікова Лілія Альбертівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
30. Омельченко Ірина Миколаївна, викладач кафедри корекційної психопедагогіки Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова

31. Онуфрієва Ліана Анатоліївна кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного сектору Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
32. Пахомова Наталія Георгіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка
33. Русакович Ірина Кузьминічна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії закладу освіти "Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка", Республіка Білорусь
34. Скиба Тетяна Юріївна, викладач кафедри корекційної педагогіки і спеціальної психології Інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка
35. Сметанюк Тетяна Іванівна, асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
36. Смоліна Олена Сергіївна, асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
37. Сороко Катерина Миколаївна, викладач кафедри сурдопедагогіки факультету спеціальної освіти закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка», Республіка Білорусь
38. Співак Віталій Іванович, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
39. Старцева Валентина Павлівна, викладач кафедри корекційної освіти Інституту природознавства Херсонського державного університету, заступник начальника методичного відділу Херсонського державного університету
40. Сухоніна Наталя Сергіївна, викладач кафедри дефектології Кримського інженерно-педагогічного університету

41. 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
42. Харькова Тетяна Михайлівна, асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
43. Хворова Ганна Михайлівна, старший викладач, кандидат педагогічних наук кафедри ортопедагогіки та реабілітології, Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
44. Чопік Олена Василівна, асистент кафедри Психолого-медико-педагогічних основ корекційної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
45. Швець Ольга Іванівна, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
46. Шевцов Андрій Гаррійович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри ортопедагогіки та реабілітології, Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
47. Шеремет Марія Купріянівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії, перший заступник директора Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П.Драгоманова
48. Шутова Тетяна Олександрівна, вчитель початкових класів, ДЗО «Допоміжня школа-інтернат № 11 м. Мінська», Республіка Білорусь
49. 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 17

**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 10.10.2011 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 21,4. Обл. вид.арк. 21,6 Тираж 300. Зам. 367

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори»
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,
с. Довжок, пров. Радянський, ба. Тел./факс: (03849) 2-20-79
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.