

**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 19**

**У двох частинах  
Частина 2**

**Кам'янець-Подільський  
„Медобори-2006”  
2012**

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 № 4 від 28 березня 2012 року)*

**З-41**            **Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.– Вип. ІХХ. В двох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – 462 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 з VI Міжнародної науково-практичної конференції “Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку”, яка проходила на базі факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології 2-3 квітня 2012 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).

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

© Автори статей, 2012

© „Медобори-2006”, 2012

## ЗМІСТ

<b>ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКА</b>		
Алтухова Т.А.	До питання реалізації психолого-педагогічних умов навчання дітей з порушеннями інтелекту спільно з дітьми, які нормально розвиваються в загальноосвітній школі	8
Білоус Т.О.	Забезпечення ефективності корекційно-педагогічного процесу у спеціальній школі-інтернаті	15
Веренич С.В.	Нейрофізіологічні механізми рухових порушень у дітей з легкою інтелектуальною недостатністю	27
Гаврилов О.В.	Особливості розвитку психічних процесів (сприймання, відчуття, мислення, мовлення) дітей з помірною розумовою відсталістю	35
Галецька Ю.В.	Система піктограм як засіб формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю.	47
Дегтяренко Т.В., Шевцова Я. В.	Особливості психомоторного розвитку у розумово відсталих молодших школярів	54
Дмитрієва І.В., Гіренко Н.А.	Формування в учнів спеціальної школи духовних цінностей на уроках української мови та читання	65
Жарікова І.О.	Особливості уявлень розумово відсталих дівчат підліткового віку про материнські ролі жінки	73
Зелінська К.О.	Можливості використання лялькового театру в роботі з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку	81
Клезович О. В.	Формування життєвих навичок у дітей дошкільного віку з тяжкими і множинними порушеннями розвитку засобами музики і ритміки	88
Козак А.В.	Роль спеціальної дошкільної освіти у навчально-виховному процесі розумово відсталих дошкільників	97

Константинів О.В.	Передумови становлення трудового навчання учнів з розумовою відсталістю (друга половина ХІХ початок ХХ ст.).	105
Кузнецова М.С.	Особливості творчої уяви учнів з інтелектуальною недостатністю	113
Лаврикова О.	Активізація пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів на уроках природознавства	120
Левицький В.Е.	До питання про актуальність застосування дослідницького методу під час реалізації екологічного виховання для дітей з порушеним інтелектом старшого шкільного віку	128
Липа В.О. Гаврилов О.В.	Використання міжпредметних зв'язків як ефективний шлях оптимізації формування знань у розумово відсталих учнів	135
Ляшенко О.О.	Рівні сформованості понять та уявлень про толерантність учнів старших класів допоміжної школи	147
Миронова С.П.	Педагогічні умови формування навичок самообслуговування у дітей-сиріт з вадами інтелекту	150
Овчинникова Т.С.	Обґрунтування виділення групи дошкільників з мінімальними порушеннями розвитку з позицій корекційної педагогіки	159
Одинченко Л.К.	Підвищення ефективності формування в учнів уявлень та понять про форми земної поверхні на уроках географії в допоміжній школі	166
Радіонова В.І.	Модель індивідуальної програми навчання дітей з помірною і тяжкою інтелектуальною недостатністю	174
Серомаха Н.Є.	Психологічні умови корекції поведінки в ситуаціях фрустрації розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку	180
Співак Л.А., Співак Я.О.	Фенологічні спостереження як засіб корекції розумової діяльності учнів з інтелектуальними вадами	188
Татьянчикова І.В.	Основні чинники соціалізації дитини з інтелектуальними вадами	196
Товстоган В.С.	Модернізація освітнього процесу в допоміжній школі на основі компетентнісного підходу	205

Цикурова А.В.	До проблеми морально-естетичного виховання розумово відсталих учнів	214
Шульженко Д. І	Психологічні умови включення розумово відсталих учнів у середовище інклюзивної школи	222
<b>ІНШІ НОЗОЛОГІЇ</b>		
Базима Н.В.	Обстеження стану мовлення у дітей з аутистичними порушеннями дошкільного віку	230
Беседа В.В., Романчук О.П.	До питання оцінки фізичної підготовленості дітей дошкільного віку	237
Бистрова Ю.О.	Проблеми комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами зору	243
Вержбицька Т.Н., Мацевич А.С.	Формування номінативної функції мовлення у дошкільників з порушеннями зору	251
Глоба О.П.	Принципи побудови регіональної моделі соціалізації осіб з порушеннями опорно-рухового апарату	255
Дегтяренко Т.В., Зіборова О.О.	Сучасні методологічні підходи до корекції аутичних порушень у дітей.	261
Долинний Ю.О.	Фізичне виховання як засіб корекції рухових вад у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату	270
Дружинина Л.А.	Технологія індивідуального ведення процесу формування зорового сприймання у дошкільника з тяжкою патологією зору.	274
Єфименко М.М.	Нові підходи до класифікації рухових порушень у дітей	281
Ілляшенко Т.Д.	Діти з девіантною поведінкою у психолого-медико-педагогічній консультації	291
Касьян М. В.	Психолого-педагогічний підхід до вивчення дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю	299
Колодна Н.А.	Соціально-педагогічна підтримка дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру	307

Круглик Г.Е., Хабарова С.П.	До питання про формування комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку з труднощами в навчанні	314
Кучарук І., Длужневська А.	Школярі з порушеннями слуху або порушеннями зору в звичайній та інтеграційній школі	322
Маматова З.Р.	Особливості розвитку рухової сфери у дітей із затримкою психічного розвитку 11-15 років	339
Мартинчук О.В.	Особливості забезпечення педагогічного супроводу ігрової діяльності дітей з порушеннями слуху в освітньому просторі спеціального дошкільного навчального закладу	348
Молев В.П., Скринчук Т.А., Молева Н.В.	Особливості хроніфікованих депресій у осіб із залишковими змінами після вилікуваного туберкульозу	358
Нафікова Л.А.	Корекція й розвиток сенсорно-рухової сфери дітей дошкільного віку з порушеннями зору засобами інтеграційного комплексу рухових вправ	368
Ніколаєва О.О.	Корекція порушень постави у студентів спеціальних медичних груп засобами адаптивної фізичної культури	378
Островська К. О.	Особливості «Я-концепції» у дітей з розладами спектру аутизму	383
Полулященко Ю.М.	Методика фізкультурно-оздоровчих занять з інвалідами різних нозологічних груп	390
Прохоренко Л.І.	Особливості самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності	395
Саранча І.Г.	Спецкурс «гарденотерапія» в системі керованої соціалізації випускників реабілітаційних центрів з порушеннями опорно-рухового апарату	402
Тарасун В.В.	Соціально-емоційний розвиток дитини з аутизмом (до комплексної програми розвитку і навчання дитини з аутизмом)	410
Федоренко С.В. Орлов А.В.	Характеристика радянського періоду діяльності харківської школи для сліпих (20-30 роки ХХ століття)	419

---

Феклистова С.Н.	Розвиток слухового сприймання і усного мовлення дітей раннього дошкільного віку з кохлеарними імплантами	430
Шевченко В.М.	Зародження та становлення спеціально організованого навчання дітей з порушеннями слуху в Україні (перша половина XIX ст.)	437
Шипілова Е.В.	Особливості навчання іноземній мові молодших підлітків з затримкою психічного розвитку	446
<b>Відомості про авторів</b>		455

---

## ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКА

---

УДК 37.013.77

*Т.А. Алтухова*

### **ДО ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ СПІЛЬНО З ДІТЬМИ, ЯКІ НОРМАЛЬНО РОЗВИВАЮТЬСЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

У статті обговорюється проблема спільного навчання розумово відсталих дітей з дітьми, які нормально розвиваються в загальноосвітній школі. Наводяться результати дослідження психолого-педагогічних умов забезпечення ефективної інтеграції дітей з порушеннями інтелекту в загальноосвітніх школах Білгородської області (Росія).

**Ключові слова:** інтеграція, інклюзія, діти з порушеннями інтелекту

В статье обсуждается проблема совместного обучения умственно отсталых детей с нормально развивающимися детьми в общеобразовательной школе. Приводятся результаты исследования психолого-педагогических условий обеспечения эффективной интеграции детей с нарушением интеллекта в общеобразовательных школах Белгородской области (Россия).

**Ключевые слова:** интеграция, инклюзия, дети с нарушениями интеллекта

Особенности постиндустриального информационного общества диктуют необходимость новой стратегии развития системы образования на основе признания безусловной ценности любой человеческой личности для общества.

В современной России происходят коренные изменения в подходах к решению проблем лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в соответствии с международными нормами. Важнейшим аспектом политики России на современном этапе является социальная интеграция лиц с ОВЗ в общество. Социальная интеграция означает полное включение личности, развивающейся в условиях недостаточности, во все возможные и необходимые сферы жизни



социума, ее достойный социальный статус, достижения независимой жизни и самореализации в обществе.

Необходимым условием успешной социальной интеграции, конечно, является, образование, которое формируется культурными традициями обучения детей в условиях семьи и образовательных учреждений. Отклонения в развитии ребенка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Грубо нарушается связь ребенка с социумом, культурой как источником развития, поскольку взрослый носитель культуры не знает, каким образом передать социальный опыт, который каждый нормально развивающийся ребенок приобретает без специально организованных условий обучения. В связи с этим целью специального образования становится введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из нее. И это можно сделать, только используя "обходные пути" особым образом построенного образования [3].

При этом необходимо учитывать, что особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий, поскольку задаются спецификой нарушений психического развития, определяющей особую логику построения образовательного процесса. Поэтому в последние годы в научной и практической среде ведется активное обсуждение так называемых "инструментов" реализации конституционных прав на образование детей с ОВЗ, среди которых в качестве базовых рассматриваются:

- образовательная интеграция, инклюзия;
- специальный образовательный стандарт для детей с ОВЗ.

Особенно модным сегодня становится использование такого термина, как "инклюзия", значение которого не всегда правильно понимается специалистами образования, не владеющими дефектологическими знаниями, что приводит к определенным издержкам, а иногда и нарушениям конституционных прав детей с ОВЗ. С одной стороны, инклюзию пытаются представить как оптимальный и единственно рекомендованный образовательный путь для особых детей. А с другой стороны, очень часто, когда речь идет об инклюзии, то ее практически отождествляют с пандусом. Н.Н. Малофеев, директор Института коррекционной педагогики РАО, академик рассуждает по этому поводу: "... в последние годы слово "пандус" обрело магический смысл. Кажется, многие искренне убеждены, что если на крышу сельского клуба взгромоздить гипсовую квадригу, то участники клубной самодеятельности чудесным образом превратятся в солистов Большого театра" [2, с. 8].

Остановимся на определении инклюзии, которое дают ведущие ученые и специалисты в области специальной педагогики. Так сотрудники Института коррекционной педагогики РАО (г. Москва),

которые уже более двадцати лет занимаются проблемой интегрированного обучения, рассматривают инклюзию (включенное обучение) как одну из форм интеграции. Инклюзивное образование предполагает фундаментальное переустройство общего образования, процесса обучения, школьных программ таким образом, чтобы те могли отвечать запросам всех учащихся, т.е. должна быть реализована "образовательная модель для всех учащихся – гибкая, разносторонняя и индивидуализированная – в интегрированных условиях" [1, с.20].

Специалисты отмечают, что как для эффективной интеграции, в целом, так и для инклюзии, в частности, необходима реализация комплекса условий:

- нормативно-правовых,
- финансово-экономических,
- материально-технических,
- программно-методических,
- психолого-педагогических,
- кадровых.

Так, Н.Н. Малофеев в своем выступлении на круглом столе "Детство как социокультурный феномен", прошедшем в апреле 2010 г. в Федеральном институте развития образования, подчеркнул: "Доступность для инвалида любого учреждения, тем более учебного, сегодня обязательное требование. Но школа – это не только пандус, лифт и иные технические приспособления. Прежде всего, это педагоги, способные реализовать особые образовательные потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Это создание психологической, нравственной атмосферы, в которой особый ребенок перестанет ощущать себя не таким, как все. Это место, где ученик с ОВЗ может реализовать не только свое право на образование, но и, будучи включенным в полноценную социальную жизнь ровесников, обрести право на обычное детство и отрочество" [2, с.8].

В связи с вышесказанным хотелось бы остановиться на проблеме интегрированного образования (в том числе и инклюзии) детей с интеллектуальной недостаточностью, а именно, с умственной отсталостью. В соответствии с разработанными базовыми моделями интеграции [4] в отношении данной категории детей с ОВЗ преимущественно может реализовываться либо постоянная частичная, либо временная, либо эпизодическая интеграция в зависимости от уровня психофизического и речевого развития этих детей. В ряде регионов России делаются попытки включать детей с нарушением интеллекта в общеобразовательные классы, т.е. реализовывать для них постоянную полную модель интеграции. Не является исключением и Белгородская область.

Сегодня в Белгородской области сложилась такая ситуация, когда дети, обучающиеся по программам VIII вида, включены в общеобразовательный поток. По данным Департамента образования, культуры и молодежной политики для 225 детей с умственной отсталостью предоставлены в районах Белгородской области вариативные формы обучения [5]. Из них 179 детей обучаются на дому (54 ребенка по специальной (коррекционной) программе VIII вида, II вариант). Возможно, здесь речь идет о временной или эпизодической интеграции. Остальные 46 учащихся обучаются в обычных классах массовой школы. Возникает резонный вопрос, можно ли рассматривать такое состояние дел как эффективную интеграцию, или, все таки, речь будет идти преимущественно о формальной?

Нами было проведено анкетирование 21 педагога начальной и средней ступени обучения школ Белгородской области, работающих с умственно отсталыми детьми в условиях их интеграции в общеобразовательную среду. Из них 16 педагогов – представители общеобразовательных школ Валуйского района, остальные 5 – представители школ Шебекинского и Яковлевского районов. Всего по данным респондентов в их классах обучаются 26 детей с умственной отсталостью.

Вопросы, предложенные учителям, позволяли оценить реализацию таких условий эффективной интеграции, как:

1) профессиональную компетентность педагогов в удовлетворении образовательных потребностей детей с интеллектуальной недостаточностью;

2) психолого-педагогическое обеспечение процесса формирования жизненной компетенции детей с интеллектуальной недостаточностью.

Анализ анкет позволил установить следующие факты. 85,7 % респондентов имели высшее, а 14,3% среднее специальное образование по специальностям: "учитель начальных классов", "учитель математики", "учитель русского языка и литературы". Из них три педагога имели еще квалификацию "педагог-психолог", полученную в ходе второго высшего образования либо профессиональной переподготовки. Ни у одного из респондентов не было специального образования, дающего ему право и возможность обучать детей с умственной отсталостью. В профессиональном портфолио этих педагогов отсутствовало даже повышение квалификации по проблемам специальной педагогики. Следовательно, можно говорить об отсутствии у педагогов научных системных знаний в области психолого-педагогических особенностей умственно отсталых детей, организационного и программно-методического обеспечения процесса их обучения, а также навыков реализации специальной методики обучения. И здесь уже возникает вопрос юридического плана: как

могли все эти общеобразовательные учреждения получить лицензию на право ведения образовательной деятельности детей с ОВЗ, если одним из условий этого выступает соответствующее кадровое обеспечение?

Конечно, нельзя не отметить положительные тенденции в решении этого вопроса. Начиная с 2009 года, Белгородский региональный институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов реализует программу курсов повышения квалификации "Психолого-педагогическая компетентность педагога в сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях их интеграции в общеобразовательную среду". Повышение квалификации по этой программе прошли уже педагоги начальной степени обучения школ г. Белгорода, а также Шебекинского, Прохоровского, Белгородского, Ивнянского, Губкинского районов, работающих с детьми по программам VII, VIII видов. Но, во-первых, эти курсы являлись проблемными (72 часа) и их целью выступало введение педагогов в проблему специального образования детей с ОВЗ, формирование первоначальных представлений об особенностях психического дизонтогенеза детей с интеллектуальной недостаточностью, их особых образовательных потребностях, специальных программах обучения и некоторых общих вопросах методики преподавания русского языка и математики. По сути дела, эти курсы можно рассматривать как первую ступень в подготовке педагога к работе с такими детьми, не позволяющую в полной мере обеспечивать эффективное их обучение. Второй ступенью должны стать уже системные курсы в объеме 144 часов подготовки с более углубленным изучением методики обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, и далее – профессиональная переподготовка по направлению "Олигофренопедагогика". На наш взгляд, только такое многоступенчатое повышение квалификации учителя, работающего с умственно отсталым ребенком или ребенком с задержкой психического развития, позволит ему обеспечить соответствующее специальным программным требованиям образование этих детей. Но, к сожалению, на настоящий момент учитель не готов еще к этому, а дети с ОВЗ в "массовом" классе уже учатся не первый год.

Еще одним важным моментом в вопросе кадрового обеспечения инклюзивного образования выступает наличие в школе целого ряда специалистов: дефектолога (олигофренопедагога), логопеда, психолога, которые должны реализовывать психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и особое внимание уделять формированию их жизненной компетентности. Что же происходит в реальной жизни? Респонденты указали, что во всех школах отсутствует дефектолог, в 57,1 % учебных заведений (12 школ) имеются и психолог, и логопед, в

19 % школ (4 школы) есть только психологи, и, соответственно, в 5-ти школах (23,9%) нет этих специалистов.

На вопрос анкеты: занимаются ли с включенным в общеобразовательную среду умственно отсталым ребенком психолог и логопед, мы получили положительный ответ в 11 случаях из 16 (когда в школе имелись либо оба специалиста, либо один). Но ответы по поводу систематичности занятий оказались не совсем радужными: "один раз в неделю" - ответили 3 респондента, "один раз в две недели" - 2 респондента, "один раз в месяц по просьбе учителя" - 1 респондент, "по запросам учителя, родителей" - 1 респондент, "часто, если возникают трудности" - 1 респондент, "редко" - 1 респондент. Остальные педагоги не дали ответов. Такое "сопровождение", конечно, не может рассматриваться как оптимальное, тем более для такой сложной группы детей, как умственно отсталые.

Особого внимания заслуживает тот факт, что из 26 детей с умственной отсталостью, интегрированных в общеобразовательные школы, 25 выведены на домашнее обучение, что само по себе противоречит понятию "инклюзия". Конечно, это позволяет определенным образом нивелировать организационные проблемы (например, выстраивание учебного расписания, организация урока в условиях реализации дифференцированного и индивидуального подходов и т.п.), а также решить вопрос оплаты дополнительных часов педагогам, работающим на дому.

Но самое опасное в подобном решении вопроса обучения умственно отсталых детей в общеобразовательной школе заключается в том, что для них не создаются психолого-педагогические условия, обеспечивающие полноценную интеграцию и социокультурную адаптацию. На вопрос анкеты: посещают ли дети, выведенные на домашнее обучение, школу, общаются ли с одноклассниками? 14 респондентов (66,6%) дали ответ "нет", 1 педагог указал, что ребенок приходит в школу на занятия по учебным дисциплинам, и 1 педагог отметил посещение ребенком школы в связи с занятиями у психолога и логопеда. И только 4 педагога отметили участие этих детей во внеклассных мероприятиях. Получается, что самое ценное, закладываемое в понятие "интеграция" - это обеспечение нахождения ребенка с ОВЗ (вне зависимости от уровня общего и речевого развития) в среде нормально развивающихся сверстников с целью максимально возможной нормализации способов социального взаимодействия [4], при этом не реализуется.

Особые затруднения у респондентов вызвали такие вопросы: "Что такое жизненная компетенция ребенка с интеллектуальной недостаточностью", "Что Вы понимаете под специальными

требованиями к формированию жизненной компетенции ребенка с ОВЗ, в частности с интеллектуальной недостаточностью?", "Каким образом в Вашей школе осуществляется работа по формированию жизненной компетенции ребенка с интеллектуальной недостаточностью?". Только 1 педагог смог относительно правильно сформулировать ответы на перечисленные вопросы. Так, в его понимании жизненная компетенция ребенка с интеллектуальной недостаточностью – это "владение ребенком социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни, умением общаться с окружающими людьми". Этот же педагог отметил, что он совместно с психологом и логопедом уделяет особое внимание формированию перечисленных умений. Остальные же педагоги указали на отсутствие подобной работы.

Проведенный в ходе анкетирования анализ положения детей с интеллектуальной недостаточностью, интегрированных в общеобразовательные школы Валуйского, Шебекинского, Яковлевского районов, и опыт общения с педагогами других районов Белгородской области позволяют говорить о серьезных нарушениях конституционных прав ребенка с ОВЗ (Конвенция о правах ребенка, Ст. 23) и определяют необходимость еще раз задуматься над решением таких вопросов, как:

- определение правовых норм интеграции детей в общеобразовательные учреждения;
- определение системы показаний, согласно которым ребенок может или не может быть включен в общеобразовательную среду;
- определение формы интеграции (от постоянной полной до эпизодической), наиболее полезной и доступной для психического развития, образования и формирования жизненной компетентности каждого конкретного ребенка с ОВЗ и, соответственно, вида образовательного учреждения;
- адаптация условий общеобразовательной школы для специальных нужд и потребностей ребенка с ОВЗ;
- преодоление не физических, а психолого-педагогических "барьеров" по отношению к ребенку с ОВЗ, которые возникают из-за психолого-педагогической неграмотности педагогов, неготовности коллектива как сверстников, так и учителей, администрации школы к принятию "особого" ребенка;
- введение в общеобразовательных учреждениях ставок дефектолога, логопеда, психолога, обеспечивающих процессе обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ.

### Список використаних джерел

1. Винзер М. От интеграции к инклюзии: история специального образования в XX веке // Дефектология. – 2010. – №6. – С. 9-20.
2. Малофеев Н.Н. Особый ребенок – обычное детство // Дефектология. – 2010. – №6. – С.3-8.
3. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. – 2010. – №1. – С. 6-22.
4. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интеграции // Дефектология. – 2008. – №1. – С.71-78.
5. Образование Белгородской области. Статистический ежегодник. 2010-2011 учебный год / Под ред. Ю.В. Коврижных. – Белгород, 2011.

In this article is discussed the problem of co-education of mentally retarded children with normally developing children in comprehensive school. The results of investigation of psychological and pedagogical conditions for effective integration of children with intellectual disabilities in comprehensive schools of Belgorod region (Russia).

**Keywords:** integration, inclusive education, children with intellectual disabilities

*Отримано 24.2.2012*

**УДК 376.2:612.825.2**

*Т.О. Білоус*

### **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ**

У статті представлено досвід корекційної роботи з дітьми Зугреської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №31 Донецької обласної ради, які мають порушення психофізичного розвитку.

Корекційно-відновлювальна та корекційно-виховна робота є

складовими єдиної системи спеціальної освіти в школі-інтернаті для розумово відсталих дітей. Цілеспрямоване подолання та послаблення недоліків у дітей з порушеннями психофізичного розвитку підвищують ефективність навчання і виховання дітей і полегшують процес оволодіння необхідними для учня знаннями, вміннями, навичками, сприяють формуванню і розвитку життєвих компетентностей дітей з особливими потребами і становленню особистості в цілому.

**Ключові слова:** корекційно-виховна робота, інноваційні технології, моніторинг навчальних досягнень, соціальна адаптація, реабілітація.

В статті представлений досвід корекційної роботи з дітьми Зугреської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №31 Донецького обласного ради, які мають порушення психофізичного розвитку.

Корекційно-восстановительна і корекційно-виховна робота є складовими єдиної системи спеціального освіти в школі-інтернаті для умовно відсталих дітей. Цілеспрямоване подолання і послаблення недоліків у дітей з порушеннями психофізичного розвитку підвищують ефективність навчання і виховання дітей і полегшують процес оволодіння необхідними для учня знаннями, вміннями, навичками, сприяють формуванню і розвитку життєвих компетентностей дітей з особливими потребами і становленню особистості в цілому.

**Ключевые слова:** Коррекционно-воспитательная работа, инновационные технологии, мониторинг учебных достижений, социальная адаптация, реабилитация.

Завданнями школи-інтернату є забезпечення прав розумово відсталих дітей на здобуття певного освітнього рівня загальної середньої освіти шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу в комплексі з корекційно-розвивальною роботою, медичною реабілітацією.

Контингент дітей із легкою розумовою відсталістю, особливості відхилень, обумовлені ними напрямки корекційно-розвивальної впливу, перспективи інтеграції в сучасне суспільство є основоположними передумовами розробки стратегії і тактики роботи школи-інтернату для розумово відсталих дітей. Вони передбачають як варіативність змісту, так і форм освіти з урахуванням особливостей, утруднень і можливостей соціально-трудової адаптації в умовах ринкової економіки.



З перших днів перебування дитини у школі-інтернаті здійснюється комплексне психолого-педагогічне і медичне обстеження кожної дитини.

Членами шкільної ПМПК проводяться психолого – педагогічні консультації, спрямовані на вивчення системи педагогічних впливів, які забезпечують диференціацію та індивідуалізацію процесу навчання. Щороку педагогічними працівниками, логопедом, практичним психологом вивчається стан психічного розвитку, пізнавальних можливостей учнів, направлених до школи-інтернату.

Контингент школи-інтернату складають учні з діагнозом: легка розумова відсталість. Діти з розумовою відсталістю потребують створення особливих умов навчання і виховання.

Специфікою навчання і виховання розумово відсталих дітей у школі-інтернаті є:

1. Врахування загальних закономірностей і специфічних особливостей розвитку дітей з розумовою відсталістю;
2. Використання прийомів і засобів навчальної, ігрової та трудової діяльності;
3. Диференційний підхід, перерозподіл навчального матеріалу, зміна строків його проходження;
4. Дозування учбових навантажень;
5. Застосування спеціальних форм і методів навчання;
6. Для дітей, які мають специфічні мовні порушення, організовані заняття з розвитку мовлення;
7. Укомплектовані та функціонують групи лікувальної фізкультури та спеціальні медичні групи;
8. Робота з дітьми високого рівня тривожності, з дітьми, які мають труднощі в спілкуванні;
9. Робота з дітьми-сиротами та дітьми, які знаходяться під опікою, і з дітьми "групи ризику".
10. Корекція сенсорної сфери дітей, стимулювання і розвиток їх емоційної, пізнавальної та мовленнєвої активності;
11. Організація лікувально-відновлювальної роботи;
12. Пріоритетна орієнтація дітей на трудову діяльність;
13. Робота по соціально-психологічній адаптації та самореалізація учнів як пріоритетний напрямок діяльності школи-інтернату.

Ці напрямки взаємодіють у корекційно-розвивальному та навчально-виховному процесі, доповнюють один одного. Кожний з них спрямований на виправлення та подолання специфічної групи порушень.

Ефективними формами проведення психокорекційних занять є: сюжетно-рольові ігри; інсценування казок і навчальних ситуацій; використання психогімнастики; заняття з розвитку соціальної

впевненості; ігрова психокорекція труднощів спілкування молодших школярів; заняття з профілактики правопорушень; тренінгові заняття з освіти "Рівний-рівному"; тренінгові заняття з запобігання торгівлі дітьми і експлуатації дитячої праці.

Ефект індивідуальних і групових корекційних занять проявляється в зниженні тривожності, агресії, у вияві бажання навчатися, спілкуватися з однокласниками, в підвищенні успішності навчання внаслідок активізації мислення, пам'яті, сприймання, покращення уваги і самоконтролю, можливості саморегуляції поведінки. Підвищується соціальна направленість діяльності дітей, їх готовність прийти на допомогу однолітку.

Досягнуті результати корекційно-розвивальних занять оцінюються моніторинговими дослідженнями і спостереженнями за поведінкою і станом здоров'я дітей.

Таблиця 1.

**Спостереження за кількістю учнів "групи ризику" у 2005 - 2010 роках**

Навчальні роки	Кількість учнів "групи ризику" по школі-інтернату
2005-2006 рік	33
2006-2007 рік	23
2007-2008 рік	22
2008-2009 рік	18
2009-2010 рік	14

З таблиці можна побачити, що кількість учнів "групи ризику" з 2005 року до 2010 року знизилася на 19 учнів, що складає 57% від 33 учнів у 2005-2006 навчальному році.

Шкільна ПМПК та практичний психолог школи-інтернату тісно співпрацюють з громадськими організаціями у питаннях прийняття спільних рішень щодо подальшого навчання та виховання соціально незахищених дітей та дітей з девіантною поведінкою.

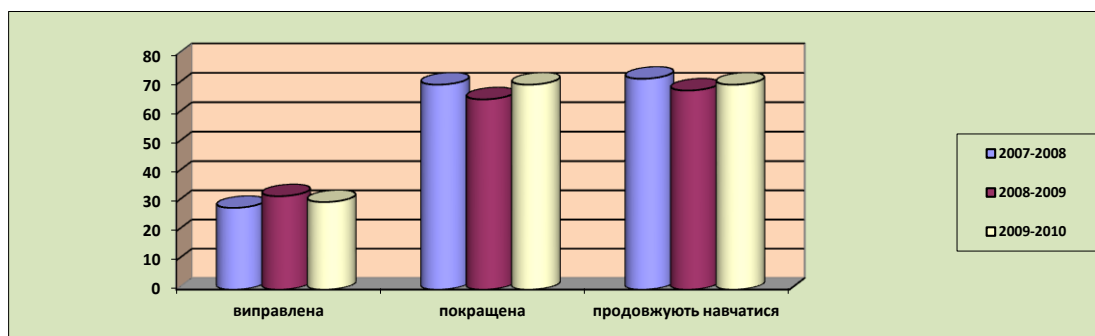
Реалізація системи психокорекційної допомоги учням з розумовою відсталістю з урахуванням специфічних і вікових особливостей психофізичного розвитку забезпечує їх успішну соціальну реабілітацію та адаптацію.

Забезпечення психолого-медико-педагогічного супроводу сприяє повноцінному вивченню індивідуальних особливостей учнів з урахуванням їх психічних та медичних показників і розвитку та корекції потенційних можливостей дітей з розумовим відхиленням.

Корекційно-розвивальні заняття спрямовані на: корекцію недоліків розвитку пізнавальних процесів; корекцію мовного розвитку; корекцію емоційно-вольової сфери; корекцію порушень моторики, фізичного

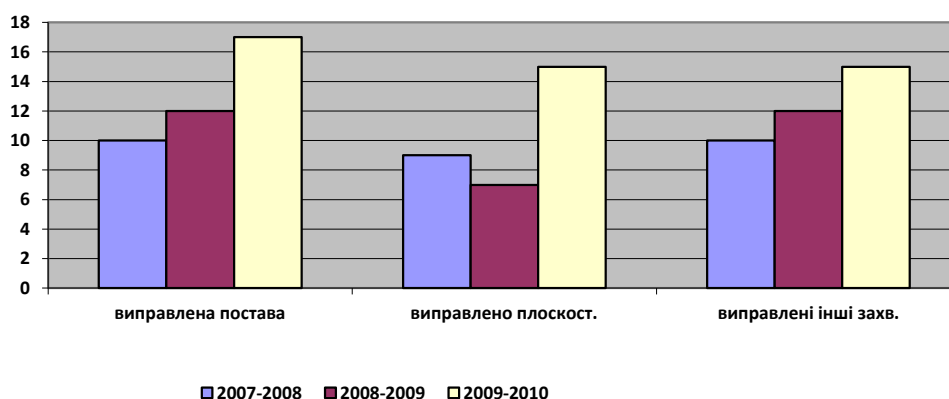
розвитку; корекцію соціальної поведінки; формування навичок просторового, соціально-побутового орієнтування, психокорекцію; створення передумов для соціальної реабілітації та інтеграції, розвиток самостійності та життєво важливих компетентностей розумово відсталих учнів.

З учнями, які мають мовленнєві вади, логопедами школи-інтернату проводяться індивідуальні та групові заняття з розвитку мовлення (рис. 1).



**Рис. 1.**

Пріоритетними принципами проведення занять лікувальної фізкультури є структурування занять; поступове збільшення фізичного навантаження під контролем фізіологічних показників; чергування загальнорозвиваючих і спеціальних вправ, вправ на напруження і релаксацію; переключення вправ з однієї групи м'язів на іншу; дозування фізичного навантаження за допомогою кількості повторювання вправ; чергування середнього і повільного темпу, тривалості заняття; відповідність вправ характеру і стадії захворювання, віку, фізичним тренуванням, специфікою навчання або праці.



**Рис. 2.**

Цілеспрямоване проведення оздоровчо-лікувальних вправ дозволяє виправити наявні відхилення в стані здоров'я учнів.

Спеціальні групові та індивідуальні заняття з корекції виправлення вад мовлення, корекції вад розвитку, соціально-побутового орієнтування, ритміки, лікувальної фізкультури сприяють одержанню знань, формуванню і розвитку життєвих компетенцій розумово відсталих учнів, а саме: навичок самообслуговування, комунікативної діяльності, самопізнання і свідомого регулювання власної поведінки у соціумі. Враховуючи всі індивідуальні і вікові особливості, а також перспективи розвитку дітей, будується робота з ними у групах (з розвитку мовлення, лікувальної фізкультури, групові психокорекційні заняття, робота гуртків і позакласна корекційна робота).

Корекційно-відновлювальна робота є складовою єдиної системи спеціальної освіти в школі-інтернаті для розумово відсталих дітей. Цілеспрямоване подолання та послаблення недоліків підвищують ефективність навчання та виховання дітей і полегшують процес оволодіння необхідними для учнів знаннями, вміннями, навичками, становлення особистості в цілому.

Трудова підготовка вихованців має загальнотрудовий, загальнотехнічний характер. На її основі учні навчаються однієї з робітничих професій у сфері матеріального виробництва, обслуговування.

Соціально-економічні зміни розвитку районів, у яких проживає більшість учнів школи-інтернату та врахування можливості працевлаштування за місцем їх проживання, дають змогу здійснювати професійне навчання учнів 4-9-х класів за такими трудовими профілями:

Таблиця 2.

### Профілі трудового навчання

Профілі трудового навчання	Навчальний рік			
	2006-2007 н.р.	2007-2008 н.р.	2008-2009 н.р.	2009-2010 н.р.
Столярна справа	+	+	+	+
Швейна справа	+	+	+	+
Слюсарна справа	+	+	+	+
Штукатурно-малярна справа	-	+	+	+
Сільськогосподарська праця	+	+	+	+
Квітництво	+	+	+	+

Робота з професійного трудового навчання спрямована на формування в учнів трудових навичок, підготовку до майбутнього

самостійного життя. Для професійно-трудового навчання учнів школа-інтернат має достатню науково-методичну і матеріально-технічну базу.

Таблиця 3.

### Навчально-виробнича база трудового навчання.

Критерії основи	Рівні оцінювання		
	достатній	Середній	низький
Навчальна база майстерень	+		
Виробнича база для практики		+	
Науково-методичне забезпечення (програми, посібники)		+	

Таблиця 4.

### Основні форми допрофесійної освіти

Етапи освіти	Рівні оцінювання		
	достатній	середній	низький
1 етап (1-3 класи)		+	
2 етап (4-6 класи): орієнтація у спеціальності, основи професії	+		
3 етап (7-9 класи): вузька спеціалізація	+		

Показником реалізації навчально-виховної роботи школи-інтернату є рівень навчальних досягнень учнів випускних класів.

Випускники 9-х класів складають підсумкову атестацію з трудового навчання, яка включає дві частини: практичну роботу та співбесіди з питань матеріалознавства і технології виготовлення виробу.

Таблиця 5.

### Результати підсумкової атестації з трудового навчання 2007-2008 навчальний рік

Класи	Прізвище, ім'я, по батькові учителя	кількість учнів	Виконали (бали)							
			12-11 дост	%	10-7 середн	%	6-4 Поч.	%	3-1 елем	%
9	Гриженко Т.В.	6	-	-	5	83	1	17	-	-
9	Дегтяренко О.М.	8	-	-	8	100	-	-	-	-
9	Козаєва В.А.	9	-	-	6	67	3	33	-	-
9	Проскураков І.О.	7	-	-	7	100	-	-		
Всього		30	-	-	26	87	4	13	-	-

Таблиця 6.

**Результати підсумкової атестації з трудового навчання  
2008 – 2009 навчальний рік**

Класи	Прізвище, ім'я, по- батькові учителя	Кіль- кість учнів	Виконали (бали)							
			12-11 дост	%	10-7 середн	%	6-4 Поч.	%	3-1 елем	%
9	Гриженко Т.В.	8	-	-	7	87	1	3	-	-
9	Миценко Н.І.	9	1	12	8	88	-	-	-	-
Всьо- го		17	1	6	15	88	1	6	-	-

Таблиця 7.

**Результати підсумкової атестації з трудового навчання  
2009- 2010 навчальний рік**

Класи	Прізвище, ім'я, по- батькові учителя	Кіль- кість учнів	Виконали (бали)							
			12-11 дост	%	10-7 середн	%	6-4 Поч.	%	3-1 елем	%
9	Гребенькова С.В.	8	-	-	8	100	-	-	-	-
9	Дегтяренко О.М.	5	-	-	5	100	-	-	-	-
9	Козаєва В.А.	6	-	-	6	100	-	-	-	-
Всьо- го		19	-	-	19	100	-	-	-	-

Більшість випускників школи-інтернату продовжують навчання у ПТНЗ (крім дітей-інвалідів).

Розроблена система з розвитку професійно-трудової компетентності в умовах школи-інтернату дає ефективні результати. Це відповідає достатньому рівню професійно-трудового навчання учнів.

Однієї зі складових змісту роботи школи-інтернату є підготовка вихованців до самостійного життя та посильної участі у суспільно-корисній діяльності, забезпечення системи соціально-педагогічної адаптації дітей з обмеженими можливостями здоров'я та інтеграції їх у суспільство.

Педагогічний колектив, психологічна служба, медичний персонал школи-інтернату з метою корекції професійної направленості учнів спрямовують свою роботу на: надання інформації про шляхи освіти та придбання фаху учнями після закінчення школи-інтернату; індивідуально-профілактичні і групові заняття, роз'яснювальні бесіди щодо формування оптимістичного ставлення до професійного майбутнього; знайомство дев'ятикласників з різними професіями, виховуючи поважне ставлення до них, як соціально рівноправних; екскурсії до ПТУ № 24, №19, № 72, №98, № 85; формування у підлітків життєвих

навичок на основі здорового способу життя; формування компенсаторних можливостей у розвитку для забезпечення оптимальної інтеграції у сучасне суспільство.

Широко використовуються нетрадиційні форми роботи: ділові ігри, анкетування, тестування, консультування, екскурсії, виставки виробів виготовлених на уроках трудового навчання та гуртках.

Таблиця 8.

**Статистичні дані щодо соціальної адаптації  
випускників спеціальної школи-інтернату**

Навчальний рік	Кількість випускників	Продовжують навчання									Діти-інваліди		
		Професійно-технічні заклади									Працює	всього	Навчаються вдома
		Всього	Слюсар	Каменяр-штукатур	Кухар	Швачка	Зварник	Токар	Вечірня школа				
2007 - 2008	30	28/94%	-	26	-	2	-	-		2/6%	-	-	-
2008 - 2009	17	13/76%	-	11	-	-	-	-	2	1/6%	3/18%	2	1
2009 - 2010	19	15/79%	1	2	6	-	3	1	2	1/5%	3/16%	2	1

Навчальні заклади, де здобувають професію випускники школи-інтернату:

Харцизький професійний ліцей – слюсар, кухар.

Зугреський професійний ліцей – слюсар, швачка, кухар.

Донецький професійний ліцей будівництва – штукатур, муляр, каменяр.

Макіївський професійний машинобудівний ліцей – кухар, слюсар, зварник.

Шахтарський професійний ліцей – слюсар з ремонту автомобілів, столяр, швачка.

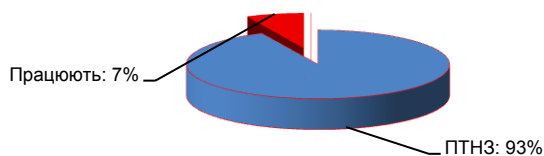
Амвросіївський професійний ліцей – кухар-кондитер, каменяр, штукатур.

Ясинуватський професійний будівний ліцей – штукатур, каменяр, швачка.

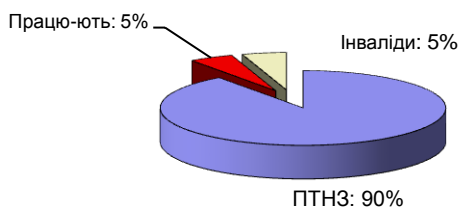
Абсолютна більшість випускників продовжує після закінчення основної школи навчатися в інших навчальних закладах. Не працевлаштовані тільки випускники, які мають групу інвалідності.

## Аналіз працевлаштування випускників школи-інтернату у 2007-2010 рр.

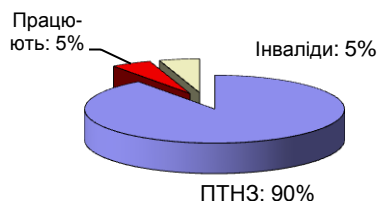
Працевлаштування 2008 році



Працевлаштування у 2009 році



Працевлаштування у 2010 році



**Рис. 3.**

Утвердження сучасної парадигми освіти, необхідність вирішення корекційно-компенсаторних задач, масштабність і багатоаспектність проблем, що стоять перед школою-інтернатом, потребують застосування специфічних методів, видів і форм роботи на уроках, а також впровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій.

Педагогічний колектив школи-інтернату розглядає інноваційність, перш за все, як особистісну зорієнтованість, гуманістичну і компетентну спрямованість. Серед інноваційних підходів, якими характеризується діяльність школи-інтернату щодо організації науково-дослідної та експериментальної роботи слід відзначити такі: повноцінна реалізація компенсаторних і потенційних можливостей



розвитку й навчання учнів; обов'язкова організація такого навчально-виховного процесу, де ставиться мета, якої треба досягти; домінування якісної змістової оцінки, коли аналізуються досягнення учня чи його помилки; творче засвоєння певної суми базових знань.

Так, вчителями початкових класів використовується педагогічна технологія – інтерактивне навчання (в парах або малих групах), практикується проведення нетрадиційних уроків-казок, театралізованих уроків, комплексних занять за однією темою на уроках з різних предметів шкільного курсу. Використання інтерактивних методів на уроці: "мозковий штурм", "криголам", "мозаїка" та інші, з врахуванням психофізичних особливостей учнів.

Компетентнісний підхід, сучасні форми і методи навчання застосовуються при викладанні предметів природничого циклу, проводяться уроки-ігри: "Слабкий ланцюжок", "Зірке око – гострий розум", "Тематичні острови"; економічна гра "Сильний ланцюжок", гра – змагання "Математичний брейн-ринг", уроки-подорожі, КВК тощо.

Проводяться уроки з використанням сучасних інтерактивних технологій: "мікрофон", "робота в групах", "робота в парах", "мозковий штурм", "Карусель", "Акваріум" тощо.

Вчителями предметів гуманітарного циклу активно застосовуються технології проблемного навчання і нові інформаційні технології. Проводяться нетрадиційні уроки – подорожі, рольові та ділові ігри.

Робота методичних об'єднань, творчих та динамічних груп спрямована на стимуляцію творчого пошуку, створення і впровадження перспективного педагогічного досвіду щодо корекції розвитку, формування основних життєвих компетенцій і підготовки розумово відсталих дітей до інтеграції у суспільство.

Застосовуються нестандартні форми роботи, організовано роботу психолого-педагогічного семінару. Впроваджується система корекції особистої сфери учнів, їх соціально-психологічної і соціально-побутової реабілітації. Використання новітніх методик і інноваційних технологій підвищує ефективність освітньо-виховного, корекційно-розвиваючого процесу, сприяє оволодінню дітьми якісними знаннями, формування основних життєвих компетенцій, розширює можливості реалізації їх життєвих планів і досягнень життєвого успіху в процесі інтеграції у суспільство.

На основі аналізу існуючих у дефектології концептуальних підходів творча група вчителів школі-інтернату розробила педагогічну систему навчання і виховання розумово відсталих дітей, яка забезпечує достатній рівень корекції і компенсації їх психомоторики засобами трудового навчання, музично-ритмічної діяльності, фізкультури, лікувальної фізкультури.

Моніторинг стану психомоторики засвідчує про достатній рівень навчання, завдяки якому піддаються корекції професійно важливі якості, які впливають на успішність оволодіння профілями трудового навчання. До них належать такі: 1) у сфері психомоторики – темп, ритм та координація рухів, стан дрібної моторики пальців рук; 2) у сфері управління увагою – здатність до концентрації та її довільного переключення; 3) в області збереження і обробці інформації – довготривала та короткочасна рухова пам'ять; 4) у розумовій діяльності – наочно-образне, абстрактно-логічне мислення, уява, а також рухомість, зрівноваженість нервових процесів та ін..

За результатами моніторингу за три останніх роки рівень навчальних досягнень учнів з ритміки, фізкультури, трудового навчання підвищився на 1,75%.

Творча група педагогів розробила план пошуково-експериментальної роботи на тему "Соціально-побутове орієнтування в системі корекційного впливу".

Запровадження інноваційних технологій в освітній та корекційний процес: дозволяє здійснити перехід від традиційного до особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходу до навчання та виховання учнів; сприяє накопиченню нових моделей організації навчально-виховного процесу; забезпечує надійну основу для доцільного та ефективного застосування повноцінної реалізації потенційних можливостей розумово відсталих дітей в навчанні і розвитку; підвищує інтерес педагогів до застосування інноваційних технологій в організації корекційно-розвиваючого освітньо-виховного процесу в школі-інтернаті.

Щороку, близько 95% випускників школи-інтернату продовжують навчання у професійно-технічних навчальних закладах переважно з тих професій, з яких вони отримали знання і навички у школі-інтернаті. Це є показовим результатом впровадження у корекційний процес нових освітніх технологій та інновацій, виховання у учнів з особливими освітніми потребами життєво важливих компетенцій шляхом організації в закладі особистісно зорієнтованого середовища, що сприяє соціальній адаптації випускників школи-інтернату.

### **Список використаних джерел**

1. Бондар В.І., Рейда К.В. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів. Навчальний посібник. – К.: "МП Леся", 2010. – 168 с.
2. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. - К.: "МП Леся", 2011. – 528 с.

3. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие. – Донецк: Лебедь, 2002. – 327с.
4. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции. – Славянск: Донець, 2012. – 386 с.
5. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. - Частина 1. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 238 с.
6. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. - Частина 2. Навчання і виховання дітей. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 224 с.

The article represents the experience of correctional work with children of Zugres special comprehensive boarding school №31 under the authority of Donetsk oblast Council, which have abnormalities of psychophysical development.

Correctional-educational and correctional - rehabilitational work is a constituent part of an integrated system of special education in the boarding school for mentally retarded children. Purposeful overcoming and weakening of defects of children with abnormalities of psychophysical development improve the efficiency of education and facilitate the process of gaining knowledge, ability and skills necessary for schoolchildren, favour formation and development of life competence of children with special needs and the molding of a personality on the whole.

**Keywords:** correctional-educational work, innovation

*Отримано 24.2.2012*

**УДК 61-616.76**

*С.В. Веренич*

## **НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РУХОВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ З ЛЕГКОЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ**

Розглянуті клінічні прояви і нейрофізіологічні основи порушень рухової сфери у дітей з легкою інтелектуальною недостатністю. Обговорюються питання патогенезу і корекції координаційних

порушень з урахуванням індивідуальних особливостей і сензитивного періоду розвитку дитини.

**Ключові слова:** легка інтелектуальна недостатність, діти шкільного віку, рухові порушення, нейрофізіологічні механізми.

Рассмотрены клинические проявления и нейрофизиологические основы нарушений двигательной сферы у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью. Обсуждаются вопросы патогенеза и коррекции координационных нарушений с учетом индивидуальных особенностей и сензитивного периода развития ребенка.

**Ключевые слова:** легкая интеллектуальная недостаточность, дети школьного возраста, двигательные нарушения, нейрофизиологические механизмы.

Актуальность изучения легкой интеллектуальной недостаточности определяется ее достаточной распространенностью ( $\frac{3}{4}$  в структуре всех форм расстройств интеллекта) и значительным потенциалом интеграции лиц с данной патологией в общество. Наряду с когнитивными расстройствами и нарушениями социальной адаптации важными клиническими особенностями детей с легкой интеллектуальной недостаточностью являются различные отклонения в моторном развитии. Обосновывают такого рода ассоциации фундаментальные положения физиологии, психофизиологии, психологии и коррекционной педагогики о роли моторики в физическом и психическом развитии, об общих и специфических закономерностях онтогенеза, концепция Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, теория функциональных систем П.К. Анохина, теория построения движений Н.А. Бернштейна.

Становление основных физических способностей у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью подчиняется общим закономерностям возрастного развития, но темп их формирования ниже, а сензитивные периоды запаздывают на 2–3 года. Если в норме созревание двигательного анализатора заканчивается к 15–16 годам, то у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью – только к возрасту 17–19 лет [4]. Сензитивные периоды развития различных физических качеств не совпадают по времени. Так, координационные способности наибольший прирост получают с 7 до 12 лет, скоростные качества – с 9 до 13, выносливость – с 5 до 22 лет. В целом можно считать, что возрастной период 7–12 лет предпочтителен для развития всего спектра физических качеств и координационных способностей. При этом следует учитывать индивидуальные возможности и зону

ближайшего развития, поскольку биологический возраст ребенка с расстройствами интеллекта нередко отстает от паспортного.

Особенности моторики детей с легкой интеллектуальной недостаточностью обусловлены недостатками высших уровней регуляции, что порождает низкую эффективность операционных процессов всех видов деятельности и проявляется в неразвитости тонких дифференцированных движений и сложных двигательных актов, низкой обучаемости движениям, неоптимальных схемах построения движений, затруднениях при выполнении движений по словесной инструкции. Своеобразие моторной недостаточности выражается в незрелости сложных координационных схем, отставании в развитии пространственной ориентации движений, замедленном темпе развития локомоторных функций, непродуктивности движений, двигательном беспокойстве, суетливости. Характерны ограничение амплитуды движений, их бедность и угловатость, недостаточно сформированы тонкая моторика пальцев рук, предметная манипуляция, жестикуляция и мимика. Вместе с тем, дети с легкой интеллектуальной недостаточностью во многих случаях имеют характерный двигательный облик, заключающийся в избыточности, излишестве и богатстве движений, непринужденности игровой и изобразительной моторики ("синдром двигательного излишества"). Это проявление моторного инфантилизма отражает дисгармоничность развития двигательных функций вследствие замедленного созревания корковых механизмов, обеспечивающих интегративную деятельность мозга.

Согласно учению И.П. Павлова об анализаторах, любая функция мозга, и двигательная в том числе, является результатом совместной деятельности различных отделов центральной нервной системы. Двигательный анализатор играет важную роль в развитии функций мозга, поскольку имеет обширные связи со всеми структурами центральной нервной системы и принимает участие в их деятельности. Исследования А.Р. Лурии позволили уточнить место как отдельных корковых зон, так и различных подкорково-стволовых структур в организации двигательного акта. Нарушения интегративной деятельности мозга при задержке созревания центральной нервной системы у детей с отклонениями в развитии приводят к недостаточной сформированности как элементарных, так и самых сложных форм произвольных движений.

Вследствие диссоциации силы, возбудимости и подвижности нервных процессов дети с легкой интеллектуальной недостаточностью отстают от нормально развивающихся сверстников по различным показателям физического развития (скоростно-силовым качествам, гибкости, координации, выносливости). Формирование у таких детей новых сложных условно-рефлекторных связей, обеспечивающих

координацію, швидкості, силу і точність рухів, вимагає більш тривалого часу; ці зв'язки виявляються недостатньо міцними.

Висхідним ступенем здатності координувати свої рухи вважається ловкість, яку визначають як можливість максимально швидко і найбільш досконалим способом вирішувати рухові завдання, особливо виникаючі несподівано [3]. Критеріями ловкості є координаційна складність рухового завдання, точність його виконання (часова, просторова, силова), час оволодіння потрібним рівнем точності, або мінімальний час від моменту зміни обстановки до початку відповідної рухової дії. Нейрофізіологічну основу швидкості оволодіння новими рухами складають гнучкість і динамічність процесів збудження і затримки в корі великих півкуль головного мозку. Чим гнучкіше нервовий процес, чим швидше змінюється функціональний стан нервових центрів, тим досконаліше диференційоване затримання, яке призводить до відокремлення зайвих і закріпленню цільових компонентів рухової дії. Точність вироблення рухів, являючись одним з показників ловкості, визначається ступенем розвитку кінестетичної чутливості – спільною діяльністю рухового і тактильного аналізаторів. М'язова чутливість, добре розвита у кваліфікованих спортсменів, в багатьох випадках визначає точність вироблення і швидкість формування нових форм рухів.

Швидкість рухових реакцій залежить як від фізіологічних (гнучкість нервових процесів, швидкість обмінних реакцій, еластичність і сила м'язів), так і від психологічних передумов. Нейрофізіологічними дослідженнями показано збільшення прихованого періоду рухової реакції у дітей з інтелектуальною недостатністю. Прихований період рухової реакції обумовлений часом збудження рецептора, швидкістю передачі сигналу по еферентним шляхам в центральну нервову систему, часом центральної затримки, проведенням сигналу до виконавчого органу і збудженням м'язів. На величину прихованого періоду впливає, головним чином, час центральної затримки, необхідний для формування еферентного рухового сигналу. Чим складніше подразник, тим довше центральна затримка. Так прихований період рухової реакції на складний подразник збільшується в 1,5–2 рази порівняно з часом реакції на простий подразник. В зв'язку з цим поступове підвищення функціональної гнучкості і збудливості нерво-м'язового апарату у дітей з інтелектуальною недостатністю, а також інтенсивне розвиток здатності до виконання швидких рухів в сегментах

конечностей может служить физиологической основой воспитания скорости двигательных реакций.

Дети с легкой интеллектуальной недостаточностью характеризуются своеобразием функциональной организации головного мозга, которое проявляется особенностями межполушарных взаимодействий в регуляции парных сенсомоторных органов. Среди таких детей чаще, чем в популяции, встречается преобладание правого полушария как в отношении моторных, так и сенсорных функций. В этой категории детей более высокий процент равноценно владеющих правой и левой рукой, ногой и глазом. Дети с легкой интеллектуальной недостаточностью отличаются также более низким по сравнению с контролем уровнем сенсомоторной асимметрии головного мозга. Так, например, предпочитая правую руку при письме, они используют ногу левую как толчковую на занятиях физкультурой и спортом (смешанная латерализация). У значительной части детей с легкой интеллектуальной недостаточностью имеет место ретардация формирования функциональной асимметрии головного мозга. Рядом нейрофизиологических исследований у этой категории детей установлены снижение функциональной активности, затруднения включения в деятельность и неполноценность тормозных механизмов в левом полушарии, а также более поздние сроки созревания левой лобной доли.

Слабость и неустойчивость связей между отдельными перцептивными и моторными функциями у детей с интеллектуальной недостаточностью объясняют присущие им нарушение произвольной регуляции движений, скоординированности и четкости произвольных движений, двигательную неловкость, трудности переключения и автоматизации.

Характерные для детей с легкой интеллектуальной недостаточностью повышенная утомляемость, быстрая истощаемость произвольного внимания, неспособность к длительному психическому напряжению также способствуют усугублению двигательных расстройств – в итоге это приводит к нарушению запоминания нужной последовательности движений. Вместе с тем, наблюдаются трудности создания программ и реализации последовательности действий разного уровня сложности.

Развитие двигательных функций у детей как с отклонениями в развитии, так и нормально развивающихся, подчиняется общим закономерностям [4]:

- развитие двигательной функции по пути преемственности и стадийности;
- последовательные стадии в развитии двигательных функций перекрывают друг друга;

- по мере общего моторного созревания возрастает степень дифференциации и изоляции отдельных движений;
- развитие произвольных движений происходит по цефало-каудальному принципу, т.е. от головы к верхним, а затем к нижним конечностям;
- развитие двигательных функций совершенствуется в проксимально-дистальном направлении.

У детей с легкой интеллектуальной недостаточностью наблюдаются многообразные двигательные нарушения, характеризующиеся различной степенью выраженности и вариативностью проявлений. В основном эти нарушения относятся к сфере координационных способностей и включают неточность восприятия и воспроизведения пространственных величин, трудности сохранения равновесия, замедленность сложной двигательной реакции, затруднения в выполнении движений в максимальном темпе, слабую выраженность моторной асимметрии [4, 5]. Это проявляется при беге, прыжках, езде на велосипеде, обычных бытовых действиях. Такие дети с трудом сохраняют равновесие в позе Ромберга, при ходьбе по прямой линии выявляется динамическая атаксия. Вследствие проприоцептивных нарушений в восприятии собственного тела ребенок не может правильно определить положение частей своего тела как в покое (статические позы), так и при движении.

Любой произвольный двигательный акт требует согласованного сочетания движений сегментов тела во времени и пространстве, определенной траектории, амплитуды и ритма движения, что определяет его характерный "рисунок". Однако, вследствие органического поражения центральной нервной системы различных уровней, нарушения тонкого функционального взаимодействия мозговых центров и эффекторных органов, неадекватной сенсорной афферентации ребенок с легкой интеллектуальной недостаточностью не в состоянии эффективно управлять движениями своего тела. Координационные способности в значительной мере определяют уровень двигательных возможностей человека, они являются базой и создают предпосылки для успешного формирования и совершенствования физических качеств. Координация движений – это преодоление избыточных степеней свободы сегментов движущегося органа, т.е. процесс превращения этого органа в управляемую систему [1]. Чем точнее и разнообразнее работа двигательного аппарата, и чем больше запас условно-рефлекторных связей, тем легче ребенок осваивает новые формы движений и лучше приспосабливается к условиям двигательной деятельности.

Базовые координационные способности включают в себя возможность ориентироваться в пространстве, дифференцировать свои мышечные ощущения и регулировать степень напряжения мышц,



сохранять статическое и динамическое равновесие. К компонентам координационных способностей относятся точное дифференцирование и воспроизведение пространственных, силовых и временных параметров движений, равновесие, ориентирование и быстрое реагирование в сложных условиях, согласование и перестроение двигательной деятельности, вестибулярная устойчивость, чувство ритма, возможность произвольного расслабления мышц. Координационные способности во многом определяются кинестетической чувствительностью, которая обеспечивает ощущение положения тела и его частей во временно-пространственном поле. Благодаря этим кинестетическим ощущениям двигательные центры головного мозга получают информацию о направлении и скорости перемещения сегментов тела.

В основе координационных нарушений у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью лежит, на наш взгляд, неполноценность различных морфо-физиологических составляющих. Проведенный нами анализ нарушений координации у этой категории детей с позиций теории системного построения движений позволяет заключить, что в большей степени у них страдают пирамидно-стриарный уровень пространственного поля ("точные целенаправленные движения" – уровни С1 и С2 по Н.А. Бернштейну) и таламо-паллидарный уровень ("выразительные движения, пластика, двигательная память" – уровень В). Хотя теменно-премоторный отдел коры головного мозга непосредственно не обеспечивает координацию движений, без его участия невозможно оформление более сложных координационных двигательных актов ("смысловая сторона движения, праксис, корковые автоматизмы" – уровень D). Уровневая теория организации движений позволяет разложить сложный двигательный акт на составные компоненты и определить роль различных церебральных уровней в регуляции движений [1]. С учетом положений этой теории коррекционную работу развития моторных качеств у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью следует проводить с опорой на сохранные нижележащие уровни организации движений с постепенным усложнением двигательных заданий [2].

Программы коррекции координационных нарушений должны включать следующие последовательные этапы: оценка уровня развития координационных способностей; тренировка кинестетического и вестибулярного анализаторов, воздействие на проприорецепторные поля; развитие способностей к сохранению равновесия и ориентации в пространстве. Способность точно воспроизводить, оценивать, отмеривать, дифференцировать параметры движения развивается при регулярном применении общих и специальных подготовительных упражнений. Такие подходы основаны на системном выполнении заданий с предъявлением повышенных требований к точности

отдельных движений. В результате увеличивается запас моторных навыков, что положительно сказывается на функциональных возможностях двигательного анализатора. При разработке программ коррекции координационных нарушений у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью следует учитывать общий уровень физического развития, индивидуальные двигательные характеристики, морфо-функциональные и личностные особенности [3; 6].

Приводим некоторые рекомендации по формированию и совершенствованию координационных навыков и умений у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью. Основным направлением занятий является овладение новыми упражнениями, увеличение координационной трудности, снижение чрезмерной мышечной напряженности, повышение способности поддерживать равновесие тела. Для развития координационных способностей могут быть использованы любые упражнения, включающие элементы новизны. По мере автоматизации навыка значение данного физического упражнения, как средства развития координационных способностей, уменьшается. Основное направление развития чувства пространства состоит в формировании умения дифференцировать резко контрастные задания с последующим их постепенным сближением. Для развития способности поддерживать равновесие целесообразно использовать избирательное совершенствование функций вестибулярного, двигательного и зрительного анализаторов. Развитию двигательной координации способствуют такие приемы, как выполнение знакомых элементов в необычных сочетаниях, усложнение упражнений дополнительными движениями, смена способов выполнения, изменение кинематических и динамических характеристик выполнения движения. Стимулируют развитие координационных способностей изменение обычных исходных положений, зеркальное выполнение упражнений, изменение объема и темпа движений, пространственных границ, применение противодействия, а также инверсия внешних условий (например, порядок расположения снарядов, их вес, высота, площадь опоры).

Таким образом, разработка научно обоснованных коррекционных программ совершенствования координационных способностей у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью с учетом сенситивных периодов развития двигательных функций, а также индивидуальных личностных, морфо-физиологических и моторных особенностей будет способствовать социальной адаптации этой категории детей.

#### **Список основных источников**

1. Бернштейн, Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – М.: Медгиз, 1947. – 255 с.

2. Вайзман, Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н.П. Вайзман. – М.: Аграф, 1997. – 128 с.
3. Дмитриев, А.А. Физическая культура в специальном образовании: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.А. Дмитриев. – М.: Академия, 2002. – 176 с.
4. Мастюкова, Е.М. Актуальные аспекты клинической диагностики умственной отсталости у детей // Дефектология. – 1997. – № 1. – С. 15-22.
5. Сахоненко, А.А. Общая физическая подготовка умственно отсталых школьников 8-11 лет: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Сахоненко. – Омск: СибГАФК, 1999. – 20 с.
6. Черник, Е.С. Физическая культура во вспомогательной школе: учебное пособие / Е.С. Черник. – М.: УчебнаяСписок використаних джерел, 1997. – 320 с.

Clinical signs and neurophysiological bases of motor system abnormalities in mild mental retarded children are considered. Points of pathogenesis and correction of coordination disorders are discussed in terms of the individual peculiarities and sensitive period of a child's development.

**Keywords:** mild mental retardation, schoolchildren, motor disorders, neurophysiological bases.

*Отримано 24.2. 2012*

**УДК 376.18.12**

*О.В. Гаврилов*

### **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ (СПРИЙМАННЯ, ВІДЧУТТЯ, МИСЛЕННЯ, МОВЛЕННЯ) ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

У цій статті ми робимо спробу узагальнити такі психічні процеси, як відчуття, сприймання, мислення і мовлення у дітей з помірною розумовою відсталістю.

**Ключові слова:** помірна розумова відсталість, відчуття, сприймання, мислення, мовлення.

В этой статье мы делаем попытку обобщить такие психические процессы, как ощущение, восприятие, мышление и речь у детей с

умеренной умственной отсталости.

**Ключевые слова:** умеренная умственная отсталость, ощущение, восприятие, мышление и речь.

Помірна розумова відсталість ( $IQ$  – 35-49) являє собою тотальне ушкодження кори головного мозку, що проявляється в грубому розладі функцій мислення, у важких порушеннях пізнавальної діяльності, аналізу та синтезу. Необхідно відзначити, що порівняно недавно ці діти підпадали під категорію ненавчаємих. У відповідності до останніх постанов Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України при спеціальних школах можна відкривати класи для дітей з помірною розумовою відсталістю. Наповнюваність таких класів – від 3 до 6 учнів. Навчання в таких клас-групах проводиться на основі розроблених індивідуальних програм розвитку кожного окремо школяра. Уроки повинні проводитись в ігровій формі і не мають перевищувати 20-25 хвилин кожен, що обумовлено їхньою швидкою стомлюваністю і накопиченням процесів збудження. Ці діти можуть оволодіти навичками читання і навіть письма, елементарними навичками рахунку, розмовним мовленням, але це вимагає значних затрат часу і сил як від педагогів, так і від самих вихованців. При цьому навчання проходить надзвичайно повільно, а рівень їхньої концептуалізації досить обмежений. У процесі навчання краще всього вони оволодівають елементарними санітарно-гігієнічними навичками та навичками самообслуговування. Вони здатні засвоїти нескладні операції з приготування їжі, прибирання приміщення, догляду за рослинами, тваринами за наявності відповідних інструкцій до виконання цих дій.

У цій статті ми робимо спробу узагальнити такі психічні процеси, як відчуття, сприймання, мислення і мовлення у дітей з помірною розумовою відсталістю.

**Відчуття** – це психічний процес, що полягає у відображенні мозком властивостей предметів і явищ навколишнього світу, а також станів організму під час безпосереднього впливу подразників на відповідні органи чуття. [2, с. 80]. Відчуття виникають під час впливу зовнішніх і внутрішніх подразників і розподіляються на екстероцептивні (зорові, слухові, шкіряні, смакові, нюхові), інтероцептивні (органічні відчуття: спраги, голоду, тепла тощо) і пропріоцептивні (кінестетичні і статичні, пов'язані з рухом і положенням тіла в просторі).

**Сприймання** – цілісне відображення предметів, ситуацій і подій, що виникає внаслідок безпосередньої дії фізичних подразників на органи чуттів [2, с. 450]. Сприймання дає завжди складний і цілісний образ предмета. Фізіологічною основою сприймання є складні умовні рефлекси.

Відчуття і сприймання є першою сходинкою пізнання навколишнього світу і залишаються важливими протягом усього життя. Саме значні відхилення цих психічних процесів, обумовленні тяжкими патологіями центральної нервової системи і впливають на весь подальший розвиток дітей з помірною розумовою відсталістю. Незважаючи на те, що більшість з них мають формально збереженні відчуття і сприймання, але їхня уповільненість, обмеженість, вибірковість інформації, яка поступає ззовні, порушення аналізу і синтезу такої інформації має негативний вплив на їхню подальшу поведінку і весь психічний розвиток у цілому.

Сприймання окремих предметів і оточуючого середовища у цих дітей має ряд особливостей: уповільненість зорового сприймання потребує значно більше часу для впізнавання предметів, характеризується поверховістю та неспецифічністю (В.Г. Петрова, 1968). При цьому добре відомі дітям предмети розрізняються ними досить задовільно. А от незнайомі предмети і явища не викликають у них орієнтовної реакції. Наслідком недиференційованості сприймання є відсутність аналізу і порівняння. У процесі сприймання не проявляється активність, необхідна для отримання специфічної для певного предмету інформації. Через це дитина не може виділити деталі, помітити відмінне між ними.

Уповільненість темпу зорового сприймання було розкрито у дослідженнях К.І. Вересотської. Її дослідження доводять, що дітям з помірною розумовою відсталістю притаманна уповільненість зорового сприймання, яка необхідно для мисленнєвого розпізнавання об'єктів. Їхнє сприймання характеризується недостатньою активністю. Про інактивне сприймання свідчить і той факт, що ці діти не вміють помічати суттєве у зображуваному, часто виділяють лише найбільш яскраві деталі, які не характеризують предмет, розглядають лише частину пейзажу, не вміють його пояснити і словесно описати, керуються при цьому лише випадковими враженнями. Предмети та явища сприймаються в загальних рисах, не виділяється специфічне у них. Невміння аналізувати, знаходити, охоплювати різноманітну інформацію – одна з причин відсутності цілеспрямованої активності, вміння самостійно орієнтуватись в ситуації.

Для формування практичних навичок необхідний достатній розвиток зорово-рухової координації, яка в своїй основі містить чітке поєднання рухів очей і рук. У дітей з помірною розумовою відсталістю спостерігається дезорієнтація у свої діях, що значною мірою обумовлюється порушеннями організації довільної діяльності. Разом з тим тут певну роль відіграють і порушення зорово-рухової координації. Ці діти не вміють виконувати рухи по фіксованому за допомогою очей напрямку. Вони втрачають точки опори, лінії, відхиляються від заданого напрямку. В їхніх діях спостерігається не вміння

переключатись з рухів, контрольованих за допомогою очей, на пропріоріцептивний контроль. Недорозвиток зорово-рухової координації призводить до труднощів під час оволодіння навичками письма, трудовими операціями, будь-якими моторними діями в цілому.

У дітей з помірною розумовою відсталістю спостерігається значний недорозвиток й інших форм сприймання – слухового, дотикового, часового, просторового. “Зрозумілою стає думка Л.С. Виготського про первинні (ядерні) і вторинні симптоми розумової відсталості. Саме недосконалі відчуття і сприймання є тими ядерними симптомами, які гальмують, затримують розвиток вищих психічних процесів, зокрема мислення” [5, с. 100].

Характеризуючи відчуття дітей з помірною розумовою відсталістю необхідно вказати на їхню недиференційованість. Наявність розлитих уражень кори великих півкуль головного мозку негативно впливає на відчуття цих дітей, які характеризуються певною диференційованістю, обмеженістю. Ці діти недостатньо відчують тепло і холод, часто не реагують на них і це призводить до постійних захворювань. В окремих дітей цієї групи спостерігається зниження больового порогу, в результаті чого вони не звертають увагу на значні травми. Окремі діти цієї групи не мають смаку, не відчують різниці між солодким, солоним, кислим і гірким, можуть їсти неїстівні предмети, наприклад землю, папір тощо.

Більшість з них не орієнтуються в часі, не можуть усвідомити значення хвилини, години, року, місяця тощо. Часові відчуття у них практично не розвиваються і це пояснює неможливість дотримання ними режимних моментів або їхню хаотичність і безсистемність. Навіть при тривалому і систематичному поясненні часові уявлення для них недоступні і сформувані відповідні поведінкові реакції можливо лише через опору на емоційно позитивні та емоційно значущі для них подразники – тепло, ласку, прийом їжі, відвідування ігрових майданчиків, виконання бажаних трудових операцій тощо.

Приблизно подібна ситуації стосується й кінестетичних, нюхових, дотикових відчуттів, порушення яких призводить до викривлення психічного розвитку особистості таких суб'єктів.

У дітей цієї групи спостерігаються значні порушення зорового та слухового відчуття, що проявляється у наявності постійних галюцинацій – в більшості випадків слухових, в окремих випадках – зорових. Ці галюцинації негативно впливають на поведінку таких дітей, роблять деколи її нетиповою і, певною мірою, непрогнозованою і навіть небезпечною.

Вже на 1-му році життя у розумово відсталих дітей спостерігається затримка фіксації погляду на предметах або навіть на власній руці, вони не слідкують за предметами, які рухаються, у них затримується формування спільних, взаємообумовлених дій зорово-рухового зв'язку.

Затримується або порушується формування і більш складних міжсенсорних зв'язків, які є необхідними для предметних та ігрових дій, що обумовлюється органічними ураженнями центральної нервової системи. При олігофренії не відбувається або значно затримується утворення складних міжаналізаторних зв'язків. Порушення інтегративної діяльності кори головного мозку – один з основних компонентів у структурі дефекту при розумовій відсталості.

Необхідно зазначити, що розвиток відчуттів і сприймань відбувається як у результаті дозрівання мозкових структур і збільшення рухливості нервових процесів, так і під впливом корекційно-розвивальної роботи. З кожним роком ці психічні процеси поступово покращуються і позитивно впливають на адаптаційні можливості таких дітей. Але при цьому необхідно відмітити, що навіть у дорослому віці вони значно відрізняються від відчуттів і сприймань не лише дітей з нормальним психофізичним розвитком, але й з легкою розумовою відсталістю.

**Мовлення** – це форма спілкування, опосередкована мовою, яка включає процеси побудови та розуміння висловлювання. До функцій мовлення, крім спілкування, належать також пізнавальна та регулювальна. Мовлення відіграє винятково важливу роль у формування вищих психічних функцій.

Головною ознакою, яка розмежовує дітей з легкою і помірною розумовою відсталістю і зразу стає помітною, є розвиток мовлення. У дітей з помірною розумовою відсталістю, при відсутності тяжких порушень центрального та периферійного мовленнєвого апарату, затримується формування мовленнєвої здатності як важливого компонента становлення особистості. Мовлення у них починає з'являтися приблизно у віці 4-х – 6-и років і розвивається надзвичайно повільно. У цих дітей без спеціального навчання не виникає мовленнєва активність, не складаються і домовленнєві види спілкування з оточуючими, не розвивається предметна діяльність.

Мовлення таких дітей характеризується глибокою своєрідністю: вони важко усвідомлюють звернене до них мовлення, не розуміють словесну інструкцію, яка включає в себе виконання двох і більше операцій, часто не можуть правильно висловити свою думку або це висловлювання у них занадто примітивне і характеризується різкими аграматизмами, підкріплюють його жестами і мімікою, користуються іншими невербальними способами передачі інформації.

Усне мовлення цих дітей знаходиться на досить низькому рівні. За дослідження багатьох вчених (А.А. Колупаєва, В.І. Кравченко, О.Р. Маллер, О.П. Хохліна, Я.Г. Юдилевич) словниковий запас дітей з помірною розумовою відсталістю складається з приблизно 300-400 слів, причому ці слова – з найбільш доступних і часто вживаних побутових тем або тем, які їх найбільше цікавлять. Через грубий

недорозвиток всіх видів діяльності та зниження пізнавальної активності не відбувається перехід розвитку мовлення на словоутворюючий рівень. Поповнення словникового запасу відбувається лише за рахунок нових вивчених слів.

У той же час необхідно відмітити, що такий словниковий запас дозволяє їм спілкуватись на прості й доступні теми. Пасивний словниковий запас цих дітей є набагато більшим, але використання слів з нього зустрічається досить рідко. Розуміючи і виконуючи завдання, пов'язані з трудовою і навчальною діяльністю, дітям цієї групи складно зробити усний звіт про неї. "Розходження між системою рухових реакцій, необхідних для виконання певної практичної діяльності та системою відповідних ним мовленнєвих реакцій виявляється у цієї категорії дітей досить значним" [4]. Об'єднання мовленнєвих і рухових реакцій часто призводить до їхнього взаємного гальмування. Головними причинами даної аномалії є слабкість замикаючої функції кори головного мозку, повільне утворення нових, умовних диференційованих зв'язків, порушення динаміки нервових процесів.

Процес утворення нових умовних диференційованих зв'язків характеризується не лише слабкістю, а, основне – інертністю нервових процесів. У дітей цієї групи специфічною особливістю розвитку є той факт, що мовленнєва система не включається так активно у формування нових зв'язків, як це має місце у дітей з нормальним психофізичним розвитком. Якщо вироблення умовних реакцій на наочні подразники у дітей з помірною розумовою відсталістю можливе, то вироблення таких самих зв'язків на мовленнєві подразники пов'язано зі значними труднощами, які долаються лише через систематичне повторення та заучування. Це є свідченням того, що друга сигнальна система у цих дітей розвинена недостатньо та її взаємодія з першою сигнальною системою порушена, вироблені умовні зв'язки другої сигнальної системи слабкі і потребують постійного підкріплення у формі додаткових стимулів.

У більшості дітей з помірною розумовою відсталістю наявні порушення звуковимови. Причому ці порушення можуть перебувати в діапазоні від зовсім незрозумілих слів і фраз до їх правильного промовляння з пом'якшенням приголосних. Емоційне забарвлення мовлення слабе, в деяких випадках у фразах чітко прослідковуються питальні або окличні інтонації при відсутності потреби у них. Приблизно у 20% розумово відсталих дітей помірного ступеня усне мовлення не формується зовсім, що обумовлюється ураженням мовленнєвих відділів кори головного мозку. В окремих з них проявляється так зване ехолалічне мовлення, що характеризується потоком часто безглузких штампів, що промовляються з раніше почутою інтонацією. Фразове мовлення характеризується незакінченістю у змістовому відношенні, випадінням семантичної



ланки. Діти вживають лепетні і спрощені у звучанні слова, в яких спостерігаються різного роду перекручення, перестановка складів, звуків, неправильне наголошення тощо.

Самостійне мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю носить характер окремих, нечітко виражених і оформлених слів. Воно недостатньо модульоване, страждає аграматизмами. Ці діти мають обмежені можливості при користуванні діалогічним мовленням і, залежно від ситуації, по різному їх реалізують. Вони не виступають ініціаторами діалогу, під час бесіди виконують другорядну роль, у кращому випадку можуть підтримувати його. Вони практично не задають запитання, а навіть коли їх ставлять – в більшості випадків сама відповідь для них нецікава і вони її не чекають. Під час спілкування користуються простими за граматичною будовою реченнями, складні конструкції їм незрозумілі і вони їх не використовують. Речення часто неправильно побудовані. Спілкування з іншими відбувається на найбільш знайомі для них теми – соціально-побутові ситуації, доступні трудові операції, ситуації з переглянутих фільмів, прослуханої музики тощо.

Необхідно зазначити і те, що розумово відсталі діти зі значними труднощами переходять від промовляння окремих слів до фразового мовлення. Для них притаманне слабке використання наявного словника з метою спілкування. Такий відрив речень від окремих слів пояснюється низьким рівнем практичної діяльності. За словами О.Р. Лурії мовлення формується на основі реальної діяльності дитини, у вигляді активних дій з предметами, які створюють розгорнуту практичну основу для майбутнього відношення „суб'єкт – предикат – об'єкт”, який лежить в основі найпростіших, або „ядерних” структур мовлення”

При аналізі спілкування осіб з помірною та тяжкою розумовою відсталістю Н. Ф. Демент'єва та Е. Ю. Шаталова відзначають, що найчастіше спілкування відбувається під час спільного проживання (45,1%), спільної трудової діяльності (20,7%), спільного відпочинку (15,8%). Ними встановлено, що з наростанням ступеня вираженості інтелектуального дефекту кількість осіб, які використовують спілкування, зменшується: від 82,3% при легкій до 26,38% при тяжкій розумовій відсталості. При цьому відповідно збільшується відсоток випадків пасивності при спілкуванні (від 7,8% при легкій до 54,2% при тяжкій розумовій відсталості).

Оцінюючи активність спілкування, тобто стимулюючі мотиви, вони відзначають, що ситуативне спонтанне спілкування прослідковувалось у 86% осіб з легкою розумовою відсталістю. По мірі збільшення складності інтелектуального дефекту кількість осіб, здатних на спілкування такого типу зменшується і при тяжкій розумовій відсталості сягає лише 15,5%. У той же час кількість осіб, здатних на

ситуативне спілкування внаслідок зовнішніх подразників навпаки, збільшується по мірі ускладнення інтелектуальної патології – від 6,2% при легкій до 21,0% при тяжкій розумовій відсталості. Крім того, серед дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю зустрічається і певна кількість осіб, які не вступають у контакт з оточуючими (відповідно 2,3% і 8,9%) [7].

Недоліком мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю є недорозвиток його сенсорного боку. Ці діти погано розуміють звернене до них мовлення, не диференціюють звуки, повільно та зі значними труднощами оволодівають новими словами. Примітивні і неспецифічні функції слова у дітей даної групи починають домінувати. “Ця особливість мовленнєвих процесів розумово відсталих дітей була добре показана у дослідження О.С. Виноградової, яка, утворивши умовну орієнтовну реакцію судин олігофрена на слово “кошка”, отримувала таку саму реакцію на співзвучні слова “крошка”, “крышка”, “окрошка”. Цей факт наочно ілюструє, наскільки активну роль у розумово відсталій дитині відіграє генералізація зв’язків за звуковою, а не за змістовною ознакою [3, с. 39-40].

Розуміння мовлення у них ускладнене, орієнтирами у більшості випадків слугують інтонація, емоційне забарвлення, міміка співрозмовника, його жести, пози, характер передачі висловлювання. При цьому суть, яка висловлюється за допомогою слів, відходить на другий план і може ними не сприйматися взагалі. Так, якщо співрозмовник пропонує емоційно значущі і позитивні для такої дитини речі, але при цьому використовує негативне забарвлення мовлення – діти їх не приймають і стараються уникнути.

Зміст прочитаної казки або оповідання цим дітям потрібно пояснювати лише з опорою на наочність і багато разів. Та навіть при цьому вони плутають героїв, забувають сюжет, не усвідомлюють прихованої думки. Все це повинен їм пояснити вихователь. Без такої кропіткої роботи усвідомлення прочитаного не відбувається. Зміст казки або оповідання потрібно постійного повторювати через два-три заняття. В іншому випадку матеріал забувається і вже через три-чотири тижні ці діти пригадують з нього лише окремі фрагменти без розкриття сюжету або не відтворюють взагалі.

Розвиток мовлення і пізнання оточуючого світу відбувається у єдності та взаємозалежності. Не можна розвивати мовлення у відриві від явищ оточуючої дійсності. Саме знайомство з оточуючим середовищем відбувається у дітей з помірною розумовою відсталістю на основі маніпулювання з предметами. Абстрактні мовленнєві поняття діти з даною патологією не засвоюють взагалі або запам’ятовують у чисто випадкових поєднаннях, часто таких, які не відповідають або навіть протирічать самій суті дії, явища або поняття. Навіть у випадках використання такими дітьми абстрактних мовленнєвих понять ними не

розуміється їхнє значення. Промовляння відбувається на чисто механічному рівні.

У той же час потрібно зауважити, що знайомство дітей з помірною розумовою відсталістю з предметами і явищами оточуючої дійсності неможливе без використання словесних пояснень. Навіть у тих випадках, коли у дітей даної групи відсутнє розмовне мовлення висловлювання оточуючих вони розуміють на елементарному рівні, який передбачає використання знайомих слів. Це дає їм можливість вже на перших роках життя за умови постійного пояснення і відповідного підкріплення емоційно значущими мотивами сформувати у них елементарні санітарно-гігієнічні навички, більш-менш адекватні форми соціальної поведінки, частково усвідомити призначення, функції і властивості тих чи інших предметів, властивості явищ оточуючої дійсності.

“Як перехід від повзання до вертикальної ходьби і від лепету до мовлення є метаморфоза, якісне перетворення однієї форми в іншу, так і мовлення глухонімої дитини і мислення імбецила суть якісно інші функції у порівнянні з мисленням і мовленням нормальних дітей” [1, с. 8].

**Мислення** – це процес опосередкованого й узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об’єктивної діяльності в їхніх істотних властивостях, зв’язках і відношеннях. Зароджуючись у чуттєвому пізнанні і спираючись на нього (відчуття, сприймання, уявлення), мислення виходить за його межі й розвивається в тісному взаємозв’язку з мовленням [2, с. 268].

Для мислення дітей з помірною розумовою відсталістю характерні безсистемність наявних уявлень, неупорядкованість, хаотичність, відсутність або слабкість змістовних зв’язків, значні труднощі під час їхнього встановлення, інертність, загальмованість. Ці діти надзвичайно рідко пробують вирішувати проблеми, які ставить перед ними життя, а в більшості випадків обмежуються констатацією того факту, що ці проблеми є.

Дітям з помірною розумовою відсталістю притаманна слабкість регулюючої функції мислення. Ці діти не вміють у випадку необхідності користуватись вже засвоєними діями, не обдумують своїх вчинків, не можуть передбачити їх результат. У них не виникає сумніву в своїх діях, вони не помічають зроблені помилки, не виправляють їх навіть тоді, коли на це вказують інші, не думають про те, що їхні дії або вчинки можуть бути неправильними або асоціальними.

Ці діти важко засвоюють правила, а ті з них, які містять абстрактні поняття, не засвоюють взагалі. Вони здатні лише до найелементарніших узагальнень, які утворюють досить повільно. У процесі спеціального навчання їм вдається навчитись об’єднувати предмети за якоюсь однією ознакою, але при цьому різницю вони

встановлюють лише в межах конкретного – вони просто відтворюють конкретні ситуативні зв'язки між предметами або явищами. Проводити об'єднання вони можуть лише в межах найбільш знайомих для них предметів побуту або роботи – одяг, продукти, тварини, рослини тощо. При порівнянні предметів ці діти опираються на несуттєві ознаки, в більшості випадків найбільш яскраві, не вміючи виділити основні. Все це є свідченням про безпосередню конкретність їхнього мислення. У зв'язку з цим А.І. Мерещяков пише: “Як показують дослідження із застосуванням ситуативно близьких подразників, що різняться між собою за понятійною приналежністю, зіткнення двох систем зв'язку – системи, яка лежить в основі поняття, і системи зв'язків, які мають ситуативну спільність – призводить у глибоких олігофренів до того, що спочатку ситуативна близькість отримує верх над понятійним узагальненням, потім досліджуваній зовсім відключається від будь-якого аналізу подразників і переходить до стереотипних реакцій без будь-якого попереднього аналізу. У цих реакціях подразник відіграє роль пускового сигналу утвореного стереотипу”.

При необхідності відволіктись від конкретної ситуації діти з помірною розумовою відсталістю стають безпорадними. Систематизовані уявлення у них формуються дуже важко, підміняються ситуативними узагальненнями, у деяких випадках не формуються взагалі через відмову від будь-якого узагальнення.

Досить яскраво недоліки мислення дітей з помірною розумовою відсталістю проявляються під час формування у них навичок читання, письма, рахунку. Діти цієї групи можуть засвоїти літери алфавіту і цифри як знаки. Але при цьому вони не можуть пов'язати цифри з будь-якими числовими показниками. При правильно організованій роботі вони можуть навчитись рахувати на наочному матеріалі і навіть виконувати арифметичні дії в межах першого десятка, оволодіти поелементним рахунком в межах сотні, вчать читати слова, навіть невеликі оповідання. Але при цьому вони не здатні узагальнити прочитане, усвідомити текст, навіть простий, не говорячи вже про перенесення, наприклад, ситуації казки в реальні умови. Казку, прочитану самостійно або прослухану, вони сприймають як ситуацію з реальними подіями і реальними персонажами, з якими у них може відбутися зустріч. Це саме стосується і невеликих оповідань. При читанні вони не помічають власних помилок, а, отже, і не виправляють їх. Розв'язувати задачі вони практично не в змозі, оскільки не утримують її умову в пам'яті, не виділяють в ній запитання, не встановлюють логічні зв'язки між числовими даними. Вони не можуть оволодіти понятійними судженнями.

До шкільного навчання, яке передбачає використання традиційної класно-урочної системи, діти з помірною розумовою відсталістю не

готові. У них не виробляється адекватне ставлення до навчання як процесу, вони не можуть усвідомити, що прийшли навчатись, не розуміють вимог педагогів. Вони не можуть зосередитись на одному подразнику – це також негативно впливає на процес навчання, оскільки на такому ґрунті не можна формувати теоретичні знання та практичні навички.

У світовій практиці існують ефективні методики формування навичок читання у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Зокрема це методика глобального читання і методика глобального письма. Проте на даний час немає спеціальних досліджень, які б визначали, який відсоток таких дітей засвоює навички технічно правильного читання у достатній мірі – настільки, щоб можна було читати прості тексти і в загальному усвідомлювати їхній зміст; який відсоток цих дітей засвоює навичку читання та письма лише на рівні впізнавання та читання окремих слів, найчастіше вживаних у практичних, соціально значущих ситуаціях. Це саме стосується і письма: невідомо, скільки у відсотках, дітей засвоюють навичку письма: на рівні друкування окремих слів, технічного переписування, рукописного списування з усвідомленням значення простих слів, письма під диктовку. Стосовно арифметичних знань: перерахунку предметів, визначення більшої і меншої кількості, одного предмету і багатьох; усвідомлення кількісної структури рахунку, готовності прилічувати і відлічувати предмети; усвідомлення цілісної структури кількісного складу числа і на цій основі навчаються долічувати і відлічувати хоча б у межах 20.

У дослідженні, яке було присвячене вивченню мислення дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, вивчалися їхні можливості виконувати операцію розрізнення, опираючись на принципи класифікації (Н. Конор, В. Хермелін). Вони дозволили зробити наступні висновки: - здібності, які беруть участь у використанні сенсорного досвіду, безумовно недостатні; матеріал, в якому існують логічні зв'язки, заучується швидше, аніж механічний; у цих дітей відчуваються труднощі початкового етапу виконання завдання: процес виявлення. Виділення потрібних ознак може зайняти досить значний проміжок часу [3, с. 40].

В той же час у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю часто можна відмічати повну відсутність орієнтовного етапу у їхній діяльності, під час вирішення завдань вони легко, не задумуючись, зразу починають його виконувати без будь-якого попереднього усвідомлення. Таким чином, поєднання у цих дітей значних труднощів при усвідомленні задачі і орієнтуванні в ній з майже повною відсутністю орієнтовного етапу під час її вирішення призводить до неспроможності їхньої діяльності [3, с. 40].

Але не дивлячись на такі особливості діти з помірною розумовою відсталістю здатні оволодіти елементарними навичками читання, письма і рахунку. У випадку правильної організації навчально-виховного процесу, врахування надзвичайно вузької зони ближнього розвитку, багаторазового повторення, тренування ці діти просуваються у своєму розвитку. “Найважливіша вимога при цьому – розвиток мислення має відбуватися через діяльність. Вербальне навчання або навчання, яке в своїй основі містить лише пасивне зорове сприймання, у кращому випадку з використанням карток, – для цих дітей зовсім неприйнятне і марне” [6, с. 66].

### Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.
2. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: “МП Леся”, 2011. – 528 с.
3. Маллер А.Р. Родителям о детях с глубокой умственной отсталостью // Дефектология. – 1991. – № 4. – С. 69-74.
4. Мерещаков А.И. Механизмы нарушения процес сов отвлечения и обобщения у умственно отсталых детей // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребёнка / Под ред. А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – С. 295-389.
5. Руських В.В. Олигофрения и смежные формы. – М.: Медицина, 1969. – 96 с.
6. Цикото Г.В. Проблемы умственного развития детей с глубокими формами олигофрении в начальном обучении // Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта / Под ред. М.И. Кузьмицкой. – М.: Изд-во АПН СССР, 1974. – С. 32-70.
7. Дементьева Н.Ф. Шаталова Е.Ю. Характеристика общения умственно отсталых лиц, находящихся в психоневрологических домах-интернатах // Дефектология. – 1987. – № 3.

In this paper we attempt to summarize such mental processes as sensation, perception, thought and speech in children with moderate mental retardation.

**Keywords:** moderate mental retardation, feeling, perception, thinking, speech.

*Отримано 20.2.2012*

УДК 376.42

*Ю.В. Галецька*

## **СИСТЕМА ПІКТОГРАМ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ВАЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.**

В статті описано організацію роботи із використання системи піктограм в процесі формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю.

**Ключові слова:** піктограми, соціально-побутові навички, діти з помірною та важкою розумовою відсталістю.

В статье описана организация работы с использованием системы пиктограмм в процессе формирования социально-бытовых навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** пиктограммы, социально-бытовые навыки, дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

З самих ранніх етапів розвитку, спілкування передбачає тісну взаємодію дитини та дорослого. Потреба в спілкуванні не є вродженою, вона формується в процесі контакту дитини з оточуючим середовищем. Діти з помірною та важкою розумовою відсталістю досить часто відчують дефіцит спілкування, що негативно впливає на їх подальший розвиток. Через пошкодження центральної нервової системи їм важко оволодіти розмовним мовленням, тому допоміжні засоби комунікації часто виступають більш успішним способом спілкування даної категорії дітей з оточуючими. Під час вивчення допоміжних засобів комунікації діти з помірною та важкою розумовою відсталістю постійно пізнають нові символи, розширюють свій словник, вдосконалюють способи їх використання.

У даній статті ми висвітлили особливості організації дослідження із перевірки ефективності використання системи піктограм, як засобу невербальної комунікації, при формуванні соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю. Ми передбачали, що використання піктограм у роботі з дітьми з помірним та важким ступенем розумової відсталості, у яких мовлення значно недорозвинуте або повністю відсутнє, сприятиме більш успішному формуванню соціально-побутових навичок, кращому засвоєнню правил поведінки і перетворенню навичок у стійкі звички. У нашому

дослідженні приймали участь діти з помірною та важкою розумовою відсталістю, у яких значно недорозвинуте або повністю відсутнє мовлення, в наслідок чого вони часто не можуть зрозуміти вказівок дорослого, висловити свої потреби, бажання, і у яких, за результатами констатуючого експерименту, спостерігається низький рівень сформованості соціально-побутових навичок.

Для проведення дослідження особливостей використання системи піктограм при формуванні соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю ми розробили схему формуючого експерименту:

- розробка системи піктограм для дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю;
- формування соціально-побутових навичок шляхом використання системи піктограм;
- повторне проведення спостереження та анкетування, порівняння показників рівня сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю до і після формуючого експерименту.

Завданням першого етапу нашого дослідження була розробка системи піктограм для роботи з дітьми з помірною та важкою розумовою відсталістю; при цьому ми враховували: наявний рівень соціально-побутових знань, вмінь та навичок; вміння та навички, які необхідно сформувані, передбачаючи зону найближчого розвитку; рівень розвитку мовленнєвої сфери.

Розроблена нами система включає 150 піктограм за наступними розділами:

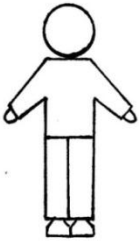


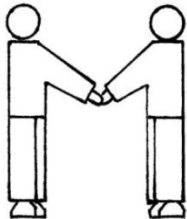


1. Взаєморозуміння (я, так/добре, ні/погано, привітання, прохання, дякую) (див. табл. 1).
2. Стан здоров'я (хворий, ліки, лікар, температура, головний біль, біль у животі).
3. Частина тіла (голова, рука, нога, вухо, очі, губи, ніс, тулуб).
4. Особиста гігієна (мило, умивальник, рушник, мити руки, вмиватися, зубна щітка, зубна паста, чистити зуби, гребінець, зачісуватися, туалет, приймати душ).
5. Їжа. Посуд (ложка, виделка, миска, чашка, ніж, їсти, пити, хліб, молоко, риба, яйце, макарони, каша, ковбаса, сир, солодощі, мити посуд, каструля, сковорідка, плита, холодильник, чайник).
6. Овочі. Фрукти (картопля, морква, буряк, цибуля, капуста, кукурудза, помідор, огірок, горох, яблуко, груша, вишня, полуниця, смородина, кавун, виноград).
7. Одяг (одягатися, шкарпетки, спідниця, штани, сорочка, піджак, кофта, куртка, пальто, шапка, шарф, взуття).



8. Меблі (стіл, стілець, ліжка, шафа).
9. Заняття і відпочинок (вчитися, писати, гра, відпочивати, святкувати, малювати, слухати музику, танцювати, працювати, робити зарядку, плавати, дім, школа).
10. Погода (сонячно, похмуро, дощ, сніг).
11. Почуття (радісний, засмучений, наляканий, злий, плакати, я тебе люблю).
12. Дії (давати, робити, припинити, показати, дивитися, говорити, йти, бігти, сидіти, спати, прибирати, застилати постіль, прати, прасувати, шити, різати).
13. Якості (багато, мало, великий, маленький, тепло, холодно, тихо, голосно).
14. Предмети (телевізор, телефон, годинник, праска, відро, дзеркало, лампа).
15. Транспорт (їхати, дорога, пішохідний перехід, світлофор, автомобіль, автобус, мотоцикл, вантажівка, потяг, трактор).

**Таблиця 1.**

**Піктограми за розділом "Взаєморозуміння"**

 <b>я</b>	 <b>так / добре</b>
 <b>ні / погано</b>	 <b>привітання</b>
 <b>дякую</b>	 <b>прохання</b>

Другий етап формуючого експерименту передбачав дослідження процесу використання піктограм при формуванні соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, який умовно можна поділити на 3 етапи:

1. Підготовчий – передбачав діагностику актуальних навичок, можливостей, потреб дитини, встановлення емоційного контакту. Ми визначали актуальні навички дитини в сфері комунікації, і ті, яких вона може набути в найближчий час. В процесі даного етапу ми вивчали в яких умовах живе вихованець, чи задовольняє наявний рівень комунікації його самого, родичів, найближче оточення. При перших контактах з дитиною отримували дані, що стосуються способів передачі інформації та реагування на оточення. Спостерігаючи за поведінкою вихованця, зверталась увага на:

- вираз обличчя, підтримання зорового контакту;
- відстань до співбесідника, яку дитина намагається зберегти;
- позу тіла, жести;
- нетипову поведінку.

З даного етапу можна зробити висновок, що наявний рівень комунікації не задовольняє як самих дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, так і їх найближче оточення. Вихованці, у яких мовлення значно недорозвинене або повністю відсутнє, прагнуть висловити свої потреби, почуття за допомогою допоміжних засобів комунікації, таких як жести, міміка, звуки, рухи тіла. Можливість спілкування за допомогою невербальних засобів комунікації має для дітей з помірним та важким ступенем розумової відсталості різноманітне значення: вони можуть висловити свою думку, повідомити про потреби, поділитися емоціями, спитати про щось, висловити протест, відмовитися від чогось. У такому випадку їм не потрібно переходити до таких форм протесту як крик, удари, апатія.

2. Введення піктограм. Переходячи до вивчення піктограм необхідно було вивчити оточуючий предметний світ. Вміння впізнавати і виділяти оточуючі предмети є початковим рівнем, на якому будувалась вся подальша робота з дітьми з помірною та важкою розумовою відсталістю. Вивчення реальних предметів відбувалось через вплив на різноманітні органи чуття, а саме: сприйняття предметів на дотик, визначення кольору, величини, форми, якості поверхні, ваги предметів; визначення смаку та запаху продуктів харчування.

Щоб навчання застосуванню піктограм було успішним, ми дотримувались певної послідовності: спочатку визначили зручні для вихованця способи вираження "так" і "ні", далі формували поняття предметів, осіб, дій, ознак; розвивали навички побудови фраз, речень.

Деякі діти спочатку не висловлювали зрозуміло свою згоду чи відмову, тому необхідно було визначити доступні для дитини форми

самовираження понять "так" і "ні". Спосіб вираження "так" чи "ні" приймав різноманітні форми: від простих, таких як рухи головою, рукою, очима, до більш складної – вибір піктограми. В процесі навчання ми створювали різноманітні ситуації, при яких вихованець мав з чимось погодитись чи відмовитись. Питання до дітей були прості за змістом і стосувалися режимних моментів та побутової діяльності, наприклад: Ти хочеш з'їсти яблуко? Ти будеш гратися в м'яч? Хочеш піти на прогулянку? Необхідно постійно ставити дитину перед вибором спочатку із конкретних предметів, а з часом із окремих піктограм, це дозволяє їй впливати на те, що відбувається, розвиває самостійність.

Створення словника дитини починався зі збору піктограм предметів. Спочатку вони позначали предмети з найближчого оточення, наприклад одяг, посуд, предмети зі спальні, класу. Вводячи їх, ми надавали дитині знання і різні враження з теми певного поняття. Навчання і накопичення піктограм в значній мірі залежить від пасивного словникового запасу і рівня розуміння мовлення. Деякі діти з помірною та важкою розумовою відсталістю добре розуміли мовлення, могли вказати на предмети, про які запитували, знали назви дій і ознак, розуміли соціальні ситуації; для них піктограми були додатковими символами предметів, дій. Проте у більшості вихованців навчання використанню піктограм проходило паралельно з навчанням розумінню мовлення: назв предметів, дій, ознак, місць тощо. Засвоєння окремих понять у даної категорії дітей проходило досить повільно, зі значною кількістю повторень (поняття якостей, певних дій, почуттів).

Побудова словника – це тривалий процес надання дитині з помірною чи важкою розумовою відсталістю чергових піктограм, необхідних для комунікації, навчання і формування соціально-побутових навичок. Цей процес починався з простих піктограм конкретних предметів. Спочатку символи позначали предмети повсякденного користування, особливо важливі для дитини, про які вона охоче згадає, наприклад улюблена їжа, одяг, предмет. При введенні нової піктограми ми так організували заняття, щоб вихованець міг вивчити предмет за допомогою всіх органів чуття. На основі отриманої інформації дитина обирає предмет, піктограма якого має бути введена. Потім проводили детальний аналіз предмету, виділяли його характерні частини, знайомилися з функціями.

Важливим елементом використання піктограм є їх функціональність, тобто можливість застосування у випадку необхідності. Головним у нашому дослідженні було не вивчення чергових піктограм, а формування вмінь ними користуватись: задовольняти свої потреби, отримувати необхідні предмети. Тому весь час навчання передбачав бесіду, а кожна вказівка піктограми розумілась як вислів в діалозі: відповідь, твердження чи запитання.

Плануючи хід занять, ми враховували пізнавальний та функціональний аспект піктограм, і використовували певну модель (див. табл. 2).

**Таблиця 2.**

**Модель занять із введення піктограм у комунікацію дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю**

№ з/п	Етап	Вид роботи
1.	Предмет	називання предмету; дії з предметом (доторкання, вказівка, передача, вибір предмету, дії "раз ти, раз я"); пізнання предмету різноманітними органами чуття; збір інформації про предмет
2.	Предмет з піктограмою	наділення предмету піктограмою; вибір предмету і піктограми на основі вказаної назви; вибір піктограми, яка відповідає певному предмету; визначення предмету на основі показаної піктограми;
3.	Піктограма	вибір і використання піктограми у відповідь на питання; вибір і використання піктограми з метою отримати необхідну річ, висловити свої потреби.

Створюючи свій словник, вихованець має пізнавати його практичну цінність. Тому, коли він самостійно вкаже на окрему піктограму предмету, дії, якості, – необхідно обов'язково на це відреагувати: назвати поняття, виконати необхідну дію, дати певний предмет. Щоб у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю була можливість використовувати піктограми, у них повинен бути постійний доступ до них. Тому ми пропонуємо піктограми, які найбільш активно використовуються, розмістити в окремі комунікативні таблиці чи зошити. Спочатку в комунікативну таблицю входять піктограми, які позначають життєво необхідні поняття (туалет, пити, їсти, ні/погано, хворий, холодно), а надалі кількість використовуваних піктограм збільшується в зв'язку з вивченням їх значень.

Важливо, щоб з дитиною спілкувався не лише педагог, а й інші діти, тому з піктограмами ознайомлюються всі вихованці групи, незалежно від того, вміють вони говорити чи ні.

3. Закріплення піктограм. Для навчання, уточнення та закріплення піктограм на корекційно-розвивальних заняттях ми використовували наступні види завдань:

- прикріплення піктограм до оточуючих предметів (часто піктограми на довгий час прикріплюються до предметів, поки дитина не запам'ятає, як вони виглядають);

- вибір необхідної піктограми з декількох піктограм одного розділу (спочатку з двох піктограм, далі з трьох тощо);

- малювання вивчених піктограм;

- порівняння піктограм, визначення спільних і відмінних рис;

- складання розпорядку дня за допомогою піктограм (вихованець в певній послідовності розкладає піктограми, які відповідають порядку дій – застилати постіль, одягатися, вмиватися, чистити зуби, причісуватися, їсти, вчитися тощо);

- тематичний стенд (на таких стендах діти можуть побачити піктограми, які відносяться до певного розділу, наприклад: їжа, одяг, меблі, транспорт);

- віднесення піктограми до певного розділу (дитина має піктограму "шапка", і вона має розмістити її з іншими з цього розділу – пальто, шарф, кофта, штани);

- об'єднання предмету і дії (перед дитиною розміщуються піктограми, що позначають предмети (яблуко, машина, кофта) і дії (їсти, їхати, одягати), педагог називає предмет, дитині необхідно визначити дію, яка йому відповідає);

- вибір серед певної кількості піктограм тих, які відносяться до одного тематичного розділу (груша, взуття, каша, ложка, хліб – їжа);

- вибір фрази, яку назвав педагог (наприклад, "я роблю зарядку", "я чищу зуби", дитина при цьому має показати необхідне);

- складання фрази за допомогою піктограм ("Я їм", "Я мию", далі "Я їм яблуко", "Я мию руки" тощо).

На третьому етапі нашого дослідження проводився контрольний експеримент, його метою було порівняння результатів анкетування до і після використання піктограм, проведення відповідної корекційно-розвивальної роботи з дітьми з помірною та важкою розумовою відсталістю. Через шість місяців було проведено друге обстеження для визначення динаміки розвитку соціально-побутових навичок у вихованців дитячого будинку для дітей-інвалідів. Протягом цього часу з однією групою дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, у яких відсутнє мовлення та спостерігався низький рівень розвитку соціально-побутових навичок, проводились корекційно-розвивальні заняття із вивчення та використання піктограм. При роботі з іншими дітьми, на заняттях та у позаурочний час, враховувались індивідуальні особливості сформованості соціально-побутових навичок за результатами констатуючого експерименту. Під час виконання режимних моментів

зверталась увага на розвиток тих навичок соціально-побутового орієнтування, які найгірше сформовані у кожної дитини, і проводилась робота у відповідному напрямку.

Узагальнюючи результати дослідження можна зробити такі висновки: пасивний словник у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю значно перевищує активний, але використання слів з пасивного словника спостерігається рідко. Це обумовлюється тим, що діти недостатньо володіють їхнім значенням, погано знають властивості певних предметів або властивість, яка позначає слово, асоціюється у них лише з однією характеристикою; використання індивідуальних результатів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, під час проведення корекційно-розвивальної роботи, сприяє більш успішному формуванню соціально-побутових навичок та переведенню їх у стійкі звички; систематичне пізнання піктограм дозволяє впорядкувати і доповнити наявні знання дітей, розвивати мовленнєву сферу, полегшити формування соціально-побутових навичок; вивчення піктограм всіма дітьми групи, а не лише тими, у яких значно недорозвинуте або повністю відсутнє мовлення, сприяє розвитку розуміння та взаємодопомоги у колективі вихованців.

This article describes the results of the features of the system icons in the formation of social-home skills in children with moderate and hard mental backwardness.

**Keywords:** icons, social-home skills, children with moderate and hard mental backwardness.

*Отримано 24.2.2012*

**УДК 616-092**

*Т.В. Дегтяренко  
Я. В Шевцова*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Стаття – спроба розкрити актуальність психомоторного розвитку у розумово відсталих дітей. У статі наголошується на необхідності моторики у повсякденному житті, важливості ранньої діагностики з метою попередження різних видів патології. Необхідності використання, як

класичних методик діагностики, а також розробки нових сучасних комп'ютерних програмних комплексів.

**Ключові слова:** розумово відсталі молодші школярі, загальна та дрібна моторика, сенсомоторні реакції.

Стаття - попытка раскрыть актуальность психомоторного развития у умственно отсталых детей. В статье акцентируется внимание на необходимости моторики в повседневной жизни, важности ранней диагностики с целью предупреждения разных видов патологии. Необходимости использования как классических методик, а так же разработки новых современных компьютерных программных комплексов.

**Ключевые слова:** умственно отсталые младшие школьники, общая и мелкая моторика, сенсомоторные реакции.

На сьогодні актуальною проблемою залишається психомоторика, її недорозвиток і вади. Необхідність глибоких знань про психомоторний розвиток дитини витікає з багатоманітного переліку питань, які розв'язуються сучасною віковою та педагогічною психологією. Серед них проблема старшого дошкільного та молодшого шкільного віку займає виняткове за своєю значущістю місце, це закономірно, оскільки на перших етапах онтогенезу характерною ознакою розвитку є його синкретичність, коли психіка та моторика перебувають у нерозривній єдності (П.Ф. Ведезі, Л.С. Виготський). Оцінка розвитку дитини раннього та молодшого шкільного віку, у зв'язку з цим визначається саме за показником психомоторного розвитку, а не окремих процесів та функцій, як це відбувається вже в більш старшому віці, коли вони поступово відособлюються один від одного та отримують відносну самостійність [6, с. 37].

В вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі відображені результати досліджень цілого ряду авторів, які висвітлюють зміст багатьох питань пов'язаних з психомоторним розвитком дітей (Е. А. Аркін, Н.А. Бернштейн, М. Богданович, Н.П. Вайзман, А. Валлон, Л.С. Виготський та ін). Аналіз цих досліджень дозволяє сприймати психомоторику, як складне утворення яке об'єднує в собі взаємопов'язані один з іншим рухові, пізнавальні та емоційні компоненти психофізичного розвитку дитини. Рання діагностика відхилень психомоторного розвитку у дітей молодшого шкільного віку є головною умовою їхнього ефективного навчання та виховання, а також попередження в них різних видів патології, важкої інвалідності й соціальної дезадаптації. Однак для розумово відсталих дітей цього виявляється недостатньо: вони із самого раннього віку

мають потребу в спеціальних умовах навчання та виховання що забезпечує своєчасну корекцію порушених мозкових функцій [5 с. 992].

Стан психомоторики дає змогу передбачити можливі труднощі в навчальній діяльності загальній руховій активності молодших школярів. Учні допоміжної школи, поряд з особливостями вищої нервової діяльності, часто мають різноманітні недоліки моторики та фізичного розвитку. Всі ці відхилення у розвитку дітей є наслідком ураження їх організму різними патогенними чинниками. На сьогодні вже не викликає сумнівів реальність соматопсихічних зв'язків.

Рухові прояви розумово відсталих дітей з позицій тестових випробувань і традиційних неврологічних подань не вдається пояснити, парадоксальні рухові феномени, замічені на початковому науковому етапі вивчення рухової сфери розумово відсталих школярів. Якщо звести рухову патологію дітей олігофренів тільки до кількісного дефіциту рухових якостей, важко зрозуміти схоронність моторики в розумово відсталих дітей [1 с. 128].

Психомоторний аналіз, що лежить в основі побудови класичних досліджень, не дозволяє проникнути у функціональну структуру рухового акту, більш детально розкрити закони взаємодії компонентів у цілісній дії, динаміку їхнього розвитку в різних умовах здійснення дії. Дотепер триває нагромадження відомостей про особливості розвитку окремих компонентів психомоторики для того, щоб одержати цілісну картину розвитку дитини з інтелектуальною недостатністю [4 с. 45].

Доцільність запровадження сучасних апаратно – програмних технологій для індивідуалізованої нейропсихологічної діагностики й інтегрального оцінювання психофізіологічного статусу дітей та підлітків з метою розробки адаптивних методів корекції порушень перцептивно-когнітивних і психомоторних функцій не викликає сумнівів. Сучасні методики психофізіологічних досліджень у стислий термін (30-60 хвилин) з високою інформативністю об'єктивно проводять аналіз основних показників психофізіологічного статусу дітей і підлітків, визначають їх індивідуальні психологічні особливості, стан розвитку психомоторних функцій, що надає можливість визначити напрями проведення патогенетично-орієнтованої адаптивної корекції із врахуванням вікових і гендерних особливостей, а також характеру та ступеня уражень вищих психічних функцій дитини. Психофізіологічна парадигма в дослідженні проблеми індивідуальності дозволяє розробляти пріоритетні методи, які надають можливість на підставі використання сучасних комп'ютерних програмних комплексів об'єктивно оцінити індивідуальні особливості психофізіологічного статусу та психічні стани дитини, її особистісні перцептивно–когнітивні та психомоторні якості. На підставі психофізіологічного



діагностичного матеріалу роблять висновки щодо збереження й ефективності психофізіологічних і психічних процесів, ступеня індивідуальної стресостійкості, а також наявності чи відсутності патології психофізичного статусу і властивостей особистості. Результати психофізіологічних досліджень спроможні діагностувати не тільки патологію в психофункціональному стані людини, а й виявити на підставі швидкостей простих і складних сенсомоторних реакцій дефіцитарність у стані сенсорних систем мозку [3 с. 38-39].

Актуальність запроваджених досліджень полягає у необхідності визначення та прогнозування індивідуальних траєкторій психофізичного розвитку молодших школярів для впровадження сучасних апаратно – програмних технологій діагностики й інтегрального оцінювання психофізіологічного статусу з метою розробки адаптивних методів корекції порушень психомоторних функцій для такої категорії дітей.

Мета дослідження: оцінка психомоторного розвитку у розумово відсталих молодших школярів.

Для досягнення поставленої вирішувались наступні завдання:

1. Дослідити стан психомоторних функцій у розумово відсталих школярів на підставі визначення їх психомоторних якостей у порівнянні зі здоровими однолітками за показниками успішності виконання психомоторних тестів.

2. Розробити новий спосіб діагностики порушень психомоторного розвитку у розумово відсталих молодших школярів з використанням тесту "Руховий об'єкт".

Характеристика вибірки та методи дослідження:

1. Метрична шкала для дослідження стану моторної активності у дітей та підлітків М.І. Озерецького [6].

Вище зазначена методика була обрана для оцінки стану психомоторних функцій у дітей експериментальної і контрольної груп. В методиці М.І. Озерецького використовуються завдання, які допомагають визначити рівень психомоторного розвитку дитини і одночасно ці тестові завдання сприяють корекції порушень психомоторики у розумово відсталих молодших школярів.

Були виділені такі завдання, які з віком ускладнюються на загальній основі та надають змогу визначити хід психомоторного розвитку всередині кожного з цих діагностичних комплексів, а саме: стояння на одній нозі; стрибки на обох ногах; стрибки на одній нозі; сходження на драбину; ловля та кидання м'яча; переніс склянки з водою; підтягування на руках; мімічні рухи; окремі тести. Оцінка результатів проводиться згідно з критеріями, які визначені в методиці.

2. Спосіб індивідуалізованої оцінки психомоторних якостей розумововідсталих дітей на підставі об'єктивних психофізіологічних параметрів [2, с. 104].

Корисна модель відноситься до клінічної психофізіології спеціальної психології та дефектології і може бути використана для визначення психомоторних якостей у розумово відсталих дітей з метою виявлення індивідуальних особливостей їх психомоторики та опрацювання диференційованих підходів до адаптативної корекції та реабілітації дітей з порушеннями когнітивних і психомоторних функцій.

Нейрофізіологічні можливості, здібності і спроможності кожної людини як суб'єкта, виконуючого рухи, є індивідуалізованими характеристиками особистості і тому термін "психомоторні якості" віддзеркалює єдність нейрофізіологічних і психологічних механізмів моторики людини. Прості рухальні акти, сенсорні пороги і швидкості, здатність людини визначати просторові й тимчасові співвідношення між об'єктами є генетично детермінованими і онтогенетично стабільними, вони константні за параметрами, добре підлягають вимірюванню і об'єктивно характеризують індивідуальну рухову активність людини.

В клінічній психофізіології та психолого-педагогічній практиці психомоторні якості людини оцінюють за показниками реакції на рухомий об'єкт. До цього часу не було запроваджено діагностики психомоторних якостей у розумово відсталих дітей з використанням валідних психофізіологічних методик оцінки психомоторних реакцій.

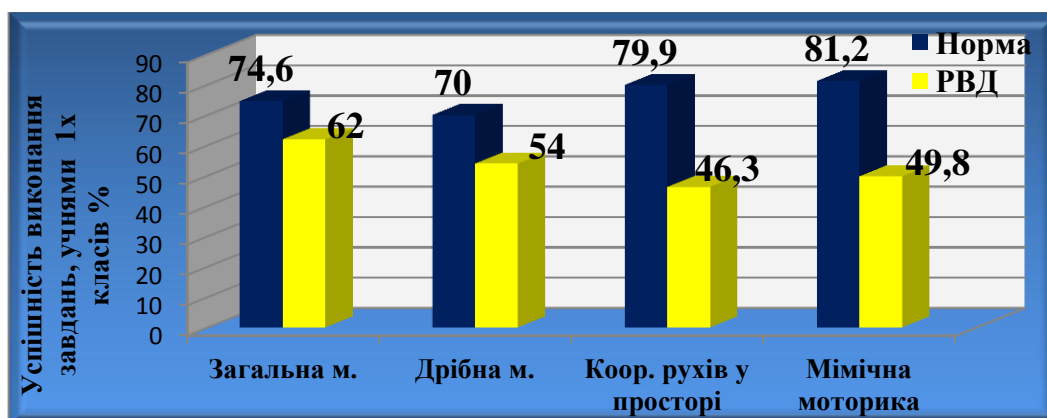
Для оцінки здатності людини визначати просторові й тимчасові співвідношення між об'єктами використовується психофізіологічна методика тест "Реакція на руховий об'єкт". Реакція на рухомий об'єкт, являє собою рухову відповідь на співпадіння рухомого й нерухомого об'єктів таким чином, щоб зафіксувати момент цього співпадіння. Це дозволяє визначити здатність індивіда до тимчасової й просторової екстраполяції подій на підставі поточної інформації.

Дитині на екрані монітора комп'ютера по черзі пред'являють 4 види рухомих об'єктів, за умови виконання кожного завдання дитина натискає будь-яку кнопку клавіатури, що дозволяє автоматично фіксувати час 20 спроб. Результати часу реакції показуються на екрані й зберігаються автоматично. За допомогою комп'ютерної програми використовуючи результати, узяті по модулю, 20 спроб розраховують як середнє арифметичне рівень сенсомоторного збудження і сенсомоторну точність, які дозволяють оцінити індивідуальні психомоторні якості розумово відсталої дитини за об'єктивними психофізіологічними параметрами.

На протязі 2009-2012 навчального році було проведено експериментальне дослідження за метричною шкалою М.І. Озерецького для визначення психомоторних якостей у розумово відсталих молодших школярів і у здорових однолітків. В експерименті брали участь 60 розумово відсталих учнів 1х – 3х класів спеціальних загальноосвітніх шкіл № 1, та № 2 м. Херсона та комунального закладу "Цюрупинський дитячий будинок Херсонської обласної ради" віком від 7 до 12 років, а також контрольна група – 60 учнів 1х - 3х класів ЗОШ № 1 м. Цюрупинськ.

В середньому успішність виконання завдань контрольної групи молодших школярів 1х - 3х класів склала - 87,8%. Успішність виконання завдань експериментальної групи молодших школярів 1х - 3х класів на відміну від контрольної групи не була достатньо високого рівня та в середньому склала - 58,44 %.

Здійснено порівняльний аналіз психомоторних якостей у розумово відсталих учнів і у дітей контрольної групи без вад інтелекту, його результати представлені на рис.1.



**Рис. 1. Порівняння психомоторного розвитку молодших школярів 1-х класів.**

Середня успішність виконання завдань учнів контрольної групи 1-го класу склала - 76,45%, в тому числі, завдань на розвиток загальної моторики – 74,6%, дрібної моторики – 70%, на координацію рухів у просторі – 79,9%, на мімічну моторику – 81,2%. Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної групи молодших школярів виявив значні відмінності в бік зниження успішності виконання тестових завдань експериментальної групи за всіма напрямками дослідження моторних здібностей та моторного віку. Так середня успішність виконання завдань учнів 1-го класу експериментальної групи склала - 53%, в тому числі, завдань на розвиток загальної моторики – 62%, дрібної моторики – 54%, на координацію рухів у просторі – 46,3%, на мімічну моторику – 49,8%. Порівняння середніх показників двох груп (рис.1) показало

зниження успішності виконання тесту в цілому у розумово відсталих учнів - 53%, контроль – 76,4%. Відставання за окремими різновидами моторики в даному випадку виявилось достатньо рівномірним.

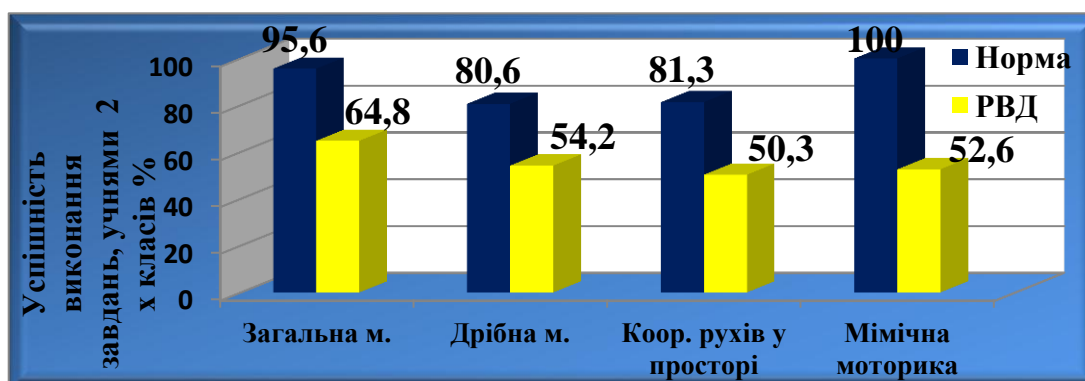


Рис. 2. Порівняння психомоторного розвитку контрольної групи учнів 2-х класів.

Середня успішність виконання завдань учнів 2-го класу склала – 88,37%, за напрямками дослідження завдань на розвиток загальної моторики – 95,6%, дрібної моторики – 80,6%, на координацію рухів у просторі – 81,3%, мімічна моторика – 100%. Успішність виконання завдань експериментальної групи учнів була значно нижчою та відповідно склала – 55,4%, за напрямками дослідження завдань на розвиток загальної моторики – 64,8%, дрібної моторики – 54,2%, на координацію рухів у просторі – 50,3%, мімічна моторика – 52,6%.

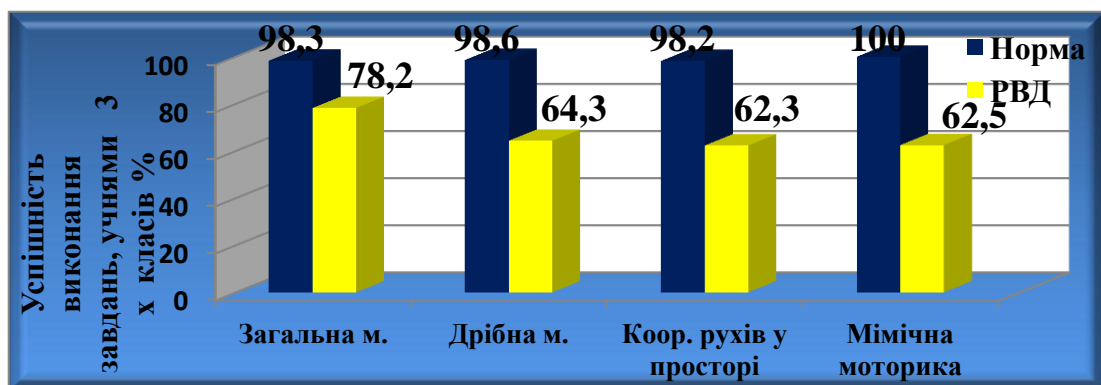


Рис. 3 Порівняння стану розвитку психомоторики за успішністю виконання тестових завдань учнів 3-х класів.

Успішність виконання завдань учнів 3-го класу контрольної групи - 98,7% в той час як середній показник успішності виконання завдань учнів 3х класів експериментальної групи склав лише - 66,8 %.

Показники середнього значення виконання завдань молодших школярів (контрольної групи) за напрямками розвиток загальної

моторики – 98, 3%, дрібної моторики – 98, 6 %, на координацію рухів у просторі – 98, 2%, на мімічну моторику – 100 %.

Успішність виконання завдань молодших школярів (експериментальної групи) за напрямками розвиток загальної моторики – 78,2%, дрібної моторики – 64,3%, на координацію рухів у просторі – 62,3%, на мімічну моторику – 62,5%.

Порівняння результатів окремих дітей в експериментальній групі учнів молодших класів виявило значні відмінності за станом сформованості психомоторики – від цілком успішного виконання завдань (Гана, діагноз F-70; -3 клас, Максим, діагноз F-70; - 3 клас, Настя діагноз F-70; - 3 клас), до дуже великих утруднень – (Альберт, діагноз F-71; моторна афазія – 1 клас, Єлізавета, діагноз F- 71: - 2 клас, Сергій, діагноз F-70: моторна афазія- 2 клас). В інших розумово відсталих молодших школярів достатня успішність виконання одних завдань сполучається з утрудненнями в інших.

Слід зазначити, що методика підрахунку моторного віку для розумово відсталих дітей повинна бути модифікована, оскільки вона в нашому випадку дала явно завищені результати.

Також слід звернути увагу на те, що координація рухів має дуже важливе значення для оцінки рухових здібностей. Лінія розвитку цієї якості йде двома шляхами з одного боку, у сферу можливостей дитини вводиться нові види рухів, які були відсутні, з іншого боку, ускладнюються та вдосконалюються такі види рухів, які входили у рухову практику дитини раніше, але в більш простих формах.

На протязі 2009-2012 навчального році нами було проведено експериментальне дослідження за способом індивідуалізованої оцінки психомоторних якостей розумово відсталих дітей на підставі об'єктивних психофізіологічних параметрів з використанням тесту "Руховий об'єкт" у розумово відсталих молодших школярів і у здорових однолітків. В експерименті брали участь 60 розумово відсталих учнів 1х – 3х класів спеціальних загальноосвітніх шкіл № 1, та № 2 м. Херсона та комунального закладу "Цюрупинський дитячий будинок Херсонської обласної ради" віком від 7 до 12 років, а також контрольна група – 60 учнів 1х - 3х класів ЗОШ № 1 м. Цюрупинськ. Оцінка психомоторних якостей здійснюється на підставі визначення психофізіологічних параметрів RDO1-RDO8 за тестом "Реакція на рухомий об'єкт":

RDO 1 - коло: рівень сенсомоторного збудження, мс, N:- 10...10;

RDO 2 – коло: сенсомоторна точність, мс, N: 26-38 ;

RDO 3 – смуга:рівень сенсомоторного збудження, мс, N::- 10...10

RDO 4 – смуга:сенсомоторна точність, мс, N:26-38;

RDO 5 – секторр 1: рівень сенсомоторного збудження, мс, N::- 10...10

RDO 6 – сектор 1: сенсомоторна точність, мс, N:26-38;

RDO 7 – сектор 2: рівень сенсомоторного збудження, мс, N:: - 10...10

RDO 8 – сектор 2: сенсомоторна точність, мс, N:26-38;

В основу корисної моделі поставлена задача розробки способу індивідуалізованої оцінки психомоторних якостей розумово відсталих дітей на підставі об'єктивних психофізіологічних параметрів, шляхом визначення здатності дитини визначати просторові й тимчасові співвідношення між об'єктами, за рахунок чого отримують об'єктивні сенсомоторні параметри, які надають можливість оцінити індивідуальні психомоторні якості дитини.

Поставлене завдання вирішується тим, що за способом індивідуалізованої оцінки психомоторних якостей розумово відсталих дітей на підставі об'єктивних психофізіологічних параметрів, стосовно корисної моделі дитині на моніторі комп'ютера по черзі пред'являють рухомі об'єкти чотирьох видів: 1) біле коло, що рухається по колу на темному фоні; 2) смугу червоного кольору на темному фоні, яка рухається по екрану монітора, подовжуючись, праворуч і ліворуч; 3) сектор, кут якого збільшується до верхньої та до нижньої границь; 4) сектор, кут якого збільшується від 0 до 360 градусів; фіксують час виконання завдання, і за результатами 20-ти спроб, узятих по модулю, розраховують (як середнє арифметичне ) рівень сенсомоторного збудження і сенсомоторну точність і порівнюючи з їх нормативними параметрами роблять висновок про індивідуальні психомоторні якості дитини.

Причино-наслідкові зв'язки:

використання для оцінки індивідуальних психомоторних якостей розумово відсталої дитини тесту "Реакція на рухомий об'єкт" - за рахунок цього отримують психофізіологічні параметри, розраховують рівень сенсомоторного збудження і сенсомоторну точність, що дозволяє об'єктивно оцінити індивідуальні психомоторні якості дитини.

В нашому дослідженні за запропонованим способом здійснена індивідуальна оцінка психомоторних якостей у розумово відсталих учнів 1-х -3-х класів допоміжної школи. Контрольну групу склали молодші школярі контрольної групи без вад інтелекту.

Отримані результати наведені у таблицях 1 и 2.

Таблиця 1

**Показники рівня сенсомоторного збудження і сенсомоторної точності у хлопчиків молодшого шкільного віку**

Показники	Хлопчики з розумовою відсталістю (РВ)	Хлопчики контрольної групи
мс N:-10...10 RDO1	43,57 ± 25,13	30,85 ± 1,17

мс N:← 26 - 38 RDO2	218,39 ± 39,41	7,56 ± 1,33
мс N:-10...10 RDO3	98,94 ± 36,29	29,41 ± 1,11
мс N :← 26 - 38 RDO4	211,58 ± 43,82	-0,42 ± 1,63
мс N:-10...10 RDO5	16,98 ± 14,27	31,48 ± 1,16
мс N:← 26 - 38 RDO6	140,53 ± 18,12	2,27 ± 2,52
мс N:-10...10 RDO7	-19,19 ± 16,23	33,70 ± 1,22
мс N:← 26 - 38 RDO8	143,99 ± 20,76	-1,16 ± 1,47

Як свідчать отримані дані, що наведені в таблицях 1 і 2, вказують що результати індивідуальні психомоторні якості розумово відсталих дітей значно відрізняються від психомоторних якостей здорових школярів за такими об'єктивними психофізіологічними параметрами як рівень сенсомоторного збудження і сенсомоторна точність.

Таблиця 2

**Показники рівня сенсомоторного збудження і сенсомоторної точності у дівчаток молодшого шкільного віку**

Показники	Дівчатка розумовою відсталістю (РВ)	Дівчатка контрольної групи
мс N:-10...10 RDO1	19,29 ± 25,99	7,49 ± 1,35
мс N:← 26 - 38 RDO2	270,92 ± 28,88	30,75 ± 1,19
мс N:-10...10 RDO3	95,92 ± 43,05	-0,69 ± 1,68
мс N :← 26 - 38 RDO4	248,09 ± 42,26	29,97 ± 1,13
мс N:-10...10 RDO5	52,92 ± 17,01	1,72 ± 2,48
мс N:← 26 - 38 RDO6	153,70 ± 18,98	31,48 ± 1,16
мс N:-10...10 RDO7	-2,67 ± 12,70	-0,56 ± 1,54
мс N:← 26 - 38 RDO8	130,46 ± 18,75	33,50 ± 1,35

Спосіб індивідуалізованої оцінки психомоторних якостей розумово відсталих дітей на підставі об'єктивних психофізіологічних параметрів, за яким дитині на моніторі компютера по черзі пред'являють рухомі об'єкти чотирьох видів: 1) біле коло, що рухається по колу на темному фоні; 2) смугу червоного кольору на темному фоні, яка рухається по екрану монітора, подовжуючись, праворуч і ліворуч; 3) сектор, кут якого збільшується до верхньої та до нижньої границь; 4) сектор, кут якого збільшується від 0 до 360 градусів; фіксують час виконання завдання і за результатами 20-ти спроб, узятих по модулю, за спеціально розробленою програмою розраховують рівень сенсомоторного збудження і сенсомоторну точність, порівнюють ці показники з їх нормативними параметрами і оцінюють індивідуальні психомоторні якості дитини.

#### Висновки.

1. На підставі порівняльного аналізу стану психомоторних функцій у розумово відсталих школярів і їх здорових однолітків, слід дійти висновку про недосконалість психомоторних якостей у дітей з обмеженими пізнавальними можливостями що підтверджується низькою успішністю виконання ними психомоторних тестів. Знижена психічна активність, порушення концентрації уваги, надмірна втомлюваність, подразливість під час виконання завдань, значні труднощі під час сприймання інструкції спричиняють утруднення формування психомоторних дій у дітей з інтелектуальними вадами.

Дослідження рівня психомоторного розвитку за метричною шкалою М.І.Озерецького показали, що в середньому успішність виконання. В середньому успішність виконання завдань контрольної групи молодших школярів 1х - 3х класів склала - 87,8%. Успішність виконання завдань експериментальної групи молодших школярів 1х - 3х класів на відміну від контрольної групи не була достатньо високого рівня та в середньому склала - 58, 44 % що вказує на значні психомоторні недоліки. Виявлені значні відмінності між розумово відсталими дітьми виявило за станом сформованості психомоторики – від цілком успішного виконання завдань до дуже великих утруднень.

2. Впроваджене нами експериментальне дослідження за способом індивідуалізованої оцінки психомоторних якостей на підставі об'єктивних психофізіологічних параметрів з використанням тесту "Руховий об'єкт" у розумово відсталих молодших школярів і у здорових однолітків. Дозволило за стислий часовий термін з високою точністю та інформативністю виявити оцінки індивідуальних психомоторних якостей у розумово відсталих дітей за рахунок отриманих психофізіологічних параметрів, та розраховувати рівень



сенсомоторного збудження і сенсомоторну точність, що дозволяє об'єктивно оцінити індивідуальні психомоторні якості дитини.

### Список використаних джерел

1. Вайзман Н. П. Психічний розвиток відсталих дітей/ Н. П. Вайзман - 1976. – С - 128.
2. Никадров В.В. Психомоторика. Учеб.пособие. / В.В. Никадров– СПб.:Речь, 2004. – 104 с.
3. Дегтяренко Т.В. Психофізіологія раннього онтогенезу/ Т. В. Дегтяренко В. Г. Ковиліна - К.: "Рада", 2011. - 662 с.
4. Колесников Л.Л. Движение, ты прекрасно! / Л.Л. Колесников, Б.А. Никитюк, Л.Е. Этинген - М., 1993. – С – 45.
5. Лубовський. В. Г. Психологія розвитку / В. Г. Лубовський – Спб: Питер, 2000. - С. 992.
6. Роговик Л.С. Психомоторика: практикум / Л.С. Роговик. - К.: Главник, 2006. – 37 с.

The Article is an attempt to expose actuality of psychomotorycs development for retard children. In the article attention on the necessity of motoriki is accented in everyday life, importance of early diagnostics with the purpose of warning of different types of pathology. Necessity of the use as classic methods, and also development of new modern computer programmatic complexes.

**Keywords:** mentally backward junior schoolboys, general and shallow motorika, sensomotor reactions.

*Отримано 24.2.2012*

**УДК 376-056.36:316.614.5**

*І.В. Дмитрієва  
Н.А. Гіренко*

### **ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ**

Стаття присвячена проблемі формування в розумово відсталих учнів духовних цінностей на уроках української мови та читання. У роботі визначено окремі шляхи удосконалення гуманістичних переконань школярів.

**Ключові слова:** духовні цінності, розумово відсталі учні, українська мова.

Стать посвящена проблеме формирования духовных ценностей у умственно отсталых учащихся на уроках украинского языка и чтения. В работе определены некоторые пути усовершенствования гуманистических представлений учащихся.

**Ключевые слова:** духовные ценности, умственно отсталые учащиеся, украинский язык.

Важливим завданням гуманізації освіти в Україні є процес формування духовних цінностей підростаючого покоління. Саме на це звертається увага в законах України "Про освіту", "Про позашкільну освіту", у Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття)", Національній доктрині розвитку освіти України, Державній програмі "Учитель". Отже, акценти в навчально-виховному процесі треба перенести з традиційного засвоєння заданої кількості інформації на розвиток культури мислення, почуттів, поведінки особистості, навколо яких знання, уміння та навички перетворюються в неповторну моральну індивідуальність й стають головними константами її діяльності.

Визначення сутності поняття "духовні цінності" міститься в значній кількості філософських та психолого-педагогічних праць. Філософи відзначають, що це – "система, яка включає всі види, форми й рівні суспільної свідомості; освіту й виховання, установи культури" (В.Андрущенко); "здатність переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній світ, у якому реалізується собітотожність людини" (С.Кримський); "скарб усіх багатств людського духу лише в зіставленні із живим розумом" (А.Спіркін). В.Шадріков пов'язує духовні цінності з моральними якостями особистості. Учений стверджує, що духовна культура являє собою квазіреальність, яка переводить мораль у почуттєву форму, створює умови для того, щоб вона стала особистісно-значущою.

У Б. Ананьева, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського досліджувана проблема розглядається з позицій діяльнісно-особистісного підходу до духовного розвитку особистості. Б. Лихачов, В. Шацька, С. Шацький, Н. Гродзенська, О. Апраксина та інші дослідники вважають духовні цінності складовою морально-естетичного ставлення людини до навколишньої дійсності, яке здійснюється засобами мистецтва через художньо-творчу діяльність, або як морально естетичний досвід.

Різні підходи до розв'язання цієї проблеми спостерігаємо в сучасних дослідженнях О. Бабченко, О. Барабаш, Г. Бриль, В. Кудрявцевої, Л. Луганської, О. Рудницької, Г. Шевченко та ін. Так, О. Бабченко серед головних чинників формування в особистості духовних цінностей називає активну її діяльність, моральні норми суспільства, мистецтво, вольову регуляцію, народну педагогіку. Продовжуючи й розвиваючи ці думки, О. Барабаш стверджує, що в аспекті сучасного розуміння сутності духовних цінностей особистості визначальним є те, що їх оцінюють як цілісну характеристику, яка проявляється в різних видах діяльності (естетичній, етичній, комунікативній). З точки зору Г. Бриль, духовні цінності є складовою духовної культури, яка охоплює світоглядну, комунікативну, екологічну та інші характеристики. Утвердження ідеалу людини високої духовної культури було провідною ідеєю педагогічних поглядів А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін. В. Сухомлинський, зокрема, уживав у своїх творах терміни: "духовний світ", "духовне життя", "духовність", "духовні сили", що відображають поняття "духовні цінності особистості".

Незважаючи на розбіжності у визначенні сутності розглядуваного феномену, ми дійшли висновку, що духовні цінності – це система інтегрованих якостей індивіда, які проявляються в потребі самовдосконалення, розвиненості особистісно-змістовної сфери, спрямованості практично-творчої діяльності, сформованості комунікативних якостей.

Не випадково дедалі більшої ваги надають проблемі формування духовних цінностей учнів спеціальної школи й дефектологи (В. Бондар, Л. Вавіна, І. Дмитрієва, Л. Куненко, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.). Необхідність запровадження гуманістичних засад диктується, перш за все, соціальними потребами життя дитини з психофізичними вадами в суспільстві. Адже останніми десятиріччями у свідомості підростаючого покоління поряд із формуванням позитивних якостей, стверджуються й негативні явища: моральна черствість, байдужість, жорстокість. Цей факт можна констатувати як у дітей, які розвиваються нормально, так і в різних за нозологією категорій дітей з психофізичними вадами, зокрема розумово відсталих, оскільки в сучасних умовах на молоде покоління обрушується потік негативної інформації із самого життя, преси, телебачення тощо. При цьому розумово відсталі діти є більш беззахисними, оскільки не здатні самостійно розібратися в якості отриманої ззовні інформації, проаналізувати її, адекватно оцінити. Це зумовлено низьким рівнем пізнавальної діяльності, порушеннями емоційно-вольової сфери тощо. Тому розвиток у школярів, які

потребують корекції розумового розвитку, почуття любові і поваги до людей, чуйності, доброти, лагідності, гордості за свою приналежність до української національної спільноти має бути одним з важливих завдань допоміжної школи.

Основним засобом формування духовних цінностей є рідна мова з її багатством виражальних засобів, які створюють найсприятливіші умови для розвитку кращих якостей особистості. В. Сухомлинський, щоб підкреслити, що рідна мова здатна відтворити все розмаїття людської думки, почуттів, писав: "Я не мав би права називатися вихователем, якби на кожному кроці не розкривав красу, поетичну силу, аромат, найтонші відтінки, музику рідного слова, якби школярам не хотілося виразити ним найкрасивіше і найзаповітніше..." [6, с. 67].

Відчуваючи рідну мову, вмюючи нею користуватися, людина в змозі не тільки чітко висловити свою думку, а й викликати у слухачів певні почуття, співпереживання. Оволодіваючи мовними скарбами, створеними українським народом упродовж тисячоліть, учні допоміжної школи пізнають його традиції, звичаї, культуру, національний дух та моральні норми. Засвоєння основних правил української літературної мови, оволодіння виражальними засобами, культурою мови, трансформація набутих знань про духовні ідеали за допомогою мовних засобів в особистісні моральні переконання і вчинки через різноманітні форми мовленнєвої діяльності сприяє збагаченню внутрішньої культури особистості розумово відсталих школярів.

У "Концепції мовної та читацької освіти учнів допоміжної школи" до основних завдань мовної освіти включено завдання виховання національно свідомого громадянина України, прилучення до кращих літературних надбань українського народу в Україні та діаспорі, прищеплення учням етичних рис, – а серед завдань читацької освіти наявні такі: надання початкових відомостей про художній образ, розвиток чуттєвого сприймання, розширення світогляду учнів, виховання засобами літератури любові до України, її народу, його мови. "Художні твори, – зазначено в Концепції, – мають плекати в розумово відсталих учнів повагу до слова взагалі й до художнього зокрема, розвивати культуру почуттів, формувати емоційну сферу, виховувати високогуманних громадян" [2, с. 35].

Діяльність учителя, спрямована на свідоме оволодіння учнями мовними скарбами українського народу під час формування духовних цінностей – один із напрямків, у якому мають бути зосереджені педагогічні зусилля на уроках рідної мови в допоміжній школі. Зміст навчальних програм з читання та української мови (авт. Н. Кравець) у цілому накреслює шляхи реалізації вищезазначених завдань. Програми

побудовано на ґрунті концентричного принципу розміщення матеріалу, за якого та сама тема вивчається протягом декількох років з поступовим нарощуванням відомостей. Зокрема, у програмі з читання передбачено розвиток здатності сприймати твори художньої літератури як явище мистецтва, розуміти роль тих чи тих виражальних засобів, прищеплення любові до читання шляхом формування читацьких інтересів, виховання засобами літератури любові до України, пошани до минулого й сьогодення її народу.

Засоби рідної мови створюють найсприятливіші умови для засвоєння норм стосунків у сім'ї, в колі товариства, у міжособистісному спілкуванні тощо. Зокрема, відмітимо, що такі жанри усної народної творчості, як казка, загадка, пісня, прислів'я, об'єктивовані у текстах, відбивають споконвічні людські цінності: духовну красу українського народу, його кращі моральні переконання – ввічливість, доброзичливість, чемність тощо. Багато текстів віршів, оповідань, представлених у читанках для допоміжної школи, розкривають історичні традиції минулого. Стверджуючи гуманістичні ідеали, ці твори порушують проблеми духовного розвитку особистості.

Як відомо, за лінгводидактичну одиницю розвитку зв'язного усного і писемного мовлення прийнято вважати текст як цілісну одиницю спілкування, яка становить певну систему смислових елементів, функціонально (тобто для певної конкретної мети спілкування) об'єднаних у єдину замкнену ієрархічну комунікативно-пізнавальну структуру комунікативним наміром суб'єктів спілкування. Саме текст найповніше задовольняє потреби людей у мовленнєвій комунікації, виконуючи різноманітні функції (повідомлення, розповіді, доведення власної точки зору тощо).

Будучи засобом вираження смислу, структурно і мовно оформлений за певними законами, текст містить також і значний виховний потенціал. Так, у текстах відображаються морально-етичні норми поведінки, різноманітні вчинки, висловлюються міркування з приводу наведених зразків взаємин. Тому і добір текстів для спостереження за їх основними ознаками повинен здійснюватися у тісному зв'язку з формуванням духовних цінностей особистості. Через ґрунтовний аналіз змісту спеціально дібраних творів учитель спрямовує стосунки розумово відсталих учнів на засвоєння принципів дружби, взаємоповаги, взаєморозуміння, створює у них мотиваційну основу для трансформації загальнолюдських етичних норм у особистісні моральні переконання. Створюючи відповідні мовленнєві ситуації, учитель привчає своїх вихованців усвідомлено приймати певні рішення, робити узагальнюючі умовиводи щодо змісту пропонованої моральної вимоги, адекватно передавати свої емоції як позитивного так і негативного

забарвлення за допомогою найрізноманітніших мовних засобів. Відповідно, у процесі творчої моральної та мовленнєвої діяльності на таких уроках у школярів формуються вміння та навички адекватного мовленнєвого оформлення власних духовних ідеалів.

У 6-му класі допоміжної школи закінчується пояснювальне і з 7-го класу запроваджується літературне читання. До цих підручників включено твори класиків чи фрагменти з цих творів, твори сучасних письменників і поетів, біографії авторів. Матеріал розташовано в хронологічній послідовності, що дає можливість до кінця навчання систематизувати знання дітей в галузі літератури. Помітно збільшується обсяг текстів, ускладнюється сюжет, образність його передачі, відзначається більш різноманітна жанрова характеристика матеріалу. Крім розповідей, віршів, казок, у підручниках для 7 – 9-х класів наявні фрагменти з художніх творів великих форм (повісті, поеми, балади). Майже в кожному підручнику є тексти, які розкривають красу природи рідного краю, України, рідної мови, розповідають про народні традиції та свята. Запитання до текстів підручників спрямовано на відпрацювання вміння виявляти адекватне оцінне ставлення, визначати задум автора.

Втім, слід зазначити, що переважна більшість запитань і завдань до кожного тексту націлює учнів, перш за все, на розкриття його змісту. При цьому запитання найчастіше вимагають відтворення того, про що йшлося в тексті, а оцінка цілісного твору часто підмінюється оцінкою відображених у творі окремих фактів. За такого підходу, як зазначав ще Л.Виготський, "художній твір позбувається своєї самостійної цінності, стає мов би ілюстрацією до загального морального стану; уся увага зосереджується саме на цьому останньому, а твір залишається поза полем зору учня..." [1, с.228]. У зв'язку з цим, слід зазначити, що корекційна спрямованість процесу сприймання, розуміння й відтворення таких текстів не тільки має забезпечувати формування продуктивних комунікативних умінь школярів, а й сприяти трансформації смисло-змістовної інформації у власні свідомі моральні переконання, адже матеріал кожного класу дозволяє підняти учнів на нову сходинку в особистісно-духовному розвитку, спрямувати основні акценти на розкриття не тільки змісту твору, а й "акцентувати увагу дітей на музикальності, барвистості, виразності тієї чи тієї фрази, на пластичності, динамічності тієї чи тієї фігури, показувати, чим і як це досягнуто, – це входить до обширу навчального читання" [5, с.79]. Уміння відчувати, осмислити, оцінити красу, виразність, звучність слова, мелодійність віршованого чи прозаїчного уривка має стати найважливішим елементом духовної культури особистості розумово відсталого школяра.

Однак, як свідчать спеціальні спостереження, процес цей спонтанний, він міг би бути значно ефективнішим за умови урізноманітнення мовленнєвої діяльності, спрямованої на засвоєння чітко визначених на уроках читання та української мови корекційно-виховних цілей. **Але зазвичай, спостерігаємо ситуації, коли вчитель не володіє арсеналом методичних засобів, які активізують пізнавальну діяльність школярів, внаслідок чого втрачається природна комунікативність мови, інтерес до навчального предмета.**

**З метою формування та розвитку духовних цінностей в учнів з вадами розумового розвитку слід спрямувати педагогічний процес на виправлення недоліків і розвиток інтелектуальних, емоційно-чуттєвих і ціннісних компонентів їхньої свідомості, урізноманітнити дидактичні методи і прийоми, спрямовані на послідовний розвиток активності і творчої самостійності школярів (частково-пошукового методу, дослідницького, методу проблемного викладу матеріалу; прийомів моделювання, аналізу, синтезу, порівняння, трансферації; проведення нестандартних уроків, взаємоперевірки робіт, рецензування відповідей, творів; складання опорних схем, виконання творчих, цікавих вправ, проблемно-пошукових завдань тощо).**

Слід підкреслити, що велику роль у формуванні гуманістичного світогляду школярів відіграє також оволодіння ними засобами українського мовного етикету. У словах і конструкціях такого типу відбито національну культурну специфіку мовної поведінки, те, що об'єднує українську націю на засадах добра, братерства і взаємоповаги. Засвоєння висловів українського етноетикету, практичне використання їх у мовленнєвій діяльності школярів сприяє збагаченню внутрішнього світу, розвитку духовних та культурних цінностей.

Цілеспрямована систематична робота з розвитку усного і діалогічного мовлення – також один із провідних напрямків з розвитку в школярів вміння користуватися мовними одиницями з метою зробити власними словами приємне співбесідникові (висловити свою шану, радість за його успіхи, побажати добра, щастя) або ж навпаки – показати незадоволення з негідних вчинків. Значне місце у розвитку діалогічного мовлення має інтонаційна культура мовлення (голос, темп, паузація мовлення, емоційне забарвлення та ін.). Рівень оволодіння нею є показником загальної культури, адже від уміння емоційно висловити свою думку під час спілкування, створити емоційний настрій прямо залежить ефективність відтворення правил етикету в реальних життєвих ситуаціях. Тренувальні вправи на спостереження за одиницями мовного етикету в текстах діалогічного характеру, визначення їх ролі у передачі смислу висловлення, вправи у конструюванні власних діалогів сприяють як збагаченню власного

індивідуального мовленнєвого досвіду, так і формуванню навичок спілкування на гуманістичних засадах.

Ефективним засобом формування духовних цінностей школярів є навчальні твори усної та писемної форми (переважно розповіді та міркування). Добір таких тем, які б спонукали учнів замислитись, поділитися своїми думками щодо певного морального вчинку, поміркувати над життєвою ситуацією, розширення елементарних знань про морально-етичні норми – усе це активізує мислення дітей, розвиває їхнє мовлення, формує вміння виконувати ті чи інші етичні дії. Для того, щоб засвоєні учнями моральні принципи не залишилися на рівні формальної обізнаності, а стали нормою в житті, привчати до застосування засвоєних норм варто також із залученням до сюжетно-рольових ігор, які, безумовно, сприятимуть виробленню стійких звичок культурної поведінки. Висунення конкретної мети, завдання у створеній учителем ситуації, організація усної мовленнєвої діяльності відповідним чином забезпечать як формування моральних навичок і звичок, так і оволодіння потрібними для цього комунікативними діями.

Отже, уроки української мови та читання в допоміжній школі виконують не тільки важливі функції засобу пізнання і об'єкта пізнання, корекції недоліків психічного розвитку школярів, а й є засобом самовираження кожної особистості, сприяють оволодінню учнями морально-етичними нормами, збагаченню їхнього внутрішнього духовного світу, реалізації власних гуманістичних переконань за допомогою найрізноманітніших мовних засобів, використовуючи їх відповідно до завдань і умов комунікації.

### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.
2. Концепція мовної та читацької освіти учнів допоміжної школи (авт. Н.П. Кравець) // Дефектологія. – 2001. – №2. – С. 35-41.
3. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. – К.: Видавництво "Неопалима купина", 2006. – Ч. 1. – 344 с.
4. Програма з читання для 5 - 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. – К.: Видавництво "Неопалима купина", 2007. – 167 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
6. Сухомлинский В.А. "Не только разумом, но и сердцем...". – М.: Молодая гвардия, 1990. – 141 с.

The article deals with the formation of spiritual values in mentally retarded children with deviations in intellectual sphere of the Ukrainian



language and reading. The paper identifies some of the ways to improve children humanistic ideas.

**Keywords:** spiritual values, children with deviations in intellectual sphere, the Ukrainian language.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 159.922.762:173.5

*І.О. Жарікова*

### **ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІВЧАТ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ПРО МАТЕРИНСЬКІ РОЛІ ЖІНКИ**

В даній статті подані результати теоретико-емпіричного дослідження особливостей уявлень розумово відсталих дівчат підліткового віку про материнські ролі жінки.

**Ключові слова:** материнські ролі, розумово відсталі.

В данной статье даны результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей представлений умственно отсталых девочек подросткового возраста о материнских ролях жены.

**Ключевые слова:** материнские роли, умственно отсталые.

У створенні умов для оптимального розвитку потенційних можливостей особистості розумово відсталих підлітків, успішності соціальної адаптації випускниць допоміжних шкіл вирішальну роль відіграє рівень їхньої підготовки до професійної діяльності, виконання сімейних функцій. Хоча підготовці школярів до сімейного життя надається важливе значення, та все ж однією з основних ланок навчально-виховної та корекційної роботи у допоміжній школі є професійно-трудова підготовка. Разом з тим, від ступеня підготовки юнаків та дівчат з інтелектуальними порушеннями до включення в шлюбно-сімейні відносини, багато в чому, залежить адаптація розумово відсталої молоді у суспільстві.

Однією з найбільш актуальних сьогодні для корекційної педагогіки, спеціальної психології є проблема підготовки випускників допоміжних шкіл до життя, в тому числі і до виконання ними сімейних ролей. Оскільки в осіб з відхиленнями у розвитку відзначаються порушення процесу соціалізації, вони недостатньо обізнані у питаннях сім'ї і

шлюбу, міжстатевих відносин, потребують в роз'ясненні функцій сімейної ролі. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти проблема особливостей статевого виховання дітей і підлітків з порушеннями психофізичного розвитку, дитячо-батьківських стосунків розглядається в роботах В.І. Гарбузова, Т.А. Закрепіної, О.М. Мастюкової, О.А. Савіної, О.А. Стребелевої, В.В. Ткачової та інш. Але проведений аналіз наукових робіт показав, що незважаючи на зростаючий інтерес до питань сімейного та статевого виховання учнів допоміжних шкіл, проблема підготовки розумово відсталих старшокласників до сімейного життя, наукове обґрунтування та виявлення шляхів, умов її реалізації не знайшло належного місця в дослідженнях спеціальної педагогіки. Через це потребує подальшої розробки зміст виховної та психокорекційної роботи з підлітками з розумовою відсталістю, програми гендерного виховання та програми тренінгів гендерної соціалізації. Таким чином, зважаючи на актуальність та практичну значущість визначеної проблеми, було обрано тему теоретико-емпіричного дослідження: "Особливості уявлень розумово відсталих дівчат підліткового віку про материнські ролі жінки".

Об'єктом дослідження є уявлення розумово відсталих дівчат-підлітків про сімейні ролі жінки. Предметом дослідження є уявлення розумово відсталих дівчат-підлітків про материнські сімейні ролі жінки. Мета дослідження полягає у з'ясуванні змісту та особливостей уявлень розумово відсталих дівчат підліткового віку про материнські ролі жінки.

Сім'я – мала соціальна група суспільства, заснована на подружньому союзі і родинних зв'язках (чоловік і дружина, батьки та діти, інші родичі), на спільному веденні загального господарства і взаємної моральної відповідальності [1]. Шлюб – регульований суспільством (в тому числі державою) постійний зв'язок зазвичай між чоловіком і жінкою, як правило, заснований на особистих почуттях і сексуальних відносинах, має на меті створення сім'ї. Сім'я являє собою більш складну систему відносин, ніж шлюб, оскільки вона, як правило, об'єднує не тільки подружжя, але і їхніх дітей, а також інших родичів або просто близьких подружжю і необхідних їм людей. Гармонічне функціонування сім'ї можливе, коли кожен з її членів виконує ролі, що відповідають своїм та взаємним мотивам. У більшості випадків взаємодія членів родини ґрунтується на особистісній інтерпретації сімейних ролей. Частина з них пов'язана з ролями, що обумовлені соціальним інститутом сім'ї (наприклад, декларовані законом рівні права та обов'язки подружжя, які розуміються як партнерські психологічні ролі). Друга частина сімейних ролей залежить від структури конкретної родини. Деякі з цих

ролей широко розповсюджені та передаються з покоління у покоління (наприклад, розподіл побутових ролей між чоловіком та жінкою) [2].

Активність, життєдіяльності сім'ї та її членів реалізується через виконання функцій. Функції сім'ї історичні і тісно пов'язані з соціально-економічними умовами суспільства. Це обумовлює їх характер та ієрархію. Сучасній сім'ї притаманні репродуктивна, виховна, господарсько-побутова, економічна, первинного соціального контролю, духовного спілкування, соціально-статусна, рекреаційна, емоційна і сексуальна функції. Виділяють наступні соціальні функції сім'ї:

1) виховна – соціалізація молодого покоління, підтримку культурного відтворення суспільства; 2) господарсько-побутова – підтримка фізичного здоров'я членів суспільства, догляд за дітьми та людьми похилого віку членами сім'ї; 3) економічна – отримання матеріальних засобів одних членів сім'ї для інших, економічна підтримка неповнолітніх і непрацездатних членів суспільства; 4) сфера первинного соціального контролю – моральна регламентація поведінки членів сім'ї в різних сферах життєдіяльності, а також регламентація відповідальності і зобов'язань у відносинах між подружжям, батьками і дітьми, представниками старшого і середнього покоління; 5) духовного спілкування – розвиток особистостей членів сім'ї, духовне взаємозбагачення; 6) соціально-статусна – надання певного соціального статусу членам сім'ї, відтворення соціальної структури; 7) дозвільна – організація раціонального дозвілля, взаємозбагачення інтересів; 8) емоційна – отримання психологічного захисту, емоційної підтримки, емоційна стабілізація індивідів та їх психологічна терапія [3].

Для розуміння сім'ї як соціального інституту велике значення має аналіз рольових відносин у родині. Сімейна роль – одна з видів соціальних ролей людини в суспільстві. Сімейні ролі визначаються місцем і функціями індивіда в сімейній групі і поділяються в першу чергу на подружні (дружина, чоловік), батьківські (мати, батько), дитячі (син, дочка, брат, сестра), міжпоколінні та внутрішньопоколінні (дідусь, бабуся, старший, молодший) тощо [3]. Виконання сімейної ролі залежить від виконання низки умов, перш за все, від правильного формування рольового образу. Функції матері в розвитку дитини досить складні і різноманітні. Вони полягають у задоволенні всіх фізіологічних потреб дитини, забезпеченні емоційного благополуччя, розвитку прихильності, базових структур ставлення до світу, спілкування, основних особистісних якостей і самої структури діяльності. Уявлення про материнські ролі починають формуватися ще в ранньому дитинстві в процесі спілкування з рідними і близькими. Позитивний досвід спілкування з дорослими формує у дівчинки сприятливе ставлення до інших людей і основи правильного ставлення до майбутніх дітей. А спілкування з однолітками, братами і

сестрами, на думку психологів, закладає основи материнської поведінки. Дівчина повинна чітко уявляти, що значить бути матір'ю, якої поведінки чекають від неї, яким правилам, нормам повинна відповідати поведінка матері. Саме від цього залежить якість реалізації материнської ролі.

Розвиток розумово відсталої дитини відбувається за тими ж законами, етапами, що і розвиток нормальної дитини, але зі значними ускладненнями, на патологічній основі. Формування взаємовідносин розумово відсталої дитини з навколишнім світом також підпорядковано тим же закономірностям, що і формування взаємовідносин дитини з нормальним розвитком. Проте при цьому слід враховувати, що особливості системи відносин розумово відсталих зумовлені органічним ураженням ЦНС (первинне порушення), а також, вторинними відхиленнями в психофізичному розвитку. Відповідно до цього виникає проблема створення адекватної для цих дітей системи відносин з боку соціуму, яка допоможе їм самостійно жити і працювати, будувати взаємодію з іншими людьми, адекватно оцінювати самих себе [4].

Жінка, мати – це соціальна роль, біологічно зумовлена і передбачає специфічні способи поведінки, закріплені громадськими нормами, звичаями. Однією з основних характеристик соціальної ролі є мотивація, яка залежить від потреб та мотивів людини. Різні ролі зумовлені різноманітними мотивами. Для розумово відсталих дітей характерні низький рівень усвідомленості мотивів, нестійкість провідних мотивів, що пояснюється сильною залежністю мотиву від ситуації. Усвідомлений мотив розумово відсталої дитини не спонукає до дії, оскільки він не наповнений певним соціальним сенсом. Звідси мотиви розумово відсталих дітей бідні за змістом. Особливо ускладнене формування широких соціальних мотивів, оскільки для цього потрібен високий рівень узагальнення [5, с. 35]. Виходячи з цього, у дівчини-підлітка з розумовою відсталістю виникають певні труднощі у засвоєнні материнських ролей, статевоспецифічних стереотипів поведінки.

За статистикою, великий відсоток таких дівчат виховується у неповних сім'ях, а тому підліток не має змоги або наслідувати поведінку дорослого своєї статі, або не має змоги формувати уявлення про статевоспецифічну поведінку дорослого протилежної статі, не має змоги сприймати і засвоювати досвід взаємодії між членами сім'ї обох статей (наприклад, досвід сімейно-рольової взаємодії між чоловіком і дружиною). Шляхом вирішення цієї проблеми вбачається впровадження в практику виховної і психокорекційної роботи з підлітками з розумовою відсталістю програм гендерного виховання, тренінгів гендерної соціалізації, в яких провідними методами психокорекції були б практичні методи: методи моделювання

поведінки, тренінги соціальних ситуацій, ситуативні, рольові ігри тощо.

Емпіричне дослідження особливостей уявлень про материнські ролі жінки розумово відсталих дівчат підліткового віку проводилося у 2011-2012 року у м. Луганську на базі допоміжного відділення КЗЛСЗШ №45. У дослідженні прийняли участь дівчата підліткового віку – учениці допоміжної школи (5-10 класи). Вік респондентів – 11-18 років.

Емпіричні методи дослідження:

1. Бесіда "Я і батьківство" (авторська розробка). Передбачає питання в основному на теми: "Загальні уявлення про батьків", "Ставлення підлітка до дитини", "Уявлення підлітка про те, як дитина повинна ставитися до батьків", "Уявлення підлітка про своє майбутнє в ролі батька".

2. Тест ситуацій на тему батьківських обов'язків (авторська розробка). Приклади ситуацій:

1. Уяви, що ти вже доросла, стала матір'ю і маєш дитину. Твоя дитина захворіла – їй дуже погано, у неї сильно болить голова, висока температура, сильний кашель, нежить. Що ти будеш робити?

2. Уяви, що твоя дитина не вміє зав'язувати шнурки. Що ти будеш робити?

Отримані результати емпіричного дослідження особливостей уявлень дівчат-підлітків про материнські ролі свідчать, що більшість респондентів правильно визначають тих членів сім'ї, які, зазвичай, позначаються словом "батьки", а саме – матір, батько. У своїх відповідях респонденти визначали "гарну матір" двома шляхами: через підкреслення (перераховування того, що роблять (повинні робити) гарні матері (таких відповідей переважна більшість), або через акцентування уваги на тому, що вони не роблять (не повинні робити). Так, визначаючи "гарних матерів", респонденти зауважували, що такі матері певними діями виявляють піклування про дитину, роблять щось для неї ("піклуються, допомагають"; "прибирають за дитиною"). Крім того зазначалося, що такі матері якісно проводять час з власною дитиною. Певна кількість відповідей, стосується емоційного прийняття дитини ("поважають", "люблять", "роблять подарунки" тощо).

Визначаючи характеристики "погана мати", респонденти акцентували увагу як на діях матері по відношенню до дитини, так і на її поганих звичках. Так, на думку половини респондентів, погана мати "кричить", "лає дитину", "ставить дитину у куток", "б'є", "ображає". Підкреслюючи аспект емоційного прийняття/відкидання з боку дорослого, деякі респонденти зазначали, що така мати "не любить дитину", "відмовляє у допомозі", мотивуючи тим, що вона втомилася, "не піклується про дитину". Відповідаючи на це питання, респонденти виділяли декілька характеристик:

- власне материнські компетенції: "знати, як виховувати", "вміти спілкуватися з дитиною", навчати доньку корисним справам, зокрема "показувати, як готувати страви";
- емоційне прийняття дитини: поважати, любити, бути доброю, чуйною;
- компетенції у виконанні інших сімейних ролей: "готувати їжу, прибирати, мити посуд", "мати гарну роботу, заробляти гроші".

Нормативне (бажане, цілком природне) ставлення матері до дитини респонденти визначають як шляхом визначення певних дій матері по відношенню до власної дитини (проводити дозвілля разом: "водити до парку, гуляти, ходити до магазинів"; піклуватися про дитину, забезпечуючи її життєдіяльність: "прибирати речі, чистити одяг"), так і шляхом визначення емоційного ставлення до дитини ("бути доброю, лагідною, цікавитися, як справи у школі"; "з добротою та розумінням", "гарно").

На думку більшості респондентів, матір, перш за все повинна виявляти піклування про дитину через задоволення її потреб життєдіяльності ("годувати, прибирати" тощо), а також проводити з дитиною певний час ("гуляти", "ходити до театру", "грати"). Дівчата-підлітки підкреслюють і необхідність позитивного емоційного ставлення ("любити", "дарувати подарунки", "бути лагідною"). Що стосується питання "Що знаить піклуватися?", то відповіді на нього можна розділити на дві групи: більшість відповіли узагальнено, орієнтуючись на загальноприйняті стереотипи схвалюваної у суспільстві поведінки. Так, на думку респондентів, матері не повинні "пити, палити, бити дітей", "лаятися, кричати". Решта респондентів вважає, що матері не повинні забороняти дитині будь-що ("дивитися телевізор") На думку половини респондентів, "піклування" - це, перш за все, задоволення потреб життєдіяльності дитини ("прасувати речі, змінювати сорочки", "прибирати за дитиною", "прати речі, одягати") Більшість дівчат відповіли, що хочуть мати дітей в майбутньому. Більшість підлітків пояснили, що їм треба про когось дбати ("хочу кого-небудь поняньчити", "хочу доглядати дитину"). Більшість респондентів відповіли що хотіли б бути гарною матір'ю. При цьому дівчата акцентували увагу на таких якостях як вміння піклуватися, бути лагідною, доброю, розуміти свою дитину – тобто на якостях, що характеризують емоційне ставлення до дитини.

Отримані результати також свідчать про певний рівень знань та конкретних практичних вмінь щодо ситуації допомоги хворій людині. Це може пояснюється тим, що ця ситуація досить знайома їм, вони хоча б один раз в своєму житті пережили її на власному досвіді. Аналіз отриманих відповідей підлітків засвідчує, що майже всі респонденти мають уявлення про те, як діяти в ситуації, коли усі речі брудні і дитині ні в чому йти до школи. Їх відповіді відображають досить активну,

дієву позицію. Розумово відсталі дівчата цілком обізнані, як само можна (і треба) діяти в подібній ситуації ("буду прати в машинці", "буду прати або чистити брудні речі"). Більшість респондентів мають уявлення про те, якими засобами можна скористатися, продемонстрували спеціальні знання та описали конкретні практичні вміння, які допоможуть у вирішенні запропонованої ситуації ("я попру речі, розвішу, щоб швидше висохли").

Отримані результати емпіричного дослідження особливостей уявлень про материнські ролі жінки свідчать, що на думку розумово відсталих підлітків-дівчат материнська роль передбачає, з одного боку, ефективне виконання господарсько-побутової функції, іншого – піклування безпосередньо про дитину, а також виявлення таких якостей особистості по відношенню до дитини, як доброта, лагідність, вияв поваги, любові, прагнення допомагати дитині.

Як з'ясувалося, на думку підлітків, материнське ставлення до дитини виявляється, перш за все, через задоволення потреб життєдіяльності дитини, вияв виховного впливу, а також через прояв емоційного прийняття дитини, доброзичливе ставлення, піклування та готовність надати допомогу. Більшість дівчат позитивно ставляться до своєї можливої материнської ролі в майбутньому.

На підставі отриманих результатів теоретико-емпіричного дослідження можемо стверджувати, що вирішення ситуацій дитячо-батьківської взаємодії, пов'язаних із виконанням господарсько-побутових справ, які потребують, перш за все, виконання предметних дій, вміння користуватися певними побутовими речами, приладами, не викликає у розумово відсталих дівчат-підлітків особливих труднощів. У розв'язанні ситуацій господарсько-побутового характеру підлітки демонструють певну обізнаність, конкретні знання, конкретні, цілком доречні у певній ситуації, практичні вміння та навички. Що стосується тих ситуацій дитячо-батьківських взаємодій, які передбачають надання емоційної підтримки з боку дорослого (аналіз ситуацій з двох позицій "мати-дитина" та прийняття узагальнюючого рішення), то в цьому напрямку виникають труднощі, які обумовлені, перш за все, інтелектуальними порушеннями респондентів. Однак це зовсім не свідчить про категоричну неможливість засвоєння розумово відсталими підлітками елементарних стереотипів соціальної взаємодії, які передбачають демонстрацію (саме демонстрацію, а не переживання) емпатичного сприйняття іншої людини. Таким чином, можливі змістовні напрямки корекційно-виховної роботи, орієнтовані на розширення та уточнення уявлень розумово відсталих дівчат підліткового віку про зміст материнських ролей жінки, а також формування елементарних вмінь та навичок материнського

поводження, засвоєння стереотипів материнської рольової поведінки, будуть полягати у наступному:

а) розширення уявлень про виконання матір'ю господарсько-побутових функцій, спрямованих на забезпечення життєдіяльності дитини; формування відповідних рольових стереотипів поведінки;

б) формування уявлень про можливості дитячо-батьківської взаємодії (спілкування, спільне дозвілля, гра, активне піклування), а також про межі материнської відповідальності про життя, здоров'я та емоційне самопочуття дитини; формування відповідних рольових стереотипів поведінки;

в) формування уявлень про родинні стосунки, спорідненість, взаємодопомогу, емоційну підтримку в сім'ї; формування елементарних навичок демонстрації емоційної підтримки через засвоєння невербальних засобів та вербальних шаблонів (є можливим за умов проведення базової корекційної програми, спрямованої на емоційний розвиток розумово відсталих підлітків).

### **Список використаних джерел**

1. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие / Г.Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 240 с.
2. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие / О.А.Карабанова. — М.: Гардарики, 2004. — 320 с.
3. Спиваковская А.С. Как быть родителями: (О психологии родительской любви) / А.С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 1986. – 157 с.
4. Синьов В.М. Психология розумово відсталої дитини: підручник / В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
5. Слепович Е. С., Поляков А. М. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е.С.Слепович, А.М.Поляков. – СПб.: Речь, 2008. – 247 с.

This article gives us the results of empiric-theoretical research of special features in ideas of mentally retarded girls-teenagers about the mother's role of a wife.

**Keywords:** the mother's role, the mentally retarded.

*Отримано 24.2.2012*



УДК 376.1-056.34:792

К.О. Зелінська

## МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЛЯЛЬКОВОГО ТЕАТРУ В РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлена проблема застосування елементів імаготерапії у навчально-виховному процесі спеціальної школи; описано досвід використання лялькового театру в роботі з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку.

**Ключові слова.** Ляльковий театр, розумово відсталі діти, спеціальна школа, сюжетно-рольова гра, імаготерапія, навчально-виховний процес.

В статті раскрыта проблема использования элементов имажотерапии в учебно-воспитательном процессе специальной школы; описан опыт использования кукольного театра в работе с умственно отсталыми детьми младшего школьного возраста.

**Ключевые слова.** Кукольный театр, умственно отсталые дети, специальная школа, имажотерапия, учебно-воспитательный процесс.

**Постановка проблеми.** У зв'язку із вдосконаленням навчально-виховного процесу загальноосвітніх закладів для дітей з розумовою відсталістю, одним із основних завдань спеціальної школи є максимально гармонійний розвиток учнів, що у майбутньому дозволить їм якомога краще інтегруватися у суспільство. Відомо, що при розумовій відсталості збагачення досвіду протікає уповільнено та спотворено. У дітей цієї категорії аномально розвинені практична та пізнавальна діяльність, що гальмує процес накопичення уявлень і перешкоджає появі нових інтересів та потреб.

Виходячи з аналізу літературних джерел та досвіду Сумської спеціальної загальноосвітньої школи, зазначимо, що досить актуальним та корисним на сьогодні є включення елементів імаготерапії (зокрема лялькового театру) у навчально-виховний процес розумово відсталих дітей. Приймаючи участь у виставі, дитина опановує сюжетно-рольову гру, засвоює соціальні ролі, вчиться розв'язувати життєві проблеми та набуває позитивного досвіду у спілкуванні з однолітками й дорослими. Участь у театральній діяльності допомагає всебічно розвивати та

виховувати дитину з розумовою відсталістю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За даними Міністерства охорони здоров'я, в Україні, на обліку перебуває більше 280 тисяч розумово відсталих дітей, або 3 відсотки від загальної кількості населення [4, с. 4].

У вітчизняній олігофренопедагогіці розвиток дитини з розумовою відсталістю розглядається з позиції нерозривного зв'язку інтелекту та особистості в цілому (В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, І.Г. Єременко, В.О. Липа, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та ін.).

У роботах вітчизняних дослідників, присвячених виявленню можливостей розвитку творчих здібностей дітей, приділяється особлива роль театралізованим іграм. (Л.С. Виготський, Б.М. Теплов, Л.В. Артемова, Р.І. Жуковська). Зокрема, Л.С. Виготський визначає драматизацію або театральну постановку як найчастіший і найбільш поширений вид дитячої творчості [2].

Питаннями лялькового театру займалися наступні вчені: І.А. Андрианова, Л.В. Артємова, С.І. Гладун, С.Н. Гузій, Т.Н. Караманенко, І.І. Смирнова та інші.

Спираючись на ґрунтовні дослідження розвитку дітей з психофізичними вадами, застосуванню лялькового театру у навчально-виховному процесі спеціальної школи, на наш погляд, приділена недостатня увага з боку науковців. Саме це і зумовило вибір теми дослідження.

**Мета статті.** На основі аналізу науково-педагогічної літератури та досвіду театрального гуртка Сумської спеціальної загальноосвітньої школи обґрунтувати можливості використання лялькового театру в навчально-виховному процесі молодших школярів із розумовою відсталістю.

**Виклад основного матеріалу.** У наш час імаготерапія (лат. imago – образ) широко застосовується як в індивідуальній, так і в груповій формах у роботі з дітьми з різними варіантами відхилень. При цьому головною метою стає не публічний виступ дітей перед глядачами як завершальна форма роботи, а поглиблення і фіксація психотерапевтичного ефекту.

Важливе місце у розмаїтті засобів впливу на формування особистості дитини посідає сьогодні театральна діяльність. Цей особливий синтетичний вид мистецтва органічно поєднує в собі художнє слово, драматичну дію, поезику, живопис, музику та літературу. Він допомагає дитині глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає її до самовдосконалення, викликаючи естетичні почуття та емоції в ході театралізованого дійства [1, с. 21].

З досвіду багатьох допоміжних шкіл встановлено, що в учнів значним успіхом користуються гуртки образотворчого й художнього

мистецтва, драматичні гуртки, ляльковий театр. Діяльність цих гуртків має спрямовуватися на задоволення вікових інтересів дітей, розвиток здібностей, залучення до активної естетичної діяльності.

"Введення" мистецтва у внутрішній світ учня допоміжної школи як результат розуміння художнього образу має спиратися на створення емоційного контакту з творами, що сприймаються, удосконалення навичок аналітико-синтетичної діяльності мислення, збагачення емоційно-особистісного досвіду школяра з урахуванням виховних, освітніх та коригуючих моментів, закладених у самому змісті мистецтва[3, с. 35-39].

Говорячи про розвиток естетичного сприймання дітей засобами мистецтва, Л.С. Виготський підкреслював складність цієї проблеми: "Дивитися й слухати, отримувати задоволення – це здається такою нескладною психологічною роботою, виконуючи яку абсолютно не відчуваємо необхідності ні в якому спеціальному навчанні. А тим часом це й складає основну мету й завдання загального виховання" [2, с. 244].

О.О. Медведева, І.Ю. Левченко, Л.Н. Комісарова, Т.А. Добровольська у своїй праці "Артпедагогіка и арттерапия в специальном образовании" виходили з того, що діти з порушеннями розвитку є особливою категорією, в роботі з якими мистецтво використовується не тільки як засіб їх художнього розвитку та формування художньої культури, але і робить на них лікувальний вплив, є способом профілактики та корекції відхилень у розвитку.

Імаготерапія з вихованцями спеціальних освітніх установах найчастіше проводиться у формі лялькотерапії. Робота будується на основі використання улюбленого персонажа або ляльки, з якими розігруються в особах історії, пов'язані з проблемною ситуацією конкретної дитини. Улюблена лялька потрапляє в "страшну історію" (придуману вчителем, вихователем або психологом), але справляється з нею і виходить переможцем. У розгортанні сюжету придуманої історії важливі зростаюче напруження на початку і позитивне вирішення його в кінці. В лялькотерапії важливо довести напругу і переживання дитини в процесі "спектаклю" до максимуму, після чого воно має перейти в нову форму – розслаблення [6, с. 195-196].

На думку М.Г. Лабінського, ляльковий театр – це театральне видовище, в якому діють ляльки (можуть варіюватися за розмірами та формами, наприклад, бути об'ємними або плоскими), що рухаються за допомогою акторів. Здебільшого актори, які керують ляльками, сховані або замасковані від глядача [5, с. 168].

У початкових класах спеціальної школи ляльковий театр має переваги над інсценізацією, декламуванням тощо. Саме тут мають змогу розкриватися здібності дітей, особливо сором'язливих, певною

мірою закомплексованих. Звикаючи до участі у виставі за ширмою (де дитину не бачать), вона легко набуває впевненості у своїх силах, вільно виступає перед однолітками, стає активнішою на уроках, у міжособистісних відносинах з дітьми та дорослими.

Основною ідеєю лялькового театру є здатність створити виставу за допомогою ляльок, які допомагають акторам театру створити яскраві образи, передати характерні риси людського характеру і форми поведінки. У діалозі героїв виставиміється повчальний зміст, важлива інформація та соціальні норми.

Головною і неодмінною рисою будь-якої лялькової вистави є вміння розважити глядачів, а часом, не лише спонукати посміятись, а й поміркувати. Тож, учні, незалежно від того є вони акторами чи глядачами, несвідомо піддаються виховному впливу, засвоюють корисні знання та вчаться робити правильні висновки. Крім того, мовлення героїв збагачен літературними словами (адже за основу дійства завжди беруться тексти казок або повчальних історій), що позитивно впливає на розвиток словникового запасу дитини. Яскраві образи ляльок та динамічні дії з ними допомагають сконцентрувати та утримувати увагу дітей. Зміст вистави зрозумілий дітям, тому сприймається досить легко.

Крім того, ляльковий театр – це казкове видовище, а дітям, без сумніву, подобаються казки. Вони залюбки спілкуються з героями, відповідають на поставлені запитання, допомагають вирішити проблемне для персонажа завдання.

Ляльковий театр також допомагає розумово відсталим учням опанувати сюжетно-рольову гру, засвоїти певні соціальні ролі та норми поведінки, вчить маніпулювати ляльками (чим підвищить рівень розвитку дрібної моторики). У грі діти вчаться відрізнити добро від зла, хороші вчинки від поганих.

Як правило, виступи лялькового театру відбуваються перед великою аудиторією, що допомагає учням спеціальної школи позбутися страху публічного виступу. По-перше, ляльководи, якими зазвичай виступають діти, знаходяться за ширмою, а отже не мають прямого контакту з глядачами. По-друге, діти, ніби граючись, спілкуються не тільки між собою, а й зі спостерігаючими.

Виступ у якості виконавця ролі, визнання і підтримка глядачів значно підвищує власну самооцінку дитини, допомагає розвитку впевненості, самостійності, віри у власні сили, що допомагає дітям з розумовою відсталістю стимулювати розвиток реальних внутрішніх мотивів, які обов'язково включають мотивацію успішності.

Розумово відсталих дитині, як і дитині з нормальним інтелектуальним розвитком, дуже важливо бути прийнятим у коло однолітків. Для цього їй необхідно бути задіяною у спільній діяльності.

Навіть якщо в силу дефекту учень не здатен вивчити, розказати, або прочитати текст слів персонажу, його необхідно залучати до постановки вистави. Справа у тому, що в учнів молодших класів спеціальної школи ще недостатньо розвинене мовлення, дикція, чітка артикуляція, виразність, сила голосу, тому, зазвичай, тексти вистав та слова автора бере на себе вчитель або вихователь. Іноді роль ляльководи може заключатися в тому, що він буде просто мовчки керувати лялькою, або, навіть, тільки тримати її. Але для розумово відсталого дитини виконання цієї дії буде дуже важливим, адже таким чином вона перебуває у колективі однолітків, виконує вимоги керівника та вчиться спілкуванню [1, с. 21].

У учнів початкових класів продовжує формуватися опорно-руховий апарат, слабо розвинені м'язи рук. Тому підбираючи п'єсу, вчитель має передбачити, як довго дитина буде тримати ляльку, якою буде лялька (чи не заважка для дитини), чи зручно учню буде знаходитись за ширмою.

У допоміжній школі доцільніше за все використовувати театр верхових ляльок. Він є достатньо простим у використанні і не потребує від дітей великих зусиль.

На кожній репетиції та перед виставою необхідно також використовувати мовну розминку. Вона має на меті підготувати мовленнєвий апарат до роботи. Мовна розминка включає вправи на розвиток дихання, артикуляційні вправи, скоромовки тощо.

Зазвичай, у кінці вистави, вчитель оголошує виконавців ролі, ті, у свою чергу роблять крок вперед і кланяються під оплески глядачів. Цей момент є емоційною кульмінацією, доказом визнання та своєрідним завершенням дійства. Діти відчують себе дуже щасливими, що дає їм стимул до майбутньої діяльності.

Звісно, у силу своїх індивідуальних можливостей, не всі молодші школярі з розумовою відсталістю здатні виконувати ролі казкових персонажів. Для таких дітей дуже корисним буде виступити у іншій ролі – ролі глядача вистави. Учні залюбки спостерігають за дійством, а потім обговорюють виставу з вчителем, відповідають на поставлені запитання, по можливості висловлюють власну думку.

Ляльковий театр можна застосовувати й як засіб навчання молодших школярів з розумовою відсталістю. Як і учні молодших класів масових шкіл, ці діти залюбки граються і намагаються виконувати поставлені у грі завдання. Дуже важливо, щоб грою учнів керував учитель. Лише тоді вона буде цілеспрямованою і нестиме певний зміст.

Актуальним є використання лялькового театру на уроках у молодших класах спеціальної школи. У цьому випадку лялькою

керувати повинен учитель, а діти будуть виступати у ролі глядачів дійства.

Одним із варіантів застосування лялькового театру на уроці, який дуже подобається молодшим школярам з розумовою відсталістю, стає "прихід" до них на заняття лялькового гостя. Вчитель обов'язково знайомить дітей з ним, садить ляльку на видне місце і запевняє, що вона буде слідкувати за дітьми, а в кінці уроку допоможе виставити оцінки. Діти залюбки спілкуються з казковим героєм на уроці. Залучення лялькового гостя у навчальний процес допомагає подати потрібну і важку для розуміння дітей інформацію. Таким чином, під час гри діти краще активізують свої пізнавальні процеси, проявляють зацікавленість та легко включаються у роботу.

Яскравим прикладом застосування лялькового театру у навчально-виховному процесі виступає досвід Сумської спеціальної загальноосвітньої школи. При школі вже більше п'яти років працює театр-ляльок "Веселі гноми", який очолює вихователь початкових класів Денисенко Лариса Миколаївна. Досвід театральної діяльності учнів школи включає в себе кілька десятків вистав.

Майже на кожному шкільному святі й тематичних тижнях знаходиться місце для лялькових вистав на різну тематику: з правил протипожежної безпеки, дорожнього руху, безпечного поводження з газом, до Дня знань, Нового року тощо.

Окрім виступів перед шкільною аудиторією діти залучаються до міських та обласних фестивалів. Так, за останній рік колектив "Веселі гноми" посів I місце у міському дитячому фестивалі театральної творчості у місті Суми, та II місце на VI обласному дитячому фестивалі театральної творчості у місті Суми (Рис. 1.).



Рис. 1 VI обласний дитячий фестиваль театральної творчості

Керівник гуртка зазначає, що театральна діяльність згуртовує дітей. Вони вчаться працювати єдиною командою та разом долати труднощі. Під час театральної діяльності, діти виконують дії за сценарієм, що покращує їх уміння слідувати чітко поставленому плану. Крім того, участь у фестивалях розширює соціальні контакти дітей, адже вони мають змогу спілкуватися не лише між собою, а й з іншими конкурсантами.

Гурткова діяльність дисциплінує дітей. Перед ними ставляться чіткі завдання, які необхідно виконувати. На заняттях гуртка діти оволодівають навичками ляльководення та вивчають ролі, намагаються власноруч виготовляти ляльки, реквізити, що сприяє розвитку кмітливості, винахідливості, естетичного смаку, здібностей в області образотворчого мистецтва, акторської майстерності.

Важливим показником розвитку особистості розумово відсталої дитини стає прагнення бути "на рівні". Заохоченням, у даному випадку, можуть виступати: похвала, грамоти, солодкі подарунки, фотокартки у газеті тощо.

Гурток лялькового театру створює умови для розвитку творчих здібностей, комунікативних навичок, моральних якостей та естетичного смаку молодших школярів з розумовою відсталістю.

**Висновки.** Застосування елементів імаготерапії у навчально-виховному процесі розумово відсталих школярів молодшого шкільного віку є дуже актуальним на сучасному етапі розвитку спеціальної дидактики. У початкових класах доцільно використовувати ляльковий театр. Його основною метою є створення умов для розвитку творчих здібностей учнів, формування моральних цінностей та орієнтирів особистості, розвиток комунікативних навичок, забезпечення естетичного виховання. Театральні ігри, підготовка лялькових вистав сприяють розвиткові всебічних знань, умінь та творчості школярів. Діти, готуючись до лялькової вистави, випробовують себе як актори, художники, співаки, музиканти.

Отже, ляльковий театр допомагає дитині з обмеженими можливостями розкритися, позбутися замкнутості, розширити словниковий запас. Крім того, театральна діяльність допомагає дитині опанувати сюжетно-рольову гру та набути комунікативні навички, виховує відповідальність та розвиває позитивні моральні якості особистості дитини.

### Список використаних джерел

1. Борщаговська Т. Театралізовані ігри як засіб розвитку творчих здібностей дошкільнят / Т. Борщаговська // Палітра педагога. – 2003. – № 1. – С. 21.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В. Давидова. – М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671 с.
3. Дмитрієва І. В. Шляхи естетичного виховання розумово відсталих школярів / І.В. Дмитрієва // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 35-39.
4. Их становится все больше... / Медицинская газета: профессионально-врачебное издание. – № 6. – 22 января 2012 года. – С. 4.
5. Лабінський М.Г. Театр ляльок // Українська Радянська Енциклопедія. – 2-е видання. – Т. 11. – Книга 2. – К., 1984., С. 168.
6. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. – М.: Академия, 2001. – 248 с.

The article highlights the problem of application elements imahoterapiyi in educational process in a special school, described the experience of puppet theater in working with mentally retarded children of primary school age.

**Keywords:** Puppet theater, mentally retarded children, special school, role-playing game, imahoterapiya, the educational process.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 376.2-056.36:78+796.012.35

*О. В. Клезович*

### **ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ І МНОЖИННИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ І РИТМІКИ**

Матеріали статті акцентують увагу спеціалістів на проблемі формування життєвих навичок у дітей дошкільного віку з тяжкими множинними порушеннями розвитку засобами музики і ритміки, розкрито зміст освітньої області "Музикально-ритмічне заняття" для дошкільних груп в умовах центрів корекційно-розвивального навчання і реабілітації.



**Ключові слова:** корекційно-педагогічний потенціал музикального виховання, діти дошкільного віку, тяжкі множинні порушення психічного і/або фізичного розвитку, центр корекційно-розвивального навчання і реабілітації.

Матеріали статті акцентують увагу фахівців на проблемі формування життєвих навичок у дітей дошкільного віку з важкими багаточисельними порушеннями розвитку засобами музики і ритмики, розкрито зміст освітньої області "Музикально-ритмічні заняття" для дошкільних груп в умовах центрів корекційно-розвивального навчання і реабілітації.

**Ключевые слова:** коррекционно-педагогический потенциал музыкального воспитания, дети дошкольного возраста, тяжелые множественные нарушения психического и/или физического развития, центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Коррекционно-развивающий потенциал специально организованных музыкально-ритмических занятий музыкой и ритмикой обусловлен неисчерпаемыми возможностями музыки и ритмики в плане воздействия на психическое и физическое состояние человека, что подтверждено многовековым человеческим опытом.

Музыкально-ритмическое воспитание исторически рассматривалось как деятельностный, индивидуализированный процесс, основанный на связи музыки с различными сферами жизнедеятельности детей (психической, эмоциональной, моторной, художественно-речевой). Данный процесс обеспечивает эстетическое и когнитивное развитие, стимулирование позитивных эмоциональных переживаний, творческих потребностей и музыкальной деятельности как нормально развивающихся детей дошкольного возраста, так и с особенностями психофизического развития (О.П. Гаврилушкина, Н.А. Ветлугина, Е.А. Медведева, Г.А. Никашина, О.П. Радынова, Т.Э. Тютюнникова, Л.С. Ходонович, Nordroff P., Robbins C. и др.).

Общенаучную основу введения музыкально-ритмических занятий с детьми дошкольного возраста в коррекционно-образовательный процесс центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) составляют идеи осмысления механизма позитивного воздействия музыки на организм человека (терапевтического, психологического, педагогического, коррекционного), представленного в работах В.М. Бехтерева, Л.С. Брусиловского, З. Матейновой, С. Машуры, В.И. Петрушина и др.;

выводы о профилактической и лечебной силе воздействия музыкального искусства как триады поэзии, танца и собственно музыки (Платон, Р. Штайнер и др.); теория о внутреннем органическом родстве музыки, речи и движения (Б.В. Асафьев, К. Орф, Э. Жак-Далькроз, Т.Э. Тютюнникова и др.); теоретические выводы о взаимовлиянии музыки, движений, речи и музыки на музыкальное и психофизическое развитие детей, в том числе и с тяжелыми множественными нарушениями развития (Н.А. Ветлугина, К.В. Тарасова, Б.М. Теплов и др.).

Основополагающими подходами к организации музыкально-ритмических занятий с детьми выступают потребностно-мотивационный и компетентностный подходы.

Потребностно-мотивационный подход обуславливает учет и реализацию возможностей, потребностей и желаний детей с тяжелыми и/или множественными физическими и/или психическими нарушениями развития (далее – ТМНР) в познании окружающего мира, в движении средствами музыки и ритмики.

Компетентностный подход предполагает формирование ценностно-смысловой, коммуникативной и личностно-социальной компетенций детей в процессе включения их в доступную музыкально-ритмическую деятельность. Таким образом, реализуется взаимосвязь содержания музыкально-ритмических занятий с другими предметными областями, а также с такими компонентами жизненно значимого опыта детей, как двигательный, сенсорный и коммуникативный.

В рамках данных подходов мы рассматриваем *музыкально-ритмическое воспитание детей с ТМНР* как процесс, обеспечивающий условия для приобретения ими социально-значимого опыта в процессе освоения музыкальной деятельности с учетом потребностей, возможностей и желаний детей, а также коррекции нарушений психофизического развития средствами музыки и ритмики.

В основу музыкально-ритмических занятий положены следующие принципы.

*Принцип индивидуализации* отражает необходимость акцента при организации музыкально-ритмических занятий на особых образовательных потребностях и возможностях каждого ребенка. Индивидуализация определяется как выбор содержания, способов, приемов, методов и темпа обучения в соответствии с индивидуальными потребностями каждого ребенка.

*Принцип коррекционно-компенсирующей направленности музыкального воспитания* реализуется через целевой, организационно-содержательный и контрольно-оценочный компоненты коррекционно-педагогического процесса. Реализация принципа гарантируется опорой на системность нарушений, особенности развития интеллекта и

движений у дітей дошкільного віку з ТМНР, а також опорой на сохранные функції.

Дітям з ТМНР доступно спільне з дорослим виконання:

– простейших движений туловища (например, повороты, наклоны, приседания, ходьба) и/или определенных действий частями туловища (например, повороты головы вправо-влево, наклон головы вниз, поднимание и опускание рук, выполнение вращательных движений кистью одной руки или обеих, выполнение хлопков в ладоши, постукиваний ладонями (пальцем) по различным плоскостям, притопывание или имитация притопывания одной ногой, двумя ногами поочередно из положения "сидя на стуле" или "стоя" и др.);

– движений, помогающих осваивать ориентировку в пространстве. Например, ходьба под музыкальное или ритмическое сопровождение или без него по залу (комнате) в паре с взрослым; передвижение с помощью специальных средств в определенном направлении друг за другом, за взрослым, взявшись за руки;

– элементарных танцевальных движений (приседания; покачивания всем туловищем или какой-либо частью тела, например, ногой; кружение; различные коммуникативные или имитационные действия) в паре с взрослым, в хороводе, держась за руки, или располагаясь по кругу так, чтобы всем учащимся было комфортно.

Выполнять движения под музыкальное сопровождение можно стоя или сидя на стуле, полу, в коляске лицом друг к другу, взявшись с помощью взрослого за руки. Например, можно выполнять покачивания туловищем или руками из стороны в сторону, имитируя движения вальса. Рекомендуется предлагать детям для выполнения простейшие имитационные движения как в движении всем телом, так и передача образа через движения рук. При выполнении имитационных движений можно передавать образ и движения людей различных профессий и возраста, а также характерные движения животных. Рекомендуется разнообразить имитационные движения за счет воспроизведения элементов обрядовых танцев.

*Принцип адаптивности и вариативности содержания* предусматривает учет возможностей детей при подборе содержания музыкально-ритмической деятельности (движений, их последовательности и др.), адаптацию его к возможностям детей (адаптация или замена текста, адаптация движений, вариативность сопровождения (шумовое, речевое, музыкальное) и т.д.), использование в рамках одного занятия содержание разного уровня сложности.

*Принцип обеспечения триединства музыки, речи и движения.* Реализация его обеспечивает активизацию и тесное взаимодействие всех анализаторных систем детского организма; накопление слуховых, зрительных, тактильных, кинестетических ощущений; расширение

емоціонально-чуттєвого досвіду дітей в процесі сприйняття різних звуків, ритмів, музики; виконання певних рухів і їх послідовностей; створення звуків, ритмів і їх поєднань і послідовностей голосом, рукою або іншими доступними способами з допомогою шумових, звучачих предметів і (або) елементарних музичних інструментів.

*Принцип стимулювання гедонічних переживань (удовольствія) у дітей з тяжкими множественними порушеннями розвитку* передбачає збагачення дітей позитивними емоціями в процесі музичної і ритмічної діяльності. Позитивні відчуття, отримані дитиною від власних дій (створення різних звуків, рухів, слів і їх поєднань) і дій спільних з дорослим, створюючи ситуацію успіху або впливу на неї засобами музики стимулюють здатність дитини позитивно відгукнутися на подібні дії в подальшому. В умовах "ситуації успіху", самовираження, вільного вибору активізується пізнавальна, мовна і рухова активність дітей. Виходячи з того, що гра є природним і провідним видом діяльності дітей дошкільного віку, принцип задоволення реалізується через музично-ігрову діяльність, в процесі імітаційних вправ і ігор, музично-ритмічних, музично-комунікативних ігор і ігрових вправ, ігор на дитячих шумових і музичних інструментах.

Структуру музично-ритмічних занять згідно з вказаними принципами повинно забезпечувати *соціальну спрямованість педагогічних впливів* і накоплення дітьми з ТМНР *соціально-важливого досвіду*.

Визначені теоретичні основи дозволяють розглядати музично-ритмічні заняття з дітьми дошкільного віку з ТМНР як важливу структурну одиницю адаптивного освітнього простору.

Мета музично-ритмічних занять з дітьми дошкільного віку з ТМНР – створення умов для оволодіння життєво необхідних простих рухових, імітаційних, комунікативних навичок і виправлення наявних порушень в розвитку засобами музики і ритмики.

Відповідно до мети в процесі музично-ритмічних занять реалізуються наступні завдання:

- викликання позитивних емоцій у дітей в процесі залучення їх до активної участі в музично-ритмічній діяльності,
- розвиток слухового сприйняття,

– активизация интереса к познанию окружающего мира, привлечение внимания детей к разнообразию шумов, звуков, воспроизводимых различными (металлическими, деревянными и др.) предметами, элементарными музыкальными инструментами, речевых звуков, звуков собственного тела и др.,

– освоение простейших движений туловищем, отдельными частями туловища, выполняемых изолированно и (или) в определенной последовательности; ориентировки в схеме собственного тела и пространстве, передвижений под звуковое, речевое, ритмическое и (или) музыкальное сопровождение,

– развитие восприятия и понимания музыки различного характера, умений передавать характер музыки мимикой, жестами, с помощью средств альтернативной коммуникации, а также в движении соответствующего характера,

– освоение различных доступных детям способов извлечения звуков, простейшие действия с предметами (удержание, похлопывание, постукивание, покачивание и др.) с целью воспроизведения звуков в различных ритмических сочетаниях самостоятельно и (или) с помощью взрослого,

– расширение коммуникативного опыта, стимулирование потребности в общении со сверстниками и взрослыми посредством выполнения социально ориентированных действий под музыкальное сопровождение в паре, в группе, без предметов и с предметами (передача предмета, одновременное или поочередное извлечение звуков на музыкальном инструменте и др.),

– формирование элементарных коммуникативных навыков посредством активного участия в хороводах, танцах парами, выполнения имитационных движений под музыкальное сопровождение, отображающих элементы социального взаимодействия (приветствие, прощание, приглашение и др.);

– удовлетворение желаний и потребности детей в восприятии музыки, движении, элементарном музицировании, повышение жизненного тонуса,

– коррекция имеющихся нарушений психофизического развития.

Содержание музыкально-ритмических занятий предполагает привлечение детей к *коммуникативным упражнениям и играм, имитационным упражнениям и играм, общеразвивающим упражнениям, упражнениям и играм на шумовых и музыкальных инструментах*. Данные виды музыкально-ритмической деятельности могут использоваться как с сопровождением (шумовым, звуковым, речевым, ритмическим, музыкальным), так и без сопровождения.

*Общеразвивающие движения под музыкальное сопровождение* направлены на освоение простейших двигательных умений, формирование навыков выполнения элементарных жизненно необходимых навыков: ходьбы, бега, простейших движений туловища и определенных действий частями тела (например, повороты головы вправо-влево, наклон головы вниз, поднятие и опускание рук, и др.). Рекомендуется привлекать детей к выполнению доступных действий и движений с различными предметами (лентами, мячами, обручами и др.). Освоение данного типа упражнений и игр будет способствовать развитию общей и мелкой моторики, координации движений и их качественных характеристик.

*Коммуникативные упражнения и игры с музыкальным (или другим) сопровождением* направлены на привлечение внимания и вызывание интереса детей к себе, осознанию себя, формированию представлений о себе, о других, привлечение внимания друг к другу, к взрослому посредством включения их в специально созданные ситуации взаимодействия (приветствие, прощание, передача предметов, выражение эмоций, чувств, передача отношений и др.).

*Имитационные упражнения и игры* направлены на формирование и расширение двигательного опыта детей. Выполнение имитационных движений под музыкальное (или другое) сопровождение предполагает имитацию определенных действий, а также отображение элементов социального взаимодействия (например, шевелим "ушками" как зайчик, топаем как медведь, "бежим" как лиса и т.д.). При выполнении имитационных движений привлекаем детей к передаче образа и специфических движений людей различных профессий и возраста, а также характерные движения животных.

Разнообразим имитационные движения за счет воспроизведения элементов обрядовых танцев (например, доступны для выполнения детям такие имитационные движения как "собираение ягод в ладошку", перешагивание через "препятствия", элементы "стирки", "лепка пирожков", "замешивание теста", "растирание капусты", "собираение листьев" в букет, прятки, "угощение", приглашение на танец и др.).

Имитационные действия предлагаются для выполнения всем туловищем или какой-либо частью тела самостоятельно и с помощью взрослого их позиции удобной и доступной ребенку. Закреплять освоенные имитационные навыки рекомендуется в процессе привлечения детей к участию в элементарных инсценировках песен, играх-драматизациях с музыкальным сопровождением, созданных на основе имитаций действий людей и других объектов окружающего мира.

*Упражнения и игры на шумовых и музыкальных инструментах (элементарное музицирование)* способствуют накоплению и

расширению слухового опыта детей, развитию слухового внимания. Привлечение детей к инструментальным упражнениям и играм способствует развитию мелкой моторики, так как дети осваивают новые, адекватные их возможностям способы удержания инструментов и извлечения из них звуков. Например, удержание палочки для игры на металлофоне, постукивание по бубну, удержание медиатора для игры на детских цимбалах и др. Развитию дыхания способствует использование духовых детских инструментов: дудочки, мелодики, блокфлейты, губной гармошки.

К звучащим относятся предметы, которые при выполнении манипуляций с ними (нажатий, покачивания, поворачивания, похлопывания, постукивания, потряхивания и др.) издают звук, характеризующийся различной высотой, силой, длительностью и тембром звучания. В данном случае, под звуком понимается волнообразно распространяющееся колебательное движение материальных частиц упругой среды, воспринимаемых органами слуха; слуховое ощущение, вызываемое таким движением. К шумовыми относятся предметы, которые при выполнении манипуляций с ними издают звуки, не имеющие определенного строя.

*Звучащие предметы* должны быть яркими, эстетично оформленными, интересными на вид. В качестве звучащих предметов используются элементарные музыкальные инструменты (классификация по Н.А.Ветлугиной):

1) "мелодические" инструменты металлофон, ксилофон, колокольчики (диатонические и хроматические);

2) шумовые ударные инструменты: бубен, бубенцы, барабан, маракас, тарелки, румба, ложки, трещотка, колотушка, кастаньеты, коробочка, клавесы; треугольник;

3) духовые инструменты: вермона, триола, симона, панфлейта, губная гармоника, мелодика – клавишная разновидность губной гармоники, блокфлейта, дудочка, свистульки, окарина, свирель;

4) струнные щипковые инструменты: цимбалы, цитра, игрушечные балалайка и гитара;

5) электроинструменты: синтезаторы;

б) пневматические язычковые инструменты: детская гармоника, аккордеон, баян.

К *шумовым предметам* относятся реальные предметы различной фактуры: бумага, карандаши, ручки, флажки, искусственная вата, целлофан, предметы из пенопласта; посуда – ложки, тарелки, стаканчики (деревянные, пластиковые, металлические и др.); баночки и емкости с различным наполнением (крупями, фасолью, горохом, песком, водой, пуговицами и другими мелкими и крупными по фактуре сыпучими материалами); резиновые игрушки-"пищалки"; матрешки-

неваляшки; мягкие звучащие игрушки; шарманка, телефон; звонок; свисток; клаксон, погремушка, озвученный молоточек, колокольчики.

Действия со звучащими предметами на *первом этапе* заключаются в вызывании у детей интереса к их внешнему виду и звучанию посредством показа, зрительного и тактильного обследования предмета (с помощью взрослого); привлечении внимания к звукам, издаваемым предметом; слушании издаваемых звуков; овладении удержанием звучащего предмета доступным способом; воспроизведении различных действия с ним с целью извлечения изолированных звуков и их сочетаний. Такого рода действия направлены на вызывание у детей чувство радости и удовольствия и способствуют накоплению и расширению слухового опыта, развитию слухового внимания. Привлечение детей к действиям с шумовыми, звучащими предметами способствует развитию мелкой моторики, так как они осваивают различные способы удержания предметов и извлечения из них звуков.

На *втором этапе* действия со звучащими предметами можно разнообразить за счет акцентуации их коммуникативного характера. Например, выполнение действий по передаче предмета взрослому или сверстнику, выполнение действий в паре.

На *третьем этапе* дети привлекаются к таким действиям со звучащими предметами как совместное с взрослым участие в ритмическом аккомпанементе для произведений, исполняемых взрослым на пианино или звучащим в грамзаписи или к ритмодекламациям, стихам.

На всех этапах необходимо постоянно поощрять успехи детей в воспроизведении звуков, радоваться вместе с детьми. Работа по данному направлению заключается в привлечении внимания детей к богатству и разнообразию звуков окружающего мира, обогащении их представлений о способах извлечения звуков, издаваемых деревянными, металлическими предметами и детскими музыкальными или шумовыми инструментами; активизации при извлечении различных звуковых последовательностей разными способами положительных эмоций, удовольствия от участия в создании и воспроизведении простейшего аккомпанеента к музыкальному сопровождению, исполняемому голосом или на пианино взрослым или звучащим в фонограмме.

Таким образом, коррекционно-педагогический потенциал музыкального воспитания детей, имеющих множественные нарушения психического и (или) физического развития заключается, прежде всего, в вызывании позитивных эмоций, активизации потребности в элементарном познании окружающего мира через включение в доступную музыкально-ритмическую деятельность, создании условий



для удовлетворения потребности в движении различной интенсивности.

### Список використаних джерел

1. Клезович, О.В. Структурно-содержательные аспекты организации музыкально-ритмических занятий в условиях центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / О.В.Клезович // Спеціальна адукація – 2009. – № 5. – С. 53-57.
2. Клезович, О.В. Теоретические основы музыкального воспитания детей дошкольного возраста с множественными психическими и (или) физическими нарушениями развития (интеллекта и движений) / О.В.Клезович // Образование и педагогическая наука : тр. Нац. ин-та образования / редкол.: А.М. Змушко (пред.) [и др.]. – Минск, 2009. – Вып. 3: Концептуальные основания. – С. 113 –126.

Article materials focus attention of experts on a problem of formation of vital skills at children of preschool age with heavy plural infringements of development by music and rhythmic means, the maintenance of educational area "Is musical-rhythmic employment" for preschool groups in the conditions of the centres of korrektsionno-developing training and rehabilitation is opened.

**Keywords:** korrektsionno-pedagogical potential of musical education, children of preschool age, heavy plural infringements of mental and-or physical development, the centre of korrektsionno-developing training and rehabilitation.

*Отримано 24.2. 2012*

УДК 376 – 056. 36

*А.В. Козак*

## РОЛЬ СПЕЦІАЛЬНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Стаття розкриває деякі питання особливостей дошкільного навчання та виховання розумово відсталих дошкільників в умовах спеціального дошкільного закладу.

**Ключові слова:** розумово відсталі дошкільники, спеціальне навчання, розвиток, корекція.

Статья раскрывает некоторые вопросы особенностей дошкольного обучения и воспитания умственно отсталых дошкольников в условиях специального дошкольного учреждения.

**Ключевые слова:** умственно отсталые дошкольники, специальное обучение, развитие, коррекция.

Суттєві зміни у дошкільній освіті, впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку потребує переорієнтації та дослідження нових напрямків виховання таких дітей, чіткої визначеності корекційної спрямованості даної роботи у різних типах та групах дошкільних установ. Саме тому даний процес спрямований на розвиток усіх психічних процесів у даної категорії дітей та попередження, корекцію, компенсацію вторинних відхилень у їх психофізичному розвитку.

Історичні дані щодо розвитку навчання та виховання розумово відсталих дітей, виділення змісту і форм корекційно-виховної роботи з ними, показують різноманітність напрямків дослідження. Так, італійський дефектолог М. Монтесорі вважала, що найбільш порушеним психічним процесом у розумово відсталих дітей є сприймання. Тому вона ввела в практику спеціальних установ, заняття з виховання сенсорної культури, вважаючи, що з допомогою спеціальних вправ розвиваються органи почуттів у дітей і тим самим створюється передумови для розвитку їх мислення [5].

Надалі відомий бельгійський учений О. Декролі виділяв у корекційній роботі з дошкільниками три етапи: спостереження, асоціація, вираження. Зміст першого етапу впливає на розвиток почуттів дитини, на другому етапі вплив спрямовується на розвиток мисленнєвих процесів і діяльності дитини, третій етап дає змогу виховувати безпосередні дії у дитини. Значно розширюючи рамки корекції, система О. Декролі в той же час будувалась на біологізаторському підході до підбору змісту вправ, які спираються перш за все на елементарні фізіологічні процеси та інстинкти дітей [4].

У період з 20-х по 30-ті роки минулого століття значний вклад в теорію дошкільної олігофренопедагогіки був внесений Л.С. Виготським, Г.М. Дульневим, Л.В. Занковим, І.М. Соловйовим та ін. Вони сформулювали ряд основоположних принципів корекційної роботи. Так, з опорою на теоретичний аналіз з проблеми розвитку нормальних дітей і на результати досліджень було сформульоване важливе положення про єдність основних закономірностей розвитку

нормальних дітей і розумово відсталих дітей. Прямим висновком був новий педагогічний підхід до роботи з розумово відсталими дітьми - можливість формування у процесі навчання у них відносно складних видів психічної діяльності [4].

Побудова цілісної системи корекційно-виховної роботи у спеціальних дошкільних установах потребувала виявлення не лише недоліків, а й позитивних можливостей розумово відсталих дітей. За наслідками фундаментальних досліджень цього положення у аспект теоретичного розгляду корекційної роботи при розумовій відсталості були введені такі поняття: нерівномірність зниження різних видів психічної діяльності; наявність в структурі дефекту його ядра, первинних та вторинних і супутніх відхилень, що є його наслідком: поняття про можливість компенсації дефекту завдяки впливу збережених функцій на порушені (Л.С. Виготський).

Вище розглянуті положення до структури особистості розумово відсталого дитини була висунута вимога індивідуалізації корекційно-виховного впливу в умовах спеціального навчання та виховання. Вплив на різні сторони розвитку аномальної дитини повинен бути комплексним, тобто спрямованим на усунення або полегшення недоліків та розвиток пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, фізичних та моторно-рухових навичок поведінки та особистості дитини в цілому, досягнення відповідного рівня вихованості [3].

Отже, дослідження у даному напрямку учених Р.М. Боскіс, Т.О. Власової, М.Ф. Гнезділова, М.І. Кузьмицької, О.Р. Лурія, М.С. Певзнер, Г.Є. Су-харєвої, І.Г. Єременка та ін. показали, що чим краще організована корекційна спрямованість навчання, тим більший вплив іде на розвиток збережених функцій у дитини, а це призводить до підвищення якості корекції недоліків у неї. Таким чином, корекційна робота повинна бути неподільно пов'язана з процесом навчання та виховання розумово відсталих дітей, пронизувати усю систему діяльності спеціальних дошкільних установ різних типів [3; 4].

Сьогодні в Україні створена диференційована система закладів для розумово відсталих дітей дошкільного віку. Відповідно до характеру порушення та ступеня їх виразності, розумово відсталі діти виховуються в спеціальних (корекційних) закладах, діяльність яких регламентується Положеннями Міністерства освіти України, Міністерства Охорони здоров'я України, Міністерства соціального захисту населення України.

Мета дошкільного виховання розумово відсталих дітей - підготовка дитини до навчання у спеціальній школі. Спеціальні завдання - максимально можливий психофізичний розвиток дитини та його корекція. Створення умов для розвитку емоційного, соціального та інтелектуального потенціалу дитини, формування її особистісних,

вольових та особистісно-моральних якостей. Виходячи з цього, головним завданням, є організація комплексного медико-педагогічного обстеження дитини з метою уточнення діагнозу та динамічного спостереження корекційно-виховного процесу і складання програми індивідуального розвитку дитини. Психічний розвиток у дошкільному закладі передбачає становлення складових психологічної готовності до навчання у школі: відчуття, сприймання, уявлення, наочно-образного та наочно-дійового мислення, мовлення і передусім - розуміння слова, інструкції, комунікативних умінь, адекватності та урегульованості емоцій, реакцій, дій, вольових зусиль, уваги, позитивного ставлення до гри, навчання, дорослих та інших дітей, дисциплінованості тощо. Психічний розвиток здійснюється на основі набуття дитиною суспільного досвіду, а саме: прищеплення елементарних трудових та самообслуговуючих навичок, поведіння у групі, їдальні, спальні, на вулиці; етичних правил та норм поведінки; елементарних знань та уявлень про навколишнє середовище.

Змістом дошкільного виховання є фізичне, музичне, трудове виховання, образотворча діяльність, конструювання, ознайомлення з довкіллям, формування елементарних математичних уявлень, розвиток мовлення, індивідуальна корекційна робота [6].

Психічний та фізичний розвиток дитини у процесі дошкільного виховання відповідно до її особливостей та можливостей набуває адаптаційного до життя в суспільному середовищі спрямування. Корекційна робота, яка проводиться в спеціальних дошкільних закладах, спрямована на подолання і попередження вторинних відхилень в розвитку розумово відсталих дітей.

Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами, яка прийнята Колегією Міністерства освіти України 1999 р., вимагає комплексної допомоги та підтримки дітям з особливими потребами, а також з інтеграцією цих дітей у загальноосвітню школу. Спеціальні дослідження, проведені в Україні в останні роки, сприяють подоланню стереотипів у розумінні проблем навчання і виховання дитини з особливими потребами, відходу від концентрації уваги на ураженнях. Провідною ідеєю сучасної спеціальної освітньої допомоги є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій, здатних узяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, що обумовлюють рівень опанування знань, умінь, навичок та відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство. І тому актуальність проблеми ранньої корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дошкільниками в умовах дитячого будинку набуває великого значення.

У зв'язку із вирішенням питання інтегрованого та інклюзивного навчання у різних дошкільних закладах виникла необхідність покращення практики навчально-виховної роботи, яка спрямувала теоретичну думку на проблему взаємозв'язку навчання дітей з їхнім розвитком. З цього приводу слід пригадати положення Л.С. Виготського про те, що навчання повинно випереджувати розвиток, будуватися на потенційних можливостях дітей, які можливо реалізувати лише у процесі навчання за допомогою педагога. Отже, процес навчання повинен вести за собою розвиток дитини, навчання виступає позитивним тоді, коли воно стимулює розвиток, "веде його за собою", а не слугує просто збагаченню дитини новими знаннями, які легко входять в її свідомість. Розвиваюча функція навчання повинна бути спрямована на прискорення темпу розвитку дитини і подолання відхилень у її розвитку. Отже, на думку Л.С. Виготського, навчання може бути розвиваючим тільки тоді, коли воно враховує зону найближчого розвитку, являє собою той резерв потенційних можливостей дитини, який вона може реалізувати тільки за допомогою дорослого [1].

У практиці дошкільного виховання розумово відсталих дітей особливої актуальності набуває положення про провідну роль навчання в розвитку (Л.С. Виготський, В.О. Запорожець, Д.Б. Ельконін), особливо в сенситивні періоди, коли дитина найбільш чутлива і коли в неї особливо ефективно формуються певні психічні процеси (в дошкільному віці - це сприймання, пам'ять, мовлення).

На відміну від дошкільників, які розвиваються нормально, розумово відсталі діти самостійно не оволодівають ні специфічними видами дитячої діяльності ні соціальними формами поведінки. Мислення і мовлення розумово відсталих дітей при спонтанному розвитку виявляються на дуже низькому рівні. Разом з тим, досвід дошкільного виховання розумово відсталих дітей свідчить про їх значні потенційні можливості, які можуть бути реалізовані тільки в умовах особливим чином організованого навчання. Комплексний педагогічний вплив дозволяє значною мірою згладити відхилення в розвитку, а також попередити виникнення вторинних дефектів які Л.С. Виготський характеризував як соціальні, що виникають внаслідок несприятливих соціально-педагогічних умов [1].

О.А. Катаєва, О.А. Стребелева, Г.Л. Вигодська та ін. зазначають на тому, що розумово відсталі діти виявляють значні можливості в оволодінні різними видами діяльності. Перш за все слід відзначити, що внаслідок спеціально організованого навчання кардинальних змін набуває ігрова діяльність дітей. У ході спонтанного розвитку, дошкільники мало грають самостійно: їх ігри стереотипні та бідні за змістом, зводяться до простих маніпуляцій з предметами і мають часто

неадекватний характер, в грі відсутні навіть елементи сюжету, не виникає бажання грати колективно, ігри дітей різних вікових груп майже не відрізняються за рівнем розгорнутості та складності, мовленнєвий супровід здійснюється безвідносно до ігрових дій або відсутній взагалі. У силу цього ігрова діяльність не стає провідною і не спрямовує хід психічного розвитку дітей.

За умов спеціального навчання розумово відсталі дошкільники оволодівають сюжетно-рольовою грою і виявляються здатними не тільки відтворювати передбачені програмою ігрові сюжети, але й створювати нові ігрові ситуації (Г.Л. Вигодська, Н.Д. Соколова). У переважній більшості дітей формуються специфічні ігрові уміння, діти можуть самостійно брати на себе ролі і діяти відповідно до них. У своїх іграх розумово відсталі дошкільники можуть використовувати поряд з реальними предметами та іграшками, подібні до них замісники. Під впливом навчання іграм за правилами у дітей формуються передумови довільної поведінки. Виконання ігрових дій активізує дітей викликає в них позитивні емоції, спонукає до використання тих знань, вмінь, навичок, які вони мають. Коли гра стає провідною діяльністю, вона сприяє забезпеченню більш повного засвоєння аномальними дітьми соціального досвіду та розвитку особистості [2].

Ігрова діяльність має значний вплив на розвиток образотворчої діяльності. В спонтанному розвитку малювання, конструювання, як і гра, не займають в житті розумово відсталих дітей значного місця і не виконують присутньої їм в нормі розвиваючої функції. У дітей без спеціального корекційного впливу, не з'являються конструктивні вміння, не виникає предметний малюнок. При навчанні без урахування особливостей розвитку дітей предметні малюнки з'являються, проте вони з одного боку примітивні, фрагментарні, не передають цілісного образу предмета, не показують форми і пропорції предметів з другого - являють собою засвоєний дитиною графічний штамп, який не відображає для неї реальний предмет. У зв'язку із недорозвитком зорово-рухової координації і моторними труднощами, техніка образотворчої діяльності залишається у розумово відсталих дошкільників вельми примітивною. Показовим є той факт, що діти, які вміють малювати не використовують в своїх малюнках колір, ні як засіб зображення, ні як засіб емоційної виразності. У багатьох дітей спостерігаються неадекватні дії із знаряддям і матеріалами ігрової діяльності.

Спеціальна корекційна робота з формування образотворчої діяльності сприяє розвитку у розумово відсталих дошкільників вмінь створювати зображення окремих предметів, що дає змогу у них розвинути навички сюжетного малювання та ліплення у відповідності з образотворчо-ігровим задумом. З цього приводу О.П. Гаврілушкіна

вважає, що у процесі корекційно-виховного та навчально-розвиваючого впливу значно збагачується і розширюється тематика малювання, ліплення, конструювання: у дітей з'являється потреба у відображенні предметів та явищ оточуючого: виникає позитивне емоційне ставлення до роботи. Особливе значення має виникнення у розумово відсталих дітей емоційного та мовленнєвого спілкування в ході спільної діяльності, при цьому мовлення починає виконувати функції спілкування, воно поєднується з ігровим задумом і знаннями дітей, дає розвиток виду діяльності [2].

У дошкільному віці у дитини з нормальним розвитком розвиваються елементи трудової діяльності. Розумово відсталі діти як правило, беспорядні в самообслуговуванні, а також у виконанні простих доручень: не зацікавлені ні процесом роботи, ні її результатом, діють безвідповідно до поставленої мети. Недорозвинення трудової діяльності у даної категорії дітей пов'язане з низьким рівнем аналітико-синтетичної діяльності, інертністю мислення, труднощами актуалізації існуючих зв'язків, недорозвиненням моторики, недостатнім розвитком психічних процесів.

Разом з тим, досвід навчання і виховання показує, що розумово відсталі дошкільники можуть оволодіти навичками самообслуговування, найпростішими видами ручної господарсько-побутової праці (Є.К. Гульянц, Г.І. Шинкаренко). Діти здатні приймати участь в суспільно-корисній праці дорослих. При особливій організації, праця у розумово відсталих дошкільників набуває досить розвинених форм, чинить корекційний вплив на їх особистісний розвиток, впливає на становлення усіх психічних процесів дитини, її моторного розвитку [3].

Пізнавальна діяльність розумово відсталих дошкільників характеризується як відставанням в темпі розвитку, так і якісною своєрідністю. Наприкінці дошкільного віку лише більше половини розумово відсталих дітей досягають рівня розвитку сприймання, який характерний для нормально розвинених дітей раннього дошкільного віку. Розумово відсталі дошкільники погано уявляють собі оточуючі предмети, не завжди можуть виділити певний предмет серед інших, погано розрізняють властивості предметів, недостатньо орієнтуються в просторі, характерним є відставання в термінах розвитку наочно-дійового мислення. Розумово відсталі діти часто не усвідомлюють наявності проблемної ситуації, недостатньо узагальнюють власний досвід, не можуть його використовувати в нових видах діяльності. На відміну від дітей, які розвиваються нормально, у розумово відсталих дітей виникають незначні позитивні зміни у розвитку наочно-дійового мислення. Особливо без їх спеціального навчання. Безумовно, у розумово відсталих дошкільників страждає формування елементів мовно-логічного мислення, вони розвиваються уповільнено і мають якісну своєрідність.

Дослідники О.А. Катаєва, О.А. Стребелева вказують на те, що процес виховання і навчання в спеціальних дошкільних закладах для розумово відсталих дітей має корекційно-розвиваючу спрямованість. Педагогічна корекція - це складна система впливу на розумово відсталих дітей, яка в поєднанні з медичною допомогою спрямована на подолання недоліків розвитку дітей з порушенням вищої нервової діяльності і ґрунтується на використанні їх компенсаторних можливостей, сутність яких полягає в заміщенні порушених функцій, формуванні інших способів дій з опорою на збережені або менш вражені функції [2].

Виховання у процесі корекції не зводиться лише до техніки виправлення відхилень в розвитку, а й одночасно з цим спрямоване на формування нових якісних утворень особистості. При цьому корекційний вплив чиниться паралельно і на сенсорну та розумову сфери особистості.

Практика доводить що розвиток мислення розумово відсталих дітей можливий тільки з допомогою спеціального навчання (О.А. Катаєва, С.Г. Кім, О.А. Стребелева, Г.В. Цикото та ін..) [3; 5].

До числа самих суттєвих досягнень спеціального навчання та виховання слід віднести значний особистісний розвиток розумово відсталих дітей. Відомо, що особистість розумово відсталої дитини формується з великими відхиленнями як в термінах, так і в темпах розвитку, а також за змістом (Н.Г. Морозова, Н.Д. Соколова і інші). В три роки у розумово відсталих дітей ще зовсім не має особистісних проявів, їх поведінка мимовільна. За відсутності спеціальних умов часто формуються патологічні риси характеру: пасивність, замкненість, запобігання, негативізм [3].

У процесі правильно організованої корекційно-виховної і навчально-розвивальної роботи діти стають більш розвиненими у особистісному плані. Так, як зазначають дослідження О.А. Катаєвої, Н.Г. Морозової, О.А. Стребелевої у розумово відсталих дошкільників формується позитивне емоційне відношення до власної діяльності та діяльності товаришів. Значною мірою піддається корекції поведінка цих дітей. Їхні вчинки стають в основному вмотивованими, в них з'являються дружні відносини з товаришами та дорослими, вони можуть стати чуйними до заохочення, вони відчувають потребу в заохоченні дорослого [5].

Аналіз даної проблеми дозволяє зробити висновок про те, що вихованці спеціальних дошкільних закладів виявляються в більшій мірі підготовленими до навчальної діяльності, ніж їх однолітки, які не отримали спеціальної дошкільної підготовки. Все це свідчить про важливість та ефективність своєчасного включення дітей в процес корекційно-виховної та навчально-розвиваючої роботи.



### Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. - Основы дефектологии / под ред. Т.А.Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5. – 368 с.
2. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Л. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. – М.: Просвещение, 1985. – 70 с.
3. Дегтяренко Т.М., Вавіна Л.С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навчальний посібник. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2008. – 302 с.
4. Золотоверх В.В. Нариси з історії спеціальної дошкільної педагогіки: Монографія. – К.: Науковий світ, 2004. – 196 с.
5. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: для студентов педагогических вузов. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 1998. – 208 с.
6. Програма виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку. – К.: ТОВ "ЛДЛ", 2000. – 120 с.

Article covers some question features pre-training and education of mentally retarded preschool children in a special pre-school.

**Keywords:** mentally retarded, school, special education, development and correction.

*Отримано 24.2. 2012*

УДК 376-056.36:377

*О.В. Константи́нів*

### ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX ПОЧАТОК XX СТ.)

У статі розкрито передумови становлення трудового навчання в закладах спеціальної освіти. Висвітлено формування поглядів щодо застосування праці у навчально-виховній роботі спеціальних закладів для дітей з розумовою відсталістю (кінець XIX початок XX століття).

**Ключові слова:** праця, трудове навчання, розумово відсталі діти, спеціальні заклади освіти, корекція психофізичного розвитку, спонтанний розвиток, трудова діяльність.

В статті раскрыты предпосылки становления трудового обучения в учреждениях специального образования. Освещено формирование представлений относительно применения труда в учебно-воспитательной работе специальных учреждений для детей с умственной отсталостью (конец XIX начало XX века).

**Ключевые слова:** труд, трудовое обучение, умственно отсталые дети, специальные учебные заведения, коррекция психофизического развития, спонтанное развитие, трудовая деятельность.

Без цілеспрямованої дослідницької роботи і об'єктивного історико-педагогічного аналізу досвіду організації професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів, який нагромадила спеціальна школа, практики будуть приречені на вічне „новаторство” і повторення попередніх помилок. Тому, надзвичайно важливо, всебічно оцінити професійно-трудове навчання як педагогічне явище без упередженого ставлення та осмислити різні аспекти вітчизняного досвіду. Особливе місце в цьому відношенні посідає передумови становлення трудового навчання розумово відсталих учнів періоду з другої половини XIX ст. – початок XX століття. З одного боку, саме в цей час було завершено його становлення як чинника формування найважливіших якостей особистості молодого покоління, з іншого – у 20–30 - х рр. воно було перетворене в засіб виховання готовності їх працювати.

Розвиток змісту професійно-трудового навчання розумово відсталих дітей в Україні неможна розглядати без аналізу тих теоретичних концепцій, які були висунуті основоположниками зарубіжної олігофренопедагогіки. Проблема навчання аномальних дітей стала актуальною лише в середині XIX століття з бурхливим розвитком промислового виробництва, яке потребувало кваліфіковану робочу силу. Бондар В.І. вказує, що ідея залучення розумово відсталих дітей до трудової діяльності виникла з відкриттям перших спеціальних закладів і широко реалізовувалась в практиці навчально-виховного процесу. Включення розумово відсталих дітей в трудову діяльність з самого початку розвитку олігофренопедагогіки визнавалась одною з головних умов їх підготовки до самостійного життя, але роль праці розумілась неоднаково. А саме залучення дітей з вадами інтелекту до праці розглядалось як:

1. **засіб фізичного, розумового і морального виховання.** Одним з представників такого напрямку є видатний олігофренопедагог Е. Сеген (1812 – 1880). Він розглядав трудову діяльність як засіб фізичного тренування рухового апарату, що призводить до тренування нервової системи ,через що відповідно поліпшується психічна діяльність. На

його думку, правильно організована "праця виробничого спрямування, зміцнює здоров'я розумово відсталих дітей, забезпечує розвиток сприймання, відчуття, подолання інертного стану". Е. Сеген пропагував і широко застосовував у своїй педагогічній практиці ручну працю і зазначав, що у розумово відсталих дітей слід виховувати звички приносити користь собі та іншим. Завдання виховання розумово відсталих, на думку Сегена, полягає в тому, щоб вивести їх з інертного стану, поставити в зв'язок із зовнішнім світом. Кінцева мета виховання – розвинути здібності, дати навички продуктивної праці для того, щоб розумово відсталі могли своїм заробітком окупити своє утримання та перестали бути тягарем для суспільства і стати людьми "корисними". Сам Сеген назвав свою систему фізіологічної, так як в процесі виховання, з його точки зору, повинно відбутися видозміна будови нервової системи, її оздоровлення. Він вказав ті засоби, які забезпечують подолання інертного стану розумово відсталі дитини і долучають її до корисної праці. Перше місце серед цих засобів займають сприятливі умови життя дітей з вадами інтелекту в спеціальних установах. Сеген детально розробив вимоги до житла, одягу, харчування, режиму для недоумкуватих. І хоча багато його порад втратили своє значення в сучасних умовах і здаються наївними, загальні принципи, якими він керувався при організації установ для розумово відсталих, не можуть бути відкинуті. Цими принципами є: врахування психофізичного стану розумово відсталі дитини, створення таких сприятливих умов для її розвитку, які наближають час включення дитини в продуктивну працю. Сеген вважав, що всі засоби, що забезпечують рішення кінцевої мети виховання такої дитини – підготовку її до праці, - себе виправдовують.

2. засіб активізації навчальної діяльності. Наприклад, Ж. Демор (1867 -1941) протиставляв обов'язкове поєднання навчання з ручною працею. Він стверджував, що "ручна праця пробуджує ініціативу, примушує працювати мозок, пробуджує увагу і бажання, регулює прояв волі... – вона є важливою зброєю інтелекту і міцного засвоєння різноманітних знань". Він гостро критикував усталений вербалізм у навчанні розумово відсталих дітей, загальноприйнятту систему навчальних занять з окремо взятих предметів. Навчальні програми шкіл підпорядкував принципом "корисності" - вчити тільки тому, що сприяє розвитку розумових і фізичних здібностей дитини і має практичне значення. У навчальному плані відвів значне місце ручній праці, гімнастиці, малюванню, співу, виправленню недоліків мовлення. Обґрунтовано виступав проти даремних, абстрактних знань у навчанні розумово відсталих дітей, прийшов до невиправданого висновку про необхідність максимально скоротити програми з арифметики, письма та граматики. Сформулював ряд рекомендацій з методики окремих навчальних предметів в спеціальній школі.

**3. засіб розв'язання соціальних проблем – підготовки випускників школи до самостійної продуктивної діяльності.** Представником такого напрямку поглядів на роль праці у навчанні розумово відсталих дітей є А. Біне (1857–1911). Він стверджував, що важливим показником удосконалення навчального процесу у спеціальній школі є ступінь пристосування дитини до навколишнього світу. Навчання повинно активізувати розумово відсталу дитину, зробити її діяльною, працездатною, мислячою і творчою. На його думку, загальнопедагогічна робота з розумово відсталими дітьми повинна спрямуватися на розвиток практичних здібностей та вмінь. З цією метою він рекомендував педагогам широко використовувати психічну ортопедію – систему спеціальних вправ на розвиток спритності, швидкості реакції, організованості і достатньої орієнтованості в довкіллі. У цьому аспекті А. Біне надавав перевагу заняттям з ручної праці, стверджуючи, що навчання в шкільній майстерні набагато корисніші, ніж заняття в класі, оскільки вони полегшують процес пристосування таких осіб до самостійного життя.

**4. засіб корекції недоліків розвитку розумово відсталих дітей.** На той час корекційно-виховну роботу називали сенсомоторною культурою, психофізіологічною ортопедією, яка являла собою систему формальних вправ, що мали на меті тренування органів чуття, моторики та розвитку уваги. Ці вправи, як правило, були мало пов'язані з навчальною і трудовою діяльністю недоумкуватих і виконувалися у відриві від життєвих ситуацій. Проте Г.М. Дульнев зазначає, що "розуміння сутності цієї роботи, її принципи, її практичне здійснення дуже сильно змінювались в залежності від розвитку психологічної і педагогічної науки". [2, с. 21]. Наприклад, сюди ми можемо включити погляди Сегена і Демора про роль праці у формуванні морального і розумового розвитку аномальних дітей, вони в якійсь мірі вважали, що трудова діяльність як найбільш активна діяльність може автоматично покращувати стан розумового і морального розвитку. На відміну цьому Декролі розглядає ручну працю як сприятливу умову спонтанного розвитку якостей дитини, навчання, зокрема ручна праця, виявляє закладені якості, впорядковує хід розвитку, не добавляючи нічого нового до того, що закладено від початку в дитині. Іншої думки притримувалась М. Монтесорі, яка вважала, що необхідно створити умови для розвитку мислення дитини і для виправлення психофізичних недоліків розумово відсталих дітей. Вона не відокремлювала ручну працю в окремий предмет, а за допомогою дидактичних вправ розвивала у дітей навички самообслуговування та застосовувала в дидактичних прийомах суспільно-корисну працю. Сантис де Санте (Італія), Торнов (Німеччина) та інші, наголошували, що включення

трудової діяльності у зміст навчання розумово відсталих учнів сприяє формуванню у них розумових і моральних якостей.

Отже, зміст трудового навчання розумово відсталих дітей на початку його становлення носив неоднозначний характер і досліджувався з різних позицій, а саме як засіб формування суми навиків (фізичних, розумових або моральних), як зв'язок зі змістом навчання спеціального закладу, і як засіб соціальної реабілітації (підготовка дітей до самостійного життя). Що дало підґрунтя для активізації суспільної допомоги розумово відсталим на території Росії та України. На початку ХХ століття видаються російською мовою наукові праці зарубіжних олігофренопедагогів, психологів, праці яких присвячені проблемам розумової відсталості. (Ж. Демор, Б. Меннель, Ж. Филипп і П. Бонкур, А. Біне і Т. Сімон, Е. Сеген та інші).

Як і на Заході, в Росії так і на Україні рух на захист недоумкуватих посилюється з кінця ХІХ століття. У пресі, на з'їздах лікарів, педагогів, психологів учасники яких виступають щодо організації громадської допомоги розумово відсталим, вимагають проведення реформи в галузі освіти, охорони здоров'я. Так, російський лікар І.П. Мержеєвський, наголошує на соціальному характері природи недоумства, значення громадської турботи та залучення розумово відсталих до праці. "Ідіотизм...накладає на кожне впорядковане суспільство подвійний обов'язок: вивчити і викоринити ті ненормальні умови, які сприяють його розвитку, і подбати про долю його жертв, ні в чому не винних. Ці турботи не можуть бути марні, досвід переконує нас, що ідіоти при правильному вихованні і розумному навчанні можуть частково власною працею забезпечити витрати, витрачені на їх утримання. Від самого суспільства залежить поставити ці істоти в такі умови, щоб їх жалюгідне життя не лежало важким тягарем на економічному побуті країни" [4, с. 80]. Це підкреслює, що для вітчизняного направлення олігофренопедагогіки характерно велику увагу приділяли питанням трудового навчання розумово відсталих дітей. Підготовку недоумкуватих до участі в продуктивній праці з кінцевою метою їх виховання в подальшому стали визнавати багато олігофренопедагогів, а саме Є.К. Грачов, М.П. Постовска, Г.Я. Трошин, В.П. Кащенко, Г.Н. Россолімо, Д.І. Азбукін, А.Н. Граборов та інші.

Зокрема, В.П. Кащенко наголошував на тому, що ручна праця "повинна посідати головне, домінуюче місце серед інших предметів – вона є базисом всіх наших виховних і освітніх впливів на дефективну дитину". Він один з перших намагався використати ручну працю як методичний прийом роботи з дітьми при вивченні всіх начальних предметів та задіяти працю як корекційний чинник при організації навчання та виховання дітей з вадами інтелекту, він писав : "Питання про співвідношення виробничої і творчої праці як моментів лікувально-

педагогічного впливу ще поки не розкрито остаточно, але на нашу думку, саме останній відіграє головну роль для педагогічної корекції" [5, с. 89]. В.П. Кащенко зауважував, що "метод корекції через працю як метод трудової терапії дійсно має своїм результатом оздоровлення особистості дитини" [5, с. 90]. Та розробив систему корекційної роботи, основою якої є трудова діяльність розумово відсталих учнів, яка містить такі етапи:

1. Мотивація розвитку загальної працездатності.
2. Вироблення систематичності і витримки в роботі.
3. Культура зацікавленості в праці, яка має 2 моменти: по-перше, це відволікання дитини від небажаних, негативних інтересів, яке здійснюється шляхом заміни; і по-друге – розвиток нових інтересів.
4. Розвиток загальної активності.

Автор вбачав, в такій організації корекційної роботи, що трудова діяльність автоматично без будь-яких додаткових засобів, без спеціальної ціленаправленої роботи вчителя у дефективної дитини розвиває уявлення, вольові зусилля, моральні якості особистості тощо.

Ідею автоматичного, спонтанного впливу на психічний розвиток розумово відсталої дитини в умовах трудової діяльності розвивав О.М. Грабаров. Спеціальна школа має відповідати всім принципам єдиної трудової школи, зокрема зазначав, що "праця в навчальному плані допоміжної школи є важливим моментом здійснення загальноосвітніх знань. З цієї точки зору праця такий же навчальний предмет, як мова, арифметика, географія і її організація повинна задовольнити основні дидактичні і методичні вимоги... Впливає на характер знань учнів з цих предметів". Особливе місце в працях О.М. Грабарова надається праці як засобу корекції особистості розумово відсталої дитини в загальній системі засобів виховання. Він стверджує, що в процесі праці розвивається цілий комплекс особистісних якостей учнів таких як "ініціативність, обміркованість, самостійність, наполегливість, самоконтроль, витримка" [3, с. 58]. В процесі трудової діяльності учень знайомиться з різними характеристиками предметів: величина, форма, вага, колір тощо. Учень встановлює певну залежність між деякими якостями предметів, розкриває різноманітності цих предметів за допомогою різних аналізаторів (зорового, тактильного тощо). Таким чином, дитина розширює коло своїх уявлень і "отримує матеріал для порівняння і висновків т.б. учень просувається у своєму розвитку" [3, с. 124]. Для реалізації перерахованих завдань О.М. Грабаров зауважує що праця повинна бути посильною, цікавою і безумовно корисною з точки зору фізичного виховання.

Професор О.М. Грабаров вважається засновником спеціальних методик навчання і виховання розумово відсталих учнів.

Представлений в його працях науковий матеріал має теоретичне та практичне значення і на сучасному етапі розвитку олігофренопедагогіки. Особливу увагу автор приділяє ліпленню (глина, замазка, пластилін) і роботі з папером (складання, аплікація, плетення). В його книзі "Очерки по олигофренопедагогике" представлена не тільки технологія цих видів праці, а і фактично подане планування. Вчений підкреслював, що ліплення і робота з папером мають великі корекційні можливості: розвивають спостереження, уяву, почуття міри і форми, "сприяють сенсомоторному розвитку", є "чудовим підготовчим засобом до письма" [3, с. 137].

Отже, кінець XIX початок XX століття – це період формування поглядів щодо використання праці у системі освіти розумово відсталих учнів. На основі вище сказаного ми можемо виділити такі передумови становлення професійно-трудового навчання спеціальних закладах для дітей з вадами інтелекту:

1. Усвідомлення значення праці у організації навчання та виховання розумово відсталих дітей, що дало змогу залучати їх до елементарних видів трудової діяльності;

2. Усвідомлення того, що діти з вадами інтелекту можуть засвоїти та оволодіти трудовими вміннями та навичками, що позбавляє їх бути тягарем для суспільства. Це призводить до збільшення кількості спеціальних закладів і покращення умов навчання та виховання;

3. Усвідомлення значення праці в організації навчання як засобу корекції недоліків психічного і фізичного розвитку розумово відсталих дітей, яке призводить до проведення досліджень та методичних розробок з трудового навчання;

4. Усвідомлення домінуючої ролі трудового навчання у процесі організації навчання та виховання дітей з вадами інтелекту як засобу розв'язання соціальних проблем – підготовки випускників школи до самостійної продуктивної діяльності;

5. Усвідомлення того, що трудове навчання такий же предмет, як і мова, арифметика, географія тощо і його організація повинна задовольнити основні дидактичні і методичні прийоми.

Однак, послідовники перерахованих нами поглядів щодо застосування праці у навчанні дітей з вадами інтелекту не розглядали трудове навчання з позиції його логічного змісту, в контексті тієї системи розумових дій, які можуть формуватися у процесі спеціально організованого навчання.

Не надавалось значення створенню спеціальних додаткових умов для організації трудового навчання. Погляди дефектологів того часу на роль і значення фізичної праці у корекції пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей ґрунтувалися на пасивному очікуванні

позитивних результатів у розвитку особистості учнів спеціальних закладів.

Трудова діяльність не поєднувалась з продуктивною працею учнів і обмежувалась тренувальними вправами, спрямованими на елементарну підготовку учнів. Для цього періоду була характерна тенденція до обмеження цілеспрямованого трудового навчання простою ремісничо-кустарною працею. Тому трудове навчання учнів допоміжної школи обмежувалося формуванням суми навичок з елементарних видів праці, які необґрунтовано визначалися практикою.

Не надавалось належного значення ролі цілеспрямованої роботи вчителя в процесі організації трудового навчання. А саме, не може сприяти корекції психофізичних вад розумово відсталих учнів така його організація, при якій відбувається своєрідний "поділ праці" - все, що потрібно робити руками, роблять учні, що потрібно "вирішувати головою" (наприклад, контроль за якістю виконання операцій) , все це за учнів робить вчитель.

На всіх етапах розвитку теорії і практики навчання й виховання розумово відсталих дітей вівся активний пошук педагогічних засобів використання їхньої праці з метою психічного розвитку дітей і підготовки їх до боротьби за своє існування. В цей період не прослідковується єдиного бачення науковців та практиків щодо застосування праці у організації навчання та виховання учнів з вадами інтелекту. Тим самим надання праці "... педагогічного спрямування у навчанні розумово відсталих дітей було тим спільним, об'єднуючим початком, яке не викликало будь-яких сумнівів у представників різних напрямків і наукових шкіл (Бондар В.І.)" [1, с. 285].

У світлі розв'язання цього завдання ставилися та розроблялися питання психолого-педагогічного вивчення учнів, удосконалювалися зміст і методи виховання і навчання в спеціальній школі, формувалася система професійно-трудового навчання, добиралися профілі підготовки дітей до самостійної праці. Усі ці питання розглядалися, насамперед, в аспекті проблеми коригування недоліків розумового розвитку учнів.

Однак глибший аналіз тих чи інших теоретичних підходів щодо розв'язання корекційних завдань показав, що і визначення змісту корекційної роботи в школі, і розуміння дидактичних шляхів коригування вад розвитку учнів залежали від того, як розв'язувалася загальніша проблема – проблема соціальної спрямованості виховання розумово відсталих дітей. Особливо це виявляється при аналізі системи трудового навчання, яке здійснювалось відповідно до тієї чи іншої концепції соціальної спрямованості навчально-виховного процесу спеціальної школи.



### Список використаних джерел

1. В.І. Бондар, В.В. Золотоверх Історія олигофренопедагогіки: Підручник. – К.: Знання, 2007. – 375 с.
2. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. – М.: Педагогика, 1969. – С. 217.
3. Граборов А.Н. Основы олигофренопедагогика. Авторы-воспитатели: В.Г. Петрова, Т.В. Шевырева. – М. Педагогика, 2005.
4. Замский Х.С. История олигофренопедагогика. – 2 изд. – М.: Просвещение, 1980. – 398 с.
5. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Испр. недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. – 2изд. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с.

The article reveals the condition of formation of labor studies at institutions of special education. Forming of views on the employment in the educational work of special schools for children with mental retardation (late nineteenth early twentieth century).

**Keywords:** labor, labor training, mentally retarded children, special educational institutions, correction of mental and physical development, spontaneous development and employment.

*Отримано 24.2. 2012*

УДК 376

*М.С. Кузнецова*

### ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ УЯВИ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

У статті проводиться аналіз результатів експериментального дослідження особливостей творчої уяви учнів старших класів допоміжної школи на географічному матеріалі.

**Ключові слова:** діти з порушенням інтелектом, творча уява, географічний матеріал.

В статті проводиться аналіз експериментального дослідження особливостей творчого воображення учеников старших классов вспомогательной школы на географическом материале.

**Ключевые слова:** дети с нарушением интеллекта, творческое воображение, географический материал.

Однією з найважливіших здібностей свідомості у розвитку та становленні особистості кожної дитини є здатність створювати образи, уявлення, ідеї. Визначну роль при цьому відіграє психічний процес уява.

Розвиваючись з перших років життя дитини, уява сприяє формуванню та становленню інших пізнавальних функцій, посідає важливе місце у процесі оволодіння навчальним матеріалом, спілкуванні з оточуючими людьми, а також соціалізації особи. Це має особливе значення для учнів з недорозвиненням інтелекту, адже кінцевою метою навчання та виховання їх у допоміжній школі є подальша успішна соціалізація та соціальна адаптація.

В силу особливостей інтелектуальної та психічної діяльності розумово відсталих учнів, формування та становлення в них процесу уяви відбувається уповільнено та із значними труднощами. Це не лише гальмує загальний розвиток таких дітей, але і робить їх нездатними до творчої діяльності, яка у дитячому віці стає важливим ступенем до успішного функціонування дитини у суспільстві.

Найбільш поширеним у практичному плані є поділ уяви на творчу та репродуктивну (відтворюючу).

Якщо уява включається в творчу діяльність, вона сама набирає творчого характеру, допомагаючи створювати образи нових оригінальних об'єктів. Таку уяву називають творчою.

Уяву, яка включається в процес засвоєння того, що вже створили і описали інші люди, і допомагає наочно уявити об'єкти, безпосередньо не сприйняті, називають відтворюючою або репродуктивною. Якщо уява включається в творчу діяльність, вона сама набирає творчого характеру, допомагаючи створювати образи нових оригінальних об'єктів. Таку уяву називають творчою [3, с. 11].

Нами було проведено експериментальне дослідження з метою виявлення рівня сформованості творчої уяви учнів допоміжної школи.

Розробляючи методику дослідження, ми добирали завдання географічного характеру. Такий вибір обумовлений тим, що робота з географічним матеріалом вимагає від учнів прояву здатності уявляти об'єкти, явища, події, з якими вони ніколи не знайомилися на практиці. Разом з тим, виконання завдань з географії сприяє подальшому розвитку уяви та фантазії дітей (В.М. Синьов, Ж.І. Шиф, В.О. Липа).

Учасниками експерименту стали учні 6-9 класів допоміжної школи: 30 учнів допоміжної школи-інтернату м. Слов'янську, 27 учнів допоміжної школи-інтернату м. Красний Лиман та 25 учнів допоміжної

школи-інтернату м. Миколаївка. Такий вибір пояснюється тим, що учні допоміжної школи саме в цей період вивчають географічний матеріал.

Нами була розроблена методика, яка містила три варіанти завдання.

В основу *I-го завдання* була покладена методика Є.П. Торранса "Неповні фігури". Враховуючи контингент досліджуваних та географічну спрямованість експерименту, ми застосували цю методику в адаптованому вигляді. Дітям давався "незакінчений" малюнок, на якому відображалися геометрична фігура (коло) і чотири лінії у різних ракурсах. В інструкції вказувалося на необхідність створити картину, в якій був би використаний пред'явлений еталон. У методиці Є.П. Торранса дитина підкорює свою уяву поставленій задачі, створюючи новий цілісний образ з використанням даної фігури або деталі. В той же час пропозиція намалювати картину забезпечує умови для фантазування, прояву своєї внутрішньої позиції.

*II-й варіант завдання* містив дві частини: у першій дитина створює розповідь з опорою на слова, у другій частині вона малює те, про що розповідала.

*III-й варіант завдання* був зорієнтований на роботу досліджуваних з символічною наочністю. Ми назвали його "Подорож по карті". Завдання також складалося з двох частин. Спочатку діти, дивлячись на фрагмент фізичної карти, "подорожували" від одного пункту до іншого, потім малювали побачене під час подорожі.

Подібні завдання не нові для учнів старших класів допоміжної школи. Вони не раз включалися вчителями в зміст уроків географії, також зустрічаються у підручниках та, спеціально розроблених для виконання практичних робіт, зошитах з географії.

При оцінюванні результатів роботи учнів з недорозвиненням інтелекту, що характеризують їхній рівень розвитку творчої уяви, ми користувалися критеріями, розробленими у своїх дослідженнях О.М. Дяченко, А.І. Кириловою, Є.А. Медведєвою, Є.А. Сошиною. Хоча вони вивчали іншу категорію дітей (з нормальним розумовим розвитком, затримкою психічного розвитку, глухих та слабочуючих), апробовані ними показники творчої уяви можуть бути застосованими і для дітей із зниженим інтелектуальним розвитком.

До таких показників відносяться:

- наявність стійкого інтересу до діяльності, прийняття завдання;
- орієнтування у завданні (чи розуміють, що від них вимагають);
- вміння користуватися образами сприйняття, пам'яті;
- володіння засобами творчої діяльності, здатність до перекомбінування образів;
- продуктивність та варіативність створених образів (запас уявлень про навколишнє);
- оригінальність образів (елементи творчості);

- емоційна насиченість створених образів.

Для якісної характеристики творчої уяви досліджуваних нами використовувалися 4 рівня виконання завдання.

0-й рівень (нульовий) – учень не приймає задачу, не розуміє смислу інструкції.

I-й рівень (низький) – уявлення досліджуваних предметні, недеталізовані, спостерігаються грубі помилки та неточності;

II-й рівень (середній) – уявлення дитини включені в певний епізод. Навколо уявленого об'єкту з'являється "коло речей";

III-й рівень (високий) – дитина використовує запропоновані еталони як деталі образу в якомусь уявленому сюжеті. Рішення поставленої задачі за типом "включення" дає найбільш оригінальні варіанти виконання роботи.

Вміння уявляти творчо пов'язане з умінням повноцінно сприймати, зберігати і використовувати образи навколишнього середовища. Для цього процесу необхідна здатність дитини бачити ціле за окремими елементами, комбінувати та перекомбінувати частини та цілі об'єкти, маніпулювати ними, створювати нові образи, виходячи з власних ідей та фантазій.

Геометричні фігури та лінії – еталони, що давалися в завданнях, знайомі учням як допоміжної так і загальноосвітньої шкіл, починаючи з молодших класів.

На уроках діти неодноразово виконували вправи, в яких треба було назвати предмети різних родових груп, схожих на ту чи іншу геометричну фігуру, а також перелічити, з чого складається об'єкт на малюнку.

Проте, завдання у такій формі, як було запропоновано в експерименті, учням виконувати не доводилося. Фігури та лінії повинні були активізувати образи пам'яті та уявлення дітей. Досліджувані мали згадати пейзажі та ландшафти, які розбиралися ними на уроках географії, природознавства, які вони бачили по телебаченню тощо.

Розглянемо результати виконання I-го завдання нашого експериментального дослідження.

Вже на етапі прийняття завдання значна частина учнів з недорозвиненням інтелектуальної діяльності (45%) взагалі не зрозуміли інструкції. Виконання завдання зводилося до "малювальних" маніпуляцій. Ми віднесли таких досліджуваних до групи з нульовим рівнем розвитку творчої уяви. На питання "Що ти намалював?" відповіді учнів із розумовою недостатністю були наступні: "Хлопчик, сонечко, серденько" (Олег Д. 6-й клас), "Луна, сонце, квіточки, будинок" (Вітя Ф. 9-й клас). Діяльність учнів даної групи можна було у будь-який момент зупинити, і вони не робили спроб до неї повернутися.

36,6% учнів допоміжної школи зуміли створити лише предметні, схематичні малюнки. Коло майже у всіх випадках сприймалося як сонечко, вертикальна дуга – як частина крони дерева, пряма лінія – стіна будинку. Дуже стислими були і словесні супроводження таких робіт учнями: "Квіти, дерево, сонце, небо, ялинка, грибочки" (Денис Ж. 6-й клас), "Дуга – це дерево. Сонце кругле і гора. Пташки літають" (Олена І. 8-й клас).

У деяких випадках, досліджувані з низьким рівнем розвитку уяви могли конкретизувати зображення (дерева з плодами, різні сорти квітів тощо), однак все ж таки їхні роботи мали значні неточності і носили шаблонний характер.

Пояснювали такі досліджувані свої роботи наступним чином: "Сонце світить, квіти ростуть. Тут тюльпани, ромашки, троянди. Деревя, ялинка. Яблука, груші." (Інна В. 7-й клас), "Тут трава. Квітки ростуть, кущі, дерева. Дощик йде. Це велике дерево. Це дуб. А це горіх. Літо." (Оля Д. 9-й клас). Розповіді досліджуваних даної групи з нормою розвитку інтелекту були аналогічними з структурою.

Лише у деяких дітей з інтелектуальною недостатністю (9,7%) навколо запропонованого еталону спостерігалось "коло речей" і можна було побачити певну композицію. Ми віднесли їх до групи з середнім рівнем розвитку творчої уяви. Відповіді на питання "Що ти намалював(ла)?" були достатньо розгорнутими. Так учениця з недорозвиненням інтелектуальної діяльності Аліна З. (6-й клас) коментує свою роботу: "Це собака бігає по травці. Сонце світить і навіть посміхається. Деревя з ялинками, небо, кущі та квіточки, доріжка. Це таке літо". Учениця 8-го класу Олена С. описувала асоціації, які виникали в неї при погляді на елементи завдання: "Ця дуга дуже схожа на дерево. А ця – на гору. Кружок схожий на сонечко. Тут квіти ростуть. В небі птахи літають. На цьому дереві – яблука, а на цьому – сливи. Метелики по квітках усюди літають. Тепло". Особливістю малюнків та відповідей досліджуваних даної групи стало те, що при створенні образів уяви вони активно користувалися накопиченим досвідом, застосовували його відповідно завданню.

Створити повноцінну, цілісну композицію, використати запропоновані еталони як деталі образу в якомусь уявленому сюжеті, знайти оригінальні варіанти виконання роботи не змогла жодна дитина з недорозвиненням інтелектуального розвитку.

Таким чином, виявилось, що як основна маса учнів допоміжної школи вийшла на нульовий та низький рівні розвитку уяви. Це ще раз підтверджує залежність роботи уяви від рівня розвитку розумових операцій, а також доводить необхідність спрямованої та систематичної роботи над розвитком уяви на уроках в допоміжній школі, зокрема при роботі з географічним матеріалом.

Виконання *II-го завдання* дослідження стало досить складним для учнів з розумовою недостатністю.

Ми враховували змістовність розповіді, доречність використання заданих слів або назв об'єктів фізичної карти, логічність змісту, наявність сюжету, елементи фантазії. Що стосується малюнку, ми зважали увагу на відповідність малюнка розповіді, наявність образів запропонованих слів (об'єктів карти), елементи творчості.

Майже половина всіх досліджуваних (46,3%) не змогли скласти розповіді і намалювати до неї ілюстрацію.

Значна частина учнів допоміжної школи (40,3%) включали запропоновані об'єкти у фрази "формально", тому логічної змістовної розповіді не виходило. Досліджувані просто придумували речення з кожним запропонованим словом, або перелічували об'єкти. Деякі діти могли створювати примітивний сюжет з опорних слів, проте на малюнках зображували зовсім інші речі (будинки, машини, літаки). Все це пов'язано з труднощами аналітико-синтетичної узагальнюючої діяльності, характерній дітям з порушенням інтелекту.

Кращі результати показали досліджувані, яких ми віднесли до групи з середнім рівнем розвитку творчої уяви. Такі учні склали розповідь, використовуючи у логічній послідовності всі три заданих слова, однак ця розповідь була стисла, обмежена еталонними образами, бідна на наявність якісних та просторових ознак. Малюнки досліджуваних з середнім рівнем розвитку уяви відповідали за змістом їхнім розповідям, проте були стереотипними, майже не містили власних дитячих фантазій.

Що стосується результатів *III-го завдання* нашого дослідження, дані показали, що при його виконанні учні 8-9х класів показали кращі результати ніж учні 6-7х класів. Це пов'язано з тим, що основна робота з фізичною картою проводиться на 8-9му роках навчання.

Значна кількість досліджуваних із зниженим розвитком інтелекту (38,5%) не змогли впоратися з завданням. Таких досліджених ми віднесли до групи дітей з нульовим рівнем розвитку творчої уяви.

Більше половини досліджуваних із зниженим рівнем розвитку інтелекту (54,2%), складаючи розповідь, просто перелічували назви об'єктів карти. При цьому фактично втрачався смисл завдання – подорожування від одного пункту до іншого. Так, учень 9-го класу допоміжної школи Вітя Ф. таким чином побудував свою розповідь: "Море, ліс, квіти, трава. Гори. Сонце. Небо і будинок". Слід зауважити, що деякі символи карти прочитані учнем невірно (море, замість озера, трава замість болота), а деякі, навпаки, залишені без уваги. Ми віднесли таких досліджуваних до групи учнів з низьким рівнем розвитку творчої уяви.

Лише декілька учнів із недостатнім розвитком інтелекту (7,3%) змогли скласти розповідь в логічній послідовності і намалювати

малюнки, на яких відображався уявлений дітьми фрагмент карти. Таких учнів ми віднесли до групи досліджуваних з середнім рівнем розвитку творчої уяви. Наведемо приклад розповіді учениці, яка виявила середній рівень розвитку творчої уяви. "Я йшла додому по дорозі. Поки я йшла, побачила річку і озеро. Біля озера були високі гори. Навколо росло багато різних дерев та ялинок, кущів і квітів. Мені все сподобалася. Я зробила красиву фотографію" учениця 8-го класу допоміжної школи Катя П. Малюнок дівчинки цілком відповідає розповіді. На ньому відображені майже всі об'єкти: стежка, вода (озеро), дерева (ліс), гори, квіти і кущі. Також на "фотографії" дівчинка відобразила себе. Це свідчить про те, що учениця досить точно зрозуміла завдання і зуміла впоратися з ним. Такі результати вказують на активну роботу творчої уяви в учнів даної групи, однак стислість, схематичність, однотипність отриманих результатів не дозволили нам віднести цих досліджуваних до групи учнів з високим рівнем розвитку уяви.

За результатами виконання досліджуваними II-го та III-го завдань, учні справилися з третім завданням (складання та малювання розповіді за фрагментом фізичної карти) краще ніж з другим (складання та малювання розповіді за трьома опорними словами). Це знов таки пов'язано з роллю зорового аналізатору у створенні образів уяви.

Таким чином було виявлено, що творча уява учнів з інтелектуальним недорозвиненням знаходиться здебільшого на нульовому та низькому рівнях. При виконанні завдань дослідження в учнів з недорозвиненням інтелекту виникали великі труднощі у процесі мисленого співвідношення пред'явленого еталону з наявними у минулому досвіді образами схожих об'єктів. Діти не могли вільно оперувати образами пам'яті, мислено перебудовувати їх, змінюючи просторове положення. Відзначалася "прив'язаність" до пред'явлених еталонів. Лише у кількох роботах мали місце елементи власного "збагачення" образів. Проте все ж таки цей факт свідчить про потенціальні можливості в розвитку уяви учнів з порушенням інтелекту.

Наочна опора полегшувала досліджуваним роботу, була стимулом до появи елементів власної творчості. На створення творчої продукції дітей також значно впливали ті чи інші враження, життєві ситуації, почуті або побачені ними картини.

Слід також відзначити, що уява учнів допоміжної школи з 6-го по 9-й клас знаходиться фактично на однаковому рівні, що свідчить про недостатню увагу педагогів допоміжних шкіл до значення процесу уяви в пізнавальній діяльності та розвитку цього процесу в учнів і вказує нам на необхідність поліпшення системи роботи над розвитком творчої уяви у допоміжній школі зокрема на уроках географії.

**Список використаних джерел:**

1. Бгажнокова І.М. Психологія розумово відсталого школяра. – М.: Освіта, 1987. – 224 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Зальцман Б.Н. Фантазія та її роль в діяльності людини. – К.: Знання, 1958. – 124 с.
4. Палагіна Н.Н. Воображение у самого истока: Психологические механизмы формирования. – М.: Московский психолого-социологический институт, 1997. – 136 с.
5. Синьов В.М. Психологія розумово-відсталої дитини: підручник / В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
6. Стадненко Н.М. Нариси з олігофренопедагогіки. – К.: Леся, 2002. – 200 с.

The article contains the analysis experimental results studies of the creative imagination of mentally handicapped children on a geographical material.

**Keywords:** mentally handicapped children, the creative imagination, a geographical material.

*Отримано 24.2. 2012*

УДК 37.03; 159.922.762; 371.32; 502.2

*О. Лаврикова*

**АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО  
ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА**

Наукові досягнення з методики викладання постійно ускладнюються, тому програми з природознавства в допоміжній школі постійно змінюються, хоч і не на багато. Такі зміни від вчителів вимагають більш вдалого вибору форм та методів навчання, бо велику кількість інформації запам'ятати дуже важко, а особливо розумово відсталим учням. Тому навчання природознавства за блок-схемами, на нашу думку, є дуже ефективним методом, бо саме воно дозволяє ціле розкласти на взаємопов'язані частини і, таким чином, у школярів допоміжних



шкіл активізуються пізнавальні процеси і вони здатні осмислити більшу кількість матеріалу.

**Ключові слова:** активізація, пізнавальна діяльність, блок-схеми, адаптивне програмне керування.

Научные достижения по методике преподавания постоянно усложняются, поэтому программа по естествознанию во вспомогательной школе постоянно изменяется. Такие изменения от учителя требуют более эффективного подбора форм, методов, приемов обучения. Это связано с тем, что умственно отсталые школьники не запоминают, большое количество информации по предмету и нет систематического обобщения. Поэтому обучение на уроках естествознания с помощью применения блок-схем (схем-конспектов) может быть эффективным методом, который позволит разложить целое на части, и даст возможность школьникам осмыслить, обобщить и систематизировать обучающий материал по предмету.

**Ключевые слова:** активизация, познавательная деятельность, блок-схемы, адаптивное программированное руководство.

Сучасна програма з природознавства для допоміжної школи націлює вчителів на вивчення зі школярами основних положень сучасної біологічної науки. Це викликано підвищенням її ролі у повсякденному житті, у розвитку промисловості і сільського господарства України, а також необхідністю формування у школярів екологічної культури. Кожна наука являє собою систему понять. Формування цих понять і є основною метою діяльності вчителя. Ключовою проблемою сучасної педагогіки та методики є проблема навчання учнів самостійно збагачувати свої знання. Але в розумово відсталих учнів активність до навчальної роботи сама по собі не виникає. Активність є результатом цілеспрямованої навчальної діяльності вчителя і учнів, в процесі якої учень повинен не тільки оволодіти знаннями, але й вміти використовувати їх повсякденному житті. Такі дієві знання та вміння, як свідчить аналіз літератури, можна сформуванати, використовуючи в процесі навчання активні методи [3].

Реалізуючи вимоги нових програм, щодо знань та вмінь школярів, вчитель зіткнувся з такою проблемою як невідповідність існуючих в практиці форм та методів організації навчально-виховного процесу з курсу природознавства; необхідність пошуку

оптимальних варіантів досягнення повного розуміння матеріалу всіма учнями. Крім того великий обсяг навчального матеріалу курсу природознавства викликає великі труднощі в школярів по його засвоєнню на рівні системи знань та вмінь кожного учня [1].

Ефективність навчання залежить не тільки від змісту, а й також від методів, за допомогою яких учень розвиває розумові здібності.

В практиці викладання навчального матеріалу виділили різні методи навчання. Але їх можна згрупувати за найбільш суттєвими ознаками: джерела, з яких учні беруть знання; характер діяльності вчителя; характер діяльності учнів в процесі навчання.

Метою нашої роботи є пошук, розробка та впровадження ефективних форм та методів активізації пізнавальної діяльності по забезпеченню формування у школярів системних знань та вмінь з курсу природознавства.

Одним з таких методів, на нашу думку, є розробка блок-схем, які сприяють системному формуванню дієвих знань та вмінь. При вивченні нового матеріалу часто застосовуються методи словесного викладання (розповідь, бесіда, шкільна лекція), які використовуються самостійно або в поєднанні з іншими методами. При використанні цих методів необхідна постійна активізація пізнавальної діяльності учнів у всіх класах, тому що учні швидко втомлюються в результаті виснаження нервових клітин мовних центрів кори великих півкуль головного мозку [2].

Як же створити на уроці такі умови, щоб учні активно діяли, отримували задоволення від своєї діяльності, як розвинути в них потребу пошуку нових знань? Ми вважаємо, що одним з шляхів активізації пізнавальної діяльності є складання схем та порівняльно-узагальнюючих таблиць. Можливі три шляхи забезпечення процесу навчання блок-схемами: використання вже створених іншими спеціалістами блок-схем; створення їх педагогами, які організують процес навчання шляхом модифікації існуючих навчальних матеріалів; побудування нових блок-схем.

Самий важкий шлях підготовки блок-схем – їх формування з одночасним утворенням навчальних методичних матеріалів.

Та питання активізації знань учнів з використанням блок-схем в курсі природознавства в педагогічній літературі дослідженні неповністю і потребують додаткового вивчення через введення нових ефективних форм та методів.

Послідовному викладенню матеріалу і активному його сприйняттю допомагає також застосування вчителем різних схем і порівняльно-узагальнюючих таблиць. Дидактичне значення схем ґрунтоване на тому, що учні ознайомляться з ними в незавершеному

стану, спостерігають їх послідовне складання та креслення на дошці. Це дає змогу добре зрозуміти матеріал, супроводжувати чітким (з паузами для запису) усним поясненням, що сприяє кращому засвоєнню схеми або таблиці, а переписування їх учнями в зошити сприяє закріпленню знань. Позитивний вплив на складання і записи схем та таблиць проявляється у всіх класах і при викладанні різних природничих дисциплін.

**Тому, складання схем та порівняльно-узагальнюючих таблиць має велике значення. Це сприяє кращому запам'ятовуванню нового матеріалу, допомагає порівняти з раніше вивченим. На роботу з порівняльними таблицями можна віднести різну кількість часу. Інколи (якщо таблиця охоплює всю тему) її заповнюють протягом всього часу, який відведений на вивчення нового матеріалу.**

Треба враховувати, що складання схем і заповнення таблиць не означає, що учням з того чи іншого питання необхідно знати тільки те, що записано в схемі або таблиці. Схеми і таблиці допомагають засвоїти основні положення, кожне з яких необхідно розширити і доповнити конкретними прикладами. Велике значення при цьому має вміле поєднання слова вчителя з різними видами наочності.

Таким чином, блок-схемне навчання – це комбінована система навчання, що обов'язково включає підсистему адаптивного програмного керування. Елементом цієї системи є блок-схема, що дозволяє учням адаптивно і можливо самостійно оволодіти певною сумою знань та вмінь. Реалізація комбінованих систем блок-схемного навчання вимагає використання широкого спектру методів навчання, включаючи класичні та сучасні.

Верзілін М. М. і Корсунська В. М. на основі переважного характеру джерел знань, діяльності учителя та учнів, методи викладання поділяють на три групи: словесні, наочні та практичні.

При використанні одних методів передача знань проводиться словом, при використанні інших – демонстрацією, в третіх – через практичну роботу. Учні застосовують знання слухаючи, спостерігаючи і працюючи практично. Методи, застосовані учителем у викладанні природознавства, не залишаються незмінними. Один і той же вид метода в залежності від змісту навчального матеріалу і вікових аспектів учні одержують за різним ступенем ускладнення.

При вивченні курсу природознавства на одному уроці можна застосувати декілька прийомів та методів, в залежності від змісту його частин. Демонстрація змінюється практичною роботою та бесідою. Але для того, щоб правильно вибрати методи, ефективно їх

використовувати треба знати можливості кожного метода та поставлені до нього вимоги.

Великий активізуючий вплив на пізнавальну діяльність учнів надають повідомлення фактів, які ілюструють нові досягнення наук та їх застосування на практиці. Вчителі з природознавства мають можливість доповнювати навчальний матеріал окремих тем значною кількістю нових даних.

Також необхідно використовувати на уроках місцеві матеріали про природу та її охорону, про сільськогосподарські та інші підприємства, пов'язані з курсом природознавства, про наукові праці місцевих наукових і медичних закладів та ін.

Викладання природознавства в допоміжній школі за останні роки значно змінилося; програма та підручники також змінилися настільки, що виникла необхідність у визначенні системи знань, найбільш суттєвих понять основ наук, які повинні вивчатися в школі.

Мета навчання – досягти учням правильних, міцних свідомих знань з природознавства. Ця мета досягається при правильному формуванні понять, які засновані на цілісності, системності навчання і розвитку мислення учнів.

Людина мислить поняттями. Наукові знання складаються з понять. Поняття – це форма зображення матеріального світу. Поняття – узагальнююче знання суттєвих ознак предмету, його зв'язків і співвідношень.

Правильні міцні поняття виникають в процесі навчання не самі собі, а в результаті всієї системи викладання. Мислити людина починає тоді, коли щось хоче зрозуміти.

У викладанні природознавства особливе значення має правильне, точне знайомство з предметом вивчення – рослин, тварин, людини або явищ в їхньому житті. Таким чином, зміст основ шкільної біологічної науки представлено системою біологічних понять [6].

Основними поняттями природознавства в допоміжній школі являються морфологічні, анатомічні, фізіологічні, екологічні, систематичні, цитологічні, медичні та ін. Але ці поняття можуть бути також спеціальні (які розвиваються в межах одного курсу), і загальнобіологічні взаємозв'язок організму і середовища, клітина, живлення, дихання, еволюційний розвиток світу та ін.) останні вивчаються протягом всього курсу природознавства. Кожне поняття поступово ускладнюється, розвивається. Просте початкове поняття, яке включає один елемент знань, об'єднується з іншими простими поняттями, утворюють більш складні. Так, поняття “листок” на

першому уроці просте, учні пізнають, що листок має зелену пластинку з жилками і черешок, тобто поняття про морфологію листка. В кінці вивчення теми учні дізнаються про анатомічну, фізіологічну будову, фотосинтезу, дихання та інші процеси які проходять в листку. Таким чином, “листок” з простого стає поняттям складним. Так формуються поняття з усього курсу природознавства. Щоб правильно навчити школярів. Вчитель повинен чітко уявляти як розвивається поняття та як їх треба правильно сформулювати.

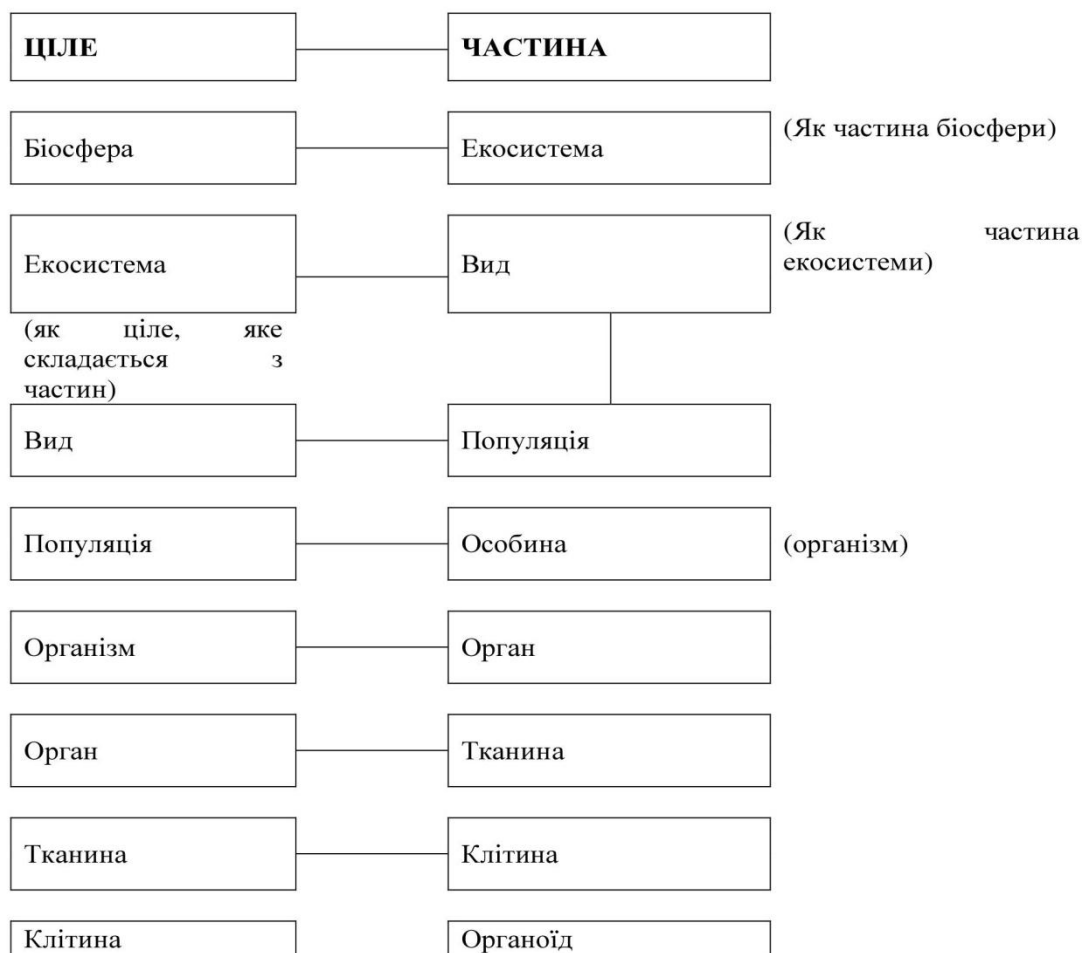
Природознавство в допоміжній школі є системою інтегрованих знань про живу природу і охоплює цикл наук: ботаніку, зоологію, анатомію і фізіологію людини та ін., що підлягають загальним законам і закономірностям розвитку живої природи та не живої природу, яка формує поняття про речовину, розчини, корисні копалини, ґрунт тощо [4].

Значення загальнобіологічних закономірностей необхідно для розуміння суті наукових основ і складних процесів, що характерні для різних галузей практичної діяльності людини. Ці знання виникають в процесі навчання не самі по собі, а в результаті цілеспрямованої дії всієї системи викладання. Якщо програма включає зміст необхідних знань, то засоби – це кропітка, серйозна повсякденна робота кожного вчителя. Головними умовами формування системних знань та вмінь може назвати: логічність у викладанні навчального предмету; науковість і зв'язок з життям; використання таких засобів засвоєння, які б сприяли формуванню знань та вмінь на рівні переконань (вправи для порівняння, класифікації, застосування знань та вмінь на практиці, формування визначень, висновків, обґрунтувань та ін.).

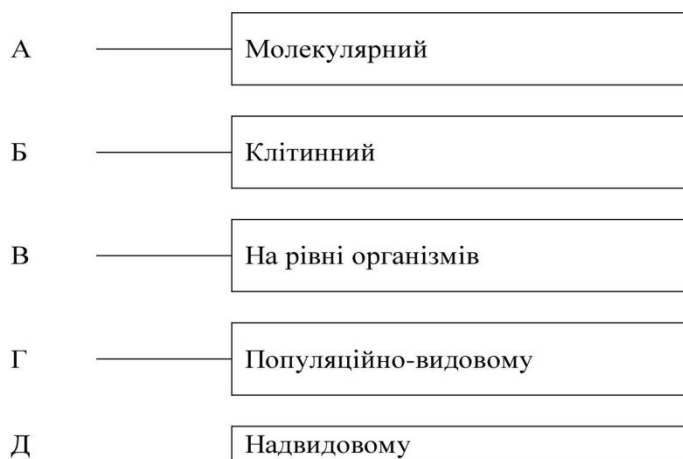
На наш погляд, цим умовам відповідають блок-схеми, які допомагають реалізувати системний підхід у викладанні природознавства. При складанні блок-схем в курсі природознавства повинні включатися всі спеціальні поняття.

Один з найбільш вдалих загальних законів розумового розвитку можна назвати – “від загального до конкретного”. В педагогічній практиці цей закон реалізувався в системно-структурованому підході. Кожна система має свою структуру, яка має не суму частин, а складається з взаємопов'язаних елементів [5].

В біологічній науці при здійсненні системного підходу щодо дослідження живої природи виникло вчення на рівнях організації життя. Будь-яка біологічна система різного рівня організації – це ЦІЛЕ, яке складається з взаємозв'язаних ЧАСТИН:



Тобто блок-схеми відображають всі рівні організації життя.



Всі біологічні системи проявляють властивості живого: 1) метаболізм; 2) репродукція; 3) спадковість; 4) мінливість; 5) ріст та розвиток; 6) подразнення; 7) дискретність; 8) саморегуляція.

Це є той "стержень" біологічного навчання, який дає можливість забезпечити доступність і логічну послідовність навчального матеріалу на всіх рівнях навчання. Взагалі на таке узагальнення вчитель виходить в курсі загальної біології. Так в курсі "Природознавство" в допоміжній

школі не передбачено вивчення розділу загальної біології, але ж вчитель формує загально біологічні поняття, розкриває механізми утворення живих організмів на всіх етапах вивчення природознавства, тому практичний досвід запевняє, що вже при вивченні систематичних курсів спеціальні поняття (а їх в природознавстві велика кількість) повинні сконцентруватися біля загальних біологічних закономірностей, які відображають сутність живих організмів та життя в цілому.

Безпосередній диференційний та індивідуальний педагогічний вплив повністю реалізується під час кожного навчального заняття при складанні блок-схем. Цілеспрямоване спілкування є одним з найважливіших компонентів педагогічного процесу, тому взаємодії педагога і учня необхідно приділити особливу увагу.

Ми вважаємо, що блок-схеми (схеми-конспекти) забезпечують: а) систематичність, логічну послідовність у формуванні понять; б) участь тимчасової і довготривалої пам'яті у сприйнятті та засвоєнні інформації; в) реалізацію принципу розвиваючого навчання; г) організацію самостійної роботи; д) реалізацію елементів продуктивного навчання.

На уроках природознавства в допоміжній школі можна: а) використовувати готові блок-схеми; б) модифікувати їх з інших; в) будувати нові.

Спільна діяльність вчителя та учнів по конструюванню блок-схем найбільш ефективна в плані активізації пізнавальної діяльності останніх, так як сприяє формуванню у них вмінь узагальнення і забезпечує свідоме засвоєння знань, їх цілісність та дієвість. Блок-схеми в залежності від індивідуальних особливостей і рівня знань школярів, дозволяють організувати різні види діяльності.

Великого значення при розробці блок-схем набуває врахування психолого-педагогічних закономірностей процесу засвоєння, зокрема: а) умов оптимальної організації сприйняття зорового об'єкту; б) характеру розумової праці з врахуванням механізмів інтелектуальної діяльності.

**Отже, блок-схеми (схеми-конспекти), і особливо спільне конструювання їх разом з учнями, сприяють розвитку в учнів навичок узагальнення і систематизації, знання стають більш свідомі та міцні.**

#### Список використаних джерел

1. Біда О. Формування природознавчих понять // Початкова школа. – 2000. – № 7. – С. 46-61.
2. Липова Л. Комбінування методів навчання при вивченні природничих предметів // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 47-49.

3. Нарочна Л.К., Ковальчук Г.В, Гончарова К.Д. Методика викладання природознавства. – К.: Вища школа, 1990. – 316 с.
4. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталых школьников. Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов пед. ин-тов.- М.: Просвещение, 1970. – 199 с.
5. Сак Т. Як подолати стійку неуспішність в процесі вивчення природничих понять // Початкова школа. – 2001. – № 2. – С. 56-58.
6. Співак Л. Корекційна роль природознавства в навчанні та вихованні дітей з обмеженими розумовими можливостями // Дефектологія. – 1999. – № 1. – С. 53-55.

Scientific achievements in methods of teaching are constantly get complicated , that's why the programs in natural history at the auxiliary school are constantly changed, though not considerably. Such changes demand from the teacher more successful choice of forms and methods of teaching, as it is very difficult to remember a great amount of information, especially for handicapped children. Thus teaching natural history according to block-schemes, to our mind, is very effective method, as just it gives the opportunity to separate the whole into interconnected parts and, in such way, cognitive processes of auxiliary school pupils are made more active and children are able to understand greater amount of the material.

**Keywords:** activization, cognitive activity, block-schemes, adaptive programming guidance.

*Отримано 24.2. 2012*

**УДК 376.1-056.36**

*В.Е. Левицький*

**ДО ПИТАННЯ ПРО АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ  
ДОСЛІДНИЦЬКОГО МЕТОДУ ПІД ЧАС РЕАЛІЗАЦІЇ  
ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ  
ІНТЕЛЕКТОМ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Стаття містить результати теоретико-експериментального вивчення особливостей процесу застосування дослідницького методу при реалізації екологічного виховання учнів з порушенням інтелектом старших класів.



**Ключові слова:** екологічне виховання, діти з порушеним інтелектом, методи та форми педагогічної роботи.

Екологічна культура, освіта і виховання – категорії, які відображають етапність у формуванні особистості. Екологічна освіта представлена системою знань, спрямованих на засвоєння теорії і практики екології і включає елементи географічних, біолого-медичних, геохімічних, соціально-економічних та елементів технічних знань. Екологічне виховання здійснюється посередництвом впливу на свідомість у процесі формування особистості з метою розвитку соціально-психологічних установок і активної громадянської позиції. Екологічна культура – складова частина загальноосвітньої культури, характеризується узагальнюючим осмисленням важливості екологічних проблем у розвитку людства. Триєдність екологічної освіти, виховання культури передбачає їх послідовний взаємопов'язаний розвиток. Кожен з компонентів займає свою позицію, а процес формування можна вважати цілеспрямованим за умови поточної реалізації освітніх і виховних екокультурних завдань [2].

Формування у дітей відповідального ставлення до природи – складний і тривалий процес. Він спрямований не лише на оволодіння знаннями, а й на розвиток умінь, мислення, емоцій, волі учнів, їх діяльності по захисту, догляду, покращенню природного середовища. Така навчально-виховна робота передбачає розширення контактів дітей з природою, організацію цілеспрямованого спілкування школярів між собою і з дорослими в умовах навчального закладу.

Про особливі можливості використання процесу екологічного виховання у корекційних цілях говорили у своїх роботах І.Г. Єременко, В.О. Постовська, А.В. Усвайська, Л.С. Стожок, Є.О. Ковальова. Однак, корекційно-розвиваючі можливості використовуються далеко не повністю, не враховується близькість змісту екологічної освіти і виховання до життя і практики, навколишньої природи, реалізації міжпредметних зв'язків. Тому об'єктом дослідження виступив: процес екологічного виховання у старших класах спеціальної школи. Предмет дослідження: визначення актуальності, ролі, значення дослідницького методу з екологічного виховання у старших класах спеціальної школи. Мета: розглянути елементи методики екологічного виховання, підкреслити роль дослідницького методу роботи в старших класах спеціальної школи.

Сучасна шкільна система ортодоксально представляє послідовність передачі знань та визначення засобів контролю за навчальним процесом, але установка на механічну репродукцію екологічних знань у спеціальній школі призводить до їх швидкого забування учнями, оскільки ці знання не стали актуальними для них. Ще однією причиною

зниження інтересу – це парадигма шкільного навчання, затиснута рамками формули "Знання – вміння – навички". У цій ситуації необхідно знати мотиви і методи, що формують інтерес до окреслених завдань. Спостереження за дітьми під час виконання режимних моментів показало, що далеко не всі діти демонструють дбайливе ставлення до природи, екологічну вихованість.

Важливість дослідницького методу навчання зростає також тому, що він дозволяє органічно поєднати самостійну роботу учнів з пошуковим підходом до її здійснення, залучаючи цим школярів з порушеним інтелектом до активної творчої діяльності, озброюючи як загально навчальними так і спеціальними вміннями та навичками які могли розвивати пізнавальні можливості та здібності учнів, знайомити з методами пізнання, формувати пізнавальні потреби, інтереси, готувати до життя та праці.

Особливе значення відводиться питанню підвищення впливу різних методів навчання на пізнавальну активність учнів. Зокрема – це дослідницький метод навчання, формами якого є: лабораторні і практичні самостійні роботи, організоване спостереження, досліди тощо. Для їх проведення потрібні обладнання і роздатковий матеріал. Учень повинен розглянути об'єкт, доторкнутися до нього. Лабораторні роботи можуть бути як частиною уроку так і елементом позакласної роботи.

Лабораторні роботи розвивають спостережливість, викликають інтерес до вивчення живої природи, активізують пізнавальну діяльність школярів, сприяють кращому засвоєнню учнями знань, практичних вмінь та навичок. Ефективність лабораторних робіт залежить від їх методичної організації, що досягається виконанням вимог: актуалізацією у пам'яті учнів знань, які мають безпосередній зв'язок із змістом роботи; проведення вчителем інструктажу перед виконанням, роз'яснення поетапності виконання роботи; надання своєчасної допомоги учням, які допускають помилки; фіксація учнями у дослідах результатів спостережень за об'єктами у вигляді записів, схем.

Важливою умовою ефективності лабораторних робіт є забезпечення дослідницького підходу учнів до виконання завдання. Також багато залежить від активності кожного учня при самостійному виконанні. Передусім це досягається правильною організацією роботи учнів. Як правило, лабораторна робота розпочинається вступною бесідою, під час якої з'ясовуються зміст, завдання і значення роботи. Потім учням дається завдання. Етапи роботи викладено в інструктивних картках, які слід підготувати відповідно до кількості учнів у класі. Ознайомившись із завданням учні повинні добре усвідомити, яку практичну роботу вони мають виконувати. Потім вчитель дає детальні вказівки як технічно виконати роботу, показує відповідні прийоми. Після

повідомлення завдання вчитель організовує учнів для роботи. Необхідно підготувати додаткові завдання для тих, хто виконує роботу швидше, наприклад, більше визначити рослин, розглянути нові об'єкти для вивчення. Потім учень має оформити результати виконання та зробити висновки.

Інструктаж з проведення лабораторної роботи має різні види, але бажано йти шляхом ускладнення. Види інструктажу: "Роби, як я, роби разом зі мною". Цей вид інструктажу доречно застосовувати у 6-7 класах, коли діти ще не мають умінь і навичок роботи з лабораторним обладнанням; показ у цілому; розповідь, як працювати з елементами показу; розповідь, як працювати без елементів показу; інструктивна картка. Використання інструктивних карток забезпечує диференційований підхід за рівнями завдань, які повинні мати різну складність.

Якщо вчитель використовує прості види інструктажу він виконує роботу разом з учнями. Якщо учні працюють з інструктивною картою, вчитель теж слідкує за технікою безпеки, правилами роботи з лабораторним обладнанням, у разі виникнення ускладнень допомагає подолати труднощі. Робота з інструктивною картою – це найскладніший вид інструктажу, і в учнів виникає багато запитань, що потребують відповіді.

Існують кілька способів оформлення лабораторних занять (залежать від змісту): таблиця; колекція (Н-д.: в одну папку складають рослини зі стрижневою кореневою системою, в іншу з мичкуватою); розшифрування таблиць; запис термінології; малюнки і т.д..

Учні повинні показати вчителю результати своєї роботи, зробити висновки (самостійно, з допомогою педагога), здати зошити для перевірки, інструменти, матеріали, з якими вони працювали. Це організовує учнів, виховує культуру праці. У роботі повинен бути виділений час для підведення підсумків, закріплення й перевірки знань, умінь і навичок. Форми перевірки можуть бути різні. Основну роль в них відіграють запитання вчителя. Їх слід формулювати так, щоб учні, відповідаючи, співставляли і порівнювали факти, використовували малюнки й записи у зошиті, наочні посібники, результати демонстраційного досліду. Потрібно систематично перевіряти вміння учнів з порушеним інтелектом користуватися інструментами, вміння добирати необхідне обладнання до роботи.

Під час проведення лабораторного заняття і практичної роботи розумову діяльність необхідно правильно організувати і максимально активізувати.

Для успішного виконання лабораторних робіт необхідним є: а) попередня підготовка матеріалу; б) інструктивні картки, які містять назву роботи її мету і план виконання; в) узагальнення знань, націлене

на осмислення і розуміння об'єктів, які вивчаються [3].

Однією з важливих форм дослідницького методу є спостереження. Під час спостереження морфологічних ознак зовнішньої будови необхідно мати в потрібній кількості натуральний роздатковий матеріал. У окремих ситуаціях у ході самостійного спостереження учні можуть за додатковими поясненнями звертатись до тексту підручника. Спостереження морфологічних ознак можуть носити ілюстративний або пошуково-дослідницький характер. Робота з спостереження натуральних об'єктів може виконуватись як фронтально, так і індивідуально за спільним або за індивідуальним завданням. Вони можуть бути написані на дошці або на картках. Найбільш складними є спостереження при вивченні будови рослин, так як вони пов'язані з тривалими дослідженнями і вимагають від учнів цілеспрямованості, спостережливості. Результати роботи обов'язково обговорюються, вчитель допомагає учням зробити необхідні висновки та узагальнення. Спостереження відіграють важливу роль у формуванні та розвитку біологічних понять, активізації пізнавальної і практичної діяльності учнів.

Експеримент самостійно виконаний учнями – один із найскладніших, і в той же час важливих форм дослідницького методу. Проводячи досліди, учні захоплені пошуками відповідей на поставлені запитання. Вони безпосередньо пізнають нові об'єкти, процеси, явища.

При проведенні самостійних робіт на уроках природознавства слід спочатку встановити саму сутність діяльності учнів. Самостійна діяльність – діяльність при якій учні обов'язково включаються в активне засвоєння нових знань: застосовують засвоєне у нових ситуаціях, оволодівають способами виконання навчальних завдань.

Багато років у педагогічній науці існує думка про обмежені можливості учнів із порушеним інтелектом у дослідницькій діяльності теоретичного і проблемного характеру.

Для того, щоб дитина могла вільно і міцно засвоювати знання, треба розвивати її мислення, навчити виділяти істотне в навчальному матеріалі, порівнювати, робити узагальнення, доводити окремі положення, оцінювати явища і події, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Цього можна досягти у процесі активної діяльності.

Дослідницький метод дає педагогу можливість показати учням, що таблиці, макети, муляжі і підручники служать їм лише допомогою для того, щоб вивчати дійсне або її частковою заміною.

Поряд із лабораторними роботами у спеціальній школі використовують практичні роботи. Термін – "практична робота" – часто застосовується в дидактичній і методичній літературі. Ним позначається один із практичних методів навчання, однак не існує чіткого визначення його дидактичної сутності. Практичні роботи як

форми дослідницького методу проводять на шкільному подвір'ї, географічному майданчику, навчально-дослідній ділянці. Їх значення полягає у засвоєнні учнями програмного матеріалу, виробленні умінь і навичок у процесі виконання практичних робіт, підготовці учнів до праці. Практична робота, як метод навчання, є способом цілеспрямованої організації практичної навчально-пізнавальної діяльності учнів та керування нею учителем. Засобом організації практичної роботи є практичне завдання. Ефективність його виконання учнями залежить: а) від чіткого визначення конкретних цілей практичної діяльності; б) відбору необхідних матеріальних об'єктів або їх матеріалізованих форм, приладів чи їх моделей; в) розробки прийомів виконання завдання.

Види практичних робіт визначаються за різними ознаками. Так, оволодіння кожним передбаченим програмою практичним умінням відповідає загальним закономірностям формування. На цій основі будується система практичних знань. Вона включає: завдання, які виконуються за зразком та завдання, які виконуються шляхом перенесення способу практичної дії в подібну ситуацію, тобто виконуються ті самі дії, але з новими об'єктами, які охоплюються об'ємом уявлення чи поняття, що складають зміст орієнтовної основи дії. Ці завдання носять репродуктивний характер. За їх допомогою відпрацьовується практичне уміння для досягнення визначених параметрів за основними властивостями: мірою розгорнутості, узагальнення й самостійності. У змісті таких завдань вказуються: мета, об'єкт (об'єкти) практичної діяльності, послідовність виконання дій або посилення на алгоритм, інструкцію, пам'ятку необхідного способу діяльності. Керівництво учитель здійснює через: а) спонукання дітей до обов'язкового по-елементного коментування процесу виконання практичної діяльності; б) актуалізації опорних знань і способів діяльності, необхідних для виконання завдання; в) пояснення результатів виконання практичного завдання на основі опорних знань і застосованого способу діяльності.

Третя група завдань – це творчі завдання, оскільки вони містять у собі проблеми. Зміст їх полягає у необхідності конструювання нового способу діяльності на основі засвоєних знань, умінь і навичок.

Виконання проблемних практичних завдань може бути організоване двома методами: евристичним, діти під керівництвом учителя осмислюють зміст проблемної ситуації, у співпраці з ним будують передбачення, а шляхом самостійного виконання сконструйованого способу практичної діяльності доводять його правильність; дослідницьким, тобто проблема розв'язується самостійно під опосередкованим керівництвом учителя. Практичні проблеми для самостійного виконання будуються за аналогією.

Досліди можна поділити: демонстраційні – проводить вчитель, або

фронтальні – проводять всі учні.

Зміст, способи викладу матеріалу мають сприяти виробленню вміння аналізувати та порівнювати предмети, явища, виділяти в них суттєві ознаки, узагальнювати, класифікувати та систематизувати.

Проведення теоретико-експериментального дослідження дозволило узагалі-нити наступні висновки.

На основі проведеного аналізу літератури з теми дослідження можна стверджувати, що у більшості випадків вона адресується загальноосвітнім школам. У школах-інтернатах діти знаходяться цілодобово, а тому доцільно більшу увагу приділити позакласним формам роботи.

Аналіз педагогічної практики продемонстрував, що шляхи поліпшення екологічної освіти та виховання у спеціальній школі полягають: у зростанні уваги до цієї проблеми у програмах з навчальних предметів; у розвитку у кожного школяра мотивів відповідального ставлення до природи, спираючись на його індивідуальні психологічні особливості; у організації фенологічних спостережень за природними явищами з подальшим опрацюванням і використанням результатів на уроках та позакласних заходах; в удосконаленні форм і методів педагогічного впливу на учня, залученні його до безпосередньої практичної дослідницької діяльності по охороні природи; у створенні відповідної начально-матеріальної бази: кімнат, куточків охорони природи з належним оформленням; у проведенні загальношкільних екологічних акцій; у підвищенні екологічної компетентності педагогів; у поєднанні навчального матеріалу екологічного змісту з практичною діяльністю школярів у навколишньому середовищі.

Основними видами роботи щодо дослідницького методу реалізації екологічного виховання є: спостереження; лабораторні та самостійні роботи; дослідження; робота на спеціальному майданчику, у природі.

Під час запропонованих форм роботи мало місце створення доброзичливого клімату у колективі; формування у дітей прагнення допомогти один одному, підтримати, співчутливо поставитись до невдач інших, радіти чужим успіхам.

Дослідницький підхід використовується, як ефективний шлях розвитку пізнавальної самостійності учнів із порушеним інтелектом. Провідне значення у даному підході відводиться лабораторним, самостійним, практичним роботам, дослідам, спостереженню. Специфіка дослідницького методу виявляється у складанні завдань які потребують самостійного виконання під керівництвом вчителя, та у способах керівництва самостійною діяльністю учнів.

Запропоновані форми роботи не тільки в кількісному, а й в якісному відношенні покращують знання учнів спеціальної школи з екологічного виховання, ставлення до природи в цілому.

**Список використаних джерел:**

1. Екологічне виховання учнів спеціальної школи: Методичні рекомендації / Стожок Л.С. – К.: РУМК, 1991. – 52 с.
2. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников отстающих в развитии. – М.: Педагогика, 1973. – 243 с.
3. Стожок Л.С. Корекційна спрямованість уроків природознавства в 6 класі спеціальної школи. – К.: Освіта, 1987. – 35 с.
4. Усвайська А.В. Изучение природы в младших классах вспомогательной школы // Методические рекомендации для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1978. – 108 с.

The article contains the results of theoretiko-experimental study of features of process of application research methods during realization of ecological education of students with the broken intellect in the conditions of the special school.

**Keywords:** ecological education, students with the broken intellect, methods and forms of pedagogical work.

*Отримано 24.2. 2012*

УДК 376-056.36:37.091.313

*В.О. Липа  
О.В. Гаврилов*

**ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ЯК  
ЕФЕКТИВНИЙ ШЛЯХ ОПТИМІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ  
У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ**

У статті розкриваються особливості використання міжпредметних зв'язків під час навчання розумово відсталих школярів. Також відмічається, що розв'язування задач, які містять у собі природничі та географічні відомості, позитивно впливає на формування типу та характеру розумової діяльності учнів допоміжної школи, виконує не лише навчальні, але й корекційні та розвивальні функції.

**Ключові слова:** міжпредметні зв'язки, розумово відсталі учні, арифметичні задачі, типи розумової діяльності.

В статье рассматриваются особенности использования междисциплинарных связей во время обучения умственно отсталых

учеников. Также отмечается, что развязывание задач, которые носят в себе материалы по естествознанию и географии, позитивно влияет на формирование типа и характера умственной деятельности учеников вспомогательной школы, исполняет не только учебные, но и коррекционные и развивающие функции.

**Ключевые слова:** междисциплинарные связи, умственно отсталые ученики, арифметические задачи, типы умственной деятельности.

Особливості математичних знань та специфіка складу учнів спеціальної школи роблять особливо актуальною проблему широкого цілеспрямованого використання міжпредметних зв'язків під час навчання.

Міжпредметними називаються зв'язки, за допомогою яких закріплюється нова інформація з тієї чи іншої теми даного навчального предмету. Ефективність таких зв'язків залежить від ступеня засвоєння учнями навчального матеріалу на інших дисциплінах.

Реалізація основних завдань математики неможлива без її тісного зв'язку з іншими навчальними дисциплінами. При цьому потрібно зазначити, що застосування математичних знань можливе на інших навчальних предметах так само, як і використання матеріалу з історії, природознавства, української мови, трудового навчання, малювання тощо на уроках математики.

Широко застосовуються математичні знання на уроках природознавства, географії та історії. Під час вивчення таких тем, як "План", "Масштаб", "Земна куля" тощо учні вимірюють площу класу, шкільної ділянки, що сприяє формуванню креслярських і вимірювальних навичок. Школярі також обчислюють відстані між містами, селищами, закріплюють знання про об'ємні геометричні тіла. На уроках історії вчитель використовує знання учнів з математики під час формування уявлень про час, його відлік, обчислення тривалості тієї чи іншої історичної події. Ці дисципліни дають матеріал для складання і розв'язання арифметичних задач на уроках математики.

Знання вчителем математики цих зв'язків з іншими навчальними дисциплінами дозволить ефективніше організувати процес формування у розумово відсталих школярів математичних знань, умінь та навичок, закріпити матеріал, пояснити його практичне значення для життя і трудової діяльності людини. Вони дозволяють педагогу застосовувати такі методи та прийоми, які з урахуванням особливостей розвитку учнів сприяли б ефективнішому подоланню наявних в них психофізичних відхилень.

Використовувати міжпредметні зв'язки у допоміжній школі – завдання досить складне. Це обумовлюється тим, що діти, які в ній навчаються, мають досить низьку мотиваційну основу до учіння як до



формування у собі системи певних знань, умінь і навичок. Крім того, порушення пізнавального розвитку, і, перш за все, таких мисленнєвих процесів, як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування не дає можливість дітям самостійно накопичувати базу знань, узгоджувати свій досвід з науковим змістом здобутих знань. Потрібно також зазначити, що розумово відсталі учні мають або занижену, або завищену самооцінку, що в будь-якому випадку не дозволяє їй використовувати в процесі формування у них системи знань.

Та не дивлячись на всі ці труднощі, які виникають при використанні цієї форми роботи при організації навчально-виховної роботи з дітьми, які мають стійкі інтелектуальні порушення органічного походження, ми спробували розробити систему особистісно-орієнтованих задач, які б враховували і рівень здібностей та можливостей школярів, і носили практичне спрямування, що спрямо б їм пристосовуватись до життя у соціальному середовищі.

При використанні пояснення матеріалу на уроках природознавства і географії у 7-му класі допоміжної школи числові дані в більшості випадків відсутні. Дітям дається в основу матеріал з цих предметів у вигляді читання оповідань пізнавального типу. Це обумовлюється тим, що їм важко засвоїти таку кількість числового матеріалу, він не буде доцільним для них у повсякденному житті. Вчителі з цих предметів лише знайомлять учнів з подіями, явища навколишньої дійсності, властивостями рослин, закономірностями життя на землі.

Ми провели контрольну оцінку знань розумово відсталих учнів з цих предметів, за основу взявши модель рівнів засвоєння знань, умінь і навичок, який враховував тип і характер розумової діяльності школярів, подану у таблиці 1.

Таблиця 1

**Модель рівнів засвоєння знань, умінь і навичок**

Рівень засвоєння	Тип розумової діяльності	Характер розумової діяльності
I	Пасивно-репродуктивний	Сприймання, розрізнення, усвідомлення та класифікація вивченого програмного матеріалу
II	Репродуктивний	Відтворення засвоєного навчального матеріалу та застосування знань у різних видах практичних робіт за зразком.
III	Репродуктивно-продуктивний	Відтворення засвоєного навчального матеріалу та застосування його у змінних навчальних ситуаціях і перенесення способів виконання на аналогічні завдання.
IV	Продуктивний	Самостійне перетворення способів виконання навчальних завдань та перенесення їх на виконання інших видів діяльності

I рівень передбачає виконання учнем діяльності щодо розпізнавання і класифікації навчального матеріалу, що, в свою чергу, передбачає додержання умови про обов'язкове повторне сприймання вже вивченої раніше навчальної інформації. II рівень передбачає виконання завдань за розробленими еталонами правильних відповідей. III рівень передбачає виконання завдань, які в своїй основі містять нетрадиційність, нестандартність їхнього виконання, використання матеріалу, який не міститься в тексті підручника або поясненні вчителі. Він дозволяє учневі використовувати ці знання у нових ситуаціях, які мають практичне спрямування. IV рівень передбачає самостійне розв'язання як типових завдань, так і проблемних ситуацій.

Оцінка відповіді учня обчислювалась шляхом знаходження відносного числа правильно виконаних елементів до загального набору суттєвих елементів знань:  $K=a/p$ , де  $K$  – коефіцієнт засвоєння на рівні  $n$  (I, II, III, IV),  $a$  – число правильно виконаних елементів,  $p$  – загальне число елементів у завданні.

У процесі роботи в допоміжній школі ми перевірили за даною методикою знання школярів з двох тем по природознавству (“Зернові культури”, “Ліси”) та однієї з географії (“Масштаб”). Результати перевірки ми занесли в таблицю (див. табл. 2.).

Таблиця 2

**Рівні засвоєння тем з природознавства і географії учнями 7-х класів допоміжної школи.**

X членів групи	Рівні засвоєння		
	Природознавство		Географія
	Зернові культури	Ліси	Масштаб
X1	I	I	I
X2	I	I	I
X3	II	II	I
X4	I	I	I
X5	II	I	I
X6	II	II	I
X7	II	II	II
X8	I	I	I
X9	II	II	II
X10	II	I	I
X11	II	I	I
X12	II	II	II
X13	I	I	I
X14	II	I	I
X15	I	I	I
X16	II	II	I
X17	II	II	I
X18	I	I	I
X19	II	II	II
X20	I	I	I

Таким чином, проведене обстеження рівнів знань розумово відсталих учнів з вказаних тем дозволило виділити такі результати: тему “Зернові культури” на I рівні засвоїли 8 учнів (40%), на II рівні – 12 учнів (60%); тему “Ліси” на I рівні засвоїли 13 учнів (63%), на II – 7 (35%); тему “Масштаб” відповідно на I рівні – 16 учнів (80%), на II – 4 учня (20%).

Поряд з визначення знань дітей за рівнями ми виставляли оцінки і використовуємо тепер традиційну для допоміжних шкіл 12 бальну систему. О.П. Хохліна зазначає, що оцінювання навчальних досягнень учнів даної школи за 12-и бальною системою передбачає: 1) оцінювання на позитивному принципі, тобто врахування рівня досягнень учні, а не його невдач; 2) оцінювання в межах матеріалу, визначеного програмою; 3) оцінювання в межах можливостей засвоєння учнями програмного матеріалу, зумовлених особливостями їхнього психофізичного розвитку; 4) оцінювання відповідних розвитку учнів якісних характеристик навчальних досягнень. Нагадаємо рівні, які використовуються у допоміжній школі при оцінці знань дітей.

**I рівень – початковий.** Учень із допомогою вчителя фрагментарно, неточно відтворює окремі елементи, ознаки об'єкта вивчення; з допомогою вчителя виконує окремі дії (предметні, розумові, загально-навчальні), прості завдання. Ставлення до навчання байдуже чи недостатньо виразне. Потребує стимуляції з боку вчителя.

**II рівень – середній.** Учень відтворює (не завжди правильно) до половини обсягу навчального матеріалу, розуміє його, але пояснити, виділити в ньому головне і другорядне не може. Здатний з допомогою вчителя за зразком чи в аналогічних ситуаціях застосувати набуті знання, виконати окремі дії (предметні, розумові, загально-навчальні), прості завдання, відтворити (переказати) спосіб виконання завдання. Ставлення до навчання позитивне, але недостатньо виразне, дійове і стабільне. Потребує стимулювання з боку вчителя.

**III рівень – достатній.** Учень в основному правильно і логічно відтворює більшу частину навчального матеріалу, розуміє його, може виділити головне і другорядне, частково чи з допомогою вчителя пояснити. Здатний самостійно адекватно застосувати знання в аналогічних умовах. Самостійно та правильно виконує дії (предметні, розумові, загально-навчальні) та завдання за зразком чи в аналогічних умовах. Нові завдання виконує з допомогою вчителя. З допомогою вчителя пояснює спосіб виконання завдання та використовує в аналогічних умовах. Має достатньо зацікавлене ставлення до навчання.

**IV рівень – високий.** Учень адекватно, логічно і повно відтворює матеріал, визначений навчальною програмою. Матеріал розуміє, може виокремити головне і другорядне, пояснити. Самостійно і адекватно застосовує знання, вміння й навички в аналогічних ситуаціях. Здатний самостійно і правильно виконувати предметні, розумові, загально

навчальні дії, аналогічні та відносно нові завдання. Здатний пояснити використаний спосіб виконання завдання та застосування для розв'язання іншого. У нього виразно позитивне ставлення до навчання.

За результатами даного оцінювання нами також була складена таблиця рівня знань розумово відсталих школярів (див. табл. 3).

Таблиця 3.

**Оцінка знань учнів 7-го класу за 12 бальною шкалою.**

X членів групи	Рівні засвоєння		
	Природознавство		Географія
	Зернові культури	Ліси	Масштаб
X1	7	9	5
X2	6	7	6
X3	8	6	7
X4	4	3	1
X5	9	9	8
X6	10	10	8
X7	10	10	8
X8	8	7	6
X9	10	10	9
X10	10	7	7
X11	10	9	8
X12	11	10	9
X13	7	6	5
X14	9	8	6
X15	3	1	1
X16	9	6	6
X17	10	8	8
X18	10	8	6
X19	11	7	8
X20	7	6	5

При вивчення теми “Зернові культури” високий рівень знань спостерігався у 9 учнів (45%), середній – у 9 учнів (45%), низький – у 2 учнів (10%), дуже низький – у 1 учня (5%); теми “Ліси”: високий – у 4 учнів (20%), середній – у 10 учнів (50%), низький – у 4 учнів (20%), дуже низький – у 2 учнів (10%); теми “Масштаб”: середній – у 9 учнів (45%), низький – у 9 учнів (45%), дуже низький – у 2 учнів (10%).

Як бачимо, найбільше труднощів у розумово відсталих учнів викликала тема з географії, адже вона передбачає достатній розвиток мислення, відповідного поєднання матеріалу з математики (при вивченні подібної за звучанням теми “Масштаб” у 5-му класі) і врахуванню перспективних зв'язків.

Після цього на уроках математики ми запропонували розв'язати систему соціально-орієнтованих задач, які доповнювали матеріал з географії та природознавства, наповнювали його необхідними числовими даними, викликали цікавість в учнів через безпосередню

його практичну спрямованість, враховували територіальну належність школярів, рівень зайнятості їхніх батьків в тій чи іншій галузі господарювання.

Наводимо приклад системи текстових арифметичних задач, які ми пропонували учням для розв'язування на уроках математики.

Тема “Зернові культури”

1) Навесні поля засівають зерновими культурами. На 1 гектар поля для посіву потрібно 64 кг пшениці або 56 кг вівса. Під пшеницю у фермерському господарстві відведено 48 га площі, а під овес – 36. Скільки всього потрібно фермерові зернових культур для посіву вказаної площі?

2) Одночасно з посівами ярих зернових сіють і моркву та буряк. Норма висівки буряка на 1 гектар – 19 кг, а моркви – 5 кг. Яку площу цими культурами засіє фермер, якщо у нього у засіку є 418 кг насіння буряка і 120 кг насіння моркви?

3) Для посіву зернових культур сільськогосподарське підприємство запланували виділити 1000 гектарів площі, з них 420 га – під пшеницю, 400 га – під овес, а решту – під жито. Скільки потрібно посівного матеріалу, якщо для засіву 1 га пшениці необхідно 64 кг, вівса – 56 кг, а жита – 48 кг?

4) Урожайність пшениці – 42 центнери з гектара, вівса – 35, а жита – 24. Яку загальну масу зернових зібрало сільськогосподарське підприємство, якщо з 1000 гектарів у ньому пшеницею засіяно 420, вівсом – 400, а решта – житом?

5) Який прибуток отримає сільськогосподарське підприємство, якщо воно продасть державі 60 т пшениці, 52 т вівса і 25 т жита за ціною відповідно 780 грн., 550 грн. і 620 грн. за тону?

6) Затрати праці на обробіток 1 га землі під засів зернових складають 1200 грн. за рік. Який прибуток отримає сільськогосподарське підприємство, якщо врожайність пшениці буде складати 40 ц/га? 30 ц/га? 20 ц/га? 10 ц/га?, а ціна на ринку залишається незмінною – 780 грн. за тону.

Тема “Ліси”

7) У лісі ростуть хвойні дерева – ялини і сосни. Середній вік ялини – сто вісімдесят років, а сосни – двісті років. У скільки разів частіше за життя змінює свою хвою сосна за ялину, якщо листочок ялини живе 9 років, а сосни – 2 роки?

8) Вік сосни – 200 років. Скільки гектарів лісу в рік може вирубувати лісове промислове господарство щоб не завдати шкоди природі і постійно відтворювати лісові угіддя, якщо його загальна площа становить 26700 гектарів? Промислової зрілості ліс досягає у 100 років. Скільки ділянок для вирізки буде у лісовому промислового господарстві, якщо на одну виділяється 3 га лісу?

9) Лісове промислове господарство проводить вирубку лісу. За 1 місяць з ділянок ним вирубується 1000 кубічних метрів деревини. Після її обробітку воно отримало 373 кубічних метрів необрізаної дошки, 325 кубічних метрів обрізної дошки. Залишок від обробітку було продано населенню на дрова за ціною 35 грн. за кубічний метр. Яку суму грошей отримало це господарство від даної угоди?

10) З десяти кубічних метрів лісу після переробки отримують сім кубічних метрів дошки вартістю 1350 грн. за кубічний метр. Скільки грошей отримає лісове промислове господарство після переробки і продажу ста кубічних метрів лісу?

11) Вага соснової шпали дорівнює  $27\frac{4}{5}$  кг, а дубової  $45\frac{1}{2}$ . Скільки потрібно зробити рейсів автомобілю КАМАЗ для перевезення 800 соснових і 500 дубових шпал, якщо його вантажопідйомність – 15 тон?

Тема “Масштаб”

12) Окружність Землі на екваторі – 40000 кілометрів. Скільки часу потрібно людині, яка йде пішки, автомобілісту і льотчику для того, щоб обійти Землю по екватору? Швидкість руху людини – 4 км/год., автомобіля – 50 км/год., літака – 800 км/год. Переведіть результат у більші часові виміри.

13) Відстань від міста Чернівці до міста Кам’янця-Подільського – 90 км, а від Кам’янця-Подільського до Києва – 450 км. Скільки часу потрібно водієві для подолання відстані від Чернівців до Києва, якщо він буде рухатись зі швидкістю 60 км/год. і при цьому зупиниться на 45 хвилин на обід?

14) В Хмельницькій області 10 річок мають довжину понад 100 км і в 12 разів більше річок, які мають довжину понад 10 км. Визначте, скільки річок всього протікає у Хмельницькій області?

15) На материку Північна Америка знаходиться 21 країна, у південній Америці – 12 країн, а в Африці – на 21 країну більше, а ніж в Південній і Північній Америці разом. Скільки країн є в Африці?

16) Найвища точка Українських Карпат – гора Говерла, висота якої 2061 метр. Висота гори Ай-Петрі в Криму – 1233 метри, а висота найвищої гори Землі – Джомолунгми, на 5554 метри більша, а ніж висота Говерли і Ай-Петрі разом. Яка висота Джомолунгми?

17) Довжина річки Амазонка в Південній Америці – 6400 км, а річки Ніл в Африці – на 271 км більше, а ніж Амазонки. Річка Конго, яка протікає також в Африці, на 2351 км менша, а ніж річка Ніл. Яка довжина річки Конго?

Пропонуючи дану систему задач ми врахували навчальний матеріал, який вивчили учні в 7-му класі на уроках природознавства, те, що більшість дітей, які навчаються в школі, проживають в сільській місцевості і їхні батьки працюють або в сільському господарстві, або на лісових промислових господарствах. Тому саме ці задачі будуть для них досить корисними після закінчення школи. Крім того, відомості

про посівні норми, урожайність, вік лісу, вихід корисної деревини, ціни та інше мають практичну цінність, адже дозволяють розумово відсталим дітям краще розібратись у сучасному стані речей на ринках України.

При підборі задач географічного спрямування ми виходили знову ж таки з тієї місцевості, на якій проживають діти, екологічної ситуації в ній, враховували найбільш оптимальні шляхи пересування учнів після закінчення школи.

Таким чином, розв'язавши дані системи задач на уроках математики і в позаурочний час і використавши числовий матеріал на уроках географії і природознавства ми знову ж таки провели контрольну роботу. В якій визначили рівень впливу ефективного використання міжпредметних зв'язків для формування ціліснішої системи знань з географії і природознавства. Дані результати ми занесли в таблицю 4.

Таблиця 4.

**Оцінка рівня знань учнів з географії і природознавства після вирішення соціально орієнтованих навчальних ситуацій.**

X членів групи	Рівні засвоєння		
	Природознавство		Географія
	Зернові культури	Ліси	Масштаб
X1	8	10	6
X2	8	8	8
X3	10	8	8
X4	6	4	3
X5	10	10	10
X6	11	10	9
X7	11	10	9
X8	9	9	7
X9	11	11	10
X10	10	9	7
X11	9	11	6
X12	12	11	9
X13	8	7	5
X14	10	8	6
X15	5	3	2
X16	10	7	7
X17	10	9	9
X18	11	9	7
X19	12	9	8
X20	9	8	5

При перевірці знань теми “Зернові культури” високий рівень знань спостерігався у 12 учнів (60%), середній – у 6 учнів (30%), низький – у 2 учнів (10%); теми “Ліси”: високий – у 7 учнів (35%), середній – у 11 учнів (55%), низький – у 2 учнів (10%); теми “Масштаб”: високий – у 2 учнів (10%), середній – у 11 учнів (55%), низький – у 5 учнів (25%), дуже низький – у 2 учнів (10%).

Провівши аналіз виконання контрольних робіт до і після організації соціально-орієнтованих педагогічних ситуацій на уроках математики у вигляді розв’язування текстових арифметичних задач потрібно зазначити, що при виконанні контрольних завдань до формуючого експерименту загальний рівень знань учнів 7-х класів з даних трьох тем відповідно був 159, 147 і 127 балів. Отже, цифрові показники свідчать про підвищення знань дітей з природничих та географічних тем.

Якщо взяти відсоткове відношення, то після розв’язування задач у вигляді особистісно-орієнтованих педагогічних ситуацій при перевірці теми “Зернові культури” високий рівень був у 60% школярів (до цього – у 45%), середній – у 30% (відповідно 45%), низький – у 10% (відповідно 10%), дуже низький не спостерігався (відповідно у 5%); теми “Ліси” високий рівень був у 35% (відповідно у 20%), середній – у 55% (відповідно у 50%), низький – у 10% (відповідно у 20%), дуже низького не було (відповідно у 10%); теми “Масштаб” високий рівень був у 10% (відповідно не було взагалі), середній – у 55% (відповідно у 45%), низький – у 25% (відповідно у 45%), дуже низький – у 10% (відповідно у 10%).

Таким чином, ці показники свідчать про те, що розв’язування задач на уроках математики і в позаурочний час, які містять в умовах реальні числові дані, додаткові відомості по темам, що вивчаються на уроках природознавства та географії, дозволяють школярам краще усвідомити даний матеріал, формують соціально ціннісні знання, вміння їх використовувати, розширюють їхнє коло знань.

Потрібно зазначити, що при використанні додаткових задач, які містять у собі соціально орієнтовані завдання, ми прагнули ставити запитання таким чином, щоб не формувати в учнів стереотипний підхід до алгоритму задачі: числові дані записували як цифрами, так і словами, ставили запитання в середині, на початку умови, пропонували прості арифметичні задачі, які розв’язуються оберненими діями. Це вносило спочатку певні труднощі, адже розумово відсталі школярі привчилися розв’язувати задачі стереотипним способом.

Та не дивлячись на це, ті відомості, які пропонувались в умовах, достовірні числові дані підвищували мотивацію учнів до розв’язання поставлених у них проблем, викликали цікавість. Діти прагнули після розв’язання поділитись своїми знаннями, враженнями, що, в свою чергу, призводило до неусвідомленого закріплення цих знань.



У бесіді з вчителями географії і природознавства ми вияснили, що отримані на уроках математики знання діти вносили у свої відповіді, пробували оперувати ними, хоч це не завжди вдавалось.

В кінці експерименту ми провели обстеження рівнів засвоєння знань за типом і характером розумової діяльності. Результати ми знову ж таки занесли у відповідну таблицю (див. табл. 5).

Таблиця 5.

**Рівні засвоєння знань з природознавства і географії після організації соціально-орієнтованих педагогічних ситуацій**

Х членів групи	Рівні засвоєння		
	Природознавство		Географія
	Зернові культури	Ліси	Масштаб
X1	I	I	I
X2	I	I	I
X3	II	II	I
X4	I	I	I
X5	II	I	I
X6	II	II	I
X7	II	II	II
X8	I	I	I
X9	II	II	II
X10	II	I	I
X11	II	I	I
X12	II	II	II
X13	I	I	I
X14	II	II	I
X15	I	I	I
X16	II	II	I
X17	II	II	I
X18	I	I	I
X19	II	II	II
X20	II	I	I

Таким чином, проведене обстеження рівнів знань розумово відсталих учнів з вказаних тем дозволило виділити такі результати: тему “Зернові культури” на I рівні засвоїли 30% учнів (відповідно 40% до використання особистісно-орієнтованих педагогічних ситуацій), на II рівні – 70% (відповідно 60%); тему “Ліси” на I рівні засвоїли 55% учнів (відповідно 65%), на II – 45% (відповідно 35%); тему “Масштаб” відповідно на I рівні – 80% учнів (відповідно 80%), на II – 20% учнів (відповідно 20%).

Ці результати дозволяють зазначити, що розв'язування задач, які містять у собі природничі та географічні відомості позитивно впливає на формування типу та характеру розумової діяльності учнів допоміжної школи, виконує не лише навчальні, але й корекційні та розвивальні функції.

У навчальній програмі з математики для допоміжної школи мова йде про те, що робота з розв'язання арифметичних задач повинна бути живою і містити у собі практичну користь, викликати в учнів постійну цікавість, вміння використовувати конкретний матеріал з життєвих ситуацій і переносити навички, отримані на уроці, у соціальне середовище. Щоб виконати цю вимогу потрібно розв'язувати задачі, які містять у собі безпосередню інформацію про навколишнє середовище, соціально ціннісні способи діяльності. Таких задач повинно міститись якомога більше, адже лише використання одного і того самого матеріалу на заняттях різного типу дозволить сформувати у розумово відсталих те чи інше соціально ціннісне поняття, властивість, закономірність.

Потрібно пам'ятати, що розв'язання задач сприяє закріпленню знань і навичок використання обчислювальної техніки, свідомого вибору потрібної арифметичної дії і в результаті цього рахунок набуває практичного значення. Розв'язання арифметичних задач корегує недоліки мовлення, мислення, пам'яті, уваги та інших психічних процесів.

Тому при виборі арифметичних задач вчителю потрібно користуватись не лише програмними вимогами, але й використовувати знання про оточуючу дійсність, поєднувати його з іншими навчальними предметами, формувати цілісну систему знань, в якій одні знання доповнювались розширювались за рахунок інших, урізноманітнювались, утворювали соціально орієнтовану систему знань, що дозволяли б дитині краще адаптуватись у суспільному середовищі після закінчення школи.

The article describes the characteristics of interdisciplinary connections when teaching mentally retarded students. Also observed that the solution of problems, which include natural and geographic information positively affects the type and nature of mental activity secondary school students, performs not only educational but also corrective and developmental functions.

**Keywords:** cross-curricular approach, mentally retarded students, math problems, types of mental activity.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 376+371.2

О.О. Ляшенко

## РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПОНЯТЬ ТА УЯВЛЕНЬ ПРО ТОЛЕРАНТНІСТЬ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

В статті представлено результати вивчення стану сформованості понять та уявлень про толерантність учнів старших класів з вадами розумового розвитку.

**Ключові слова:** толерантність, розумово відстала дитина, допоміжна школа.

В статье представлены результаты изучения сформированности понятий и представлений толерантности у учащихся старших классов с интеллектуальными нарушениями.

**Ключевые слова:** толерантность, умственно отсталый ребенок, вспомогательная школа.

Проблема толерантності є предметом вивчення цілого ряду наук: філософії, психології, соціології, культурології та ін. Під час розбудови наша країна йде демократичним шляхом розвитку і суспільство визначило вектором слідування загальнолюдськими моральними нормам. В умовах розбудови демократичного громадянського суспільства проблема виховання толерантності набула особливого значення і в педагогіці.

Для історії педагогіки ідея толерантності не є новою. Суспільство завжди проявляло особливу увагу проблемі відносин однієї людини до іншої.

Щодо виховання толерантності, нам відомо ще з стародавніх часів явище таліона, яке вимагало відплати за отримання образи: око за око, зуб за зуб.

Зовсім по-іншому трактується толерантність у християн. Так, Євангеліє пропонує не протиставитися злу, якщо хтось хоче зняти з тебе сорочку, то краще віддати цій людині й верхній одяг. Тому в нас признається "золоте правило", яке засуджує насилля. Людина повинна керуватися моральними нормами і не руйнувати зв'язки з другими людьми, співіснувати з ними.

Питання виховання толерантності у школярів набуває особливої гостроти, коли йдеться про дитину з вадами інтелектуального розвитку, яка навчається у допоміжній школі. Дослідники

констатують недостатній рівень розвитку толерантної свідомості у значної категорії дітей, підкреслюють труднощі формування у них взаємовідносин з людьми, соціальним середовищем (А. Белкін, Г. Запрягаєв, А. Раку, В. Синьов та інші).

Багато дослідників відмічають велике значення морально-психологічного клімату в сім'ї у вихованні поваги до людини, утому числі й толерантності. Нажаль, вивчення сімей учнів допоміжних шкіл показало, що в більшості своїй батьки дітей зазначеної категорії характеризуються низьким рівнем освіти й культури, вони зазвичай пиячать, ведуть асоціальний спосіб життя тощо (В. Карвяліс, Б. Пузанов, А. Раку та інші). Сімейне неблагополуччя сприяє спотвореному розвитку особистості розумово відсталого дитини. Все більшої уваги проблема толерантності у виховному процесі набуває й в корекційній педагогіці. На важливість розвитку поваги до людини в розумово відсталих учнів неодноразово вказували видатні дефектологи, підкреслюючи, що виховання якісних компонентів толерантності є важливим фактором корекції й компенсації дефекту сприяє кращій підготовці випускників допоміжних шкіл до успішної соціалізації (Г. Дульнев, Г. Запрягаєв, С. Миронова, В. Синьов та ін..)

Але як відмічають науковці, та показала практика організації навчально-виховного процесу в допоміжній школі, під впливом корекційної-спрямованої системи толерантного виховання розумово відсталі діти здатні правильно оцінювати явища навколишнього середовища.

В той же час в спеціальній літературі з досліджуваної проблеми містяться лише окремі рекомендації, які недостатньо розкривають специфіку організації толерантного виховання учнів допоміжної школи, що не дозволяє максимально використати значні корекційні можливості навчально-виховного процесу в допоміжній школі.

Опитування практиків допоміжних шкіл показало, що виховання толерантності в учнів не є їх цільовою установкою. Тому нами була поставлена задача: виявити рівні сформованості понять та уявлень про толерантність у розумово відсталих учнів 9-х класів. Експериментом було охоплено 60 учнів допоміжних шкіл м. Сімферополя, Севастополя та Бахчисарая. Учням було запропоновано відповісти на розроблені нами запитання, що дозволило нам виявити рівні сформованості толерантності. Експеримент проводився у лабораторних умовах у вигляді індивідуальної бесіди з учнями, результати відповідей фіксувалися. Аналіз відповідей старшокласників дозволив нам виділити чотири групи учнів за рівнем сформованості понять та уявлень про толерантність: достатній, середній, низький та дуже низький.

До достатнього рівня нами були віднесені учні які володіють достатньо стійкими поняттями, що визначають термін

"толерантність". Їх судження про сім'ю, правила поведінки у школі, на вулиці, серед однолітків відносно повні. Вони згодні проявити терпимість та терпіння до однолітків у випадках їх агресивної поведінки, з повагою відносяться до всіх дітей класу, розуміють що таке добро і зло, людини будь-якої національності вони готові зустрічати як друга. Всі ці критерії свідчать про достатній рівень сформованості поняття "толерантність". Нажаль, кількість учнів з таким рівнем слав всього 8,3% від загальної кількості респондентів. (див. табл. 1)

Таблиця 1

**Рівні сформованості понять та уявлень про толерантність в учнів дев'ятих класів допоміжної школи**

Рівні			
Достатній	Середній	Низький	Дуже низький
8,3%	30%	50%	11,7%

У групу з середнім рівнем ввійшли учні, які володіють поняттям толерантності у дещо меншому обсязі, рівень їх розуміння досить поверховий. Їх судження менш логічні, менш повні, вони не завжди усвідомлюють і критично ставляться до запропонованих питань. Під час бесіди вони менш активні, розуміють що таке сім'я, хто головний, як треба себе вести у школі, але за її межами не бажають дотримуватися моральних приписів, гарно відносяться до однолітків, але тільки до тих, яких вони люблять, негативно відносяться до людини з іншим кольором шкіри. Кількість учнів з цим рівнем складає 30%.

До третьої групи були віднесені діти з низьким рівнем толерантності. Їх розуміння запропонованих питань поверхове, діти уявляють собі що таке сім'я, але вони не завжди розуміють питання, що не дає їм можливість проаналізувати ситуацію та оцінити свою поведінку по відношенню до інших осіб. Вони не уявляють собі що таке національність, не знають як відноситись до учнів різних національностей. Цю групу складають 50% учнів.

До четвертої групи ввійшли підлітки з дуже низьким рівнем. У переважній більшості випадків запропоновані питання з толерантним змістом залишилися не розв'язаними навіть після значної допомоги експериментатора. Інформацією про такі поняття як терпимість, жорстокість вони не володіють. Таку групу склали 11,7% учнів.

Як свідчать представлені результати, основну масу складають учні з низьким та дуже низькими рівнем сформованості толерантності - 61,7%. Наведені вище матеріали, свідчать про те, що в існуючий практиці виховання толерантності в допоміжних школах інтернатного типу типовими є такі недоліки, які потребують значних зусиль у

реалізації освітнього та колекційного потенціалу даного виду урочної та позаурочної діяльності дітей в задами інтелектуального розвитку.

Дослідження показало, що учні одного й того ж класу мають різний рівень сформованості понять та уявлень про толерантність. Це обумовлює актуальність проблеми виховання толерантності в учнів даної категорії.

#### **Список використаних джерел**

1. Асмолов А. Историческая культура и педагогика толерантности // Мемориал. 2001., №24, с.61-63.
2. Синьов В., Пометун О. Основы теории виховання. – К. : КІВС при НАВСУ, 2000. – 140 с.
3. Степанов П. Как воспитать толерантность? // Народное образование. 2001 № 9, 2002 № 1.
4. Риэрдон Бетти Э. Толерантность - дорога к миру. М., 2001.

The paper presents the results of a study of formation of concepts and predstavlениyo tolerance for high school students with disabilities intelletkualnymi.

**Keywords:** tolerance, a mentally retarded child, secondary school.

*Отримано 24.2. 2012*

**УДК 376.1 – 058.862**

*С.П. Миронова*

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ-СИРИТ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ**

У статті описані умови педагогічно доцільного, корекційно спрямованого керівництва процесом формування навичок самообслуговування у розумово відсталих дошкільників-сиріт.

**Ключові слова:** навички самообслуговування; самообслуговуюча діяльність; діти-сироти; дошкільники з вадами інтелекту; корекція; дитячий будинок.

В статье описаны условия педагогически целесообразного, коррекционно направленного педагогического руководства процессом

формування навиків самообслуговування у умовно отсталих дошкільників-сирот.

**Ключевые слова:** навички самообслуговування; діти-сироти; дошкільники з порушеннями інтелекту; корекція; дитячий дім.

Наявність навичок самообслуговуючої діяльності є однією з необхідних умов соціальної адаптації дітей, запорукою їх успішного пристосування до різних видів діяльності у самостійному житті. Ще більшою мірою це стосується й дітей-сиріт з вадами інтелекту, оскільки їхня соціалізація напряму залежить від рівня самостійності.

У загальній (З.Борисова, Т. Введенська, Г.Годіна, Є. Кононко, П.Саморукова, В. Щербак та ін.) та корекційній педагогіці (О. Гаврилушкіна, Є.Єкжанова, Д. Зайцев, О.Катаєва, С. Конопляста, Г.Мерсіянова, В. Синьов, О.Стребелева та ін.) високо оцінюється роль праці у всебічному розвитку особистості дитини. Доведено, що самообслуговування слугує фундаментом трудових дій у подальшому житті. Водночас у корекційній педагогіці ця проблема стосовно дітей-сиріт висвітлена недостатньо.

Наше дослідження було присвячене розробці та впровадженню змісту і прийомів реалізації умов педагогічно доцільного і корекційно спрямованого керівництва процесом формування навичок самообслуговування у розумово відсталих дошкільників в умовах дитячого будинку (на базі спеціальних груп Білгород-Дністровського дитячого будинку). У статті висвітлено методичні рекомендації, сформульовані за результатами дослідження.

Якість оволодіння дітьми-сиротами з вадами інтелекту самообслуговуючою діяльністю залежить від **умов забезпечення педагогічного керівництва формуванням дій самообслуговування**. А саме:

- 1) постійна діагностика розвитку дітей-сиріт;
- 2) здійснення пропедевтичної роботи, спрямованої на попередження вторинних відхилень та створення ґрунту для формування навичок самообслуговування;
- 3) комплексна взаємодія різних спеціалістів в умовах дитячого будинку;
- 4) співробітництво розумово відсталої дитини-сироти із педагогом, спрямоване на формування позитивної мотивації та самостійності вихованців;
- 5) добір спеціальних методів корекційного навчання, поєднання їх з інноваційними освітніми технологіями;
- 6) побудова поетапного процесу дій самообслуговування з передбаченням можливих труднощів та їх подоланням;

7) індивідуальний підхід у формуванні навичок самообслуговування;

8) організація збагаченого предметно-розвивального середовища;

9) спеціальна підготовка вихователів до роботи з розумово відсталими дітьми-сиротами.

Опишемо зміст і окремі прийоми реалізації цих умов.

Доволі важливим фактором роботи є **діагностика розвитку дітей-сиріт**. Вона має проводитись впродовж певного часу шляхом спостережень за спонтанними проявами дитини в умовах проживання у дитячому будинку. У процесі психолого-педагогічного вивчення дитини необхідно:

- розмежувати наслідки деприваційних впливів та органічного ураження ЦНС;
- встановити кількісні та якісні показники відхилень від нормативного розвитку дитини;
- з'ясувати значення та вплив на подальший розвиток дитини набутого нею попереднього досвіду (особливо травмуючого);
- вивчати динаміку розвитку навичок самообслуговування у процесі перебування у дитячому будинку;
- прогнозувати подальший розвиток та соціальну поведінку;
- визначати особистісно значущі аспекти для ефективного спрямування корекційних впливів на самообслуговуючу діяльність.

Соціалізація дітей-сиріт з вадами інтелекту загалом та формування у них навичок самообслуговування, зокрема, є складним і довготривалим процесом. Неприятлива соціальна ситуація розвитку значною мірою ускладнює наявні у них психофізичні вади, призводить до формування специфічних механізмів адаптивної поведінки, які не відповідають прийнятним у суспільстві соціальним нормам. Тому корекційно-виховна робота повністю залежить від **комплексної взаємодії різних спеціалістів**.

Така взаємодія має починатись з моменту вступу дитини до дитячого будинку. Її передусім обстежують: педіатр, дитячий психіатр, психолог, педагог-дефектолог, логопед. Необхідно досконало вивчити анамнестичні відомості; психолого-педагогічну характеристику та медичну документацію із попереднього закладу, в якому перебувала дитина (переважно це будинок малюка). Після цього у перший місяць перебування у дитячому будинку триває комплексна діагностика психофізичного розвитку дитини. Для подальшої корекційної роботи важливо уточнити прояви клінічного діагнозу, визначеного ПМПК, та структуру порушення в цілому. Окрім цього досліджуються: рівень орієнтації дитини у навколишньому; ступінь сформованості різних видів діяльності загалом і самообслуговуючої, зокрема; самостійність дитини, її адаптованість до умов життя, педагогів, однолітків; особливості поведінки, характеру, емоційно-вольової сфери; моральні



якості. Встановлюються не лише наявні відхилення у розвитку сироти, а і її компенсаторні можливості; потенціал дитини з метою її інтеграції у єдиний освітньо-виховний простір дитячого будинку.

На підставі комплексного обстеження складається розгорнута програма психолого-педагогічного супроводу дитини, спрямована на розв'язання освітніх, виховних і корекційних завдань. У програмі визначаються об'єкти корекції, перспективні та ближні цілі психолого-педагогічного супроводу, спеціалісти, що будуть їх реалізовувати.

Провідним принципом, на якому має ґрунтуватись робота з дітьми-сиротами, є **принцип максимальної успішності дитини**. Переживання успіху є не лише значним стимулом для розвитку дитини, а й найважливішою умовою її повноцінної соціалізації. Досягнення дитини, подальший план дій слід обговорювати спеціалістам на спільних нарадах (1 раз на 2 тижні), що також сприяє ефективності командної взаємодії.

На кожного вихованця дитячого будинку розробляється індивідуальна корекційна програма, реалізація якої забезпечується різними фахівцями. Зокрема, завдання щодо корекції й розвитку пізнавальних психічних процесів, самообслуговуючого досвіду дітей розв'язують передусім педагоги-дефектологи і вихователі. Психолог працює над формуванням у дитини позитивного ставлення до навичок самообслуговування, адекватної самооцінки, впевненості у собі, коригує вади емоційно-вольової сфери та поведінки.

Наголосимо, що спеціалісти мають співпрацювати в умовах постійної взаємоінформованості і поступового нарощування досвіду й новоутворень дитини. Саме такий комплексний супровід дозволяє створити найбільш оптимальні умови для подальшої соціалізації дитини-сироти.

Важливою умовою формування навичок самообслуговування є **співробітництво розумово відсталі дитини-сироти з педагогом**. Основою такого співробітництва є емоційний контакт, який дозволяє формувати у такої дитини мотиви для спілкування, засновані на спільних діях з дорослим. Водночас слід враховувати, що розумово відсталим дітям-сиротам властива асинергія, тобто відсутність здатності до спільної діяльності, обумовлена як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами. Подолання цього недоліку забезпечує у подальшому формування засобів засвоєння соціокультурного досвіду у цієї категорії вихованців.

Аналіз літературних джерел та практики роботи дозволив нам сформулювати **вимоги до співробітництва дорослих з розумово відсталими дошкільниками-сиротами**, зорієнтовані на корекційно-розвиваючий вплив під час навчання навичкам самообслуговування. Це, зокрема:

- емоційний контакт педагога з дитиною (із задіяванням водночас зорового, слухового і тактильного контактів);
- правильне визначення способів постановки перед дитиною завдань самообслуговування з урахуванням її актуальних і потенційних можливостей;
- добір таких способів передачі дитині суспільного досвіду, які відповідають її рівню розвитку навичок самообслуговуючої діяльності;
- ставлення до дитини як до повноцінного партнера (особистісно-центрована модель взаємодії).

Навчання навичкам самообслуговування має відбуватись у таких **формах**: спеціальні заняття; режимні моменти; ігри; прогулянки. На першому році навчання проводиться переважно на індивідуальних заняттях. По мірі розвитку навичок самообслуговування дітей об'єднують у підгрупи, а індивідуальні заняття проводять для дітей у разі виникнення певних труднощів. Фронтальні заняття проводяться згідно з "Програмою виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку".

Формування навичок самообслуговування у розумово відсталих дошкільників-сиріт доцільно здійснювати за допомогою корекційно спрямованих **методів**: спостереження; наслідування; спільне виконання дій самообслуговування з поступовим зменшенням допомоги педагога; показ і нагадування; вправи з поступовим згортанням інструкції; сюжетно-рольові і дидактичні ігри; доручення.

При використанні всіх методів необхідно правильно керувати діями дітей. Навчаючи тим чи іншим діям (одягнути і зняти кофту, зав'язати шарф тощо), наочно демонструвати спосіб їх виконання. Показ проводити дещо в уповільненому темпі. Якщо дитина не може одразу наслідувати зразок, їй надають допомогу. Увагу дітей звертають на раціональність тих чи інших способів дій. Наприклад: щоб п'ятка одразу опинилась на місці, колготи вдягають з носка, попередньо зібравши їх в "гармошку"; щоб правильно одягнути плаття, светр, спочатку потрібно визначити, де в них перед (на одязі дітей молодшого віку робити відмінні ознаки: застібка, мітка, вишивка).

Бажано, щоб показ дій і спроби дітей виконувати їх самостійно дорослі супроводжували не лише поясненнями, а й запитаннями, які спрямовують увагу дитини на необхідність діяти відповідним чином. Це допоможе їй швидше засвоїти спосіб виконання, з'ясувати, чому потрібно чинити саме так. Поступове ускладнення вимог, переведення дитини на нову сходинку самостійності підтримує її інтерес до самообслуговування, дозволяє удосконалювати навички. Дитину слід вчити доводити розпочату справу до кінця, виконувати її якісно.

При закріпленні навичок самообслуговування вагоме місце посідають ігри, наприклад: "Одягнемо ляльку", "Купання ляльки",

"Лялька Катя показує своє вбрання", "Укладання ляльки спати", "Одягання ляльки після сну", "Зав'яжемо ляльці бант", "Прив'яжи бант собачці", "Наші дітки в колі стоять, а в кишеньках хусточки лежать"; "Пошиємо ляльці хустинку, простирадло", "Одягнемо ляльку після сну", "Пошиємо ляльці Маші нову сукню", "Прання лялькової білизни", "Прасування лялькового одягу", "Одягання ляльки Маші на прогулянку", "У ляльки Маші День народження", "Маленький братик ляльки Маші", "Лялька Маша готується до зустрічі гостей".

Ефективним прийомом залучення дітей до самообслуговування виявився позитивний приклад однолітка, схвалений дорослим. Інтерес до праці виникав у дітей і тоді, коли вихователь за допомогою ігрових прийомів, іграшок, настільного лялькового театру вводив елементи гри, драматизації (ляльку одягають, роздягають, кладуть спати та ін.). Тематику ігор та ігрових ситуацій слід добирати, використовуючи факти з життя дітей, з літературних творів.

Для виховання самостійності, позитивної мотивації до самообслуговуючої діяльності слід якомога рідше робити зауваження, а спиратись на заохочення і похвалу. Позитивна оцінка породжує у розумово відсталих дошкільників інтерес, прагнення покращити свій результат. Оцінки мають бути тактовними і в міру, щоб не породжувати одночасно із впевненістю самовпевненість. Похвала не повинна бути фальшивою, перебільшеною, вона має бути заслуженою. Об'єктивна оцінка допомагає укріплювати в дітей бажання робити все самим, уміння долати труднощі, домагатися результату.

У сучасному освітньому просторі все більшої актуальності набуває **впровадження інноваційних освітніх технологій**. Вони сприяють гуманізації процесу навчання, його особистісному орієнтуванню, оптимізації взаємодії з вихованцями. Вади психофізичного розвитку розумово відсталих вихованців дитячого будинку не дозволяють використовувати освітні технології у "чистому", традиційному вигляді, а потребують урахування багатьох об'єктивних і суб'єктивних обставин. Передусім це індивідуальні особливості розвитку і досвіду кожної дитини. Тому, запровадження у корекційно-розвивальний та виховний процес сучасних освітніх технологій вимагає вивчення потенційних можливостей та психофізичних особливостей дитини, її характеру, поведінки, ставлення до навколишнього тощо. Вивчення дитини дає практичну підставу для апробації змодельованої під дитину змістовно інтегрованої педагогічної технології. Такий підхід до впровадження у роботу з розумово відсталими сиротами освітніх технологій дає можливість успішно використовувати їх для корекційного впливу. У процесі формування навичок самообслуговування ефективними є такі технології: "Панорамна технологія", "Хаготерапія", "Моделювання проблемних ситуацій", "Казкотерапія" та ін.

Результати проведеного дослідження з розумово відсталими дітьми-сиротами дозволяють стверджувати, що впровадження у практику роботи новітніх освітніх технологій сприяє активній моделі корекційного навчання; формуванню у дітей навичок та вмінь, необхідних до подальшого життя; виробленню загальнолюдських цінностей, створенню сприятливої атмосфери співпраці та взаємодії з педагогом. Під час інтерактивного навчання діти вчаться приймати продумані рішення, активно міркувати, спілкуватися з однолітками та дорослими. Інноваційні технології надають можливість збільшити обсяг засвоєного матеріалу дитиною, оптимізувати розвиток пізнавальних процесів, мовлення, що свідчить про їх корекційну значущість.

Для того, щоб розумово відсталий вихованець дитячого будинку протягом дошкільного періоду оволодів необхідними навичками самообслуговування, його слід спеціально навчати, враховуючи сенсорні й моторні труднощі. Передусім показ прийомів самообслуговування, пов'язаних з використанням предметів (мило, щітка, рушник, ложка тощо), має бути **розчленованим, поетапним**. Дію кожного етапу має показати дорослий і позначити словесно.

У процесі формування кожної дії самообслуговування доцільно дотримуватись таких етапів:

- 1) **етап прийняття завдання** – постановка мети діяльності, її мотивація, ознайомлення зі змістом завдання, актуалізація необхідного досвіду;
- 2) **орієнтувальний етап** - орієнтування у завданні шляхом визначення порядку і змісту дій, умов їх виконання;
- 3) **операційно-виконавчий етап** – власне виконання дій за допомогою системи операцій;
- 4) **контрольно-оцінювальний етап** - перевірка правильності виконаної дії відповідно зразку.

Вагомого значення набуває спеціальне навчання дітей оцінюванню просторового розташування предметів відносно свого тіла як у процесі навчання навичкам, так і під час дидактичних ігор, фізичних вправ. Важливо навчити діям із знаряддями. Зокрема, необхідно використовувати не лише дуже чіткий розчленований показ, а й цілий ряд підготовчих вправ, спрямованих на тренування руки і окоміру дитини. Наприклад, для оволодіння користуванням ложкою слід окремо вчити дитину набирати сипучі й рідкі речовини у черпачок, чашечку; вчити набирати маленьким черпачком дрібні іграшки в одній коробці і перекладати їх в іншу за рахунок зміни положення руки тощо. Лише робота, побудована на формуванні повноцінного сприймання і компенсації моторних труднощів, може призвести до більш швидкого і правильного засвоєння розумово відсталими дітьми-сиротами навичок самообслуговування.

Діагностика розумово відсталих дітей-сиріт виявила, що в них недорозвинена як дрібна, так і загальна моторика та координація рухів, які відіграють велику роль у оволодінні навичками самообслуговуючої діяльності. Тому для цих дітей необхідно добирати вправи на розвиток і контроль рухів (пересипання, перекладання, робота з пінцетом), які допомагають розвитку координації рухів, м'язового контролю, вміння володіти своїм тілом. Фізичний розвиток і рухова активність сприяють розвитку психічної діяльності.

На думку психологів, якщо у дитини своєчасна звичка або навичка не з'являється, то замість неї фіксується протилежна звичка. У дитячому будинку це найбільше стосується дітей із неблагополучних, асоціальних сімей, батьки яких позбавлені батьківських прав. Проте недостатнє розуміння вихователями дитячих будинків психологічного механізму формування життєвого досвіду особистості, до того ж обтяженої органічним ураження головного мозку, часто призводить до неврахування щоденних ситуацій впливу, і обмежується лише спеціальними заняттями чи виховними заходами. У решті моментів діти залишаються пасивними споглядачами. Водночас навички самообслуговування є такими, завдяки яким дитина як у теперішньому, так і майбутньому може бути суб'єктом власного життя, починаючи з повсякденних видів діяльності, елементарних, які здаються дрібними, проте вагомо впливають на все життя. З огляду на це, важливим методом виховання є практика, *щоденне відпрацювання у власному досвіді й повсякденному житті дітей необхідних елементів самообслуговуючої діяльності*. Саме це формує позитивні звички, якими і є, власне, навички самообслуговування.

Одним із важливих критеріїв сформованості самообслуговуючої діяльності є її *самостійне виконання дітьми*, тобто здатність здійснювати самообслуговуючі дії різного ступеня складності без сторонньої допомоги, вміння вчасно зупинити небажані дії. Показником самостійності є цілеспрямоване виконання дії. Нами виявлено чітку залежність розвитку самостійної самообслуговуючої діяльності від змісту й методів навчання на заняттях та у повсякденному житті. Доцільним є оптимальне поєднання "прямих" прийомів навчання способом дії (показ, пояснення) з опосередкованими (використання проблемно-практичних ситуацій, ігор та ігрових прийомів, пошук аналогій). Особливу увагу слід приділяти поступовому ускладненню вмінь, якими оволоділи діти. Це забезпечує перехід від репродуктивних дій до самостійних (ініціативних, творчих).

Одним із головних завдань дитячого будинку є підготовка сиріт з вадами інтелекту до подальшого навчання в спеціальній школі. Зміст цієї підготовки містить і практичне оволодіння дошкільниками навичками самообслуговування та формування у них стійкої

індивідуальної потреби до самообслуговуючої діяльності. Тому вагомим значенням набуває *індивідуальний підхід до сиріт з вадами інтелекту* у процесі формування самообслуговуючої діяльності.

Важливою умовою роботи з дітьми-сиротами є *організація збагаченого предметно-розвивального середовища*, оскільки воно дозволяє здійснювати корекційний вплив значно ефективніше. У дитячому будинку доцільно підібрати спеціальні посібники, куточки, іграшки з урахуванням особливостей розумово відсталих дітей-сиріт. Це, зокрема:

- ✓ спеціальні посібники для розвитку дрібної моторики м'язів рук;
- ✓ додаткові посібники для трудової діяльності загалом і формування навичок самообслуговування, зокрема;
- ✓ спеціальний куточок для формування самообслуговуючої діяльності.
- ✓ книжковий блок із дитячою літературою для розвитку позитивної мотивації дітей до самостійної трудової діяльності;
- ✓ ігри з природним і рукотворним матеріалом;
- ✓ адаптація меблів, одягу до розумових і фізичних можливостей дітей.

Отже, результати дослідження свідчать про необхідність дотримання у процесі навчання спеціальних умов забезпечення педагогічного керівництва процесом формування навичок самообслуговування у розумово відсталих вихованців дитячого будинку, які враховують особливості їхнього розвитку та умов проживання. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці індивідуально спрямованих методик корекційного навчання дітей-сиріт як дошкільного, так і шкільного віку.

### Список використаних джерел

1. Миронова С.П. Методика корекційної роботи у процесі навчання дітей з вадами інтелекту // Імідж сучасного педагога: Науково-практичний освітньо-популярний часопис. – 2004. – № 8-9. – С. 41-47.
2. Миронова С.П., Форнальчук О.С. Вплив біологічних факторів та психічної депривації на розвиток самообслуговуючої діяльності дітей-сиріт // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С. 57 – 61. - (Серія соціально-педагогічна; вип. 11).
3. Форнальчук О.С. Дослідження сформованості навичок самообслуговування у розумово відсталих дітей-сиріт // Наша школа. – 2009. - № 5. – С. 61 – 64.

Conditions of pedagogical and psychological attendance to orphan children under school age with intellectual defects while developing skills of self-service are exposed in the article.

**Keywords:** skills of self-service; self-service activity; children-orphans; children under school age with intellectual defects; correction; children's home.

*Отримано 24.2.2012*

**УДК 376.1-056.**

*Т.С. Овчинникова*

### **ОБГРУНТУВАННЯ ВИДІЛЕННЯ ГРУПИ ДОШКІЛЬНИКІВ З МІНІМАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ З ПОЗИЦІЙ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Стаття присвячена категорії дітей з мінімальними порушеннями розвитку, які опинилися в умовах спільного навчання із здоровими дітьми. За результатами власного дослідження до цієї категорії дітей відноситься близько 38% обстежених дошкільників, які потребують корекційно-розвиваючого навчання. Проблема надання допомоги цій групі дітей полягає не лише в труднощах виявлення порушень, що є у них, але і у відсутності визначення цієї категорії дітей, як об'єкту вивчення корекційної педагогіки.

**Ключові слова:** мінімальні порушення розвитку, діти з проблемами в розвитку, навчання дошкільників.

Статья посвящена категории детей с минимальными нарушениями развития, которые оказались в условиях совместного обучения со здоровыми детьми, поскольку по месту проживания детей отсутствуют группы компенсирующей направленности. По результатам собственного исследования к этой категории детей относится около 38% обследуемых дошкольников, которые нуждаются в коррекционно-развивающем обучении. Проблема оказания помощи этой группе детей заключается не только в трудностях выявления имеющихся у них нарушений, но и в отсутствии обозначения этой категории детей, как объекта изучения коррекционной педагогики.

**Ключевые слова:** минимальные нарушения развития, дети с проблемами в развитии, обучение дошкольников.

Исследования последних лет отмечают устойчивую тенденцию к существенному снижению показателей здоровья и темпов развития детей дошкольного возраста, что обусловлено ухудшением социально-экономических и экологических условий жизни, несбалансированным питанием, снижением оздоровительной и воспитательной работы в дошкольных образовательных учреждениях. По данным неонатологов в настоящее время только 5% детей рождается абсолютно здоровыми, остальные же 95% с органическими поражениями головного мозга различной степени выраженности. Всероссийская диспансеризация выявила, что 51,7% детей имеют функциональные отклонения и 16,2% хронические заболевания различных органов и систем. При поступлении в школу этих детей рассматривают как группу педагогического риска, поскольку они отличаются низким уровнем школьной зрелости, испытывают трудности в учении и в освоении социальной роли ученика, имеют повышенный риск школьной дезадаптации. К "группе риска возникновения трудностей в обучении" относятся так же воспитанники дошкольных учреждений компенсирующего вида, потому что их физиологические и психические особенности накладывают существенное ограничение на возможности адаптации к условиям постоянно растущего потока информации, повышенных социальных требований и норм современной школы. Увеличивается количество детей с пограничными и сочетанными нарушениями развития, выраженность которых различна. Значительную по численности группу составляют дети с не резко выраженными отклонениями в развитии двигательной, сенсорной или интеллектуальной сферы. Если выраженные нарушения психического развития к старшему дошкольному возрасту, как правило, бывают выявлены, то дети с минимальными отклонениями остаются длительное время без должного внимания специалистов. Объясняется это различием методологических подходов к пониманию "нормы" в психическом развитии. Дети, имеющие парциальные нарушения психического развития, являются той специфичной категорией, в отношении которой эта неоднозначность наиболее заметна (Г.Ф. Кумарина, 2000; А.В. Семенович, 2002). Согласно современным представлениям, *дети с нарушениями развития* (с проблемами в развитии, с отклонениями в развитии, с недостатками психофизического развития) – это дети, у которых вследствие врожденной недостаточности или приобретенного органического поражения сенсорных органов, опорно-двигательного аппарата или центральной нервной системы имеются отклонения от нормативного развития психических функций. В работах Л.В. Кузнецовой, И.Ю. Левченко, В.И.Лубовского показано, что при нарушенном развитии у детей наблюдаются снижение умственной работоспособности, недостатки общей и мелкой моторики, трудности



во взаимодействии с окружающим миром, изменения способов коммуникации и нарушение средств общения, бедность социального опыта. Все эти модально-неспецифические особенности характерны для детей с нарушениями психологического развития (согласно МКБ 10 F80-89), детям с поведенческими и эмоциональными расстройствами (F90-F98).

В специальной педагогике осуществляется активный поиск адекватных дефиниций для обобщающего наименования детей с такими характеристиками развития. Результатом этого поиска стало выделение детей с невыраженной степенью речевого расстройства. Т.Б. Филичевой была определена категория детей с общим недоразвитием речи (ОНР) IV уровня), Л.В. Лопатиной – стертая дизартрия, О.Г. Приходько выделила детей с низкой степенью выраженности нарушений опорно-двигательного аппарата, Е.А. Ярош изучала речь дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, М.С.Рукавицин – детей с минимальными нарушениями слуха, Е.Е. Дмитриева – дошкольников с легкими формами психического недоразвития.

И.Ю. Левченко изучала детей полиморфной группы с минимальными парциальными нарушениями, к этой категории детей ею были отнесены: дети с минимальными нарушениями слуха; дети с минимальными нарушениями зрения, в том числе с косоглазием и амблиопией; дети с нарушениями речи (дислалия, стертая форма дизартрии, закрытая ринолалия, дисфония, заикание, полтерн, тахилалия, брадилалия, с нарушениями лексико-грамматического строя; с нарушениями фонематического восприятия); дети с легкой задержкой психического развития (конституциональная, соматогенная, психогенная); педагогически запущенные дети; дети – носители негативных психических состояний (утомляемость, психическая напряженность, тревожность, фрустрация, нарушение сна, аппетита) соматогенной или церебрально-органической природы без нарушений интеллектуального развития (часто болеющие, посттравматики, аллергики, с компенсированной и субкомпенсированной гидроцефалией, цереброэндокринными состояниями); дети с психопатоподобными формами поведения (по типу аффективной возбудимости, истероидности, психастении и др.); дети с нарушенными формами поведения органического генеза (гиперактивность, синдром дефицита внимания); дети с психогениями (неврозами); дети с начальным проявлением психических заболеваний (шизофрения, ранний детский аутизм, эпилепсия); дети с легкими проявлениями двигательной патологии церебрально-органической природы; дети, имеющие асинхронную созревания отдельных структур головного мозга или нарушения их функционального или органического генеза (в том числе по типу минимальной мозговой дисфункции).

Результаты проведенного нами в 2011 г. мониторинга контингента дошкольников в 83 ДОУ С.-Петербурга и Ленинградской области с общей численностью 10913 дошкольников дали возможность оценить количество детей, находящихся в условиях обучения в общеразвивающих детских садах и нуждающихся в коррекционно-развивающей помощи (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты мониторинга 2011 года контингента дошкольников обучающихся в дошкольных учреждениях разного вида**

	ДОУ компенсирующего вида		ДОУ комбинированного вида.		ДОУ пресмотра и оздоровления		всего	
Количество ДОУ	15		26		41		82	
Количество групп	93		205		261		559	
Общая численность детей в ДОУ	1669		3756		5488		10913	
Дети с нарушениями речи	1103	66,1%	960	25,6%	1005	18,3%	3068	28,1%
Дети с задержкой развития	566	33,9%	200	5,3%	500	9,1%	1266	11,6%
Дети норма	0	0	2596	68%	3983	72,6%	6579	60,3%

Исследование контингента детей, нуждающихся в коррекции, подтвердило наше предположение о том, что наибольшая группа детей - это дошкольники с *нарушениями речи*. Это, прежде всего, дети с остаточными явлениями поражения центральной нервной системы (или проявлениями перинатальной энцефалопатии), что обуславливает частое сочетание у них стойкого речевого дефекта с различными особенностями психической деятельности. Системное недоразвитие речи в большинстве случаев представляет собой синдром, в структуре которого выделяются сложные и неоднозначные связи между речевыми и неречевыми симптомами, соотношение первичного и вторичного, общие и специфические закономерности. Системный речевой дефект часто приводит к возникновению вторичных отклонений в умственном развитии, к своеобразному формированию психики, что приводит к трудностям овладения дошкольной образовательной программой.

На втором по численности месте были дети с *задержкой психического развития (ЗПР)*, которых можно отнести к категории условно здоровых, поскольку часто психофизический статус этих детей не определен психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), родители не расценивают особенности поведения и развития детей как

проявления отклоняющегося развития и только педагоги оценивают этих детей как проблемных. Дети с ЗПР представляют большую неоднородную группу, этиология которых связана с конституциональными факторами, хроническими соматическим заболеваниями, с неблагоприятными социальными условиями воспитания и, преимущественно, с органической недостаточностью центральной нервной системы (ЦНС) резидуального или генетического характера. Задержка психического развития проявляется, прежде всего, в замедлении темпа психического развития. При поступлении в школу у детей с ЗПР обнаруживается ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость мыслительных процессов, недостаточная целенаправленность интеллектуальной деятельности, быстрая ее истощаемость, преобладание игровых интересов, чрезвычайно низкий уровень общей осведомленности, социальной и коммуникативной компетентности.

При обучении детей с гармоническим и психофизическим инфантилизмом (*ЗПР конституционального происхождения*) на первый план в структуре нарушения выступают признаки эмоциональной и личностной незрелости. Для данной категории детей характерны аффективность поведения, эгоцентризм, истерические реакции и т.п. Эти дети нуждаются прежде всего в комплексной коррекции развития педагогическими и медицинскими средствами.

*ЗПР соматогенного генеза* возникает у детей с хроническими соматическими заболеваниями сердца, почек, эндокринной системы и др. Именно эти причины вызывают задержку в развитии двигательных и речевых функций детей, замедляют формирование навыков самообслуживания, негативно сказываются на формировании предметно-игровой, элементарной учебной деятельности. Детей с ЗПР соматогенного генеза характеризуют явления стойкой физической и психической астении, что приводит к снижению работоспособности и формированию таких черт личности как робость, боязливость, тревожность. При определении коррекционно-развивающей работы в условиях общеразвивающего ДОУ с такими детьми следует учитывать все неблагоприятные факторы их развития.

*Задержка психического развития психогенного происхождения* определяется исходя из того, что при раннем возникновении и длительном воздействии психотравмирующих факторов у ребенка могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере, что приводит к невротическим и неврозоподобным нарушениям, патологическому развитию личности. При данном варианте задержки психического развития на первый план выступают нарушения эмоционально-волевой сферы, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции поведения. У детей данной категории не сформированы навыки общения со взрослыми и

детьми, наблюдается неадекватное поведение. В данном случае эти проблемы не носят органического характера, причина скорее кроется в том, что ребенок этому "не научен". К данной группе часто относятся дети, воспитывающиеся в социально-неблагополучных семьях. Дошкольники данной категории посещают общеобразовательные группы, но для них требуется особый индивидуальный подход и коррекционная помощь со стороны воспитателей и психолога, которые формируют коммуникативные навыки и обучают детей адекватному взаимодействию со сверстниками.

В меньшей степени в общеразвивающих ДОУ встречаются дети с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, при которой сочетаются черты незрелости и различной степени поврежденности ряда психических функций. У этих детей отмечается недостаточная сформированность, истощаемость и дефицитарность высших психических функций, ярко проявляющаяся в нарушении произвольной деятельности.

На третьем ранговом месте по представленности, является категория детей с нарушениями *опорно-двигательного аппарата*. Это дети с вывихами бедра, сколиозами, шейными остеохондрозами, у которых наблюдаются симптомы родовых повреждений нервной системы, а также сочетанные нарушения речи. Они также имеют ряд отклонений в развитии, характерных для ранних поражений центральной нервной системы. Это подтверждается данными клинических исследований А.Ю. Ратнера. В оздоровительных группах общеобразовательных ДОУ обучаются дети, не имеющие отклонений в психическом развитии, но нуждающиеся в систематическом ортопедическом лечении. Таким детям требуется особый педагогический подход по сравнению с детьми, имеющими задержанное развитие, чтобы обеспечить максимальное их развитие.

Важным обстоятельством является и то, что в дошкольном возрасте у этих детей развитие патологии еще не остановлено, так как в процессе физического роста ребенка у него могут формироваться деформации опорно-двигательного аппарата.

Сложность изучения структуры развития дошкольников с минимальными нарушениями развития, вызванного биологическим фактором, и вторичных проявлениях, возникших как следствие первичного, которые по Л.С. Выгодскому и определяют своеобразие развития аномального ребенка.

Таким образом, в соответствии с определением видов психического дизонтогенеза, в категорию детей с минимальными нарушениями развития могут быть отнесены дети по типу ретардации, дефицитарного и дисгармонического развития, обладающие общими модально-неспецифическими особенностями. Не смотря на этиологию нарушений, важным оказывается то, что легкие нарушения мозговой

дисфункції мають однакову картину проявлень, которая виражається в порушеннях цілого ряду психических процесів, недостаточності рівня устійчивості і переключуємості уваги, ослабленні мислительної діяльності, зниженні рівня навчаємості, что вызиває необхідність в виділенні цих дітей в особу групу.

Исходя из концепции нарушенного развития, у всех этих детей наблюдаются как общие, так и специфические закономерности или особенности, которые свойственны только некоторым типам нарушенного развития и не наблюдаются у детей других категорий. Именно специфические закономерности выступают как дифференциально-диагностические критерии, на основании которых и осуществляется отбор методов и приемов индивидуальной коррекции.

Дети с минимальными нарушениями развития составляют вполне самостоятельную категорию, занимающую промежуточное, переходное положение между "нормальным" и "нарушенным" развитием. Поскольку имеющиеся у таких детей функциональные нарушения создают риск их социальной дезадаптации, целесообразно данную категорию детей обозначить как самостоятельную категорию детей, являющуюся объектом изучения специальной психологии и педагогики.

#### Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: 6 т. – М., 1984. – Т.5.
2. Левченко И.Ю., Киселева Н.А., Психологическое изучение детей с нарушениями развития М.: Издательство "Книголюб", 2008. – 160 с.
3. Лубовский В. И. Задержка психического развития // Специальная психология/ Под ред. Лубовского В.И. М.: Изд. Центр "Академия", 2003.

The article is devoted to the category of children with minimal disruption of which were in joint training with healthy children, because children in the community are no countervailing group orientation. As a result of his own research into this category of children is about 38% of surveyed preschool children who need remedial and developmental education. The problem of helping this group of children is not only to identify the difficulties of their problems, but in the absence of a designation of this category of children as an object of study for Special Education.

**Keywords:** Minimal developmental disorders, children with developmental problems, teaching preschoolers.

*Отримано 24.2. 2012*

**УДК 376.1-056.36**

*Л.К. Одинченко*

## **ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ УЯВЛЕНЬ ТА ПОНЯТЬ ПРО ФОРМИ ЗЕМНОЇ ПОВЕРХНІ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ**

У статті розкриваються методичні особливості процесу формування в учнів географічних уявлень і понять про форми земної поверхні на уроках в допоміжній школі.

**Ключові слова:** географія, уявлення, поняття, розумово відсталі учні.

В статье раскрываются методические особенности процесса формирования у учащихся географических представлений и понятий о формах земной поверхности на уроках географии во вспомогательной школе.

**Ключевые слова:** география, представления, понятия, умственно отсталые учащиеся.

Пізнання розумово відсталими школярами навколишнього світу цілеспрямованого характеру набуває в цілісному педагогічному процесі. Результатом процесу навчання є формування знань, які відображають властивості навколишнього світу, необхідні для практичної й пізнавальної діяльності людини. Однією з основних форм знань є поняття. Однак, більшість понять, які формуються під час вивчення навчальних дисциплін, можуть бути засвоєні тільки за умови їх спадковості та єдності з уявленнями. Уявлення як найважливіший етап у формуванні понять виступають водночас основним компонентом та однією з передумов ефективного створення цілісної системи знань учнів.

Основу географічних знань становлять уявлення, поняття й закономірності, що відображають головні властивості й зв'язок досліджуваних предметів, явищ природи й людського суспільства. Наявність правильних, чітких уявлень і понять географічного змісту у розумово відсталих учнів має найважливіше значення для засвоєння ними всієї сукупності знань шкільного курсу географії. Процес їх формування передбачає вибір оптимальної системи методів, прийомів і форм навчання, які зумовлюють досягнення більш високих навчально-

виховних результатів у цілісному педагогічному процесі. Оволодіння системою географічних уявлень і понять - об'єктивно складний процес для розумово відсталих школярів, оскільки вимагає активної розумової діяльності, здійснення розумових операцій (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація), виконання логічних дій: порівняння й установаження причинно-наслідкових зв'язків. Тому, не випадково, у спеціальній методиці географії ведуться пошуки не тільки раціональних, але й специфічних шляхів формування географічних знань (уявлень, понять і їхніх систем) у розумово відсталих школярів.

Мета нашої публікації полягає у визначенні оптимального сполучення навчальних методів і прийомів при формуванні в учнів уявлень і понять про форми земної поверхні на уроках географії в допоміжній школі.

У результаті аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження ми дійшли висновку, що проблемі формування географічних уявлень і понять завжди приділялась велика увага з боку видатних українських та російських учених-методистів: Е.Г. Байкової, М.М. Баранського, А.Є. Бібік, Т.П. Герасимової, А.В. Даринського, О.М. Кабанової-Меллер, В.О. Коринської, Л.В. Круглик, О.А. Половінкіна, Є.Й. Шиповича, Н.В. Шулдик, В.А. Щеньова тощо.

Система роботи з формування уявлень і понять при вивченні різних курсів географії в школі найбільш повно висвітлюється в роботах Е.Г. Байкової, А.Є. Бібік, Т.П. Герасимової, А.В. Даринського, С.Г. Коберніка, Р.Р. Коваленко, О.Я. Скуратовича тощо.

Головна увага аналізу змісту й характеристиці шляхів розкриття загальногеографічних понять при вивченні початкового курсу фізичної географії приділяється в працях М.П. Откаленко, О.А. Половінкіна, Н.В. Шулдик, В.А. Щеньова тощо.

Велике місце характеристиці змісту провідних економіко-географічних понять і процесу їхнього формування відведено в дослідженнях М.М. Баранського. М.К. Ковалевської, О.О. Кривчун, В.А. Максимова, П.О. Масляк, Т.Г. Назаренко, О.Г. Топчієва тощо.

Серед робіт ведучих учених-методистів за розглянутою проблемою заслуговують на увагу роботи І.В. Душиної, Т.П. Герасимової, В.О. Коринської, О.В. Крилової, В.А. Щеньова тощо. У них розкриваються етапи формування уявлень і понять при вивченні географії материків.

Особливості роботи вчителя з утворення в учнів картографічних уявлень і понять розглядаються в роботах В.О. Коринської, М.П. Откаленко, С.Г. Трегуби тощо.

Проблема формування уявлень і понять - багатогранна й невичерпна. Географічні поняття формуються у свідомості учнів у

результаті цілеспрямованої розумової роботи над сприйнятими об'єктами і явищами або їхніми образами, відтворених в уявленнях. Німецькі вчені-географи В. Дорн і В. Ян проблему формування уявлень і понять розглядають як корінну проблему всього процесу навчання географії. Ними доведено, що утворення географічних уявлень і засвоєння понять має вирішальне значення в системі всієї сукупності знань, сприяє розвитку мислення, впливає на переконання людини і її поглядів.

Залежно від рівня підготовки й розвитку пізнавальних здібностей школярів, особливостей навчального матеріалу в методиці географії визначаються основні шляхи формування уявлень і понять. Шлях від окремих предметів і явищ до узагальнених уявлень і загальних понять відповідає індуктивному шляху пізнання. В інших випадках найбільш ефективним представляється шлях від широкого поняття до окремих явищ і фактів, що відповідає дедуктивному шляху пізнання.

Вважається, що для індуктивного шляху характерна така послідовність дій вчителя й учнів: спостереження об'єктів і явищ; їхнє зіставлення, виділення на цій основі ознак; їхнє узагальнення; робота з визначенням поняття, у якому виділяють окремі ознаки; застосування знань на практиці. Індуктивний шлях доцільний для пізнання школярами властивостей предметів і явищ у процесі їхнього безпосереднього спостереження й вивчення. Але він не може забезпечити рішення головних завдань навчання - оволодіння закономірностями, причинно-наслідковими зв'язками, залежностями. Багатьма науковцями відзначається, що основним є дедуктивний шлях формування понять, що встановлює наступну послідовність: визначення поняття; робота над засвоєнням його ознак і зв'язків, які розкривають особливості процесу утворення або походження об'єкта; закріплення ознак і зв'язків, установлення зв'язків з іншими поняттями.

Методисти-географи (А.Є. Бібік, А.В. Даринський, В.О. Коринська, В.А. Щеньов, Н.В. Шулдик тощо) вважають поняття засвоєним, якщо учень: знає його визначення й зміст, тобто суттєві ознаки, зв'язки й відносини між ознаками; має образне уявлення про досліджуваний географічний об'єкт або явище; вміє самостійно застосувати поняття при вирішенні навчальних завдань.

Обов'язковими умовами, що забезпечують успішне засвоєння понять школярами, є наявність різноманітних засобів, відібраних відповідно до змісту понять, і продумана система завдань-вправ на застосування понять. Рекомендується використовувати типові



(репродуктивний метод) і творчі або проблемні завдання (частково-пошуковий і дослідницький метод).

В спеціальній методиці географії проблема формування географічних уявлень і понять у розумово відсталих школярів у процесі навчання займає центральне місце. Значний внесок у розв'язання вказаної проблеми внесли вітчизняні та російські вчені - І.М. Бгажнокова, Т.М. Головіна, В.А. Грузинська, Р.Б. Каффеманас, В.С. Ликий, О.І. Липецька, В.О. Липа, Т.І. Пороцька, Т.А. Процко, В.М. Синьов, В.Г. Чернобук тощо.

У численних експериментальних та теоретичних дослідженнях провідних вчених встановлено, що розумово відсталі учні взаємоуподобляють образи, неправильно відтворюють розміри географічних об'єктів, просторову протяжність, уявлення про предмети та явища природи обмежені, бідні за змістом або неправильні. Обмеженість уявлень та неможливість словесно оформити реальні враження призводять до схематичних висловлювань, в яких відображається одна яка-небудь, частіше всього другорядна несуттєва ознака заданого об'єкта або явища. Доведено, що учні допоміжної школи засвоюють поняття на низькому рівні узагальнення без розуміння його сутності, а також схильні до уподібнення схожих понять, спостерігається сформованість "вузьких" та "дифузних" понять.

У цьому аспекті заслуговують увагу праці В.М. Синьова, в яких розкриті особливості засвоєння загальних та індивідуальних географічних понять розумово відсталими школярами, розроблені зміст і шляхи формування певних понять, виділені ефективні прийоми і засоби керування розумовою діяльністю школярів на уроках географії. Вченим встановлено, що розумово відсталі учні визнають труднощі у виділенні, диференціації як суттєвих, так і несуттєвих ознак виучуваних об'єктів, які дозволяють підкреслити їх своєрідність, а також у словесній характеристиці того або іншого конкретного об'єкту. Учні неправильно співвідносять назви індивідуальних географічних об'єктів із загальними поняттями, відносять конкретні об'єкти до невідповідних адміністративних або територіальних категорій, вигадують неіснуючі назви, оперують термінами без усвідомлення наявних суттєвих ознак.

Результати експериментальних досліджень, проведених В.О. Липою, свідчать про те, що специфічні труднощі виникають у розумово відсталих школярів у роботі із символічною наочністю, у першу чергу – з картою, за умовними позначками якої учні часто не уявляють собі реальних картин природи. Проведені експерименти показали, що учні допоміжної школи зазнають труднощів у

встановленні асоціативного зв'язку між знаком, поняттями та образами, які зображують об'єкт або явище, зазначене цим знаком. Причому, в учнів, відмічається мала варіативність у виборі образів, що вказує на недостатньо повне засвоєння суттєвих та несуттєвих ознак відповідного поняття.

Нами всебічно проаналізовано проблему щодо формування в учнів уявлень і понять про основні форми земної поверхні педагогічній діяльності вчителів географії спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей з вадами розумового розвитку Донецької області. Встановлено, що частіше формування системи знань про основні форми поверхні суші здійснюється на уроках традиційно, тобто на основі використання переважно словесного методу навчання. Робота з формування географічних уявлень і понять включає: розповідь учителя разом з використанням ілюстративного матеріалу; бесіду про географічні об'єкти; читання учнями тексту цілком і виборче читання; усне й письмове складання описів географічних об'єктів із залученням відомостей, отриманих школярами в результаті особистих спостережень; складання характеристик географічних об'єктів на основі порівняльного аналізу ілюстрацій або письмових описів. В умовах традиційного навчання більшість школярів опановують знаннями за даним розділом курсу фізичної географії на низькому рівні. Розумово відсталі семикласники утрудняються самостійно виділити суттєві ознаки об'єктів природи, зробити відповідне узагальнення, при розкритті змісту географічного поняття частіше обмежуються зовнішньою описовою характеристикою, спостерігається уподібнення понять. При порівнянні географічних понять за суттєвими ознаками вони не вміють оперувати необхідними, головними ознаками й абстрагуватися від другорядних.

Загальний процес формування природо-географічних понять в методичній літературі характеризується як єдність чуттєвого та логічного пізнання і припускає три основні ступені (В. Дорн, В. Ян):

1. Початковою основою процесу формування уявлень та понять є живе сприймання (чуттєве пізнання). Важливе планомірно організувати усвідомлене сприйняття зовнішнього образу об'єкта або явища природи. При цьому важливу роль відіграє зорове сприйняття. При формуванні уявлень слід виходити з досвіду учнів, систематично покладатися на набуті ними знання.

Для формування правильних уявлень – основи для засвоєння загальних понять – недостатньо проаналізувати один конкретний приклад. Треба прагнути до вироблення загальних уявлень шляхом порівняння декількох різних прикладів однієї та тієї ж категорії.

2. На основі сформованих уявлень, набутих наочним шляхом, в процесі подальшого закріплення матеріалу слід формувати чіткі поняття (логічне пізнання). При цьому важливо шляхом аналізу та порівнянь систематично підкреслювати найбільш суттєві зовнішні ознаки та внутрішні взаємозв'язки. Таким чином, формування понять полягає у виявленні суттєвих ознак даної категорії та потребує чіткого відтворення учнями реального змісту засвоєних ними понять.

3. Важливою ланкою систематичного розвитку понять є синтезування суттєвих ознак, що поступово повинно призводити до все більш досконалих форм визначень. Зміст окремого поняття може бути досягнутим точно лише тоді, коли він протиставляється спорідненим та суміжним поняттям.

З часом поняття та уявлення зникають, якщо вони не застосовуються на практиці, якщо не здійснюється повторення їх змісту, тобто якщо вони не активізуються та не закріплюються.

При постійному поширенні запасу понять їх застосування потребує систематизації. До систематизації відноситься, зокрема, порівняння та розподіл окремих понять, більш глибоке осмислення їх змісту та поширення групи ознак поняття, вже відомих учням.

Враховуючи специфіку процесу формування індивідуальних географічних уявлень і понять, психологічні особливості учнів допоміжної школи пропонуємо методику, в основу якої покладене сполучення наочно-практичного навчання зі словесним при формуванні у розумово відсталих школярів уявлень і понять про форми земної поверхні.

Процес формування в учнів уявлень і понять уроках географії при вивченні розділу "Форми поверхні Землі. Вода на Землі" в сьомому класі допоміжній школі буде результативним за таких умов:

- організація чуттєвого сприймання ознак, властивостей об'єкта або явища, формування уявлень про них або актуалізація раніше сформованих уявлень;
- організація розумової діяльності, спрямованої на виділення суттєвих ознак;
- забезпечення узагальнення і словесного визначення суті поняття, позначення його відповідним терміном;
- організація закріплення сформованого поняття шляхом репродуктивного відтворення його змісту;
- організація засвоєння поняття у подібних і нових ситуаціях шляхом застосування системи пізнавальних завдань.

Формування географічних уявлень і понять здійснюється на основі безпосереднього вивчення учнями об'єктів на місцевості, проведення дослідів, виконання низки практичних робіт. У процесі

наочно-практичного навчання формування знань відбувається самостійно, в процесі дослідницької діяльності дітей. Даний метод навчання сполучається з викладом матеріалу на уроках; роботою учнів з образотворчою й схематичною наочністю, підручником; виконанням вправ на розмежування й застосування понять, на порівняння по встановленню подібності й розходження.

Більш докладно розглянемо основні напрямки роботи над формуванням географічних уявлень і понять у розумово відсталих школярів при вивченні теми "Пагорби".

З метою формування в учнів уявлень про пагорби проводиться екскурсія в навколишню місцевість. У процесі ознайомлення школярів із географічним об'єктом перед ними ставляться конкретні завдання: відшукати на місцевості пагорб; звернути увагу на його характерні риси; описати реальні розміри; піднятися на нього й спуститися з однієї й іншої сторони; розповісти як проходив підйом і спуск по пологому й крутому схилам, що дозволяє їм визначити розходження між схилами; подивитися уважно, яка рослинність і в якій кількості виростає на схилах. Після проведеного спостереження учні самостійно виконують схематичні малюнки пагорба із крутим і пологим схилами, на яких позначають вершину й підніжжя пагорба; визначають частини об'єкта в процесі гри "Знайди й покажи".

На уроках при вивченні теми з учнями проводиться бесіда, що припускає актуалізацію вже наявних знань. При викладі матеріалу повідомляються відомості про різноманіття пагорбів, здійснюється робота з картинками в плані порівняння об'єктів, що розглядаються. Ставляться питання, що орієнтують увагу школярів спочатку на основні загальні ознаки досліджуваних об'єктів (Чим схожі? Чому?), потім на відмітні (Чим відрізняються? Чому?). У процесі порівняння виділяються характерні ознаки й розходження між зображеними пагорбами за формою, розміром, рослинному покриву, характеру ґрунту. Для закріплення характерних ознак пагорба (вершина, крутий схил, пологий схил, підніжжя) розглядається схематичний малюнок, на якому позначаються частини об'єкта, і застосовується прийом накладення малюнка-схеми на ілюстрацію. При роботі з підручником учні читають статтю, відповідають на запитання за змісту прочитаного, знаходять у тексті визначення поняття, розглядають ілюстрації.

Важливе місце в системі роботи з формування правильних загальних географічних уявлень і понять приділяється наступним спеціальним вправам:

- знаходження заданого географічного об'єкта на картинках і схематичних малюнках;

- показ і називання частин географічних об'єктів на картинках і схематичних малюнках;
- співвіднесення суттєвих ознак різних понять із географічними об'єктами;
- розчленовування суттєвих і варіюючих ознак географічного поняття;
- складання елементарних словесних описів об'єктів за малюнками, за уявленнями;
- розпізнавання географічного об'єкта за словесним описом;
- формулювання визначення вивченого поняття;
- порівняння одиничних, загальних видових, загальних родових понять.

Отже, застосування в оптимальних сполученнях методів, прийомів і форм навчання на уроках географії в допоміжній школі буде сприяти якісному формуванню в учнів правильних, стійких, осмислених географічних уявлень і понять і, в цілому, успішному засвоєнню програмного матеріалу.

#### Список використаних джерел

1. Дорн В. Формирование представлений и понятий при обучении географии / Дорн В., Ян В.; пер. с нем. И.М. Шрайбера. – М.: Педагогика, 1970. – 239 с.
2. Липа В.О. Зміст та корекційна спрямованність вивчення географії у допоміжній школі / В.О. Липа. – К.: ІЗМН, 1996. – 52 с.
3. Одинченко Л.К. Географія: підручник для 7 класу допоміжної школи /Л.К. Одинченко, Л.С. Дробот. – К.: РВЦ Проза, 2005. – 208 с.
4. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В.М. Синьов. – К.: "МП Леся", 2010. – 779 с.

Some methodical peculiarities of the process of forming the geographical notions and ideas concerning the shapes of the earth's surface he earth's during lessons of geography at the auxiliary school are revealed in the article.

**Keywords:** geography, ideas, notions, intellectually backward pupils.

*Отримано 24.2. 2012*

УДК 376-056.36

*В.І. Радіонова*

## МОДЕЛЬ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ І ТЯЖКОЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

Матеріали статті розкривають питання індивідуалізації навчання дітей з помірною і тяжкою інтелектуальною недостатністю.

**Ключові слова.** Ключові компетенції, модель індивідуальної програми навчання, діти з помірною і тяжкою інтелектуальною недостатністю.

Материалы статьи раскрывают вопросы индивидуализации обучения детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

**Ключевые слова.** Ключевые компетенции, модель индивидуальной программы обучения, дети с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Разнообразие психофизических нарушений у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью обуславливает индивидуализацию их обучения, разработку индивидуальных программ. Индивидуализация позволяет преодолеть несоответствие между уровнем учебной деятельности, который задается современными учебными программами, и реальными возможностями и потребностями каждого ученика. На первый план выдвигаются проблемы сохранения и укрепления здоровья, повышения качества жизни, удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся. Значимым становятся не знания, умения и навыки, а их использование в повседневной жизни. Признается приоритетность социального развития этих детей перед когнитивным.

Программно-методическое обеспечение индивидуализации обучения детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью разработано на компетентностной основе и наряду с другими элементами включает модель индивидуальной программы, которая позволяет проектировать педагогическую деятельность по выявлению особенностей развития, сильных сторон учащихся и по формированию продуктивной системы действий на жизненно

значимом материале межпредметного содержания. Осуществляется уточнение особенностей реализации индивидуальных программ и внесение коррективов в процесс формирования ценностно-смысловой, личностно-социальной, коммуникативной компетенций. Определяется содержание индивидуальных программ с учетом программных требований и необходимости формирования ключевых образовательных компетенций. В специальном образовании компетенция определяется как способность и готовность действовать в жизненно значимых ситуациях (А.Н. Коноплева, 2009; Т.Л. Лещинская, 2009; Т.В. Лисовская, 2009). Акцентируется внимание, что это не только способность эффективно выполнять что-нибудь, но и готовность к деятельности, основанной на знаниях, умениях, ориентированных на относительную самостоятельность.

Выделяются три ключевые образовательные компетенции:

– *ценностно-смысловая компетенция* включает формирование нравственных установок и ценностных ориентаций. Формируется направленность на осуществление социально одобряемых действий: доброе отношение к близким, окружающим, дружеские отношения с одноклассниками, уважительное отношение к старшим, проявление честности в поступках, помогающее поведение; вырабатываются способы оценки окружающих предметов по их значимости для учащегося. Данная компетенция рассматривает преимущественно поведенческие аспекты;

– *личностно-социальная компетенция* обеспечивает физическое и нравственное развитие; ученик овладевает способами деятельности, которые позволяют формировать необходимые современному человеку личностные качества; научается выполнять действия, необходимые для удовлетворения жизненно важных потребностей (в пище, питье, одежде, в осуществлении культурно-гигиенических мероприятий); он знает и выполняет правила здорового образа жизни, следует правилам безопасной жизнедеятельности;

– *коммуникативная компетенция* включает умения пользоваться языковыми средствами (вербальными и невербальными) общения для вступления во взаимодействие с другими людьми и при выполнении различных социальных ролей. Ученик умеет представить себя, задать вопрос, поддержать диалог, обратиться за помощью, выразить свои потребности (А.М. Змушко, 2004, 2005; Т.В. Лисовская, 2006; О. Шпек, 2003).

Модель индивидуальной программы обучения на компетентностной основе (рисунок 1) представляет собой образ коррекционно-педагогической деятельности, осуществляемой педагогом, направленной на формирование способов практической

деятельности. В моделі воспроизводяться взаємозв'язи і відношення між елементами індивідуальної програми.

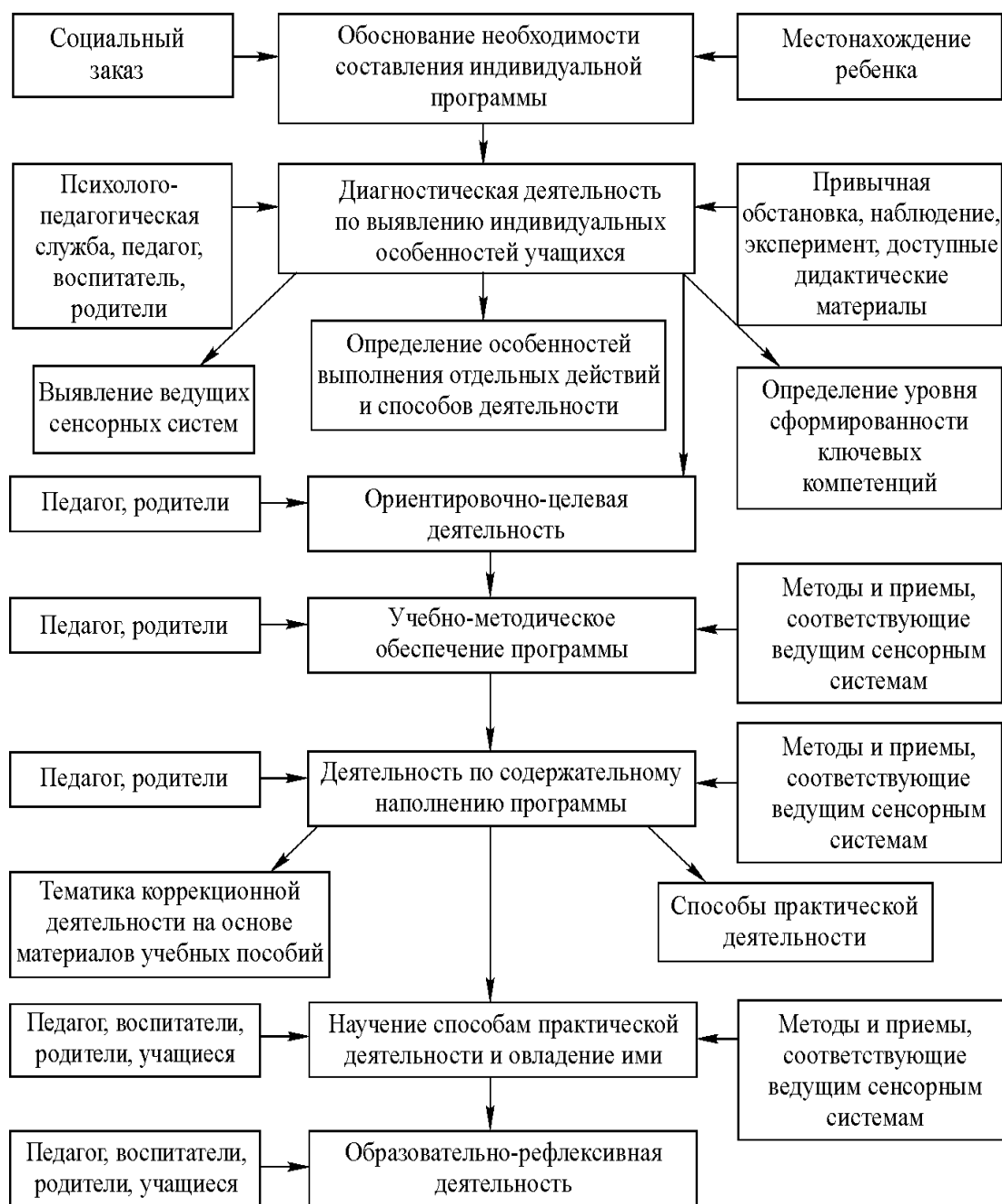


Рисунок 1 – Модель індивідуальної програми

Структурно індивідуальна програма складається з пояснювальної записки, психолого-педагогічної характеристики учасця, цілей і основних напрямів індивідуальної корекційної роботи і змісту навчання. Обґрунтування необхідності складання індивідуальної програми знаходить відображення в пояснювальній записці. Пояснювальна записка програми розкриває можливість



ее создания на компетентностной основе, условия ее реализации. Психолого-педагогическая характеристика учащегося готовится в результате диагностической деятельности по выявлению его индивидуальных особенностей. Она содержит описание состояния общей и мелкой моторики, ориентации в окружающем предметном мире, навыков самообслуживания, характера общения и взаимодействия с взрослыми и сверстниками, степени самостоятельности. Отмечается уровень сформированности рассматриваемых компетенций и ведущие сенсорные системы. Характеристика ориентирует на учет положительных возможностей учащегося в коррекционно-образовательном процессе.

С учетом характеристики ученика, определяются цели индивидуальной коррекционной работы, обосновываются основные направления коррекционной работы, конкретизируется содержание обучения. Осуществляется ориентация на формирование способов практической деятельности, на освоение навыков социального поведения, расширение средств продуктивного общения на основе использования различных форм коммуникации.

В процессе ориентировочно-целевой деятельности определяются цели и задачи. Формулировки задач раскрывают осмысление особенностей учащегося и выбор на этой основе перспективных направлений коррекционно-образовательной работы. Учебно-методическое обеспечение программы содержит рекомендации по решению поставленных задач в пределах каждой компетенции, что предполагает использование методов и приемов с учетом ведущих сенсорных систем.

С учетом выявленных особенностей учащегося определяется индивидуальное содержание обучения, объем отрабатываемых практических действий. Содержание индивидуальной программы включает формирование ценностно-смысловой, личностно-социальной и коммуникативной компетенций. Используются методы и приемы работы с учетом ведущих сенсорных систем. Программный материал по основным образовательным областям трансформируется. Предусматривается формирование у обучающихся умений, способов практической деятельности применительно к жизненным ситуациям. Выбор методов и приемов обучения и видов педагогической помощи учителя определяется ведущими сенсорными системами ученика.

Деятельность по содержательному наполнению программы включает выбор тематики коррекционных занятий на основе материалов учебных пособий, способов практической деятельности. В программе дается краткое содержание материала в пределах каждой компетенции.

К содержанию индивидуальной программы по формированию ценностно-смысловой компетенции предъявляются следующие требования. Оно должно развивать нравственные установки и ценностные ориентации учащихся. Формируется направленность на осуществление социально одобряемых действий, понимание значимости, ценности событийных действий и социального взаимодействия. Отрабатывается доброе отношение к близким, окружающим, уважительное отношение к старшим. Поддерживается проявление честности в поступках, помогающее поведение. Вырабатываются способы оценки окружающих предметов по их значимости для учащегося.

При формировании личностно-социальной компетенции учитываются следующие требования к созданию индивидуальной программы. Содержание обеспечивает освоение способов личностного и социального развития. Формируются умения заботиться о своем здоровье, соблюдать правила здорового образа жизни, экологическая культура, вырабатываются умения соблюдать правила безопасной жизнедеятельности, следовать правилам поведения в социуме.

Содержание индивидуальной программы по формированию коммуникативной компетенции направлено на развитие способов взаимодействия с окружающими, умения пользоваться вербальными и невербальными средствами общения для выполнения различных социальных ролей. Для развития этой компетенции в индивидуальной программе устанавливаются: объект, предмет, содержание, способы коммуникации; определяются типовые ситуации, вытекающие из жизненных потребностей, их социальной востребованности.

Предполагается качественно новая организация взаимодействия учащегося и педагога. Учащийся в доступной мере пытается осознать необходимость, важность выполнения действий, привлекается к участию в планировании (совместно с педагогом выбирает способы практической деятельности). Преобладающим становится поддерживающее отношение педагога к учащемуся. Отбор методов и приемов работы осуществляется на основе учета ведущих сенсорных систем каждого ученика. Проведение коррекционных занятий отличается деятельностным характером, формируются способы практической деятельности учащихся. Осуществляется включение детей в социальное взаимодействие в процессе интерактивных упражнений, организуется стимулирующее обучение, используются релаксационные упражнения, обеспечивающие чередование напряжения и отдыха. Повышение уровня активности достигается созданием ситуации успеха в обучении. Даются рекомендации по индивидуализации обучения, адресованные родителям, учителям и воспитателям.

К разработке индивидуальной программы привлекаются учителя, воспитатели, психолог, родители. Осуществляется психолого-педагогическое сопровождение учащегося в процессе обучения по индивидуальным программам. Оно реализуется в процессе урочной и внеурочной деятельности, на коррекционных занятиях, в семье.

В процессе осуществления индивидуализации обучения на компетентностной основе учащиеся осваивают различные способы практической деятельности, используют их в жизненных ситуациях, закрепляют жизненно важные умения. Формирование ключевых образовательных компетенций способствует повышению самостоятельности и активности каждого учащегося, развитию способности социального взаимодействия с другими людьми, расширению его социального опыта.

### Список використаних джерел

1. Малофеев, Н.Н. От политики институционализации к политике интеграции: ситуация в России / Н.Н. Малофеев // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск, 2007. – С. 26–33.
2. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
3. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
4. Шадриков, В.Д. Индивидуализация содержания образования / В.Д. Шадриков // Школьные технологии. – 2000. – № 3. – С. 72–83.
5. Шишкин, Ф.Т. Классификация компетентностей как основа для реализации компетентностного подхода в образовании / Ф.Т. Шишкин // Наука и школа. – 2008. – №5. – С. 29–33
6. Овчарук, О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К.: К.І.С., 2003. – С. 31–41.

Article materials open questions of an individualization of training of children with the moderate and heavy intellectual insufficiency.

**Keywords:** Key the competence, model of the individual program of training, children with the moderate and heavy intellectual insufficiency.

*Отримано 24.2. 2012*

УДК 159.922.76-056.313

*Н.Є. Серомаха*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

В статті розкриті психологічні умови корекції поведінки в ситуаціях фрустрації розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

**Ключові слова:** психологічні умови, корекція поведінки, розумово відстала дитина.

В статье описаны психологические условия коррекции поведения умственно отсталых детей в ситуациях фрустрации.

**Ключевые слова:** психологические условия, коррекция поведения, умственно отсталый ребенок.

Перспективним завданням становлення особистості розумово відсталої дитини є успішна її соціалізація, адаптація до умов оточуючої дійсності, що передбачає не тільки засвоєння соціального досвіду, норм, правил соціальної поведінки, але й уміння переборювати труднощі (В.І. Бондар, О.М. Граборов, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, А.І. Капустін, Н.Л. Коломінський, О.В. Липа, В.І. Лубовський, М.П. Матвєєва, В.М. Синьов, О.П. Хохліна, Ж.І. Шиф). Кожна людина в житті зіштовхується з ситуаціями фрустрації, уникнути їх неможливо. Складні ситуації в житті дитини можуть виникати в різних сферах - навчальній, трудовій діяльності, міжособистісних стосунках, соціально-побутовій сфері. Ознайомлення розумово відсталих дітей зі змістом складних ситуацій, формування в них адекватних ситуації форм поведінки виступає запорукою успішної їх соціалізації, здатності самостійно вирішувати власні життєві проблеми: “якщо особистість пройшла потужну школу спроможностей, у неї формується кардинально інше ставлення і до себе, і до суспільства. Стосовно себе така особистість покладається лише на власні сили, не апелюючи, навіть у складних ситуаціях, до інших людей” (І.Бех) [1].

Результати теоретичного та експериментального вивчення особливостей поведінки в ситуаціях фрустрації розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку вказують на агресивність, конфліктність, тривожність, неадекватність їх реакцій в складних

ситуаціях, що дозволило дійти висновку про необхідність організації спеціальної комплексної роботи з корекції поведінки цієї категорії дітей в ситуаціях фрустрації. При розробці корекційної програми ми використовували теоретичні положення вітчизняних та зарубіжних дослідників про природу та специфіку поведінки в різних ситуаціях життя (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, О.О.Бодальов, Л.Ф.Бурлачук, О.М.Леонт'єв, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубінштейн, В.Роменець, Ю.М.Швалб), становлення поведінки в онтогенезі (Л.С.Виготський, Л.І.Божович, О.В.Запорожец, В.В.Лебединський, Л.С.Славіна), спиралися на виявлені в результаті констатуючого експерименту дані про характерні особливості поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації.

Основна мета корекційної програми – визначити психологічні умови та розробити систему корекційних заходів, спрямованих на поетапний та взаємопов'язаний розвиток конструктивних форм поведінки в ситуаціях фрустрації в розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

Роботу з корекції поведінки в ситуаціях фрустрації слід розпочинати якомога раніше, проте наше дослідження доводить, що найбільш ефективним для початку такої роботи є молодший шкільний вік. Дане стверження пояснюється тим, що саме з переходом до школи змінюється соціальна ситуація розвитку розумово відсталого дитини, виникають труднощі адаптації дітей до умов найближчого оточення, що зовнішньо проявляється у негативних емоційних реакціях, виникненні дезадаптивних форм поведінки (В.І.Бондар, О.Проскурняк, О.А.Мартиненко). В той же час позитивним джерелом розвитку поведінки дітей в цьому віці виступає зростання рівня загальної усвідомленості, довірливості всіх психічних процесів, зокрема зміцнення регулюючої функції мислення, покращення вміння вербалізувати власні вчинки (Б.Г.Ананьєв, М.Р.Грановська, І.Ю.Кулагіна, В.С.Мухіна, І.М.Никольська, Р.В.Овчарова). Організація процесу корекції поведінки розумово відсталого дитини в молодшому шкільному віці може сприяти більш успішному становленню особистості розумово відсталого учня в період пубертату, “безболісному протіканню” кризи підліткового віку.

Експериментальна комплексна програма корекції поведінки була розрахована для роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку, які навчаються у спеціалізованих загальноосвітніх школах для дітей з вадами розумового розвитку. Організація корекційної роботи в умовах шкільного навчання дозволяє спеціалісту спостерігати зміст ситуацій, які є фрустраційними для дітей, їх типові реакції, своєчасно корегувати поведінку в складних ситуаціях навчання, спілкування та дослідити ефективність застосованих прийомів

психокорекції. Підходи до розробки корекційної програми ґрунтувалися на наступних *теоретичних положеннях*:

1. Поведінка є функцією безперервного процесу взаємодії особистості та ситуації. Суттєвими ситуаційними детермінантами поведінки є психологічне значення ситуації. Особистість в цьому інтерактивному процесі виступає в якості активного, цілеспрямованого діючого суб'єкту (К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, А.В.Брушлінський, Л.Ф.Бурлачук, Б.Ф.Ломов, І.Ф.Іващенко, К. Левін, Н.Ендлер, Д. Магнуссон) [2]. Тому реалізація психокорекційних заходів передбачає створення певних умов навчання, спілкування розумово відсталих дітей, та організацію процесу корекції поведінки в ситуаціях фрустрації з урахуванням індивідуально-типологічних, клініко-психологічних особливостей дітей.

2. В поведінці як в динамічному утворенні сконцентровані властивості особистості як цілого (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперин, В.В. Давидов, О.В. Запорожець, О.М. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін). “Психологічними складовими” поведінки виступають процеси антиципації, планування, сприймання та переробки інформації, прийняття рішення і контролю результатів. Поведінка в цілому виходить з певних мотивів та спрямована на досягнення певної мети [3]. Ефективність психологічної корекції поведінки буде забезпечена за умови комплексної воздії, яка включатиме: корекційний розвиток когнітивної, емоційної, мотиваційно-вольової регуляції поведінки в ситуаціях фрустрації та безпосереднє формування соціально позитивних поведінкових моделей.

3. Формування особистості відбувається у властивих віку видах діяльності (О.В. Запорожець, О.М. Леонтєв, Д.Б. Ельконін). Провідною діяльністю в молодшому шкільному віці є навчальна, важливими стають стосунки “учитель-учень”, “дитина-однолітки” (Л.С.Виготський, Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін). Психокорекція поведінки в складних ситуаціях діяльності повинна відбуватися в процесі спеціально організованого процесу навчання, спілкування розумово відсталих дітей у поєднанні групової та індивідуальної форм роботи за активною участю дорослого.

4. Організація роботи з корекції поведінки в ситуаціях фрустрації базується на положенні про поетапне формування розумових дій та провідної ролі навчання в процесі розвитку (П.Я.Гальперин). П.Я. Гальперин виділяє основні етапи формування дій: складання схеми орієнтовної основи дій, виконання дій в матеріальній чи в матеріалізованій формі, перехід до дій без предметних опор в плані мовлення вголос, перевод дії в план внутрішнього розгорнутого мовлення з проговорюванням “про себе”, перевод дії во внутрішній

згорнутий план, перетворення його в акт думки. За виконуваними функціями будь-яка дія може бути розділена на три частини – орієнтувальну, виконавчу й контрольну. В корекції поведінки розумово відсталих дітей у різних ситуаціях важливо підвищити регулюючу роль інтелекту. Розподіл поведінкового акту як процесу на окремі структурні елементи, усвідомлене засвоєння розумово відсталими дітьми відомостей про послідовність організації поведінки в ситуації фрустрації забезпечує цілеспрямованість їх поведінки, регуляцію поведінки з боку інтелекту, перенос сформованих умінь при зіткненні зі схожою складною ситуацією, стимулює розвиток вищих психічних функцій (В.І.Бондар, Г.М.Дульнев, І.Г.Єременко, Б.І.Пінський, В.М.Синьов) [6].

5. Процес корекційного навчання та виховання розумово відсталих дітей спрямований на виправлення, зменшення недоліків їх розвитку та соціалізації, попередження виникнення небажаних новоутворень в особистості; створює спеціальні умови для формування позитивних рис та якостей особистості (В.М. Синьов).

Реалізація корекційної програми здійснювалася з урахуванням наступних *корекційно-організаційних принципів*:

1. Принцип системності корекційних, профілактичних, розвивальних завдань. При організації психокорекційної діяльності необхідно виходити як з безпосередньої ситуації порушення поведінки, так і урахувувати найближчий прогноз розвитку дитини. Своєчасно прийняті превентивні заходи дозволять виникнути ускладнень в її поведінці та розвитку. Програма корекції повинна бути спрямована не тільки на виправлення недоліків поведінки, їх попередження, але й створювати сприятливі умови для максимальної компенсації дефекту.

2. Принцип урахування індивідуальних, вікових та клінічних особливостей дітей в процесі психологічної корекції.

3. Діяльнісний принцип корекції. Необхідно організувати активну діяльність дітей, створити необхідні умови для їх орієнтування в складних ситуаціях, виробити алгоритм соціально позитивної поведінки.

4. Принцип комплексного використання методів і прийомів психокорекції. Різноманітні психолого-педагогічні методи та прийоми корекції поведінки повинні застосовуватись в певній послідовності, поетапно впливати на когнітивну, емоційно-чуттєву сферу, залучати дитину до активної індивідуальної та групової діяльності з однолітками та дорослими.

5. Принцип інтеграції зусиль найближчого оточення. Успіх корекційної роботи з дитиною без співпраці з батьками та іншими дорослими без опори на взаємовідношення в дитячому колективі

виявляється недостатньо ефективним (Г.В.Бурменська, О.А.Карабанова).

Наявність ситуацій фрустрації провокує дітей на імпульсивну, агресивну поведінку, при цьому агресія виступає як форма поведінки, яку діти засвоїли від найближчого оточення [4,с.104]. З огляду на те, що ворожість, нестриманість, агресія у школярів з розумовою відсталістю реалізується за шаблоном, який дитина засвоїла в процесі взаємодії з найближчим соціальним оточенням, необхідно оптимізувати соціальне середовище дитини, і паралельно проводити роботу з розвитку звичок соціально схвалюваної, нормативної поведінки в ситуаціях фрустрації. Г.М.Дульнев відмічає, що для свідомого засвоєння соціальних норм поведінки, звичок, необхідно пройти черех етап афективно-емоційного узагальнення знань про те що і як він може робити в колективі. При цьому неодноразове схвалення оточення закріплює потрібні, правильні вчинки.

Психологічну корекцію окремих деструктивних поведінкових аспектів слід проводити в реально створених практичних ситуаціях у взаємодії з оточенням розумово відсталих дітей, розвиваючи у них "правильні", соціально схвалювані форми реагування в ситуаціях фрустрації. Проте корекційно-розвивальна робота з буде ефективною за умови проведення попередньої роботи з формування знань розумово відсталих дітей про види ситуацій фрустрації в діяльності, розвиток у дітей позитивного емоційного стану, навичок вольової регуляції, що створює своєрідний регулятивний плацдарм для розвитку поведінки розумово відсталих дітей. Реалізація корекційної програми включала три послідовні етапи – мотиваційний, корекційно-розвивальний та оціночний.

I. Основним завданням **мотиваційного етапу** було стимулювання інтересу в розумово відсталих дітей до подальшої роботи, первинне знайомство дітей із проблемою, згуртовування групи. Результат досягався завдяки використанню таких *засобів* роботи, як бесіда, гра, малювання, створення нескладних проблемних ситуацій.

II. **Корекційно-розвивальний етап** передбачав блочну систему проведення занять. Були запропоновані наступні блоки: *когнітивно-змістовний, емоційний, регулятивний, поведінковий*. Корекційно-розвивальний етап був спрямований на корекційний розвиток адекватних ситуації форм поведінки, усвідомленої організації розумово відсталою дитиною дій в ситуаціях фрустрації, елементів довільної поведінки, корекцію негативних афективно-динамічних та поведінкових реакцій.

5) *Когнітивно-змістовний блок*.



б) *Мета* когнітивно-змістовного блоку – формування знань розумово відсталих дітей про види ситуацій фрустрації в діяльності, конструктивні способи їх розв'язання.

*Завдання блоку:*

1. Сформувати в учнів уявлення про види ситуацій фрустрації, виділити їх характерні ознаки, показати негативний вплив невирішених ситуацій фрустрації на результат діяльності.

2. Сформувати адекватне, безбоязне відношення до труднощів, які можуть виникати в процесі діяльності, взаємодії з оточенням.

3. Ознайомити дітей з когнітивними, емоційними, поведінковими способами розв'язання ситуацій фрустрації, показати переваги конструктивних способів реагування.

4. Розширити, закріпити знання про деякі види соціально-нормативної поведінки, практичне застосування яких може сприяти конструктивному вирішенню ситуацій фрустрації.

*Предмет корекційно-розвивальної роботи:* пізнавальна сфера розумово відсталих молодших школярів.

*Засоби роботи:* розповідь, бесіда, пояснення, переконання, навіювання, робота з текстовими джерелами інформації, диспут, аналіз ситуацій, рольові ігри, які моделюють конструктивні види поведінки в різних складних ситуаціях.

*2. Емоційний блок.*

*Мета* блоку – розвиток у дітей позитивного емоційного стану, навичок емоційної регуляції.

*Завдання блоку:*

1. Зняття емоційного напруження.

2. Підвищення самоконтролю у відношенні проявів власного емоційного стану в процесі навчальної діяльності, спілкування.

3. Корекція тривожності в дітей.

4. Психом'язове тренування.

*Предмет корекційно-розвивальної роботи:* емоційна сфера розумово відсталої дитини.

*Засоби роботи:* психогімнастичні ігри, техніки, вправи, релаксаційний тренінг, малювання.

*3. Регулятивний блок.*

*Мета* блоку – корекція недостатності волювої саморегуляції в ситуаціях фрустрації, корекційний розвиток умінь поетапного розв'язання ситуацій фрустрації розумово відсталими молодшими школярами.

*Завдання:*

1. Підвищення мотивації виконуваної діяльності, створення ситуацій успіху.

2. Розвиток уміння орієнтуватися в складних завданнях на матеріалізовані опори різної складності, від прописаних алгоритмів до опор схематичного плану, піктограм.

3. Навчання поетапного розв'язання ситуацій фрустрації, корекція недостатності вольової саморегуляції із застосуванням матеріалізованих опор.

На даному етапі важливою була задача поступового ускладнення вимог до мовленнєвого опосередкування поведінки дітей: від обов'язкового розгорнутого промовляння мети, етапів діяльності до промовляння пошепки основних шагів діяльності, і, наприкінці, до згорнутого планування "про себе". У вербалізації дій вбачалася необхідна умова осмислення дитиною поставленого перед нею завдання, його конкретизації, оцінки адекватності засобів досягнення та отриманого результату.

4. Навчання адекватно оцінювати результати власної діяльності, та діяльності інших дітей за запропонованими матеріалізованими критеріями.

*Предмет корекційно-розвивальної роботи:* мотиваційно-вольова сфера розумово відсталих дітей, діяльнісний компонент інтелектуальної сфери.

*Засоби роботи:* спеціальні міри заохочення, позитивної оцінки, створення ситуацій успіху; рішення проблемних ситуацій, застосування матеріалізованих алгоритмів розв'язання складних ситуацій, піктограм, матеріалізованих критеріїв оцінки дій.

*4. Поведінковий блок.*

*Мета* поведінкового блоку – психологічна корекція поведінкових аспектів, міжособистісних стосунків розумово відсталих дітей.

*Завдання блоку:*

1. Формування "ненасильницької" моделі поведінки.
2. Корекція агресивності у дітей.
3. Корекція дитячої імпульсивності, нестриманості.
4. Зняття конфліктності та емоційного напруження у дітей.
5. Психом'язове тренування.

*Предмет корекційно-розвивальної роботи:* поведінкова, емоційна сфера розумово відсталих дітей.

*Засоби роботи:* моделювання проблемних ситуацій в діяльності та спілкуванні, аналіз заданих ситуацій, обговорення літературних творів, вправа, привчання, впровадження бажної поведінки у повсякденне життя.

III. Метою **оціночного етапу** психокорекції було психологічне дослідження результатів позитивного впливу корекційної роботи з розвитку конструктивних форм поведінки в ситуаціях фрустрації у розумово відсталих дітей.

В цілому, якщо виходити з характеристики загально прийнятих методів психокорекції, запропонований варіант психокорекції можна охарактеризувати так:

- за характером спрямованості – каузальна;
- за змістом – корекція поведінкових аспектів, афективно-вольової сфери, міжособистісних стосунків;
- за формою роботи – індивідуально-групова;
- за наявністю програми – програмована з елементами імпровізації;
- за характером керування впливами, що коригують – директивна;
- за тривалістю – тривала;
- за масштабом розв'язуваних завдань – спеціальна.

Підсумовуюче вищесказане, зазначимо, що розвиток моделей поведінки в ситуаціях фрустрації в ході цілеспрямованої психокорекції комплексу когнітивних, емоційних, регулятивних компонентів сприятиме корекції поведінки в ситуаціях фрустрації розумово відсталих молодших школярів в цілому. Отримані результати свідчать про позитивний вплив проведеної корекційної роботи з розвитку конструктивних форм поведінки в ситуаціях фрустрації у розумово відсталих дітей.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Життя особистості в духовному діапазоні / Іван Бех // Рідна школа. – 2009. – № 11. – С. 7-17.
2. Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б. К психологической теории ситуации // Л.Ф.Бурлачук, Н.Б.Михайлова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 5-16.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – М.: Наука, 1999. – 349 с.
4. Маллаев Д.М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника / Маллаев Д.М., Омарова П.О., Бажукова О.А. – СПб.: Речь, 2009, 160с.
5. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / Ирина Ивановна Мамайчук. - СПб.: Речь, 2004. - 400с.
6. Синьов В.М. Розумова відсталість як педагогічна проблема. Навчальний посібник / Віктор Миколайович Синьов. - К.: 2007. - 115с.

This article describes the psychological conditions of a behavior of mentally retarded children in situations of frustration.

**Keywords:** psychological conditions, behavioral modification, the mentally retarded child.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 619.899 +378.147

Л.А. Співак  
Я.О. Співак

## ФЕНОЛОГІЧНІ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ

У статті розглядаються теоретичні основи організації фенологічних спостережень в старших класах спеціальної школи на основі вчення П. Гальперіна про поетапне формування розумових дій.

**Ключеві слова:** фенологічні спостереження, діти з інтелектуальними вадами, поетапне формування розумових дій.

В статье рассматриваются теоретические основы организации фенологических наблюдений в старших классах специальной школы на основе учения П. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий.

**Ключевые слова:** фенологические наблюдения, дети с интеллектуальными нарушениями, поэтапное формирование умственных действий.

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки значна увага приділяється розробці й теоретичному обґрунтуванню засад цілеспрямованої діяльності дітей з вадами розвитку для повноцінного життя їх у соціумі.

У учнів з особливими освітніми потребами порушення інтелектуального розвитку позначається на формуванні узагальнених засобів дій в процесі сприйняття предметів та явищ навколишньої дійсності.

Значна обмеженість знань та уявлень про навколишній світ і природу, несформованість мисленевих операцій уповільнюють темп розвитку пізнавальної діяльності, а відтак - життєвої компетентності школярів.

Численні дослідження в галузі спеціальної педагогіки і психології свідчать про те, що правильно побудована система корекційно - виховної роботи з учнями, які мають вади розвитку, забезпечує плідний розвивально-компенсаторний ефект. Не зважаючи на значні порушення

емоційної та інтелектуальної сфер, зберігаються відносно високі можливості формування в них певних знань, умінь і навичок.

Особливості навчання та виховання дітей з вадами розвитку були предметом дослідження багатьох вчених – дефектологів (В. Бондар, Л. Вавіна, І. Дмитрієва, І. Єременко, А. Капустін, В. Липа, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Петрова, В. Синьов, В. Турчинська, О. Хохліна та ін.).

Серед навчальних предметів спеціальної школи важливе місце належить природознавству, вивчення якого відіграє провідну роль як в загальному розвитку дітей з інтелектуальними вадами, так і в корекції недоліків їх пізнавальної діяльності (Г. Блеч, Є. Ковальова, Л. Стожок, В. Турчинська, Т. Ульянова та ін.).

Ефективність засвоєння природознавчого матеріалу учнями залежить від сформованості дії, в якій опановуються знання, але питання пошуку резервів розумового розвитку дітей з інтелектуальними вадами на принципах реалізації ідей Л. Виготського та його концепції формування вищих психічних функцій, залишається до кінця не вирішеними.

У ряді психологічних робіт (В. Бондар, Л. Виготській, В. Гулак, Л. Занков, А. Капустін, Н. Коломінській, В. Липа, В. Петрова, В. Синьов та ін.) було доведено, що розумова діяльність школярів спеціальної школи, особливо на початкових етапах їх розвитку, характеризується зниженою внутрішньою мотивацією. Як зазначають В. Гулак, В. Петрова, навчальні завдання, які постійно ставляться перед школярами, не є достатнім стимулом для розгортання розумових процесів. Ця особливість яскраво виявляється в пізнавальних інтересах учнів. Вищий етап їх становлення – розумовий пошук, у школярів не одержує повного розвитку.

Викликають зацікавленість результати окремих наукових праць (І. Єременко, В. Ковальова, Л. Стожок, В. Турчинська та ін.), що свідчать про певну індіферентність, а іноді і негативне відношення учнів до занять з природознавства. Аналіз вказаних робіт та наших спостережень на уроках природознавства дозволили визначити умови підвищення навчально – пізнавальної активності школярів з особливостями в розвитку.

Виходячи з того, що формування природознавчих уявлень повинне включати власні спостереження учнів за об'єктами живої і неживої природи, ми вважали за необхідне забезпечити зв'язок змісту спостережень за сезонними змінами в природі з програмним матеріалом з природознавства.

Саме фенологічні спостереження дають той фактичний матеріал, на основі якого учні спочатку під керівництвом вчителя, а потім і самостійно можуть робити узагальнення, встановлювати найпростіші причинно-наслідкові зв'язки.

При цьому ураховувалося, що первинні уявлення про розвиток живої природи в деякій мірі дають і природознавчі екскурсії. Проте одноразові виходи в природу не можуть сприяти всебічному знайомству школярів з рослинами і тваринами в їх природному середовищі.

Забезпечивши зв'язок змісту фенологічних спостережень з програмним матеріалом з природознавства, ми вважали за необхідне досягти з одного боку підвищення якості засвоєння цього матеріалу, з другого боку – сформувати у дітей повні і правильні уявлення про сезон.

Аналіз змісту програми з природознавства спеціальної школи дозволив виділити основні природознавчі поняття, які повинні бути сформовані у учнів і визначити коло уявлень про об'єкти неживої і живої природи, що лежать в основі засвоєння цих понять і формуються тільки в процесі проведення фенологічних спостережень.

Без правильного розуміння учнями послідовності і циклічності в природі, взаємозв'язку змін рослинного, тваринного світу, праці людей і залежності цих змін від погоди, неможливе і правильне засвоєння програмного матеріалу з природознавства.

Забезпечення підвищення якості вивчення програмного матеріалу з природознавства вимагає і спеціальної методики проведення фенологічних спостережень. У зв'язку з цим, базуючись на положеннях теорії П. Гальперіна, нами було виділено три взаємопов'язані етапи організації таких спостережень: I-й етап – підготовчий, II-й – основний, III-й – завершальний.

Для розуміння сутності цих етапів слід розглянути динаміку процесу пізнання, при проведенні фенологічних спостережень. В цьому процесі можна виділити дві сторони пізнання безпосередньо пов'язаних між собою, - це чуттєве сприйняття і абстрактне мислення. Чуттєве сприйняття дає дітям наочно-образне уявлення про явища або предмети природи які вивчаються (рослина, тваринна), про їх зовнішні ознаки і зовнішні вияви, що особливо важливо для учнів з психофізичними вадами, оскільки уявлення є тією чуттєвою основою, на якій формуються поняття і що в свою чергу є головною ланкою в процесі навчання. Ця сторона пізнання в основному притаманна для I-го підготовчого етапу фенологічних спостережень.

Абстрактне мислення підводить учнів до узагальнення і розуміння життєвих процесів, встановленню причинно-наслідкових зв'язків, до наукового поняття про даний об'єкт природи. Оперуючи цим, школярі ведуть фенологічні спостереження на виділеному нами II-му етапі (основному).

Проте, в чуттєвому сприйнятті відображується лише зовнішня сторона явища, що доступна сприйняттю, мислення ж в пізнанні

природи веде далі, розкриваючи сутність явища. Мислення, ідучи від конкретного до абстрактного, не відходить від істини, а навпаки підходить до неї.

Ідучи від чуттєвого сприйняття до абстрактного мислення, процес пізнання природи шляхом ведення фенологічних спостережень теж іде від чуттєво-конкретного (I -й етап) до абстрактного (II-й етап), щоб потім перейти до мислиневого, конкретного на більш високому рівні (III-й етап).

Дотримуючись діалектичної логіці, конкретне є і початковим, і кінцевим пунктом процесу пізнання. Чуттєво-конкретне є початкове в пізнанні, конкретне, відтворене мисленням – кінцевий результат пізнання, а певні абстракції – засоби досягнення цього результату.

Розглянемо докладніше зміст і функції кожного з виділених нами етапів спостережень.

Перший етап – підготовчий, його мета – накопичення і систематизація чуттєвого досвіду учнів в процесі спостереження ними явищ природи. Фенологічні спостереження на цьому етапі проводяться з метою збагачення уявлень школярів про різноманітність об'єктів і явищ природи. Спостерігаючи велику кількість нових і вже знайомих предметів і явищ, старшокласники легше зможуть знайти як загальні істотні ознаки, зв'язки і відносини, так і індивідуальні особливості.

Разом з тим, перший етап виконує і велику корекційну роль, сприяючи розвитку в дітей, перш за все, спостережливості, умінь бачити, помічати явища оточуючої дійсності, що особливо важливо при вивченні природи.

Слід відмітити, що спостереження на цьому етапі не є цілком самостійними. Діяльність школярів регламентується, а саме: чітко виділяються об'єкти спостережень, указується на які ознаки звернути увагу, як зафіксувати.

Підготовчий етап завжди передує вивченню теми і часу його проведення, і визначається тим, коли учні зможуть спостерігати необхідні явища. Так, наприклад, в сьомому класі вивчається тема "Квітка". Підготовчий етап до цієї теми проводиться другому семестрі 6-го класу, коли школярі зможуть навесні спостерігати розвиток квітки, як одного з органів рослини. Підготовчий етап, до тих тем, що вивчаються у другому семестрі 7 класу, припадає на перший семестр 7-го класу, коли можна побачити деякі фази розвитку представників рослин.

Спостереження, які проводяться на другому основному етапі, організовуються з урахуванням попереднього досвіду, паралельно з вивченням програмного матеріалу.

Метою даного етапу є корекція, збагачення і перетворення емпіричного досвіду дітей. Зокрема, відбувається засвоєння і

усвідомлення всіх основних компонентів і зв'язків визначаючих систему на рівні теоретичних узагальнень; перевірка і уточнення того, що сприйняли школярі, наукове пояснення зібраних фактів.

В порівнянні з первинними сприйняттями на першому етапі, фенологічні спостереження школярів на другому етапі, стають більш точними, предметними, правильно відображаючими явища природи.

Другий етап виконує також велику корекційну роль, сприяючи розвитку всіх пізнавальних можливостей старшокласників. Так, наприклад, на другому етапі чуттєво - образні уявлення учнів, отримані шляхом первинного синтезу в процесі сприйняття на першому етапі, а також порівняння, розкриття сутності предметів або явищ перетворюються в поняття, що, як відомо, у такої категорії школярів викликає істотні труднощі.

Після того, як на першому етапі знання школярів збагатяться достатньою кількістю спостережень різноманітних предметів і явищ природи, їх ознак і властивостей, зв'язків і відносин, на другому етапі розумово відсталі школярі повинні будуть виділяти загальні істотні ознаки і відносини.

Вести фенологічні спостереження – це не значить тільки збирати факти (I – й етап), але й обов'язково їх узагальнювати, встановлювати зв'язки, робити висновки (II -й етап), а головне – уміти їх застосовувати для пояснення природних явищ, що і визначає головний зміст третього (III) - завершального етапу спостережень. Метою його є формування у учнів концептуальних систем, які розкривають сутність сезонних змін в житті природи. Зокрема, старшокласники повинні уточнити, перевірити ще раз свої знання, отримані шляхом вивчення програмного матеріалу і проведення спостережень на першому і другому етапах, уміти дати пояснення природним явищам, тобто повинне відбутися "зрощення" знань школярів, набутих шляхом спостережень в природі і шляхом вивчення програмного матеріалу на уроці.

Для фенологічних спостережень, які проводяться за існуючою в даний час методикою, притаманний голий фактизм, що особливо не припустимо в роботі з розумово відсталими дітьми. Зазвичай учні реєструють різноманітні факти і явища в житті живої і неживої природи, на них обрушується лавина абстрактних понять, загальних біологічних законів, пояснити які вони не можуть. Завдяки третьому, завершальному етапу забезпечується процес восходження від окремих абстракцій до конкретного, як до кінцевого результату в пізнанні природи.

Слід зазначити, що між виділеними етапами існує складний взаємозв'язок. Кожний з них може виконувати подвійну функцію і за часом поєднуватися з іншим етапом. Так, підготовчий етап до вивчення



однієї теми може в той же час поєднуватися з основним по відношенню до іншої теми, завершальний – з підготовчим і т. д.

Запропонована нами програма може реалізовуватися в системі конкретних завдань для учнів. Їх виконання припускає використання різноманітних видів навчальної діяльності дітей, а саме: спостереження, записи, малювання, складання гербарію, побудова діаграм, заповнення таблиць, використання умовних позначень для запису стану погоди і ін. Зміст завдань передбачає не тільки проведення фенологічних спостережень, а і здійснення школярами розумових операцій порівняння, виділення, виключення, узагальнення будь яких ознак предмету або явища природи. Розташовуються завдання за принципом ускладнення. Так, якщо на першому, підготовчому етапі учням необхідно спостерігати природне явище і зафіксувати його, то на другому, основному етапі вимагається вже порівняти різні явища, знайти їх схожості і відмінності, узагальнити результати спостережень. На третьому, завершальному етапі завдання націлюють на самостійне виділення об'єктів для спостережень, на пояснення причини виникнення того або іншого явища, на уточнення, повторну перевірку наявних знань.

Розглянемо етапи формування розумових дій учнів шляхом проведення фенологічних спостережень за змінами у природі восени.

Так, при вивченні теми "Квітка" повинні бути сформовані такі основні поняття: квітка – орган розмноження рослини; основні органи квітки і їх функції; суцвіття і їх біологічна роль; плоди сухі і соковиті; розповсюдження плодів і насіння.

На I – му етапі (I семестр 6 класу) крім спостережень змін в неживій природі, учні повинні спостерігати за рослинним, тваринним світом, а саме:

Рослинний світ:

- спостерігати і відзначити дату появи перших весняних квітів (проліски);
- спостерігати і зареєструвати дату цвітіння перших кульбаб; масове цвітіння кульбаб;
- спостерігати і відзначити, коли розквітли рослини саду: абрикоса, вишня, яблуна, скільки днів цвіли;
- спостерігати, коли зацвів бузок, розглянути розташування його квіток;
- спостерігати і відзначити дату початку цвітіння тюльпанів, півонії, троянд, конвалій;
- спостерігати, яка була погода під час цвітіння садів (відзначити середньодобову температуру повітря).

Тваринний світ:

- спостерігати і відзначити, які комахи відвідують рослини саду;

- спостерігати за поведінкою комах.

На другому етапі, який проводиться в І-му семестрі 7-го класу, учні повинні спостерігати за змінами і в рослинному, і тваринному світі, неживій природі і праці людей.

Рослинний світ:

- спостерігати різноманітність забарвлення осінніх квітів;  
- знайти квітку айстри і порівняти з квіткою яблуні (з гербарію), визначити в чому їх відмінність;

- замалювати квітку яблуні, позначивши всі частини квітки;

- спостерігати, в яких рослин восени збереглися поодинокі квітки, а в яких – суцвіття;

- спостерігати і відзначити, які рослини бачили квітучими:

а) у вересні;

б) в жовтні;

в) в листопаді;

- спостерігати і відзначити дату, коли відцвіли останні садові квіти, звернути увагу, яка при цьому була погода (температура повітря, опади, напрям вітру, хмарність);

- спостерігати і відзначити, в яких рослин восени дозрівають:

а) сухі плоди;

б) соковиті плоди

- спостерігати, в яких рослин дозріли восени:

а) плоди – коробочки;

б) плоди-горішки;

в) плоди-крилатки;

г) плід-ягода;

- спостерігати і відзначити в яких рослин восени дозрівають:

а). однонасінні плоди;

б). багатонасінні плоди;

- спостерігати і відзначити:

а) початок збору врожаю яблук, помідорів;

б) масовий збір яблук, помідорів;

в) кінець збирання врожаю.

Тваринний світ:

- спостерігати і підкреслити, яких комах можна зустріти на осінніх квітках:

а) у вересні: метелики, мухи, бджоли, комарі, жуки, мурашки;

б) в жовтні: метелики, мухи, бджоли, комарі, жуки, мурашки;

- спостерігати і відзначити, на якій частині рослини можна зустріти бджіл, метеликів, жуків;

- відзначити, яких бачили птахів, що відлітають в теплі краї;

Праця людей:

- спостерігати і відзначити, яку роботу веде людина для зимівлі сільськогосподарських комах (бджіл).

III – й етап (II семестр 7 клас)

Рослинний світ:

- спостерігати і відзначити, які рослини саду, городу, квітника, оточення школи квітнуть до появи листя;
- знайти схожість в будові квітки вишні, яблуні, полуниці;
- зафіксувати терміни цвітіння абрикоси і вишні, пояснити з чим зв'язані різні терміни їх цвітіння;
- серед рослин саду спостерігати і знайти різноманітні види суцвіть;
- подумати, що було б, якщо б в деяких рослин (бузок, вишня і ін.) квітки не були б зібрані в суцвіття

Тваринний світ:

- спостерігати за поведінкою бджіл на квітці;
- спостерігати різноманітність метеликів і їх особливості польоту.

Результати спостережень узагальнити шляхом складання гербарію квітів рослин саду, розташувавши їх згідно термінів цвітіння.

Отже, організація і проведення спостережень за сезонними змінами в природі в старших класах створюють передумови для більш ефективного вирішення ряду дидактичних і корекційних задач. Завдяки цілеспрямованому формуванню в процесі фенологічних спостережень чуттєвого досвіду в учнів забезпечується більш високий рівень їх уявлень про сезонні зміни в природі і на основі цього – більш продуктивне засвоєння природознавчого матеріалу.

**Список використаних джерел**

1. Богоявленський Д.Н. Формирование приёмов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации обучения / Вопросы психологии. – 1962. – № 3. – С. 74. -82.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Изд. МГУ 1966. – С. 236-238.
4. Гулак В.А. Возможности поэтапного формирования умственных действий у учащихся вспомогательной школы // Восьмая научная сессия по дефектологии и пятое Всесоюзные педагогические чтения. – М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1979. – С. 288-290.
5. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина 2. Навчання і виховання дітей. – К.: Вид. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 224с.

Theoretical foundation for the organization of phonological observations in the senior classes of a special school based on Galperin's teaching concerning the stage-by-stage formation of mental actions is considered in the article.

**Keywords:** phonological observations, children with intellectual defects, stage-by-stage formation of mental actions.

*Отримано 24.2. 2012*

**УДК 376: 316.614 (057)**

*І.В. Тат'яничкова*

### **ОСНОВНІ ЧИННИКИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ**

Стаття присвячена визначенню чинників впливу на соціалізацію дитини з інтелектуальними вадами. Вказується на особливу роль сім'ї і школи як головних інститутів соціалізації. Визначені труднощі соціалізації дітей даної категорії як в сім'ї, так і в спеціальному навчальному закладі.

**Ключові слова:** особистість, соціалізація, чинники соціалізації, інститути соціалізації, сім'я, школа.

Статья посвящена определению факторов влияния на социализацию ребёнка с интеллектуальными нарушениями. Указывается на особенную роль семьи и школы как главных институтов социализации. Определены трудности социализации детей данной категории как в семье, так и в специальном учебном заведении.

**Ключевые слова:** личность, социализация, факторы социализации, институты социализации, семья, школа.

В умовах сучасного розвитку суспільства особливо загострюється проблема підготовки осіб з інтелектуальними вадами до самостійного життя, що потребує володіння ними не тільки певними знаннями і навичками, але й вміннями розв'язувати життєві проблеми, адаптуватися до нових соціально-економічних умов, успішно інтегруватися у різні сфери життєдіяльності. У зв'язку з цим на перший

план виходить психолого-педагогічна проблема соціалізації дитини, оскільки саме соціалізація є необхідною умовою розвитку людини, становлення в неї особистісних якостей у процесі засвоєння суспільного досвіду і активного відтворення нею суспільних відносин.

Соціалізацію учнів з вадами розумового розвитку потрібно розглядати як основну проблему спеціальної освіти. На сучасному етапі назріла необхідність перегляду системи навчально-виховного процесу щодо соціалізації учнів даної категорії, почати пошук нових, ефективно діючих механізмів їхньої соціалізації, адаптації до інфраструктури, яка миттєво змінюється, соціуму, що передбачає удосконалення методики корекційно-розвивальної і навчально-виховної роботи в межах спеціального навчального закладу. Ось чому цю проблему ми вважаємо однією з головних і актуальних, розв'язання якої потребує подальшого теоретичного осмислення та прийняття відповідних практичних педагогічних рішень.

Розв'язання зазначеної проблеми передбачає ретельне вивчення основних чинників, які впливають на процес соціалізації дитини з інтелектуальними вадами. Чинники соціалізації - це обставини, які впливають на процес соціалізації людини і які визначають її соціальну поведінку і активність, тобто від дії певних чинників напряму залежить успішність соціалізації.

Згідно з класифікацією А.В.Мудрика, [4, с. 12] виділяють три групи чинників соціалізації:

- макрофактори (космос, планета, світ, країна, держава, суспільство);
- мезофактори (етнос, місце і тип поселення - регіон, село, місто; засоби масової комунікації - радіо, телебачення, газети і т. ін.);
- мікрофактори (сім'я, групи однолітків, сусідство, навчальні, професійні, суспільні групи).

Крім того, згідно поглядам автора, на соціалізацію особистості впливають суб'єктивні фактори, тобто ті особливості, які пов'язані, з одного боку, з її природними задатками (біологічні чинники), а з другого - з індивідуальними рисами, які вже є у неї (психологічні чинники). При цьому в процесі своєї життєдіяльності, яка відбувається у межах макро-, мезо- і мікрофакторів, особистість зазнає на собі їхній вплив, вибірково засвоюючи відповідні соціальні норми і культуру, що сприяє формуванню у неї певної соціальної спрямованості і розвитку індивідуальності взагалі.

Безумовно, макрофактори є тими чинниками, які справляють серйозний вплив на соціалізацію всього людства, але необхідно враховувати, що найбільше впливають на кожну особистість передусім соціальні чинники (мікрофактори): сім'я, школа, позашкільні заклади,

засоби масової інформації (преса, радіо, телебачення), спілкування з оточуючими людьми.

Слід зазначити, що чинники соціалізації - це середовище, яке не є чимось спонтанним і випадковим. Воно повинне бути спроектоване, добре організоване і навіть побудоване, тобто в ідеалі - це середовище, яке розвивається і надає можливість особистісного зростання кожному індивіду в плані самореалізації, свободи творчості, естетичного і морального розвитку.

На всіх стадіях соціалізації вплив суспільства на особистість здійснюється або безпосередньо, або через групу, але через норми, цінності та знаки, тобто суспільство і група передають особистості певну систему норм і цінностей за допомогою знаків. Ті конкретні групи, в яких особистість залучається до системи норм і цінностей і які виступають своєрідними трансляторами соціального досвіду, називаються інститутами соціалізації.

Соціалізація і розвиток дитини відбуваються під впливом різноманітних соціальних інститутів: сім'ї, школи, позашкільних закладів. В період раннього дитинства особливу роль відіграють сім'я і дошкільні заклади, в шкільному віці основним інститутом соціалізації є школа, яка забезпечує учню не тільки освіту, і яка вже сама є найважливішим елементом соціалізації, але й, крім цього, школа зобов'язана підготувати дитину до життя у суспільстві. Школа також надає учню можливість спілкування не тільки з дорослими (вчителями), але й з однолітками, що також виступає як своєрідний і не менш важливий інститут соціалізації, оскільки приналежність до групи однолітків допомагає школяру досягти певної внутрішньої і зовнішньої незалежності, затвердити своє "Я".

Одним з найважливіших чинників соціалізації дитини є сім'я (О.В.Биков, Л.І.Божович, І.С.Кон, Т.В.Кравченко, С.М.Курінна, Н.В.Ліфарєва, А.В.Мудрик, Б.Д.Паригін, І.П.Рогальська, Т.І.Шульга та ін.). Сім'я характеризується як складне соціальне утворення, яке, з одного боку, розглядається як специфічний соціальний інститут, а з другого - як мала соціальна група. Існування сім'ї як соціальної спільності і як фактора соціалізації обумовлюється потребою людей у сімейному образі життя. Сім'я залишається головною формою особистісної задоволеності соціальної потреби у відтворенні населення.

Однак, в останній час, на сучасному етапі розвитку суспільства, намітилася чітка тенденція до зменшення потреби сім'ї у дітях, що суттєво позначається на демографічній ситуації не тільки в нашій країні, але й у світі. Сьогодні сім'я опинилася у кризовій ситуації, коли спостерігається обмеження її умов існування, матеріальних і духовних ресурсів, необхідних їй для виживання та адекватного входження в

культуру суспільства, діяльності в ньому, тобто поширюється таке явище, як соціальна депривація.

Сім'я відіграє вирішальну роль у ефективності соціалізації дитини на всіх її вікових етапах розвитку. А.В.Мудрик [4] виділяє декілька аспектів такого впливу: сім'я забезпечує фізичний і емоційний розвиток людини; впливає на формування психологічної статі дитини, оскільки саме у сім'ї йде незворотний процес статевої типізації, особливо в перші три роки життя дитини; бере на себе провідну роль у забезпеченні розумового розвитку дитини, який напряду залежить від статусу сім'ї (благополучна - неблагополучна), а також робить серйозний вплив на відношення дітей до навчання і здебільшого визначає його успішність; суттєво впливає на оволодіння дитиною соціальними нормами, особливо коли йдеться про виконання сімейних ролей; саме в сім'ї формуються фундаментальні ціннісні орієнтації людини, які в подальшому визначають стиль її життя, сфери і рівень домагань, життєві устремління, плани і способи їх досягнення; сім'я відіграє суттєву роль у процесі дитини, оскільки її підтримка, схвалення, байдужість або засудження позначаються на соціальних домаганнях дитини, допомагають адаптуватися до мінливих обставин життя, встояти в плинних соціальних умовах. Цінності і атмосфера сім'ї впливають також на саморозвиток і самореалізацію її членів, визначають, яким змістом наповнюється соціалізація і які її результати. Так, за даними А.В.Мудрика, соціалізація у великій групі сімей має антисоціальний характер і результати, до 25% сімей не в змозі позитивно соціалізувати дітей, а до 15% - формують правопорушників [4, с. 94].

Особливо загострюється проблема соціалізації дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями, оскільки вони здебільшого виховуються у неблагополучних сім'ях або і зовсім поза сім'єю, в закладах інтернатного типу. Якщо такі діти виховуються поза сім'єю, вони мають специфічні психологічні особливості, їхній розвиток і соціалізація йдуть особливим шляхом. Відсутність або неадекватність сім'ї провокують значні відхилення у поведінці і їхньому особистісному розвитку. Таким дітям у цілому притаманна одна характерна риса - порушення соціалізації у широкому проявленні: невміння вести себе на побутовому рівні (навіть за столом), відсутність навичок гігієни, неспроможність адаптуватися до незнайомого середовища, до нових обставин, відсутність ціннісних орієнтацій, агресивність, втрата інтересів до праці; відсутність норм моралі, прийнятих у суспільстві, втрата інтересів до знань, погані звички тощо. Навіть, якщо дитина виховується у сім'ї, але у неблагополучній, позитивних зрушень у неї практично не спостерігається, оскільки така

сім'я здебільшого гальмує або деформує соціалізаційний процес - в залежності від системи моральних цінностей, які в ній домінують.

Отже, сім'я - це перший соціальний простір, в якому дитина одержує соціальний досвід, це база, фундамент всіх соціальних зв'язків, які їй належить встановити і створити. Тому ефективність соціалізації у першу чергу залежить від системи відносин "батьки - дитина".

Особливістю соціалізації дітей з інтелектуальними вадами, які навчаються в школах інтернатного типу, є заміщення головного інституту соціалізації - сім'ї - навчальним закладом, що приводить до утруднення процесу їхньої соціалізації. Ось чому виховні, навчальні і реабілітаційні заклади, в сфері діяльності яких здійснюється спрямований вплив на дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями, повинні відігравати важливу роль в керуванні процесом соціального розвитку своїх вихованців і досягненні ними загального рівня соціальної переконливості.

Серед факторів, які утруднюють соціалізацію вихованців таких закладів (І.О. Бобильова, О.В. Биков, В.С. Мухіна, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстих, Т.І. Шульга), можна назвати такі:

- особливий соціальний статус дитини - вона нічия, у неї нікого немає, ніхто нею не цікавиться, і вона нікому не потрібна;
- наявність у більшості учнів відхилень стану здоров'я, розумового і психічного розвитку;
- наявність дефіциту індивідуального спілкування з близькими дорослими;
- обмеження соціальної активності дитини;
- недостатнє включення в різні види корисної для дітей практичної діяльності, яке приводить до депривації;
- наявність обмежень у сфері реалізації засвоєних соціальних норм і соціального досвіду;
- жорстка регламентація організації життя дітей, пригнічення самостійності і ініціативності, неможливість проявляти саморегуляцію і внутрішній самоконтроль;
- своєрідний характер спілкування з однолітками, необхідність адаптуватися до великої кількості однолітків одразу, що приводить до емоційної напруги, стану тривоги, посилення агресії;
- обмеженість контактів дітей, їх ізольованість, усунення від реального життя;
- пригніченості свого "Я" (використання "Ми" замість "Я").

Наступним, не менш важливим чинником, який впливає на процес соціалізації особистості, є навчання і виховання, які здійснюються основним інститутом соціалізації - школою. Школа забезпечує учню



систематичну освіту, яка вже сама стає вагомим елементом соціалізації, але крім цього, школа зобов'язана підготувати людину до життя у суспільстві і в більш широкому розумінні. Порівняно з сім'єю, школа у більшій мірі залежить від суспільства і держави, хоча ця залежність може проявлятися по-різному.

Школа - це простір життя дитини, в якому вона набуває навички соціальної поведінки, засвоює певні соціальні норми, прийняті у суспільстві, отримує можливість спілкування не тільки з дорослими, а й з однолітками, що вже само по собі виступає як найважливіший інститут соціалізації; набуває досвіду визначення і реалізації життєвих рішень. Головним завданням школи "...є не стільки навчання, скільки формування творчої, діяльної особистості, здібної до самовдосконалення і самореалізації. Така особистість формується в ході навчання і виховання" [1, с. 36]. При цьому, як підкреслює Т.В. Кравченко, визначальною рисою школи як інституту соціалізації, є її відкритість перед суспільством, а зміст навчально-виховного процесу "... має забезпечувати швидку адаптацію випускників у самостійному житті, набуття ними в шкільні роки вмінь цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації в особистому плані, так і в інтересах суспільства, держави" [3, с. 141].

Безумовно, що освіта - важлива і неодмінна умова соціалізації особистості. Якщо йдеться про навчання і виховання, то на перший план виходить саме навчання, оскільки знання є основою виховного процесу. Однак, неможливо відкидати і значення виховання, оскільки сучасна загальноосвітня школа орієнтується не тільки на забезпечення засвоєння учнями певної сукупності знань, а й на всебічний розвиток дитини як цілісної особистості, що йде у контексті особистісного підходу (В.В. Рибалка, А.В. Мудрик), тобто у центрі навчально-виховного процесу школи стоїть особистість, яка володіє знаннями, вміннями й навичками, які допоможуть їй "...не лише пристосуватися до навколишнього середовища, а й творчо реалізувати закладені в ній здібності..." [3, с. 14]. Ось чому сьогодні виходять завдання розвитку і формування особистості і індивідуальності дітей, створення умов, які забезпечать особистісно-орієнтований підхід до розвитку здібностей кожного школяра. При цьому свідомо і цілеспрямовано соціалізація учнів - це головне завдання школи, невід'ємний елемент навчально-виховного процесу школи на сучасному етапі.

Ось чому мета шкільної соціалізації полягає в тому, щоб "...допомогти вихованцеві вижити в складному світі, зрозуміти своє покликання, визначити власне місце в суспільстві, знайти шляхи найефективнішої самореалізації в ньому, усвідомити себе як члена суспільства, навчити успішно взаємодіяти з іншими членами

суспільства та протидіяти негативним впливам середовища" [3, с. 179-180].

Особливої актуальності шкільна соціалізація набуває для дітей з вадами інтелектуального розвитку, оскільки сім'я як головний інститут соціалізації не виконує своєї основної ролі. У цьому зв'язку спеціальний навчальний заклад робить вирішальний вплив на результат їхньої соціалізації. Діти даної категорії отримують у школі не тільки знання, але й навички, необхідні для життя у соціумі. Включення людини з обмеженими можливостями життєдіяльності в соціальне середовище, підготовка до самостійного і незалежного життя у суспільстві є однією з найважливіших завдань системи спеціальної освіти.

Однак, складні соціальні і економічні процеси, характерні для розвитку суспільства в нашій країні в останні роки, передусім відбиваються на положенні найбільш уразливої її частини - дітях з обмеженими можливостями. Сьогодні вочевидь проявляються тривожні тенденції в характеристиці таких дітей і підлітків. Виходячи із шкіл-інтернатів, вихованці стають асоціальними особистостями: залежними, неспроможними до самостійного життя, емоційно жорстокими і здебільшого агресивними, тобто вони зазнають суттєвих труднощів у адаптації до навколишнього світу. Такий тип особистості формує сама система цінностей всього життя у закладах інтернатного типу (дані О.В.Бикова, О.О.Бодальова, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстих, Т.І.Шульги та ін.).

Досвід роботи в спеціальних навчальних закладах дозволяє констатувати, що сьогодні на перший план виходять проблеми не матеріальні, а психологічні. Діти, які живуть і навчаються у таких закладах, копіюють ту модель соціальної поведінки, яку вони бачать постійно, щодобово - жорстка вертикаль залежності, домінування авторитарної системи тощо. Ось чому категорія дітей з інтелектуальними вадами повинна засвоювати достатньо великий об'єм соціалізації, оскільки він дозволить їм бути готовими до самостійного життя і, не розраховуючи на підтримку батьків, необхідно самим навчитися будувати своє життя, використовувати свої внутрішні резерви, реалізувати життєві плани. І допомогти в цьому таким дітям у більшості випадків може і повинна спеціальна школа.

Педагогічний колектив перш за все повинен спрямувати свої зусилля на учня, забезпеченні його соціальної компетенції, на навчанні дитини можливостей виживати в різних умовах життя, вести самостійний спосіб життя, допомогти визначитися професійно з урахуванням задатків, здібностей і схильностей дитини. Реалізації цих завдань повинна підпорядковуватися вся діяльність спеціального навчального закладу.

Не менш важливим фактором, який впливає на соціалізацію дитини, є її спілкування з однолітками, яке відбувається у дитячому садочку, школі, різних неформальних дитячих та підліткових об'єднаннях.

Спільність однолітків - це сукупність різних малих груп. Слід зазначити, що в останні десятиріччя групи однолітків стали одним з визначних мікрофакторів соціалізації. Їх роль значно підвищилась під впливом певних обставин (А.В. Мудрик): урбанізації, перетворення великої сім'ї у малу, збільшення термінів навчання і обов'язкова середня освіта, незалежність дітей від батьків, поява незалежних джерел впливу на молоде покоління. Все це обумовило зростання автономності юнацтва у суспільстві. Відособлення школярів у своєрідне суспільство однолітків проявляється в певних нормах соціальної поведінки і взаємовідносин між собою, а також з дорослими. Саме в шкільні роки суспільство однолітків дозволяє дітям, підліткам і юнакам відчувати свою приналежність до великої групи, до її норм і цінностей і таким чином ствердитися через ідентифікацію себе з членами групи.

Разом з тим, таке суспільство дає кожному школяру можливість відрізнити себе від інших через свої особливості і знову ствердити себе, свою індивідуальність через свої неповторні особливості. Отже, приналежність до суспільства однолітків допомагає школярам досягти певної внутрішньої і зовнішньої незалежності, затвердити своє "Я", що особливо важливо у підлітковому і юнацькому віці, коли сім'я починає втрачати свою автономію на дітей.

Таким чином, одну із форм соціальної основи соціалізації діти проходять у неформальних групах, куди входять практично всі діти, підлітки і юнаки. Причому, з віком потреба в таких групах тільки підвищується. Ось чому педагогам необхідно знати основні характеристики груп однолітків, уважно слідкувати за утворенням таких груп, щоб запобігти їх антисоціальному впливу і здійсненню стихійної негативної соціалізації.

Особливого значення набуває вплив однолітків на дитину з обмеженими інтелектуальними можливостями. До позитивних результатів такого впливу можна віднести наступне: формування відчуття впевненості, безпеки і власної значущості, засноване на повному схваленні групою, а також можливість емоційної розрядки завдяки взаєморозумінню всіх членів групи. Крім того, група сприяє засвоєнню досвіду життя в колективі, навичок спільної праці і втілення загальних інтересів. В групі однолітків дитина з вадами розвитку бере на себе ті соціальні ролі, які вона неспроможна реалізувати в колі сім'ї, оскільки спеціальний навчальний заклад залишається тим місцем перебування, де вона знаходиться тривалий час. Соціалізуючий вплив певної вікової групи потрібно розглядати в аспекті позицій однолітків, які належать до конкретної групи. У випадку дитини з обмеженими інтелектуальними можливостями схвалення її дій і вчинків віковою групою має велике значення і залежить від виконання різноманітних соціальних ролей у складі груп вихованців на базі спеціальних

навчальних закладів, ступеня входження у суспільне життя, соціального аспекту поведінки у відповідності з очікуваннями групи однолітків.

Слід зазначити, що найважливішим фактором середовища, який утруднює соціалізацію людей з інтелектуальними вадами, є соціальна дискримінація, яка принципово обмежує їхні шанси на повноцінне життя. Суспільна підтримка – це дуже діюча сила середовища, яка допомагає дітям даної категорії повірити в себе, полегшує розв'язання багатьох життєвих проблем.

Таким чином, діти "...з обмеженими інтелектуальними можливостями, які включені в процес соціалізації, повинні розглядатися як цілісність, в якій немає важливих і неважливих елементів. Тільки такий підхід дає можливість адекватного прогнозу ефекту соціалізації, а також дозволяє правильно визначити її завдання - як загальні, так і конкретні" [2, с. 201].

### Список використаних джерел

1. Головатий Н.Ф. Социология молодежи: Курс лекций. – К.: МАУП, 1999. – 224 с.
2. Жулковска Т. Социализация людей с ограниченными интеллектуальными возможностями / Московская гуманитарно-социальная академия. Кафедра социологии / А.И. Ковалева (пер.). – М.: Социум, 2001. – 208 с.
3. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія / Інститут проблем виховання АПН України. – К.: Фенікс, 2009. – 416 с.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 200 с.
5. Татьяначикова І.В. Психолого-педагогічне вивчення соціалізації дітей з інтелектуальними вадами в межах спеціального навчального закладу. – Слов'янськ: Підприємець Маторін Б.І., 2011. – 220 с.

The article is dedicated to defining the factors influencing on the socialization of child with intellectual disabilities. Indicated on the special role of family and school as the main institutions of socialization. Identified problems of socialization children in this category in the family and in special education institution.

**Keywords:** personality, socialization, socialization factors, institutions of socialization, family, school.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 377.121.22:376.42

*В.С. Товстоган*

## МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

В статті аналізуються причини, які ускладнюють процес формування професійно-трудової компетентності в учнів допоміжної школи, визначені напрямки подальшої роботи щодо проектування програм з трудового навчання.

**Ключові слова:** компетентність, компетентнісний підхід, навчальна програма, освітній результат, допоміжна школа.

В статье анализируются причины, усложняющие процесс формирования профессионально-трудова компетентности в учащихся вспомогательной школы, намечены дальнейшие пути создания программ по трудовому обучению.

**Ключевые слова:** компетентность, компетентностный подход, образовательный результат(оценка), программа обучения, вспомогательная школа

Незалежно від країни, від суспільного устрою освіта, зокрема й школа, як важливий освітній інститут, відіграє важливу роль в підготовці людини до життя в сім'ї, країні, до роботи, до творчості, до реалізації себе як особистості в суспільстві. У умовах сучасної міграції у рамках країни, регіонів виникає потреба швидко адаптуватися для отримання навчання та роботи.

Молодь, навчаючись у школі, набуває й виробляє, визначені програмою навчання, знання, вміння й навички. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентності учня, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності в роботах як українських, так і закордонних експертів (Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І., Овчарук О.В., Пометун О.І., Савченко О.І. та ін.) є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність учня-випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати багатьма технологіями й знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей в цьому суспільстві.

Такий підхід виник не на пустовому місці, а зумовлений певними негативними соціальними тенденціями: Так, наприклад, за даними Центру соціально-професійного самовизначення Інституту змісту і методів навчання Російської академії освіти 50% учнів, як правило, вибір професійного майбутнього не пов'язують зі своїми реальними можливостями і з потребами ринку праці; 46% учнів орієнтовані у виборі професії на підтримку з боку дорослих (батьків, родичів або знайомих); 67% не володіють інформацією про вимоги професії до її "претендента" і не володіють уміннями аналізу своїх можливостей в професійному виборі; до 15-20% що поступають в систему початкової професійної освіти виявляються непридатними до обраної професії; 20-25% учнів переривають навчання, так і не отримавши професії; до 30% випускників працевлаштуються не за фахом [3]. Ще гіршими показниками характеризується працевлаштування випускників допоміжних шкіл.

До причин положення, що склалося, вчені відносять такі: 1) відсутність соціального, педагогічного супроводу підготовки кадрів ще зі шкільної лави; 2) недостатня увага педагогів до самовизначення, психолого-педагогічної підтримки, роботи з профорієнтації зі школярами (головне, на їх думку, дати знання, а усе інше само собою відбудеться); 3) відсутність у батьків педагогічної культури надання допомоги своїм дітям у вирішенні цих питань (вони, як правило, переоцінюють або недооцінюють здібності дітей); 4) слабкі контакти між школою і професійно технічними підприємствами освіти в аспекті спадкоємності змісту освіти.

Останніми роками у ряді зарубіжних країн набула широкого поширення концепція формування у молоді "універсальних соціальних компетентностей". Наприклад, в США ця освітня стратегія закріплена як пріоритет в законодавчих Документах-Доповіді комісії 1991 р. про досягнення необхідних навичок при секретарі праці США; акті К. Перкінса від 1998 р.; законопроекті Д. Буша "Жодна дитина не має бути відстаючим" (2002) та ін.

Комісія 1991 р. у своїй доповіді "Які вимоги світ праці пред'являє до шкіл" встановила, що "ноу-хау" на робочому місці визначає ефективна професійна поведінка, що складається з двох елементів, ключових компетентностей і групи базових навичок і особових якостей, які лежать в основі будь-якої трудової діяльності [2, 3].

До ключових компетентностей відносяться навички в сферах: мисленнєвої діяльності; міжособистісних стосунків; роботи і життя в інформаційному суспільстві; роботи з системами і новими технологіями.

Необхідні особові якості: відповідальність; адекватна самооцінка; товариськість; самоорганізація; чесність.

Ці вимоги складають зміст основної підготовки для усіх учнів, незалежно від того, підуть вони після школи працювати чи продовжать освіту; вони мають бути враховані в заходах, спрямованих на професійне самовизначення учнів.

Саме тому важливим в освітньому просторі України є не тільки вміння оперувати власними знаннями, але й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Цьому сприятиме орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід. На думку сучасних вчених і педагогів, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливість орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, здатності швидко реагувати на всі запити часу.

Професійно-трудове навчання в допоміжній школі - одне з найбільш важливих напрямів роботи вчителів з її вихованцями, який передбачає оволодіння учнями певними професійними навичками, кваліфікацією, з урахуванням медичних показників, психофізичних, особистісних, пізнавальних можливостей та інтересів. Саме процес професійно - трудового навчання має забезпечити формування предметної - трудової компетентності і професійної - з певного фаху (профілю навчання), який має визначатися шкільною профорієнтаційною комісією під час навчання учнів у 4 класі.

Державний стандарт спеціальної освіти "зорієнтований на значне посилення рівня професійної інформованості і компетентності", і дає можливість досягти такого рівня розвитку та освіченості, який відповідає потенційним можливостям учня і забезпечує формування його особистості, можливість продовжити навчання й інтеграцію в суспільство [6].

Розглянемо основні етапи формування професійно-трудової компетентності в учнів допоміжної школи згідно Спеціального стандарту спеціальної освіти.

В початковій школі становленню зазначеної компетентності в учнів має сприяти розв'язання таких завдань: формування базової грамотності (загальноосвітня підготовка) шляхом засвоєння базових знань основних освітніх галузей: мова, математика, природничі й суспільні дисципліни; початкове допрофесійне навчання з урахуванням потенційних можливостей і інтересів дитини; оволодіння елементарними вміннями і навичками, які б сприяли вибору і оволодінню в подальшому професією; профорієнтація, робота з розвитку вмінь в процесі трудового навчання, здібностей дитини; соціальний розвиток дитини, формування навичок її спілкування з дорослими й учнями, розвиток і корекція мови, мислення, емоційної

та особистісної сфери шляхом трудового, образотворчого, музичного мистецтва; розвиток творчих здібностей і усвідомлення дітьми своїх реальних і потенційних можливостей [6].

В основній школі формуванню професійно-трудової компетентності сприяють такі завдання: допрофесійна орієнтація особистості, формування мотиваційного вибору варіанту подальшої освіти і профілю професійного навчання; допрофесійне навчання, оволодіння базовими знаннями з метою подальшого самостійного отримання знань і професії; формування міжпредметних зв'язків на основі інтеграції різних галузей знань та способів пізнавальної діяльності; створення ціннісних орієнтацій: значення сім'ї і сімейного виховання для надання допомоги в соціалізації, працевлаштуванні, самостійному житті; формування особистісних якостей, необхідних для соціальної реабілітації і інтеграції в суспільство.

Передбачається, що випускники після оволодіння базовим обсягом знань, після досягнення рівня функціональної грамотності будуть мати можливість подальшого оволодіння професійною грамотністю.

Як видно з аналізу змісту наведених завдань, їх успішне вирішення вчителями має створити сприятливі передумови для формування в школярів професійно - трудової компетентності, оскільки крім знань, умінь, навичок, ставляться завдання сформуванню ціннісних ставлень до знань, мотивацію навчальної діяльності, розвиток творчих здібностей, навичок спілкування. Проте, як показав аналіз програм трудового навчання і практики роботи допоміжних шкіл (Кіровоградської, Миколаївської, Херсонської областей), формуванню таких важливих компетенцій, як економічна, підприємницька, технологічна, інформаційна, приділяється ще недостатньо уваги.

Для модернізації освітнього процесу в допоміжній школі (стосовно змісту навчання, оцінки досягнень школярів) з метою виправлення зазначених недоліків можуть бути застосовані різні підходи, що використовуються для вбудовування компетентностей в діючі навчальні плани: адитивний підхід, що виражається в додаванні нового змісту в традиційні навчальні програми без зміни їхньої базової структури; метод корисних внесків, який полягає в тому, що в процес навчання додаються нові навчальні курси, де моделюються події (завдання), пов'язані з рішенням конкретних проблем, що відпрацьовують ті чи інші компетентності; трансформаційний підхід, за допомогою якого змінюються стратегії освіти (упроваджуються проектні, модульні, кейсові методи навчання), в результаті чого школярі отримують можливість розглядати проблеми, події, теми в перспективі, що допомагає їм зрозуміти, яким чином створюється знання; дійовий підхід - змінюється освітня програма в цілому (навчальні програми, технології та оцінка досягнень школярів



тощо), у результаті чого школярі вчаться приймати рішення з важливих соціальних, особистих, професійних проблем, виконують дії, що сприяють вирішенню таких проблем.

В проектуванні нових навчальних програм (в нашому дослідженні - це програми трудового навчання спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з вадами психічного та/або фізичного розвитку), побудованих на основі компетентнісного підходу до відбору змісту освіти, на переконання сучасних вчених (А.Г. Асмолов, І.А. Зимня, І.І.Лернер, В.В.Краєвський, А.В.Хуторської та ін.), варто дотримуватись такої послідовності дій: визначення значущих для учнів даного віку проблем (молодших, середніх і старших класів), виділення необхідних умінь для їхнього оволодіння, визначення компетентностей, необхідних для вирішення того чи іншого типу завдань, відбір необхідного змісту, розробка методів навчання, розробка системи оцінювання [3; 5].

При створенні зазначених програм увага приділяється зміні методів навчання, а не змісту. Серед освітніх технологій, орієнтованих на розвиток компетентностей школярів, виділимо такі: проектне навчання; навчання за допомогою вирішення ситуаційних завдань.

Навчання на основі даних технологій будується в такий спосіб: проблема - завдання for вирішення - відбір інформації that методів - вибір дій - обмін досвідом діяльності - презентація продуктів діяльності і рішень - оцінка - експертиза рішень - аналіз - рефлексія досвіду діяльності - діяльності - оцінка розвитку компетентностей - самооцінка росту досягнень - подальше планування навчання.

Одним з способів розвитку компетентностей в освіті є проектне навчання. Проект у контексті освіти - це особлива ефективна дія, відтворювана у спеціально організованих педагогом ("лабораторних") умовах. Під проектом розуміється єдність задуму та реалізації. Завершеність проекту як реалізація задуму та як отриманий результат є механізмом формування в дитини здатності бачити власну дію з боку. Проект як форма "вимагає" оформлення результатів (продукту) для пред'явлення його оточуючим. Відповідно виникає необхідність використовувати предметні навички як засіб реалізації проекту. Таким чином, проектна організація освітнього процесу задає умови для інтеграції предметного змісту; розвитку користувальницьких навичок в інформаційних технологіях; формування комунікативних компетентностей.

Проектна діяльність вчителя трудового навчання може використовуватись вже з 5-го класу в формі індивідуальних чи групових самостійних (або з дозованою допомогою вчителя) частково-пошукових завдань; задум проекту виникає всередині навчальної діяльності як логічне продовження змісту навчального предмета.

Вихідні проекти, як правило, монопредметні, але, розвиваючись, вони дозволяють здійснювати змістовну інтеграцію навчального змісту. Уведення елементів проектної діяльності та її розвиток дозволяють створювати умови для зміни видів роботи. Обов'язкове поєднання різних видів діяльності та їхня координація є необхідною умовою виникнення в дитини диференціації вимог, пропонувананих для його роботи, і, як наслідок, уміння діяти в режимі проби та в режимі повноцінного самостійного виконання. Необхідною умовою включення учнів в проектну діяльність є диференціація освітнього простору. Переходи від обов'язкової роботи до роботи за вибором, від навчання до створення власного проекту, від роботи під керівництвом дорослих до самостійної роботи - усе це вимагає відповідного змістовного наповнення освітнього середовища школи. Освітній простір школи має містити в собі поряд із традиційними кабінетами, майстернями (де здійснюється навчальна діяльність із навчальних предметів) місця для самостійної роботи (зокрема, оснащені сучасною літературою бібліотеки, комп'ютерні класи з доступом до різноманітних баз даних тощо), включаючи різноманітну позакласну діяльність. Множинність видів діяльності учнів забезпечує можливість здійснювати переходи між різними типами роботи. переходи між різними типами діяльності забезпечують формування особливої чутливості учнів до міри результативності власних зусиль (що вимагає обов'язкового виконання, а що є лише спробою і не може залишитись незавершеним). Формування чутливості до очікуваного результату - психологічна умова становлення здатності до відповідального вибору, як важливого педагогічного результату. Розвиток соціальних навичок учнів неможливий без подібної організації навчального процесу в допоміжній школі, що забезпечує дітям можливість випробувати себе та свої можливості в сфері творчості.

Отже, проектна діяльність в школі може здійснюватись як на навчальному, so і позанавчальному матеріалі. Для реалізації в школі проектуванальної діяльності виділимо такі її структурні компоненти : "підготовка", як передбачає формулювання задуму, планування можливих дій, розробку програми; "досвід" має на увазі спробу здійснення задуму, первинну реалізацію; "демонстрація" має на увазі остаточну реалізацію задуму (іншими словами, це - етап оцінки реалізації свого задуму). Використання проектної діяльності припускає необхідність розвитку як корекційно -розвивального середовища школи, так і перебудову свідомості і методології роботи вчителів в цьому напрямку.

*Ситуаційні завдання* спрямовані на виявлення та усвідомлення способу діяльності. У результат рішення завдання учні повинні

викласти не тільки рішення, а й спосіб рішення в узагальненому вигляді, що дозволить використовувати даний спосіб при вирішенні широкого кола однотипних завдань.

Специфічною рисою багатьох ситуаційних завдань є багатоваріантність можливих рішень. Використання ситуаційних завдань можливе на різних етапах навчального процесу – під час вивчення нового матеріалу, його закріплення, при оцінюванні результатів освітньої діяльності. Застосування цих завдань можна розглядати як метод аналізу конкретних ситуацій, що зараз одержав значне поширення у практиці навчання дорослих (метод "Case-study").

Стосовно цілей загальної освіти ситуаційні завдання можуть виступати як метод реалізації кожної із цих цілей. У всіх випадках рішення ситуаційних завдань буде спрямоване на досягнення міжпредметних результатів, тобто освітніх результатів, що виходять за рамки навчального предмета, та застосовуваних у різних видах діяльності. Із цього погляду вирішення ситуаційних завдань можна розглядати як метод досягнення міжпредметних результатів освітньої діяльності.

Особливістю ситуаційних завдань є те, що при їхньому вирішенні вчитель та учні виступають як рівноправні партнери, які разом навчаються вирішувати значущі для них проблеми. Використання методу аналізу конкретних ситуацій може сприяти зміні характеру відносин не тільки між учителями та учнями, а й між учнями, оскільки в них буде складатися потреба у спільній діяльності, спрямованій на пошук оптимального вирішення значущих для них проблем.

Зміні характеру відносин учасників освітнього процесу буде сприяти й інший підхід до планування навчальних занять, обумовлений включенням у навчальний процес ситуаційних завдань. Зараз заняття плануються відповідно до змісту навчальних програм: фрагмент навчальної програми стає темою заняття. Тема заняття перетворюється в його мету - треба засвоїти певний фрагмент змісту, обов'язкового для вивчення навчального матеріалу. Такому підходу до планування занять відповідає орієнтація на мотивацію навчального обов'язку.

Включення у зміст навчальних предметів ситуаційних завдань дозволяє змінити підхід до визначення тем навчальних занять. Частина тем може бути сформульована у вигляді питань, що містяться в ситуаційних завданнях. Метою уроку в цьому випадку стає засвоєння методу. А певні поняття, факти, закономірності будуть засвоєні учнями в тому випадку, якщо вони потрібні для розуміння сутності методу. Засвоєння учнем окремих елементів системи знань стає метою лише в деяких випадках.

Методика оцінювання освітніх результатів, на думку вчених І.Я. Лернера, М.Н. Скаткіна, А.В. Хуторського, І.Д. Фруміна та ін., з точки зору компетентнісного підходу повинна враховувати: в молодших класах – динаміку інтелектуального та психофізіологічного розвитку дитини. В цей час істотною є мотиваційна складова освіти: дитина хоче навчатися, хоче ходити до школи; в середніх класах важливий поступовий перехід на самоконтроль і самооцінку, що в учнів зі стійким порушенням пізнавальної сфери є найбільш уразливими. У зв'язку з цим необхідно передбачити цілеспрямовану роботу з формування в учнів прийомів і способів самоконтролю та самооцінки; у старших (9-10) класах рекомендується вченими створювати умови для самовизначення, основним завданням яких є професійна орієнтація учнів; побудова індивідуальних освітніх маршрутів старшокласників (із залученням батьків, учителів, медичних працівників тощо) [3; 5].

При цьому якісна оцінка повинна фіксувати успішність виконання учнем тієї чи іншої роботи, ефективність витрачених учнем зусиль, ступінь його просування. На певному етапі в оцінку включається порівняльні характеристики, що дозволяють учневі оцінити себе та своє просування в порівнянні із просуванням однокласників.

Крім того, в навчальні програми, спрямовані на формування компетентного випускника, рекомендується включати відкритий захист учнем своєї діяльності (звіт про неї) як форми підсумкової атестації за певний період (півроку, рік). Такий звіт має містити у собі всю освітню діяльність учня, і проходити як докладна розмова про успіхи та невдачі школяра, в якій беруть участь учителі, однокласники, можливо, батьки.

Іншим важливим кроком в системі оцінювання є розвиток в учнів рефлексивних умінь, і розробка на їхній основі системи самооцінювання.

Важливим також є уведення системи індивідуальних освітніх маршрутів (планів) на кожного учня, з урахуванням темпів та особливостей розвитку дитини, й розробка способів їх контролю.

Представлені напрями взаємодоповнюють один одного, і сприяють створенню більш гнучкої системи оцінювання навчальної діяльності учнів і сприятимуть формуванню компетентного випускника.

Нашим наступним завданням є перевірка можливості формування складових професійно-трудової компетентності в учнів допоміжної школи на уроках трудового навчання шляхом включення їхнього відкритого захисту творчого(их) проекту(ів) (наприклад, виконаної однієї чи декількох робіт з відповідним конструкторсько-

технологічним, економічним, ергономічним, екологічним та іншим обґрунтуванням).

Під час виконання старшокласниками творчих проєктів основна наша увага зосереджена на вивченні того як і наскільки успішно формується в учнів такі найбільш складні функції та вміння, як творче та критичне мислення, уміння працювати з різними інформаційними джерелами, інтернет-технологіями, проводити невеликі за обсягом маркетингові розвідки. Основний акцент ставиться на формування у старшокласників "внутрішніх" умінь, які можуть діяти за будь-якого змісту, а саме: умінь здійснювати не тільки *аналіз* та *синтез* інформації з певної проблеми, але й *знаходити* та *вибирати* необхідні ресурси для проєкту, свідомо *планувати* власну діяльність для досягнення поставлених завдань, *оцінювати* об'єкти та результати власної роботи.

### Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К: Перун, 2001. – С. 445.
2. Равен, Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М: Когито-Центр, 2002. – 395 с.
3. Гарет Робертс. Рекрутмент и отбор. Подход, основанный на компетенциях. – М.: НИРРО, 2005. – 288 с.
4. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
5. Тихомиров Ю.А. Теория компетенции. – М.: Юринформ центр, 2004. – 354 с.
6. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами // Рішення колегії Міністерство освіти і науки України й Президії академії педагогічних наук України 23.06. 99 № 7/5–7.

Reasons are analysed in the article, complicative the process of forming of professionally-labour competence in a student auxiliary school, the further ways of creation of the programs are set on the labour teaching.

**Keywords:** competence, educational result, teaching program, auxiliary school.

Отримано 24.2.2012

**УДК 376.015.31-056.313:17.022.1:7**

*А.В. Цикурова*

## **ДО ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ**

Стаття присвячена проблемі морально-естетичного виховання розумово відсталих учнів, визначені її основні тенденції і складові, теоретично обґрунтовано сутність процесу морально-естетичного виховання з огляду на його місце в системі загальної і спеціальної освіти.

**Ключові слова:** морально-естетичне виховання, розумово відсталі учні, емоційно-почуттєва сфера, моральні якості, естетичний смак, морально-естетична культура.

Стаття посвящена проблеме морально-эстетического воспитания умственно отсталых школьников, определены ее основные тенденции и составляющие, теоретически обоснована сущность процесса морально-эстетического воспитания с позиции его места в системе общего и специального образования.

**Ключевые слова:** морально-эстетическое воспитание, умственно отсталые школьники, эмоционально-чувственная сфера, моральные качества, эстетический вкус, морально-эстетическая культура.

Сьогодні в Україні зростає роль морально-естетичного виховання підростаючого покоління. У Законі України "Про освіту" метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, естетичних смаків, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу. Сучасний рівень розвитку нашого суспільства піднявся на такий ступінь етичної зрілості, коли моральні норми виправдовують і виконують своє призначення тільки у взаємодії з естетичними початками. В той же час функції естетичного виховання членів суспільства не виявляються з достатньою ефективністю без органічного засвоєння моральних норм.

Розглядаючи взаємозв'язок морального та естетичного виховання, ми виявляємо при цьому внутрішню спорідненість, суттєву єдність

етичної і естетичної сфер у відносинах особистості до наслідків культурно-історичного процесу, до оточуючого середовища. З гуманістичної точки зору, прекрасним є те, що духовно підносить людину і робить її шляхетною. Якщо моральне внутрішньо не пов'язане з прекрасним, тоді естетичне не може бути визначене морально добрим. Розвиток особистості можливий лише при урахуванні взаємодії цих сторін виховання, коли міжособові відносини передбачають своє становлення не тільки через осмислення вірності вчинку, відповідності його моральним потребам суспільства, але й через естетичне переживання його краси і довершеності. Глибокі зміни потреб та інтересів суспільства зумовлюють необхідність формування морально-естетичних якостей особистості, які дали б можливість їй швидко адаптуватися в нових соціальних умовах та слугували основою для подальшого вдосконалення. Питання морально-естетичного виховання особистості являється актуальним для сучасного суспільства.

Теоретичні аспекти проблеми морально-естетичного виховання дитини у загальній психології та педагогіці розкриваються у працях І. Бега, Л. Божович, В. Асмолова, Х. Габраль, М. Гагаріна, М. Генік, О. Гончаренко, С. Горбенко, І. Мар'єнка, В. Москальця, М. Стельмахович, Л. Степаненко. У більшості з них розглядаються питання сутності, механізмів, складових морально-естетичного становлення особистості. Проведена також значна кількість досліджень присвячених шляхам формування в учнів моральних та естетичних поглядів, де розглядаються теоретичні основи та зміст естетичного виховання.

У дефектології проблема розвитку дитини в процесі морально-естетичного виховання і в теоретичному, і в практичному планах розроблена меншою мірою. В працях А. Белкіна, В. Бондаря, Н. Буфетова, Л. Виготського, А. Висоцької, І. Дмитрієвої, Г. Дульнєва, І. Єременка, В. Мачихіної, О. Михайлової, С. Ніколаєва, В. Синьова розглядаються загальні питання діагностики морально-естетичної вихованості дитини, психолого-педагогічних умов, засобів, змісту морально-естетичного виховання. Однак, незважаючи, на значущість проблеми морально-естетичного виховання розумово відсталого дитини та проведені дослідження, це питання й досі залишається недостатньо вирішеним.

Морально-естетичне виховання – це спільна діяльність школи і сім'ї з формування стійких морально-естетичних якостей, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів естетики і моралі. Морально-естетичне виховання розумово відсталих учнів є складним і відповідальним завданням. Складність

полягає в тому, що, окрім недорозвитку складних форм пізнавальної діяльності, учням з вадами інтелектуального і психічного розвитку притаманні порушення особистісних якостей та емоційно-вольової сфери [4; 5]. Своєрідно відбувається формування стійких психічних процесів, що визначають їхні вчинки, поведінку в цілому.

Як зазначають А. Белкін, В. Бондар, Н. Буфетов, О. Вержиховська, І. Дмитрієва, І. Єременко, А. Капустін, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет, для учнів з вадами розумового розвитку характерні низький рівень розуміння морально-естетичних норм, труднощі в оцінюванні моральних і естетичних якостей особистості, зниження регулюючої ролі інтелекту в поведінці. Порушення розвитку пізнавальної діяльності й емоційно-вольової сфери ускладнює формування в розумово відсталих учнів змісту морально-естетичних цінностей, проте не змінює загальної соціальної спрямованості виховного процесу в допоміжній школі. Виховання цих дітей ґрунтується на тому, що водночас з вадою виникають і компенсаторні можливості для подолання її наслідків. На систему навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку покладаються нові завдання – оновлення соціальних пріоритетів, формування нових життєвих компетенцій, посилення гнучкості й мобільності соціальної поведінки, підготовленості до життя та діяльності в соціумі. Все це висуває високі вимоги до інтелектуального рівня особистості, потребує її вдосконалення через освіченість, різносторонність, комунікабельність.

Аналізуючи розумовий розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями, Л. Виготський зазначав, що у такої дитини характерним є не розвиток окремих психічних процесів, а складні видозміни міжфункціональних зв'язків та відносин у психіці. Отож, вбачається необхідним використовувати провідну структурну сторону пізнання оточуючої дійсності учнів – їх емоційну чуттєвість, яка особливо сприятиме вихованню морально-естетичних почуттів, як першооснови морально-естетичної культури особистості. „Діти з пригніченими почуттями – це, як правило, діти з пригніченим інтелектом, збідненою думкою,” – наголошував А. Белкін [1]. На його думку, без емоційного ставлення до знань, без подиву, радості, задоволення, захоплення та інших позитивних переживань неможливий розумовий розвиток особистості. Про ефективність морально-естетичного виховання свідчить морально-естетичний розвиток або морально-естетична вихованість дитини.

Моральне виховання – це цілеспрямований процес формування у людини етичних знань, моральних потреб, ідейно-моральних переконань, моральних якостей і почуттів, стійких та звичних норм



поведінки, які відповідають моральному ідеалу на основі засвоєння норм і принципів моралі та участі в практичній діяльності. Власне, моральне виховання – це ціннісно-орієнтаційне ставлення до світу, а воно неможливе без естетичного виховання, тому що естетичне виховання - це цілеспрямований процес формування творчої активності особистості, здатної сприймати, оцінювати прекрасне, гармонійне, інші естетичні явища в житті, природі, мистецтві, жити, творити за "законами краси" (А. Белкін, І.Дмитрієва). Естетичне виховання належить до невід'ємних компонентів виховної системи педагогічного процесу, що практично реалізується у єдності із світоглядним і розумовим, морально-естетичним, фізичним і трудовим зростанням учнів з вадами розумового та психічного розвитку, і виступає як необхідний фактор всебічного розвитку особистості, облагородження людини. Розвиток особистості можливий лише при урахуванні взаємодії цих сторін виховання, коли міжособові відносини передбачають своє становлення не тільки через осмислення вірності вчинку, відповідності його моральним потребам суспільства, але й через естетичне переживання його краси і довершеності. Як підкреслювалося вище, важливим моментом розвитку особистості виступає також її висока моральна свідомість. Ця якість наділена естетичним ставленням особистості до світу. В свою чергу, естетичне приймає форму моральності, виступаючи як мета і засіб задоволення особистих потреб. Тому цілісна моральність є істина і естетична міра міжособових і суспільних відносин, а моральна особистість реалізує її в своїй практичній діяльності, світосприйманні, емоційних переживаннях, в намірі удосконалити себе. Даний висновок віддзеркалює природу морального та естетичного і вказує на їх відношення. Тобто, можна стверджувати, що одним з головних завдань суспільства виступає моральне виховання особистості шляхом розвитку її естетичних якостей. Мається на увазі, формування в розумово відсталих учнів здібностей грамотно сприймати, розуміти, обґрунтовано оцінювати оточуюче середовище світу з точки зору загальнолюдської моралі; будувати свої відносини з навколишнім світом на засадах її законів. А. Белкін, О. Вержиховська, Н. Морозова, О. Михайлова та ін. доводять, що в процесі морально-естетичного виховання розумово відсталих учнів великого значення набуває проблема формування морально-естетичних почуттів.

Морально-естетичні почуття – це головна ланка з провідних складових морально-естетичного виховання, вони являються важливою формою переживання людиною свого ставлення до предметів і явищ дійсності, що характеризуються відносною сталістю [5]. Разом із почуттями емоції складають емоційно-почуттєву сферу людини. За

визначенням науковців почуття - психічні стани і процеси, в яких відображено емоційний бік духовного світу людини, її суб'єктивне переживання подій і стійке емоційне ставлення до навколишньої дійсності. Особливу групу почуттів становлять вищі почуття, зокрема моральні та естетичні [2]. Мораль як ціннісно-орієнтаційне ставлення до світу неможливе без естетичних почуттів.

Морально-естетичне почуття є емоційним ставленням людини до соціальної дійсності, навколишнього середовища. Проблема розвитку емоційної сфери розумово відсталої дитини надзвичайно чутлива та тонка. Якщо учні масової школи якоюсь мірою можуть регулювати свій душевний стан, то розумово відсталі учні навпаки, не маючи належного емоційного досвіду часто потрапляють в бурхливий потік різних психічних змін, що відбуваються у її внутрішньому світі [2]. Як зазначає А. Белкін: "Учні з вадами розумового розвитку, на відміну від учнів масової школи, не відчують тонко і гостро обман, виявлення великого глибокого і доброзичливого почуття, піднесення або радості чи страждання. Свої емоційні переживання дитина з вадами розумового розвитку, як правило, передає вербально, вона немовби відсторонює від себе власні емоції, почуття, психічні стани. У учнів масової школи навпаки, емоційно-чуттєва сфера владарює над усіма іншими сторонами життя людини, надає їм свого забарвлення та виразності". Зовнішнє відтворення почуттів учнів з вадами розумового розвитку має безпосередній та бурхливий характер, тому процес морально-естетичного виховання в допоміжній школі має свою специфіку [5].

Дитина з вадами інтелектуального розвитку відчуває і мислить не так, як дитина з нормально розвиненим інтелектом. Нерідко слова і вчинки таких дітей здаються нам дивними, нелогічними, а поведінка – незрозумілою. "Не знаючи всієї складності емоційної сфери розумово відсталої дитини, – стверджує А.Белкін, – ми культивуємо у вихованця позицію, за якої він не є господарем власних переживань, а отже і власних дій" [2].

Знання особливостей емоційно-почуттєвої сфери розумово відсталої дитини є неодмінним чинником морально-естетичного виховання. Дійсно, почуття, як продукт роботи розуму дитини, є прямим відображенням її поведінки. Чисті, радісні почуття, спрямовані на сприймання життя у всій його красі, притаманні дитячій душі, є найкращим свідченням правильності виховання духовної високогуманної особистості. І. Дмитрієва стверджує, що у учнів з вадами інтелектуального розвитку значно легше формуються найпростіші емоційні переживання, ніж вищі, свідомо регульовані духовні почуття, зокрема естетичні та моральні. Недостатня диференційованість переживань, егоцентрична направленість,

слабкість процесів інтелектуальної регуляції утруднюють процес формування вищих почуттів: моральних, естетичних та інтелектуальних у дітей з вадами інтелектуального розвитку [2; 3].

Вікові особливості мислення, обмеженість власного досвіду і в той же час невелика емоційна сприйнятливість розумово відсталих учнів визначають своєрідність морально-естетичних почуттів дітей даної категорії.

Почуття лежать в основі виховного процесу, їх формування є необхідною умовою розвитку дитини як особистості. Самих по собі знань, мотивів, ідеалів, норм поведінки не досить для того, щоб вони керували дитиною, достатньо лише тоді, коли знання проходять через емоційну сферу (тобто переживаються). Почуття завжди стоїть на варті свідомості, а морально-естетичні почуття – це світло, яке освітлює шлях людських вчинків (А. Белкін, В. Бондар, Н. Буфетов, О. Вержиховська, І. Дмитрієва, І. Єременко, А. Капустін, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет). Морально-естетичне почуття є суб'єктивним відношенням, емоційним ставленням людини до соціальної дійсності, навколишнього середовища, у якому специфічно відображається об'єктивний світ [2; 4]. До сфери морально-естетичних почуттів належать, зокрема, почуття: гордості, обов'язку, співпереживання, успіху, доброти, гумору, сорому, вдячності, товариськості та складні і багатогранні почуття: людяності, совісті, прекрасного, патріотизму, милосердя, насолоди, власної гідності, справедливості, краси, щастя, достоїнства та ін.

Морально-естетичними почуттями психологи називають будь-яке почуття за наявності в ньому ставлення до іншої людини, сприймання прекрасного у творах мистецтва, оточуючої дійсності, а також моральної оцінки чи морального мотиву. Почуття виступають не лише як форма закріплення соціального досвіду в свідомості людини, а й є основою формування морально-естетичних ставлень, кінцевим результатом сформованості яких є морально - естетичне виховання особистості. “Прекрасне у житті відкривається із всією повнотою тій особистості, у якої розвинена моральна сфера, у якої сформовано тонке, ніжне ставлення до всього живого, почуття обов'язку перед людьми і батьківщиною, ціннісне ставлення до дружби, кохання, материнства, батьківства” (А. Белкін, Н. Буфетов, С. Ніколаєв). Вчені акцентують увагу на тому, що в морально-естетичному вихованні визначна роль належить здатності особистості співпереживати. Механізмом її розвитку, як і багатьох інших морально-естетичних якостей, виступає уява. Без неї неможливі емоційні передбачення, переживання радості іншої людини і співчуття їй. Знання особливостей сформованості емоційно-почуттєвої сфери учнів з вадами розумового

та психічного розвитку є неодмінним чинником морально-естетичного виховання. Своєрідне накопичення емоцій, під впливом яких зароджуються та формуються складні морально-естетичні почуття, є могутнім стимулом подальшого пізнання життя та самовдосконалення. Зрозуміти дитяче почуття, віднайти його витoki, спромогтися викликати прагнення до світлого, гуманного, прекрасного – це відчутти дитячу душу [1].

Морально-естетичне виховання учнів з вадами інтелектуального розвитку повинно бути невід'ємною частиною корекційно-виховного процесу допоміжної школи і дозволяє обґрунтувати методологічні передумови проблеми морально-естетичного виховання розумово відсталих учнів. Вони полягають у необхідності формування духовної свідомості: єдності знання, переживання і дії. Це положення, як стверджує А.Белкін, визначає головні завдання морально-естетичного розвитку учнів, які потребують корекції розумового і психічного розвитку, а саме:

- опанування духовною культурою як сумою морально-естетичних знань і уявлень, без яких не може виникнути нахил, потяг, інтерес до відповідно значущих предметів і явищ;

- формування і розвиток, на основі отриманих знань, здібностей їх сприйняття, які забезпечили б можливість емоційно переживати і оцінювати значущі предмети і явища з точки зору моралі і краси;

- виховання, розвиток таких якостей, потреб і здібностей, які перетворюють особистість в активного творця морально-естетичних цінностей, дозволяють їй не лише насолоджуватися красою світу, але й активно служити їй.

Питання морально-естетичного виховання особистості являється актуальним для сучасного суспільства. Проблема морально-естетичного виховання особистості була актуальною на всіх етапах розвитку людства. Особливо загострилась вона на сучасному етапі, коли українська держава, взявши курс на розбудову громадянського суспільства та впровадження ринкової економіки, зіткнулася з низкою проблем, зокрема, морально-естетичного характеру. Дана проблема в цілому привернула увагу вітчизняних учених і педагогів-практиків, однак морально-естетичне виховання розумово відсталих школярів, залишилося поза їх увагою і не стало предметом спеціального науково-педагогічного дослідження. Відсутні також конкретні рекомендації, розробки, методики щодо використання засобів у процесі морально-естетичного виховання учнів з вадами розумового розвитку. В дослідженнях вчених мало уваги приділяється питанню двох сторін виховання – моральному і естетичному, які протікають у тісному взаємозв'язку. Недоліки в організації навчально-виховного процесу в

допоміжній школі зумовлюють низький рівень морально-естетичної вихованості учнів з вадами розумового розвитку. Значна частина вчителів допоміжних шкіл втративши орієнтири у морально-естетичному вихованні, відчуває найбільші складності саме у розв'язанні завдань становлення і розвитку у учнів морально-естетичних почуттів. Сучасна допоміжна школа ще не досягла високого статусу міжособистісного співжиття та спілкування, що значною мірою обумовлює її нездатність до результативного формування морально-естетичної культури особистості.

### Список використаних джерел

1. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1981. – 124 с.
2. Вержиховська О.М. Вивчення моральних знань у дітей з вадами розумового розвитку // Дефектологія. – 2000. – №2. – С.42-46.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 234 с.
4. Дмитрієва І.В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: Монографія / Інститут корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. - Слов'янськ: Сіверський Донець, 2008. – 234 с.
5. Морозова Н.Г. О нравственном воспитании детей в специальных учреждениях // Воспитание аномальных детей в специальных учреждениях. – 1996. – № 24. – С. 3-8.
6. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина I. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 234 с.

The article is devoted to the problem of moral-aesthetic education mentally of backward schoolchildren, its basic tendencies and constituents are definite, in a theory the essence of process of moral-aesthetic education from position of his place in the system of universal and special education is grounded.

**Keywords:** moral-aesthetic education, mentally backward schoolchildren, emotional-perceptible sphere, moral qualities, aesthetic taste, moral-aesthetic culture.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 376

*Д. І. Шульженко*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ВКЛЮЧЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ У СЕРЕДОВИЩЕ ІНКЛЮЗИВНОЇ ШКОЛИ**

В роботі розглядаються актуальні питання інклюзивного навчання розумово відсталих дітей легкого ступеня, зокрема, створення психологічних умов включення дітей в клас здорових однолітків.

**Ключові слова:** інклюзивна школа, психологічні умови, принципи включення, розумово відсталі діти.

В статье рассматриваются актуальные вопросы инклюзивного обучения умственно отсталых детей лёгкой степени, в частности, создание психологических условий включения детей в класс здоровых ровесников.

**Ключевые слова:** инклюзивная школа, психологические условия, принципы включения, умственно отсталые дети.

Договір у м. Саламанке наголошує на нагальній необхідності створення спеціальних умов для першочергового включення дітей, котрі мають порушення психофізичного розвитку, до шкіл з інклюзивною орієнтацією. Цим самим започаткував реалізацію найдемократичніших ідей: кожна дитина має право на освіту і, крім того, вона повинна мати можливість цим правом скористатися, набуваючи і підтримуючи на належному рівні одержаний запас знань. Крім того, слід брати до уваги, що кожна дитина, незалежно від наявності порушень її дизонтогенезу, має унікальні індивідуальні особливості: інтереси, здібності та навчальні потреби. З цього моменту світова спільнота запускає механізм інклюзивної освіти, обов'язковою умовою якої є розроблення спеціальних систем навчання та виховання. До того ж, необхідно створити для дітей з дизонтогенезом відповідні спеціальні умови, що орієнтовані, на задоволення їх освітніх потреб. Саме інклюзивна освіта передбачає школу, яка приймає дитину з її індивідуальними можливостями. Таким чином, не дитина пристосовується до шкільних умов, а школа задовольняє особливості кожної дитини. Такий підхід до навчання дає можливість дітям з дизонтогенезом різного типу також стати суспільно корисними.

Ставши незалежною країною у 1991 році, Україна ступила на рейки демократії, гуманізму, визнання всіх своїх громадян вільними членами суспільства, котрі мають рівні права і свободи. Намагаючись розвиватись стрімко, результативно, як і Європа, Україна перейняла принципи інклюзивної освіти без обмежень. Про те, що наша держава не залишилась осторонь цієї проблеми, свідчить Конституція України (ст. 53), закон України "Про освіту", "Про основи соціальної захищеності інвалідів України", "Про охорону дитинства". А такі державно-правові акти як Державна національна програма "Освіта" (Україна 21 століття) та Державна програма "Діти України" спрямовані на створення соціально-економічних умов для інтеграції у суспільство дорослих і дітей з особливостями розвитку.

Вперше в Україні на науковій основі започатковано організоване навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованих умовах із забезпеченням нормативно-правової та навчально-методичної баз, необхідного корекційного блоку, а також створення відповідних побутових умов.

Сутністю інклюзивної освіти є навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з інтелектуальними порушеннями, в загальноосвітній школі за умови пристосування освітнього простору до індивідуальних особливостей дітей, надання якісних освітніх послуг таким дітям. Пріоритетними напрямками роботи є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з інтелектуальними порушеннями, з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.

Навчання в інклюзивних класах дітей з особливими освітніми потребами, з одного боку, допомагає їм адаптуватися до нормальних життєвих ситуацій, позбутися почуття ізольованості, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, з іншого боку – вчить учнівську громаду школи спілкуватися та працювати разом, формує в них почуття відповідальності за товаришів, які потребують не лише допомоги, а насамперед – прийняття та визнання.

Інклюзивна освіта передбачає розширення участі всіх дітей, зокрема з особливостями пізнавального розвитку, в освітньому процесі. Вона передбачає істотні зміни в культурі, політиці та практичній діяльності шкіл. Одним із аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання розумово відсталих учнів в загальноосвітньому закладі 1-2 ступеня. При цьому увага зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії та якості навчання в середовищі здорових однолітків.

Основною метою інклюзивної освіти є досягнення якісних змін в особистісному розвитку дітей цієї категорії. Передбачається здійснення змін освітньої системи, а не дитини. Однак інклюзивність не означає

асиміляцію чи прагнення зробити всіх однаковими, її ключовий компонент - гнучкість, врахування особистісних характеристик, що визначають темп навчання кожної дитини.

Педагогічна робота з дітьми, які мають розумову відсталість, спрямовується передусім на максимальне становлення загальних соціально-адаптаційних можливостей, практичну підготовку до життєдіяльності у суспільстві, до самообслуговування, спілкування, адекватної соціальної допомоги.

Супровід - це система професійної діяльності психолога, мета якої не в тому, щоб "зазирнути" у внутрішній світ дитини, дізнатись, як він влаштований, її взаємини зі світом, а в тому, щоб організувати співпрацю з нею, спрямовану на самопізнання, пошук шляхів саморегуляції внутрішнім світом і системою стосунків. Суть шкільної психологічної діяльності полягає в супроводі дитини в процесі її шкільного навчання, що дає можливість впровадити шкільну психологічну діяльність в навчально-виховну педагогічну систему. Стає можливим об'єднання мети психологічної та педагогічної практики і фокусування на головному – на особистості розумово відсталого учня.

Знаючи дитину, ми маємо модифікувати шкільне оточення таким чином, щоб воно було максимально прийнятне, сприятливе для реалізації освітніх, розвивальних та виховних завдань. Необхідно допомогти дитині в розв'язанні тих проблем, що виникають у неї у взаємодії з цим оточенням. У вирішенні цих питань важлива роль відводиться батькам розумово відсталих дітей.

Одним із валідних методів визначення розуміння батьками розумово відсталої дитини, яка готується до вступу в інклюзивну школу є інтерв'ювання батьків. Проведене інтерв'ю з батьками розумово відсталої дитини проілюструвало тенденції їхньої мотивації, а це склало 90% опитаних, діти яких у цьому році мають йти до школи.

У результаті воно виявилось ефективною соціально-психологічною технологією психологічної корекції стану батьків, які з одного боку мають бажання включити свою дитину в клас здорових дітей, а з іншого – не мають уявлення як буде проходити інклюзивний процес.

Під час бесіди з батьками та спостереження за їхньою поведінкою іншої категорії дошкільників, які виховувались в умовах сім'ї то бажання направити дитину до інклюзивної школи, або, як показує практика до школи "де тільки візьмуть" (зазвичай це школи приватної форми власності) має підставу заплатити і не втручатися (не цікавитися тим, що відчуває дитина). Така категорія батьків психологічно не готова до співпраці зі спеціалістами з інклюзії, вчителями та психологами. Розкриваючи психологічні умови, які представлені у попередньому інтерв'ю, ми з'ясували, що вони розуміють, що їхня



дитина буде неспроможна засвоїти програму, але разом з тим, працювати з іншими учнями та дітьми відмовились.

Хибність такої тенденції полягає в тому, що в сучасних умовах визначилася категорія батьків, які розуміють значення і роль освіти для своїх дітей, але психологічно не готових, заперечуючи наявні проблеми розвитку дитини. Категорично закриваючи очі на цю проблему, вони намагаються віддати дитину до школи, не задають питання про особливості порушень її пізнавальної сфери.

Разом з тим, школи, що стихійно стали інклюзивними, приймаючи до навчання розумово відсталих, не готові до корекційного навчання та виховання такої нозології дітей. За нашими даними лише в окремих випадках знайомляться з принципами спеціальної дидактики, спеціальними методиками та корекційними прийомами ефективного навчання учнів з порушеннями інтелекту. Проте, ми з'ясували, що батьки таких дітей готові віддати їх за будь-яких умов на навчання.

На основі аналізу такого стану, ми дійшли до висновку, що не маючи статусу інклюзивних шкіл, педагогічний колектив, психологи школи все ж таки намагаються допомогти дітям, з любов'ю ставляться до них, навчають та розвивають. Проте, не володіючи дефектологічними знаннями, вміннями та навичками взаємодії з розумово відсталими учнями, персонал психічно виснажується, психологічно вигоряє та виявляється цілком неспроможним суттєво допомогти дитині здобути шкільні знання.

За результатами проведеного нами дослідження виявлено, що учнів з інтелектуальними порушеннями можливо і, за бажанням батьків, необхідно включити в клас інклюзивної школи та забезпечити для цього такі психологічні умови:

- формування психологічної установки вчителя на необхідність педагогічної роботи з розумово відсталим учнем за відповідною до його можливостей програмою;
- розуміння всіма учасниками інклюзивного процесу потреб, реакцій, станів, поведінки розумово відсталого учня;
- проведення бесід з батьками та учнями класу;
- випередження виникнення конфліктів між учнями;
- спілкування дітей і батьків з батьками розумово відсталого дитини;
- психологічний супровід розумово відсталого учня фахівцем з інклюзії;
- моделювання ситуацій з психологічною складовою, наступність в роботі всіх учасників інклюзивного процесу.
- забезпечення толерантного вираженого ставлення до труднощів у навчанні розумово відсталого учня;
- психологічна готовність дітей допомогти розумово відсталому товаришу, емпатія і толерантність у стосунках;

- психологічне забезпечення успіху розумово відсталої дитини перед здоровими однолітками;
- використання прийомів психологічної підтримки дитини;
- емоційне забарвлення та заохочення комунікативної діяльності дитини;
- демонстрація перед батьками і родичами успіхів дитини;
- зміщення акцентів з ознак інтелектуального порушення на акцент позитивних досягнень розумово відсталої дитини;
- психологічна підтримка дитини під час тривожних, негативних, афективних станів;
- уникання приниження дитини;
- формування мотивації досягнення кращого результату у всіх видах діяльності розумово відсталої дитини.

Головною умовою успішного використання інклюзії в українських школах є готовність батьків, їх особливих дітей, а також педагогічного колективу, учнів та їх батьків поєднати свої зусилля у включенні розумово відсталої дитини у загальноосвітню школу.

В ході проведених нами досліджень було встановлено ряд проблем, які призупиняють процес інклюзії в українських школах: неготовність вчителів та небажання звичайних учнів та їхніх батьків допомогти дитині з особливими освітніми потребами зробити крок до соціалізації, недостатнє матеріальне, законодавче та кадрове забезпечення.

Проте відмічаються й позитивні тенденції у розбудові інклюзивної школи: держава розпочала підготовку кваліфікованих спеціалістів, все більше учнів виявляють інтерес до розумово відсталої дитини, залучення світового досвіду та допомоги в розбудову інклюзивної освіти в Україні.

Нашим дослідженням встановлені системні суперечності між світовою декларацією права дитини та її батьків навчатися в тому типі школи, де вони мають право навчати свою дитину. Реальність ситуації полягає у відмові з боку персоналу школи співпрацювати з розумово відсталою дитиною, супроводжувачем та її батьками. Головною причиною такої відмови є некомпетентність персоналу масової школи у питаннях розумової відсталості та відсутність мотивації до вивчення особливостей інклюзивного процесу.

Психологічна корекція розумово відсталих дітей в умовах організації інклюзивної освіти – це система заходів, спрямованих на запобігання проявам проблемної поведінки засобами навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Психологічна корекція здійснюється в таких сферах шкільного життя, як: під час уроків; позакласних виховних заходів; спортивних заходів під час перерви; під час приймання їжі; в процесі підготовки та проведення свят; під час прогулянок дітей, в процесі святкування днів народження дітей класу. Психологічна корекція має на меті послаблення динаміки

дизонтогенетичних проявів розумової відсталості та посилення комунікативних, когнітивних та регулятивних механізмів особистісного розвитку аутичної дитини.

Для здійснення психологічної корекції модель роботи вчителя класу передбачає розв'язання психолого-педагогічних питань такого плану:

1. Отримання інформації про розумово відсталу дитину з позицій її когнітивного, комунікативного, поведінкового, діяльнісного, регуляторного аспектів розвитку.

2. Гармонізація психологічного клімату на уроці, під час позакласних і святкових заходів, в яких в обов'язковому порядку має брати участь аутична дитина. Саме через участь у цих заходах дитина набуває соціального досвіду у спілкуванні, вчиться озвучувати свої враження, почуття, інтереси, бажання, насміхатися з її вад мовлення, невідповідності емоцій, думок, конкретним реаліям, чудакуватості, дивної ходи, з химерних рухів, з усього того, що 4. Учитель класу повинен позиціонувати себе не тільки як вчитель, який терпляче сприймає розумово відсталого учня в класі, а й як людина, готова завжди упередити виникнення проблемної ситуації, в якій не треба зосереджувати увагу учнів класу на недоліках аутичної дитини.

3. Для дітей з розумовою відсталістю важливим під час навчання в масовій школі є *розуміння їхніх психічних особливостей* вчителями, персоналом школи, учнями класу, їхніми батьками, а також того, що особлива дитина має такі самі права, що й нормальна, що вона зможе опанувати навчальну програму, тільки із застосуванням спеціальних, більш доступних для неї засобів; що не треба позбавляти її радощів спілкування, гри, навіть якщо всім оточуючим її людям очевидно, що вона ухиляється від цих видів діяльності.

Для реалізації психокорекційного процесу подолання аутистичних порушень та гармонійного включення аутичної дитини до системи шкільного навчання та виховання нами були розроблені принципи інклюзивної складової, методологічними засадами яких є концепції, положення, вчення видатних дефектологів В. І. Бондаря, Л. С. Виготського, Г. М. Дульнева, І. Г. Єременка, О. М. Леонтьєва, В. М. Синьова. Йдеться насамперед про такі принципи: - оптимістичної перспективи розвитку особистості розумово відсталого дитини; раннього комплексного діагностування та психолого-педагогічного прогнозу розвитку особистості аутичної дитини на підставі врахування її здібностей, мотивів і можливостей щодо виконання окремих дій та діяльності загалом; корекційного спрямування розвитку особистості розумово відсталого дитини; становлення та розвитку мотиваційних, інформаційних, операційних та емоційних компонентів комунікативної діяльності розумово відсталих дітей; особливої організації спілкування дитини, спрямованої на формування уявлень про себе – "Я – концепція", про інших осіб – "Ти – концепція", взаємозв'язків між

суб'єктами, оцінок міжособистісних стосунків, набуття комунікативного досвіду; забезпечення та систематичного підтримання емоційно-позитивного психічного тону дітей у процесі безперервної інклюзивної освіти; креативного розвитку особистості дітей з інтелектуальними порушеннями; визначення особистісного смислу розвитку розумово відсталої дитини, як індивідуалізованого відображення справжнього її ставлення до тих явищ, заради яких розгортається її діяльність. Визначення особистісного смислу життя дитини як одиниці її свідомості сприяє визначенню співвідношення між суспільними та актуально-особистісними проблемами дитини та її соціалізації; індивідуального підходу до кожної розумово відсталої дитини; синхронної корекції особистісних проявів і особистісного розвитку дитини.

Завершуючи розгляд сутності і значення інклюзивного навчання для психологічної корекції дітей з інтелектуальними порушеннями, а також прагнучи досягти комплексного системного бачення проблеми, варто, на наш погляд, навести таке визначення, сформульоване академіком АПН України Віктором Миколайовичем Синьовим: "Навчання – основний шлях корекції розвитку... дитини, оскільки воно є провідним видом її діяльності і перебуває в нерозривній єдності з вихованням як засобом управління соціалізацією особистості... Система корекційних заходів, - продовжує автор, - має впливати на особистість учня загалом і в поєднанні таких її компонентів, як пізнавальні й емоційно-вольові психічні процеси; досвід (знання, уміння, навички); спрямованість; здібність, характер, поведінка" [6, с. 51]. Учений, окреслюючи при цьому зміст роботи в допоміжній – спеціальній загальноосвітній школі для дітей з розумовими вадами, стверджує, що такі ж самі вимоги екстраполюються і на інклюзивну школу. Зокрема, говорячи про сфери психокорекційного впливу він вважає суттєвим застосовувати його на матеріалі всіх предметів, передбачених навчальним планом, а також під час спеціальних занять для окремих учнів та їх груп. Тьютору (інклюзивному дефектологу), вчителю та шкільному психологу "...потрібно визначити індивідуальну структуру дефекту кожної дитини, вивчити її досвід, інтереси, намагання, здібності та поведінку" [там же, с.5]. Це дає змогу:здійснити правильний прогноз розвитку розумово відсталої дитини; визначити зміст індивідуально-інтегрального підходу інклюзивної освіти дітей у спектрі інтелектуальних порушень; визначити зміст корекційної роботи, яку реалізовуватимуть спеціаліст з інклюзивної освіти(тьютор), шкільний психолог, учитель класу; виділити спільні проблеми, які виникатимуть під час навчання аутичної дитини в школі;здійснити добір загальних корекційно-розв'язальних прийомів і засобів, які будуть використані у навчально-виховному процесі масової школи.

Отже, як висновок, можна стверджувати, що інклюзивна форма освіти дітей із порушеннями у психофізичному розвитку є наразі інноваційним проектом і моделлю навчання та виховання у національному освітньому просторі. Разом з тим розроблення, впровадження та реалізація цього проекту надзвичайно важливі для загальної та соціально-психологічної реабілітації дітей, які страждають від інтелектуальних порушень. Сам інклюзивний процес стає підґрунтям для психологічної корекції порушень особистісного розвитку розумово відсталого дитини; розуміння проблем з боку оточуючих її людей. Їхня допомога стимулюватиме формування довіри до інших людей, які зустрінуться в подальшому її житті. Однак і інклюзія реальною є там, де суспільство готове до її впровадження – як на державному рівні так і на рівні, педагогів і батьків.

### Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Принципи організації виховного процесу у спеціальних школах // Початкова школа. – 1995. – № 2. – С. 6-8.
2. Бондар В. І. Освіта дітей з особливими освітніми потребами: пошуки та перспективи, сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти: українсько-канадський досвід : матеріали міжнар. конф. (Київ, 25–26 травня 2004 р.) / за ред. В. Бондаря, В. Петришина. – К.: Науковий світ, 2004. – 200 с.
3. Выготский Л. С. Избранные произведения. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 5. – 368 с.
4. Єременко І. Г. До питання про стандартизацію освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку / І. Г. Єременко // Дефектологія. – 2000. – № 6. – С. 4–8.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, // Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 4 – 6.
6. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. – Частина І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 238с.

The work talks about important questions of inclusive education of moderate graded mentally challenged children, of creating psychological conditions of including children into classes of healthy children of the same age.

**Keywords:** inclusive school, psychological conditions, principles of including, mentally challenged children.

*Отримано 24.2.2012*

## ІНШІ НОЗОЛОГІЇ

---

УДК 373.2-053.264:616-071

*Н.В. Базима*

### ОБСТЕЖЕННЯ СТАНУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті висвітлені проблеми, що стосуються обстеження мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з раннім дитячим аутизмом.

**Ключові слова:** проблеми мовленнєвого розвитку, дослідження, діти дошкільного віку, аутизм.

В статті освітлені проблеми, касаючі дослідження речевого розвитку дітей дошкільного віку з раннім дитячим аутизмом.

**Ключевые слова:** проблемы речевого развития, исследования, дети дошкольного возраста, аутизм.

Однією із основних функцій мовлення та основною запорукою соціальної адаптованості людини у сучасному світі можна назвати комунікативну функцію мовлення. Проблему мовленнєвого розвитку та значення спілкування у розвитку мовлення досліджували такі відомі науковці, як Б.Г.Ананьєв, Т.В.Ахутіна, М.І.Жинкін, А.В.Запорожець, І.О.Зимня, О.О.Леонт'єв, М.І.Лісіна, В.І.Лубовський, О.Р.Лурія, А.Г.Ружська, Л.С.Цветкова, М.К.Шеремет та ін. Несформованість комунікативної функції може стати і часто стає причиною відхилень у мовленнєвому розвитку, який, у свою чергу, може позначитися на стані розвитку усіх інших психічних процесів. Діти з раннім дитячим аутизмом (РДА) та аутистичними порушеннями, крім інших порушень психічної, моторної та поведінкової сфери, характеризуються специфічними особливостями соціальної взаємодії та спілкування, куди входить і порушення комунікативної діяльності.

Поліморфність і суперечливість клінічної картини зумовлює різноманітність підходів до тлумачення терміну "аутизм".

В Україні вважається, що аутизм є спектральним порушенням, тобто, що патерни симптомів захворювання, рівень здібностей дітей, а також інші характеристики при аутизмі зустрічаються у

найрізноманітніших комбінаціях, а хвороба може мати різні ступені тяжкості [7].

У словнику за редакцією академіка В.І. Бондаря, виданому у 2003 році, зазначається, що аутизм – це хворобливий стан психіки людини, що характеризується послабленням зв'язків із реальністю; виявляється в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми [6].

Академік НАПН України доктор педагогічних наук В.М.Синьов дав стисле, але містке значення аутизму – це порушення зв'язків із навколишнім світом при збереженні основних механізмів прийняття й опрацювання інформації за браком потреби у спілкуванні, первинною ланкою якого є порушення емоційно-позитивної діяльності з матір'ю.

У 2011 році у Дефектологічному словнику визначення терміну "аутизм" дещо змінюється.

Аутизм – важке порушення розвитку, що характеризується значними недоліками у формуванні соціальних і комунікативних зв'язків із реальністю; виявляється в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми, а також проявами стереотипних інтересів. Хворі на аутизм створюють свій власний світ марення, що призводить до нездатності дітей співвідносити себе звичайним способом із людьми та ситуаціями [1].

Крім того, з'являються й інші визначення, зокрема: аутистичний розлад – тяжка форма патології психічного розвитку з соціальними, комунікативними, мовленнєвими, регуляторними порушеннями [1], аутистичний спектр порушень – це спектр багато чисельних різновидів, відмінностей, відхилень і порушень, ядерним і загальним для яких є порушення соціальної інтеграції і небажання (навіть страх) аутичних людей вступати в будь-який контакт із суспільством, зокрема, своїм оточенням [1], аутистичний спектральний розлад – порушення психічної сфери людини, при якому патерни захворювання, рівень здібностей осіб з аутизмом трапляється в різних комбінаціях, і хвороба може мати різні ступені тяжкості, від легкої до глибокої, та різні супутні хвороби, що не належать до аутизму (розумова відсталість, епілепсія, шизофренія) [1].

Таким чином, на сьогоднішній день у відповідності до Міжнародної класифікації хвороб 10-го перегляду (МКХ-10) аутизм віднесено до групи розладів, що характеризуються якісними аномаліями соціальної взаємодії і спілкування та обмеженим, стереотипним набором інтересів та діяльності.

Для дітей з аутистичними порушеннями характерними є труднощі сприймання інформації і розуміння ситуації спілкування. Такі труднощі можуть бути наслідком безпосередньої відсутності самої потреби у

спілкуванні, посиленому прагненні уникати контактів і небажанні спілкуватися.

Комунікативний процес, на наш погляд, 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.

Для оволодіння мовленнєвим спілкуванням, як зазначає М.К. Шеремет, недостатньо просто надати дитині слово в якості зразка для наслідування, а необхідно сформувати у неї потребу у використанні слів, тобто потребу у цілеспрямованій комунікації.

Спостерігаючи за розвитком дітей з аутистичними порушеннями взагалі і за їх мовленнєвим розвитком зокрема, можна зазначити, 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, Т.І.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.).

Д.І. Шульженко, на основі проведеного експериментального дослідження, предметом якого була пізнавальна діяльність аутичних дітей дошкільного віку, виділила дві групи дітей з аутистичними порушеннями стосовно рівня оволодіння ними мовленням:

1. Діти, які не володіють мовленням і яких діагностовано за невербальними методиками.

2. Діти, які володіють мовленням і яких діагностовано за вербальними методиками [7].

В.І. Лубовський розділяє вербальні методики на дві великі групи:

- методики, що не виходять за межі мовленнєвого матеріалу, який міститься у завданнях, і не вимагають активного перетворення даного матеріалу;

- методики, що передбачають перетворення матеріалу, який міститься у завданнях, або застосування іншого матеріалу чи інших даних [3].

Група методик, що не виходять за межі мовленнєвого матеріалу, який міститься у завданнях, і не вимагають активного перетворення даного матеріалу, у свою чергу, діляться на:

1. Методики типу малюнкового словника. Завдання може пропонуватися у двох формах:

- впізнавання об'єктів за їх словесним визначенням (показ предметів, малюнків чи їх елементів, що відповідають зазначеним словам);

- називання слова при пред'явленні предмета, малюнка їх елементів.



2. Методики повторення слів і фраз.
3. Методики впізнавання слів, конструкцій і фраз.
4. Методики виділення слів (фраз) із тексту.
5. Методики визначення помилково вжитого слова або форми слова у фраз або тексті.

Група методик, що передбачають перетворення матеріалу, який міститься у завданнях, або застосування іншого матеріалу чи інших даних досить широка. Основну частину таких методик складають завдання, які використовуються для вивчення інтелектуальної діяльності та розумового розвитку [3].

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.

Для визначення напрямів адекватної і ефективної корекційно-логопедичної допомоги надзвичайно важливе значення матимуть дані, отримані при обстеженні стану мовленнєвого розвитку дитини з аутистичними порушеннями. Беручи до уваги специфічні особливості комунікативної діяльності та широкий спектр мовленнєвих порушень у дітей з раннім аутизмом (від мутизму та ігнорування спроб привернути увагу дитини до довготривалих однотипних монологів на теми, які найбільше тривожать аутичну дитину), роботу з формування мовленнєвих навичок у дітей із аутистичними порушеннями, на нашу думку, необхідно починати з оцінки рівня актуального розвитку мовлення дитини. Більш пильної уваги у даному випадку заслуговує обстеження імпресивної сторони, тобто розуміння мовлення, а також способів його використання з метою комунікації.

Обстеження розуміння дитиною мовлення, з нашої точки зору, необхідно організовувати у спонтанній ситуації, відмічаючи, чи розуміє вона висловлювання, прохання, звернення та як на них реагує. С.С.Морозова пропонує, з'ясувавши у процесі спостереження або бесіди з батьками, що є для дитини особливо значущим (наприклад, гойдатися на гойдалці, слухати улюблену казочку, їсти печиво і т.д.), при відсутності значимого об'єкта або дії в полі зору дитини промовити

речення, що містить значуще слово (наприклад: "Підемо на гойдалки") і спостерігати за змінами у поведінці дитини. Якщо поведінка дитини зміниться (дитина поверне голову у бік того, хто говорить або підійде до нього), то можна припустити, що вона зрозуміла висловлювання або його частину. Проводячи дане дослідження, важливо враховувати два моменти: по-перше, пропонувати лише ті об'єкти або види діяльності, які є у наявності або можуть бути задоволені, і по-друге, проби на розуміння таких слів повинні проводитися кілька разів протягом обстеження для отримання достовірного результату [4].

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, але з іншого боку, іноді вона може адекватно сприймати і враховувати в поведінці складну інформацію, отриману з мовленнєвого спілкування між іншими людьми, на яке вона, здавалось, не звертала уваги.

Якість виконання дитиною словесних інструкцій, пропонується перевіряти в контексті того, що відбувається і поза контекстом того, що відбувається. У першому випадку дитину з аутистичними порушеннями можна попросити зробити щось додаткове до того, чим вона зайнята. Наприклад, якщо у дитини упала іграшка, можна попросити її підняти або, якщо вона складає кубики, запропонувати їй взяти кубик заданого кольору. У другому випадку дитині дається інструкція, не пов'язана з тим, чим вона займається на даний час, наприклад: "Підійди сюди". При обстеженні розуміння інструкцій слід уникати будь-якої допомоги (наприклад, жестів) для отримання більш точної інформації. Інструкції бажано пред'являти в різних контекстах і ситуаціях.

С.С.Морозова пропонує в обстеження, спрямоване на розуміння мовлення, включати завдання на розуміння назв предметів, розуміння назв дій, розуміння назв якостей предметів, понять, що виражають просторові відносини тощо.

Якщо у дитини розвинута експресивна сторона мовлення, то рекомендується обстежувати її одночасно з імпресивною.

Під час спостереження за спонтанною поведінкою дитини фіксуються різні вокалізації і звукоутворення (отримана інформація у подальшому може бути використана на перших етапах роботи з розвитку мовлення). Важливо звернути увагу на наявність спонтанного наслідування різних звуків, слів і висловів, також фіксувати ехолалії (як безпосередні, так і відставлені у часі).

Визначаючи при розвитку комунікативної функції у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком мотиви спілкування з партнером по комунікації та стверджуючи активність у процесі спілкування всіх учасників взаємодії, М.І.Лісіна виділяє три основні групи мотивів, які

спонукають дитину вступати до 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) [2].

У дітей з аутистичними порушеннями дані мотиви можуть бути несформованими або сформованими у недостатній мірі. Тому важливо з'ясувати, який з мотивів буде домінуючим, щоб у подальшому використовувати його для розвитку інших, недостатньо сформованих мотивів, та на їх основі виховувати бажання вступати у контакт з оточуючими людьми за допомогою мовлення.

При спостереженні за дитиною увага звертається на те, як вона висловлює свої побажання, вимоги або відмову від чого-небудь. Навіть якщо дитина не використовує мовлення (вокалізації, слова і т.д.) для виявлення бажання або протесту, вже наявні форми комунікації можуть стати фундаментом для подальшого формування найпростіших мовленнєвих навичок або їх передумов. С.С. Морозова передбачає, що у деяких випадках висловлювання чи вокалізації можуть не мати комунікативної спрямованості, але, тим не менше, фіксуючи їх, можна отримати непряме уявлення про вимовну сторону мовлення та про зв'язок висловлювань дитини з її діями.

У випадку, якщо аутична дитина володіє мовленням і йде на контакт, проводиться спрямоване обстеження експресивної сторони мовлення: вивчається здатність до вербального наслідування, сформованість навичок називання предметів, дій, ознак і т.д. Подальше обстеження може проходити за стандартною схемою логопедичного обстеження: детально досліджуються вимовна сторона мовлення (інтонація, гучність, якість вимовляння звуків і т.д.), граматична структура мовлення, лексичний склад, навички діалогу. Як зазначалося вище, всі ці навички обстежуються одночасно з діагностикою розуміння мовлення.

Діти, страждаючі від аутизму, розуміють мовлення в буквальному розумінні. Часто значення того чи іншого слова чітко закріплюється за контекстом, в якому його вперше було засвоєно дитиною, і не зазнає жодних подальших змін (О.Р. Баєнська, О.Б. Богдашина,

О.С. Нікольська, М.К. Шеремет, Д.І. Шульженко). Тому дослідження якості володіння дитиною зв'язним мовленням може бути дещо утрудненим.

Результати, отримані під час обстеження, аналізуються, вивчаються, узагальнюються і використовуються для побудови індивідуальних програм з формування мовленнєвих навичок, спрямованих на розвиток комунікативної сфери дитини з аутизмом. Перед тим, як почати навчання, необхідно проаналізувати весь наявний у дитини спектр мовленнєвих навичок. Розвиток експресивної та імпресивної сторін мовлення і у дітей з аутистичними порушеннями повинні йти паралельно і рівномірно. Ступінь складності навчання дітей з РДА визначається індивідуально, відповідно до рівня інтелектуального розвитку та рівня розвитку мовлення дитини.

Мовленнєва діяльність як в умовах нормального, так і в умовах порушеного розвитку формується і функціонує в тісному зв'язку з розвитком психіки дитини, з різними її процесами, що відбуваються в сенсорній, інтелектуальній, афективно-вольовій сферах. Розкриття зв'язків між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічної діяльності дає можливість визначити оптимальні шляхи впливу на психічні процеси, що беруть участь в утворенні мовленнєвого порушення. Діти ж з аутистичними проявами мають патологію психічного розвитку з соціальними, комунікативними, мовленнєвими, регуляторними порушеннями [7]. Отже, поряд із безпосередніми виправленнями мовленнєвих порушень логопед має впливати на ті відхилення психічного розвитку, які прямо або опосередковано заважають нормальному функціонуванню мовленнєвої діяльності або затримують процес корекції.

### **Список використаних джерел**

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: "МП Леся", 2011. – 528 с.
2. Лисина М.И. Потребность в общении//Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения.- М.: Педагогика, 1986. – С. 31–57.
3. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
4. Морозова С.С. Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии // <http://www.autism.ru/read.asp?id=150&vol=0>
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2000. – (Особый ребенок). – 336 с.

6. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За редакцією академіка В.І. Бондаря. - Луганськ: Альма-матер, 2003. - 436 с.
7. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. – К., 2009. – 385 с.

Problems of examination of preschool children's with an autism speech development are presented in the article.

**Keywords:** problems of speech development, exploring preschool children, autism.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 796.011.3:616-053.2

*В.В. Бєседа,  
О.П. Романчук*

## ДО ПИТАННЯ ОЦІНКИ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕННОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Процес фізичного виховання дітей дошкільного віку вимагає диференціації відповідно до рівня рухового розвитку. Нами була зроблена спроба створити шкалу оцінювання рухових якостей на основі опрацьованих результатів обстеження дітей дошкільних установ м. Одеса. Її застосування дозволить індивідуалізувати підбір засобів фізичного виховання з даними контингентом дітей.

**Ключові слова:** фізичне виховання, діти дошкільного віку.

Процесс физического воспитания детей дошкольного возраста требует дифференциации в соответствии с уровнем двигательного развития. Нами была предпринята попытка создать шкалу оценки двигательных качеств на основе обработанных результатов обследования детей дошкольных учреждений г. Одесса. Ее применение позволит индивидуализировать подбор средств физического воспитания данным контингентом детей.

**Ключевые слова:** физическое воспитание, дети дошкольного возраста.

Однією з найважливіших проблем дошкільної педагогіки є розуміння закономірностей розвитку дитини при організації виховного процесу [6].

Дошкільний вік є переломним моментом у розвитку дитини і характеризується важливими змінами багатьох функцій організму, будучи одним з критичних етапів розвитку, від якого залежить все подальше життя. Саме в цей період формуються три типи м'язових волокон, що розрізняються організацією метаболізму і скоротливими властивостями. Значно збільшуються сила і швидкість рухів дитини, в бігу з'являється фаза польоту, удосконалюються координаційні здібності, покращуються спритність і гнучкість. До моменту завершення дошкільного віку дозрівають нервові центри, що керують м'язовою координацією, і дитина може ловити м'яч середніх розмірів або намагається кидати маленький (тенісний) м'ячик у ціль. В цей же час відбувається подальший розвиток м'язів рук [1].

Актуальність оптимізації здоров'я і фізичного розвитку дітей в умовах дошкільних освітніх установ в сучасних соціально-економічних умовах розвитку суспільства стоїть особливо гостро. Серйозною проблемою є незадовільний стан здоров'я і фізичного розвитку значної частини дітей дошкільного віку [3]. Наряду з недостатньою діагностикою рухового розвитку, ситуація ускладнюється багатьма причинами: низьким рівнем населення, скороченням дитячих дошкільних установ, відсутністю фізкультурних працівників в штаті дитячих садів і т.д. Однією з найважливіших проблем є впровадження в систему дошкільної освіти різних педагогічних технологій фізичного виховання, де превалює усереднений підхід до рухового розвитку дітей без врахування індивідуальних особливостей розвитку дитини, внаслідок недостатнього рівня проведення діагностики або взагалі її відсутності. Крім того, в масових дошкільних установах, а також при відборі в спортивні секції, в спеціалізованих дитячих організаціях рівень медико-педагогічного контролю, діагностика рівня рухового розвитку залишають бажати кращого [4,5].

На даний момент в державних програмах з фізичної культури для дошкільнят використовуються такі методи педагогічного контролю, як: антропометричні дослідження, біг на 10 або 30м, стрибки в довжину і у висоту, метання тенісного м'яча на дальність, підйоми тулуба з положення лежачи, кистьова динамометрія, спірометрія, функціональна проба з зміною положення тіла [1,4]. Показники, отримані в даних дослідженнях є інформативними, однак вони не повністю розкривають індивідуальні особливості рухової підготовленості дитини. Крім того, відсутня єдина шкала оцінювання отриманих результатів для виявлення рівня розвитку тих чи інших рухових якостей.

У зв'язку з цим великого значення набувають певні тести, що відрізняються доступністю, інформативністю, надійністю, універсальністю, які не потребують великих матеріальних затрат і, що важливо, експресністю проведення діагностики [5]. Необхідність створення уніфікованої шкали оцінювання показників рівня розвитку

рухової сфери дитини стає очевидною, оскільки надасть істотну допомогу фахівцям масової фізичної культури, спортивним тренерам і реабілітологам для подальшої диференціації індивідуального підходу при підборі фізичного навантаження і засобів фізичного виховання кожної дитини зокрема.

Метою дослідження було визначення простих, доступних і надійних тестів для діагностики фізичної підготовленості дітей дошкільного віку на етапі вступу до дошкільного закладу та розробка критеріїв їх оцінки.

Для досягнення поставленої мети були обстежені 60 практично здорових дітей у віці від 3-ьох до 3,5 років, з них 34 дівчинки та 26 хлопчиків, що відвідували ДДЗ м. Одеси.

Для визначення рівня розвитку рухового статусу дитини (дітей) були використані методи навчально-виховного процесу: словесний, наочний, предметно-практичний, предметно-маніпулятивний. Для організації дітей під час обстеження були задіяні наступні методи: груповий, мало груповий і (або) індивідуальний. Поточковий метод застосовувався при груповому та мало груповому методі організації дітей, тобто діти виконували тести по черзі. При організації індивідуальної діагностики дитина виконує тести один за іншим.

Нами були відібрані такі рухові якості, які Н. А. Бернштейн відносив до розряду психофізичних: сила, швидкість, витривалість і спритність (в даному випадку ми використовували таку рухову якість, як рівновага)[2].

Особливістю використаної методики діагностики фізичної підготовленості було те, що вона проводилася в ігровому стилі, із застосуванням ігрового методу, де для кожної досліджуваної рухової дії був адекватно підібраний ігровий образ. При виконанні певної рухової дії (тесту) дослідник створював ігрову атмосферу для максимальної реалізації можливостей в досягненні найкращого результату. Для дослідження були відібрані тести з методики ігрового тестування дітей дошкільного віку, запропоновані М.М. Єфименко [4]. В кожному тесті виконувались три спроби та реєструвався кращий результат.

Використовувались наступні тести:

- Тест 1 - "Сильна рука" (кистьова динамометрія) визначає абсолютну силу м'язів рук. Проводиться в положенні стоячи або сидячи (для дітей-інвалідів). Пряму руку з динамометром необхідно відвести в сторону в горизонтальному положенні, інша рука вільно звисає. Динамометр утримується шкалою до долоні, що стискає, пластина направлена до основи великого пальця. Використовується динамометр ДРП-10 або ДРП-30. Тест виконується по черзі правою і лівою рукою. На динамометрі фіксується сила стиснення в кг (ціна ділення шкали – 0,2-1,0 даН). Обігрується ситуація з "чарівним акваріумом, в якому знаходиться чарівна водичка. Якщо сильно стиснути – водичка витече, її можна забрати собі, і вона виконає будь-яке бажання";

- Тест 2 - "Артилерист" визначає швидко-силові здібності рук. Виконується сидячи на ростовому стільці (кут між стегном і гомілкою становить 90°). Замахом двома руками через голову потрібно кинути набивний м'яч ("медичинбол") вагою 1 кг на максимальну відстань. Фіксується дальність кидка в см (з точністю до 1 см). Обігрується ситуація "боротьби зі злими чебурунтасами (кеглями, що стоять в ряд, які демонструють негативні людські якості), збивши які дитина позбавляється від жадібності, плаксивості тощо";

- Тест 3 - "Висить груша" визначає силову витривалість м'язів плечового пояса і рук. Дитині пропонується якомога довше провисіти на поперечині на прямих руках, утримуючись долонями, без торкання підлоги ногами. Фіксується час збереження пози чистого вису в сек. (з точністю до 1 сек.). Обігрується ситуація, коли на "гілочці (поперечині) зріє плід (висить дитина)". Педагог рахує як можна повільніше і довше, щоб створити умови для максимального результату;

- Тест 4 - "Пірамідка" дозволяє виявити рівень розвитку пальцевої координації (дрібної, кистьової моторики). Дитина повинна якомога швидше нанизати 4 кульки однакового розміру і кольору на вісь з підставкою. Завдання виконується кожною рукою по черзі, іншою рукою потрібно притримувати пірамідку. Фіксується час збирання пірамідки в сек. (з точністю до 1сек.). Обігрується ситуація з "ялинкою (пірамідкою), якій холодно і, тому її потрібно врятувати, якомога швидше одягнувши (нанизати кульки)";

- Тест 5 - "Курча" (теппінг-тест) визначає максимально можливу частоту рухів (бистрота) рукою (пензлем руки) за 10 сек. Можна використовувати важільний лічильник формених елементів крові або комп'ютерну мишку і комп'ютер. Більш простий варіант виконання завдання – це ставлення крапок олівцем на аркуші паперу розміром 10 на 10 см. Фіксується кількість рухів рукою (раз). Обігрується ситуація – "півник (права рука) змагається з курочкою (ліва рука) – хто більше збере зернятко";

- Тест 6 - "Кенгуру" визначає швидко-силові якості м'язів тазового поясу і ніг. Виконується стрибок в довжину двома ногами з місця. Заміри потрібно виконувати від проведеної лінії до сліду п'яти випробуваного, що знаходиться ближче до стартової лінії. Фіксується дальність стрибка в см (з точністю до 1 см). Обігрується ситуація – "маленький кенгуру хоче перестрибнути через річку, де знаходяться рибки, що люблять кусатися";

- Тест 7 - "Журавлик" визначає функцію статичної рівноваги. Потрібно стати прямо на одній нозі в обмеженому просторі типу намальованого кола на підлозі діаметром 20-25 см, а іншу поставити п'ятою на коліно опорної ноги. Руки розведені в сторони, очі закриті. В особливо важких випадках можна виконувати завдання з відкритими очима. Фіксується час (з точністю до 1 сек.). Обігрується ситуація – "маленький журавлик вирішив



поспати, стоячи на купині і не дивлячись на вітер, зберігає свою улюблену позу".

Результати дослідження. Обстеження проводилось у першій половині дня. В ході досліджень були отримані результати за такими руховим якостям як: абсолютна сила м'язів руки; швидкісно-силові здібності рук; силова витривалість м'язів плечового пояса і рук; пальцева координація (дрібна, кистьова моторика); швидкість руки; швидкісно-силові якості м'язів тазового поясу і ніг; функція статичної рівноваги.

Для уніфікації критеріїв оцінки результатів досліджень був використаний підхід, що передбачав врахування перцентильного розподілу результатів тестування. Для адекватної оцінки результатів використовувались наступні діапазони зустрічності:

- Оцінка "1" відповідає низькому рівню розвитку рухового якості (діапазон менше 5%);
- Оцінка "2" відповідає нижче середнього рівню розвитку рухового якості (діапазон від 5 до 25%);
- Оцінка "3" відповідає середньому рівню розвитку рухового якості (діапазон від 25 до 75%);
- Оцінка "4" відповідає вище середнього рівню розвитку рухового якості (діапазон від 75 до 95%);
- Оцінка "5" відповідає високому рівню розвитку рухового якості (діапазон більше 95%).

У табл. представлені діапазони оцінки результатів тестування дітей віком 3 – 3,5 роки, отримані серед дітей, що відвідують ДДЗ міста Одеси.

Таблиця.

### Показники розвитку рухових якостей у дітей віком 3 – 3,5 роки

№ тесту	Од. виміру	Дівчата					Хлопчики				
		<5	5-25	25-75	75-95	>95	<5	5-25	25-75	75-95	>95
		"1"	"2"	"3"	"4"	"5"	"1"	"2"	"3"	"4"	"5"
1	кг	<1,6	1,6-3,2	3,4-6,4	6,6-7,6	>7,6	<1,2	1,2-3	3,2-6,4	6,6-7	>7
2	см	<67	67-85	86-109	110-124	>124	<56	56-58	59-91	92-98	>98
3	с	<2	2-10	11-24	25-46	>46	<7	7-10	11-34	35-51	>51
4	с	>22	19-22	13-21	12-11	11<	>24	21-24	13-20	10-12	10<
5	к-ть рухів	<14	14-15	16-18	19-23	>23	<12	12-14	15-20	21-26	>26
6	см	<23	23-31	32-63	64-80	>80	<23	23-24	25-59	60-80	>80
7	с	<1		1-2	3-4	>4	<1		1-2	3	>3

Як видно з табл. розроблені нормативні діапазони оцінки фізичної підготовленості дітей визначають не тільки найчастіші варіанти

результатів тестування, які покладені в основу оцінки, але й дозволяють, в певній мірі, охарактеризувати відмінності у фізичній підготовці хлопчиків і дівчат даного віку. Головною особливістю даного підходу до оцінки є її взаємозв'язок із наявним популяційним рівнем фізичної підготовленості і рівень розвитку рухових якостей кожної дитини можна оцінити з позицій її місця у популяції дітей даного віку та статі. Звичайно, дані нормативні таблиці будуть у подальшому вдосконалюватись за рахунок збільшення спостережень, однак уже на даний момент вони дозволяють об'єктивно оцінити рівень фізичної підготовленості дітей, що вступають до ДДЗ.

Аналізуючи дані, представлені в таблиці слід зазначити, що у віці 3 – 3,5 роки за розвитком окремих рухових якостей відзначаються певні відмінності між хлопчиками та дівчатками. Насамперед, необхідно зупинитися на результатах тестування швидко-силових здібностей з використанням тесту "Артилерист", нормативні значення (задовільна оцінка) дівчат у якому значно перевищують такі у хлопчиків (86 – 109 см проти 59 – 91 см), з іншого боку у хлопчиків більш значущі, хоча й невірогідно, результати при тестуванні силової витривалості рук та плечового поясу за тестом № 3 ("висить груша"). За іншими тестами існуючі відмінності незначні. Результати тестування статичної рівноваги дуже тісно розташовані та мають незначний розкид, тому зона "незадовільної" оцінки ("2") залишилась невизначеною.

В цілому опрацювання нормативів даних тестів для всіх вікових груп дошкільного віку може суттєво об'єктивізувати процес розвитку рухових якостей в ДДЗ з використанням засобів фізичного виховання. А система аналізу, покладена в основу оцінок може слугувати підґрунтям побудови профілю фізичної підготовленості дітей, який матиме не тільки якісну оцінку досліджуваних якостей, але й представляти на популяційному рівні фізичну підготовленість дітей, що відвідують окремі дошкільні заклади.

### **Список використаних джерел**

1. Безруких М.М. Возрастная физиология: (Физиология развития ребёнка). – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 416 с.
2. Бернштейн Н.А. О ловкости и её развитии / Бернштейн Н.А. – М.: Изд-во "ФиС", 1991. – 209 с.
3. Бойко В.В. Дифференцированный подход в системе физического воспитания дошкольников: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Бойко Валерий Вячеславович. – Ярославль, 2008. – 159 с.
4. Ефименко Н.Н. Методика игрового тестирования двигательного развития и здоровья детей в норме и при патологии. Изд. 2-е, доп. и пререраб. – Винница: Изд-во "Эдельвейс и К", 2004. – 132с.

5. Романчук А.П., Беседа В.В. Методика оценки уровня развития двигательных качеств у детей пятилетнего возраста: материалы Международной дистанционной научно-практической конф. по спортивной медицине и лечебной физкультуре, посвященной 60-летию Пермского краевого врачебно-физкультурного диспансера, (Пермь, 1 фев. 2011 г.) – Пермь – С. 91-92.
6. Солодков А.С. Физиология спорта: Учеб. пособие / А.С. Солодков, Е.Б. Сологуб. – СПб.: ГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1999. – 231 с.

The process of physical education pre-school children require differentiation according to the level of motor development. We have attempted to establish the scale of assessment of motor characteristics on the basis of the processed results of the survey pre-school children in Odessa. Its application allows to personalize the selection of physical education according to the contingent of children.

**Keywords:** physical education, preschool children.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 159. 922. 76

*Ю.О. Бистрова*

### **ПРОБЛЕМИ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ**

Питання психолого-педагогічного супроводу учнів з вадами зору є актуальним, оскільки саме надання психолого-педагогічної підтримки дітям з обмеженими можливостями здоров'я є самою істотною диференціальною ознакою фахової освіти. При цьому однією з найважливіших умов успішної соціальної інтеграції є здійснення комплексного психолого-педагогічного супроводу, адже в процесі навчання існує небезпека ізоляції дітей з вадами зору від здорових ровесників, що істотно ускладнить їхню професійну соціалізацію.

**Ключові слова:** психолого-педагогічний супровід, професійна соціалізація, психофізичні порушення.

Вопрос психолого-педагогического сопровождения учащихся с нарушениями зрения является актуальным, т.к. именно поддержка

детей с ограниченными возможностями здоровья является самым существенным дифференцированным показателем профессионального образования. При этом одним из важнейших условий успешной социальной интеграции является осуществление комплексного психолого-педагогического сопровождения, т.к. именно в процессе обучения существует опасность изоляции детей с нарушениями зрения от здоровых ровесников, что существенно осложнит их профессиональную социализацию.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, профессиональная социализация, психофизические нарушения.

Проблема соціальної адаптації дітей з вадами зору відноситься до значущих питань спеціальної психології та корекційної педагогіки. Особливого значення набуває дослідження етапів та завдань психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору, як складової їх успішної соціальної адаптації та професійної соціалізації в майбутньому.

На жаль, в Україні історично склалася медична модель ставлення до осіб обмеженими можливостями здоров'я, за якої ця категорія дітей та молоді протягом тривалого часу розглядалася як об'єкти неповноцінності, що потребують певного лікування, піклування, перебування у спеціальних умовах, найчастіше сегрегативних. Саме ця модель інвалідизувала людину та формувала споживчу установку до соціуму. Проте, починаючи з 90-х років ХХ ст. провідною моделлю сучасних суспільно-соціальних стосунків стосовно осіб з обмеженими можливостями, визначено теорію включення, яка передбачає те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки – суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості.

У цій ситуації в Україні створюється нормативно-правова база, що включає документи: Комплексну Програму освіти та фахової підготовки дітей-інвалідів в Україні (2000 р.); Закон України „Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам” (2000 р.); Закон України „Про реабілітацію інвалідів в Україні” (2005 р.).

Соціальна адаптація дітей з порушеннями зору на цей час є одною з найважливіших проблем корекційної освіти. Знаходження тривалий час в умовах замкнутого простору спеціальної школи або інтернату лишає слабозорих дітей можливості самостійно та повноцінно включатися до соціального життя. Велика частина слабозорих випускників має труднощі психологічного та медичного плану, пов'язані з інтеграцією в

суспільство здорових людей (Т.М. Гребенюк, І.М. Некрасова, Є.П. Синьова, С.Ф. Федоренко) [1; 2].

Таким чином, процес професійної соціалізації осіб з порушеннями зору протікає своєрідно, зі значними ускладненнями, пов'язаними з оволодінням комплексом спеціальних вмінь та обумовленими низкою соціально-психологічних факторів, особистісними якостями, структурою дефекту, емоційним станом учня. Застосування системи психологічного супроводу під час педагогічного процесу дозволить на основі взаємодії діагностики та корекції індивідуальних особливостей у структурі особистості, мотиваційної готовності до професійного самовизначення, взаємозв'язку між схильностями (хочу) та здібностями (можу) забезпечити наступність як запоруку успішності в процесі соціальної адаптації та професійної соціалізації учня з вадами зору.

Тому, мета даного дослідження – виявити проблеми та створити умови психолого-педагогічного супроводу в умовах навчально-реабілітаційного центру для професійної соціалізації та інтеграції інвалідів по зору в середовище здорових однолітків, а в подальшому – систему вищої школи.

Протягом останніх десятиріч зацікавленість науковців у дослідженні проблеми професійної соціалізації помітно зростає (І.Д. Бех, В.І. Бондар, А.М. Висоцька, Г.М. Дульнев, І.Г. Єрьоменко, В.Ю. Карвяліс, С.Ю. Конопляста, А.А. Корнієнко, В.І. Лубовський, С.Д. Максименко, Г.М. Мерсіянова, С.Л. Мирський, М.С. Певзнер, Б.І. Пінський, В.М. Синьов, К.М. Турчинська, О.П. Хохліна, А.Г. Шевцов та ін.). У спеціальній педагогіці розглядалися питання корекційної спрямованості трудового навчання як складові частини педагогічного процесу, соціально-трудової адаптації випускників (В.І. Бондар, Л.С. Білевич, А.М. Висоцька, О.М. Граборов, Г.М. Дульнев, В.Ю. Карвяліс, С.Ю. Конопляста, Г.М. Мерсіянова, С.Л. Мирський, А.І. Раку, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та ін.). Дослідження окремих учених (І.Д. Бех, А.А. Корнієнко, С.Д. Максименко, Ж.І. Намазбаєва, Б.І. Пінський, О.П. Хохліна, Ж.І. Шиф) присвячені проблемам психології трудової діяльності, вивченню особливостей формування трудових умінь і навичок у осіб з психофізичними порушеннями. Виявлено специфічні особливості структури трудової діяльності, доведено, що професійно-трудова підготовка осіб з психофізичними порушеннями ускладнюється окремими істотними особливостями їхнього розумового розвитку, пізнавальної, емоційно-вольової сфери, її результат знаходиться у прямої залежності від структури дефекту та емоційного стану особистості з порушенням психофізичного розвитку. Без урахування цих особливостей неможливо озброїти учнів професійними знаннями

та практичними навиками. Питанням працевлаштування та професійної реабілітації присвячені дослідження Л.І. Акатова, І.М. Бгажнокової, Ю.В. Богинської, О.П. Глоби, В.І. Ляшенко, А.Г. Шевцова, Л.М. Шипициної та ін.

Проте в спеціальній психології цю проблему й досі не можна вважати належною мірою вивченою. Не проведено комплексних психологічних досліджень, не враховані особистісні якості учня у професійному самовизначенні, немає досконалої моделі забезпечення наступності в процесі професійної соціалізації, а тому неможливо організувати ефективну корекційну та профорієнтаційну особистісно-орієнтовану роботу.

У загальній педагогіці та психології представники різних шкіл по-різному трактують поняття соціалізації залежно від певних психолого-педагогічних концепцій. У межах цих шкіл окремі вчені розглядають, на нашу думку, цікаві ідеї, які можна використовувати при визначенні основних аспектів соціалізації: зокрема, соціально-філософська ідея апробації різноманітних соціальних ролей та формування аутентичного соціального "Я" (С.С. Батенін, О.І. Іванов, В.В. Москаленко, Б.П. Паригін, Є.К. Пеньков, Л.К. Синькова, О.Г. Харчев, Р. Дарендорф, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Дж. Перрі та ін.); психоаналітична ідея адаптації асоціального індивіда, соціально-психологічний напрямок – засвоєння та відтворення соціального досвіду та зв'язків, активне перетворення соціального середовища (Г.М. Андрєєва, Н.В. Андрєєнкова, І.Г. Антипова, С.О. Белічева, Я.Л. Коломінський, І.С. Кон, Р.С. Немов, О.В. Петровський, Л. Кольберг, Т. Шибутані та ін.); інтеракціоністський підхід (соціально-педагогічний напрямок) – цілеспрямований вплив соціуму на особистість, взаємодія особистості з соціальним середовищем (В.Г. Бочарова, Ю.В. Василькова, Б.З. Вульфів, О.С. Газман, А.В. Мудрік, Л.І. Новікова, В.І. Петрищев, Л.С. Рубан, С.В. Савченко, В.О. Сластьонін та ін.).

Соціалізація неможлива без адаптації індивіда до соціуму. У сучасній психології адаптація трактується як “процес активного пристосування індивіда до умов навколишнього середовища” [3, с. 11]

Адаптація здійснюється, коли порушується рівновага між індивідом та середовищем у результаті змін в останньому. Встановлення балансу в подібній ситуації можливо лише за умовою, що деякі зміни відбудуться в самому індивіді: йому слід відмовитися від свого колишнього стану. Отже, адаптація – складова частина пристосувальних реакцій системи на зміни середовища існування, визначених в тому, що система, реагуючи на зміни значущих для неї параметрів та дефектів середовища, перебудовує, змінює свої структурні зв'язки для збереження функцій, які забезпечують її існування як цілого в новому середовищі. Механізм адаптації може

включати як морфологічні, так і поведінкові реакції в залежності від рівня організації системи [4, с. 33-34]

В дефектології соціальна адаптація трактується як процес пристосування людини до нового для неї соціального середовища, а також наслідки цього процесу; це формування в індивіда онтогенезу соціальної поведінки, яка за смислом, що їй надає суб'єкт, співвіднесена з поведінкою інших людей і спрямована на встановлення соціальних стосунків – достатньо стійких і самостійних зв'язків між індивідами та соціальними групами [5].

Соціальна адаптація та формування соціальної поведінки полягає не тільки в тому, щоб особистість засвоїла норми і правила, прийняті у суспільному середовищі, але й мала змогу протистояти негативним явищам, які також досить часто трапляються в оточуючій дійсності. У цьому випадку в індивіда повинні бути сформовані внутрішні мотиви, які б дозволяли йому не піддатися негативному впливу середовища.

Розвиток соціальної поведінки залежить не лише від суспільних умов, але й від вікових та індивідуальних рис особистості. Якщо у своїй виховній роботі наставник це враховує, то розширюються можливості впливу на школярів, на формування в них соціальної поведінки. Виховання допомагає утворенню численних умовних емоційних зв'язків, їх диференціації і об'єднанню, інтеграції у нові структури. Ці зв'язки лежать в основі нових психічних процесів, станів, якостей.

Складність взаємодії зовнішніх та внутрішніх умов розвитку полягає не лише в тому, що взаємодія неповторна та індивідуальна (що необхідно враховувати під час виховного процесу), але й в тому, що вона має свою специфіку на кожному віковому рівні.

Людина від самого початку є об'єктом соціальних відносин, які розвиваються у певному порядку. Соціальне середовище не входить до внутрішньої сфери особистості, воно лише надає місце для нормальної взаємодії індивіда з оточенням.

Коли нормальної взаємодії не існує, постійно постають проблеми, пов'язані з медичною допомогою, проблеми догляду, обслуговування в сім'ї, або навчально-реабілітаційному центрі, проблеми соціальної допомоги, пенсійного забезпечення, проблеми спілкування, отримання і надання інформації тощо.

Дуже суттєвими і нелегкими виявляються для цих дітей питання психологічної допомоги, реалізації творчих здібностей, набуття освіти як загальної, так і професійної, працевлаштування.

Крім того, соціальні проблеми, з якими щоденно стикаються діти з порушеннями зору, у кожному конкретному випадку суттєво детерміновані індивідуальною специфікою інвалідності, віком і статтю, наявністю доброзичливого родинного оточення і його можливостями,

потужністю і кваліфікацією спеціалізованих служб – соціальних, медичних, освітянських, працевлаштування тощо.

Об'єктивно, існуючі проблеми слід умовно розподілити на кілька основних різновидів, хоча в реальному житті більшість проблем переплітаються, діють у комплексі, є взаємопов'язаними, інколи – взаємообумовленими, такими, що підсилюють дію одна одної.

Отже, в цілому система спеціалізованої освіти спроможна забезпечити потреби дітей, які мають порушення зору, принаймні у кількісному аспекті, хоча поки що не ліквідовані перешкоди для легкого доступу дітей до мережі спеціалізованих навчальних закладів, що інколи пов'язано з недостатньою інформованістю батьків, територіальною віддаленістю потрібних закладів від місць мешкання і, відповідно, труднощами як матеріального, так і суто фізичного характеру, пов'язаними з необхідністю постійного перевезення дітей. Хоча Законом України „Про освіту” дітям-інвалідам гарантується не тільки право на навчання, а й вибір його форм і освітніх програм, цей вибір поки що не є загальнодоступним.

Існує й проблема продовження освіти, хоча Закон України „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” передбачає, що вихованці з обмеженими фізичними можливостями і збереженим інтелектом, які закінчили 9 класів основної школи або здобули середню освіту, направляються на працевлаштування або навчання в інші навчальні заклади, за суб'єктивними оцінками батьків, деякі діти з неповних та малозабезпечених сімей які не мають можливості навчатися у вищих та професійно-технічних навчальних закладах на платних засадах, відчують труднощі при вступі, особливо до державних вищих навчальних закладів з великим конкурсом і паралельним існуванням двох форм навчання (безкоштовної та платної).

Таким чином, зазначені проблеми дозволяють визначити шляхи психолого-педагогічного супроводу соціальної адаптації дітей з порушеннями зору, зазначити заходи медико-педагогічної реабілітації та психологічної підтримки цих дітей в умовах навчально-реабілітаційного центру. Наведемо проект процесу забезпечення наступності соціальної адаптації та професійної соціалізації осіб з вадами зору та його технологічне оснащення.

Створюючи систему психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами зору, ми враховуємо види забезпечення, які існують на соціальному, груповому та індивідуальному рівнях, і поділяються на теоретико-організаційний, реалізаційний та технічний етапи. При цьому ми опираємося на цілісність особистісно-деяльнісного, компетентісного та системно-синергетичного підходів. Психолого-педагогічний супровід реалізує ряд функцій, які представлені бінарне: як забезпечення процесу соціалізації та як забезпечення її результату.



Таблиця 1.

Теоретико-методологічний блок		
Мета, завдання	Об'єкти та суб'єкти	Теоретико-методологічні основи
Діагностико-аналітичний блок		
Психолого-педагогічний інструментарій	Інформаційно-діагностичний банк даних	Аналітичний компонент
Корекційно-профорієнтаційний блок		
Особистісно-діяльнісний аспект	Компетентісний аспект	Соціальний аспект
Організаційно-керівницький блок		
Експертний компонент	Кадрове забезпечення	Матеріально-технічна база

Компонентним складом психолого-педагогічного забезпечення є теоретико-методологічний блок, діагностико-аналітичний блок, корекційно-профорієнтаційний блок, організаційно-керівницький блок (див. таблицю 1).

Про вдалу професійну соціалізацію можна вести мову тільки в тому випадку, якщо людина буде враховувати всі три фактори: свої професійні бажання (хочу), особисті психофізіологічні можливості (можу) і потреби кадрового ринку праці того регіону, де він проживає (треба). Тільки при правильному розумінні співвідношення й значимості цих компонентів професійного самовизначення можлива науково обґрунтована організація стрункої системи профорієнтаційної роботи. На думку С.Л. Рубінштейна, також слід враховувати характер та тип темпераменту людини для більш точного та повного розглядання особистості.

В ході проведення дослідження ми визначили для себе наступні компоненти професійного самовизначення, спираючись на структуру особистості за С.Л. Рубінштейном, К.К. Платоновим та теорію професійного становлення Д. Сьюпера:

- потреби, бажання та інтереси розумово відсталих підлітків відносно тієї чи іншої професійної діяльності, мотивація;

- здібності та схильності, включаючи рівень психофізичного розвитку;

- тип темпераменту та характерологічні особливості, образ "Я";

- готовність до вибору професії, відношення до праці.

Таким чином, ми визначили для себе наступні компоненти професійного самовизначення, як складової професійної соціалізації: когнітивний, мотиваційно-вольовий, особистісний та діяльнісний. Створення системи супроводу буде сприяти зниженню інвалідизації дітей з порушеннями зору, підвищенню соціально-психологічної адаптації та інтеграції в середовище здорових однолітків. Це й буде питаннями подальшого дослідження.

### **Список використаних джерел**

1. Бистрова Ю.О. Психолого-педагогічне забезпечення інклюзивного навчання осіб особливими освітніми потребами у вищому навчальному закладі / Ю.О.Бистрова // Науковий часопис. – Серія 19. – корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 11. – К., 2008. – С. 28-32.
2. Гребенюк Т.М. Вивчення особливостей соціально-педагогічної адаптації інвалідів по зору до навчання у вищих навчальних закладах / Т.М.Гребенюк // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – Випуск 3. – С. 52-63.
3. Психологія: Словник. – М., 1990.
4. Воложин А.И, Субботин Ю.К. Адаптация и компенсация – универсальный биологический механизм приспособления / А.И.Волжин, Ю.К.Субботин. – М., 1987.
5. Бондар В.І. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / В.І.Бондар. – Луганськ, 2003. – С. 228.

Question of psychological and pedagogical accompaniment of professional socialization students with paropsiss is actual, because support of children with the limited possibilities of health is the most substantial differentiated index of trade education. Thus one of major terms of successful social integration is realization of complex psychological and pedagogical accompaniment.

**Keywords:** psychological, pedagogical accompaniment, professional socialization, persons with violations of health.

*Отримано 24.2. 2012*

УДК 376-056.26:81-028.31

*Т.Н. Вержбицкая  
А.С. Мацевич*

## **ФОРМУВАННЯ НОМІНАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

У статті розглядаються особливості формування номінативної функції мовлення у дошкільників з порушеннями зору.

**Ключові слова:** слово, символ, мовлення, номінативність.

В статье рассматриваются особенности формирования номинативной функции речи у дошкольников с нарушениями зрения.

**Ключевые слова:** слово, символ, речь, номинативность.

Номинативная функция речи – это сложный психологический процесс, предполагающий осуществление комплекса мыслительных и речевых операций: ориентировку в признаках предмета, выделение среди них существенных признаков и отнесение предмета к определенной категории.

Становление и развитие номинативной функции речи предопределяется различными условиями. А.К. Маркова [3] в качестве основного условия определяет ведущий вид деятельности ребенка на каждом возрастном этапе, а также следующие факторы: вид восприятия, уровень когнитивного развития, степень владения языком, прагматическую установку, ситуацию общения.

Л.С. Выготский (1956) [3, с. 12] говорил о том, что развитие речи идет по принципу дифференциации ее функций, в том числе номинативной:

Дономинативный, доязыковой этап. Ребенок накапливает первоначальные знания об окружающем мире, обозначает словом целую ситуацию, т.к. не разграничивает в образе предмета его существенные и несущественные признаки, не отражает смысловые связи и отношения между элементами целостной ситуации.

Этап морфологически дифференцированных форм слова. Ребенок проводит обобщения предметов и их признаков недостаточно осмысленно, при этом наряду с существенными могут выделяться и несущественные признаки.

Этап сознательной номинации. Ребенок усваивает морфологию слов, словообразование и обобщение значений морфем на основе выделения

существенных признаков предметов, связей и отношений между ними [2].

Физиологической основой номинативной функции речи является сложнейшая система условных рефлексов, основу которой составляет вторая сигнальная система. Ее условными раздражителями являются слова в звуковой или зрительной форме. Образовавшиеся в коре головного мозга временные нервные связи укрепляются путем постоянных речевых подкреплений, делаются прочными и приобретают двусторонний характер: вид предмета немедленно вызывает реакцию его названия и, наоборот, слышимое или видимое слово сейчас же вызывает представление-образ обозначаемого этим словом предмета, явления [1].

Слово тесно взаимосвязано с образами-представлениями. Образ при этом является полимодальным явлением, представляющим собой синтез разномодальных представлений. Его формирование происходит преимущественно в деятельности.

Таким образом, слово имеет чувственную основу, а процесс названия связан с процессом опознания, и прежде всего, с выделением характерных признаков объекта. Обозначающее слово выделяет в объекте (явлении) существенное, обобщает его и тем самым вводит явление (объект) в систему объектов или явлений.

Основой развития номинативной функции речи и нормального ее функционирования является сохранность предметных образов. Известно, что при нарушениях зрения образы-представления отличаются бедностью, фрагментарностью, схематичностью, снижением уровня обобщения признаков и вербализмом. Их накопление идет диспропорционально, в неравномерном и более продолжительном по времени, по сравнению с нормально видящими детьми, темпе. Утрата тесной связи слова с чувственной основой ведет либо к утере слова, либо к искажению понимания его смысла и значения, что, в свою очередь, нарушает номинативную, коммуникативную и другие функции речи.

Таким образом, к патогенетическим механизмам нарушения номинативной функции речи у детей со зрительной депривацией можно отнести: недоразвитие избирательности в системе вербальных связей, межанализаторной интеграции, зрительного предметного гнозиса. Этим обусловлена актуальность настоящего исследования. Его цель - выявление особенностей представлений о предметах и их названия у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе использовались методики "Что это?" и "Объедини в группы и назови их" ("Найди пару"), направленные на выявление особенностей представлений и их названия у детей младшего дошкольного возраста с нарушенным и нормальным зрением. На втором этапе с целью выявления способности к выделению существенных признаков

объектов и их номинации детям предлагалась методика "Дорисуй картинку и назови части объекта".

В исследовании участвовало 30 ребенка младшего дошкольного возраста, среди которых 13 детей с нормальным зрением и 17 слабовидящих, в том числе с амблиопией и косоглазием.

Основным критерием сформированности номинативной функции речи детей являлась инициативная номинация (оречевление) ребенком объектов действительности. Она определялась степенью психической, в том числе и речевой активности ребенка и адекватностью слова.

Изучение состояния номинативной функции речи у дошкольников с нарушениями зрения, показало что у 73% детей указанной категории имелся запас представлений, в той или иной степени соответствующих возрасту и программным требованиям. Но при этом они затруднялись в выделении и назывании существенных признаков объектов, допускали ошибки при дифференциации сходных по видовым признакам объектов и при их назывании (43% детей с нормальным зрением и 77% детей с нарушениями зрения). При номинации оптически сходных объектов встретились словесные замены внутри одной категории понятий (у 5% детей с нормальным зрением и у 25% детей с нарушениями зрения). При этом процент инициативных высказываний детей с нарушениями зрения (37%) оказался значительно ниже, чем у нормально видящих детей (83%).

Специфические затруднения в выделении и номинации объектов и их частей у детей с нарушениями зрения могут быть обусловлены следующими причинами: недостаточной сформированностью способов восприятия объектов на полисенсорной основе, способов познавательной деятельности, что в свою очередь связано с недоразвитием предметной и игровой деятельности детей, а также ограничением их жизненного опыта; отсутствием образов-представлений о предметах окружающей действительности, характерных для этого возраста.

Анализ результатов проведенного нами исследования позволил нам определить основное направление работы по формированию номинации у дошкольников с нарушениями зрения – формирование полноценных образов-представлений в условиях предметной деятельности на основе овладения способами познавательной деятельности. Обязательным условием при этом явилось развитие зрительного восприятия на полисенсорной основе в процессе анализа и сравнения признаков предметов.

В этом возрасте наглядно-действенные связи заключаются больше всего в действенно-игровой связи с познаваемым. При этом для предупреждения трудностей выделения признаков объектов, коррекционно-педагогическая работа строилась на полисенсорной основе восприятия объектов окружающего мира, в практических продуктивных орудийных действиях ребенка с объектами. Для

предупреждения оптических замен, парафразий у детей с нарушениями зрения формирование новых представлений проводилась в обязательном сравнении с уже имеющимися у них представлениями об объектах окружающего мира, сходных с новым объектом по оптическому признаку. Постоянно создавались ситуации, побуждающие детей к инициативной номинации (использовались приемы эмоционального заражения, учитывались интересы и предпочтения детей).

Коррекционно-педагогическая работа проводилась в процессе формирования таких способов познавательной деятельности, как практические действия с предметами, рассматривание, наблюдение, экспериментирование и моделирование, источниками информации при этом выступали манипуляции и действия с предметами, а также реальные объекты и изображения. В качестве основных методических приемов, отражающих специфику работы с детьми с нарушениями зрения, выступали следующие: приемы обеспечения лучшей видимости, прием рассматривания на полисенсорной основе, прием максимальной конкретизации речи, прием многократного повторения действий с объектами окружающего мира. А также использовались такие приемы, как сюрпризный момент, "приход в гости игрушек", "встречи" с предметами, имитационные движения, прием использования словесного материала. При этом все действия с предметами, сами предметы и их части обозначались детьми словом.

Эффективность и правильность предложенного направления работы подтвердились повышением инициативности номинаций предметов и их признаков, изменением их качественных и количественных характеристик.

#### **Список використаних джерел**

1. Леонтьев, А.А. Психофизиологические механизмы речи / А.А. Леонтьев // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – Москва, 1970. – С. 314-325.
2. Лепская, Н.И. Языковая номинация и процесс ее становления: на материале детских высказываний / Н.И. Лепская // Вестник Московского университета. Сер. 9, Филология / Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Филологический факультет. – 1984. - № 6. – С. 59 – 65.

The article considers the features of the formation of the nominative function of speech in preschool children with visual impairments.

**Keywords:** word, character, speech, nominative.

*Отримано 24.2. 2012*

УДК 376-056.34:316.61

О.П. Глоба

## ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ РЕГІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

У статті розглядаються питання теорії і практики психофізичної реабілітації та соціалізації осіб з порушеннями опорно-рухового апарату.

**Ключові слова:** психофізична реабілітація, соціалізація, інклюзія, інтеграція, медико-психолого-педагогічний супровід.

В статье рассматриваются вопросы теории и практики психофизической реабилитации и социализации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

**Ключевые слова:** психофизическая реабилитация, социализация, инклюзия, интеграция, медико-психолого-педагогическое сопровождение.

Проблема соціалізації осіб з обмеженими психофізичними можливостями є складовою частиною міждисциплінарної наукової проблеми їх підготовки до максимально повноцінного життя в суспільстві, що включає навчання, виховання, реабілітацію й абілітацію.

Особи, що мають фізичні, психічні чи розумові проблеми, певною мірою ізольовані від суспільства й позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя у відкритому середовищі, яке аж ніяк не відповідає їхнім особливим потребам, зокрема у створенні безбар'єрної інфраструктури, забезпеченні безперешкодного доступу до інформації, професійного навчання, комунікації [3].

Основним принципом державної політики щодо інвалідів залишається *принцип доступності*, який був проголошений в резолюції Генеральної Асамблеї ООН у 1997р., як пріоритетне завдання сприяння забезпеченню рівних можливостей для інвалідів. Приділення цьому чиннику першочергової уваги є віддзеркаленням перенесення акценту з медичних аспектів інвалідності, з догляду за інвалідами, їх захисту і надання їм допомоги в адаптації до “нормальних” соціальних структур на застосування соціально-економічних моделей. Сприяння забезпеченню рівних можливостей здійснюється шляхом зміни середовища, розширення прав і можливостей інвалідів, їх участі в житті суспільства.

Створення рівних можливостей - процес, за допомогою якого такі загальні системи суспільства, як житловий фонд і транспорт, соціальний захист і охорона здоров'я, освіта та працевлаштування, фізична культура і спорт, культура, включаючи відпочинок, стають доступними для всіх. Державна політика щодо вирівнювання можливостей інвалідів повинна базуватися на принципі розбудови "суспільства для всіх". У "суспільстві для всіх" кожна людина зі своїми правами й обов'язками повинна відігравати важливу й активну роль. Основним принципом державної політики щодо забезпечення рівних можливостей для інвалідів залишаються принципи недискримінації, інтеграції та доступності [5].

В умовах трансформації українського суспільства є нагальна потреба створити навколо кожної особи з обмеженнями життєдіяльності особливу оптимістичну, емоційно позитивно насичену атмосферу. Мають бути запущені в дію **корекційно-реабілітаційні механізми** щодо забезпечення відновлення різних сторін особистості. Це передбачає запровадження системи педагогічних, медичних, соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених психофізичних функцій, станів, особистісного і соціального статусу інвалідів, а також тих, хто отримав психічну травму, опинився у кризових умовах життя.

Останнім часом підвищується самостійність регіонів у вирішенні завдань відтворення й розвитку власного потенціалу та історико-культурних традицій. Саме на регіональному рівні повинна визначатися специфіка змісту освіти й виховання в регіоні, спрямованість професійної підготовки, здійснюватись розробка, упровадження та корекція регіональних соціально-педагогічних програм і концепцій, у тому числі щодо категорії дітей і молоді, які мають порушення психофізичного розвитку. Наявний в області соціально-економічний та педагогічний потенціали дають можливість це зробити.

Психологічно особи з обмеженими можливостями здоров'я легше адаптуються саме в умовах "малої батьківщини", з якою в абсолютній більшості з них пов'язані очікування професійного становлення й плани особистого життя, тим більше, що в умовах Луганського регіону можливість у них ширша, ніж в інших регіонах, особливо в сільських.

Наше дослідження процесу соціалізації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в умовах Луганського регіону має серйозне теоретичне підґрунтя. До теоретичних підстав, які лежать в основі звернення до особливостей регіону, ми відносимо середовищний підхід, який у педагогіці стає визначальним у розгляді питань, пов'язаних з впливом соціуму на характер педагогічних процесів. Звернення до середовищного підходу визначається традицією гуманітарного науково-дослідницького напрямку, у центрі якого стоїть



унікальний соціокультурний і освітній простір такого регіону, як Луганська область.

Серед найважливіших особливостей регіону (Луганська обл.), які безпосередньо впливають на процеси соціального захисту осіб з обмеженими можливостями, ми виділяємо потужний соціально-економічний і педагогічний потенціал регіону та розгалужену мережу спеціальних навчально-виховних та реабілітаційних закладів; значний контингент осіб з обмеженими можливостями; наявність у регіоні можливостей для матеріальної, медичної, педагогічної допомоги, вирішення соціальних проблем, мобільного переміщення; наявність розвинутого інформаційного простору, представленого розгалуженою мережею ЗМІ; створення особливого соціокультурного середовища, представленого театрами, виставками, музеями, спортивними й концертними спорудами, парками та ін.; наявність широких кіл міжособистісного спілкування з людьми, які мають аналогічні захворювання й відчувають ті ж самі труднощі в особистісному становленні й фізичному розвитку; вільний доступ до електронних засобів зв'язку й спілкування в інформаційній мережі Інтернет; значні можливості безпосередньої участі інвалідів в житті регіону [4].

Середовищний підхід до організації соціалізації осіб з порушеннями опорно-рухового апарату базується на комплексі педагогічних уявлень про те, у чому полягають особливості таких осіб; яким є середовище Луганського регіону; як вони пов'язані один з одним; яким може й повинне бути опосередковане управління цими процесами.

У Луганській області наявні давні традиції гуманного вирішення проблем дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями, турбота про людей цієї категорії введена до рангу найактуальніших питань регіональної політики та соціального розвитку області. У регіоні все більше набирає силу прагнення широкої громадськості щодо залучення державних і приватних коштів і ресурсів для забезпечення повноцінного навчання, виховання, лікування та корекції вад психофізичного розвитку дітей і молоді з обмеженими можливостями здоров'я.

Луганська облдержадміністрація, органи місцевого самоврядування, шукаючи шляхів матеріального, соціального та духовного прогресу, поставили перед собою доленосне завдання - збереження національного генофонду та інтеграції в суспільство осіб з вадами психофізичного розвитку: стан здоров'я; соціальний статус; рівень сформованості інтелекту та соціальної поведінки.

У співдружності з науковцями інституту педагогіки та психології (директор Божко Г.І.) ЛНУ імені Тараса Шевченка Луганська ОДА започаткувала масштабну науково-експериментальну роботу щодо **подолання кризових загрозливих явищ через створення регіонального**

**реабілітаційного середовища з інтеграційними освітньою, культурною, політичною, правовою, економічною, соціальною та інформаційною складовими.**

Формування моделі реабілітаційного середовища - це пошук способу досягнення стабільності і створення соціально-демографічних, освітньо-культурних передумов побудови розвинутого суспільства. Отже, така модель має базуватися на здобутках науки і практики, досвіді людської спільності регіону, держави, світу в цілому. Тут важливо реалізувати системний міжгалузевий підхід, об'єднавши зусилля педагогів, медиків, психологів, соціологів, дефектологів (науковці і практиків) та встановити творче співробітництво з органами масової інформації [2].

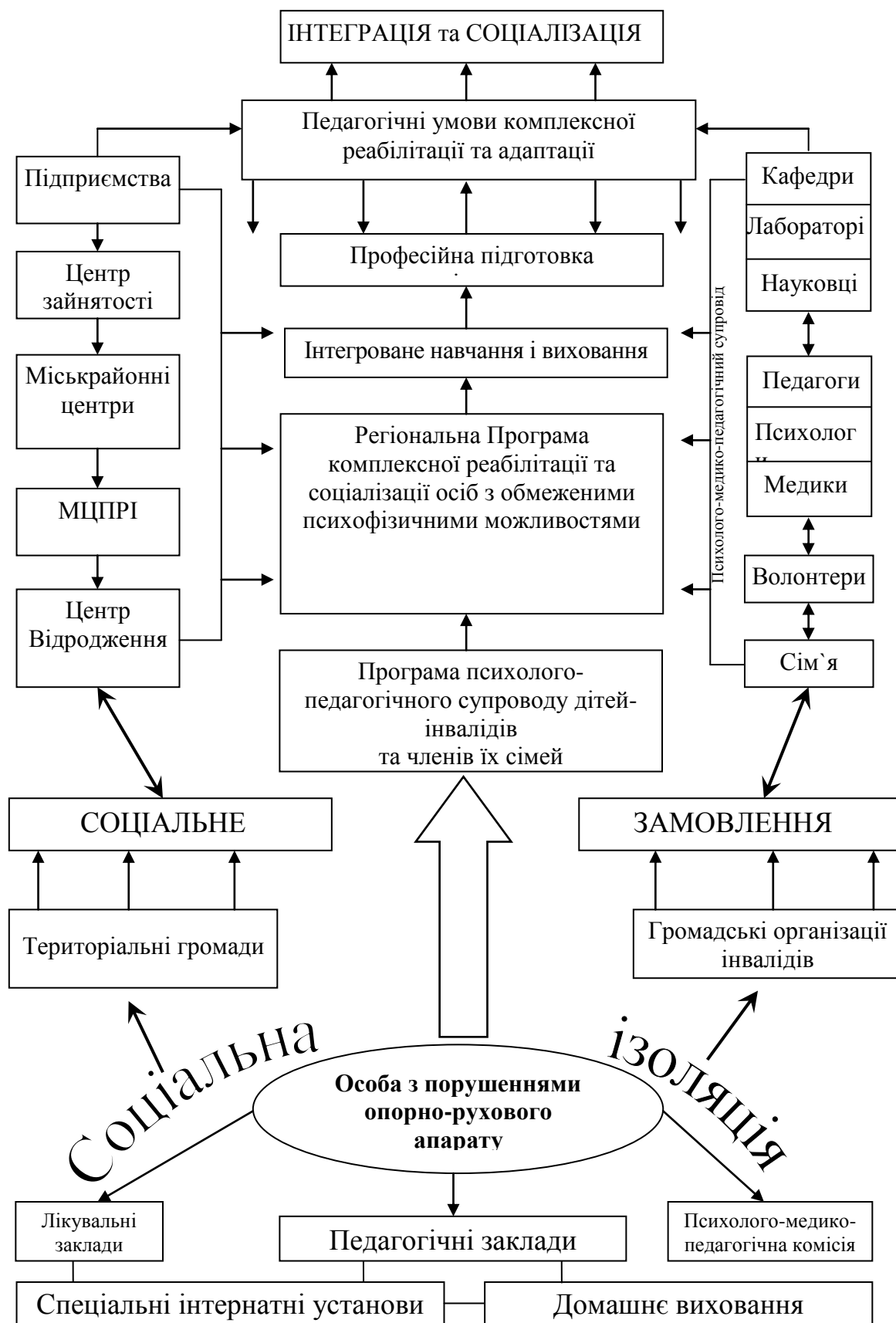
Окремими напрямками організації регіонального реабілітаційного середовища є розв'язання наступних питань: оптимізації діяльності існуючих освітньо-реабілітаційних закладів та реабілітаційних центрів системи соціальної служби; створення мережі класів та груп реабілітаційного призначення у середніх загальноосвітніх закладах регіону; кадрового забезпечення реабілітаційного компоненту системи освіти та реабілітаційних центрів соціальних служб; відновлення реабілітаційного компоненту в дитячих лікарнях; матеріально-технічне устаткування реабілітаційного процесу в освітніх закладах; централізоване професійне самовизначення вихованців шкіл-інтернатів та учнів загальноосвітніх шкіл з проблемами психофізичного розвитку; започаткування школи для батьків та клубів батьківської громадськості на допомогу сім'ям щодо сприяння реабілітації дітей; управління та науково-методичний супровід регіонального реабілітаційного середовища; створення банку корекційно-реабілітаційних технологій.

Реалізація авторського проекту психолого-педагогічного супроводу програми комплексної реабілітації та соціалізації осіб з порушеннями ОРА, ретельний аналіз діяльності суб'єктів регіонального реабілітаційного середовища дозволив нам розробити науково обґрунтовану регіональну модель соціальної інтеграції цих осіб у сучасне суспільство (*Малюнок 1*).

В основі регіональної моделі, яка пропонується нами, лежить ідея адресної спрямованості та комплексності корекційної допомоги кожній особі з вадами опорно-рухового апарату. Ми орієнтувалися на використання не розрізнених заходів і засобів реабілітації, а їх цілісного комплексу з виходом на конкретну особу, яка потребує спеціально організованої допомоги.

Нами були визначені принципи, на яких ґрунтується регіональне реабілітаційне середовище для осіб з порушеннями опорно-рухового апарату:

- цільова особистісно орієнтована спрямованість психолого-



**Рис. 1. Модель комплексної реабілітації та соціалізації осіб з обмеженими психофізичними можливостями в умовах регіонального реабілітаційного середовища**

- педагогічної діяльності;
- поєднання державної та суспільно-громадської ініціатив у здійсненні психолого-педагогічної допомоги;
- правовий та соціальний захист осіб з вадами розвитку з метою створення необхідних можливостей для їхнього повноцінного соціального становлення й розвитку;
- сприяння ініціативі й активності осіб з обмеженими психофізичними можливостями в усіх сферах життєдіяльності суспільства;
- повага до людини незалежно від стану її здоров'я, залучення кожної молодшої людини до соціально-економічного життя.

Отже, комплексна корекційно-реабілітаційна робота в регіоні має бути реалізована в певному реабілітаційному середовищі, яке ми сприймаємо у двох „вимірах”. По-перше, у часі – неперервність процесу реабілітації протягом всього життя людини, що в певний вік отримала паталогічні ушкодження свого здоров'я і потребує постійної корекції свого життєвого шляху, знань, умінь та здібностей заради адаптації до мінливих соціальних умов. Це відповідає поняттю „відкрита реабілітація” та принципам відкритості й динамічності системи соціальної реабілітації, у зв'язку з чим остання має знаходитись у процесі постійного пошуку і зміни, весь час формуючи нові орієнтири й цілі, реабілітаційні технології.

Другий вимір реабілітаційного середовища складається, фізично, з самих елементів системи соціальної реабілітації. Остання, в свою чергу, не може бути замкнута лише на спеціалізованих закладах (центрах соціальної реабілітації, інтернатах тощо), а має включати в себе родину, соціально-культурне оточення людини, побутову сферу, загальний освітній заклад, засоби масової інформації тощо. Таким чином, принцип неперервності реабілітаційного процесу забезпечує перманентну реабілітацію і соціально-психолого-педагогічну корекцію особистості людини як у часі, так і у системному реабілітаційному просторі. **Принципи відкритості, динамічності та варіативності** мають за мету гнучкість "тактики" реабілітації, що виражається в якісному діапазоні її задач, розмаїтості технологій реабілітаційних заходів, що мають бути застосовані. В кінцевому випадку це припускає відмовлення від твердих стереотипів, має на меті пріоритет креативності під час реалізації процесу реабілітації [1].

Виділяючи таке середовище, ми уточнюємо, що його наявність ще не розв'язує всіх проблем реабілітації та соціальної адаптації осіб з порушеннями опорно-рухового апарату, однак суттєво підвищує можливості в їх розв'язанні. Таким чином, реабілітаційне середовище регіону більш безпосередньо впливає на формування регіональної системи соціалізації осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

### Список використаних джерел

1. Григоренко В. Г. Науково-практичні основи розвитку рухових здібностей людини / Григоренко В. Г. – Одеса: ГПУ ім. К.Д. Ушинського, 2001. – 102 с.
2. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального простору: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: спец. 13. 00.05 “Соціальна педагогіка” / С.В. Савченко. – Луганськ, 2004. – 61 с.
3. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. - К. : "МП Леся". – 779 с.
4. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні: дис. д-ра пед. наук: 13.00. 05 / Тесленко Валентин Вікторович; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. –Луганськ,2007.– 513 с.
5. Шевцов А.Г. Освітні основи реабілітології: [монографія] /Андрій Гаррійович Шевцов. - К.: "МП Леся", 2009. – 483 с.

In the article are examined the questions of theory and practice of rehabilitation and social adaptation of children with violations in development.

**Keywords:** psychophysical rehabilitation, social adaptation, inclusion, integration, medico-psychology-pedagogical support.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 376

*Т.В. Дегтяренко  
О.О. Зіборова*

### СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ АУТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ

В статті розглядається феноменологія аутизму, здійснюється огляд сучасних методологічних підходів до комплексної абілітації аутичних дітей та зроблено висновки що до перспективних напрямів подальшої розробки проблеми інтеграції аутичної дитини у суспільство.

**Ключові слова:** аутизм, методологія підходів до корекції, соціалізація аутичної дитини.

В статті розглядається феноменологія аутизму, проводиться аналіз сучасних методологічних підходів до комплексної реабілітації аутичних дітей і зроблено висновки про перспективні напрями подальшої розробки проблеми інтеграції аутичного дитини в суспільство.

**Ключові слова:** аутизм, методологія підходів до корекції, соціалізації аутичного дитини.

Актуальність запровадженого аналізу обумовлена провідною тенденцією сучасної спеціальної педагогіки та психології на інтеграцію дітей з різними порушеннями психічного розвитку в оточення здорових однолітків. Процеси інтеграції та інклюзії в сучасне суспільство і в сучасний освітній простір дітей з обмеженими можливостями передбачають підвищення якості освіти дитини з порушеннями онтогенетичного розвитку і необхідність розробки корекційних заходів соціалізації таких дітей. Особливо потребує уваги проблема інтеграції у суспільство аутичних дітей, які за своїм індивідуальним розвитком відрізняються не тільки від здорових однолітків, а й від дітей, що мають інші види дізонтогенії (Башина В.М.[1]).

Метою нашої роботи є огляд та аналіз сучасних методологічних підходів до корекції аутичних розладів у дітей та засобів їх інтеграції у освітній простір.

Згідно до мети доцільно зазначити такі основні питання, які вирішуються у даній статті: 1) висвітлення специфіки аутичного спектру порушень у дітей; 2) вгляд та порівняльний аналіз методологічних підходів до корекції порушень психофізичного розвитку аутичних дітей; 3) визначення сучасних тенденцій в освіті та вихованні дітей з аутичними розладами;

Аутизм – це порушення психофізичного розвитку дитини, для яких властиві специфічні прояви, що відзначаються з раннього віку і мають сталий перебіг. Для визначення аутизму характерна тріада ознак: а) порушення соціальної взаємодії; б) порушення взаємної комунікації; в) обмеженість інтересів і стереотипний репертуар поведінки. До теперішнього часу немає єдиної концепції, щодо чинників виникнення аутизму, але слід зазначити наявність суттєвих зрушень нейро – імуно – ендокринної регуляції на всіх ієрархічних рівнях при цьому виді дізонтогенезу (від молекулярно-генетичного до психофізіологічного). Саме системність патологічних змін в стані психофункціональних систем мозку аутичної дитини, на наш погляд обумовлює вищезазначені порушення в її особистісній сфері та поведінку (Т.В. Дегтяренко, В.Г. Ковиліна [4]). Теорії виникнення аутизму можна об'єднати в такі концепції: 1) нейро-біологічно – генетичні мутації та

хромосомні аберації; 2) теорія порушення структури базальної афективної організації психофізичних систем мозку, негативна дія пренатальних чинників; 3) дисморфогенетичні порушення розвитку мозку; 4) нейрохімічні та імунологічні концепції; 5) когнітивна теорія; 6) поведінкова, в якій аутизм розглядається як синдром, що поєднує поведінкові дефіцити і надлишки.

Жодна з теорій генезу аутизму не пояснює всіх клінічних проявів можливих аутичних порушень у дітей.

Нові можливості подальшого дослідження та корекції аутичних розладів слід розглядати в контексті феноменологічного підходу що визначає базову рису порушень при аутизмі (ядро ідеального типу) - якісне порушення системи взаємодії з довкіллям. (Т.В. Скипник [7]). У подальшому огляді методологічних підходів ми побачимо саме спрямованість корекційно-розвиваючого навчання на посилення взаємодії з оточуючим світом у аутичних дітей.

Доцільно розглянути наступні найбільш визнанні корекційні підходи до соціалізації дітей, що мають порушення аутичного спектру.

**1. Прикладний аналіз поведінки (ПАП)** вважають одним з найефективніших методів роботи з аутичними дітьми, на його основі побудовано чимало програм у школах для дітей-аутистів в США, Канаді, Ізраїлі та інших країнах. Такий підхід базується на засадах біхевіоральної (поведінкової) психотерапії, представники цього напрямку психології вважають, що поведінка – єдиний прояв людини, який можливо вивчати об'єктивно. (І.Лаваас, Р. Коєгел, Дж. Лонг та ін.) [6]. З цих позицій аутизм розуміють як синдром поведінкових дефіцитів і надлишків, які можуть змінюватись під впливом індивідуальних програм, що спрямовані на побудову спеціальних взаємин аутичної людини з іншими людьми. Психотерапія ПАП має подвійне завдання: а) зменшувати надлишки поведінки; б) формувати необхідні комунікативні та соціальні навички, яких обмаль у аутичних дітей. Основний напрям роботи фахівця з ПАП - функційний аналіз поведінки дитини, який дає змогу визначити причини й наслідки порушень поведінки, та використовувати цей аналіз для розробки адекватних корекційних програм, що орієнтовані на позитивні зміни поведінки аутистів. В методі ПАП використовують різні фактори навколишнього середовища, які мають впливати на поведінку дитини.

В ПАП докладно продумані усі етапи навчання і в результаті використання такого методу діти з аутичними розладами стають більш самостійними, соціально адаптованими, здатними до навчання.

**2. Холдінг-терапія.** Метод розробила професор М.Велч як терапію примусового утворення психофізичного зв'язку та контактів між матір'ю і дитиною. Техніка методу полягає в тому, що мати бере дитину на руки, притискає її до себе до повного фізичного та

емоційного розслаблення. Незважаючи на опір дитини, матері необхідно говорити їй про свої почуття і свою любов до неї. Психологічним обґрунтуванням утримання є те, що воно протиставлено поведінці аутиста, яка спрямована на уникнення контакту з близькими. Після сеансів холдингу дитина починає контактувати з батьками, з'являється прямий погляд в очі, дитина стає активною у дослідженні навколишнього світу, йде на тактильний контакт і частіше звертається з проханнями до дорослих. При цьому зменшуються прояви агресії, дитина стає спокійною та керованою з боку родичів і вихователів.

**3. ТЕАССН** – комплексна програма допомоги аутичним людям, створено на базі дослідницьких проектів Е. Шеплера, розповсюджена по всьому світу. ТЕАССН – інтеграційна педагогічна концепція, головні ідеї якої: візуальна підтримка, поступовість і прагнення до детальної передбаченості, яку досягають завдяки структуризації, що охоплює параметри часу, простору та діяльності.

Структурування простору досягається розподілом приміщень, в яких перебуває аутична дитина на зона – зона роботи за столом, зона роботи з пазлами на підлозі, зона польових рухів, ігрова зона, зона для вживання їжі. Структурування часу – визначає послідовність подій дня та дій, що виконує дитина протягом часу. Для цього визначають розклад цифрами, або кольоровими картками, поступово збільшується термін розкладу. За умови правомірного застосування структуризація дає змогу успішно орієнтуватися в довкіллі, сприяє збільшенню ступеню гнучкості і свободи дій дітей з аутизмом, а це в свою чергу поліпшує адаптивність особистості.

**4. Корекція афективної сфери** будується на уявленні про аутичний дизонтогенез як спотворений психічний розвиток у якому визначальну роль відіграє раннє порушення формування афективної сфери дитини. Вищезазначений напрям корекції реалізовано у методологічному підході, який був запропонований В.В. Лебединським, К.С. Лебединською і О.С. Нікольскою. Автори запропонували виконувати психологічне корегування афективної дезадаптації у двох напрямках: удосконалення вищих особистісних утворень, розвиток їх впливу, що сприяє соціалізації; спрямована стимуляція базальних механізмів, на які спираються вищі особистісні механізми. Корекційна робота має такі орієнтири: 1) створення сенсорного комфорту для особистості дитини; 2) пошук оптимальної інтенсивності впливу приємних для дитини предметів та явищ оточуючого середовища; 3) виведення дитини на якісно новий рівень афективної адаптації за допомогою структурування зовнішніх вражень, а саме – ритмізації сенсорних впливів (орнаменти, музичні ритми). Поступово в ігрові сюжети вводять елементи психодрами з повторенням ситуацій емоційного контакту дитини з дорослими і таким чином у дитини



формується механізми третього та четвертого рівня афективної організації.

5. **Середовищний підхід** опрацьовано у Центрі лікувальної педагогіки (м. Москва). згідно такого підходу, середовище навколо дитини розділяється на два типи: 1) стресогенне, 2) комфортне та розвивальне. Розвивальне середовище, спрямоване на емоційно-особистісний розвиток дитини і корекційні педагоги будують його так, щоб максимально активізувати природні задатки дитини. Для цього використовують заняття розвитку рухових можливостей, музичну та танцювальну терапію. Педагог на заняттях своїм емоційним реагуванням не тільки підсилює емоцію дитини але й спрямовує її в необхідне русло.

6. **Сенсорна інтеграція** – метод, розроблений під керівництвом доктора Е. Айерс. Теорія сенсорної інтеграції визначає велике значення формування та інтеграції функціонування всіх основних систем органів відчуття: дотику, відчуття руху, смаку, зору і слуху. Від успішного перебігу цього процесу залежить становлення відчуття схеми тіла, частин тіла, здатність до довільного планування рухів, увага, емоційна рівновага дитини. Все це стає підґрунтям для формування таких складних психічних процесів, як мовлення, здатність до читання, рахування чи письма. Основне завдання цього методологічного підходу – навчити дитину правильно реагувати на зовнішні сенсорні подразники. Сенсорна інтеграція допомагає сформувати здатність до концентрації, організації вражень, самоприйняття та самоконтролю, що допомагає дитині нормально функціонувати в повсякденній життєдіяльності та інтегруватися в освітній простір.

7 **Метод ТОМАТІС**” – система аудіовокальних тренувань, що розробив на основі експериментальних даних французький лікар А. Томатіс. Мета методу полягає в тому, щоб поліпшити здатність психофункціональних систем мозку сприймати і переробляти різну інформацію. В основі методу лежить теорія взаємодії слухового сприймання з голосом. Щоб активізувати цей інформаційний канал автор методу пропонує використовувати голос матері, який пропускають через спеціальні фільтри, і він нагадує звуки, що чує зародок в утробі. Завдяки цьому починає розвиватися процес сприйняття слухової інформації, яка впливає на розвиток мовлених навичок, як наслідок, у дитини гальмуються можливі розлади і таким чином створюються умови для її соціалізації.

8. **Нейропсихологічний підхід.** Серед нейропсихологічних методів найвідоміший метод – метод „зміщувального онтогенеза” (ЗО (Б.О. Архипов, Г.В. Семенович та ін.)). За методом ЗО, враховують загальні закономірності онтогенезу, здійснюють вплив на сенсомоторний рівень, що спричиняє активізацію розвитку всіх вищих психічних функцій дитини. Метод ЗО є система тілесно-орієнтованих

психотехнік застосування методу передбачає відпрацювання в єдності афекту, сприймання та дії. Такий підхід розглядають як основу для розвитку всіх психічних функцій дитини та навичок соціального спілкування. На заняттях використовуються тілесно-орієнтовані, арт-терапевтичні, логопедичні, психотерапевтичні методи, які застосовуються відповідно до індивідуальних особливостей розвитку аутичних дітей. Результатом поетапного корекційного впливу стають оптимізація загального тону організму, розвиток пам'яті, уваги, навичок співпраці та комунікації.

**9. Кінезотерапія** – це метод терапії з використанням сучасних технологій фізичної абілітації. Завдяки виконанню різноманітних рухів рук, ніг і всього тіла, полісенсорному сприйманню, стимулюється психомоторний розвиток, формується образ тіла когнітивна та особистісна сфери дитини в цілому. Спеціально підібрані кінезотерапевтичні вправи допомагають дитині в інтеграції кінестетичних, вестибулярних, зорових, слухових та дотикових відчуттів, що стає підставою для формування уявлень про навколишній світ. Кінезотерапевтичні вправи підтримують пізнавальний розвиток дитини, викликають позитивні емоції, дають змогу знімати афективну напругу, вносять порядок і гармонію у життєдіяльність дітей.

**10. Методи альтернативної та підтримувальної комунікації.** Аутичні діти внаслідок спіцефічних порушень розвитку мають труднощі в сприйманні предметів та явищ навколишнього світу, що ускладнює їх включення в освітній простір. Для багатьох таких дітей словесна комунікація занадто абстрактна і тому для спілкування з ними потрібні інші заходи – візуальні комунікаційні та корекційні системи, в яких зв'язок між символом і значенням є наочним.

Дитину вчать використовувати картку з підписом для того щоб отримати бажаний предмет. Поступово дитина розуміє, що для реалізації своєї потреби можна іншій людині вказати на потрібну картку. Доведено, що при використанні цього методу для дітей, у яких майже відсутня вербальна комунікація, зорового контакту, в процесі навчання можна досягти включення в соціальну взаємодію з дорослими.

**11. Метод підтримувальної комунікації** – розроблено в Австралії в 1970р. як метод продуктивного спілкування за допомогою жестів. Дитину навчають правильно формувати і використовувати вказівні та інші жести, та передавати свої повідомлення щодо задоволення потреб, засобами невербальної комунікації. **12.** Серед ігрових методів широке визнання отримав метод „**Son-Rise**”. Його розробили подружжя Кауфман (батьки аутичної дитини). Дієві принципи методу „**Son-Rise**”: ґрунтуються на наступному: 1)приєднання дорослого до стереотипної поведінки своєї дитини; 2)створення безпечного простору для корекційної роботи та гри. Навчання через гру сприяє ефективній,

осмисленій взаємодії та комунікації, а ентузіазм і зацікавленість дорослого залучають дитину до спілкування і пробуджують її інтерес до взаємодії та навчання. Творча та послідовна корекційна робота за методом „Son-Rise” має ефективний вплив на перцептивно-когнітивний та психомоторний розвиток аутичної дитини.

13. Програма „Розвиток міжособистісних стосунків” розроблена лікарем С.Гутстейном вона базується на моделі динамічного інтелекту. За цією теорією аутисти мають статичний інтелект, але в них не розвинуті механізми динамічного інтелекту та здатність до гнучкого реагування на нові ситуації, що має суттєве значення для формування соціальних стосунків. Програма спрямована на відпрацювання таких типових соціальних складових як здатність до співчуття, відповідних до ситуації емоційних реакцій, спільної уваги та зацікавленості до інших людей. Заняття проходять у формі спільної гри, що формує емоційні взаємодії дитини і дорослого, індивідуальний комунікативний досвід, що сприяє розвитку соціальних стосунків.

14. Метод „Міфне” розроблений ізраїльськими фахівцями, має підґрунтям поняття, що аутичні діти здатні до засвоєння соціальних проявів за умови коли довкілля не є загрозливим до їх особистості. В центрі Міфне застосовують методику „Взаємної терапевтичної гри”, у якій фахівець налагоджує сприятливий, довірливий контакт з дитиною і незважаючи на те що дитина не звертає на нього уваги, намагається відповідати на всі прояви її поведінки. За даними Центру Міфне внаслідок занять 74,8% аутичних дітей.

Для комплексної корекції спіцефічних порушень розвитку аутичних дітей застосовують також різні види та прийоми арт-терапії та анімалотерапії.

Запроваджений нами огляд сучасних методологічних підходів до корекції аутичних порушень у дітей свідчить про суттєву розбіжність і різноманітність теоретико-методичних засад які застосовують фахівці в теперішній час в плані розробки проблеми інтеграції в соціум дітей з аутичним спектром розладів.

Доцільно зазначити наступні загальні напрями, що існують практично в усіх корекційних підходах, 1) подолання психологічного бар'єру аутистів через вплив на емоційний стан дитини; 2) спеціальне структурування фахівцем простору, часу, розвитку подій, з орієнтацією на особистість дитини; 3) використання в якості потенціалу розвитку збережених ВПФ дитини; 4) партнерська співпраця батьків дитини з фахівцями; 5) тривалість та сталість застосування корекційних заходів з врахуванням, як специфічних індивідуально-типологічних особливостей аутичної дитини, так і її мікросоціального оточення.

Огляд сучасних методологічних підходів в комплексній реабілітації аутичних дітей дозволяє визначити тенденції дошкільної, початкової шкільної і подальшої освіти та виховання аутичних дітей. В багатьох

країнах існують державні та недержавні школи для аутичних дітей, а також існує концепція інтеграції аутичних дітей (третя та четверта категорії аутизму) в звичайній школі, а відтак взагалі в освітянський простір. Саме спроби втілення в життя інтегрованого навчання аутичної дитини разом зі здоровими однолітками потребують ретельної підготовки дитячих психологів, корекційних педагогів та вивчення досвіду фахівців, що працюють у спеціальних школах для аутичних дітей. В поняття „освіта” англійські фахівці цілком включають соціальний розвиток дитини. В школі для аутичних дітей Сторм Хаус розроблені спеціальні програми для особистісного, соціального розвитку та освіти дітей з аутизмом, постійно проводяться семінари та лекції для фахівців та батьків аутичних дітей не тільки у Великобританії але й в інших країнах.

Здійснений огляд форм та методів різних методологічних підходів до корекції, навчання та соціалізації аутичних дітей доводить, що подальший розвиток існуючих методів та розробка нових методологічних підходів мають ґрунтуватися на врахуванні специфічних та індивідуальних особливостей аутичних порушень у дітей, що буде визначати відповідне спеціальне пристосування загальних виховних і освітніх методів до особливостей аутичної дитини. Доцільно зробити висновок, що корекція аутичних порушень у дітей, подальша їх соціалізація здійснюється „від дитини до суспільства”, тобто як корекційні заходи так і освіта аутичних дітей повинні визначатися саме специфічними потребами особистості аутичної дитини, бути спрямованими на виховання життєвостроємної особистості. Запроваджений огляд сучасних методологічних підходів до корекції порушень аутичного спектру у дітей дозволяє надійти таких висновків.

#### Висновки

1. Аутизм – це своєрідний цілісний комплекс специфічних порушень психофізичного розвитку дитини, йому властива фрагментарність, відносно ступеню дефіцитарності перцептивно-когнітивних та психомоторних функцій, емоційної та комунікативної сфери. Саме вищезазначена фрагментарність порушень виступає потенціалом розвитку кожної аутичної дитини.

2. Загальні риси сучасних методологічних підходів до корекції аутизму є наступними: спеціальне структурування простору, часу, подій; постійне застосування емоційного впливу, як головного способу подолання психологічного бар'єру аутиста; підлаштування під своєрідність дитини, використання в якості потенціалу розвитку його стереотипів та особливостей; активна участь батьків в усіх корекційно-розвиваючих заняттях.

3. При корекції аутичного спектру розладів у дітей за допомогою різних психолого-педагогічних методик, спеціального пристосування загальноосвітніх прийомів навчання до аутичної дитини доцільно створювати спеціальні моделі мікро оточення, що відповідають потребам аутичної дитини в цих моделях, штучно відбудовуються, фахівцями певні взаємовідносини та соціальні ситуації.

4. Спеціальне створення мікрооточення виступає своєрідною формою інтеграції аутичних дітей в суспільство. Аутичні діти зазвичай не мають соціального інтелекту, тому для їх інтеграції в освітній простір необхідно створювати адаптовані для аутичних дітей не тільки спеціальні корекційно-розвиваючі програми але й спеціальні книги з різних галузей природознавства, підручники, фільми, що будуть своєрідними сходинками до сприймання аутистами різних сфер соціального життя людей та надбань всесвітньої культури. Інтеграція дітей з відхиленнями розвитку в освітній простір є однією з провідних тенденцій сучасної психології та педогогіки, тому реалізація сучасних методологічних підходів до корекції аутичних порушень у дітей, їх подальша розробка та опрацювання спрямовані на випровадження нових технологій соціалізації дітей з аутичними розладами, сприяти підвищенню рівня соціальної абілітації дітей з аутичним спектром розладів.

#### Список використаних джерел

1. Башина В.М. Аутизм в детстве – М.: Медицина, 1999. – 240 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М.: Прамеб, 1992. – 384 с.
3. Виготський Л.С. Педагогическая психология – М.: Педагогіка, 1991. – 480 с.
4. Дегтяренко Т.В., Ковіліна В.Г. Психофізіологія раннього онтогенезу. – К.: Знання, 2011. – 328 с.
5. Каган В.Е. Аутизм у детей. – Л.: Медицина, 1981. – 223 с.
6. Майерс Д. Социальная психология. – М.: Академия, 2002. – 786 с.
7. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму. – К.: Фенікс, 2010. – 365 с.

In the article the phenomenology of autism, reviews the current methodological approaches to comprehensive habilitation of autistic children and concludes that the promising directions for further research of the autistic child's integration into society.

**Keywords:** autism, methodology approaches to therapy, socialization autistic child.

*Отримано 24.2. 2012*

**УДК 796.011.1**

**Ю.О. Долинний**

## **ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ РУХОВИХ ВАД У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ**

Представлена стаття розкриває значущість занять фізичними вправами на корекцію вад психофізичного розвитку дітей, пов'язаних з порушеннями опорно-рухового апарату.

**Ключові слова:** фізичні вправи, корекція фізичних порушень, опорно-руховий апарат.

Данная статья раскрывает значение занятий физическими упражнениями на коррекцию психофизического развития у детей, связанных с нарушением опорно-двигательного аппарата.

**Ключевые слова:** физические упражнения, коррекция физических нарушений, опорно-двигательный аппарат.

В останнє десятиліття, як на Україні так і в усьому світі відбувається значне зростання кількості людей, які мають ті чи інші відхилення в стані здоров'я або інвалідність. За статистикою Всесвітньої організації охорони здоров'я кожна десята дитина з'являється на світ із значними фізичними або інтелектуальними відхиленнями.

За останні роки захворюваність, яка призводить до інвалідності, серед людей в Україні зросла на 19,2%. Приблизно 80% дітей, що приходять до 1-го класу, мають ті чи інші вади у стані здоров'я. Серед цього великого показника відхилень у стані здоров'я дітей, порушення опорно-рухового апарату займають значну кількість.

Порушення психофізичного розвитку не повинно ізолювати людину від суспільства. По мірі фізіологічного ураження людина з фізичними вадами у стані здоров'я повинна повноцінно жити у суспільстві, активно спілкуватися зі своїми однолітками, навчатись, отримувати професійну освіту, влаштовуватись на роботу [2].

Здійснення такої мети кожної людини з вадами в розвитку можливе тільки завдяки: ранньої корекції психофізичних вад в розвитку; державної та громадської підтримки; особистого бажання та волі індивіду.

За останні роки проблемою корекції вад у людей з обмеженнями психофізичного розвитку займалися вітчизняні та іноземні вчені І. Бех, В. Бондар, Л. Виготський, О. Глоба, В. Григоренко, І. Дмитрієва, Г. Дульнєв, І. Єременко, Л. Занков, В. Засенко, М. Земцова, А. Колупаєва, С. Конопляста, В. Липа, О. Литвак, В. Лубовський, М. Малофєєв, С. Миронова, Г. Мерсіянова, І. Моргуліс, Н. Назарова, Б. Сермеєв, В. Синьов, Є. Соботович, І. Соколянський, Н. Стадненко, В. Тарасун, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко, М. Ярмаченко та ін.).

Провідними дослідниками сучасного періоду М. Єфименко, Л. Журбою, О. Зинов'євою, К. Зинов'євим, І. Зверєвою, О. Мастюковою, М. Никітіною розкриті питання фізичного виховання як засобу корекції рухових вад дітей та молоді з порушеннями опорно-рухового апарату.

У сучасній педагогічній літературі спостерігається посилення уваги до проблеми педагогічного захисту дітей та молоді в Україні на державному, регіональному і місцевому рівнях, організації педагогічної підтримки дітей та молоді з обмеженнями психофізичного розвитку (В. Ляшенко, І. Рогальська, В. Тесленко, С. Харченко та ін.).

**Мета роботи:** на основі вивчення та узагальнення літературних джерел розкрити позитивний вплив занять фізичними вправами на корекцію фізичних недоліків пов'язаних з порушеннями опорно-рухового апарату.

**Завдання роботи:** 1. Вивчення та узагальнення літературних джерел, пов'язаних з корекцією вад рухового розвитку дітей засобами фізичного виховання.

2. На основі літературних джерел розкрити ефективність фізичних вправ як засобу корекції рухових вад дітей, що мають порушення опорно-рухового апарату.

Для реалізації поставлених завдань були використані наступні **методи:** аналіз літературних джерел, узагальнення літературних джерел, педагогічні спостереження.

**Виклад основного матеріалу.** При вирішенні проблем ранньої корекції психофізичних вад в розвитку дітей та молоді велике значення відіграє реабілітаційна робота засобами фізичної культури і спорту.

Фізичне виховання як засіб корекції рухових вад дітей та молоді з порушеннями опорно-рухового апарату, перш за все, пов'язане з нормалізацією рухової активності (відновленню м'язової сили, попередження розвитку атрофії м'язів, профілактиці і лікуванні контрактур та деформацій кістково-суглобного апарату, виробленню здатності самостійного пересування і навичок побутового самообслуговування; нормалізації порушеного обміну речовин і

подиху, установленні контрольованих актів дефекації і сечовипускання) [2; 3].

По друге, заняття фізичними вправами розвивають та удосконалюють основні рухові дії дітей та молоді з порушеннями опорно-рухового апарату (ходьба, біг, стрибки, вправи у киданні, ловінні та метанні, вправи у повзанні та лазінні).

По третє, корекційне фізичне виховання позитивно впливає на подальшу навчальну діяльність дітей та молоді. А саме, здатність дитини до навчальної діяльності (розумовим і фізичним навантаженням), здатність спілкування з дорослими і однолітками, підпорядкування власних інтересів загально визнаним нормам поведінки в умовах дитячих груп.

Корекційне фізичне виховання набуває великого значення у формуванні життєвої компетентності дітей та молоді. Вміння збалансовувати свої біологічні ритми (активність, сон, апетит, стан, настрої, працездатність) із соціальними ритмами (почуттям відповідальності, усвідомлення необхідності соціально важливого, звичним розкладом, обов'язками і правами); не бути заручником негативних або тривожних думок і почуттів, руйнівних намірів; віддавати перевагу конструктивній, творчій активності перед споживацькою, деструктивною, виконавською, руйнівною [5; 6].

Корекційне фізичне виховання має велике значення також у процесі формування самостійності та навичок самообслуговування дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (вміння дитини одягатися, роздягатися; самостійне вмивання, миття рук; самообслуговування дитини в туалеті; приймання їжі та годування дитини; самопересування дитини); здатність діяти незалежно від зовнішньої допомоги, відмовлятися від передчасної допомоги, покладатися на свій досвід, довіряти власним можливостям, бути здатним до самоорганізації.

Саме фізична культура і спорт виступають, як найважливіший складовий компонент життєдіяльності дітей та молоді з порушеннями опорно-рухового апарату.

Емоційною та позитивною формою фізичного виховання дітей з руховими розладами виступає ігрова діяльність та ігрові завдання. Формування ігрових дій у дітей з порушенням опорно-рухового апарату сприяє вихованню позитивних моральних та вольових рис характеру, розвитку потреби самостійно брати участь у рухливих іграх, привчання дитини виконувати правила гри, допомагати одне одному [2; 5].

Ігрові дії розвивають організованість і самостійність, наполегливість, почуття товарищескості, взаємодопомоги. В ігровій діяльності під час фізкультурних свят та днів здоров'я удосконалюються набуті вміння і навички, засвоюється набутий руховий досвід в умовах емоційного спілкування з однолітками,



проявляється творчість у різноманітній ігровій діяльності [2; 3].

Поряд з розв'язанням пізнавальних завдань значну роль у ігровій діяльності відведено виховним завданням. Багато уваги приділено формуванню гуманних взаємин з однолітками: уміння співчувати, співпереживати, радіти спільним результатам, допомагати у скрутних ситуаціях, доброзичливо спілкуватися.

Корекція рухових вад, пов'язаних з порушеннями опорно-рухового апарату позитивно впливає на успіх реабілітаційних заходів дітей з представленим обмеженням у розвитку [4].

**Висновки.** Фізичне виховання як засіб корекції рухових вад дітей з порушеннями опорно-рухового апарату позитивно впливає на фізичний стан людини, її життєдіяльність, соціалізацію та адаптацію в суспільстві одноліток та до сучасного середовища.

Багаторічна практика корекційної роботи вітчизняних і закордонних фахівців показує, що найбільш діючим методом реабілітації дітей та молоді з порушенням опорно-рухового апарату є реабілітація засобами фізичної культури і спорту.

Фізичне виховання як засіб корекції рухових вад дітей та молоді з порушеннями опорно-рухового апарату не тільки підвищують адаптацію до життєвих умов, розширюють їх функціональні можливості, допомагаючи оздоровленню організму, але і сприяють виробленню координації в діяльності опорно-рухового апарата, серцево-судинної, дихальної, травної та інших систем, сприятливо впливають на психіку дітей з даним обмеженням у розвитку, мобілізують їх волю, повертають почуття соціальної повноцінності.

### Список використаних джерел

1. Антонюк С. Д. Комплексная реабилитация детей дошкольного возраста, имеющих стойкие отклонения в состоянии здоровья: учебное пособие / С. Д. Антонюк. – Тамбов : ТГУ, 2002. – 132 с.
2. Виховання дітей з особливими потребами в сім'ї / за ред. Л. П. Фалінської. – К. : УДЦССМ, 2004. – 84 с.
3. Глоба А. П. Организационные и практические основы физического воспитания инвалидов с нарушениями функций спинного мозга / Глоба А. П. – М. : Сов. спорт, 1990. – 180 с.
4. Глоба О.П. Програма підготовки дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату до навчання в загальноосвітній школі: методичні вказівки / Долинний Ю.О., Глоба О. П.,-Луганськ, Альма-матер, 2007.- 120с.
5. Лянной Ю., Кравченко А. Рухливі ігри як засіб фізичної реабілітації учнів в загальноосвітній школі // Фізичне виховання у школі. – 1999. - № 2 (74639) – с. 23-25.

6. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Частина 1. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки): підручник / В.М.Синьов. -К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова,2007. -238с.

This article exposes meaningfulness of employments physical exercises for the correction of physical violations related to violation of oporno-dvigatel'nyu aparat.

**Keywords:** physical exercises, correction of physical violations, oporno-dvigatel'nyu aparat.

*Отримано 24.2.2012*

**УДК 371.9:372**

*Л.А. Дружинина*

### **ТЕХНОЛОГІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ВЕДЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ У ДОШКІЛЬНИКА З ТЯЖКОЮ ПАТОЛОГІЄЮ ЗОРУ.**

У статті пропонується індивідуальна програма розвитку зорового сприймання у дошкільника у перший рік навчання. Матеріал програми містить не лише ігри і вправи, але й методичні рекомендації до їх виконання.

**Ключові слова:** розвиток зорового сприймання, індивідуальний підхід, індивідуальна програма.

В статье представлена индивидуальная программа развития зрительного восприятия у дошкольника в первый год обучения. Материал программы содержит не только игры и упражнения, но и методические рекомендации к их выполнению.

**Ключевые слова:** развитие зрительного восприятия, индивидуальный подход, индивидуальная программа.

Увеличение количества детей с остаточным зрением, врожденным характером зрительных заболеваний их сложное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, индивидуально-типологических и

специфических особенностей, выдвигают на первый план вопрос об их индивидуальном обучении.

Индивидуальный подход предполагает учет основных отклонений, затрудняющих процесс развития, и как признак первостепенного внимания тифлопедагога при организации индивидуального обучения.

Коротко остановимся на особенностях развития зрительного восприятия слепого с остаточным зрением ребенка четырех лет.

Результаты диагностики показали снижение способности фиксации взора, локализации заданных объектов из множества других (в окружающем пространстве). Ребенок испытывает значительные трудности при узнавании реальных предметов и игрушек. Во время рассматривания близко приближает предмет к глазам, присматривается к нему, долго ощупывает. У ребенка не сформирована целостность и константность зрительного восприятия: девочка не узнает предметы и их изображения по части, контурные и силуэтные изображения.

Недостаточно усвоены сенсорные эталоны и действия по их использованию. Не сформирована устойчивая связь между эталоном формы и словом. Из геометрических форм знает круг и квадрат; из цветов спектра выделяет красный и зеленый. Определяет величину предметов по общему объему: узнает большую и маленькую игрушку. Не владеет способами ранжирования нескольких элементов различных по величине в возрастающем или убывающем порядке.

В связи с тем, что у ребенка зрительное восприятие недостаточное, фрагментарное и неточное, а она предпочитает пользоваться зрением как основным способом ориентации в окружающем мире. На первоначальном этапе обучения девочке было предложено реализовывать индивидуальную пропедевтическую программу по развитию зрительного восприятия.

### ***Программа развития зрительного восприятия***

#### ***Пояснительная записка***

**Основной целью программы** является формирование представлений о способах зрительного восприятия предметов и активизации зрительных контактов за счет использования оптических средств коррекции и коррекционно-компенсаторных способов упорядоченного анализа и синтеза признаков предметов.

Программа представлена как пропедевтическая основа для формирования навыков и умений пользоваться остаточным зрением и сохранными анализаторами в различных видах деятельности, как средство компенсации недостаточности зрения. В содержании раздела программы по развитию зрительного восприятия представлены задачи формирования представлений о сенсорных эталонах, развития зрительной реакции на предметы окружающего мира, умения замечать

их форму, цвет, формировать действия с предметами, воспитывать интерес к окружающему миру.

Построение программы представляет определенную поэтапную систему формирования компенсаторных навыков, с включением зрительной ориентации в специально созданных условиях. Последовательность реализации задач отражена в тематическом планировании, начиная от обучения понимания ребенком возможностей своего зрения до обучения использования различных сохранных анализаторов.

Каждый раздел программы предполагает решение определенных задач, исходя из особенностей процесса наращивания знаний, навыков и умений ребенка. При этом особым требованием проведения всех занятий было учет офтальмо-гигиенических условий, степень нагрузки на зрение, упражнения для активизации зрительных функций.

**Основной формой** обучения являлись индивидуальные пропедевтические коррекционные занятия.

**Содержание программы по развитию зрительного восприятия**

***Раздел 1. Развитие зрительной реакции на предметы окружающего мира.***

Развивать интерес к рассматриванию предметов окружающего мира.

Формировать умение выделять форму предметов.

Подбирать предметы и их признаки по принципу сходства и отличия формы. Учить узнавать силуэтные и контурные изображения предметов.

*Дидактические игры и упражнения:* "Узнай на ощупь", "Предметное лото", "Угадай, что это", "Подбери предметы по форме", "Найди и назови", "Подбери силуэт и картинку к предмету", "Найди в группе желтые флажки", "Найди разные по форме игрушки", "Выбери нужный контур", "Мы с тобой построим дом", "Слушай, точно выполняй"

***Раздел 2. Формирование представлений об эталонах цвета.***

Различать и называть основные цвета (красный, желтый, зеленый, синий, коричневый, черный) реальных предметов и их изображений.

Учить находить предметы определенного цвета в окружающем мире.

Учить группировать однородные предметы по признаку цвета; раскладывать предметы по насыщенности цвета (3 оттенка).

*Дидактические игры и упражнения:* "Помоги ежику собрать фрукты в корзину", "Собери красную мозаику", "Собери зеленые бусы", "Положи в корзинку желтые и коричневые листочки", "Подбери пару", "Найди все синие предметы в группе", "Разложи предметы красного цвета и их оттенки", "Выложи цветок", "Подбери по цвету", "Составь цветочную поляну".

### **Раздел 3. Развитие способности к различению величины предметов.**

Учить различать, выделять и сравнивать величину предметов (большой, маленький).

Обучать навыкам зрительно-осязательного измерения величины предметов способами наложения, приложения.

Учить различию величины в 3-х предметах от большого - к маленькому и наоборот.

*Дидактические игры и упражнения:* "Чудесный мешочек", "Подбери маленькие предметы", "Найдем всех маленьких и всех больших животных", "Что больше, что меньше", "Разложи предметы от маленького к большому", "Найди самый большой предмет", "Узнай величину предмета способом наложения" "В гостях у семьи медведей", "Книжки-малышки".

### **Раздел 4. Формирование умения видеть движущиеся объекты.**

Обучение видения движущихся объектов с применением оптических средств. Вести наблюдение с применением бинокля за движущимися объектами (транспортом, движением человека и др.).

Прослеживать на расстоянии с помощью оптических средств действия другого человека.

*Дидактические игры и упражнения:* "Прокати санки с горки", "Угадай, какая машина едет быстрее", "Скажи, что делает мальчик", "Кто идет медленнее: взрослый человек или ребенок", "Угадай, что я делаю", "Я скажу, а ты покажи", "Мы едем, едем, едем в далекие края", "Машины и светофор", "Проследи за движением цветка", "Какого цветка не стало".

### **Раздел 5. Формирование умений воспринимать иллюстративно-графический материал.**

Учить различать, понимать изображение предметов на картинке.

Учить соотносить изображения на картинке с реальными объектами.

Учить выделять и называть предметы вокруг себя и в ближайшем окружении по предложенным изображениям этих предметов на картине.

*Дидактические игры и упражнения:* "Назови, что нарисовано", "Узнай, кто на картинке", "Подбери к предмету его изображение", "Выбери предмет на картинке, который тебе понравился", "Найди такой же предмет", "Найди к предмету его картинку", "Найди и назови такую же игрушку"

### **Технология ведения процесса формирования зрительного восприятия**

#### **Раздел 1. Развитие зрительной реакции на предметы окружающего мира.**

Первые индивидуальные занятия посвящаются развитию зрительно-поисковой деятельности и обучению девочки способам зрительного анализа. При затруднениях зрительной локализации заданных объектов использовали "звучащие" предметы, облегчающие зрительный поиск. При знакомстве ребенка с формой предметов первоначально учили воспринимать её при совместном использовании осязания и зрения, а затем – только зрительным способом. Для понимания ребенком строения объекта учили ориентироваться на сенсорные эталоны формы. При этом важно чтобы каждый признак и свойства были вербально обозначены. Это способствовало расширению словарного запаса для создания образа предмета. Решение задач зрительного анализа признаков предметов осуществлялось по алгоритму. Сначала выделяли форму и называли её, затем определяли цвет и далее другие признаки. Основное внимание уделялось формированию познавательного интереса к зрительному анализу окружающего предметного мира, так как у девочки наблюдалось равнодушное отношение к окружающему пространству. Для неё стало открытием, что она может, не подходя близко к предметам, увидеть их в бинокль, рассмотреть мелкие предметы с лупой. Так у неё появилась индивидуальная лупа, которую она стала носить в сумочке постоянно с собой.

### ***Раздел 2. Формирование представлений об эталонах цвета предметов.***

Формирование различительных возможностей определения цвета начиналось с выделения его в реальных объектах. Точность определения девочка усваивала с помощью сличения с эталонами цвета, используя принцип действий идентификации (установление тождества) и установление различий цветовых оттенков в упражнениях на построение цветовой гаммы по насыщенности, контрастности и совместимости цветового тона. При знакомстве с цветом предметов необходимо использовать дидактические пособия, игрушки ярких, насыщенных цветов. Главными упражнениями были практико-ориентированный анализ и синтез цвета в реальных объектах, так как при сниженном зрении на расстоянии цвет реальных объектов, довольно часто помогает ориентироваться, узнавать предметы.

### ***Раздел 3. Развитие способности к различению величины предметов.***

Знакомство с величиной предметов осуществлялось с помощью упражнений в использовании приемов наложения и приложения объекта к объекту, а также на основе тактильно-двигательного контроля рук с подключением зрения. При сниженной остроте зрения качество глазомерных возможностей страдает, поэтому довольно часто учили девочку использовать различные вспомогательные средства – различные условные мерки: линейки, палочки, ленточки, а также

приемам наложения и приложения объектов друг к другу, чтобы установить или тождество или различие величин. Для сличения величин предметов использовались упражнения в измерении реальных объектов с помощью условных мерок: длину и ширину стола, шкафа, Важно было дать понятия, что с помощью условных мерок можно сравнить размер предметов, их высоту, ширину и длину.

#### ***Раздел 4. Формирование умения видеть движущиеся объекты.***

Так как девочка плохо видит удаленные объекты, то у неё не было интереса к их рассматриванию. Начали мы с прослеживания движений игрушек на микро плоскости: наблюдение за прокатыванием шара, машины по наклонной плоскости и другие движения. Учили девочку повторять за педагогом движения рук, ног, повторять телодвижения. На прогулке учили наблюдать в бинокль удаленные объекты, полет птиц, проезжающие машины. Узнавать идущих навстречу знакомых людей и детей.

#### ***Раздел 5. Формирование умения работать с иллюстративно-графическим материалом.***

Мы заметили, что девочка не очень интересовалась книжками с иллюстрациями и поняли причину. Многие иллюстрации в детских книжках она не может понять, так как иллюстрации не отвечали её зрительным возможностям. Пришлось многие картинки адаптировать под её зрение: оконтуривать форму объектов, усилить яркость цвета. Не предъявлять картинки с наложением одного объекта на другой. Предъявление адаптированных картинок повысило интерес девочки к их рассматриванию. При этом начинали с предметных изображений, где по алгоритму выделали основные и второстепенные детали объекта. Иногда из вырезанных объектов составляли из уже известных детям объектов сюжетные картинки. Это стало основой для включения в анализ изображений сюжета картин. На занятиях по развитию остаточного зрения и зрительного восприятия предъявляли ребенку предметы и объекты, максимально приближенные к реальности, использовали в работе пособия для бисенсорного восприятия. В структуру занятий были включены игровые элементы и упражнения, направленные на развитие зрительных функций и зрительного анализа в процессе игровой и бытовой деятельности.

Для девочки была продумана и организована коррекционно-развивающая среда, созданы зрительные ориентиры для улучшения зрительной ориентации в пространстве. У ребенка наблюдалась светобоязнь, поэтому оборудовали её рабочее место таким образом, чтобы свет не попадал в глаза. По рекомендации офтальмолога уточнили зрительную нагрузку, щадящий режим зрительной работы, гимнастику для глаз и упражнения для активизации зрительных функций.

Использование оптических средств на занятиях по развитию зрительного восприятия при знакомстве с предметами окружающего мира вызвал интерес у девочки. Появилась способность фиксировать взор на предметах и объектах окружающей действительности. При рассматривании предметов пыталась локализовать заданный объект. Научилась узнавать удаленные объекты с помощью бинокля, а мелкие объекты с помощью лупы.

Времени на рассматривание стало уходить меньше и девочка стала больше успевать делать заданий на занятии.

Воспитывая интерес к окружающему миру, мы активизировали ребенка к действиям с предметами разнообразного цвета, формы, величины. Предлагали наблюдать приятные для глаз объекты, сочетать при этом зрительный и осязательный способы восприятия. Чаше приемы носили игровой характер, это усиливало интерес ребенка к исследованию объектов. Кроме того, постоянно поощряли девочку, замечая все детали успешных действий. Развитие остаточного зрения и зрительного восприятия ребенка наиболее эффективно происходило посредством предметно-практической деятельности, на занятиях по социально-бытовой ориентировке. Девочка полюбила игру с зеркалом, стала часто смотреться в него, поправлять прическу, ей понравилось следить за своим внешним видом. Использование на занятиях и в свободное время игрушек разного и яркого цвета постепенно привлекали внимание девочки, и она стала с удовольствием играть в "Дом", расставляя кукольную мебель, кормить и укладывать кукол спать. У ребенка стал проявляться интерес к играм с другими детьми. Это учило её взаимодействию в игре, обсуждению игровых замыслов и распределению ролей и действий

Использование остаточного зрения и сохранных анализаторов обеспечило девочке возможность ввести ее в другие виды коррекционных и общеобразовательных занятий.

### **Список використаних джерел**

1. Григорьева, Л.П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.П. Григорьева, С.В. Сташевский. – М.: АПН СССР, НИИ Дефектологии, 1990. – 58 с.
2. Дружинина, Л.А. В помощь тифлопедагогу ДОУ [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений дефектологических факультетов / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск, 2010. – 252с.
3. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения [Текст] : учебно-методическое пособие / Л.И. Плаксиной. – Калуга : Издательство "Адель", 1998. – 118 с.



In article at the preschool child the individual program of development of visual perception is presented to the first year of training. The program material contains not only games and exercises, but also methodical recommendations to their performance.

**Keywords:** development of visual perception, an individual approach, the individual program.

*Отримано 24.2. 2012*

УДК 37.015.3:616.7-053.4

*М.М. Єфименко*

### **НОВІ ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ РУХОВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ**

У статті було зроблено попередню спробу по-новому класифікувати безліч різноманітних рухових порушень у дітей, спираючись на провідну тезу про те, що більшість з них є наслідком пологового травмування того чи іншого рівня центральної нервової системи.

**Ключові слова:** рухові порушення, тестування, класифікація, центральна нервова система.

В статье была сделана предварительная попытка по-новому классифицировать большое разнообразие двигательных нарушений у детей, опираясь на главенствующий тезис о том, что большинство их них являются следствием родового травмирования того или иного уровня центральной нервной системы.

**Ключевые слова:** двигательные нарушения, тестирование, классификация, центральная нервная система.

Однією з найбільш розповсюджених категорій дітей сьогодні можна вважати дошкільників та молодших школярів з **порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА)**. За даними різних авторів [1, 2, 4, 5, 6], кількість таких дітей сягає 80-97% від загальної кількості однолітків. Вже стало давно зрозумілим, що тільки медичними заходами цю проблему вирішити неможливо. В цій статті робиться спроба розглянути цю важливе питання значно ширше, виходячи за

межи лише медичних класифікацій. Якщо розглядати його під педагогічним кутом зору, з орієнтуванням на корекційне фізичне виховання дітей, то більш вдалим слід вважати таке поняття, як **рухові порушення**. Ми виходимо з того, що рухові порушення мають таку ж саму структуру, як **руховий розвиток**. Руховий же розвиток дитини, на наш погляд, складається з трьох компонентів: **фізичного розвитку, основних рухів та рухових якостей**. Тобто, наявність рухових порушень у дітей та на ступінь їх тяжкості можуть впливати як кожний з перелічених компонентів, так і їх сполучення в різних варіантах.

Тому ціллю статті є пошук нових підходів до класифікації рухових порушень у дітей з метою підвищення ефективності подальших корекційних заходів засобами фізичного виховання та медичної реабілітації.

Під руховими порушеннями треба мати на увазі **недорозвиток або викривлення таких компонентів рухової діяльності дитини, як спосіб (вміння чи навички) основного руху, комплекс рухових якостей (сила, гнучкість, спритність, швидкість та витривалість), а також анатомо-фізіологічні особливості організму (стан м'язового тону, наявність міофасціальних перекручень, стан суглобів, архітектоніки кісток, порочних постав тулуба та кінцівок і т.і.), що призводять до відповідного зниження кінцевого результату конкретного виду цієї діяльності (наприклад, стояння, пересування, одягання-роздягання, різноманітних ручних маніпуляцій з предметами і т.і.)**

Такий підхід до поняття "рухові порушення" ми вважаємо більш вдалим, всебічним, бо він передбачає не тільки медичну класифікацію існуючих нозологій, а й педагогічну складову проблем моторної сфери дитини. Зрозуміло, що **фізичний розвиток** дітей відноситься більш до медичної компетенції. Сюди входять зріст дитини, її вага, гармонійність розвитку (відношення ваги та зросту), антропометрія голови, тулуба та кінцівок, соматотип дитини, стан серцево-судинної та дихальної системи, особливості м'язового поясу, постави, склепіння стоп і т.і. Більш педагогічними складовими слід вважати особливості формування основних рухів у дітей та рівень розвитку фізичних якостей. До **основних рухів** відносяться: "лежання", повзання, "сидіння", стояння, ходіння, лазіння, біг та стрибки. До переліку **фізичних якостей** треба віднести: гнучкість, силу, швидкість, точність, координацію, рівновагу та витривалість. Така трьохскладова деталізація дає змогу побачити, де саме криється причина (етіологія) наявності того чи іншого рухового порушення. Наприклад, чому дитина 1 року і 2 місяців ще не може ходити самостійно? Де криється першопричина? В недорозвитку кісток, гіпотонічних м'язах нижніх

кінцівок, або порушеннях склепіння стоп? Чи може у цієї дитини не сформована функція прямостояння? А ще можна припустити недорозвиток сили м'язів-розгиначів тазового поясу та нижніх кінцівок. Також треба розуміти, що причина затримки самостійного ходіння дитини може критися в усіх трьох перелічених складових. З одного боку, такий відносно детальний, диференційований аналіз допоможе швидше винайти причину і розробити комплекс корекційних заходів що до її подолання. З іншого ж боку, ці дрібні складові можуть значно ускладнювати класифікацію рухових порушень у дітей та шляхи подолання великої кількості рухових порушень. На наш погляд, ці різноманітні порушення треба згрупувати в декілька **типових комплексів рухових порушень**, які були б об'єднані, насамперед, за ознакою рівня враження нервової системи.

30-річний досвід роботи з корекційного фізичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями ОРА дозволяє нам стверджувати, що абсолютна більшість цих порушень мають під собою **нейрогенну основу**. Тобто, з'являються вони внаслідок різних негараздів вже під час періоду вагітності жінки, або безпосередньо при пологах. В процесі такої ускладненої пологової діяльності пригнічується або травмується центральна та периферійна нервові системи малюка. До головних чинників такого негативного впливу на ЦНС традиційно відносять **різні види травмування черепа (головного мозку) та хребцевого стовбура (спинного мозку), а також різновиди гіпоксії (кисневого голодування)**. Досить часто ці першопричини мають змішаний характер – **травматично-гіпоксичний**. Це й стає надалі в більшості випадках причиною розвитку у дітей різних рухових порушень.

На цьому наполягав в своїх трудах видатний вітчизняний дитячий невропатолог О. Ю. Ратнер [5, 6]. В своїй багаторічній дослідницькій діяльності він довів, що досить часто одна й та ж симптоматика може бути як при дитячому церебральному паралічі, так і при спинальних пологових травмах. Особливу увагу він приділяв класифікації пологових травм хребцевого стовбура та спинного мозку. Фахівець доводив, що **навіть нормальні пологі є досить складними і травматичними для плоду**. Тривалий час це приховувалось і досить приховується від батьків дитини та педагогів. Вченим було виділено такі основні рівні травмування спино-мозкових структур: шийний відділ, грудний відділ, поперековий відділ хребта. Це надихнуло і нас на аналогічний пошук нових підходів до **нейро-педагогічної класифікації рухових порушень** у дітей. Ось чому ми взяли за основу класифікації не традиційні форми дитячого церебрального паралічу (спастична діплегія, геміплегічна форма, двойна геміплегія,

гіперкінетична форма, атоніко-астатична форма, та їх комбінації по К.О. Семеновій), [1] а типові рухові порушення при тому чи іншому рівні локалізації осередку враження центральної нервової системи.

В цьому плані доречним було введення таких об'єднувальних типів рухових порушень, як:

1. **Церебральний (черепно-мозковий) тип.**
2. **Цервікальний (шийний) тип.**
3. **Люмбальний (поперековий) тип.**
4. **Змішаний тип (церебрально-цервікальний, цервікально-люмбальний, церебрально-цервікально-люмбальний).**

**ЦЕРЕБРАЛЬНИЙ (ЧЕРЕПНО-МОЗКОВИЙ) ТИП ПРИГНІЧЕННЯ ЦНС**

**1. Гіпоксична етіологія.**

Бере свою назву від латинського терміна "гіпоксія", тобто кисневе голодування плода, викликане різними причинами. Нижче будуть перераховані найбільш розповсюджені варіанти гіпоксії:

а) У вагітної спостерігалася фетоплацентарна недостатність, тобто будь-які порушення в діяльності системи "мати-плацента-плід".

б) У майбутньої матері в період вагітності спостерігалася анемія, тобто знижений вміст гемоглобіну в крові. Справжня анемія починається з показників 110 г / л й нижче. Чим ці значення менші, тим більш вираженою слід вважати анемію, яку ще називають недокрів'ям.

в) Мало місце обвиття пуповиною шийки плода.

г) Раннє відходження навколоплідних вод і подальший довгий безводний період.

д) Довге стояння шийки плода в пологових шляхах.

е) Плід при пологах захлинувся навколоплідними водами.

ж) Різні поєднання перелічених варіантів.

**2. Травматична етіологія.**

Пов'язана з *механічними деформаціями кісток черепа і, можливо, травмуванням (пригніченням) черепно-мозкових утворень* внаслідок значних перевантажень при пологах і надмірної акушерської допомоги. Найчастіше травмування при пологах виникають з наступних причин:

а) При пологах великого плода – 3600 г і більше.

б) При слабкій пологовій діяльності – довгих, зтяжних пологах.

в) При значній акушерській пологовій допомозі по типу видавлювання.

г) При вузьких родових шляхах (вузькому тазовому отворі).

д) Навпаки, при стрімких пологах, особливо після штучної стимуляції пологової діяльності.

**3. Поєднання гіпоксичної і травматичної причин.**

Найчастіше гіпоксична і травматична етіології поєднуються, і це зрозуміло. Ослаблений при кисневій недостатності плід не може повноцінно рухатися по пологових шляхах – ось чому виникає необхідність в акушерській механічній допомозі, що часто викликає травмування черепа різного ступеня тяжкості. В таких випадках можна вести мову про більший прояв гіпоксії або травми в кожному конкретному випадку.

### ***Церебральний тип рухових порушень у дітей***

1. Підвищений тонус м'язів (гіпертонус) в тулубі та кінцівках.
2. Обмеження рухливості (тугорухливість) в суглобах кінцівок.
3. Порочні згинальні установки в кінцівках.
4. Пронація (розворот всередину) верхніх і нижніх кінцівок.
5. Недорозвинення м'язів-розгиначів кінцівок (парез розгиначів).
6. Порушення (обмеження) опорної здатності рук (особливо кистей).
7. Порушення опорної здатності ніг (особливо стоп).
8. Порушення загальної координації між тулубом та кінцівками.
9. Порушення функції статичної рівноваги (на місці).
10. Порушення функції динамічної рівноваги (в русі).
11. Порушення почуття "схеми власного тіла".
12. Недостатнє орієнтування в просторі.
13. Проблеми з вестибулярними функціями.
14. Наявність несвідомих насильницьких рухів (гіперкінезів).
15. Порушення постави по типу сколіозу або кіфозу.

### **ЦЕРВІКАЛЬНИЙ (ШИЙНИЙ) ТИП ПРИГНІЧЕННЯ ЦНС**

Проаналізувавши різноманітні варіанти положів, професор О. Ю. Ратнер з колегами довів, що в більшості з них мають місце передумови до **травмування шийного відділу хребта**. Зрозуміло також, що ризик подібних ушкоджень при ускладнених пологах помітно зростає. Точної статистики травматизації шийного відділу хребта при пологах сьогодні не існує, але, за власним досвідом діагностування дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, можна припустити, що їх чисельність знаходиться в межах 60-85%!

На жаль, в існуючих державних тестових програмах з фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку шийному відділу хребта не приділяється належної уваги, шийні тести просто відсутні! Не викликає сумнівів, що травмування шийних структур, навіть легкого ступеня, негативно позначається на руховому розвитку малюків.

### ***Шийний тип рухових порушень***

1. **Гіпотонія** (або зниження м'язового тону) в плечовому поясі і верхніх кінцівках – виражається млявістю м'язів в руках, їх м'якістю

й невиразністю м'язового рельєфу. Такий стан справ є наслідком шийної периферійної недостатності, коли при пологах травматичного впливу піддаються шийні периферичні нейрони (нервові закінчення). Навіть візуально такі м'язи мають менш виражений об'єм, вони більш тонкі, худі.

**2. Гіперрухливість (розхитаність)** в суглобах плечового пояса і рук – є наслідком описаної вище м'язової гіпотонії. Адже неприродно мляві м'язи й зв'язки не взмозі обмежувати в необхідній мірі рух в суглобах. При такому варіанті в верхніх кінцівках спостерігається незвичайна гнучкість, що може викликати радість і схвалення у батьків і педагогів. Насправді ж необхідно обов'язково протестувати дітей. Рухливість в плечових суглобах можна виявити за допомогою авторських тестів [4], зокрема тесту "Гармошка", коли дорослий захоплює дитину за плечі ззаду і намагається його немовби стиснути й підняти. У нормі плечовий пояс, наче коромисло, надає природний опір, і ключиці практично не складаються. Якщо плечі у дитини при виконанні проби помітно піднімаються і складаються вперед (по типу хутра гармошки) – це говорить про їх неприродну рухливість, про наявність проблем в шії.

Ступінь рухливості в ліктьових суглобах визначається за допомогою дуже простого й інформативного тесту "Огляд літака", коли дитині пропонується розвести прямі руки в сторони, долонями догори. У дітей-цervікаліків досить часто руки перерозгинаються в ліктьових суглобах, що в медицині називається **рекурвацією**. Це – вірна ознака шийної периферичної недостатності!

Променезап'ясткові суглоби перевіряються доступним тестом "Плавнички" – слід просто подивитися, як дитина ставить кисті при плазуванні на середніх чотирьох до якого-небудь предмета. Про неприродну гнучкість цих суглобів зможуть розповісти нетипові постановки кистей на опору: під прямим кутом назовні, під прямим кутом всередину і, особливо, коли кисті вивертаються назад, в протилежному від руху напрямку. При цьому дитина зовсім не відчуває дискомфорту або болю в суглобах, хоча в нормі такі відчуття повинні мати місце.

Про гіперрухливість пальців говорять їх незвичайні рухи. Так, в тесті "Каченя" слід проімітувати, як голодний каченя розкриває свій дзьоб, щоб проковтнути жабу. Великий палець досліджуваної руки потрібно спробувати обережно притиснути до передпліччя. У нормі це зробити практично неможливо. Якщо ж дитина самотійно або ж з вашою допомогою спокійно торкається великим пальцем свого передпліччя – можна вести мову про млявість в суглобі першого пальця.

3) Зниження сили м'язів плечового пояса і рук є логічним наслідком перелічених вище рухових порушень. У ручних силових проявах діти-цervікаліки можуть помітно відставати від своїх здорових однолітків. Так, при проведенні тесту "Висить груша", що визначає силову витривалість рук, такі діти значно менше висять на прямих руках на поперечині. При проведенні ігрового завдання "Крокодильчик" (підтягування на гімнастичній лавці в положенні лежачи на животі) згинальні рухи рук у cervікаліків будуть повільними, млявими й невиразними. Найімовірніше, що вони пізніше інших доповзуть до краю лави. Аналогічна картина буде спостерігатися і при віджиманні в упорі лежачи. Млявість м'язів рук, їх слабкість не дозволять дітям з шийним типом пригнічення нервової системи стати лідерами в цій вправі. Силу згиначів пальців рук можна визначити за допомогою тесту "Сильна рука" – стандартної і всім відомої кистьової динамометрії. Навіть просто по кистьовому рукостисканню (тест "Здрастуй!") можна досить точно сказати про силу кисті: у дітей з шийними проблемами кисті часто бувають млявими й пасивними.

4) Зниження опорної здатності кистей і рук в цілому виражається в тому, що на мляві, розхитані і ослаблені руки дитина не може здійснювати повноцінну опору при виконанні вправ у вихідному положенні лежачи, при повзанні по-пластунськи, на чотирьох, сидячи з упором ззаду. Природно, що дитина намагається підсвідомо уникати цих опорних положень, які викликають у неї відчуття дискомфорту. Це ж, в свою чергу, гальмує стимулювання дозрівання півкуль головного мозку, оскільки вже давно доведено тісний взаємозв'язок між кистьовими рухами в променевоzap'ястковому суглобі і активізацією черепно-мозкової діяльності дитини (Л.О. Бадалян, І. М. Сеченов, М. М. Кольцова, Глен Доман та ін.).

5) **Різні порушення постави** – виражаються такими патологічними кривизнами в хребті, як: кривошия (правостороння чи лівостороння), сутулість, кругла спина, шийно-грудний сколіоз, кіфосколіоз та ін. Адже при пологовій травмі шиї порушується її природне анатомічне положення, що в подальшому призводить до спотвореного розвитку цієї частини скелета і викликає вторинні відхилення в інших відділах хребта та прилеглих скелетних структурах.

6) **Гіпертонус і тугорухливість в суглобах тазового поясу і ніг** – дуже схожі на такі у дітей з черепно-мозковим типом пригнічення ЦНС. Тонус в ногах у cervікаліків також підвищений, м'язи та сухожилля напружені, щільні на дотик, натягнуті. Зрозуміло, що це

обмежує природну рухливість в суглобах нижніх кінцівок, стримує необхідну амплітуду рухів.

7) **Порочні (згинальні) установки в ногах** – при легкому ступені рухових порушень можуть бути майже непомітними, однак, якщо травма шиї при пологах була середнього-важкого ступеня виразу, то неприродне положення ніг буде помітно вже при виконанні тесту "Спляче дерево". Дитині пропонується стати в позу прямостояння з заплющеними очима, стати так, як їй зручно, а не як "солдат перед командиром". При цьому слід звернути увагу на форму ніг, кути згинання в суглобах, ступінь їх відмінності, а також на положення ступнів (по розбіжних лініях, по паралельних лініях, по лініях, що збігаються). При травмі центральних нейронів шийного відділу хребта в ногах виникає **нижній спастичний паранарез** з відповідною типовою постановкою. Найчастіше це виражається в деякому згинанні ніг у тазостегнових і колінних суглобах, а також їх розвороті (ротації) усередину, коли одна або обидві ступні дивляться носками в середину по типу клишоногості.

8) **Різні види стопних порушень** (порожниста стопа, кінська стопа, клишоногість).

**Порожнистою** називається стопа з неприродно підвищеним склепінням, коли при стоянні й ходьбі дитина слабо спирається або зовсім не спирається на середній відділ стопи. На відбитку стопи (плантограмі) середній відділ стопи виходить вузьким або зовсім не відбивається. У цьому випадку вага дитини зміщується на передній відділ стопи і перевантажує його.

**Кінська стопа** або еквінус-стопа (від лат. Equinus - стояння на передній частині стопи) – проявляється в тому, що дитина, починаючи з перших самостійних кроків у ранньому дитинстві, частіше стає на носочки, як танцівниця. Потім, в позі спокою й розслаблення, вона опускається на всю стопу. Але варто активізувати дії дитини грою, швидким пересуванням, гучним звуком, як вона знову стає на передні відділи стоп. Кінська стопа особливо помітна при дитячому церебральному паралічі, коли дитина іноді зовсім не може опуститися п'ятою на опору. Зрозуміло, що при такому типі стоп дуже сильно перевантажується й розплющується її передній відділ, в той час як опора на середній і задній відділи залишається недостатньою.

При травмі шиї також може виникати тенденція до **клишоногості** – така стопа ще називається варусной (від лат. Varus - стояння на зовнішньому краї стоп з розворотом носка усередину). Навантаження при стоянні на таких стопах концентрується в передній-зовнішньої зоні стоп, в той час як внутрішні края й п'ятковий відділ



розвантажуються. Суглоби ніг при такому типі стопного порушення перевантажуються, змінюється розташування таза і скелета в цілому. Останнім часом в масових дошкільних закладах помітно зросла кількість дітей з клишоногістю, і далеко не всі випадки можна пояснити спадковістю. Часто причиною такої придбаної клишоногості є травмування хребетних структур, в тому числі і на шийному рівні – в цьому випадку її називають нейрогенною клишоногістю.

9) **Знижена сила м'язів ніг і результативність в ножних рухових діях** – буває не у всіх випадках травмування шийї. Але якщо родові перевантаження шийного відділу хребта були значними, пригнічення центральних рухових нейронів призводить до спастичних парезів у ногах, що обмежує їх дієздатність, особливо в присіданні, стоянні, ходьбі, бігу, подскоках, стрибках та багатоскоках.

### **ПОПЕРЕКОВИЙ (ЛЮМБАЛЬНИЙ) ТИП ПРИГНІЧЕННЯ ЦНС**

Отже, звідкіля в новонароджених дітей (а згодом і в дошкільнят) беруться проблеми з попереком? Основна причина – **травматична**:

а) Великий плід – 3600 г і більше.

б) Ножне або тазове розміщення плоду (коли новонароджений виходить ніжками й акушерська пологодопомога зосереджується у поперековому відділі хребта).

в) Слабка пологова діяльність, коли плід видавлювали з дна матки спеціальними прийомами (хоча він і йшов голівкою).

г) Падіння немовляти у ранньому віці з травмуванням попереку

д) Різні сполучення перелічених чинників

#### **Поперековий тип рухових порушень**

1. Гіпотонія м'язів тазового пояса та нижніх кінцівок.

2. Розхитаність суглобів таза і ніг, їх надмірна рухливість.

3. Поперековий периферійний парез нижніх кінцівок.

4. Порушення постави у поперековому відділі хребта: сколіози, гіперлордоз.

5. Викривлені положення нижніх кінцівок за гіпотонічним типом (Х-подібні, О-подібні, С-подібні ноги).

6. Неприродна плоскостопість.

7. Зниження швидко-силових проявів у рухах ніг (при їзді на велосипеді, стоянні, ходьбі, сходженні по сходинках, бігу, підскоках, багатоскоках, стрибках у довжину та висоту).

Таким чином, на наш погляд, запропонована нова класифікація має цілий ряд переваг, до яких можна віднести наступні:

а) вона дозволяє фахівцям та батькам дітей **враховувати не тільки ту чи іншу форму ДЦП, а й різні види спинальних рухових порушень, або комбінацію церебральних та спинальних парезів;**

б) допомагає зразу виявляти не тільки наслідки, а, перш за все, **першопричину (етіологію)** тих чи інших рухових порушень;

в) завдяки новому підходу можна найбільш коректно **сформулювати протипоказання** для кожного конкретного типу рухових порушень (протипоказання для церебраліків, протипоказання для цервікаліків, протипоказання для люмбаліків);

г) така класифікація дозволяє найбільш вдало, адекватно формувати **корекційну стратегію** що до подолання наявних рухових порушень того чи іншого типу у дітей (**генеральна формула корекції**);

д) інноваційний підхід передбачає найбільш **індивідуалізовану та диференційовану корекційну програму** для конкретної дитини.

#### Список використаних джерел

1. Детский церебральный паралич. – СПб., Изд-во "Диагностика Плюс". – 2003. – 520 с.
2. Єфименко М. М. Корекційне фізичне виховання / М. М. Єфименко // Дошкільне виховання. – 2005. – №7. – С. 14-16.
3. Єфименко М. М. Малята-цервікаліки. Особливості рухових порушень / М. М. Єфименко // Дошкільне виховання. – 2006. – №12. – С. 16-17.
4. Ефименко Н. Н. Методика игрового тестирования двигательного развития и здоровья детей в норме и при патологии. – Винница: Изд-во "Эдельвейс и К", 2004. – 132 с.
5. Ратнер А. Ю. Неврология новорожденных: острый период и поздние осложнения / А.Ю. Ратнер, 2-е изд. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. – 368 с.
6. Ратнер А. Ю. Родовые повреждения нервной системы / А. Ю. Ратнер – Казань: Изд-во казанского университета, 1985. – 232 с.

In this paper an attempt has been made prior to a new way to classify a wide variety of movement disorders in children, based on the overriding thesis is that most of them are the result of injury or that the level of the central nervous system.

**Keywords:** movement disorders, testing, classification, central nervous system.

Отримано 24.2. 2012

УДК 376 – 056.24:159.922.760

Ілляшенко Т.Д.

## ДІТИ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ У ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНСУЛЬТАЦІЇ

У статті розглядається проблема девіантної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами і функції психолого-медико-педагогічної консультації в її вивченні та корекції. Виокремлюються первинні і вторинні фактори відхилень у поведінці дітей названої категорії. Обговорюється модель взаємодії системи психолого-медико-педагогічна консультація – навчальний заклад у побудові програми надання допомоги дітям з девіантною поведінкою в умовах їх інклюзивного навчання.

**Ключові слова:** девіантна поведінка, психолого-медико-педагогічна консультація, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання.

В статье рассматривается проблема девиантного поведения у детей с особыми образовательными потребностями и функции психолого-медико-педагогической консультации в его изучении и коррекции. Выделяются первичные и вторичные факторы отклонений в поведении детей указанной категории. Обсуждается модель взаимодействия системы психолого-медико-педагогическая консультация – учебное заведение в построении программы оказания помощи детям с девиантным поведением в условиях их инклюзивного обучения.

**Ключевые слова:** девиантное поведение, психолого-медико-педагогическая консультация, дети с особыми учебными потребностями, инклюзивное обучение.

Серед контингенту дітей, які відвідують психолого-медико-педагогічну консультацію (ПМПК), значна частина має більш чи менш виражені порушення ( девіації) поведінки.

Усвідомлення актуальності проблеми порушень у поведінці дітей, які користуються послугами ПМПК, зумовило введення у її штат психолога – консультанта з девіантної поведінки. Тимчасом його діяльність не отримала необхідного теоретичного обґрунтування та відповідного методичного забезпечення і залишається мало конкретизованою. Саме спробі окреслити специфіку контингенту дітей

з девіантною поведінкою, які звертаються до ПМПК, методи їх психолого-педагогічного вивчення у консультації та її вклад у надання таким дітям корекційної допомоги присвячена ця стаття.

Насамперед, постає питання про виокремлення дітей, девіації у поведінці яких входять у компетенцію ПМПК, з-поміж тих, чия девіантна (а часто і делінквентна та адиктивна) поведінка є поза її компетенцією і становить предмет опіки інших органів.

На нашу думку, визначальною особливістю девіантної поведінки дітей, обстежуваних у консультації, є, в одних випадках, її біологічна зумовленість, а отже така, що може розглядатися як дизонтогенез, хворобливий прояв і потребує не тільки психолого-педагогічного, а часто і медичного корекційного втручання, в інших – вона виступає як супутній чи вторинний розлад у дітей з порушенням психофізичного розвитку у зв'язку з умовами навчання і виховання, що не відповідають їхнім потребам, та негативними факторами соціального середовища.

Звісно, що межа між означеною категорією дітей та всіма іншими, більш чи менш виражені поведінкові девіації яких не розглядаються як пов'язані з психофізичними порушеннями, є досить розмитою. Справді, часто-густо до ПМПК приходять діти, у яких психофізичні порушення не виявляються, а їхні стійкі труднощі у навчанні та поведінці зумовлені несприятливими соціальними та педагогічними факторами. Натомість у дітей підліткового віку і старших, яких розглядають як здорових правопорушників, можуть залишатися невиявленими у більш ранньому дитинстві ті чи інші порушення психофізичного розвитку чи межові стани, первинні у довгому ланцюгу взаємообумовлених причин формування соціальної дезадаптації. На користь цього свідчить той факт, що серед підлітків, які здійснили правопорушення, 80% мають акцентуації характеру, в той час як серед загальної кількості школярів акцентуантів близько 40%.[4] Отже, не кориговані акцентуації протягом навчання і розвитку дитини у дошкільному і молодшому шкільному віці обертаються серйозними розладами соціальної адаптації, коли діти досягають підліткового віку

На користь участі у девіаціях поведінки психофізичних порушень розвитку дитини свідчить ранній їх прояв (дошкільний і молодший шкільний вік) або їх вторинність відносно порушень пізнавальних функцій, сенсорних, опорно-рухових і т. ін.

Серед дітей з поведінковими розладами, які проходять обстеження у ПМПК, можна виокремити дві групи.

Першу, значно меншу групу, складають діти, у яких порушення поведінки є основною причиною звернення до консультації. Найчастіше доводиться констатувати гіперактивний розлад з дефіцитом уваги (ГРДУ) різного ступеню тяжкості і з великим розмаїттям симптомів, що проявляється і в заявлених скаргах. Здебільшого це надмірна рухливість, імпульсивність, що призводить до

порушення дисципліни в класі. Значно рідше надходять скарги на заняття дитини сторонніми справами на уроці та під час виконання домашніх завдань, нездатність послідовно діяти та доводити справу до завершення. Зазвичай на зауваження у зв'язку з «неорганізованістю» такі діти відповідають роздратуванням, а то й агресією. Ці прояви ГРДУ, у яких на перший план виступають розлади саморегуляції діяльності, а не надмірна рухова активність, у багатьох випадках залишаються не ідентифікованими. Тимчасом не коригований ГРДУ несе багато загроз щодо подальшої дезадаптації дитини.

Часто поведінкові розлади, які виступають основними скаргами під час звернення до консультації, супроводжують затримку психічного розвитку (ЗПР) і є ознаками емоційно-вольової незрілості дитини, яка проявляється бурхливими реакціями, здебільшого неадекватними обставинам, що викликають фрустрацію. Слід зазначити, що поведінкові розлади не зрідка існують паралельно з розладами пізнавальної діяльності у дітей із ЗПР особливо церебрально-органічного генезу й у зверненні до консультації виступають як провідні.

Дуже складними є порушення поведінки дітей, зумовлені окремими акцентуаціями характеру, особливо збудливого типу, що з раннього дитинства проявляється в труднощах регуляції поведінки загальноприйнятими нормами, в нестримності потягів і агресивності [3]. Коли на консультацію звертаються підлітки, то доводиться говорити про уже сформовані ознаки психопатії, які крім психолого-педагогічного потребують і медичного втручання.

Часто ПМПК доводиться мати справу з дітьми, поведінкові розлади яких зумовлені педагогічною занедбаністю, а саме – сформованістю в асоціальному середовищі, насамперед, сім'ї, а то й вулиці, неприйнятних зразків поведінки. Здебільшого такі діти демонструють цілком достатній інтелектуальний розвиток для успішного навчання, але відсутність знань через не сформованість навчальної мотивації, негативне ставлення до навчання і школи в цілому. Отже, визначальною ознакою дітей, віднесених до першої групи, є розлади поведінки, що стають причиною звернення до ПМПК. Звичайно, це ніякою мірою не виключає наявності супутніх розладів, зокрема, пізнавальної діяльності, які виявляються у ході психолого-педагогічного обстеження дитини.

Другу, значно численнішу, групу становлять діти із вторинними розладами поведінки щодо розладів пізнавальної діяльності, порушень опорно-рухового апарату, сенсорних порушень, які є основними причинами звернення до ПМПК, у той час як поведінкові проблеми залишаються прихованими чи такими, що на перший погляд сприймаються як другорядні. У дітей з порушеннями пізнавальної діяльності часто труднощі в поведінці, які поступово нарастають на тлі

хронічного невстигання, відіграють вирішальну роль у зверненні до консультації, оскільки вони створюють значно більше проблем для педагогів і батьків, ніж давні труднощі у навчанні. Серед таких вторинних поведінкових розладів чи не найпоширенішими є прояви агресії, а також схожі за походженням стани, відомі в літературі як уникання невдачі [2], синдром хронічної неуспішності і відмова від діяльності у молодшому шкільному віці і як їх продовження і поглиблення у підлітковому віці – тотальний регрес і психологічна інкапсуляція, коли пасивна реакція на неуспішність навчання поширюється на усі види діяльності, спілкування, набуває негативних рис особистості [1]. В усіх цих станах спільна першопричина, а саме – неуспішність навчання, фізичні, сенсорні недоліки та ставлення до них оточення, що веде до усвідомлення дитиною своєї меншовартості і розвитку захисних реакцій. В залежності від індивідуальних особливостей одні діти на негативні оцінки однокласників, педагогів, батьків відповідають агресією, часом – демонстрацією себе як «відчайдушного хулігана». Інші, здебільшого більш астеничні діти, щоб уникнути звичної уже невдачі, відмовляються працювати на уроці, виконувати домашні завдання, поринають у фантазування і чимдалі відгороджуються від спілкування і будь-якої діяльності. При цьому їхні пізнавальні можливості часто бувають значно вищими від реальних успіхів у навчанні, яке може ускладнюватися розладами окремих пізнавальних функцій: мовленнєвого розвитку, іншими труднощами формування шкільних навичок. Як правило, у таких дітей виявляється високий рівень тривожності і низька самооцінка, що без відповідного втручання загрожує серйозними деформаціями особистості.

Описані первинні і вторинні розлади поведінки дітей, які приходять до ПМПК, можуть мати подібні прояви, в той час як витоки їх різні і вони потребують різної психолого-педагогічної тактики для їх подолання. Наприклад, напади агресії у дитини з акцентуацією характеру збудливого типу й у дитини з агресивними реакціями на неуспішне навчання зовні можуть бути схожими. Так само схожою є поведінка дитини в одному випадку із розладами саморегуляції, в іншому – з реакцією відмови від діяльності через її неуспішність і зниження самооцінки. Проте усі ці випадки порушення поведінки дітей потребують різного педагогічного (а часом і медичного) втручання.

Далі зупинимося на основному предметі обговорення у цій статті – участі ПМПК, яка склалася протягом тривалого часу, у розв'язанні проблеми девіантної поведінки дітей, та тих не використаних можливостях їх психолого-педагогічного вивчення і визначення шляхів допомоги їм, реалізації яких вимагає сьогодення.

Протягом тривалого часу основною і майже єдиною функцією ПМПК була констатація того чи іншого порушення психофізичного розвитку дитини та рекомендація відповідного спеціального

навчального закладу для здобуття нею освіти. За цих умов предметом уваги консультації залишалося провідне порушення, яке визначало місце навчання дитини. Для вивчення супутніх порушень у консультацій, які ще донедавна працювали у режимі колишніх медико-педагогічних комісій, не залишалося ні часу, ні кадрових та методичних ресурсів.

За таких умов особливо обмеженими були та й значною мірою залишаються досі можливості консультації у позитивному розв'язанні проблем дітей, провідним чи уже виявленим супутнім порушенням розвитку яких є девіантна поведінка. Констатація того чи іншого розладу поведінки дитини головним чином відбувається на основі супроводжувальних документів, серед яких чи не найінформативнішою залишається психолого-педагогічна характеристика, надана навчальним закладом. Спостереження в умовах одноразового обмеженого в часі відвідання консультації за окремими винятками не розкриває справжньої картини порушень поведінки дитини, тим більше – факторів, що їх зумовлюють. Навіть діти з вираженою руховою гіперактивністю у специфічних умовах обстеження часто поводяться не типово. Тому можна стверджувати, що діти, які приходять до ПМПК з проблемою порушень поведінки, не отримують обґрунтованих висновків щодо причинової обумовленості їх стану, а отже і обґрунтованих рекомендацій щодо його корекції.

Іншою причиною не достатньої уваги консультацій до порушень поведінки дітей є те, що її рекомендації обмежуються досі спеціальною навчальною програмою, за якою стоїть спеціальний навчальний заклад, а у кращому випадку – спеціальний клас у загальноосвітній школі. Тимчасом спеціальної корекційної програми, універсальної для різних порушень поведінки немає і бути не може. Тому консультація обмежується підтвердженням розладу, та й то здебільшого на основі заявлених скарг, і дитина без будь-якого плану роботи з нею повертається до того самого навчального закладу, звідки вона прийшла. Навчальний же заклад, а саме він у переважній більшості випадків порушує питання про обстеження дитини ПМПК, через нерозуміння її стану і можливих важелів впливу на нього очікує певних кардинальних рішень, які не передбачають повернення її у ті самі умови навчання і виховання. Саме тому дитині з порушеннями поведінки не завжди виправдано рекомендують індивідуальне навчання в домашніх умовах чи у школі у позаурочний час. Відомо, що така форма навчання доцільна тільки у тих не дуже частих випадках, коли дитина через хворобливий стан неспроможна відвідувати класні заняття, або відхилення у її поведінці є такими, що становлять загрозу для інших дітей. Зрозуміло, що у цих умовах реалізація корекційних заходів залишається доволі проблематичною. Більше того, позбавлена класного

колективу, дитина втрачає умови для подальшої соціальної адаптації. Таким чином, в умовах функціонування ПМПК, що склалися протягом десятиліть, діти з особливими освітніми потребами і розладами поведінки є тією категорією, яка має найменший шанс отримати дієву допомогу.

З тих пір, як ПМПК набули статусу окремих установ, а не комісій, що діють періодично на громадських засадах, питання розширення і чіткого визначення їхніх функцій залишається актуальним, хоча в останні роки уже відбулося чимало змін на краще. Цьому особливо сприяло створення міських і районних ПМПК, а не тільки обласних, що зробило незрівнянно густішою їх мережу та забезпечило можливість більше приділяти уваги обстеженню кожної дитини, наданню їй, батькам та навчальним закладам різнобічної допомоги щодо її виховання, навчання і розвитку. Відтак реальнішим стало і вивчення девіацій у поведінці дітей та обґрунтування рекомендацій щодо їх корекції.

Сьогодні, коли у нашій країні відбувається апробація та впровадження різних форм інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у єдиній освітній системі, зокрема, інклюзивного навчання, ПМПК відіграє не тільки провідну роль у оцінюванні особливостей освітніх потреб дитини, але й у розробці рекомендацій щодо індивідуального плану її навчання та забезпечення оптимальних умов соціальної адаптації.

Наголосимо, що діти з особливими освітніми потребами є групою ризику щодо виникнення девіацій у їхній поведінці. Тому ПМПК не може стояти осторонь від цієї проблеми. Отже психолого-педагогічне вивчення дітей-відвідувачів ПМПК не повинно обмежуватися сферою пізнавальної діяльності, а поширюватися на виявлення порушень у формуванні особистості, їх причинового зв'язку з іншими порушеннями.

Зрозуміло, що різнобічне психолого-педагогічне вивчення пізнавальної діяльності та розвитку особистості дитини не можна здійснити в умовах одноразового, часто короткотривалого обстеження, яке за багато років функціонування ПМПК стало нормою. Проте сьогодні вона не задовольняє вимог практики надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами, особливо в умовах інклюзивного навчання. Останнє вимагає від консультації рекомендацій, якісно глибших і ширших від тих, що даються зазвичай. Вони повинні стати основою для складання індивідуального плану педагогічної роботи з дитиною.

Розширені висновки та рекомендації ПМПК, на нашу думку, крім висновків про актуальний інтелектуальний розвиток і його потенційні можливості, які виявляються у навчованості, про мовленнєвий



розвиток, стан окремих психічних функцій та про рівень навчальних досягнень, повинні містити інформацію про систему емоційних ставлень дитини. Такими є: ставлення до навчальних успіхів і невдач, самооцінка та щільно пов'язане з нею позитивне чи негативне самоприйняття і рівень тривожності, стосунки у дитячому колективі та сім'ї.

Усі ці відомості можуть бути отриманими, насамперед, із психолого-педагогічної характеристики, складеної психологом та педагогом навчального закладу, у якому перебуває дитина. Зауважимо, що сьогодні психолого-педагогічні характеристики часто складаються довільно і досить поверхово, без достатнього висвітлення психологічних особливостей дитини, які становлять інтерес для подальшого її вивчення у консультації. Очевидно, буде доцільним для поліпшення їх інформативності уніфікувати ряд аспектів вивчення дитини, що обов'язково у них висвітлюються. Складена таким чином психолого-педагогічна характеристика становить основу для визначення параметрів подальшого вивчення дитини у консультації. Ці відомості доповнюються висновками дитячого психоневролога про органічні передумови порушення інтелекту та поведінки, які, як правило, є у документах, представлених на консультацію.

У процесі первинного обстеження дитини у ПМПК з'ясовуються особливості її інтелектуального, зокрема, мовленнєвого розвитку та рівня навчальних досягнень. У цей час можуть виникати додаткові гіпотези про її стан та його зумовленість, а відтак і необхідність подальшого обстеження.

Діти, у яких фіксуються поведінкові проблеми, в окремий час обстежують ся психологом з девіантної поведінки. Потребує обговорення і апробації необхідність такого спеціального вивчення тих дітей, у яких не зафіксовано відповідних розладів. Принаймні потрібно мати на увазі можливість існування латентних чи не виявлених станів, які надалі перешкоджатимуть навчанню дитини та її особистісному розвитку.

Психолог з девіантної поведінки повинен мати спеціальну підготовку і володіти рядом методик вивчення особистості дитини та розладів її поведінки. Відповідні методичні матеріали повинні бути у консультації.

Наслідком підсумкового обговорення виявлених психологічних особливостей дитини та факторів, що їх зумовлюють, є складання рекомендацій для оптимальних умов її навчання і розвитку. Зрозуміло, що вони не можуть обмежуватися традиційною рекомендацією певної спеціальної навчальної програми, а відображати індивідуальні особливості інтелектуального розвитку, актуальних знань та рис особистості дитини, необхідних для побудови індивідуального плану подальшої різнобічної педагогічної роботи з нею.

Поглиблене вивчення дітей з особливими освітніми потребами у ПМПК буде самоціллю, якщо батьки та педагоги залишаться не достатньо поінформованими про причини виникнення відхилень у поведінці дитини та не будуть залученими до їх подолання. Наголосимо, що часто запекла боротьба педагога з дитиною, поведінка якої не вкладається у загальноприйняті норми, ведеться через повне нерозуміння її стану та незнання способів їй допомогти. Тому зворотний зв'язок з навчальним закладом і батьками, може здійснюватися через шкільного психолога, який відіграє важливу роль у реалізації рекомендацій консультації, взаємодіє з педагогами та сім'єю дитини.

Вивчення у ПМПК поведінкових розладів дітей з особливими освітніми потребами та обґрунтування педагогічних заходів щодо їх корекції є складним завданням, розв'язання якого потребує подальших науково-методичних і практичних пошуків.

#### **Список використаних джерел**

1. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 2 / Венгер А.Л. – М.: Генезис, 2001. – 128 с.
2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. Посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві; пер. з англ.. Тетяна Клекота ]. – К.: СПД – ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности / Леонгард Карл [ пер. с нем. В. Лещинская ]. – К.: Вища школа, 1981 – 392 с.
4. Максимова Н.Ю. Психологія девіантної поведінки: навч. посібник / Н.Ю. Максимова. – К.: Либідь, 2011. – 520 с.

The article is dedicated to issues of deviant behavior in children with special educational needs, as well as functions of psychological, medical and educational counseling in study and correction of such behavior. Primary and secondary factors of deviations in behavior of children in this category are distinguished. Article reviews the model of interaction “Psychological, medical and educational counseling – Educational institution” in developing assistance program for children with deviant behavior in conditions of inclusive education.

**Keywords:** deviant behavior; psychological, medical and educational counseling; children with special educational needs; inclusive education.

*Отримано 23.2.2012*

УДК 616.89-008.47:159.922.76

М. В. Касьян

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ

Наукова стаття розкриває основні особливості пізнавальної та емоційно-вольової сфери дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю. Вказані критерії гіперактивності та дефіциту активної уваги, які є важливими при спостереженні та психологічному обстеженні дітей з даним синдромом. Зазначені основні характеристики педагогічного та психологічного підходів у роботі з дітьми з СДУГ.

**Ключові слова:** синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, дезадаптація, пізнавальні процеси, гіперактивність, імпульсивність, психологічна діагностика, читання, письмо.

Научная статья раскрывает основные особенности познавательной и эмоционально-волевой сферы детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. Указанные критерии гиперактивности и дефицита активного внимания, которые важны при наблюдении и психологическом обследовании детей с данным синдромом. Указаны основные характеристики педагогического и психологического подходов в работе с детьми с СДВГ.

**Ключевые слова:** синдром дефицита внимания с гиперактивностью, дезадаптация, познавательные процессы, гиперактивность, импульсивность, психологическая диагностика, чтение, письмо.

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю – характеризується моторною гіперактивністю, порушенням уваги та імпульсивністю, що проявляються невідповідно до віку і призводять до виражених порушень функціонування дитини в основних сферах життя.

Дитина дошкільного віку досить часто є активною, імпульсивною та неуважною, що не завжди являється проявом патології. Тому досить складно відрізнити симптоматику синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю від нормальної поведінки дітей даного віку.

Зазвичай поведінкові прояви СДУГ наявні у дитини починаючи від самого народження. Проте до досягнення дитиною молодшого або старшого дошкільного віку найближче оточення може списувати їх на прояви характеру, особливості темпераменту або стиль виховання в сім'ї. Але вже при навчанні дитини в школі такі характеристики особистості дитини як імпульсивність, гіперактивність дедалі важче ігнорувати.

Для кращої продуктивності, у роботі з дітьми зі СДУГ необхідно поєднувати роботу психолога та педагога або вихователя. Для цього необхідно враховувати деякі аспекти такої роботи.

При психологічній діагностиці слід пам'ятати, що дітям дошкільного віку властива більш висока порівняно з дорослими рухова активність. Увага у дітей стає відносно стійкою в віці 4-5 років. Дошкільнятам характерні мимовільна увага та слабозвинутий розподіл уваги. Також слід відмітити, що для постановки діагнозу СДУГ нам необхідно прослідкувати симптоми протягом 6 місяців, вони мають проявлятися до 7 років та супроводжуватись психологічною дезадаптацією. Тому говорити про синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю на основі ситуативних, короточасних проявів в поведінці дитини неможна.

Для постановки діагнозу крім основних клінічних проявів необхідні детальний анамнез життя та дані про поведінку в даний час. В контексті збору анамнезу корисним являється складання таблиці, в якій була б відображена послідовність виникнення симптомів. Інформацію слід намагатися отримати з усіх можливих джерел (батьки, вихователі дитячого садка, родичі, найближче оточення).

Психолого-педагогічне вивчення дітей включає в себе бесіду, анкетування батьків та інших членів родини, спостереження за дитиною, дослідження її психічних функцій (пам'ять, увага, мислення). В ході такого дослідження можна встановити:

- рівень розвитку когнітивних функцій (увага, пам'ять, мислення);
- емоційні особливості;
- рівень сформованості рухової сфери;
- особистісні особливості;
- соціальні умови життя;
- особливості поведінки вдома та дитячому садку.

Найбільш ефективним в діагностиці дитини з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю є структуроване спостереження.

Американські психологи П. Бейкер та М. Алворд запропонували критерії гіперактивності, які виявляються при психологічному обстеженні і записуються в схему спостереження за дитиною.

Вони включають ознаки дефіциту активної уваги:

- 1) непослідовна, їй важко довго утримувати увагу;

- 2) не слухає, коли до неї звертаються;
- 3) з великим ентузіазмом береться за завдання, але так його і не завершує;
- 4) зазнає труднощів в організації;
- 5) часто губить речі;
- 6) уникає нудних завдань та тих, що потребують розумових зусиль;
- 7) часто буває забудькувата.

Критерії визначення рухової розгальмованості:

- 1) постійно совається;
- 2) проявляє ознаки занепокоєння (перебирає пальцями, рухається на стільці, бігає, забирається куди-небудь);
- 3) спить набагато менше, ніж інші діти, навіть в дитинстві;
- 4) надмірно балакуча;
- 5) імпульсивна;
- 6) починає відповідати не дослухавши до кінця запитання;
- 7) неспроможна дочекатися своєї черги, часто вмішується, перебиває;
- 8) погано зосереджує увагу;
- 9) не може дочекатися винагороди (якщо між діяльністю та винагородою є пауза);
- 10) при виконанні завдань поводить себе по різному і демонструє різні результати. На деяких заняттях дитина спокійна, на інших – ні, на одних уроках вона успішна, на інших – ні.

Психологічне обстеження дітей з СДУГ включає як стандартні психологічні методики оцінки уваги, пам'яті, а також нейропсихологічні методики: експрес-діагностика пам'яті "Лурія-90", проби на рівень розвитку довільних рухів О. Р. Лурія та Н. І. Озерецького.

Діти з СДУГ мають специфічний когнітивний та особистісний розвиток. Вони цікавляться, але не допитливі. Знання, уявлення і висновки таких дітей поверхневі. Розуміння предметів і явищ також поверхневе, уявлення про соціальні і міжособистісні стосунки досить спрощені.

Це відбувається тому, що одвічне дитяче „чому?” задовольняється першими сказаними словами і досить загальним сприйняттям того, що відбувається довкола. Тут знову-таки справа не лише в надмірній активності дитини, але також в її неуважності.

Дитина, яка має синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, не вникає в суть явищ, не помічає деталей і не враховує їх в сприйнятті цілого предмету або явища. Таким чином, така важлива властивість особистості, як уважність не формується або формується дуже повільно.

Уважна людина глибше розуміє те, що відбувається довкола, глибше відчуває і переживає свій особистий досвід. Уважність треба

розвивати з раннього дитинства, а не сподіватися на те, що дитина переросте і з віком все мине.

Гіперактивні діти дуже слабо мотивовані. Інтерес, бажання чимось займатися формується у них повільно. Проте, якщо інтерес сформувався, зазвичай, він залишається надовго або на все життя.

Тому важливим в заняттях і іграх з таким дітьми є наявність позитивної мотивації. Важливим тут є елемент задоволення. Якщо щось приносить задоволення, то ми цим можемо займатися годинами.

Гіперактивні діти взагалі дуже погано переносять нудні, монотонні, одноманітні завдання. Тому будь-яка діяльність має бути якимось чином емоційно підкріплена.

Діти з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю характеризуються вираженими порушеннями уваги в порівнянні зі здоровими дітьми того ж віку і статі. У дітей з СДУГ відзначаються значні складнощі в постійності вольових зусиль або стійкості уваги по відношенню до завдань (зосередженість на діяльності). Дані труднощі явно наявні в деяких не спланованих, вільних іграх, коли знижується час гри з однією певною іграшкою, але кількість різноманітних іграшок, що використовуються дитиною, протягом усього часу гри значно збільшується. Для дітей зі СДУГ найбільш складні ситуації, які потребують стійкості уваги при виконанні нудних, надоїдливих завдань, що повторюються, таких як самостійне виконання шкільних та домашніх робіт, а також тяжких та неприємних завдань. Однак при зацікавленому виконанні дитиною додаткових завдань показники стійкості уваги дітей зі СДУГ не відрізняються від показників у нормальних дітей.

Ведучим в дефіциті уваги при СДУГ – недостатність неперервності уваги або пильності. Коли дитині з СДУГ дають нецікаве завдання або таке, що повторюється, з плином часу продуктивність виконання цих завдань погіршується. Діти з СДУГ не можуть завзято продовжувати виконувати таке завдання, навіть якщо хочуть. Найкраще у них виходить виконувати дії, де обирають вони: комп'ютерні ігри, конструювання моделей літаків та машин, а також ті завдання, які є цікавими для дитини і не потребують підтримки стійкості уваги довгий час.

Мислення у гіперактивних дітей вирізняється невпорядкованістю, в основному конкретне. Часто виникають труднощі з такими абстрактними поняттями, як час і простір. Характерними є зниження запасів слів, бідне мовлення, неточність у визначенні понять та видовій диференціації. Маючи в цілому достатні інтелектуальні можливості для засвоєння навчальної програми, діти навчаються нерівно й не досить

успішно. Неуспішність у навчально-пізнавальній діяльності породжує негативні тенденції у формуванні мотивації навчання.

Нездатність гіперактивної дитини до складної аналітичної роботи, яка вимагає великого напруження та концентрації уваги при пізнанні, оцінюванні почуттів та станів іншої людини, ускладнює формування дружніх стосунків з однолітками.

Одним з головних ознак СДУГ, одночасно з порушеннями уваги, є імпульсивність – недостатність контролю поведінки в відповідь на конкретні вимоги. Клінічно, ці діти часто характеризуються швидкістю реакції на ситуації, вони не чекають вказівок та інструкцій, які можуть допомогти у вирішенні завдання, а також неадекватно оцінюють вимоги завдання. В результаті такі діти дуже недбалі, неуважні, безтурботні і легковажні. Такі діти часто не можуть розглядати потенційно негативні, шкідливі чи руйнівні наслідки, котрі можуть бути пов'язані з окремими ситуаціями або їх вчинками. Часто вони піддають себе необгрунтованому, непотрібному ризику, щоб повести свою сміливість, капризи і чудасії, особливо перед однолітками. В результаті не рідкі нещасні випадки з отруєннями та травмами. Діти з СДУГ можуть легковажно і безтурботно пошкодити або знищити чию-небудь власність значно частіше, ніж здорові діти.

Для них дуже проблематично дочекатися своєї черги в грі або в команді. Вони свідомо вибирають короткострокові види діяльності, прикладаючи меншу кількість зусиль і часу на виконання завдань, які для них неприємні, нудні і докучливі. Коли вони хочуть що-небудь і повинні чекати щоб отримати це (наприклад, обіцянка батьків неодмінно узяти їх в кіно або в магазин), вони можуть нескінченно чіплятися до дорослих в очікуванні даної події, демонструючи оточуючим безперестанні вимоги і концентруючи на собі увагу.

Ситуації і ігри, що вимагають спільної участі, співпраці, взаємодії, стриманості і строгості зі своїми однолітками, є особливо проблематичними для імпульсивних дітей. В усному мовленні вони часто говорять нескромно, нестримано, необережно, не замислюючись про відчуття оточуючих або про соціальні наслідки цих висловів для них самих. Передчасні відповіді на запитання і переривання розмов інших для них звичайне явище. Тому, враження, які такі діти справляють на оточуючих дуже часто тлумачаться як незрілість або дитячість, слабкий самоконтроль, безвідповідальність, лінь і надмірна грубість. І не дивно що такі діти піддаються покаранням, критиці і засудженню з боку своїх однолітків і дорослих більше, ніж здорові.

Симптоми імпульсивності можуть приймати різноманітні форми:

– когнітивна імпульсивність – симптоми, що відображають неорганізованість, поспішність мислення і передбачає необхідність контролю;

– поведінкова імпульсивність – симптоми, що включають викрики в класі або дії без урахування наслідків. Дітям з поведінковою імпульсивністю важко вгамувати свої реакції, коли ситуація просто звертається до них це зробити.

Когнітивна та поведінкова імпульсивність передбачають виникнення проблем з шкільною успішністю. Однак, лише поведінкова імпульсивність передує асоціальній поведінці.

Гіперактивність або надмірна рухова активність, не завжди є обов'язковим симптомом. У частини дітей рухова активність може бути нормальною або навіть зниженою, що часто утруднює своєчасну діагностику і, відповідно, корекцію даного розладу. Діти з СДУГ не здатні сидіти нерухомо протягом всього уроку. Діяльність цих дітей надмірно рухлива, енергійна, інтенсивна, неадекватна, безцільна.

Не маючи великих успіхів у навчанні, зазнаючи дискомфорту в стосунках з вчителем та однолітками, зазвичай отримуючи нескінченні зауваження, такі діти поступово звикають до думки, що вони нікчемні, запевнені в своїй невиліковності. У багатьох із них проявляються ознаки невротизації, підвищеної втомлюваності, невротичні навички в поєднанні з інфантильною поведінкою, що в цілому створює умови для трансформації у психопатичну особистість.

Стратегії діяльності вчителя направлені на покращення успішності дитини з СДУГ мають бути пов'язані з використанням усього спектру засобів корекції уваги та поведінки учня, оскільки прийнятна поведінка та уважність є обов'язковими умовами гарної шкільної успішності.

Більшість дітей з СДУГ мають нормальний рівень розвитку інтелекту. Однак їм важко застосовувати свої знання в звичайних ситуаціях. У дітей з СДУГ виникають проблеми з успішністю навіть в молодших класах, вони відчувають труднощі при переході з класу в клас, їх часто направляють до допоміжних класів. У багатьох дітей з СДУГ виникають специфічні порушення навчання, найбільш характерні – в читанні та математиці.

Приблизно 25 – 60% дітей з СДУГ мають розлад навичок читання, відомий як дислексія. Такі діти часто відчувають значні труднощі в опануванні навичками письма. Почерк у таких дітей часто буває нерозбірливий, виконання завдань неакуратне. Вони також мають проблеми з правописом – роблять безліч помилок через неухважність, виконують завдання не систематично. Діти з СДУГ часто при обчислюванні математичних прикладів помиляються в знаках і тому отримують невірний результат. При розв'язуванні задач гіперактивним



дітям важко сконцентруватися та довести справу до кінця, вони забувають умову завдання дуже скоро, тому в них дуже часто виникають проблеми з математикою.

Через проблеми з увагою і важкість протистояти імпульсам зі сторони, діти з СДУГ потребують чітко структурованого середовища класної кімнати. Ефективна робота в класі включає в себе послідовні дії вчителя, наявність чітких правил поведінки, передбачуваність в організації середовища та стилі викладання, побудову позитивних стосунків з дитиною. Вчитель повинен бути розуміючим, "гнучким" і терплячим. Щодо організації фізичного простору в класній кімнаті, то найкращою є така організація, яка передбачає зменшення сторонніх подразників та допомагає зосередитись на виконанні завдань. Класна кімната повинна бути закритою, класичні чотири стіни і двері. Відкритий простір або скляні стіни, аж ніяк не сприяють зосередженню дітей. Щодо вибору місця за партою де буде сидіти дитина, найбільш часто зустрічається рекомендація посадити дитину за першу парту, бажано в центрі з більш успішним та спокійним однолітком. Але важливо вчителю діяти на власний розсуд. Оскільки, в такому підході є як переваги, так і недоліки. Сидячи на першій парті дитина менше відволікається на подразники, за нею легше спостерігати і реагувати на її поведінку. Але, якщо дитина занадто збуджена, або активна, то на певному етапі вчитель може посадити її і подалі, адже своєю активністю вона може відволікати інших учнів. Вибір сусіда для гіперактивної дитини це також дуже індивідуальна річ. Однозначним є одне, не можна садити разом двох гіперактивних дітей. Бажано вибрати сусіда, який буде справляти позитивний вплив на дитину.

Важливим моментом навчання гіперактивної дитини в школі є дотримання нею шкільних правил. Вони мають бути чітко сформульованими, дитина має зрозуміти їх суть та мету, правила можуть буди написані на плакаті та висіти в класі (завжди "під рукою"), систематичне виконання правил усіма учнями класу, система нагородження за припустиму поведінку.

За даними досліджень, близько 40% дітей з СДУГ мають труднощі у навчанні, які поділяються на власне труднощі академічних навичок (письмо, читання, математика) та проблеми з успішністю (вони можуть бути як супутніми так і виявлятися окремо). У дитини з СДУГ, у якої не спостерігаються чітко виражені труднощі у навчанні, все одно будуть проблеми із виконанням домашніх та завдань протягом уроку. При виконанні домашніх завдань у дитини спостерігаються труднощі з дотриманням часових меж, це, в свою чергу, є наслідком знову ж таки проблем з увагою та імпульсивністю, дитині важко сфокусуватися на виконанні завдання. Через підвищене реагування на сторонні стимули

та неспроможність виконувати не надто цікаву роботу довго, дитина з СДУГ потребує більше часу на виконання завдання, а ніж її одноліток.

Вдале керування поведінкою дитини в класі – це один з найважливіших чинників загальної шкільної успішності. Один з найважливіших чинників корекції поведінки, це тісна співпраця між вчителем і батьками дитини. Поведінкові стратегії, що застосовуються в школі, повинні мати продовження вдома.

СДУГ являє собою серйозну проблему, оскільки у 80% хворих спостерігаються супутні психічні розлади. Старший дошкільний та молодший шкільний вік є часом, коли виявляється СДУГ. Вчителі та вихователі мають бути обізнаними в проблемі та сприяти діагностуванню та корекції даного розладу. Адекватне втручання у дитячому садку та школі сприяє більш продуктивній реабілітації дитини у старшому віці.

### **Список використаних джерел**

1. Болотовский Г. В., Чутко Л. С., Попова И. В. Гиперактивный ребенок. – СПб.: НПК "Омега", 2010. – 160 с.
2. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. – М.: Владос, 2005. – 124 с.
3. Политика О. И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
4. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. Практичне керівництво для фахівців. – Львів: "Крео", 2007. – 234 с.
5. Фесенко Е. В., Фесенко Ю. А. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. – СПб.: Наука и Техника, 2010. – 384 с.
6. [www.adhd.org.ua](http://www.adhd.org.ua)

Article reveals the main features of cognitive, emotional and volitional sphere children with attention deficit hyperactivity disorder. Noted criteria of hyperactivity and attention deficit, which is important in monitoring and psychological diagnostic of children with this syndrome. These basic characteristics of pedagogical and psychological approaches in working with children with ADHD.

**Keywords:** attention deficit hyperactivity disorder, disadaptation, cognitive processes, hyperactivity, impulsive, psychological diagnostic, reading and writing.

*Отримано 24.2. 2012*

УДК 376.1

*Н.А. Колодна*

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

У статті зазначено основні проблеми, завдання та шляхи соціально-медико-педагогічного супроводу соціальної адаптації осіб з порушеннями зору.

**Ключові слова:** соціально-медико-педагогічний супровід, соціальна адаптація, порушення зору.

В статье обозначены основные проблемы, задачи и пути социально-медико-педагогического сопровождения социальной адаптации лиц с нарушениями зрения.

**Ключевые слова:** социально-медико-педагогическое сопровождение, социальная адаптация, нарушения зрения.

Останніми десятиріччями в освітньо-виховній системі складається особлива культура підтримки, а також допомоги дитині та її батькам шляхом соціально-педагогічного супроводу, що розглядається як особливий вид допомоги підліткам та забезпечує особистісний розвиток і виховання в умовах освітнього процесу.

Сама ідея підтримки як втілення гуманістичного, особистісно зорієнтованого підходу тісно пов'язана з реалізацією права дитини на повноцінний розвиток і, як наслідок, якісною модернізацією системи освіти.

Особливістю соціально-педагогічного супроводу є необхідність вирішення завдань особистісного розвитку і виховання підлітка в складних умовах модернізації системи освіти, змін в її структурі та змісті. Неабияку роль відіграють у цьому складні процеси, специфічні умови, в яких опинилась сучасна родина (Ю.О. Бистрова, О.В. Гаврилов, Т.М. Гребенюк, О.Г. Літвак, С.П. Миронова, І.М. Некрасова, О.П. Таран, В.М. Синьов, Є.П. Синьова) [1; 3].

Пріоритетною метою модернізації освіти є виховання, що ототожнюється із поняттям "якість життя", яке розкривається через такі категорії, як "здоров'я", "соціальне благополуччя", "самореалізація", "захищеність" [1; 2].

Відповідно, сфера відповідальності соціально-педагогічного супроводу включає в себе завдання створення в освітньо-виховному

закладі успішного процесу виховання, соціалізації дитини, її самореалізацію, оскільки повноцінний розвиток особистості є гарантом суспільного благополуччя.

Завдання формування самостійної, відповідальної та соціально мобільної особистості зі зниженим зором, здатної до соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці, визначає необхідність широкого використання під час соціально-педагогічного супроводу різноманітних програм розвитку, соціальних навичок, здатності до особистісного самовизначення і саморозвитку.

За такого підходу об'єктом соціально-педагогічного супроводу виступає освітньо-виховний процес, а предметом - ситуація особистісного розвитку і виховання дитини як система взаємин зі світом, з оточенням, дорослими, однолітками, з самим собою.

Соціально-педагогічний супровід особистісного розвитку і виховання дитини має розглядатись як супровід міжособистісних взаємин (їх розвиток, корекція, взаємовплив). Завдання соціально-педагогічного супроводу:

- попередження виникнення проблем особистісного розвитку і виховання дитини зі зниженим зором;
- допомога (сприяння) дитині зі зниженим зором у вирішенні актуальних завдань виховання і соціалізації:
  - проблеми, пов'язані з вибором освітнього і професійного маршруту;
  - порушення емоційно-вольової сфери, налагодженням взаємин з однолітками, вчителями, батьками;
  - розвиток соціально-педагогічної компетентності (культури) педагогів, батьків.

Види (напрямки) роботи з соціально-педагогічного супроводу: профілактика; діагностика (індивідуальна і групова); соціально-педагогічна просвіта; формування соціально-педагогічної культури; розвиток соціально-педагогічної компетентності педагогів, вихователів, шкільних психологів, батьків [1].

Педагоги, шкільний психолог РНРЦ "Кришталік", які здійснюють соціально-педагогічний супровід, не лише володіють методиками діагностики, консультування, корекції, але й здатні до системного аналізу проблемних ситуацій, програмування і планування діяльності, спрямованої на їх вирішення, співорганізацію учасників освітньо-виховного процесу.

Соціально-педагогічний супровід різних груп дітей в нашому Центрі здійснюється по-різному. Як зазначав Р. Штайнер, перш за все, людину слід готувати до того, аби вона приєдналась до людей. Особливу увагу ми приділяємо перехідному етапу розвитку дитини – підлітковому віку [4].

Стратегічна лінія соціально-педагогічного супроводу підлітків зі зниженим зором пов'язана із психолого-фізіологічними особливостями і моральними завданнями даного віку. Серед них найбільш важливим є

самовизначення у сферах загальнолюдських цінностей і міжособистісного спілкування. Вторинними стосовно цього є прийняття себе і зовнішності, а також набуття навичок чоловічої і жіночої поведінки, вміння спілкуватися з однолітками, особами своєї та протилежної статі, встановлення адекватних, більш незалежних взаємин у сім'ї, формування планів на майбутнє, життєвих стратегій.

Істотне наукове та практичне значення мають коригування і уточнення, внесені розробниками теоретико-методичних засад психолого-педагогічного супроводу О. Газманом, О. Лідерс і Н. Михайловою, про те, що основи такого супроводу не протиричать ідеям особистісно зорієнтованого підходу, співзвучні з ними, водночас розвиваючи та культивуєючи суб'єктний потенціал дитини [3; 4].

Соціально-педагогічний супровід дітей зі зниженим зором досі не має завершеного цілісного наукового опису, в ньому спостерігаються ознаки, які відносяться до різних галузей наукового знання: педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціології. Він ототожнюється з методами і формами виховання.

Зміст соціально-педагогічного супроводу асоціюється з виховною діяльністю педагога, сприянням адаптації підлітка та встановлення добрих взаємовідносин у сім'ї, пов'язаних із навчанням, спілкуванням, побудовою міжособистісних стосунків, самовизначенням.

В нашому Центрі робота здійснюється вчителями, соціальним педагогом, вихователями, шкільним психологом, які виявляють прогалини в особистісному розвитку слабозорої дитини і надають первинну допомогу для подолання труднощів під час навчання і виховання, взаємодії з педагогами, батьками, однолітками. На даному рівні також реалізуються профілактичні програми, що охоплюють значні групи підлітків, здійснюється консультативна, просвітницька робота за участю адміністрації та вчителів освітньо-виховного закладу.

Напрями роботи, за якими здійснюється соціально-педагогічний супровід в НРЦ "Кришталік":

- Вчителі, вихователі, шкільний психолог активно приймають участь у розробці і супроводі програм виховання;
- Постійний пошук і апробації форм ефективної взаємодії класних керівників, учителів-предметників, вихователів, шкільних психологів;
- Розширення використання у виховному процесі методів роботи з ціннісно-змістовними орієнтаціями учнів (тренінги для особистісного розвитку, міжособистісного спілкування, безконфліктної взаємодії, самостійності, методики розвитку критичного мислення; протистояння негативним соціальним явищам, груповому тиску і маніпуляціям).

В Центрі соціально-педагогічний супровід особистісного розвитку і виховання підлітка з проблемної сім'ї реалізовується, використовуючи декілька видів педагогічного впливу.

Перший – це супровід-співробітництво дорослого і дитини, педагога і учня. Суть співробітництва як педагогічної інновації досить детально відображена у працях Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, С. Лисенкової, Є. Ільїна та інших відомих педагогів і полягає в наступному: дорослий (педагог) і дитина спільно вирішують особисту, навчальну, життєву ситуацію, в якій опинився підліток, разом шукають з неї вихід [3].

Педагогічний ресурс супроводу-співробітництва певним чином унікальний: дорослий допомагає дитині усвідомити сутність проблеми, виявити власні реальні та потенційні можливості, подумки примінити варіанти рішень і обрати найбільш оптимальний із них.

Супровід-співробітництво передбачає спільне планування дорослого і дитини, аналіз, співтворчість, рефлексію, вимагає дій, необхідних для наступного самостійного подолання проблем, які виникли, тобто прояву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей підлітка.

Другий – це супровід-ініціювання, відомий з часів Сократа, суть якої чудово сформулювала М. Монтессорі: "Допоможи мені це зробити самому, нічого не роблячи за мене, спрямуй у потрібне річище, підштовхни до рішення, а все інше я зроблю сам" [3].

Організуючи супровід-ініціювання, педагог створює слабозорому підлітку необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення виховних завдань і, тим самим, сприяє підлітку відкрити загально визнані моральні істини. "Винаходжуючи велосипед", підлітки реалізують свій особистісний творчий потенціал і водночас збагачують, розвивають його, при цьому зберігаючи його індивідуальну своєрідність.

Третій – це супровід-попередження, коли особливого значення набуває специфіка підліткового віку, обмеженості індивідуального досвіду дитини зі зниженим зором. У цей період підлітки часто не усвідомлюють, до яких саме наслідків можуть призвести їхні дії, вчинки і навіть слова. Вони не в змозі вчасно помітити ознак неблагополуччя в різних видах діяльності, міжособистісних взаєминах із однолітками та дорослими, у власній поведінці. Випереджаючи небажані події, передбачаючи їх можливий негативний розвиток, педагог в рамках супроводу-попередження передбачає невірні кроки дитини і, тим самим, допомагає обрати адекватні рішення, з урахуванням поведінки та діяльності проблемного підлітка [3].

При особистісне зорієнтованому підході до виховання найбільш поширеним є супровід-попередження, що реалізується в нашій школі у формах діагностичних засобів і тренінгових методик. У сфері виховання він здійснюється, починаючи з визначення емоційний переживань підлітка, гострота яких залежить від актуальності проблеми та її значущості для дитини, а зовнішні прояви – від типологічних особливостей підлітка. Глибокі переживання, як правило, охоплюють усе

ество зростаючої особистості, відсунувши на задній план повсякденні справи і турботи. У цій ситуації логіка дій педагога допомагає підлітку розібратися в сутності проблеми, намітити можливі варіанти дій по її вирішенню, обрати найбільш оптимальний з них, стимулювати виконання прийнятого рішення.

Логіка супроводу-попередження обумовлена не лише типологічними характеристиками підлітка, а частіше – проблемою, яку визначив педагог і поки що не усвідомлює підліток. Спостерігаючи за процесом особистісного розвитку і виховання, вчитель прогнозує подальший розвиток своїх вихованців, може вибудувати сприятливі перспективи. Ці перспективи слугують поштовхом до пошуку форми і конкретного змісту супроводу-попередження, здатного зняти гостроту проблеми або істотно мінімізувати її наслідки для розвитку і виховання підлітка.

Навчально-виховний процес в нашому Центрі спрямований на становлення стратегій побудови розвивального способу життя, на виховання вільної й відповідальної особистості зі зниженим зором. Розвинена відповідальність пов'язана з усвідомленням людиною своєї незалежності, самостійності, а також із впевненістю, здатністю до самоконтролю, саморегуляції поведінки, самопомоги. Одна з важливих якостей відповідальної особистості - зверненість вимог до самої себе. Відповідальну особистість характеризує готовність до подолання труднощів, здатність адекватно оцінювати свої можливості й труднощі в розв'язанні конкретної життєвої ситуації.

*НРЦ "Кришталік" покликан забезпечити ефективне розв'язання таких завдань освіти дітей з особливими потребами:*

- формування позитивного ставлення до себе, інших, навколишнього світу (самоповаги і впевненості у собі; позитивного ставлення до свого розвитку, здоров'я; ініціативності, уміння ставити мету, уміння визначати пріоритети в роботі й особистому житті; планувати час; позитивного ставлення до змін; визнання феномену людської неповторності, творчості);
- розвиток умінь і навичок, необхідних для ефективної комунікації;
- розвиток конструктивного мислення (розв'язання проблем і прийняття рішень, ефективного використання найрізноманітніших технологій);
- формування вмінь і навичок співробітництва і роботи у групі (розуміти мету і культуру групи й успішно в ній працювати; планувати й приймати рішення спільно з іншими членами групи, поважати думку інших тощо).

Критерієм визначення ефективної реабілітації дітей з особливими потребами слугуватиме достатня компетентність щодо свідомої побудови життя, зокрема:

- спроможність застосовувати компенсаторні можливості організму, активізувати наявні фізіологічні резерви для вирішення проблем власного саморозвитку, життєвої компетенції;
- набуття навичок саморегулювання почуттів і депресивних станів;
- наявність певних адаптаційних навичок, розвиненість комунікативної та емоційно-вольової сфери в життєвому просторі особистості;
- здатність до оптимістичного сприйняття життя та орієнтація на успіх;
- розвиненість механізмів регуляції рольової поведінки;
- здатність до професійного самовизначення відповідно до своїх особистісних можливостей;
- усвідомлення системи пріоритетів життєвих цінностей;
- міра відповідального ставлення особистості до життя;
- уміння будувати життя за своїм власним життєвим проектом;
- компетентність у побудові свого життєвого шляху, відповідальність за власну долю і вчинки;
- культура життя людини (міра гуманізації, цивілізованості; відповідність стилю життя загальнолюдським цінностям).

Коли дитина поступає до Центру, вона проходить обстеження у всіх спеціалістах шкільної МПК (соціальний працівник, психолог, педіатр, окуліст, логопед). Вони роблять повну діагностику і оформлюють рекомендації на продовження комплексної реабілітації.

Діагностичний етап – етап збору інформації, початкового тестування, прогнозування, адаптації та початкової психокорекції.

За результатами психологічного тестування та індивідуальних співбесід з дітьми та батьками визначаються індивідуальні потреби у психологічній і соціальній реабілітації. Практичним психологом і соціальним педагогом розробляється індивідуальна програма реабілітації (ІПР).

До обстеження дитини долучаються фахівці з медичної реабілітації, дають свої рекомендації та призначення. Медичні працівники обстежують всіх учнів на початок навчального року і визначають послідовність і об'єм медичної реабілітації. Проходить поглиблений огляд дітей усіма спеціалістами.

Оскільки нашими учнями є діти зі зниженим зором, то й організація реабілітаційного процесу є динамічною. Педагогічні працівники Центру самостійно обирають форми та методи організації навчального процесу, спираючись на основні принципи педагогіки та вимоги сучасних технологій.

В Центрі створюються педагогічні умови для реалізації принципів диференціації й індивідуалізації на підставі даних діагностики. Поєднання різних видів реабілітації є дуже корисним, бо слухач є під наглядом фахівців усіх ділянок реабілітаційного процесу. Оскільки,



навчальний процес вимагає додаткових зусиль і є великим навантаженням для особи з особливими потребами, вагомим фактором є зміни стану здоров'я людини за яким ведуть контроль спеціалісти з медичної реабілітації.

Навчання має установлений порядок, свій робочий режим, для кожного учня визначені методика та методи навчання, підібраний хід реабілітаційного процесу, індивідуальні форми та методи навчання.

Однак сьогодні ще рано ставити крапку на експерименті. Пошук триває. Останнім часом він ускладнився поглибленням кризового стану нашого суспільства, нерозумінням, а інколи і свідомим гальмуванням процесу розвитку навчально-реабілітаційних центрів, прагматизацією освітянської політики, у якій усе менше і менше місця залишається недієздатній дитині.

Потребують подальшого теоретичного та практичного розв'язання проблеми забезпечення єдності педагогічної, фізичної, медичної, соціальної реабілітації; педагогізації медичної реабілітації; розробки змісту та технологічного забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку й саморозвитку дитини зі зниженим зором; опанування педагогами досконалих діагностичних, терапевтичних, корекційних методів.

#### Список використаних джерел

1. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьєва Е.И., Васильєва Н.Л. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова. – М.: Академия, 1998. – 322 с.
2. Бистрова Ю.О. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру / Ю.О. Бистрова // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка (педагогічні науки). – Луганськ: Вид-во ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2010. – Частина I. – № 10 (197). – С. 80 – 91.
3. Годовникова Л.В. Психолог в классе коррекционно-развивающего обучения: показатели эффективности работы / Л.В. Годовникова // Дефектология. – 2004. – №6. – С. 35-40.
4. Родименко І.В. Сучасна модель супроводу дітей з особливими потребами / І.В. Родименко // Дефектологія. – 2003. – №1. – С. 20-24.

In the article basic problems, tasks and ways of social, medical, pedagogical accompaniment of social adaptation of persons, are marked with paropsiss.

**Keywords:** social, medical, pedagogical accompaniment, social adaptation, paropsiss.

*Отримано 24.2.2012*

**УДК 376-056.34**

**Г.Е. Круглик  
С.П. Хабарова**

## **ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТРУДНОЩАМИ В НАВЧАННІ**

У статті розкриваються особливості і значення формування комунікативних умінь в системі навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку з труднощами у навчанні.

**Ключові слова:** діти молодшого шкільного віку, труднощі у навчанні, спілкування, комунікативні вміння.

В статье раскрываются особенности и значение формирования коммуникативных умений в системе обучения и воспитания детей младшего школьного возраста с трудностями в обучении.

**Ключевые слова:** дети младшего школьного возраста, трудности в обучении, общение, коммуникативные умения.

На современном этапе развития системы специального образования одной из приоритетных проблем современной школы является проблема усиления социально-гуманитарной направленности образования, связанная со становлением и социализацией личности ученика в современном мире. В рамках данной проблемы актуальными представляются вопросы целенаправленного развития эффективных навыков коммуникации, обеспечения условий для продуктивного взаимодействия с окружающими как фактора успешной социализации детей с особенностями психофизического развития.

Теоретические основы формирования коммуникативных умений в философском аспекте рассматриваются в трудах И.А. Ильцова, М.С. Кагана, И.С. Кона, Б.Ф. Ломова и др.

В психологической и педагогической литературе проблему развития коммуникативных умений анализировали в своих трудах А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, С. Ю. Мещерякова, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.

Постановка вопроса развития коммуникативных умений младших школьников как самостоятельной проблемы в практике начального образования стала возможной лишь в XIX – первой половине XX

веков, когда основное внимание политиков и общественных деятелей в образовании, по замечанию А.Н. Шевелева, было сосредоточено на достижении доступности, массовости сперва начальной, а затем средней школы. Вместе с тем стоит отметить, что различные аспекты проблемы общения школьников в процессе обучения и воспитания широко освещены в работах Л.Н. Модзалевского. По замечанию Л.И. Новиковой, для прогрессивной русской педагогики конца XIX – начала XX века характерно обращение к идеям гуманизации детской среды, культивирование "духа товарищества" и взаимопомощи среди учащихся, стремление к совершенствованию их взаимоотношений с педагогами.

В педагогике советской школы проблема развития коммуникативных умений младших школьников всегда связывалась с вопросами формирования коллектива в процессе совместной учебной и общественно полезной деятельности, развития речи учащихся, а также в русле нравственного воспитания школьников (А.С. Макаренко, Т.Е. Конникова, В.А. Сухомлинский, Г.И. Щукина и др.).

Наиболее полно проблема развития коммуникативных умений школьников представлена в работах А.В. Мудрика, в которых подробно рассматривается школьник как субъект общения.

В педагогической литературе широко разработаны вопросы взаимоотношения педагог-ребенок. От особенностей общения педагога с ребенком зависит эффективность педагогического воздействия (Р.С. Буре, В.А. Канн-Калик, Т.А. Маркова, А.В. Мудрик и др.).

Коммуникативные умения составляют поведенческий компонент становления младшего школьника как субъекта общения. А.В. Мудрик считает, что коммуникативные умения формируются у школьника в его общении с окружающими и в процессе жизнедеятельности. Успешность и интенсивность их формирования зависят от того, насколько осознаются коммуникативные умения, насколько школьник сознательно способствует их развитию, присутствует ли в процессе формирования этих умений момент целенаправленного их развития со стороны педагогов.

По мнению педагогов и психологов, для полноценного общения человеку необходимо располагать рядом умений и навыков (А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, С. Ю. Мещерякова, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.). Коммуникативные навыки – навыки общения, уровнем сформированности которых определяется коммуникативность человека, манера его поведения. Коммуникативные умения – это желание вступить в контакт с окружающими и умение организовать общение [3].

Е.С. Грабчикова характеризує комунікативні вміння як можливість швидко і правильно планувати свою мову, вибирати зміст акту спілкування, забезпечувати зворотній зв'язок [1].

А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинський, А.В. Мудрик, Е.Г. Савина розглядають комунікативні вміння як особистісні якості, необхідні людині для повноцінної реалізації спілкування, міжособистісного взаємодія, яке проявляється в усвідомлених комунікативних діях учасників і в умінні будувати своє поведіння в відповідності з завданнями спілкування, вимогами ситуації та особливостями спілкування.

М.Р. Львов характеризує комунікативні вміння як швидкість мовних реакцій в діалозі; точність вибору слів, фразеології; правильність розгортання синтаксических конструкцій.

Необхідно підкреслити, що в науковій літературі немає однозначної класифікації структурних компонентів, що складають систему комунікативних умінь.

Р.А. Максимова виділила суттєві компоненти *комунікативного поведіння*: комунікативна активність (ініціативність) – здатність і прагнення суб'єкта до активного вступлення в контакт з оточуючими, інтенсивність в спілкуванні; емоційна реактивність в спілкуванні - свобода або напруженість в спілкуванні, легкість знаходження контактів з оточуючими, наявність або відсутність почуття самотності; впевненість в спілкуванні - переживання суб'єктом позитивної або негативної реакції на себе з боку інших людей, ставлення до себе як до суб'єкта спілкування, переважання позитивних або негативних взаємовідносин в процесі спілкування з оточуючими; комунікативний обсяг - кількість друзів і знайомих, частота зустрічей, час, витрачений на спілкування; потреба в спілкуванні - інтерес до спілкування, прагнення до інтенсивного спілкування.

М. Росс визначила критерії повноцінності комунікативного акту: спрямованість на сверстника з метою його залучення в процес спілкування; потенціальна здатність приймати інформацію про цілі діяльності сверстника (ініціативне вплив повинно при цьому містити інформацію, достатню для досягнення цілі взаємодія з сверстником); комунікативні дії повинні бути доступні розумінню партнера-сверстника і здатні викликати його згоду на досягнення цілі.

М.І. Шишкова виділила ряд якостей, які повинні бути властиві ситуації комунікативного взаємодія: проявлення інтересу до розмови; забезпечення уваги до розмовника; вміння вести розмову, не перебиваючи розмовника, послідовно переходячи з позиції мовця на позицію слухача і навпаки; будувати мову

грамматически правильно; точно подбирать слова для выражения мысли; придавать речи соответствующую интонационную окраску [5].

Начальный период школьной жизни занимает возрастной диапазон от 6 – 7 до 10 – 11 лет (I – IV классы). В данном возрастном периоде дети располагают значительными резервами развития. Их выявление и эффективное использование – одна из главных задач педагогики и психологии в целом. Большое значение для интеллектуального развития младших школьников имеет расширение сферы и содержания их общения с окружающими людьми, особенно взрослыми, которые для детей младшего школьного возраста выступают в роли учителей, служат образцом для подражания и основным источником разнообразных знаний.

Общение, а, следовательно, и коммуникативные умения, развиваются в онтогенезе. Это развитие охватывает все основные стороны процесса: содержание, цели и средства.

Человек способен к эмоциональному общению уже на третьем месяце развития, что связано с "комплексом оживления". К годовалому возрасту экспрессия человека настолько богата, что позволяет довольно быстро усваивать вербальный язык общения, пользоваться звуковой речью.

В младшем школьном возрасте у детей появляется более устойчивая, стабильная структура личности. Ребенок в возрасте 7 лет лучше осознает свои мысли, действия на основе опыта, трудностей приспособления к школьным условиям. Ребенок становится социализированным и индивидуализированным субъектом общения и деятельности.

Коммуникативная составляющая прослеживается в составе всех сторон общения. Следовательно, коммуникативные умения буквально пронизывают общение, являясь умениями его обеспечивающими.

Л.Я. Лозован рассматривает *коммуникативные умения младших школьников* как освоенные детьми способы выполнения действий в процессе общения, зависящие от сформированности у них коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных ориентаций и обеспечивающие им условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной коммуникативной деятельности на основе субъект-субъектных взаимоотношений [4].

Изучением возрастных особенностей общения младших школьников занимались О.А. Веселкова, А.В. Мудрик, А.В. Мунирова, Л.Я. Лозован и др.

В их исследованиях определены особенности коммуникативных умений младших школьников. Исследователи утверждают, что дети данной возрастной группы, принимая и передавая информацию, нуждаются в активизации со стороны педагога, помощи в виде

дополнительных вопросов для конкретизации сообщения, процесс взаимодействия в совместной деятельности протекает успешно с хорошо знакомым и эмоционально совместимым партнером. Дети стремятся уловить характер отношения к себе, но при этом часто завышают внешние оценки, присутствуют единичные симптомы дезадаптации в социуме.

Авторы считают, что знание ценностей и норм коммуникации младших школьников находятся в соответствии с их возрастными возможностями. Реального воплощения в жизненных ситуациях эти знания зачастую не имеют, такое положение вещей приводит к заключению о недостаточной сформированности коммуникативных умений у школьников данного возраста.

В младшем школьном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие люди. Если в конце дошкольного возраста, потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у младшего школьника она уже становится одной из главных. В 7-10 лет ребенок точно знает, что ему нужны другие дети, и явно предпочитает их общество.

Общение школьников со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих от общения со взрослыми:

- первая и наиболее важная отличительная черта состоит в большом разнообразии коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне. В общении со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. Именно в общении с другими детьми впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, кокетство, фантазирование;

- вторая яркая черта общения сверстников заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов дошкольников отличает их от взаимодействия со взрослыми. Действия, адресованные сверстнику, характеризуются значительно более высокой адекватной направленностью;

- третья специфическая особенность контактов детей заключается в их нестандартности и нерегламентированности. Если в общении со взрослым даже самые несмелые дети придерживаются определенных общепринятых норм поведения, то при взаимодействии со сверстником школьник использует самые неожиданные действия и движения. Этим движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, незаданность никаким образцам: дети прыгают, принимают причудливые позы, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и звукосочетания, сочиняют разные небылицы. Подобная свобода позволяет предположить, что общество сверстников помогает

ребенку проявить свое самобытное начало. Однако нерегламентированность и раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остаются отличительной чертой общения детей младшего школьного возраста.

Еще одна особенность общения сверстников – преобладание инициативных действий над ответным. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из – за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка наиболее важно его собственное действие или высказывание, а инициативу сверстника в большинстве случаев он не поддерживает. Инициативу взрослого они принимают и поддерживают примерно в два раза чаще. Чувствительность к воздействиям партнера существенно меньше в сфере общения с другими детьми, чем со взрослыми. Такая несогласованность коммуникативных действий часто порождает конфликты, протесты, обиды среди детей.

Особенно остро проблема формирования и развития коммуникативных умений назрела в отношении младших школьников с особенностями психофизического развития. Успешная социализация в общество детей данной категории невозможна без овладения достаточным уровнем коммуникативных умений.

Таким образом, формирование коммуникативных умений у детей с особенностями психофизического развития является одной из приоритетных задач специального образования.

Проблему развития коммуникативных умений у различных категорий детей с особенностями психофизического развития освещали такие исследователи, как С.К. Амирова, Г.В. Григорьева, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева (дети с нарушением зрения), О.К. Агавелян, Е.И. Разуван, Л.М. Шипицына (дети с интеллектуальной недостаточностью), Е.Е. Дмитриева, Е.С. Слепович, О.В. Защирина, Т.О. Журавлева, Р.Д. Триггер (дети с трудностями в обучении) [5].

Среди детей с трудностями в обучении дети с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения встречаются чаще других, данный тип задержки психического развития нередко обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений.

Церебрально-органическая недостаточность прежде всего накладывает типичный отпечаток на структуру самой задержки психического развития - как на особенности эмоционально-волевой незрелости, так и на характер нарушений познавательной деятельности.

Психолого-педагогические исследования, проведенные под руководством В.И. Лубовского, констатировали, что у детей данной группы наблюдаются неустойчивость внимания, недостаточность развития фонематического слуха, зрительного и тактильного

восприятия, оптико-пространственного синтеза, моторной и сенсорной стороны речи, долговременной и кратковременной памяти, зрительно-моторной координации, автоматизации движений и действий. Нередко обнаруживается плохая ориентировка в "правом - левом", явления зеркальности в письме, затруднения в различии сходных графем.

Поступающим в школу детям с задержкой психического развития свойствен ряд специфических особенностей. Они не вполне готовы к школьному обучению. У них не сформированы умения, навыки, недостаточно знаний для усвоения программного материала. Они не в состоянии без специальной помощи овладеть счетом, чтением и письмом. Им трудно соблюдать принятые в школе нормы поведения. Они испытывают трудности в произвольной организации деятельности. Эти трудности усугубляются ослабленным состоянием их нервной системы.

Качественная характеристика общения детей с трудностями в обучении связана с общими особенностями их развития: бедностью знаний, игровых характером интересов, несформированностью речи, саморегуляции. Отмечается неумение разрешать конфликтные ситуации на нравственной основе, частое проявление агрессивности, неадекватную самооценку, низкий уровень коммуникативных представлений о нормах и правилах общения, о человеке как о субъекте коммуникации.

Отставание в развитии коммуникативной деятельности детей с трудностями в обучении от возрастной нормы описывают в своих работах Е.Е. Дмитриева, Е.С. Слепович. У детей снижена потребность в общении, трудности в развитии речевых средств общения. Общение со взрослыми в основном носит практический, деловой характер, а личное встречается значительно реже. Общение со взрослым предполагает опору ребенка на предметные действия, обязательную непосредственную оценку его действий взрослыми. Для детей характерна незрелость мотивационно-потребностной сферы. Ведущее положение в общении занимают деловые мотивы, побуждающие к предметно-практическим действиям. Деловые контакты возникают чаще в случае затруднений, а не в целях сотрудничества, согласования действий либо усилий.

Низкий уровень познавательной активности детей с трудностями в обучении определяет качественное своеобразие познавательных мотивов: отсутствие устойчивости, однообразие и бедность.

Л.В. Кузнецова, Р.Д. Триггер отмечают стремление детей с трудностями в обучении к общению со взрослыми с целью привлечения его внимания к себе, получения немедленного одобрения его действий.

Исследования О.В. Заширинской, Р.Д. Триггер свидетельствуют о том, что основным источником коммуникации для младших школьников с трудностями в обучении является семья, мать. Вплоть до



подросткового возраста взрослый играет ведущую роль в жизни детей и принимается ими за значимое лицо. Однако родители не всегда взаимодействуют и общаются со своими детьми. Положительной же чертой является исключительно доверительное, положительно эмоционально окрашенное отношение к взрослому [2].

Задержка своевременного прохождения ребенком с трудностями в обучении основных этапов развития отрицательно сказывается на формировании социальных потребностей и не может не тормозить процесс формирования соответствующего возрастного уровня общения, соответствующего набора коммуникативных умений.

Указанные трудности в овладении коммуникативными умениями препятствуют усвоению знаний и умений по дисциплинам школьной программы, затрудняют социализацию детей. Это подтверждает необходимость включения в процесс обучения специальных форм работы, использование специальных методов и приемов, стимулирующих усвоение коммуникативных умений данной категорией детей.

#### Список використаних джерел

1. Грабчикова Е. С. Формирование коммуникативных умений младших школьников в процессе обучения русскому языку/ Нац. Ин-т образования. – Мн.: НИО, 1998. – 168 с.
2. Защиринская О.В. Коммуникативное качество личности в контексте социализации детей с задержкой психического развития / Историческая психология и ментальность. Детство. Семья. Опыт. – СПб. Речь, 2001. – 430 с.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – 2-е изд. – М.: МПСИ-Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. – 383 с.
4. Лозован Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников / Л.Я. Лозован. – Кемерово: Вояж, 2005. – 19 с.
5. Мамонько О.В. Формирование коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью/ О.В. Мамонько. – Мн.: Бестпринт; 2004. – 46 с.

In the article are opened peculiarities and meaning of the forming communication skills in the system of the giving training and upbringing of the junior children with the difficulties of the training.

**Key words:** children of primary school age, learning difficulties, communication, and communication skills.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 37.091.21-056.262/263

*І. Кучарук,  
А. Длужневська*

## **ШКОЛЯРИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ АБО ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ЗВИЧАЙНІЙ ТА ІНТЕГРАЦІЙНІЙ ШКОЛІ**

Інтеграція у загальноосвітній школі дозволяє учням з сенсорними порушеннями активно брати участь в навчальному процесі. У цій статті представляються деякі з проблем, з якими стикаються вчителі та фахівці, які хочуть допомогти школярам. Звичайно, завдання не з легких - для цього потрібні знання, навички та ретельно відібрані навчальні посібники.

**Ключові слова:** школярі з вадами слуху, школярі з вадами зору.

Интеграция в общеобразовательной школе позволяет учащимся с сенсорными нарушениями активно участвовать в учебном процессе. В этой статье представляются некоторые проблемы, с которыми сталкиваются учителя и специалисты, которые хотят помочь школьникам. Конечно, задача не из легких - для этого нужны знания, навыки и тщательно отобранные учебные пособия.

**Ключевые слова:** школьники с нарушениями слуха, школьники с недостатками зрения.

Szkoła integracyjna oraz nauczanie włączające pozwala uczniom z niepełnosprawnościami sensorycznymi aktywnie uczestniczyć w procesie edukacji. W artykule tym przedstawiłyśmy wybrane problemy, z jakimi borykają się nauczyciele i specjaliści chcący pomóc uczniom. Na pewno nie jest to zadanie łatwe – wymaga wiedzy, umiejętności i odpowiednio dobranych pomocy dydaktycznych.

**Słowa kluczowe:** Uczeń słabo słyszący, uczeń niesłyszący, uczeń sławo widzący, uczeń niewidomy, proces edukacji, uszkodzenia słuchu, uszkodzenia wzroku.

Realizacja modelu kształcenia integracyjnego i edukacji włączającej stworzyła dzieciom z uszkodzeniami słuchu i wzroku szansę na współuczestniczenie w procesie edukacyjnym na równi z pełnosprawnymi rówieśnikami, ale jednocześnie postawiła przed nimi wyzwania, którym nie

są w stanie sprostać bez refleksyjnego, troskliwie zaplanowanego wsparcia ze strony całego środowiska odpowiedzialnego za ich wszechstronny rozwój, a przede wszystkim odpowiednio przygotowanej kadry nauczycieli i wspomagających ich specjalistów.

#### I. Uczniowie z uszkodzeniami słuchu i wzroku – charakterystyka

##### a) Uczniowie słabo słyszący i niesłyszący

Czynnikami, które w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie ucznia z uszkodzonym słuchem, są: rodzaj uszkodzenia (niedosłuch przewodzeniowy, mieszany- przewodzeniowo-odbiorczy, odbiorczy), czas, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu (prelingwalne, perilingwalne i postlingwalne uszkodzenie słuchu), stopień uszkodzenia słuchu (lekkie, umiarkowane, znaczne i głębokie uszkodzenie słuchu), moment wyposażenia dziecka w aparaty słuchowe lub wszczepienia implantu ślimakowego, środowisko rodzinne (słyszący czy niesłyszący rodzice), trafność doboru metod kształtujących rozwój systemu językowego, skuteczność i intensywność oddziaływań terapeutycznych, ale też poziom rozwoju intelektualnego, który determinuje indywidualne predyspozycje do opanowywania wiadomości i umiejętności związanych z funkcjonowaniem w szkole.

Rodzaj i stopień uszkodzenia słuchu mają przede wszystkim wpływ na jakość odbioru i produkcji dźwięków mowy.

W przypadku uszkodzenia słuchu typu przewodzeniowego zaburzenia dotyczą odbioru bodźców dźwiękowych na drodze powietrznej. Przyczyna zaburzonego odbioru jest najczęściej zlokalizowana w części zewnętrznej lub środkowej narządu słuchu, a ubytek słuchu zasadniczo nie przekracza 60 dB. Skutkiem tego typu uszkodzenia jest trudność w odbiorze przez dziecko kierowanych do niego komunikatów. Słyszenie drogą kostną jest prawidłowe, co sprawia, że dziecko nie jest pozbawione możliwości autokontroli swoich wypowiedzi. Trudności ucznia z przewodzeniowym uszkodzeniem słuchu w odbiorze komunikatów dźwiękowych mogą mieć wpływ nie tylko na ukształtowanie się prawidłowych wzorców mowy w płaszczyźnie fonetycznej, ale także gramatycznej i leksykalnej.

Uszkodzenia słuchu o charakterze mieszanym oraz odbiorczym powodują zaburzenia w odbiorze bodźców akustycznych zarówno drogą powietrzną, jak i kostną. W zależności od stopnia głębokości mogą powodować zaburzenia manifestujące się niewielkimi trudnościami w płaszczyźnie odbiorczej i realizacyjnej aż po uniemożliwienie spontanicznego rozwoju językowego dziecka. Należy zaznaczyć, że w przypadku głębokich uszkodzeń słuchu samo zaopatrzenie w aparaty słuchowe lub wszczepienie implantu i rozpoczęcie działań mających na celu usprawnianie słuchu często nie wystarcza do tego, aby dziecko mogło spontanicznie przyswajać reguły zachowań językowych w aspekcie

systemowym. Problem dzieci niesłyszących dotyczy bowiem trudności w dotarciu do struktury fonologicznej i morfologicznej [K. Krakowiak, 1995] języka dźwiękowego. Staje się to przyczyną uniemożliwiającą odkrywanie znaczeń na poziomie słów oraz struktur składniowych, a tym samym zaburza proces przyswajania systemu językowego. Stan taki wpływa na zahamowanie lub zaburzenie kształtowania się kompetencji językowej i komunikacyjnej a następnie kulturowej, których poziom rozwoju staje się jakościowym i ilościowym wyznacznikiem funkcjonowania procesów poznawczych, społecznych i emocjonalnych. W takiej sytuacji budowanie systemu językowego musi odbywać się z zastosowaniem odpowiednich do stopnia uszkodzenia i możliwości dziecka metod [K. Krakowiak, 1995, J. Cieszyńska, 2001] kształtowania kompetencji językowej i komunikacyjnej, pozwalających na przełamanie wyżej wymienionych barier i umożliwienie dziecku odkrycia reguł rządzących językiem.

Nie bez znaczenia jest też czas, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu, oraz moment wyposażenia w aparaty słuchowe lub wszczepienia implantu ślimakowego. Inne będą zatem możliwości rozwoju językowego dziecka, u którego uszkodzenie słuchu nastąpiło w okresie prelingwalnym i uniemożliwiło nabycie jakichkolwiek doświadczeń językowych, a inne dziecka, które utraciło słuch w okresie perilingwalnym, czyli w trakcie kształtowania się języka czy postlingwalnym, gdy podstawy języka zostały już opanowane.

Nie trzeba też zapewne udowadniać, jak ogromne znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka ma środowisko rodzinne, w jakim się ono wychowuje. Należy zatem zwrócić uwagę na fakt, że z innymi problemami będą borykały się dzieci z uszkodzeniami słuchu dorastające w rodzinie słyszących, a z innymi w rodzinie niesłyszących rodziców.

Uczniowie z uszkodzonym słuchem stanowią zatem grupę niezwykle zróżnicowaną pod względem możliwości nabywania i doskonalenia systemu językowego. Uwzględniając funkcjonowanie językowe zarówno w sferze percepcji, jak i recepcji mowy słabo słyszącego i niesłyszącego dziecka K. Krakowiak [2006, 255–288] wyodrębniła cztery grupy osób z uszkodzeniami słuchu:

1. Funkcjonalnie słyszące – jest to grupa osób, które niezależnie od stopnia uszkodzenia słuchu wyznaczonego badaniem audiometrycznym, są w stanie odbierać wypowiedzi ustne drogą słuchową, bez konieczności wspomaganie się wzrokiem. W tej grupie należy wyodrębnić dwie podgrupy:

- a) osoby z nieznacznym obniżeniem sprawności słyszenia – nie obserwuje się w tej podgrupie zaburzeń rozwoju mowy, ani też wad wymowy uwarunkowanych audiogennie. Osoby te swobodnie rozmawiają przez telefon i prawidłowo wykonują próby badające słuch fonematyczny;

b) osoby z lekkim obniżeniem sprawności słyszenia – w tym przypadku trudności w odbiorze mowy mogą wystąpić w niesprzyjających warunkach akustycznych (hałas, szum). Nie obserwuje się zaburzeń w rozwoju języka, poza, w niektórych przypadkach, występowaniem wad wymowy związanych z trudnościami w rozpoznawaniu fonemów opozycyjnych. Wskazana jest wówczas pomoc logopedyczna.

2. Niedosłyszające – jest to z kolei grupa osób, które niezależnie od stopnia uszkodzenia słuchu wyznaczonego badaniem audiometrycznym, w odbiorze informacji przekazywanych drogą ustną preferują kanał słuchowy, jednak w celu pełnego odbioru mowy pomocniczo wspierają się wzrokiem i czuciem. Mowa u dzieci zaliczonych do tej grupy rozwija się spontanicznie, ale ze znacznymi opóźnieniami. Konieczne jest jak najwcześniejsze zapewnienie systematycznej pomocy logopedycznej.

3. Słabo słyszające – jest to grupa osób, u których pomimo zastosowania protez słuchowych mowa nie rozwija się spontanicznie i konieczne jest zastosowanie metod wspomagających kształtowanie systemu językowego (fonogesty, metody audytywno-werbalne). Występujące zaburzenia dotyczą wszystkich poziomów języka (fonologicznego, leksykalnego, gramatycznego). W odbiorze informacji ustnych osoby te w dużym stopniu wspomagają się zmysłami wzroku i czucia. Niezbędna jest opieka surdologopedyczna i surdopedagogiczna.

4. Niesłyszające – z uwagi na głębokość zaburzeń słuchu, rozwój mowy u dzieci z tej grupy nie następuje. W tym przypadku konieczne jest zastosowanie specjalnych metod kształcenia języka (fonogesty) lub w razie konieczności języka migowego. Podobnie jak w poprzedniej grupie należy zapewnić zintensyfikowane oddziaływania terapeutyczne – surdologopeda, surdopedagog.

#### b) Uczniowie słabo widzący i niewidomi

Człowiek posiada wiele zmysłów, za pomocą których poznaje świat: wącha, smakuje, dotyka, słucha, czuje, ale przede wszystkim widzi. Dzięki wzrokowi odbiera około 80% docierających do niego informacji. Wzrok w życiu człowieka wykorzystywany jest niemal cały czas: przy wykonywaniu czynności samoobsługowych, czynności związanych z pełnieniem obowiązków zawodowych, czynności szkolnych. Uczeń, który pozbawiony jest tych informacji, musi wykorzystywać pozostałe kanały informacyjne, ale nie zawsze zdobywana wiedza jest rzetelna, bo łatwo jakaś informacja może umknąć.

Dokonując analizy pojęcia osoby z uszkodzonym wzrokiem, w literaturze przedmiotu można zauważyć wiele rozbieżności oraz niejasności. Wynikają one z tego, między innymi, że w każdym kraju naukowcy kierują się innymi kryteriami, według których dokonują klasyfikacji, niewłaściwie

tłumaczą z innego języka. Już sama nazwa nie jest jednoznaczna. Używa się pojęć: osoba niewidoma, słabo widząca, ociemniała, z niepełnosprawnością wzrokową, itp.

Aby zdefiniować pojęcie osoby z uszkodzonym wzrokiem, należy wziąć pod uwagę trzy parametry wzrokowe: ostrość wzroku, pole widzenia i stan funkcjonalny narządu wzroku.

W krajach europejskich, w tym w Polsce, uwzględnia się najczęściej klasyfikację zaproponowaną przez WHO (Światowa Organizacja Zdrowia). Z punktu widzenia kryterium oftalmologicznego (medycznego; poziom ostrości wzroku) wyróżnić można 3 stopnie: wzrok normalny, słabe widzenie i ślepotę. Aby dopełnić obrazu i odpowiedzieć, kim jest osoba z uszkodzonym wzrokiem, należy wspomnieć o kryteriach funkcjonalnych, które nie biorą pod uwagę tylko kryteriów medycznych. Podział ten jest bardzo przydatny zwłaszcza w dydaktyce. W tabeli 1 przedstawiono kategorie deficytów wzroku w zależności od ujęcia.

Za wzrok normalny (ang. *normal vision*) uznaje się ostrość wzroku powyżej 0,3. W tyflogologii wyróżnia się wzrok normalny oraz wzrok prawie normalny (ang. *slight*).

Termin słabowzroczność (ang. *low vision*) odnosi się do osób, których ostrość wzroku jest w przedziale od 0,3 do 0,05. Dzieli się ona na: słabowzroczność umiarkowaną – kategoria 1 – (ang. *moderate visual impairment*) – ostrość wzroku poniżej 6/18 lub 20/70 oraz słabowzroczność znaczną – kategoria 2 – (ang. *severe visual impairment*) – ostrość wzroku nie większa niż 6/60.

Tabela 1. Kategorie inwalidztwa wzrokowego na podstawie WHO (World Health Organization) [Krzeszowski, 2008]

Kategoria	Ostrość widzenia w lepszym oku po korekcji	Określenia standardowe według WHO	Określenia funkcjonalne wg WHO
0	6/6 – 6/18 (1,0-0,3)	Normalny	Normalne
1	6/18 – 6/60 (0,3 – 0,1)	Upośledzenie wzroku	słabowidzenie
2	6/60 – 3/60 (0,1 – 0,05)	Poważne upośledzenie wzroku	słabowidzenie
3	3/60 – 1/60 (0,05 – 0,02)	Ślepotą	słabowidzenie
4	0,02 – poczucie światła	Ślepotą	słabowidzenie
5	0,00 – brak poczucia światła	Ślepotą	całkowita ślepotą

Trzecia i ostatnia grupa to osoby niewidome (ang. *blindness*), które nie posiadają wrażeń wzrokowych. Do tej grupy można zaliczyć 3 kategorie uszkodzeń wzroku. Pierwsza kategoria to słabowzroczność głęboka (ang. *profound visual impairment*) – ostrość wzroku takiej osoby nie jest większa niż 3/60. Druga - to osoby prawie niewidome (ang. *nearly blind*) – ostrość wzroku kształtuje się między 0,02 a 0,05. Posiadają one jedynie zachowane poczucie światła, czyli są w stanie odróżnić jasność od ciemności. Trzecią kategorię tworzą osoby, u których wszystkie czynności wzrokowe zostały zniesione na skutek uszkodzenia 17 pola Brodmanna w korze mózgowej. Ich ostrość wzroku wynosi 0,00 i są całkowicie niewidome (ang. *blind*). Całkowitą ślepotę nazywa się często mianem tzw. ślepoty medycznej lub „ślepoty czarnej” lub ślepoty korowej (mózgowej) [Krzeszkowski, 2007].

Wyjaśniając, kim jest osoba z uszkodzonym wzrokiem, można się posłużyć także podziałem ze względu na czas wystąpienia utraty wzroku: osoby niewidome (to te, które nie posługują się wzrokiem i nie mają żadnych wrażeń wzrokowych od urodzenia lub utraciły wzrok przed 5. rokiem życia) i osoby ociemniałe (osoby, które utraciły wzrok po 5 roku życia).

W tyflopedagogice i tyflopsychologii wyróżnia się osoby ze względu na kryterium pedagogiczne. Osoby niewidome to takie, które w toku nauki szkolnej wykorzystują pismo Braille'a. Kryterium zawodowe dzieli osoby z uszkodzonym wzrokiem w zależności od wykorzystywania zmysłu wzroku w pracy zawodowej. Osoby niewidome to te, które nie mogą pełnić żadnych funkcji kierowniczych czy też takich, gdzie wzrok odgrywa główną rolę. W pracy swojej zmuszone są do wykorzystywania technik bezwzrokowych. Z kolei z punktu widzenia prawa osoby z uszkodzonym wzrokiem można podzielić na dwie kategorie. W skład I grupy (niepełnosprawność znaczna) wchodzi osoby całkowicie niewidome, u których ostrość wzroku nie jest większa niż 5% normalnej ostrości widzenia oraz pole widzenia nie przekracza 20 stopni. Do II grupy inwalidztwa (niepełnosprawność umiarkowana) zaliczane są osoby, u których ostrość po korekcji w lepszym oku wynosi od 6 do 10%, a pole widzenia do 30 stopni (pełne pole widzenia wynosi 180 stopni).

## II. Uwarunkowania procesu edukacyjnego

### a) Uczniowie słabo słyszący i niesłyszący

Okres edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest dla wielu dzieci z uszkodzonym słuchem czasem, w którym dopiero zaczynają pojawiać się pierwsze, niedoskonałe jeszcze komunikaty językowe.

Proces terapeutyczno-edukacyjny dziecka z uszkodzonym słuchem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym powinien być zatem planowany w oparciu o funkcjonalną ocenę zachowań komunikacyjnych obejmujących obszar współdziałania w procesie komunikowania się z innymi osobami oraz sposobu wyrażania swojego stosunku do rzeczywistości.

Stymulacja rozwoju językowego dziecka z uszkodzonym słuchem musi być ściśle związana z jego aktywnością poznawczą, realizowaną podczas codziennych interakcji komunikacyjnych. Aby jednak było to możliwe, niezbędna jest pomoc osoby dorosłej, która posiada umiejętność kierowania działaniami dziecka na podstawie rzetelnej wiedzy o jego zainteresowaniach i możliwościach. Wiedzę taką można zdobyć jedynie dzięki aktywnemu uczestnictwu w życiu dziecka i jego najbliższego otoczenia.

Podczas planowania oddziaływań mających na celu kształtowanie kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej, należy wziąć pod uwagę następujące czynniki: gotowość dziecka do nawiązywania interakcji, informacje o jego funkcjonowaniu pochodzące od rodziców i obserwacji własnych nauczyciela oraz poziom rozwoju poznawczego.

Zdobycie podstaw do pełnego rozwoju języka jest możliwe w sytuacjach, w których dziecko ma okazję do swobodnego uczestniczenia w interakcjach i relacjach komunikacyjnych, zarówno w roli odbiorcy, jak i inicjatora. Wspomaganie rozwoju mowy dziecka ukierunkowane na stymulowanie językowej aktywności poznawczej przejawiającej się w dążeniu do wzbogacania zasobu leksykalnego oraz poszerzania wiadomości o otaczającej rzeczywistości powinno być nierozzerwalnie związane z kształtowaniem funkcji komunikacyjnej, a tym samym wdrażaniem do stosowania reguł społecznych, sytuacyjnych i pragmatycznych. Założenie to stanie się możliwe do realizacji tylko wówczas, gdy kontakty dziecka z innymi osobami przybiorą formę dialogu.

Muszą zatem zostać stworzone warunki sprzyjające powstawaniu spontanicznych sytuacji dialogowych, podczas których niesłyszące dziecko będzie mogło odkrywać reguły interakcji komunikacyjnych. Zasób środków językowych, jakimi dysponuje dziecko z uszkodzonym słuchem na tym etapie rozwoju, może okazać się niewystarczający do tego, aby możliwe było formułowanie dłuższych wypowiedzi oraz dokonywanie analizy wypowiedzi innych osób. Przewidywanie natomiast przez dziecko swoich skutków zachowań, rówieśników oraz osób dorosłych, jako jeden z czynników warunkujących skuteczność procesu komunikowania się, jest związane z umiejętnością dostrzegania i analizowania łańcucha powiązań przyczynowo-skutkowych i czasowo-przestrzennych. Dziecko z uszkodzonym słuchem może nie być w stanie samodzielnie dokonać tego rodzaju operacji myślowych z uwagi na niewystarczającą ilość danych zgromadzonych w bezpośrednim doświadczeniu wynikającym z uczestnictwa w poszczególnych aktach komunikacyjnych. Rolą nauczyciela



jest stworzenie jak największej liczby powtarzających się sytuacji uzmysławiających dziecku zależność między przyczyną i skutkiem oraz poddanie ich analizie z wykorzystaniem dostępnych dziecku środków językowych. Trudności językowe często są przyczyną niepowodzeń w ustalaniu i odkrywaniu reguł obowiązujących w grupie rówieśniczej, wyrażaniu potrzeb oraz wyjaśnianiu motywów podejmowanych decyzji. W takiej sytuacji, trudno oczekiwać od słabo słyszającego i niesłyszającego dziecka gotowości do ustalania zasad współdziałania oraz nabywania umiejętności posługiwania się językiem w funkcji pragmatycznej.

Niezwykle istotnym elementem oddziaływań nauczyciela przedszkola powinno być dążenie do realizacji wczesnej nauki czytania [J. Cieszyńska, 2001], jako jednej z podstawowych form komunikacji oraz nabywania systemu językowego. Umiejętność czytania ułatwi dziecku z uszkodzeniem słuchu opanowywanie treści dydaktycznych na kolejnym etapie edukacyjnym.

Planowanie procesu edukacyjnego powinno też uwzględniać dbałość o kształtowanie podstawowych umiejętności, doskonalących rozumienie i posługiwanie się pojęciami określającymi różnego rodzaju relacje, jako podstawy do przyswajania treści zarówno z zakresu przedmiotów humanistycznych, jak i matematyczno-przyrodniczych na kolejnych etapach edukacyjnych.

W przypadku ucznia z uszkodzonym słuchem etap szkoły podstawowej a następnie gimnazjum to czas, kiedy następuje dalsze kształtowanie się sprawności językowych, pozwalających na coraz efektywniejsze funkcjonowanie w rzeczywistości szkolnej. Nauczyciele przedmiotów humanistycznych pracujący z uczniem niesłyszającym i słabo słyszającym muszą zdawać sobie sprawę z faktu, że proces doskonalenia się systemu językowego dziecka trwa i jego intensywność zależy również od prawidłowości przebiegu oddziaływań edukacyjnych.

Rolą każdego nauczyciela jest zatem ukierunkowanie i wspomaganie ucznia w nabywaniu kompetencji językowej w płaszczyźnie realizacyjnej, na którą składa się umiejętność budowania zdań z wykorzystaniem reguł gramatycznych oraz posługiwanie się systemem językowym w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Należy zaznaczyć, że doskonalenie kompetencji w tym zakresie powinno dotyczyć zarówno wypowiedzi ustnych, jak i pisemnych z uwzględnieniem funkcji, jakie mogą one spełniać w organizowaniu przebiegu procesu komunikowania się, obejmujących m.in. umiejętność informowania dokonywania ewaluacji (ocenie i wartościowanie), argumentowania.

Analiza i interpretacja tekstów kultury wymaga od ucznia wiedzy na temat zjawisk otaczającej rzeczywistości oraz umiejętności pozwalających na poruszanie się w świecie wartości, odróżnianie fikcji od faktu, dokonywanie analizy treści tekstu itp.

Właściwa analiza i interpretacja tekstów literackich wymaga zatem sprawnego operowania językiem w odniesieniu do rzeczywistości kulturowej. W przypadku słabo słyszającego i niesłyszającego ucznia należy uznać, że językowe doświadczenia związane z analizą i interpretacją tekstów dopiero się dla niego zaczynają i będą kontynuowane na kolejnych etapach edukacji. Niska umiejętność korzystania z kontekstu kulturowego, rozpoznawania znaczeń dosłownych i niedosłownych oraz posługiwania się językowymi środkami stylistycznymi, jak: metafora, alegoria, oksymoron, personifikacja są przyczyną rozumienia przez ucznia tekstów jedynie na poziomie literalnym. Refleksyjne działania nauczyciela mają umożliwić uczniowi językowe poruszanie się w rzeczywistości kulturowej w taki sposób, aby początkowo z pomocą osób dorosłych, a następnie samodzielnie mógł dokonywać analizy i interpretacji tekstów kultury.

Celem oddziaływań edukacyjnych nauczycieli szkoły podstawowej [Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego] jest wyposażenie ucznia w taki zasób wiedzy z zakresu przedmiotów humanistycznych, która umożliwi mu kontynuację nauki i poszerzenie wiadomości na kolejnym etapie edukacyjnym [Podstawa programowa...]. Nauczyciele w gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych muszą więc dokonać rzetelnej oceny poziomu opanowania wiadomości i umiejętności niesłyszającego lub słabo słyszającego ucznia i poznać jego gotowość poznawczą do poszerzania wiedzy w zakresie treści z poszczególnych przedmiotów. Wyniki tego rodzaju diagnozy powinny uzmysłowić nauczycielom konieczność zaplanowania działań w taki sposób, który uwzględni czas na uzupełnienie brakujących informacji. Tak zorganizowany proces nauczania ma uświadomić uczniowi konieczność porządkowania i uzupełniania wiedzy, wyzwolić w nim aktywność poznawczą ukierunkowaną na zmobilizowanie do podejmowania prób samodzielnego poszukiwania i uzupełniania wiadomości.

W przypadku korzystania z tekstów źródłowych uczeń z uszkodzonym słuchem będzie napotykał na trudności związane z zastosowanym słownictwem oraz specyficzną budową składniową i stylistyczną wypowiedzi. Z tego powodu analiza tego typu treści musi odbywać się pod kierunkiem nauczyciela.

Trudności mogą też pojawić się w przypadku formułowania i uzasadniania opinii dotyczących wydarzenia historycznego lub literackiego oraz dokonywania oceny działań postaci historycznych i bohaterów literackich.

Przyswajanie treści z zakresu wiedzy o społeczeństwie to kolejne wyzwanie dla ucznia z uszkodzonym słuchem. Dotychczasowe doświadczenia językowe niesłyszającego i słabo słyszającego dziecka najczęściej nie obejmowały tematyki społecznej i politycznej – inaczej niż w przypadku dziecka słyszającego, które mimowolnie bywało uczestnikiem

rozmów osób dorosłych na tematy społeczno-polityczne oraz miało możliwość śledzenia wydarzeń za pośrednictwem mediów. Z uwagi na powyższe, szczególnie trudna może okazać się realizacja tematyki wymagającej odwoływania się do przykładów oraz samodzielnego gromadzenia informacji i dokonywania analizy treści zawartych w środkach masowego przekazu.

Głównym celem oddziaływań edukacyjnych w odniesieniu do ucznia z uszkodzonym słuchem, powinno stać się wzbudzenie zainteresowania problematyką życia społecznego, wzbogacanie zasobu leksykalnego o pojęcia umożliwiające podejmowanie dyskusji na tematy społeczno-polityczne oraz kształtowanie aktywnej postawy w aspekcie poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym.

Poziom rozwoju językowego jest istotny nie tylko z punktu widzenia przyswajania treści z zakresu przedmiotów humanistycznych, ale także, może nawet w większym stopniu, treści matematyczno-przyrodniczych. O ile słabo słyszący i niesłyszący uczniowie dość dobrze będą radzić sobie z wykonywaniem działań arytmetycznych, do obliczania których można zastosować określone algorytmy, dostępne ich poznaniu poprzez wykorzystanie strategii poznawczych nie wymagających skomplikowanych operacji językowych, o tyle problemy zaczną pojawiać się podczas rozwiązywania zadań, do analizy których niezbędne jest sprawne posługiwanie się systemem pojęć abstrakcyjnych. W takim przypadku przyczyn trudności nie należy upatrywać w niskich możliwościach poznawczych ucznia z uszkodzonym słuchem, ale w językowym przetwarzaniu informacji.

Z punktu widzenia efektywności nauczania matematyki, ważne wydaje się zatem dotarcie do istoty ograniczeń utrudniających lub wręcz uniemożliwiających dziecku nabywanie umiejętności skutecznego radzenia sobie z językową analizą treści matematycznych.

Jednym z założeń nauczania przyrody, biologii, geografii, chemii i fizyki [Podstawa programowa...] jest rozwijanie u ucznia umiejętności samodzielnego dokonywania obserwacji otoczenia, a następnie formułowania wniosków odnośnie zachodzących w nim procesów. Formułując zakres wymagań dotyczących wyżej wymienionych przedmiotów, należy wziąć pod uwagę fakt, że znaczna grupa słabo słyszających i niesłyszających dzieci ma ograniczone możliwości gromadzenia wiedzy o naturalnym środowisku, zdobytej w wyniku jego bezpośredniej eksploracji. Doświadczenia, którymi dysponuje uczeń z uszkodzonym słuchem najczęściej nie stanowią wystarczającej bazy do odkrywania analogii między zachodzącymi zjawiskami, wyjaśniania ich przyczynowości oraz stawiania i weryfikowania hipotez. Badawczą postawę ucznia przejawiającą się w umiejętnym zadawaniu pytań dotyczących zachodzących w przyrodzie zjawisk, należy kształtować poprzez działania

prowadzące do wyzwolenia w nim spontanicznej aktywności poznawczej, ukierunkowanej na zrozumienie występujących w naturalnym środowisku zależności przyczynowo-skutkowych.

Słabo słyszący i niesłyszący uczniowie w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych są niewątpliwie dużym wyzwaniem dla pracujących z nimi nauczycieli. Z drugiej strony należy jednak pamiętać, że nauka w tego rodzaju szkołach stawia uczniów z uszkodzeniami słuchu w obliczu konieczności podejmowania codziennego, ogromnego wysiłku w pokonywaniu ograniczeń wynikających z ich niepełnosprawności. Dość powszechne przekonanie, że dostosowanie wymagań edukacyjnych wystarczy ograniczyć do zapewnienia odpowiednich warunków technicznych oraz zastosowania odpowiednich metod, środków i form pracy na lekcji, należy poddać weryfikacji. Okazuje się bowiem, że w przypadku słabo słyszących i niesłyszących uczniów, wymienione czynniki są niewystarczające do tego, aby zoptymalizować proces edukacyjny i pomimo ograniczeń percepcyjnych, jakie stwarza uszkodzenie słuchu umożliwić im pełne wykorzystanie potencjału intelektualnego w nabywaniu wiadomości i umiejętności niezbędnych do samodzielnego funkcjonowania w świecie ludzi słyszących.

#### b) Uczniowie słabo widzący i niewidomi

Trudno jest wyobrazić sobie życie bez wzroku. Jest on potrzebny do lokalizacji przedmiotów w przestrzeni, określaniu odległości, wielkości, poznawania przedmiotów abstrakcyjnych, zjawisk, których nie da się poznać bez obserwacji. Gdy funkcje wzroku ulegają uszkodzeniu, zmniejsza się dostępność i możliwość korzystania z dóbr kultury, orientacja i poruszanie się staje się utrudnione, rozumienie pojęć nie zawsze dokładnie wyjaśnione i poznane. Sfera emocjonalna i kontakty rówieśnicze nie są w pełni satysfakcjonujące. Osoba z uszkodzonym wzrokiem w trakcie edukacji bardzo często boryka się z wieloma problemami, niezależnie od etapu edukacyjnego. Do najczęstszych można zaliczyć:

1) Zdobywanie wiedzy i informacji, poznawanie świata i otaczającej rzeczywistości, rozumienie pojęć

Każdy człowiek zaczyna postrzegać świat od przestrzeni, która go otacza. Wraz z rozwojem poszerza się jego wiedza. Z obrazów tworzy się całość, coraz bardziej doskonała. Uczeń niewidomy ten start ma utrudniony. Poznaje rzeczywistość, ale w sposób fragmentaryczny, wykorzystując wszystkie zmysły, jakie posiada (kompensacja percepcyjna) i w większym stopniu mowę (kompensacja werbalna). Czas potrzebny do zdobycia wiedzy jest o wiele dłuższy. Z niewielkich fragmentów tworzona jest całość, do której dodawane są kolejne części. Lecz to poznanie nie jest doskonałe. Często cechy przedmiotów, zjawisk są pomijane albo gubione w trakcie

łączenia. Problemem bywa też brak bezpośredniego kontaktu z poznawanym przedmiotem lub zjawiskiem. Barwy, odcienie, perspektywa, ruch, bardzo duże przedmioty lub bardzo małe, przedmioty oddalone itd. mogą być trudne do poznania i wytłumaczenia, co nie znaczy, że nie jest to możliwe. Brak szybkiego i precyzyjnego poznania przekłada się na tempo nauki szkolnej. Niekorzystne zjawisko werbalizmu może utrudniać proces edukacji, prowadzi do używania słów odnoszących się do wizualnych (wzrokowych) treści, ale często bez zrozumienia znaczenia danego wyrazu. Zjawisko to pojawia się najczęściej w młodszym wieku, natomiast u dzieci starszych występuje sporadycznie. Występowanie nasilonego werbalizmu zależy od poziomu inteligencji osoby niewidomej. Im poziom ten jest większy, tym w mniejszym stopniu występuje zjawisko werbalizmu. Aby go uniknąć, należy przekazywać wiedzę nie tylko w sposób słowny, ale także wykorzystywać modele przedstawiające omawiane zjawisko, czy przedmiot. W ten sposób dziecko dotykowo zdobywa wiedzę praktyczną, a jego wyobrażenia stają się bliższe rzeczywistości. Jeżeli dziecko/uczeń pozna słowa bez rozumienia ich znaczenia, to może pojawić się tzw. „pustosłowie”, co spowoduje, iż świat w którym żyje, będzie przez nie interpretowany nieadekwatnie.

Trudności szkolne u osób niewidomych mogą także wynikać z opóźnionego procesu rozwoju myślenia. Im wyższy jest poziom inteligencji danej osoby, tym to opóźnienie jest mniejsze. Niewidomi chcąc zrozumieć dane zjawisko, problem, relację muszą sobie to wyobrazić. Wyobrażenia osób niewidomych charakteryzują się pewnymi specyficznymi cechami, takimi jak: fragmentaryczność, schematyzm, niski poziom uogólniania (generalizowania). Fragmentaryczność i trudności w uogólnianiu prowadzą do niedokładności powstałych obrazów wyobrażeniowych. Schematyzm najczęściej ujawnia się w reprodukowaniu (odtworzeniu) obrazów, które są ubogie w detale. Trudności mogą także być wynikiem tego, że wyobrażenia przestrzenne statyczne i transformacyjne kształtują się później w porównaniu do dzieci widzących. Wyobrażenia przestrzenne transformacyjne i antycypacyjne rozwijają się u niewidomych w mniejszym tempie, co wynikać może z wolniejszego przechodzenia przez stadia myślenia i wolniejsze przechodzenie od wyobrażeń statycznych do transformacyjnych. Wyobrażenia niewidomych zawierają mniej elementów oraz mają węższy zakres. Ubóstwo to spowodowane jest ograniczoną ilością zarówno wrażeń, jak i spostrzeżeń pochodzących od analizatora wzrokowego. Przedmioty i otaczającą przestrzeń niewidomi muszą sobie wyobrażać w oparciu o niewielką ilość danych. U osób niewidomych kształtują się wyobrażenia bogate w treści dotykowe, słuchowe, smakowe itp., choć występują również wyobrażenia zawierające treści wzrokowe i w tym celu wykorzystują one wyobrażenia surogatowe. Dzięki nim opisują kolory, pojęcia abstrakcyjne, zjawiska przestrzenne, zjawiska przyrody.

## 2) Nabywanie umiejętności szkolnych

Trudności uczniów z uszkodzonym wzrokiem dotyczyć również mogą samego procesu zdobywania wiedzy, czyli procesu uczenia się czytania i pisania. Nie jest to proces niemożliwy do zrealizowania – wymaga on więcej czasu, wysiłku i przygotowania odpowiednich pomocy. Proces ten odnosi się do analizy, syntezy, abstrahowania, rozumienia. Pokonanie tych problemów zależy od stopnia uszkodzenia wzroku, wady lub schorzenia wzroku, czasu i wielu innych czynników np. techniki uczenia czytania i pisania. Opanowanie zasad ortografii, zapamiętanie abstraktu, jakim jest litera, opanowanie strony graficznej, odpowiedni poziom koncentracji słabo widzących, opanowanie alfabetu Braille'a przez niewidomych to trudne umiejętności do zdobycia.

### 3) Orientacja przestrzenna i poruszanie się

Ruch zapewnia nam możliwość przemieszczania z miejsca na miejsce. Orientacja przestrzenna to umiejętność poznawania otoczenia, zdolność określania relacji przestrzennych, związków czasowych, czucie położenia kończyn w przestrzeni. Umiejętności te wykonywane są pod kontrolą wzroku. W odniesieniu do osób z uszkodzonym wzrokiem problem lokomocji i orientacji przestrzennej dotyczy nowych miejsc, podróżowania, przemieszczenia się z miejsca na miejsce. Dodatkowo stany lękowe przed tym co nowe, poczucie bezradności i niski poziom samodzielności, konieczność zapamiętania wielu szczegółów, potrzeba wysokiego poziomu koncentracji, niemiłe doświadczenia np. uderzenia, potknięcia utrudniają nabywanie tychże umiejętności. Również czynniki związane z przyrodą: śnieg, brak krawężników, nierówne chodniki, niewłaściwa sygnalizacja świetlna nie sprzyjają nabywaniu umiejętności samodzielnego poruszaniu się i kształtowaniu orientacji przestrzennej. Dla niektórych osób z uszkodzonym wzrokiem sama nauka podstawowych technik używania białej laski może być deprymująca i trudna. Nowa szkoła, przedszkole, nowe miejsce może utrudniać funkcjonowanie i chęć przełamania barier.

Trudności w poruszaniu się dotyczą nie tylko osób niewidomych, również słabo widzących. Ponieważ jest to bardzo zróżnicowana grupa, z różnymi ubytkami w polu widzenia, ich problemy mogą wynikać ze złego oświetlenia, niewłaściwego kontrastu, niewłaściwej kolorystyki.

### 4) Funkcjonowanie w środowisku społecznym

Człowiek to istota społeczna. Potrzebuje w swoim otoczeniu ludzi. Nie potrafi żyć sam. W relacji interpersonalnej osoba widząca 70% informacji uzyskuje z mowy ciała, pozostały procent z informacji słownej. Niewidomi pozbawieni są możliwości odczytywania informacji z gestów, mimiki, postawy. Dodatkowo sam fakt niepełnosprawności utrudnia nawiązywanie relacji z innymi. Uczniowie, którzy czują się zagrożeni, są niepewni, nie będą wychodzić do ludzi. Lęk przed wyśmiewaniem, wyszydzeniem, brak samodzielności i konieczność pomocy ze strony innych osób nie sprzyja prawidłowym kontaktom interpersonalnym.

Grupa osób z uszkodzonym wzrokiem jest bardzo różnorodna. Jakość relacji rówieśniczych zależy będzie od wielu czynników, między innymi od: czasu utraty wzroku, stopnia uszkodzenia wzroku, wieku, rodzaju schorzenia, podjętej rehabilitacji, predyspozycji osobowościowych, zdobytych doświadczeń czy wsparcia płynącego ze strony najbliższej rodziny.

#### 5) Sfera emocjonalna

Emocje, jakich doświadczają dzieci niewidome i słabo widzące w porównaniu do osób widzących, są takie same. Różnica może jedynie dotyczyć zubożenia tej sfery u niewidomych. Inne również bodźce mogą wywoływać stany emocjonalne. Ponieważ niewidomy nie ma możliwości obserwacji mimiki reakcji rodzica, nauczyciela, kolegów w szkole, może tylko słuchać, dotknąć twarzy, nie zawsze adekwatnie odczytuje komunikaty i interpretuje dane. Różnica między osobami z uszkodzonym wzrokiem a widzącymi polega na tym, że widzący boi się tego, co widzi, niewidomy – tego, czego dotyka, co słyszy. Niewidomi częściej pozbawieni są stymulacji, częściej doświadczają deprivacji, sytuacji trudnej, odtrącenia ze strony innych. W szkole częściej mogą doświadczać nieprzyjemnych sytuacji, komentarzy, wyszydzania, czy uwag. Negatywne doświadczenia, poczucie porażki nie sprzyjają kształtowaniu prawidłowego obrazu samego siebie.

Lęk, wstyd, poczucie inności, zaniżona samoocena również nie sprzyjają kształtowaniu się i doświadczaniu pozytywnych stanów emocjonalnych i chęci nawiązywania relacji z innymi.

Dodatkowym problemem jest umiejętność kontrolowania emocji. Nie mają oni możliwości obserwacji własnego wyrazu twarzy. Mimika będzie nie tylko zubożona, ale także sposób reakcji będzie inny – natychmiastowy, bez kontroli w porównaniu do uczniów widzących [Paplińska, 2008].

### III. Organizacja warunków zewnętrznych

#### a) Uczniowie słabo słyszący i niesłyszący

Organizacja otoczenia zewnętrznego, w przypadku słabo słyszącego lub niesłyszącego ucznia, może w istotny sposób wpłynąć na poziom efektywności uczenia się. Z tego względu niezwykle istotna jest dbałość o zapewnienie optymalnych warunków w klasie. Z uwagi na trudności percepcyjne, wynikające z uszkodzenia słuchu, należy zminimalizować poziom hałasu w klasie (wyciszone drzwi, wykładziny tłumiące hałas i pogłos). Wskazane byłoby, aby klasa, w której uczy się dziecko z uszkodzonym słuchem, składała się z mniejszej liczby uczniów. Nauczyciel ma wówczas większą możliwość kontrolowania pracy poszczególnych uczniów i pracy w grupach, może czuwać nad przebiegiem

relacji w grupie, w których uczestniczą słabo słyszący lub niesłyszący uczeń.

Należy zadbać o to, aby słabo słyszący lub niesłyszący uczeń zajmował odpowiednie miejsce w klasie w zależności od zastosowanej przez nauczyciela formy pracy na lekcji. W przypadku, gdy lekcja prowadzona jest metodami skierowanymi na aktywność nauczyciela (wykład, opowiadanie, opis itp.) oraz gdy uczeń korzysta z systemu FM (urządzenie wspomagające słyszenie w trudnych warunkach akustycznych) powinna to być pierwsza ławka, co umożliwi uczniowi najbardziej optymalny odbiór przekazywanych informacji. Jeżeli lekcja prowadzona jest metodami aktywizującymi lub stosowana jest pogadanka, ławki powinny być ustawione tak, aby uczeń z uszkodzonym słuchem miał możliwość obserwacji zarówno twarzy nauczyciela, jak i pozostałych uczniów (ustawienie w podkole, w literę L itp.). W przypadku głuchoty jednostronnej lub istotnej różnicy głębokości uszkodzenia między jednym uchem i drugim, w obustronnych uszkodzeniach słuchu, uczeń powinien być zwrócony do grupy klasowej uchem zdrowym lub lepiej słyszącym.

W czasie, gdy nauczyciel omawia temat lub bezpośrednio zawiera się do ucznia, powinien być skierowany do niego twarzą, nie powinien przemieszczać się po klasie. Należy pamiętać, że uczeń z uszkodzonym słuchem nie może jednocześnie przepisywać z tablicy i słuchać, dlatego też wskazana jest przerwa w prowadzeniu lekcji, aby umożliwić uczniowi przepisanie treści z tablicy. A zatem nauczyciel nie powinien jednocześnie pisać na tablicy i komentować zapisywanej treści.

Ważne jest też, aby źródło światła znajdowało się za uczniem, co sprawi, że twarz nauczyciela będzie odpowiednio oświetlona. Umożliwi to słabo słyszącemu i niesłyszącemu dziecku odczytywanie mowy z ust.

#### b) Uczniowie słabo widzący i niewidomi

Praca nauczyciela z dzieckiem z uszkodzonym wzrokiem w szkole ogólnodostępnej lub integracyjnej wymaga niewątpliwie od niego dobrego przygotowania nie tylko od strony merytorycznej, ale także praktycznej. Dostosowując i organizując środowisko szkole uczniów słabo widzących i niewidomych, grono pedagogiczne musi rozróżnić te dwie grupy osób, uwzględniając ich potrzeby i możliwości wzrokowe.

##### 1) Odpowiednia adaptacja miejsca pracy dla ucznia słabo widzącego

Adaptując środowisko, nauczyciele powinni pamiętać, że uczniowie z uszkodzonym wzrokiem mają różne możliwości wzrokowe, które zależą od stanu narządu wzroku oraz stopnia uszkodzenia (czyli ostrości i pola widzenia, motoryki gałek ocznych, konwergencji, widzenia światła).

Należy także brać pod uwagę takie czynniki zewnętrzne jak odpowiednie oświetlenie, kontrast kolorystyczny, wielkość czcionki, czas ekspozycji



pomocy dydaktycznych czy adekwatna aranżacja przestrzeni. Niewielkie zmiany w klasie szkolnej mogą zdecydowanie pomóc uczniom.

Odpowiednia ilość światła często wpływa na jakość wykonywanej przez ucznia pracy w szkole. Dość duża ilość osób z uszkodzonym wzrokiem wymaga silnego światła, ale część wręcz go unika. Najlepszym źródłem światła powinno być światło naturalne. W sytuacji, gdy wykorzystywane jest światło sztuczne, należy pamiętać aby było ono mieszane, od jarzeniowego do ogólnego, a do pracy z bliskiej odległości – najlepsze jest światło żarowe. Wykorzystywane lampy powinny mieć osłony, żarówki nie powinny być zbyt duże, ustawione po stronie przeciwnej do ręki piszącej, a przy czytaniu należy ustawić je tak, aby było po tej samej stronie, co oko dominujące i lepsze. Korzystając z lamp i sztucznego oświetlenia nauczyciel powinien też pamiętać, że źle ustawione światło może przyczynić się do występowania tzw. olśnień, czyli niespodziewanego obniżenia ostrości wzroku.

Kolejnym aspektem, który należy brać pod uwagę, jest odpowiedni kontrast pomiędzy dwoma występującymi między sobą przedmiotami, obiektami. Im on jest większy, tym uczeń słabo widzący szybciej go zobaczy. Krawędzie framug drzwi, schody, poręcze, włączniki światła powinny być pomalowane na kontrastowy kolor. Źle dobrany kolor ścian, drzwi i framug może spowodować „złanie się” się obrazów w jeden, co na pewno utrudni funkcjonowanie ucznia. Odpowiedni kolor ściany (kolor matowy, mocny), duża tablica (czarna lub ciemnozielona), kreda (biała lub żółta), podkładki na blaty (jednobarwne, matowe), odpowiednio zawieszona, wykładzina jednobarwna (nie wzorzysta) – te wszystkie elementy wpłyną na odbiór informacji przez ucznia w klasie.

Następnym opisywanym aspektem w adaptacji środowiska klasowego jest dobór odpowiedniej czcionki i wielkości liter. W przypadku liter ponownie należy uwzględnić kontrast (nie tylko biel i czerń, ale żółty bądź kremowy (papier,) i czarny (druk). Niektórzy preferują białe litery napisane na czarnym papierze. Czcionka powinna mieć prosty krój, bez ozdobników. Zdarza się również, że pogrubienie liter wpłynie korzystnie na czytelność tekstu i zastąpi powiększanie go. Odpowiednia interlinia oraz marginesy, a także wykorzystywanie matowego papieru, z pogrubioną liniaturą (zapobiega pojawianiu się odblasków), właściwe narzędzia pisarskie, deska z klipsem, podstawka do czytania zwiększy komfort czytania i pisanie u ucznia słabo widzącego.

Istotnym elementem jest wykorzystywanie odpowiednich pomocy dydaktycznych: lup (pomocze do oglądania rzeczy z bliska, która dają powiększenie od kilku do kilkunastu razy), powiększalniki TV (do oglądania przedmiotów z bliska, które powiększają do 64 razy, wykorzystywany i do czytania, pisanie, rysowania, oglądania), lunet i lornetki (przeznaczone do oglądania z dalszej odległości, niezwykle przydatne do odczytywania m.in. nazw ulic, informacji na tablicy) itd. na pewno ułatwią proces edukacji uczniów w szkole.

Adekwatna aranżacja przestrzeni to kolejny aspekt, o który powinien zadbać nauczyciel. Właściwie ustawione ławki i krzesła, łatwy dostęp do tablicy, dostęp do półek i szafek, stałe miejsce dla poszczególnych rzeczy umożliwiające zachowanie porządku, przedmioty wieloelementowe pochowane w pudełkach pozwolą uczniowi lepiej funkcjonować w klasie szkolnej [Jakubowski, 2001; Paplińska, 2008].

## 2) Odpowiednia adaptacja miejsca pracy dla ucznia niewidomego

Organizując środowisko szkolne uczniom niewidomym należy pamiętać o kilku aspektach: zajęciach z orientacji przestrzeni, właściwych pomocach dydaktycznych, aranżacji przestrzeni, właściwych podręcznikach.

Zajęcia z orientacji w przestrzeni pozwolą uczniowi poznać szkołę, klasę - miejsce jego pracy, a także pomogą zbudować bezpieczny świat szkolny, gdzie uczeń nie będzie bał się sam pójść, dowiedzieć, zapytać, będzie na ile to możliwe w miarę samodzielny.

Właściwy dobór pomocy dydaktycznych jest niezwykle ważne w pracy z uczniami niewidomymi. Odpowiedniej wielkości modele, oznaczone w języku Braille'a, polisensoryczne poznanie daje możliwość dogłębnego poznania przedmiotów i wyobrażenie sobie ich. Książki w języku Brille'a i książki mówione pozwolą uczniom rozszerzać wiedzę. Zadaniem nauczyciela jest także wyjaśnianie poszczególnych czynności, zjawisk, otaczających przedmiotów. Wskazane byłoby także wykorzystywanie najnowszych pomocy dydaktycznych jak urządzeń mówiących (syntezatory mowy, notatniki mówiące, „mówiąca grafika”), urządzeń elektronicznych (np. monitory brajlowskie, notatniki brajlowskie, drukarki brajlowskie), skanery, aparaty [Jakubowski, 2001; Paplińska, 2008].

## **Bibliografia:**

1. Cieszyńska, J. (2000). Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym. Prace monograficzne Akademii Pedagogicznej w Krakowie nr 292. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
2. Jakubowski S. (2001). Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi. Warszawa, Wydawnictwo: MEN.
3. Krakowiak, K. (1995). Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 14. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
4. Krakowiak, K. (2006). Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych. W: „Nie głos, ale słowo...”, K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). Lublin: Wydawnictwo KUL, 255–288.
5. Krzeszowski T. (2008). Kim są osoby z dysfunkcją wzroku? W: Piskorska A., Krzeszowski T., Marek B. (red.). Uczeń z dysfunkcją

wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli, Lublin: Wydawnictwo KUL.

6. Paplińska M. (red.) (2008). Edukacja równych szans. Uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytet Warszawski.
7. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego z komentarzami. T. 1-8.

Integration into the school allows students with sensory impairments to participate actively in the learning process. This article presented some of the problems faced by teachers and professionals who want to help students. Of course, no easy task - it requires knowledge, skills and carefully selected textbooks.

**Keywords:** students with hearing disabilities, students with visual impairments.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 371.928+371.916+796.042

*З.Р. Маматова*

### **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ 11-15 РОКІВ**

Дана стаття присвячена проблемі рухових порушень у дітей з затримкою психічного розвитку, а також використання системи фізичних вправ, як засобів корекції та компенсації порушених та недорозвинених функцій, що дозволяє передбачити чи послабити прояв вторинних відхилень у розвитку дітей із затримкою психічного розвитку.

**Ключеві слова:** затримка психічного розвитку, рухова сфера, фізична підготовленість, фізичний розвиток, корекція.

Эта статья посвящена проблеме двигательных нарушений у детей с задержкой психического развития, а также использование системы физических упражнений, как способа коррекции и компенсации нарушенных и неразвитых функций, что позволяет ослабить проявления вторичных нарушений в развитии детей с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, двигательная сфера, физическая подготовленность, физическое развитие, коррекция.

Розвиток диференційного вивчення дітей з різними відхиленнями дозволив виділити категорію дітей, особливості психічного розвитку яких не дозволяють їм без спеціально створених умов повноцінно засвоювати навчальну програму масової школи, але в той же час істотно відрізняють їх від дітей-олігофренів, що навчаються в допоміжних школах. У цю категорію входять діти із затримкою психічного розвитку. Як правило, на початок шкільного віку вони потрапляють в масові школи, але там зазнають значних труднощів в навчанні, які в звичайних умовах не долаються і призводять до стійкої неуспішності дитини. Діти по два-три роки дублюють один клас, учителі і батьки часто, не розуміючи дійсних причин відставання дитини в навчанні, вважають його просто ледачим, упертим. Виникають труднощі в особовому положення такого відстаючого учня в класному колективі, що негативно позначається на формуванні його характеру. Якщо така дитина продовжує навчання в масовій школі і його переводять в наступні класи, пропуски в знаннях накопичуються, через що затримка психічного розвитку посилюється педагогічною занедбаністю [2; 3; 5].

Якщо ж дитину помилково визнають розумово відсталою і направляють в допоміжну школу, це також не сприяє її оптимальному розвитку, оскільки зміст навчального матеріалу, розраховано на олігофренів, значно нижче за дійсні пізнавальні можливості дітей із затримкою психічного розвитку.

Таким чином, виділення цих дітей в спеціальну категорію має великий практичний сенс, оскільки глибоке вивчення особливостей їх психіки і визначення на цій основі відповідних педагогічних умов, допомагають успішно корегувати хід їх пізнавального розвитку і особового становлення.

Відомо, що руховий аналізатор грає важливу роль в розвитку функцій мозку. Він має зв'язки зі всіма структурами центральної нервової системи і є складною багаторівневою будовою. Розвиток рухових функцій передбачає формування рухових навичок і розвиток рухових якостей. Під руховими якостями розуміються системно-структурні психобіологічні властивості людини, що регламентують всі види і форми рухової активності.

У спеціальній педагогіці є багаточисельні дані про те, що рухова функція у дітей із ЗПР значно порушена в порівнянні з нормально розвиненими однолітками. При цьому, етапи розвитку рухових функцій часто перекривають один одного, запізнюються, що позначається надалі на розвитку рухових можливостей дитини.

Серед найбільш характерних симптомів незрілості рухової сфери дітей із ЗПР виділяються: порушення регуляції рухів, недостатня координація і чіткість випадкових рухів, труднощі перемикання і автоматизації, недорозвиток тонких моторних актів і швидка стомлюваність (С.С. Ляпідевський, 1956; Т.А. Власова, М.С. Певзнер, 1967; Н.П. Вайзман 1971; І.Ф. Марківська, 1993 і т. ін.). Отже, діти із ЗПР потребують методично обгрунтованих і спеціально підібраних заходів, направлених на корекцію їх психомоторної сфери.

А.М. Фонарев (1977) показав, що у дитини існує природжений функціональний зв'язок між м'язовою системою і мозковими структурами, діяльністю органів чуття і вісцелярними органами, руховою функцією і емоційною сферою [1; 6].

Експериментальними дослідженнями було доведено, що при використанні оптимальної системи фізичних вправ, порушені рухи при ураженні кори головного мозку, можуть успішно піддаватися корекції А.Р.Лурія, 1962. Раціональна система рухових вправ руйнує колишні і виробляє нові моторні форми, полегшуючи, таким чином, процес їх формування.

В світі рівневої теорії організації рухів, слід активно використовувати положення Н.А.Бернштейна про опору на збереженні рівні що лежать нижче, керівництво якими здійснюється вищерозміщеними, що мають смислову сторону в своїй організації.

У дітей шкільного віку функції регулювання м'язової активності більшою мірою залежать від аферентації на ранніх етапах онтогенезу. З віком ці функції стають стабільнішими, відображаючи вдосконалення в процесі індивідуального розвитку надійності центральних механізмів управління моторикою. Основним моментом організації рухових дій є складання програми руху. Велика точність рухів свідчить про вдосконалення програмування моторного акту. Зменшення з віком в структурі важкокоординованих рухів числа флуктуацій є одним з чинників, що забезпечують у підлітків велику точність і плавність рухів, що можна вважати за ознаку вдосконалення в онтогенезі центральних функцій регулювальників, у тому числі механізмів корекції.

Твердження А.Н. Бернштейна [1974], що при будь-якому руховому тренінгу вправляються не руки, а мозок, особливо актуально для дітей із ЗПР, в яких страждають функції тонкої моторики [1; 5; 6].

Найбільше значення у вирішенні завдань фізичного виховання припадає на частку фізичних вправ. Це зумовлено рядом причин:

1. Фізичні вправи як системи рухових дій і рухів виражають думки, емоції, потреби людини, його відношення до навколишньої дійсності. Це положення знайшло чітке віддзеркалення в словах І.М. Сеченова

[1947]: "всі зовнішні прояви мозкової діяльності можуть бути зведені на м'язові рухи".

2. Фізичні вправи – це один із способів передачі суспільно-історичного досвіду в області фізичного виховання, його наукових і практичних досягнень.

3. Фізичні вправи впливають не лише на функціональний достаток, але і на особу індивідуума в цілому.

4. Серед всіх видів педагогічної діяльності лише у фізичному вихованні предметом навчання є рухові дії, направлені на фізичне і психічне вдосконалення.

5. Фізичні вправи задовольняють природну потребу людини в рухах.

Фізичне виховання дітей із затримкою психічного розвитку цілеспрямовано впливає на особливості моторики і фізичний розвиток маляти, який є невід'ємною часткою спільного розвитку його особи. Фізичне виховання особливо привабливо тим, що має інтеграційний характер: воно так співвідноситься з іншими компонентами виховання, що виконання його власних завдань вирішує питання реалізації завдань і всіх інших компонентів виховного процесу. Так, наприклад, регулярні фізичні вправи, розвиток рухових властивостей і навиків покращують функціональні можливості ЦНС. Фізичні вправи сприяють поліпшенню пам'яті, уваги, спостережливості; рухове диференціювання сприяє диференціюванню понять, розвиває мову і мислення. Вправи, направлені на подолання страху, виробленню відваги, витривалості і колективні ігри, що розвивають прагнення до чесності та, сприяючи тренуванню володіння собою, допомагають виконувати завдання етичного і емоційного характеру.

L. Dodson, W. Mullens [1969]; E. Hull, S. Jouns, M. Ziegler [1984]; I. Hughes, [1984] вважають, що регламентована м'язова активність знижує агресивність, сприяє усуненню фрустрації, надає антистресовий ефект, знижує тривожність, нормалізує психоемоційну сферу.

Фізичне виховання тісно пов'язане з вихованням сприйняття (визначення розмірів, відстаней, орієнтування в заданому напрямленні), з естетичним вихованням (формування правильної постави, поняття краси рухів, розвиток відчуття ритму при виконанні вправ під музику). Виховання рухових якостей дає дітям основу для успішної трудової діяльності [1; 4; 5].

В основному діти із ЗПР вважають за краще заняття фізичними вправами і спортом, і, не дивлячись на затримку в розвитку рухових умінь і навичок, з часом вони можуть досягнути значних успіхів в цій сфері [1; 2]. Відомо, що залучення до занять спортом може забезпечити ефективну основу психомоторного виховання, до якого відносяться

розвиток гнучкості, координаційних здібностей, швидкості, сили, статичних зусиль, прудкості реакції.

Мета нашого дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити технології корекції фізичного розвитку і рухової підготовленості дітей із ЗПР 11-15 років. Організація, порядок дослідження і методи, використанні в нашій роботі, направлені на вирішення наступних завдань: проаналізувати стан проблеми фізичного розвитку і рухової підготовленості дітей із ЗПР 11-15 років; вивчити показники фізичного розвитку і рухової підготовленості дітей із ЗПР 11-15 років; провести порівняльний аналіз фізичного розвитку і рухової підготовленості дітей із ЗПР 11-15 років і однолітків, що мають нормальний розвиток; розробити і впровадити в практику комплекс заходів корекційно-оздоровчої спрямованості, досліджувати його ефективність в умовах шкіл-інтернатів для дітей із ЗПР.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні методи дослідження:

1. Метод теоретичного аналізу.
2. Метод дослідження рухових якостей (тестування).
3. Статистична обробка отриманих даних.

Об'єктом дослідження стали діти 11-15 років спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів інтенсивної педагогічної корекції для дітей із затримкою психічного розвитку і діти з нормальним розвитком. Всього дослідженням було охоплено 562 дитини.

Кожному учневі із ЗПР цієї вікової групи необхідно було виконати не менше 4 тестів, що визначають фізичну підготовленість на відтворення просторового і швидкісно-силового параметра дитини. При виконанні тестів наголошувалася кількість зроблених рухів і час, який був використаний для цього.

Так, за результатами нашого дослідження координаційних здібностей, що відображують функціональні можливості ЦНС, з віком поліпшуються (рис.1, 2). При вивченні точності рухів в просторі (метання в ціль), у всіх групах з 11 до 15 років відбувається поліпшення досліджуваних показників. При цьому у дітей із ЗПР ця функція розвинена набагато гірше і має відставання від нормально розвинених підлітків. Так у дівчат 11 років відставання від норми на 32,79%, 12 років – 28,76%, 13 років – 28,65%, 14 років – 27,57% та в 15 років – 27,94%. У хлопчиків цей показник: 11 років – 46,6%, 12 років – 42%, 13 років – 42,3%, 14 років – 42,5%, 15 років – 38,8%.

Рис. 1. Порівняльні показники вікової динаміки точності рухів в просторі у дівчат (метання в ціль)

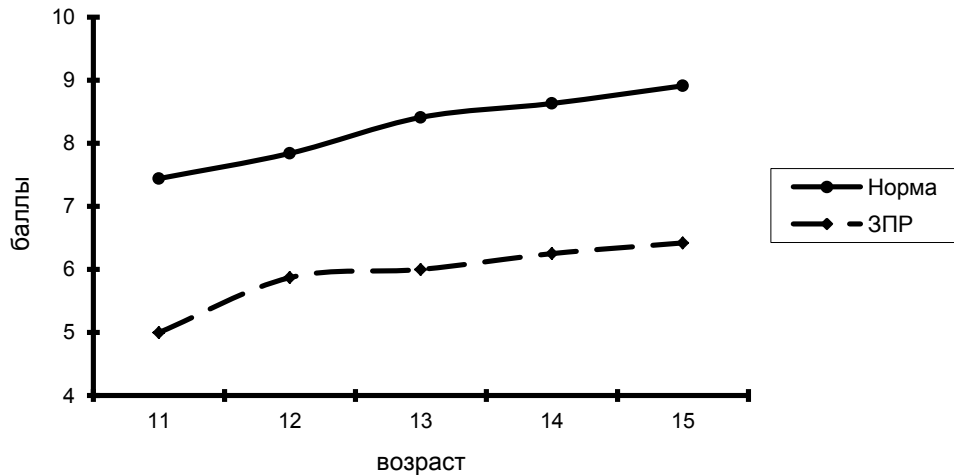
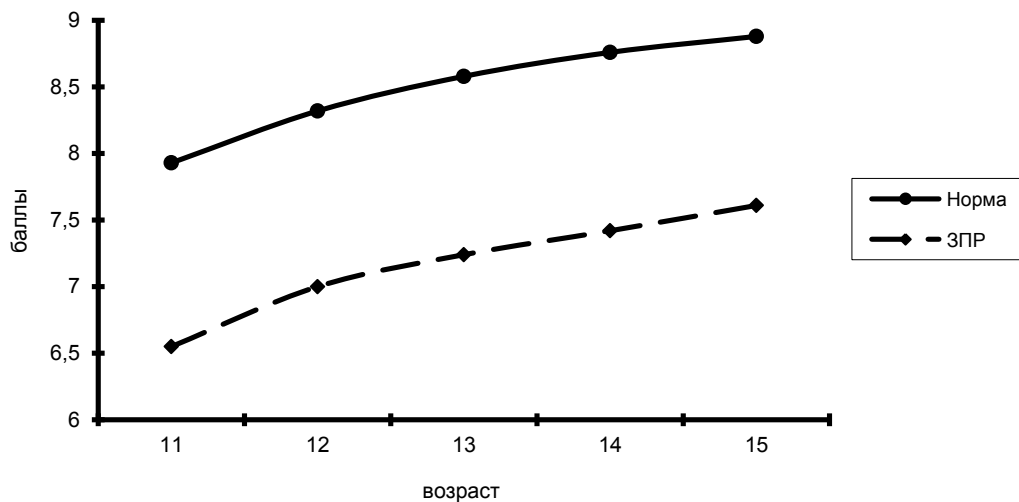


Рис. 2. Порівняльні показники вікової динаміки точності рухів у хлопчиків (метання в ціль)



За показниками швидко-силових зусиль (рис. 3, 4) в групі дівчат з 11 до 15 років спостерігалися поліпшення досліджуваних показників. При цьому в хлопчиків ця функція розвинена набагато краще, проте напротязі з 11 до 15 років вони знаходяться у великому відриві, як в нормі так і у дітей із затримкою психічного розвитку. Так у дівчаток 11 років відставання від норми на 17,29%, 12 років – 18,23%, 13 років – 18,55%, 14 років – 20,03% і в 15 років – 20,53%. У хлопчиків цей показник: 11 років – 18,43%, 12 років – 17,84%, 13 років – 16,58%, 14 років – 16,25%, 15 років – 15,25%.



Рис. 3. Порівняльні показники вікової динаміки швидкісно-силового параметра у дівчат (стрибок у довжину з місця)

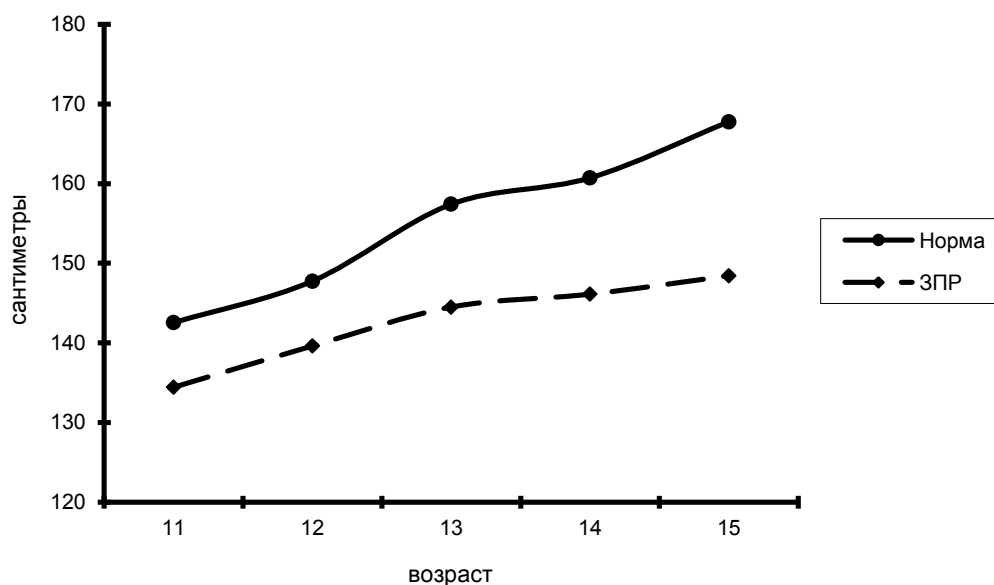
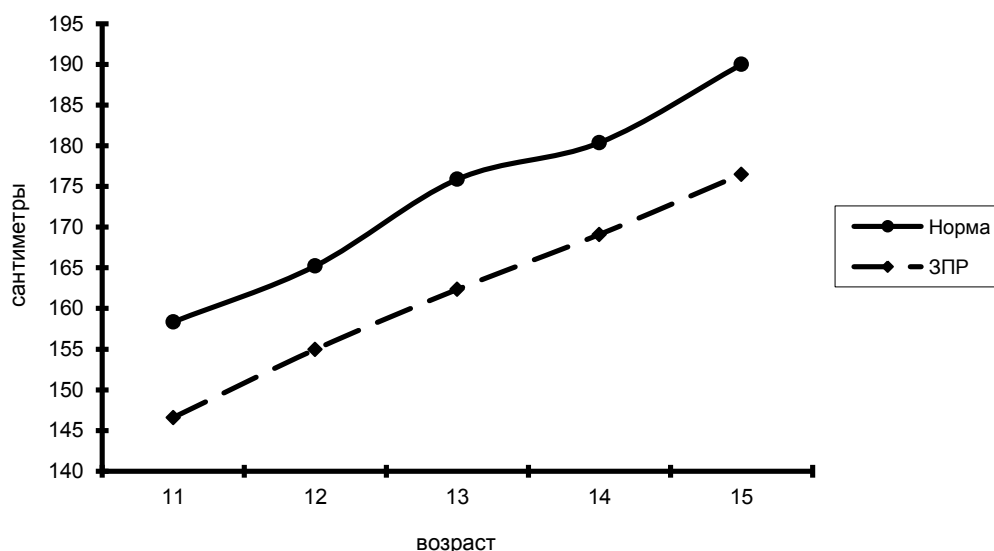


Рис. 4. Порівняльні показники вікової динаміки швидкісно-силового параметра у хлопчиків (стрибок у довжину з місця)



Аналіз результатів дослідження психомоторних (координаційних) здібностей показав, що хлопчики і дівчата із ЗПР у всіх вікових групах поступаються здоровим одноліткам. Знижений рівень реагуючої здатності, здатності виконувати максимальну кількість рухів за одиницю часу, кінестетична здібність до точного відтворення, диференціювання і відмірювання просторових і швидкісно-силових параметрів руху.

Проблема оцінки рухових якостей пов'язана з розробкою науково-обґрунтованих систем виміру, що об'єктивно відображають функціональні можливості людини в конкретний період часу. Такі

системи базуються на використанні різних тестів. Тести, пов'язані з виконанням рухових завдань, називають руховими або моторними. Для оцінки різних сторін рухової підготовленості або фізичного розвитку використовують комплекс (батарею) тестів. Крім того, найважливішою характеристикою тесту є його інформативність і відображає ступінь точності виміру якості, властивості або здатності людини [2].

Вивчення рухової сфери у дітей даної категорії показало, що у більшості обстежених ми спостерігали затримку або відхилення в розвитку рухової сфери: порушення довільної регуляції рухів, недостатня координація і чіткість мимовільних рухів, труднощі перемикання і автоматизації. Відхилення в розвитку моторної сфери у дітей із ЗПР створюють певні труднощі в навчальній діяльності, особливо несприятливо впливають на опанування навичок письма, малювання, ручної праці.

Найбільш виражені відхилення від норми виявлені в здатності керувати просторовими характеристиками рухів (точним відтворенням заданого положення тіла, форми, амплітуди, направлення), здібності до швидкого реагування, здатності зберігати стійке положення тіла при різноманітних рухах і позах, недостатній сформованості домінантності правої руки, зниженій здатності регулювати функції мовлення, здатності керувати своїми емоціями

У всіх підлітків із ЗПР наявний низький рівень розвитку спільної витривалості, що є наслідком недостатнього об'єму рухової активності і характеризує знижені адаптаційні можливості дітей.

Затримка моторного розвитку виражається в недостатній координації наочних дій, слабкій узгодженості рухів рук, ніг, тулуба, зайвої м'язової напруженості при виконанні рухових дій. Дітям важко виконувати рухові завдання на точність. Вони часто порушують послідовність елементів дії, пропускають його складові частини, затримуються в одній позі, не відчують заданого ритму рухів, не запам'ятовують правил. Найбільші труднощі викликають рухові дії, що виконуються за словесною інструкцією. Через затримку в мовленні, діти відчують забруднення у вербальному програмуванні майбутніх дій, які посилюються емоційною нестійкістю, імпульсивністю поведінки, відволіканням, низьким рівнем самоконтролю.

Чітко проявляються дефекти координації рухів, в яких беруть участь групи м'язів обох половин тіла. Особливо яскраво затримка в розвитку рухової сфери виявляється при дослідженні довільних усвідомлених рухів, направлених на досягнення певної мети і вимагаючих орієнтування в просторі, погодженій діяльності різних аналізаторів, перш за все зорового.

На основі дослідження фізичного і функціонального розвитку рухової сфери дітей із ЗПР 11-15 років визначено, що розвиток рухової

сфери підлітків цієї категорії, повинно бути направлено на підвищення рівня їх фізичного розвитку, фізичній підготовленості. Також необхідно враховувати рівень фізичних, анатоמו-фізіологічних, психологічних, соціальних особливостей розвитку дітей із ЗПР. Реалізація завдань розвитку рухової сфери повинна відповідати руховим можливостям, віковим і статевим відмінностям дітей із ЗПР.

### Список використаних джерел

1. Дети с задержкой психического развития /Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной; Науч.-исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
2. Коберник Г.Н., Синев В.Н. Введение в специальность «Дефектология». /Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец-ти №2111 «Дефектология». – К.: Вища школа, 1984. – 144 с.
3. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. Нейро-психологические исследования. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1963. – 476 с.
4. Сермеев Б.В. Методика воспитания двигательных качеств у аномальных детей. – Горький: Горьковский пединститут, 1976. – 84 с.
5. Хамадиярова Т.А. Валеологический подход к оценке реакции организма на физические нагрузки у учащихся с задержкой психического развития: Сб. научно-методических работ. – Пермь: Пермский государственный педагогический ун-т, 1999. – 160 с.
6. Частные методики адаптивной физической культуры: Учеб. пособие для студентов высш. и сред. проф. уч. завед. по спец.: Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья. – М.: Сов. спорт, 2003. – 463 с.

The article deals with the pupils' problems with psychic development problems as well as the system of physical exercises, as a means of correction and compensating process. This article presented some of the problems faced by teachers and professionals who want to help students. Of course, no easy task - it requires knowledge, skills and carefully selected textbooks.

**Keywords:** students with hearing disabilities, students with visual impairments.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 376-056.263:376.016:811.161.2-028.3

*О.В. Мартинчук*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ СПЕЦІАЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У статті висвітлюються сучасні підходи до організації і забезпечення ефективного педагогічного супроводу ігрової діяльності дітей дошкільного віку з порушеннями слуху, зокрема, розкриваються особливості корекційно-розвивальної роботи з навчання сюжетно-рольовим іграм, педагогічні умови для створення сприятливого середовища для розгортання дітьми режисерської гри, описано структурні компоненти ігрової діяльності та основні завдання сурдопедагогів і вихователів з їх реалізації в освітньому просторі спеціального дошкільного навчального закладу.

**Ключові слова:** глухі діти дошкільного віку, ігрова діяльність, структура ігрової діяльності, сюжетно-рольові ігри, режисерські ігри.

В статье раскрываются современные подходы к организации и обеспечению эффективного педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, а именно: раскрываются особенности коррекционно-развивающей работы по обучению сюжетно-ролевым играм, педагогические условия для создания благоприятной среды для разворачивания режиссерской игры, описано структурные компоненты игровой деятельности и основные задачи сурдопедагогов и воспитателей по их реализации в образовательном пространстве специального дошкольного учреждения.

**Ключевые слова:** глухие дети дошкольного возраста, игровая деятельность, структура игровой деятельности, сюжетно-ролевые игры, режиссерские игры.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку і модернізації спеціальної дошкільної освіти науковці й практики все більше уваги звертають на реалізацію корекційно-розвивальних можливостей ігрової діяльності в освітньому процесі дошкільного навчального закладу.

Відомо, що ігрова діяльність, яка є основним і провідним видом діяльності дитини дошкільного віку, обумовлює найістотніші зміни в її

психічному розвитку. Але для всіх, хто є дотичним до розвитку, навчання і виховання дітей з порушеннями слуху, очевидним є той факт, що глухі діти мають достатньо низький рівень розвитку ігрових умінь і навичок в різних видах ігрової діяльності, який не може забезпечити реалізації закладених в ній розвивальних можливостей. Про це свідчать і ті нечисленні наукові розвідки, які здійснювались вченими сурдопедагогами у цьому напрямі (Г.Л. Вигодська, Л.А. Головчиць, Л.П. Носкова та ін.). Відтак, без спеціального навчання гри, ефективного педагогічного супроводу, використання сучасних підходів до організації ігрової діяльності гра у нечуючих дітей не може посісти провідного місця і, відповідно, повноцінно впливати на їхній психічний розвиток, бути дієвим засобом корекції вторинних відхилень в дизонтегенезі [1; 6].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Теоретико-методичні основи проблеми розвитку ігрової діяльності дітей з порушеннями слуху та забезпечення її педагогічного керівництва в освітньому процесі дошкільного навчального закладу розкрито в наукових дослідженнях і методичних рекомендаціях Л.С. Виготського, Г.Л. Вигодської, Л.А. Головчиць, К.В. Луцько, Л.П. Носкової, Н.Г. Сошнікової, О.А. Стребелевої, Л.І Фомічової, М.К. Шеремет та ін. Сучасні підходи до організації ігрової діяльності дітей в загальноосвітньому просторі висвітлено у працях українських вчених І.І. Карабаєвої, К.В. Карасьової, Н.В. Кудикіної, Т.О. Піроженко та ін.

Однак, не зважаючи на зростаючий науковий інтерес до цієї проблеми, слід зазначити, що цілеспрямованих досліджень, проведених в Україні, з проблеми забезпечення ефективного педагогічного супроводу ігрової діяльності глухих дітей, практично не існує.

**Метою статті** є аналіз особливостей забезпечення ефективного педагогічного супроводу ігрової діяльності дітей з порушеннями слуху в спеціальних дошкільних закладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відомо, що розвиток дитини залежить не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності, в процесі якої формуються новоутворення дошкільного дитинства. В дошкільному віці ігрова діяльність є основним видом діяльності, тому що в цілому займає найбільше часу серед усіх видів діяльності, якими займається дитина протягом дня. Провідним видом діяльності дошкільника є сюжетно-рольова гра, тому що саме в ній створюється зона найближчого розвитку, відбувається оволодіння соціальним простором через спілкування з дорослими й однолітками [3].

В сюжетно-рольовій грі розвиваються психічні процеси дитини і проявляються такі новоутворення дошкільного дитинства, як: розвиток знаково-символічної функції, активної уяви; присвоєння соціальної поведінки, оволодіння нормами партнерської взаємодії, становлення

елементів довільної поведінки, освоєння структури самостійного виду діяльності (від здатності самостійно ставити мету, визначати задум гри, розгортати сюжет, виконувати ігрові правила до уміння самостійно планувати, організовувати, узгоджувати ігрову взаємодію з ровесниками). Варто зазначити, що вік 5-6 років є ерою розвитку сюжетно-рольової гри дитини, адже саме в грі дитина засвоює соціальні норми і відношення. Під керівництвом дорослого вона оволодіває оперативною стороною ігрових дій, а в їх надрах закладаються мотиви пізнавальної діяльності дитини, бурхливий розвиток якої припадає на старший дошкільний вік.

Для того що сюжетно-рольова гра у дітей з порушеннями слуху стала провідним видом діяльності, потрібно в процесі спеціальних занять сформувати необхідну основу для цього, тому що в умовах спонтанного розвитку гра не досягає потрібного рівня. Відтак, на відміну від чуючих однолітків, глухі діти потребують проведення з ними спеціальних занять з навчання грі [1; 6].

Першим етапом розвитку ігрової діяльності є ознайомлювальна гра, яка являє собою предметно-ігрову діяльність. Її зміст складають дії-маніпуляції, що здійснюються дитиною в процесі обстеження предмета. Ця діяльність малюка вельми швидко (до 5-6 місяців) змінює свій зміст: обстеження спрямовано на виявлення особливостей предмета-іграшки і тому переростає в орієнтувальні дії-операції.

Наступним етапом ігрової діяльності є предметно-відображувальна гра, що ґрунтується на інтересі дитини до іграшки або ігрової ситуації і в якій окремі предметно-специфічні операції переходять у ранг дій, спрямованих на виявлення властивостей предмета і на досягнення за допомогою певного предмету певного ефекту. Це кульмінаційний момент розвитку психологічного змісту гри в ранньому дитинстві. Саме він створює необхідний ґрунт для формування у дитини власне предметної діяльності. В умовах змістовного (ділового) спілкування з дорослим дитина практично дізнається про назву і цільове призначення предмету, і це нове знання вона переносить у свою гру.

В умовах нормального онтогенезу на межі першого і другого років життя дитини розвиток гри і предметної діяльності зникається і одночасно розходиться. До цього часу гра практично співпадає за своїм дієвим змістом з предметною діяльністю і розходиться з нею лише за мотивом і результатом дій. З часом відмінності починають виявлятися і в способах дій, що свідчить про наступний етап розвитку гри: вона стає сюжетно-відображувальною. Змінюється і її психологічний зміст: дії дитини, залишаючись предметно-опосередкованими, імітують в умовній формі використання предмету за призначенням. В сюжетно-відображувальній грі поступово створюються передумови сюжетно-рольової гри. Здатність до рольової поведінки в грі формується не

тільки на основі наслідування або навчання, але й завдяки розумінню дитиною призначення предмета, тобто завдяки практичному засвоєнню можливих дій з ним. Тут вже недалеко й до прийняття ролі, і малюк із задоволенням це робить. Наступає етап власне рольової гри, в якій діти моделюють знайомі їм взаємини між людьми.

Отже, в спеціальному дошкільному закладі формування ігрової діяльності починається з розвитку предметно-відображувальної гри. Заняття проводяться в різних умовах: за столом, в ігровому куточку, на прогулянці. Діти мають відчувати себе комфортно, вільно, емоційно позитивно, отримувати задоволення. Головне – викликати у дитини інтерес до іграшки, бажання діяти з нею, орієнтуючись на її функціональне призначення. Ігрові дії носять предметно-відображувальний характер і здійснюються дітьми спільно з дорослим, спряжено, за наслідуванням, але кінцевий результат – сформований рівень одиночної гри.

Навчання сюжетно-відображувальній грі передбачає відображення за наслідуванням, а в подальшому самостійно побутових дій, добір необхідних іграшок, дії з предметами-замінниками і умовними предметами. Роль дорослого – збагачувати життєві враження дітей, допомагати відображувати це в грі, розвивати уяву, ініціативу, формувати рівень гри поруч. Продовження роботи з формування сюжетно-відображувальної гри спрямовано на ускладнення її структури, розширення сюжетної лінії, що відображає логічний зв'язок побутових ситуацій, близьких соціальному досвіду дітей. Продовжується робота з навчання дітей умінню діяти з предметами-замінниками і умовними предметами.

В структурі ігрової діяльності формується такий сюжет, коли діти беруть на себе ролі близьких людей, вступають у відношення з неживими предметами: лялька, зайчик, ведмедик, машина тощо і діють від їх імені (такі ігри в деяких джерелах називають режисерськими іграми дітей молодшого дошкільного віку). Це сприяє формуванню короткотривалого спілкування.

Навчання сюжетно-рольовій грі спирається на раніше сформовані у дітей уміння брати на себе роль, вступати у взаємини з неживими предметами, використовувати предмети-замінники, відобразити в сюжеті певний соціальний досвід. Поступово кількість ролей збільшується і гра розвивається за декількома сюжетними лініями. За своїм змістом гра є сюжетно-рольовою, однак за способом існування вона сюжетно-дидактична, оскільки діти діють за засвоєною схемою і практично не вносять нічого творчого з причини недостатньої готовності до цього. Головне завдання дорослого – розвивати у дітей здібність перевтілюватися в образи реальних і казкових героїв, формувати уміння використовувати різні засоби для передачі

чисельних явищ дійсності. Необхідно, щоб в процесі підготовки до гри у дитини виникло прагнення втілювати в грі все те, що вона бачила в житті: трудову діяльність людей, різні побутові процеси, явища суспільного життя тощо, відображати казкові сюжети, попередньо відпрацьовані на заняттях з розвитку мовлення [6].

Вихователю слід пам'ятати, що основною властивістю сюжетно-рольових ігор є їх самодіяльний характер: діти самостійно, без участі дорослого, обирають задум, розподіляють ролі, відтворюють сюжети, визначають ігрові правила. У спеціальному дошкільному закладі існує реальна загроза фактичної заміни творчої гри сюжетно-дидактичними іграми з дорослими, тому вихователі мають особливу увагу приділяти забезпеченню педагогічних умов для розгортання дітьми творчої сюжетно-рольової гри.

У процесі кожного заняття з гри крім реалізації основного ігрового завдання необхідно реалізовувати корекційно-компенсаторну мету, яка в загальних рисах може бути охарактеризована як розвиток зорової, слухо-зорової уваги, тактильного, зорового, слухо-зорового сприймання, наочно-дійового і наочно-образного мислення, мовлення, творчої уяви. Потрібно створювати умови для розвитку пізнавальної активності, прояву мовленнєвої активності дітей, мовленнєвого спілкування [5].

Особливий інтерес для розвитку особистості глухої дитини становить режисерська гра, яка як вид дитячих ігор вивчена дослідниками менше за всі ігри, незважаючи на повсякчасно існуючий інтерес до творчих ігор дітей. Це пояснюється тим, що відомості про режисерську гру з'явилися в педагогічній літературі не так вже й давно. Інтерес до цього виду ігор виник лише останніми десятиліттями. Адже завданням виховання дошкільників завжди було формування колективу дітей, тому перевага завжди надавалася колективній діяльності, а режисерська гра – індивідуальна і для виконання такої мети не призначена. Та й побачити її можна було найчастіше в умовах сімейного виховання. Наразі, коли наука звернулася до особистісно орієнтованої моделі виховання малюків, учені почали активно вивчати режисерську гру (Є.М. Гаспарова, І.І. Карабаєва, К.В. Карасьова, О.Є. Кравцова та ін.). Учені свідчать про те, що режисерська гра дітей завжди індивідуальна; дитина намагається зберегти її для себе, і втручання дорослого приводить до закінчення дитиною гри; для режисерської гри дитина обирає такі місця, куди дорослий не може втрутитися непомітно, без дозволу дитини і, як результат, не може спостерігати за грою дитини. Усе це заважало вивчати гру дітей, і впродовж років режисерська гра в умовах суспільного виховання не була значущою, як й інші види індивідуальної діяльності дітей [2].



Режисерська гра розглядається як самостійний вид творчих ігор, які виникають у старшому дошкільному віці, та мають форму розгорнутої рольової гри. Це самосійна індивідуальна гра дитини з іграшками, в якій малюк – і сценарист, і виконавець усіх ролей, і режисер постановки. Під час гри дитина сама придумує сюжет, сама наділяє предмети, іграшки тими чи іншими функціями, в ході сюжету дитина керує діями кількох іграшок, виконує певні функції людей або предметів. Дошкільник у режисерській грі не бере на себе постійної ролі, носіями ролей виступають іграшки, малюк регулює стосунки дійових осіб як режисер. Озвучуючи героїв і коментуючи сюжет, дитина використовує різні засоби вербальної виразності.

Усі ці моменти мають неоціненне значення як для загального психічного розвитку дітей, так і для розвитку ігрової діяльності зокрема. Дитина-режисер набуває якостей для подальшого розвитку гри – вона навчається бачити ціле раніше за його частини. Це означає бачити гру не з якогось одного боку, навіть значущого, а із загальної позиції, що з самого початку забезпечує дитині становище суб'єкта діяльності. Це становище дає можливість не запам'ятовувати і повторювати те, що роблять інші (є характерною особливістю ігрової діяльності глухих дітей), а придумувати хід дій самостійно. Дитина, яка володіє режисерською грою, краще зуміє підіграти реальному партнеру в сюжетно-рольовій грі. Окрім того, вона зможе грати в одну й ту саму гру по-різному, вигадуючи нові події в сюжеті.

Саме в режисерській грі особливо яскраво проявляються індивідуальні особливості дитини, розвиваються її творчі здібності, цілеспрямована уява, рух від думки до дії, егоцентричне мовлення. Принциповою характеристикою у визначенні відмінностей режисерської гри від сюжетно-рольової є наявність в останній реальної взаємодії між учасниками гри. Режисерські ігри мають схожу структуру з сюжетно-рольовими іграми, але відрізняються тим, що в них відсутні реальні стосунки між учасниками.

Для розвитку самостійної режисерської гри особливе значення має створення умов: організація спеціального індивідуального простору для дитини, забезпечення часу і місця для гри в житті дитини. Для створення індивідуального простору для режисерської гри можна використовувати різного роду ширми, пластикові й паперові загорожі тощо. Але найкращим місцем для індивідуальної гри є коробки, різні за величиною, у яких можна влаштовувати дитячі кімнати, гаражі, зоопарки, морські рифи, будівельні майданчики тощо [2].

Тематикою для створення режисерських ігор можуть бути побутові сюжети, сюжети оповідань, спостережень, екскурсій. Для хлопчиків і дівчаток режисерські ігри слід організовувати окремо, тоді вони сприятимуть гендерному вихованню дошкільників. Сюжет "хлоп'ячих" ігор може розгортатися навколо професій – водій, будівельник, автослюсар, а "дівчачих" – перукар, лікар, вихователька, мама.

Враховуючи останні дослідження про забезпечення ефективного психолого-педагогічного супроводу ігрової діяльності дітей в онтогенезі [4], можна передбачити, що реалізація системи корекційно-педагогічного впливу на розвиток сюжетно-рольових ігор глухих дітей дошкільного віку передбачатиме:

- по-перше, формування структури ігрової діяльності, яка складається з мотиваційного, цільового, змістового, процесуально-операційного, контрольного-оцінного і результативного компонентів;
- по-друге, формування специфічних компонентів ігрової діяльності: ігрової мотивації, ігрової мети, ігрових дій, дотримання правил гри, контролю і оцінювання дітьми ігрових дій, досягнення уявлю вальної мети.

Методика організації ігрової діяльності дітей з порушеннями слуху передбачає педагогічний супровід усіх вище вказаних компонентів і організацію середовища, в якому відбувається гра, що й обумовлює результативність гри як методу розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку [4; 5].

**Мотиваційно-цільовий компонент ігрової діяльності** глухих дітей старшого дошкільного віку характеризується слабо вираженою ігровою мотивацією, недостатнім інтересом до гри та іграшки, труднощами виникнення задуму гри. Цей етап, включаючи, насамперед, створення задуму гри і шляхів його реалізації, є однією з найслабших ланок ігрової діяльності дітей зі зниженим слухом. Відповідно формування цього компоненту має бути предметом особливої уваги педагогів і батьків.

Основними завданнями вихователів, сурдопедагогів у процесі формування мотиваційно-цільового компоненту ігрової діяльності є:

- залучення дітей до загальнолюдських цінностей,
- формування позитивного емоційного ставлення до ігрової діяльності, інтересу до сюжетно-рольової гри,
- забезпечення потреби в соціалізації, яка, реалізуючись в умовах творчої гри через уявлю вальну ситуацію, дозволяє дитині діяти на рівні мотивації дорослої людини,
- формування пізнавальних інтересів.

**Змістовий компонент ігрової діяльності** також недостатньо сформований у дітей з порушеннями слуху. Це обумовлено, насамперед, тим, що розвиток задуму гри близько пов'язаний з наявністю у дитини певних знань, уявлень, вражень про довкілля, які, як відомо, формуються у глухих дітей із запізненням згідно вікових норм онтогенезу.

Основними завданнями вихователів, сурдопедагогів у процесі формування змістового компоненту ігрової діяльності є:

- збагачення знань і уявлень про довкілля,
- розширення соціальних зв'язків дитини.

**Процесуально-операційний компонент ігрової діяльності** дітей з порушеннями слуху характеризується невідповідністю часовим межах формування аналогічного компоненту в онтогенезі. Затримка у часі формування етапів ігрової діяльності призводить до того, що тривалий час дитина затримується на предметних одноманітних діях, що заважає її участі у змістовній грі та налагодженню взаємодії з однолітками, відповідно рольові ігри засвоюються значно повільніше і не досить продуктивно; малюк недостатньо використовує предмети-замінники; швидко відмовляється від обраної ролі під час спільної гри з ровесниками, тим самим порушуючи правила гри; не вміє (без допомоги дорослого) розгорнути спільну діяльність відповідно до задуму.

Враховуючи вищезазначене, основними завданнями вихователів, сурдопедагогів у процесі формування процесуально-операційного компоненту ігрової діяльності є:

- формування і розвиток уміння формулювати план-задум сюжетно-рольової гри і реалізовувати його,
- формування і розвиток уміння дотримуватись певних правил під час гри,
- формування і розвиток уміння використовувати предмети-замінники,
- формування і розвиток уміння реалізовувати відносини, закладені в ролі (умінь рольового спілкування),
- формування і розвиток гри як спільної діяльності,
- налагодження реальних міжособистісних стосунків дітей в групі.

**Контрольно-оцінний компонент ігрової діяльності** передбачає врахування тієї обставини, що дитина з порушеннями слуху не може продуктивно розвиватися без спеціально створеної ситуації успіху. Відтак, потрібно задовольняти потребу "особливого" дошкільника у визнанні його досягнень, формуючи тим самим у дитини почуття самодостатності і гордості за досягнуті результати.

Основними завданнями вихователів, сурдопедагогів у процесі формування контрольно-оцінного компонента ігрової діяльності є:

- формування вміння контролювати власну ігрову діяльність, тобто здійснювати самоконтроль,
- формування вміння самостійно оцінювати власну ігрову діяльність.

**Результативний компонент ігрової діяльності** дітей з порушеннями слуху, насамперед, проявляється в отриманні дитиною емоційного задоволення від гри, а також оцінюється як результат розвитку базових якостей особистості дитини (базового "Я", компетентності, ініціативності, самостійності, комунікативності, довільності тощо), формування на кінець дошкільного періоду психічних новоутворень, які складають структуру "шкільної зрілості".

Отже, основними завданнями вихователів, сурдопедагогів у процесі формування результативного компонента ігрової діяльності є:

- формування базових якостей особистості глухого дошкільника,
- формування психічних новоутворень дошкільного дитинства.

Дорослим, які опікуються розвитком, вихованням і навчанням дітей з порушеннями слуху, потрібно пам'ятати: кожна дитина – індивідуальність. В одних знання й ігрові вміння формуються швидше, для виховання інших треба докласти значно більше зусиль і часу, щоб отримати бажаний результат. Під час забезпечення педагогічного супроводу вихователі, сурдопедагоги обов'язково мають враховувати той аспект, що ігрова діяльність глухих дітей має велике значення для розвитку мовлення дітей, однак, навчаючи їх іграм, не можна підпорядковувати завдання розвитку ігрової діяльності вимогам формування мовлення, адже гра виконує свою важливу місію в розвитку дитини, сприяючи появі новоутворень дошкільного дитинства.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, розвиток дитини з порушеннями слуху, формування її як особистості залежить від правильно організованого педагогічного супроводу ігрової діяльності і корекційно-розвивальної роботи з формування і розвитку сюжетно-рольової гри дитини раннього і дошкільного віку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань вивчення особливостей і методики розвитку ігрової діяльності дітей в онтогенезі і дизонтогенезі засвідчив потребу у майбутніх наукових

розвідках з метою вивчення і уточнення особливостей забезпечення ефективного педагогічного супроводу творчих ігор глухих і слабочуючих дітей дошкільного віку.

### Список використаних джерел

1. Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм / Гита Львовна Выгодская. – М.: Просвещение, 1975. – 173 с.
2. Карабаєва І.І. Психологам про уяву дошкільників / Ірина Іванівна Карабаєва. – К.: Шк. Світ, 2009. – 120 с.
3. Карасьова К.В. Світ дитячої гри / К.В. Карасьова, Т.О. Піроженко. – К.: Шк. Світ, 2010. – 128 с.
4. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність дітей: теоретичні основи й методика педагогічного керівництва // Її величність ГРА: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: зб. статей / за ред. Г.С.Тарасенко. – Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2009. – С.8-21.
5. Мартинчук О.В. Особливості формування і розвитку ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями слуху / Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: [зб. наук. пр.] / За ред.: С.В. Литовченко, І.М. Гудим. – К.: О.Т. Ростунов, 2011. – Вип. 2. – С. 83-89.
6. Носкова Л.П. Дошкольное воспитание аномальных детей / Л.П. Носкова, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина и др. / Под ред. Л.П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.

The article describes current approaches to organizing and providing an effective pedagogical support play activities of preschool children with hearing impairments, namely the features disclosed correctional and developmental work on the training role playing games, educational environment for the creation of an enabling environment to expand the game director, described the structural components of play and main objectives surdopedagogs and educators to implement them in a special education preschool space.

**Keywords:** deaf preschool children, play activity, the structure of play, role playing games, directing the game.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 618.89 – 008.454:616-002.5

**В.П.Молев  
Т.А. Скринчук  
Н.В. Молева**

## **ОСОБЛИВОСТІ ХРОНІФІКОВАНИХ ДЕПРЕСІЙ У ОСІБ ІЗ ЗАЛИШКОВИМИ ЗМІНАМИ ПІСЛЯ ВИЛІКУВАНОВОГО ТУБЕРКУЛЬОЗУ**

У статті описані головні шляхи формування хронічних депресій. Вказується на істотну роль психотравмуючих обставин у процесі хроніфікації. Атиповість клінічної картини хронічних депресій пояснюється комбінацією реактивних і ендогенних симптомів. Описано механізм хроніфікації депресій у вигляді «порочного кола» взаємної підтримки ендогенного і реактивного факторів, центральною ланкою якого є зниження самооцінки пацієнтів.

**Ключові слова:** хронічні депресії, психотравми, ендореактивні депресії, залишкові зміни після вилікуваного туберкульозу.

В статье описаны главные пути формирования хронических депрессий. Указывается на существенную роль психотравмирующих обстоятельств в процессе хронификации. Атипичность клинической картины хронических депрессий объясняется комбинацией реактивных и эндогенных симптомов. Описан механизм хронификации депрессий в виде «порочного круга» взаимной поддержки эндогенного и реактивного факторов, центральным звеном которого является снижение самооценки пациентов.

**Ключевые слова:** хронические депрессии, психотравмы, эндореактивные депрессии, остаточные изменения после вылеченного туберкулеза

Проблема депресивних розладів є однією з основних у сучасній медицині [5, 7]. Це обумовлено значним ростом розповсюженості захворюваності на депресії, інвалідизацією населення працездатного віку, зростанням поширеності суїцидів [8, 20].

При туберкульозі та інших хронічних захворюваннях легенів нерідкі депресивні затяжні (хроніфіковані) прояви, і лише при значному погіршенні соматичного стану і вираженій інтоксикації можливі психози (яскраво описані А.П. Чеховим в знаменитому оповіданні "Чорний монах"). Надзвичайно важливо попередити суїцидальну спробу, яка зазвичай виникає на тлі депресії. У хворих на

туберкульоз вона також може виникнути на фоні лікування протитуберкульозними препаратами такими, як циклосерин, фторхінолони, етіонамід, протіонамід, піразинамід, етамбутол, клофазам [6, 12].

З'ясування клінічних особливостей тривалих та хроніфікованих депресій є сьогодні одним із найважливіших завдань медичних досліджень. Клінічні дослідження хронічних депресій концентруються сьогодні навколо двох напрямків: 1) пошуку надійних психопатологічних маркерів та клінічних предикторів хроніфікованих депресій, а відтак і розробки адекватної типології цих станів, 2) вивчення пре- та екстраторбідних факторів, які, ймовірно, сприяють хроніфікації депресій у якості важливих модифікуючих чинників [1; 10; 15; 16]. Відповідно, серед особливостей клініки таких депресій автори найчастіше звертають увагу на симптоматологічну невиразність, «стертість», або так звану субклінічність проявів депресії [1; 10; 13], атиповість клінічної картини [4; 10], дисгармонію депресивної тріади [10; 14], наявність не відповідних до базового афекту неврозоподібних, маячних симптомів [1; 4; 11], наявність коморбідних психічних розладів, передусім тривожних та обсесивно-компульсивних [16]. Разом із тим, схильними до хроніфікації вважають різні синдромальні варіанти, повний список яких склав би реєстр фактично всіх можливих депресивних синдромів [4; 11; 17]. Виділяють також окремі симптоми, характерні для хронічних депресій, наприклад: спрямованість назовні „вектора вини" [10; 14], переважання суб'єктивної важкості хвороби над об'єктивною [10], симптом "недільних загострень", іпохондричність, деперсоналізацію, тощо [3; 10; 14]. Серед екстраторбідних факторів хроніфікації депресивних розладів найчастіше виділяють неадекватне лікування [2; 18], вік початку розладу (ранній або пізній) [13], наявність коморбідної патології [2; 13; 16], гетерогенну спадкову обтяженість, органічне ураження мозку [2, 18], різні варіанти преморбідної особистісної структури [3; 10; 11; 15; 19]. Загалом, слід відзначити очевидну суперечливість результатів різних досліджень, що традиційно свідчить про особливу актуальність проблеми.

Від уточнення психопатологічних і клінічних проявів хронічних депресій залежить не лише поступ у їх лікуванні, але й у пошуках патогенетичних механізмів їх формування. Адже без задовільних клінічних уявлень жодні дослідження, спрямовані на перевірку будь-яких доказово-медичних концепцій не можуть відповідати потребам реальної клінічної практики. Висока актуальність досліджень хроніфікованих депресій, крім вказаних моментів, пояснюється ще й відсутністю чітко сформульованих критеріїв, а тим більше - єдиної концепції хронічних депресивних розладів [9], важливої як у теоретичному, так і безпосередньо прикладному клінічному аспектах. Тому

скрупульозне вивчення особливостей клініки та преморбїду хворих, які страждають на хроніфіковані депресії, і надалі залишається одним із найефективніших „інструментів" на шляху до вирішення зазначених актуальних питань.

Загальною метою дослідження є пошук та вивчення клінічних механізмів і предикторів хроніфікації депресій. Метою даної частини дослідження є вивчення шляхів формування хронічної депресії і виявлення спільних факторів хроніфікації, що дасть можливість сформулювати гіпотезу про базовий механізм хроніфікації депресій.

Для цього поставлені наступні завдання: 1) з'ясувати основні шляхи формування хронічного перебігу депресій; 2) з'ясувати роль психотравмуючих обставин у процесі хроніфікації; 3) проаналізувати роль ендогенних та реактивних симптомів у клініці хронічних депресій; 4) з'ясувати спільні механізми хроніфікації депресій у обстежених пацієнтів.

Перевага нами надавалась клінічно-описовому методу з початковим максимально детальним клінічним описом досліджуваних станів. Проведення на першому етапі дослідження так званого первинного опису випадків було необхідним, бо, як вже зазначалось, клініко-дескриптивні „картини" досліджуваних феноменів є першим (і необхідним) підставовим матеріалом всіх подальших досліджень у медицині. Наступний феноменологічно-неупереджений аналіз клінічних проявів, у зв'язку зі зміною клінічної картини хронічних депресій за останні десятиліття [9], був спрямований на пошук ще досі не з'ясованих проявів хронічних депресій. На даний час обстежено 45 осіб із залишковими змінами після вилікуваного туберкульозу. При відборі пацієнтів у дослідження враховувались: 1) наявність депресії згідно критеріїв депресивного епізоду за МКХ - 10, 2) безперервність депресивної симптоматики протягом не менше 2 років до моменту обстеження, 3) маніфестація розладу у віці до 65 років, 4) відсутність у пацієнтів ознак шизофренії та шизоафективного розладу згідно критеріїв МКХ -10, як на момент обстеження, так і в анамнезі, 5) відсутність у пацієнтів клінічно обґрунтованих органічних уражень головного мозку, ендокринної патології. Загальну характеристику матеріалу дослідження наводимо в табл. 1.

Як видно з таблиці, кількість пацієнтів, відібраних у дослідження становить 45 осіб. Розподіл пацієнтів по статі відповідає типовим статевим співвідношенням, характерним для депресій взагалі (близько 2/3 жінок і 1/3 чоловіків). Соціальний та освітній статус відібраних пацієнтів відповідає загальнопопуляційному.



Таблиця 1  
**Загальна характеристика групи пацієнтів, включених у дослідження**

		Чоловіки	Жінки	Загалом
<b>Кількість пацієнтів</b>		<b>13</b>	<b>32</b>	<b>45</b>
<b>Вік (роки)</b>		<b>30-65 (45,8)</b>	<b>22-65 (43,9)</b>	<b>22-65 (44,7)</b>
<b>Сімейний стан</b>	неодружені	2	3	5
	одружені	10	19	30
	розлучені	1	9	10
<b>Освіта</b>	Вища	7	12	19
	середня	6	20	26
<b>Соціальний статус</b>	працюючі	9	7	16
	безробітні	-	13	13
	пенсіонери	1	6	7
	інваліди	3	6	10

Кожен з відібраних пацієнтів був обстежений психопатологічно з детальним описом всіх клінічних феноменів, вивченням анамнезу. Особлива увага зверталась на емоції та переживання, пов'язані з важливими подіями в житті пацієнтів, дослідженням обставин, які передували захворюванню, особливостей суб'єктивного переживання пацієнтом свого захворювання та процесу лікування. Вивчення клінічної симптоматики депресій проводилось описово-психопатологічним методом, а також психолого-експериментальним із використанням опитувальника з базових симптомів SCL-90. Важкість і структура депресії оцінювалась за допомогою шкали Гамільтона-21. Дослідження структури особистості хворих проводилося за допомогою напівструктурованого діагностичного інтерв'ю SKID-2.

#### **Результати дослідження та їх обговорення**

##### **1. Варіанти перебігу хроніфікованих депресій (ХД).**

При вивченні анамнезу з'ясувалось, що хронічна депресія у обстежених пацієнтів формувалась щонайменше трьома різними шляхами:

##### **1) Накладання психогенії на автохтонну депресію.**

Типові, „автохтонні”, добре курабельні депресивні фази з достатньо повноцінними ремісіями розпочинались, як правило, у молодому віці.

Хроніфікація депресій наставала у віці 35-60 років після психогенії, або співпадала з початком менопаузи у жінок, після чого депресія перебігала роками з коливаннями важкості стану і неповними субдепресивними ремісіями (до 1-2 місяців).

2) Накладання психогенії на невротичну депресію.

Затяжні депресивні фази 2 - 9 років виникали у віці 22 - 39 років після психогенії на фоні характерологічної дистимії, яка тягнулася ще з підліткового віку.

3) Психогенна провокація хроніфікованої депресії

а) перебіг без ремісій (принаймні, на момент обстеження)

Хроніфікація формувалась у віці від 20 до 50 років під час першого ж депресивного епізоду, у більшості випадків після психогенної „провокації”. Повноцінної ремісії або не виникало взагалі, або в ремісії залишалась виразна субдепресивна симптоматика, на фоні якої виникали психогенно спровоковані загострення.

б) перебіг з ремісіями між затяжними фазами депресії з самого початку мали затяжний перебіг (5-7 років), однак між фазами спостерігались повноцінні і тривалі ремісії. І перші, і повторні затяжні фази були, як правило, психогенно спровокованими.

Таблиця 2

#### Варіанти перебігу хроніфікованих депресій

Варіант	Вік хроніфікації	Тривалість ХД	Кількість пацієнтів (ч/ж)	Психогенний початок ХД
1)	26-63 р.	2-10 р.	17 (5/12)	16 пац.
2)	22-39 р.	2-4 р.	5 (1/4)	5 пац.
3 а)	20-50	2-10 р.	20 (7/13)	19 пац.
3 б)	20-29 р.	5-9 р.	3 (0/3)	2 пац.
Загалом	20-63 р.	2-10 р.	45 (13/32)	42 пац.

Як бачимо, при всіх 4-х варіантах спостерігається одна принципова особливість - психогенний початок хронічної депресії (45 із 48 пацієнтів). У зв'язку з цим варто детальніше розглянути роль цього фактора у хроніфікації депресій.

2. Значення психогенного фактора при дослідженні анамнезу захворювання. З'ясувалося, що різноманітні психотравмуючі обставини суттєво впливали на перебіг депресії у обстежених хворих: вони, як правило, „провокували” початок фази, що набувала потім хронічного перебігу, вони ж були відповідальними і за подальші загострення хронічної депресії, вони ж, на думку багатьох пацієнтів, заважали „вийти” з депресії, „не додавали настрою”, психологічно фіксуючи депресивні переживання. Навіть у випадках, коли пацієнт не декларував зв'язку депресії з психотравмою, в його житті на той час

об'єктивно складались несприятливі обставини, які ще більше погіршувались з настанням депресії.

Аналіз змісту психотравмуючих ситуацій, які „запускали” і підтримували хронічний перебіг депресії у обстежених хворих показав, що ці ситуації загалом є досить малоспецифічними, оскільки всі вони стосуються загальнолюдських базових потреб: безпеки існування, матеріально-професійної сфери, сімейної стабільності. Разом з тим, за сутністю травмуючого фактора (його суб'єктивного значення для пацієнта) їх можна поділити на 3 головні групи. 1. Психотравмуючі ситуації, що пов'язані з конкуренцією. Зміст психотравми: провал на екзаменах; звільнення з роботи; вихід на пенсію; заздрість до більш успішних людей; подружні зради; матеріальні втрати. 2. Психотравмуючі ситуації, що пов'язані з відповідальністю. Зміст психотравми: перехід на більш відповідальну роботу; безпорадність у складних життєвих ситуаціях; судові справи, загроза ув'язнення. 3. Психотравмуючі ситуації, що пов'язані з втратою підтримки. Зміст психотравми: смерть або хвороба близької людини; руйнування сімейних стосунків; переїзд близької людини.

Спільною ознакою всіх психотравмуючих ситуацій було те, що вони переживались обстеженими пацієнтами із загостренням почуття власної неспроможності та меншовартості, тобто, відігравали роль зовнішнього психотравмуючого „удару” по самоповазі.

3. Симптоматика. Значення психогенного фактора підтверджується і тим, що специфічна для пацієнта психотравма чи несприятливі обставини мали чітке відображення і в клінічній картині депресії на початку її хроніфікації. Психотравмуюча ситуація на початку захворювання часто визначала зміст депресивних переживань. Саме з описаним вище „ударом по самоповазі” пацієнти безпосередньо пов'язували свій пригнічений стан і відчуття меншовартості та неспроможності. Разом з тим, у більшості з них вже на ранніх етапах перебігу хвороби відмічались і чіткі ознаки ендогенної депресії, але передусім у вітальній сфері. Ці прояви виявлені також у всіх досліджуваних пацієнтів і на момент обстеження.

Зі збільшенням тривалості депресії реактивний компонент дедалі більше „згасав” і на перший план виступали ендогенні ознаки, далі поступово, по мірі хроніфікації захворювання, клініка депресії ставала менш виразною і проявлялась субдепресивним настроєм з дисфоричним забарвленням, переживанням своєї меншовартості, заздрості до здорових людей, ангедонією, наростанням апатії і зниженням тривожності, астено-динамічною симптоматикою, що відображає дефіцит вітальності. На думку В.І.Пришляка і О.О.Фільца [11], „переплетення” ендогенних та реактивних ознак якраз і спричиняє ту особливість клінічної картини хронічних депресій, яку більшість ав-

торів називають „атиповістю“, і яка утруднює чіткість описових характеристик хроніфікованих депресій та поділ їх на окремі варіанти. Значний поліморфізм симптоматики у більшості хворих дійсно не дозволяє виділити єдиний депресивний синдром, оскільки в одного і того ж хворого в структурі депресії може бути виражена, наприклад, меланхолічна, тривожна, іпохондрична, анестетична, істерична, астенична симптоматика. Саме атиповість і поліморфність клініки хронічних депресій є найбільш дискусійною проблемою у їх вивченні [2, 4, 10, 14, 17]. Ці особливості розглядаються також і в контексті труднощів лікування затяжних депресій.

На нашу думку, суттєвим фактором хроніфікації депресій у обстежених пацієнтів була психогенна „спровокованість“ затяжних фаз. Попри відсутність об'єктивної „специфічності“ провокуючої психотравми впадала у око спільна риса у суб'єктивному переживанні хворими такої психотравми - загострення відчуття власної менш-вартості, слабкості, неспроможності.

Враховуючи той факт, що зниження самооцінки поряд із „вітальними“ ознаками, є чи не найважливішим або і центральним симптомом депресії, а отже і базовим переживанням хворих на депресію, можна припустити, що саме такий „знецінюючий“ вплив психотравми є не випадковим. Психотравмуюча ситуація була для обстежених пацієнтів зовнішнім „ударом“ по системі самовартості і призводила до декомпенсації у вигляді депресії. Причину такого впливу травматичних ситуацій слід, очевидно, шукати в особистісній сфері пацієнтів, зокрема, у недосконалому функціонуванні системи „нарцистичного гомеостазу“ [21], коли підтримання стабільної самооцінки головним чином забезпечується зовнішньою оцінкою (матеріальний статус, конкурентноздатність, добробут, ставлення інших людей, працездатність, тощо). За таких умов психотравмуючі ситуації, які руйнували чи загрожували зруйнувати зовнішні фактори підтримки самовартості, означали для пацієнта втрату відчуття власної цінності і були для нього своєрідним „ударом“ по самоповазі.

Разом з тим, неможливо звести хроніфікацію депресій лише до дії тих чи інших психотравмуючих ситуацій, оскільки в клінічній картині всіх обстежених пацієнтів на всьому протязі хвороби і, зокрема, на момент обстеження виявлялись чіткі вітальні симптоми „ендогенних“ депресій. „Реактивні“ ж симптоми були виражені найбільше на початку захворювання і під час психогенно спровокованих загострень.

Таким чином, депресії більшості хворих (42 з 45) на початку хроніфікації та під час загострень мали ознаки так званих „ендореактивних“ (у розумінні Н.І.Weitbrecht, J.Glatzel, 1979): „реактивним“ за змістом переживань і, в той же час, за всіма формальними ознаками - вітально-ендогенними. Хоча сьогодні дискусії

щодо поділу на ендogenous та реактивні депресії дещо втратили свою гостроту, вважаємо за необхідне зазначити, що, розглядаючи афективні розлади під кутом зору „ендогенності”, ми з необхідністю відносимо ці розлади до „автохтонних” і значною мірою біологічно детермінованих, тоді як специфіка „реактивних” станів полягає у їх зумовленості психореактивними факторами. Отримані нами дескриптивні характеристики хроніфікованих депресій дають підстави думати, що взаємна „підтримка” біологічного і реактивного факторів може виявитися важливим і суттєвим чинником хроніфікації депресій. Реактивний компонент „удару по самоповазі” підтримує не лише вітальні переживання депресій, але і їх

„серцевину” - переживання власної маловартості. З іншого боку, саме переживання вітальної неспроможності для таких хворих є наочним доказом реальності їх відчуття маловартості, спричиненого психотравмою. За таких умов у стані депресії пацієнт опиняється в „мертвій точці” [21] замкнутого кола, коли підтримати власну самовартість є абсолютно неможливо і саме цей стан є хронічною психотравмою для хворого. Йдеться, отже, про базове порочне коло, в якому й може хроніфікуватись депресія.

Описане нами „замкнуте коло” як результат взаємної підтримки ендogenous та реактивного факторів у механізмі хроніфікації депресій є не лише причиною атиповості і поліморфності клініки ХД, але і причиною труднощів у лікуванні цих станів.

Специфіка лікування хворих на хроніфіковані депресивні розлади полягає в тому, що такі пацієнти є особливо вимогливими і „важкими” в плані комплаєнсу (конструктивної співпраці). Їх настирливе прохання допомоги і постійне вимагання підвищеної уваги до себе поєднуються із переконаністю у власній невиліковності. Такі пацієнти схильні перекладати відповідальність за свій стан на лікуючого лікаря і часто активно це декларують ("Ви - моя остання надія", "Ви повинні мені допомогти"). Однак, разом із тим, вони ж внутрішньо прирікають будь-яке лікування на невдачу та заявляють про унікальність власної невиліковності: "у Вас ще не було таких складних пацієнтів, як я", „напевне, я ніколи не вилікуюсь", "мене вже такі світила лікували..." Закономірно, що будь-яке погіршення або відсутність негайного ефекту від лікування сприймаються як підтвердження невиліковності, що зумовлює, в свою чергу, знецінення лікаря та будь-яких його зусиль.

Порушення комплаєнсу призводить до самовільних змін дозування або й відміни препаратів, що найчастіше кваліфікується як ознака терапевтичної резистентності [2; 5; 9]. З практики відомо, що співпрацювати з такими пацієнтами є складно, оскільки вони викликають у лікаря відчуття роздратування, безпорадності і зворотного знецінення пацієнта, що є для хворого ятрогенним повторенням

знецінюючої психотравми і черговим „ударом по самоповазі" у замкнутому колі хронічної депресії. Через тривале безуспішне лікування багато з пацієнтів розчаровуються в ньому і взагалі зникають з поля зору лікарів. Виникає парадоксальна ситуація, при якій сам процес лікування не веде до одужання, а у багатьох випадках може ще більше сприяти хроніфікації. Виходячи з вищесказаного, припускаємо, що правильна терапевтична тактика з описаними пацієнтами мусила б полягати у тому, щоб зламати звичний для хворого стереотип стосунків з лікарями: продовжувати терпляче і доброзичливо підтримувати їх, не зважаючи на знецінення і зневіру з їх боку.

#### Висновки

1. Важливим фактором хроніфікації депресій є психотравмуючі ситуації, які стосуються базових потреб хворих (безпека, матеріально-професійний статус, сімейна стабільність). Ці ситуації відіграють для пацієнтів роль таких, що знижують самовартість.

2. „Атиповість" клінічної картини хронічних депресій у обстежених пацієнтів пояснюється переплетенням реактивних (психогенних) та вітально-ендогенних симптомів.

3. Хроніфікація депресій у обстежених пацієнтів формується за механізмом замкнутого кола, в якому ендогенні та реактивні переживання взаємно підтримуються і затягують депресивний стан. Описаний нами механізм замкнутого кола відіграє важливу роль і в процесі лікування, коли через стереотип знецінення зусиль лікарів пацієнти втрачають їх підтримку, що є для них ятрогенною знецінюючою психотравмою, яка підтримує депресію.

#### Список використаних джерел

1. Дикая Т.И. Длительные многолетние депрессивные состояния в форме хронических депрессий: клинико-психопатологические и динамические аспекты / Т. И. Дикая // Психиатрия. – 2004. – №5. – С. 26-34.
2. Дмитриева Т.Б. О факторах, обуславливающих затяжное течение психогенных депрессий / Т. Б. Дмитриева, Н. К. Харитонова // Профилактика общественно опасных действий психически больных. - М., 1986. - С. 68 - 75.
3. Зорин В. Ю. Формирующиеся в условиях стрессогенной ситуации затяжные депрессивные состояния / В. Ю. Зорин // Журн. невропатол. и психиатр. - 1996. - №6. - С. 23 - 27.
4. Ильина Н. А. Психопатология деперсонализационной депрессии / Н. А. Ильина // Журн. невропатол. и психиатр. - 1999. - Т.99. - №7. - С. 21 - 25.
5. Марута Н.О. Особливості потребово-емоційної сфери у хворих похилого віку на тривожно-депресивні розлади з суїцидальним

- ризиком [Текст] / Н.О. Марута, І.О.Явдак, О.С.Череднякова // Український вісник психоневрології. – 2011. – Т.19. - №3. – С. 50-54.
6. 6. Марьяндышев А.О. Побочные эффекты лечения туберкулеза с МЛУ / А.О. Марьяндышев // Медицинская газета. – 2010. - №23. – С. 9.
  7. Михайлов Б. В. Стратегічні шляхи розвитку психотерапії та медичної психології в Україні / Б. В. Михайлов, С. І. Табачников, Н. О.Марута, В. В.Кришталь, О. І. Сердюк // Українській медичний альманах. — 2004. — Т. 7. - № 4 (додаток). — С. 99–102.
  8. Підкоритов В.С. Проблеми депресій у хворих загальносоматичних стаціонарів / В.С.Підкоритов // Журнал психіатрії та медичної психології. – 2006. - № 1. – С. 8 – 12.
  9. Пришляк В.І. Проблема хроніфікованих депресій в психіатричних дослідженнях. Частина I / В. І.Пришляк, О. О. Фільц // Журнал психіатрії та медичної психології. - 2006. - №1. - С. 132-141.
  10. Пуховский А.А. О некоторых клинико-психопатологических аспектах хронических депрессий / А. А.Пуховский // Журн.невропатол. и психиатр. - 1993. - Т.93. - №2. - С. 68 - 73.
  11. Пчелина А. Л. Психопатология затяжных эндогенных депрессий / А. Л. Пчелина // Журн. невропатол. и психиатр. - 1979. - №12. - С. 1708 - 1712.
  12. Семікіна О.Є. Особливості підходів до психотерапевтичної корекції хворих на депресивні розлади / О.Є. Семікіна, Л.В.Малюта, Г.Ю.Каленська // Український вісник психоневрології. – 2011. – Т.19. - №3. – С. 66-70.
  13. Смулевич А. Б. Депрессии при соматических и психических заболеваниях / А. Б. Смулевич. - М.: Медицинское информационное агентство, 2003. - 429 с.
  14. Тиганов А. С. Эндогенные депрессии: вопросы классификации и систематики / А. С. Тиганов // Депрессия и коморбидные расстройства. - М., 1997. - С12 - 26.
  15. Akiskal H. S. The relationship of personality to affective disorders: A critical review / H. S.Akiskal, R. M. A.Hirschfeld, B. I. Yerevanian // Arch. Gen. Psychiat. - 1983. - Vol. 40. - P. 801 - 810.
  16. Angst J. Comorbidity of mood disorders: a longitudinal perspective study / J.Angst // Br. J. Psychiatry. - 1996. - V. 30. - P. 31 - 37.
  17. Asnis G. M. Atypical depression: clinical aspects and noradrenergic function / G. M. Asnis, L. K.McGinn, W. C. Sanderson // Am. J. Psychiatry. - 1995. - Vol. 152. - P. 31 - 36.
  18. Bratfos O. The course of manic-depressive psychosis / O. Bratfos, J.Haug // Acta Psychiat. Scand. - 1968. - Vol. 44, №1. - P. 89 - 111.

19. Schrader G. Chronic depression: state or trait? / G. Schrader // J. Nerv. Ment. Dis. - 1994. - V. 182. - P. 552 - 555.
20. Tabachnikov S.I. Mental disorders in patients having somatic diseases due to participation in the consequences of the Chernobyl accident cleaning up (Remote of the catastrophe) / S.I.Tabachnikov, S.V.Titievsky, L.A.Gashkova // Preventive psychiatry: World psychiatric association regional congress. – Athens (Greece), 1999. - P. 71.
21. Менцос С. Психодинамические модели в психиатрии / Пер. с нем. Э.Л.Гушанского. - М.: Алетейя, 2001. - 174 с.
22. Psychiatrie im Grundriß / [H.J. Weitbrecht, J. Glatzel, H. Rieger, D. Wyss.] – Berlin.: Springer, 1979. – 352 s.

In the article the main ways of chronification of depressions are described. Authors noticed the significant role of psycho-traumas in the process of chronification. Not-typical clinic picture of chronic depressions interpreted as the result of combination of reactive and endogenous symptoms. Authors described the mechanism of depression's chronification as a "circulus vitiosus" of cooperation of endogenous and reactive factors with the reduction of patient's self-appraisal as the central link.

**Keywords:** chronic depression, psychotrauma, endoreaktiv depressions, residual changes after cured tuberculosis.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 376–056.26:617.75:376.015.311:793.3]–053.4

*Л.А. Нафікова*

### **КОРЕКЦІЯ Й РОЗВИТОК СЕНСОРНО-РУХОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЙНОГО КОМПЛЕКСУ РУХОВИХ ВПРАВ**

У статті представлено інтеграційний комплекс рухових вправ на розвиток і корекцію сенсорно-рухової сфери у контексті музично-ритмічного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями зору.

**Ключові слова:** рухові вправи, музично-ритмічне виховання, діти дошкільного віку з порушеннями зору.



В статтю представлений інтеграційний комплекс двигательних упражнень на розвиток і корекцію сенсорно-двигательної сфери в контексті музично-ритмічного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями зору.

**Ключевые слова:** двигательные упражнения, музично-ритмічне виховання, діти дошкільного віку з порушеннями зору.

Важливою корекційною складовою навчально-виховного процесу у спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору є розвиток рухової активності, який здійснюється в процесі фізичного виховання та лікувальної фізкультури та передбачає спеціальні заняття з ритміки, які спрямовані на подолання гіподинамії зумовленої труднощами зорово-рухового орієнтування у просторі дітей цієї категорії. Оскільки порушення зорового сприймання спричиняє недоліки фізичного розвитку (некоординованість рухів, їх аритмічність, невміння узгоджувати рухи з характером музики, темпом, ритмом тощо) виникає необхідність більше спрямовувати навчально-виховну роботу на музично-ритмічних заняттях на корекцію та розвиток у дітей дошкільного віку з порушеннями зору сенсорно-рухової сфери.

Всі види музично-ритмічних рухів на заняттях з ритміки тісно пов'язані з тією галуззю рухів, звідки вони запозичені. Так, з *фізичного виховання* в ритміці застосовуються основні рухи (ходьба, біг, підстрибування, підскоки), загальнорозвивальні (без предметів і з предметами), стройові вправи (побудови, перешиккування і пересування); з *музичної хореографії* – нескладні елементи народних танців, хороводів, бальних танців, які становлять основу сучасних дитячих танцювальних композицій. Останнє джерело рухів – це *сюжетно-образні рухи*, які включають імітацію звичок тварин й птахів, пересування різноманітного транспорту, дій, характерних для будь-яких професій тощо.

На музично-ритмічних заняттях у дошкільних навчальних закладах з перелічених вище галузей використовують наступні види діяльності: музично-ритмічні вправи, танці, хороводи, музичні ігри, музично-ритмічну творчість.

Одним із найважливіших завдань музично-ритмічного виховання у спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями зору є корекція й розвиток сенсорно-рухової сфери, а саме: *корекція некоординованості рухів, їх аритмічність; вдосконалення життєво*

необхідних рухових вмінь й навичок; *формування* моторики, різноманітних якостей руху (легкість, пружність, спритність, точність, швидкість та енергійність), різних видів постав (співочу, танцювальну тощо); *розвиток* музично-ритмічного відчуття, художньо-творчих та музичних здібностей (емоційну чутливість до музики, слухові уявлення, відчуття ритму тощо), зорово-рухового орієнтування у просторі.

Для реалізації поставлених завдань на спеціальних музично-ритмічних заняттях на пропедевтичному етапі ми пропонуємо застосовувати ***інтеграційний комплекс рухових вправ***, який об'єднує в собі елементи фізичного, хореографічного та музичного виховання. Цей комплекс складається з вправ на корекцію та розвиток м'язового відчуття, певних груп м'язів, рухливість суглобів на формування навичок узгоджувати рухи з характером музики й темпом, ритмом, швидкістю тощо.

Відомо, що відсутність зорового наслідування у дітей з порушеннями зору ускладнює опанування рухами. Тому дуже важливо на пропедевтичних музично-ритмічних заняттях розвивати у дітей цієї категорії ***м'язове відчуття***, навчати використовувати його під час орієнтування у просторі й для координації рухів.

Використання вправ на розвиток м'язового відчуття дозволяє формувати у дітей наступні вміння:

- контролювати свої рухи, оцінюючи і координуючи їх не зором, а м'язовим відчуттям;
- не лише напружувати м'язи, але й регулювати, змінювати ступінь їх напруги, а іноді й зовсім знімати її (тобто розслабляти окремі групи м'язів);
- відчувати можливий розмах руху в суглобах, усвідомлювати вагу свого тіла й кінцівок;
- свідомо переносити вагу тіла вперед (або назад) перед початком ходьби, бігу або інших рухів.

Формуванню у дітей дошкільного віку вище зазначених вмінь сприяють наступні зразки рухових вправ.

#### **На розслаблення м'язів плечового поясу**

*“Кидати руки”*. Діти піднімають руки в сторони й злегка нахиляються вперед. За сигналом педагога вони знімають напругу у плечовому поясі й дають рукам впасти донизу. Повиснувши, руки злегка пасивно погойдуються, поки не зупиняться.

*Методичні рекомендації*. Вправа повторюється декілька разів. Педагог повинен стежити, щоб діти кидали руки пасивно й щоб вони активно не розгойдували руками після їх падіння. Можна підказати дітям образ – опускати руки, як мотузочки.

“Трясти кистями”. Вихідне положення – руки зігнуті у ліктях, кисті пасивно звисають. Швидким безперервним рухом передпліччя трясти кистями, як ганчірочками.

“Струшувати воду з пальців”. Вихідне положення – руки зігнуті в ліктях, долонею донизу, кисті звисають. Рухом передпліччя кілька разів підряд скидати пасивні кисті вниз.

#### **На піднімання й опускання плечового поясу**

*Вихідне положення* – ноги на ширині плечей, руки опущені.

*Хід вправи.* Діти якомога вище піднімають плечі, потім дають їм вільно опуститися у вихідне положення (скидають плечі вниз). Вправа допомагає відчувати розслаблене положення м'язів плечового поясу.

#### **На напруження-розслаблення м'язів рук (“Тверді і м'які” руки)**

*Вихідне положення* – ноги на ширині плечей, руки опущені.

*Хід вправи.* Піднявши руки в сторони або вперед, за наказом педагога діти максимально випрямляють всі суглоби рук й напружують всі м'язи від плеча до кінцівок пальців. Потім, не опускаючи рук донизу, поступово послаблюють напругу, даючи можливість плечам опуститися, а ліктям, кистям й пальцям злегка зігнутися. Руки мов би лягають на м'яку подушку.

#### **На розвиток вільних кругових рухів рук (“Млин”)**

*Вихідне положення* – ноги на ширині плечей.

*Хід вправи.* Діти описують руками великі круги, починаючи вперед-вгору, рух маховий. Після швидкого, енергійного поштовху, руки й плечі звільняються від напруги, вільно злітають, описують круг й пасивно падають. Рух виконується безперервно, кілька разів підряд, у швидкому темпі. Педагог стежить, щоб у дітей у м'язах плечового поясу не виникало затисків, під час яких відразу порушується вірний круговий рух й з'являється незграбність.

*Методичні рекомендації.* Вправа „Млин” допомагає засвоєнню й вдосконаленню махових рухів рук, розвиває м'язове відчуття, збільшує амплітуду рухів у плечовому поясі, розширює грудну клітину. Під час виконання цієї вправи діти відчувають можливий розмах свого руху.

#### **На перенесення ваги тіла з п'ят на носки і навпаки (“Маятник”)**

*Вихідне положення* – руки опущені до низу й притиснуті до корпусу.

*Хід вправи.* Повільно переносити вагу тіла вперед, на передню частину ступні й на пальці (п'яти від підлоги не відриваються, все тіло злегка нахиляється вперед, корпус при цьому не згинається ні в поперековому, ні в тазостегновому суглобі). Рух (згинання)

відбувається лише в гомілковостопному суглобі. Потім тягар тіла так само переноситься на п'яти. Носки не відриваються від підлоги. Після декількох гойдань "Маятника" діти припиняють рух, зупиняються з опорою на передню частину ступні.

*"Маятник" з випадом.* Вправа починається так само як і у першому варіанті, але нахил всього тіла вперед триває до мимовільного випаду вперед (коліно ноги згинається, інша нога залишається позаду, знаходячись на півпальцях). Під час випаду необхідно зберігати правильну поставу.

*Методичні рекомендації.* Ці вправи вимагають від дитини дошкільного віку точності й зосередженості у виконанні. Добре, якщо педагог запитає дітей під час вправи, де зараз знаходиться вага їх тіла – на носках або на п'ятах, на якій нозі тощо. Спочатку не всі діти відразу зрозуміють, як потрібно зробити, щоб корпус залишався випрямленим. Тому завдання педагога пояснити, що притиснуті до корпусу руки повинні допомогти відчуті маловідчутні мимовільні згинання в попереку.

Наступний комплекс вправ спрямований на **розвиток певних груп м'язів й рухливість суглобів**. Ці вправи допомагають виправити різні фізичні вади дітей дошкільного віку зі зниженням зору та підготувати їх до виконання музично-ритмічних вправ. Вони тренують м'язи, активізують їх роботу, розвивають швидкість, чіткість, розмах рухів, допомагають усвідомити напрям й форму руху. Підготовчі вправи дають дітям можливість відчуті напружений і розслаблений стан м'язів, уникнути зайвої напруги під час рухів, допомагають виробити правильне вихідне положення, готуючи дітей до початку виконання рухів під музику. Наведемо зразки вправ.

**Нахили, випрямлення й повороти голови**

*Вихідне положення* – руки на поясі.

*Хід вправи. Перший варіант.* Повільно нахилити голову вперед, торкаючись підборіддям грудей. Потім, піднявши голову, максимально відкинути її назад, – повернути у вихідне положення. Вправу повторити три-чотири рази.

*Другий варіант.* Повертати голову направо-наліво до положення підборіддя над плечем (мов би прагнучи поглянути назад через плече). Під час повороту голови тримати її вертикально, не закидаючи назад.

*Методичні рекомендації.* Після першого й другого варіантів вправ, повернувшись у вихідне положення, потрібно декілька разів без напруги злегка потрясти головою вправо-вліво, звільняючи м'язи від зайвої напруги, розслабляючи їх. Необхідно стежити, щоб

під час рухів голови плечі й корпус у дітей залишалися вільними й нерухомими.

### **Круговий рух плечима (“Паровозик”)**

*Вихідне положення* – руки зігнуті у ліктях, пальці складені у кулак.

*Хід вправи.* Безперервний неквапливий круговий рух плечима вгору-назад-вниз-вперед, лікті від корпусу не відводяться. Амплітуда руху у всіх напрямках має бути максимальною, під час руху плечей назад напруга посилюється, лікті зближуються, голова відхиляється назад. Вправа виконується кілька разів без зупинки.

*Методичні рекомендації.* Педагог стежить щоб діти завжди розпочинали рух плечей вгору-назад (а не вперед), тобто розширюючи, а не звужуючи грудну клітину.

### **Розведення рук в сторони з напругою (“Розтягування гумки”)**

*Вихідне положення* – руки підняті перед собою.

*Хід вправи.* Рух наслідувальний: діти мов би тримають у руках кінчики тугої гумки й повільно розтягують її, розводячи руки в сторони. Потім так само повільно повертають їх у вихідне положення. Обидва рухи виконуються з напругою, немов долається опір гумки. Лікті напівзігнуті, плечі опущені.

*Методичні рекомендації.* Вправа готує дітей дошкільного віку до виконання музично-ритмічних вправ на розвиток пластичності рухів.

### **Вправи для кистей рук**

*Вихідне положення* – руки зігнуті у ліктях долонями донизу, пальці випрямлені (без зайвої напруги).

*Хід вправи.* Ця вправа поділена на три частини: згинання кистей донизу-вгору; відведення їх вправо-вліво та кругові рухи (назовні-всередину).

*Методичні вказівки.* Всі частини вправи виконуються неквапливо, по декілька разів підряд, з максимальною амплітудою. Під час виконання рухів передпліччя повинні залишатися нерухомими, плечі не піднімаються.

### **Поступове випрямлення й згинання пальців і кистей рук (“Кішка випускає кігті”)**

*Вихідне положення* – руки зігнуті у ліктях, долонями донизу, кисті стиснуті в кулаці (відігнуті вгору).

*Хід вправи.* Поступово із зусиллям випрямляти всі пальці вгору й розводити їх максимально в сторони (кішка випускає кігті). Потім без зупинки зігнути кисті донизу, одночасно стискаючи пальці в кулак (кішка заховала кігті), нарешті повернути кисті у вихідне положення. Рух повторюється декілька разів безперервно й плавно,

але з великою напругою й максимальною амплітудою. Потім ті ж самі рухи виконуються у зворотному напрямку з вихідного положення – кисті зігнуті до низу.

*Методичні рекомендації.* Пізніше до вправи можна включити рух всієї руки – то згинаючи її в ліктях (тим самим приводячи кисть до плечей) то випрямляючи всю руку (кішка забирає лапки). Потрібно стежити за тим, щоб у дітей великі пальці рук працювали разом з усіма пальцями.

### **Піднімання зігнутої у коліні ноги**

*Вихідне положення* – руки на поясі, ноги на ширині плечей.

*Хід вправи. Перший варіант.* Підняти ногу із зігнутим коліном догори й після витримки у такому положенні повернути її у вихідне положення. Стегно піднятої ноги й корпус, а також гомілка й стегно повинні утворювати прямі кути.

*Методичні рекомендації.* Завдання вправи – активізувати роботу великих м'язів ніг, розвивати м'язове відчуття. Між підніманням й опусканням ноги робиться невелика пауза, під час якої педагог перевіряє точність положення ноги у повітрі. Не слід допускати млявого руху.

*Другий варіант.* Той самий рух, але виконується в іншому напрямку – вгору-вниз.

*Третій варіант.* Запропонувати дітям спочатку підняти зігнуту у коліні ногу якомога вище, притискаючи стегно до грудей обома руками, а потім прагнути піднімати ногу так само високо без допомоги рук.

*Методичні рекомендації.* Ця вправа допомагає дітям дошкільного віку відчутти можливу амплітуду руху у тазостегновому суглобі.

### **Вправи для ступні**

*Вихідне положення* – дитина стоїть на одній нозі, інша піднята вперед із зігнутим коліном, руки на поясі.

*Хід вправи. Перший варіант.* Згинати й розгинати ногу у підйомі, носок увесь час злегка відведений назовні.

*Другий варіант.* Відводити стопу назовні, а потім повертати її у вихідне положення (всередину). Рух назовні необхідно робити з більшим зусиллям, ніж всередину (оскільки у дітей дошкільного віку м'язи, що відводять стопу, розвинені гірше, ніж м'язи, що приводять стопу всередину).

*Третій варіант.* Круговий рух стопою. Цю вправу слід розпочинати згинанням гомілковостопного суглоба вгору, потім відводити стопу назовні-вниз-всередину.

*Методичні рекомендації.* Всі вправи виконуються по три-чотири рази кожною ногою, з максимальною амплітудою. Під час цих вправ працює тільки гомілковостопний суглоб, нога у коліні й пальці залишаються нерухомою. Якщо дітям важко стояти на одній нозі, спочатку можна триматися пальцями рук за спинку стільця (але не налягаючи на опору), а потім виконувати цю вправу без опори на стілець. Ці вправи розвивають рухливість гомілковостопного суглоба, м'язові відчуття дітей, уміння зберігати рівновагу, зміцнюють м'язи гомілки.

### **Виставлення ноги на носок**

*Вихідне положення* - носки ніг розведені трохи ширше норми, руки на поясі, вага тіла на лівій (правій) нозі.

*Хід вправи. Перший варіант.* Права (ліва) нога неквапливо висувається в бік до положення – торкаючись підлоги кінцями всіх п'яти пальців. Спочатку нога легко ковзає по підлозі всією ступнею, потім п'ятка відривається від підлоги, а нога у підйомі все більш випрямляється (опорна нога не згинається, корпус у бік працюючої ноги не повертається, вага тіла увесь час цілком на опорній нозі). Після витримки декілька секунд ноги у такому положенні, вона повертається у вихідне положення.

*Другий варіант.* Так само як і в першому варіанті виконується виставлення ноги вперед, але під час висування ноги вперед носок увесь час зберігає напрямок вихідного положення.

*Методичні рекомендації.* Вправа допомагає розвивати у дітей вміння виконувати рух точно й чітко, сприяє виправленню неправильного положення ступні (клишоногість), вчить точно приставляти ногу до ноги після руху.

*Музично-ритмічні вправи.* Цей комплекс вправ розвиває у дітей дошкільного віку зі зниженим зором уміння й навички, які необхідні для зображення в рухах музичних вражень, що сприяє поглибленню й уточненню музичного сприймання художнього образу. Рухи у всіх музично-ритмічних вправах (їх характер, форма, виразність) передаються в музиці за допомогою засобів музичної виразності, що допомагає дітям точно передати музично-руховий образ власними рухами.

Музично-ритмічні вправи умовно можна поділити на *підготовчі* та *самостійні*. *Підготовчі* музично-ритмічні вправи – це вправи в яких попередньо розучуються окремі види рухів: “пружинка”, підскоки з ноги на ногу, прямий галоп тощо. *Самостійні* музично-ритмічні вправи мають більш закінчену форму, але в них ще немає того поєднання різних образів і настроїв, які характерні для

музичних ігор, хороводів й танців. Наведемо приклад декількох вправ.

### **Погуляємо**

*Музичний супровід:* Т. Ломова, “На прогулянці”.

*Мета:* вчити дітей дошкільного віку рухатися відповідно до характеру музичного твору, починати й закінчувати рух з початком-закінченням музики, самостійно орієнтуватися у просторі.

*Хід вправи.* Діти ходять по кімнаті спокійно, неквапливо, у звичайному для них темпі, вільно змінюючи напрямок руху, із закінченням музики зупиняються.

*Методичні рекомендації.* Завдання педагога створити для дітей уявну прогулянку (по галявинці, в садочку тощо), слідкувати щоб вони не скупчувалися у натовп, не штовхалися.

### **Дудочка**

*Укладач рухів:* Р. Френкель.

*Музичний супровід:* Т. Ломова, “Дудочка”.

*Мета:* розвивати у дітей дошкільного віку творчу уяву, вміння самостійно створювати музично-руховий образ. Привертати їх увагу до зміни музичних частин твору й розвивати вміння переходити від спокійної ходьби у вільному напрямку (перша частина) до дрібних рухів кистей рук, стоячи на місці (друга частина).

*Хід вправи.* Такти 1–8. Діти ходять по всій кімнаті у довільному напрямку (гуляють); руки закладені за спину (нібито ховають уявну дудочку).

Такти 9–12. Діти зупиняються й імітують гру на уявній дудочці образно-дійовими рухами.

*Методичні рекомендації.* Діти виконують вправу самостійно. Перед початком вправи їх необхідно ознайомити з дудочкою й показати, як на ній грають; запропонувати прослухати музичний твір “Дудочка”, визначити засоби музичної виразності, які передають у музичному супроводі гру на дудочці.

### **Біг зі стрічками (легкий й стрімкий біг)**

*Укладач рухів.* Е. Дубянський.

*Музичний супровід:* А. Жиліна, “Екосез”.

*Мета:* вчити дітей дошкільного віку змінювати характер бігу від легкого жвавого до стрімкого, враховуючи зміни у характері музики; самостійно перешиковуватись з кола у зграйку (рухатись в одному напрямку, не випереджаючи й не штовхаючи один одного).

*Хід вправи.* Група поділяється на дві підгрупи, які займають вихідне місце у двох протилежних кутах кімнати. В руках кожної дитини – стрічки: у правій одного кольору, в лівій – іншого. Перша



підгрупа утворює коло біля свого кута, повернувшись обличчям вправо у напрямку руху.

*Перша частина* та її повторення. Діти першої підгрупи неквапливо й легко біжать по колу у правий бік, відвівши праву руку в сторону-вниз, дивлячись на стрічку. Під час повторення музики діти біжать вліво. У цей час друга підгрупа спостерігає, як вони виконують цю вправу.

*Друга частина* та її повторення. Перша підгрупа повертається обличчям до другої підгрупи й зграйкою стрімко біжить до неї, піднявши обидві руки в сторони-вгору. Одночасно діти другої підгрупи, стоячи на місці, під музику помахують піднятими вгору стрічками. На повторі другої частини музики діти першої підгрупи зграйкою повертаються на вихідне місце. Потім вправа повторюється зі зміною ролей.

*Методичні рекомендації.* Необхідно пояснити дітям, що під час перешикування з кола у зграйку та під час бігу зграйкою діти не повинні заважати один одному й не обганяти один одного.

### Список використаних джерел

1. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман // Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 255 с.
2. Музыкально-двигательные упражнения в детском саду. [сост. Е.П. Раевская и др.]. – [3-е изд.]. – М.: Просвещение, 1991. – 222. с.
3. Руднева С.Д., Фиш Э.М. Ритмика. Музыкальное движение. – М.: Просвещение, 1972. – 283 с.

The article presented integration complex motor exercises on development and correction of sensory-motor sphere in the context of musical-rhythmical education of preschool age children with visual impairments.

**Keywords:** motor exercises, musical-rhythmical education, preschool age children with visual impairments.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 376.053.2-056.24-477.61

*О.О. Ніколаєва*

## **КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПОСТАВИ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУП ЗАСОБАМИ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

У статті розглядаються питання соціальної адаптації та самореалізації особистості людей з обмеженими можливостями засобами адаптивної фізичної культури і спорту.

**Ключові слова:** психофізична реабілітація, соціальна адаптація, інклюзія, інтеграція, медико-психолого-педагогічний супровід.

В статье рассматриваются вопросы социальной адаптации и самореализации личности людей с ограниченными возможностями средствами физической культуры и спорта.

**Ключевые слова:** психофизическая реабилитация, социальная адаптация, инклюзия, интеграция, медико-психолого-педагогическое сопровождение.

Масовий характер порушень постави – одна з найбільш злободенних проблем сучасного суспільства. За даними статистики близько 80% молодих людей мають порушення постави і деформації хребта. Дефекти постави негативно позначаються на функціях внутрішніх органів, серцевосудинної, дихальної і травної систем, надають негативного впливу на рівні фізичної і розумової працездатності людини [1]. Необхідність вирішення проблеми корекції постави посилюється відсутністю у більшості студентів необхідного інтересу до фізичної культури. Даний контингент пасивний на учбових заняттях, не в змозі виконувати елементарні фізичні вправи, уникає фізичних навантажень, не проявляє наполегливості в досягненні результатів, необхідних для оптимального функціонування всіх систем організму.

Важливими для них залишаються оптимізація рухової активності, формування мотивації до занять фізичною культурою, розробка і впровадження нових фізкультурно-оздоровчих технологій, спрямованих на корекцію порушень постави [1].

Бачення фахівців щодо шляхів підвищення ефективності засобів, методів і напрямків корекції постави у студентів вищих навчальних

закладів (далі ВНЗ) значно розходяться. Деякі вчені виділяють комплекси вправ, що впливають на фізичні і психічні складові людини; інші застосовують комплекси вправ, що поєднуються з дихальними вправами, методами релаксації і концентрації уваги; треті використовують коригуючі засоби у поєднанні з силовими вправами і вправами на розтягування, координацію і рівновагу [3].

Корекція порушень постави вимагає специфічного, суворо регламентованого використання засобів оздоровчої фізичної культури з врахуванням типу та рівня деформацій хребта. На жаль, зміст коректувальних програм студентів ВНЗ носить узагальнений характер і не вирішує проблеми конкретних порушень постави. Вищевикладене обумовлює пошук нових засобів і форм, ефективних методик корекції порушень постави [2].

Об'єктом нашого дослідження став навчальний процес з фізичної культури зі студентами вищих навчальних закладів Луганщини. Предметом дослідження - засоби, методи й організаційні форми адаптивної фізичної культури, що забезпечують корекцію порушень постави студентів підготовчої та спеціальної медичних груп. Нами було зроблено гіпотетичне припущення про те, що методика корекції порушень постави у студентів вузів стане педагогічно доцільною і результативною, якщо вона ґрунтуватиметься на ідеях: диференційованого використання розвиваючих і корегуючих вправ з врахуванням типу деформацій хребта; гармонійного поєднання динамічних фізичних навантажень помірної інтенсивності і статичної м'язової напруги, погоджених з ритмом дихання; специфічного вживання засобів різноманітних оздоровчих систем для корекції постави студентів.

Для досягнення поставленої мети в ході дослідження вирішувалися наступні завдання:

1. Специфікувати контингент студентів підготовчої і спеціальної медичних груп за видами порушень постави, виявити основні чинники, що впливають на ефективність корекції їх постави.

2. Визначити особливості морфофункціонального стану і відмінності в структурі даних характеристик у студентів з різними варіантами постави.

3. Виявити вплив порушень постави на фізичний стан студентів, визначити найбільш ефективні засоби адаптивної фізичної культури, що забезпечують корекцію порушень постави.

4. Розробити спеціальну методику корекції порушень постави студентів засобами адаптивної фізичної культури з врахуванням типу деформацій хребта.

В ході експериментальної роботи нами було визначено, що корекцію порушень постави студентів засобами адаптивної фізичної

культури доцільно здійснювати на основі запропонованого авторського проекту, основними детермінантами якого є: а) мотивація до корекції порушеної постави; б) особливості стану здоров'я і фізичного стану студентів, показники їх рухової активності; в) типи та рівень деформацій хребта; г) специфічні корекційні засоби і особливості взаємозв'язку між показниками морфофункціонального стану студентів з різними видами і типом деформацій хребта.

У проведених дослідженнях більшість студентів підготовчої та спеціальної медичних груп (чоловіки - 80,2 %, жінки - 83,2 %) мали порушення постави. У 37,9% студентів і в 45,1 % студенток виявлені порушення постави у сагітальній площині, сутулість і плоска спина мали найбільші показники в структурі цього порушення. Відхилення у фронтальній площині у чоловіків склали 29,1 %, у жінок - 32,1 % (асиметрія плечей). У 32,4 % чоловіків і 33,7 % жінок виявлені сколіози хребта (С-сколіози та S-сколіози першого ступеню).

Фахівцями виділяються наступні чинники, що негативно впливають на зміну постави студентів: недостатній руховий режим (51,6 %), низький рівень фізичного стану (48,4 %), недостатній рівень фізичного виховання (43,8 %), захворювання (39,1 %), порушення гігієнічних умов режиму навчання і праці (34,4 %), спадковість (29,7 %), низька мотивація на формування правильної постави (24,9 %).

Середні значення характеристик морфофункціонального стану студентів з нормальною поставою і порушеною істотно розрізняються. У тих, що є порушення постави у фронтальній площині, найбільш виражені між групові відмінності виявлено за показниками частоти серцевих скорочень (чоловіки - 7,1 %,  $p < 0,01$ ; жінки - 6,8 %,  $p < 0,01$ ), САД (чоловіки - 6,6 %,  $p < 0,01$ ), ДАД (жінки - 21,9 %,  $p < 0,01$ ), індексу Робінсона (чоловіки - 17,2 %,  $p < 0,01$ ; жінки - 17,1 %,  $p < 0,01$ ); у студентів з порушеннями постави в сагітальній площині - частоти серцевих скорочень (чоловіки - 6,8 %,  $p < 0,01$ ), САД (чоловіки - 6,8 %,  $p < 0,01$ ; жінки - 4,8 %,  $p < 0,01$ ), серцевого викиду (чоловіки - 4,1 %,  $p < 0,01$ ).

Найбільш істотні відмінності даних показників виявлені після стандартної проби навантаження, що вказує на "економічний" варіант функціонування серцево-судинної системи у здорового контингенту обстежуваних. Час відновлення гемодинамічних показників у студентів з нормальною поставою був коротший, ніж у молодих людей з деформаціями хребта.

Нами виявлені також істотні відмінності в структурі взаємозв'язку показників морфофункціонального стану у різних контингентів обстежуваних: у студентів з нормальною поставою виявляється системний розподіл даних характеристик, а в тих, що мають порушену поставу - блоковий розподіл (у студентів з порушеннями постави в

сагітальній площині – три групи показників, у фронтальній - чотири). Оптимізація рухової активності і формування достатнього рівня фізичного стану - необхідні умови для ефективного використання спеціальних засобів корекції порушень постави.

Ефективними засобами корекції порушень постави визначено: фізичні вправи помірної інтенсивності, спеціальні статико-динамічні вправи у поєднанні з дихальними вправами в різних вихідних положеннях; спеціальні коригуючі вправи, в яких поєднують м'язову напругу з подальшим розслабленням і розтягуванням; засоби, спрямовані на формування координації рухів і рівноваги; спеціальні корекційні вправи у поєднанні з динамічною і статичною короткочасною напругою; вправи, сполучені з ритмом дихання, асиметричної дії на опорно-руховий апарат, статичні пози.

Основою методики корекції порушень постави засобами адаптивної фізичної культури з врахуванням типу деформацій хребта є поетапне формування мотивації до корекції порушеної постави; підвищення рівня фізичного стану; формування "м'язового корсету", корекція порушень постави засобами оздоровчої гімнастики. Для корекції порушень постави у фронтальній площині акцентувалася увага на асиметричних вправах поперечної області, при порушенні постави в сагітальній площині домінували вправи, сприяючі зняттю спастичної напруги м'язів спини.

Впровадження в існуючу вузівську систему фізичного виховання авторської методики корекції порушень постави студентів засобами адаптивної фізичної культури на основі обліку типів деформацій хребта покращило у студентів експериментальної групи показники нахилу тулубу вперед (51,6 %,  $p < 0,01$ ), згинання і розгинання рук в упорі лежачи (30,4 %,  $p < 0,05$ ), нахилу тулубу праворуч (22,7 %,  $p < 0,05$ ) нахилу тулуба ліворуч (17,4 %,  $p < 0,05$ ), нахилу тулуба назад (15,2 %,  $p < 0,05$ ), кистьової динамометрії (10,4 %,  $p < 0,05$ ), проби Ромберга (10,3 %,  $p < 0,05$ ), ЖЕЛ (10,2%,  $p < 0,05$ ), стрибка в довжину з місця (8,3 %,  $p < 0,05$ ), частоти серцевих скорочень (3,6 %,  $p < 0,05$ ).

Представлена методика корекції порушень постави студентів засобами адаптивної фізичної культури сприяє відновленню тону і сили м'язів, що формують поставу, нормалізуванню фізіологічних вигинів хребта, симетричному положенню плечового і тазового поясів, формуванню "м'язового корсету", забезпечує профілактику порушень постави.

Процес фізичного виховання студентів з порушеннями постави у вищих навчальних закладах необхідно починати з попередньої оцінки функціонального стану, рівня розвитку основних фізичних якостей. Впровадження засобів корекційної спрямованості доцільно здійснювати відповідно до завдань учбового заняття, вигляду

порушення постави, гендерних особливостей осіб, що займаються, рівнів розвитку їх фізичних здібностей.

При розробці документів планування програмного матеріалу для студентів ВНЗ обов'язковим є врахування стану їх постави, виділяючи на кожному занятті від 5 до 12 хвилин для використання засобів корекційної спрямованості, співвідношення рівнів розвитку фізичних здібностей та функціонального стану студентів.

До змісту комплексів вправ треба вносити дихальні вправи, вправи, спрямовані на розвиток "м'язового корсету", збільшення рухливості хребта, забезпечуючи ефективність корекційно-реабілітаційного впливу регулюванням фізичних навантажень різної інтенсивності.

Отримані результати можуть бути застосовані в практиці роботи викладачів фізичної культури різних типів навчальних закладів; на курсах підвищення кваліфікації педагогів; в лікувально-реабілітаційних установах.

### **Список використаних джерел**

1. Глоба О.П. Соціалізація дітей та молоді з обмеженими можливостями в умовах регіонального реабілітаційного простору. // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. -№15.
2. Димова А. Л. Физическая культура в общекультурной и профессиональной подготовке студентов: метод. пособие / А. Л. Димова, Р.В. Чернышова.- Смоленск, 2004. - 59 с.
3. Кудрявцев, М.Д. Физкультурное образовательное пространство как среда реабилитации и социальной адаптации, учащихся / М. Д. Кудрявцев. – М.: АПК и ПРО, 2002. - 183 с.
4. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / НПУ імені М.П. Драгоманова. - К.,2009. - Ч. 2: Навчання і виховання дітей. - 224с.

In the article are examined the questions of social adaptation and self-realization of personality of people with the limited possibilities by facilities of physical culture and sport.

**Keywords:** psychophysical rehabilitation, social adaptation, inclusion, integration, medico-psychology-pedagogical support.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 376.42

*К. О. Островська*

## ОСОБЛИВОСТІ "Я-КОНЦЕПЦІЇ" У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті розкрито особливості "Я-концепції" у дітей з аутизмом. Показано, що за допомогою спеціально розроблених систем завдань та вправ можна розвинути у дітей з аутизмом фізичне, соціальне та інтелектуальне "Я", що є складовими "Я-концепції".

**Ключові слова:** "Я-концепція", фізичне "Я", соціальне "Я", інтелектуальне "Я", діти з аутизмом.

В статье раскрыты особенности "Я-концепции" у детей с аутизмом. Показано, что с помощью специально разработанных систем заданий и упражнений можно развивать у детей с аутизмом физическое, социальное и интеллектуальное "Я", которые являются составными "Я-концепции".

**Ключевые слова:** "Я-концепция", физическое "Я", социальное "Я", интеллектуальное "Я". дети с аутизмом.

Розвиток "Я-концепції" дитини з аутизмом є важливою складовою її загального розвитку, оскільки на її основі формується уявлення дитини про себе і про світ, дає можливість розвитку когнітивних, соціальних, фізичних та інших функцій. [3].

"Я - концепція" – це прояв самосвідомості, динамічна система уявлень людини про себе. Вона формується під впливом досвіду кожного індивіда. Ця система становить основу вищої саморегуляції людини, на базі якої вона будує свої стосунки з оточуючим її світом [1].

Самосвідомість у психологічній літературі розглядається як складне родове утворення в структурі психіки особистості, а образ "Я" – як видове. Існують такі види образів "Я": соціальне "Я", духовне "Я", фізичне "Я", інтимне "Я", сімейне "Я" тощо. На відміну від самосвідомості образ "Я", крім усвідомлених компонентів, містить несвідоме "Я" на рівні самопочуття, уявлень. Головна функція образу "Я" - забезпечити інтегрованість, цілісність, індивіда, його особистісну сутність, досягти суб'єктивної гармонійності [2].

Щодо вивчення процесу формування "Я-концепції" у дітей з розладами розвитку, то існує велика кількість досліджень, що стосуються дітей з розумовою відсталістю. Зокрема цю проблему вивчали: Л.С. Виготський, С.Я. Рубінштейн, І.А. Конєва, Ч. Б. Кожалієва, Т.А. Власова, Н.А. Грабовий, М.І. Кузьмицька та інші. Що ж стосується вивчення "Я-концепції" у дітей з розладами аутистичного спектру, то системних досліджень формування образу "Я" у таких дітей немає. До вивчення цього питання необхідно підходити комплексно. Проблема полягає у тому, що для вивчення "Я-концепції" дітей із аутизмом необхідний спеціальний методологічний підхід, оскільки в силу наявних порушень у цих дітей дослідити їхні уявлення про власне "Я" за допомогою стандартних наборів методик неможливо.

Можна виділити, кілька особливостей розвитку "Я-концепції" у дітей з розладами спектру аутизм:

- Оскільки одними з найсуттєвіших порушень у дітей з аутизмом, є порушення сенсорної сфери, то фізичне "Я" у цих дітей також формується своєрідним чином. Так, наприклад, діти з аутизмом можуть не впізнавати себе в дзеркалі, що свідчить про порушення самосприйняття та самоусвідомлення. Також діти цієї категорії часто не вживають займенника "Я", навіть при достатньому розвитку активного мовлення.

- Одним аспектом із, так званої, аутичної тріади, є комунікативні навички. Діти з аутизмом часто мають порушені функції комунікації, їм важко зав'язувати знайомства, а у дитячому віці вони не йдуть на контакти та не взаємодіють з оточуючими. Відповідно, можна судити про порушення соціального "Я", яке формується із затримкою. Соціальне "Я" у дітей з аутизмом починає формуватися спершу через спілкування з дорослими і на початках носить характер комунікації заради задоволення потреб. Розвиток соціального "Я" може бути ще більш сповільненим у випадку, коли дорослі також зводять спілкування із дитиною до рівня задоволення її фізіологічних потреб. Внаслідок порушень у сфері наслідування дитина може так і не ініціювати соціальної взаємодії. Тому важливою є постійна ініціація соціальних взаємозв'язків дорослими із дитиною. Пізніше ця соціальна взаємодія може розвиватися у стосунках з іншими дітьми.

- Духовне "Я", інтимне "Я" та інші більш абстрактні складові "Я-концепції" для дітей із розладами спектру аутизму є доступними незначною мірою, оскільки при аутизмі одним із важливих порушень є нездатність сприймати абстрактні речі, тому такі діти не можуть усвідомлювати своєї духовності, усвідомлювати себе в майбутньому чи в минулому часі.

Отже, при вивченні формування "Я-концепції" у дітей з розладами спектру аутизму, слід в першу чергу звертати увагу на формування



їхнього фізичного "Я" та соціального "Я", оскільки лише при максимальному формуванні цих складових їхньої "Я-концепції" можливий подальший її розвиток.

**У нашому дослідженні було поставлено за мету визначити фактори, що є найбільш впливовими у розвитку самоусвідомлення дитини з аутизмом.**

Досліджувались дві групи дітей: 1) діти з аутизмом, віком від шести до десяти років, які навчаються у загальноосвітній школі-інтернаті для дітей з важкими вадами мовлення, а також діти, які відвідують Львівський центр підтримки дітей із загальними розладами розвитку "Відкрите серце" (16 дітей); 2) діти, з різним ступенем вираженості розумової відсталості, віком від семи до чотирнадцяти років, які також навчаються у загальноосвітній школі-інтернаті для дітей з важкими вадами мовлення (14 дітей).

Для реалізації дослідження були використані такі методики: шкала тестів розумового розвитку А.Біне – Т. Сімона; нейропсихологічна діагностика А.Р. Лурії; шкала оцінювання проявів дитячого аутизму CARS; методика "Психолого – освітній профіль" РЕР – R.

Використані методики за наявності шкал когнітивного, фізичного та соціального розвитку дають можливість зробити висновки про рівень розвитку дітей двох досліджуваних груп, в результаті чого, ми можемо аналізувати рівень сформованості уявлень про себе у дітей цих двох груп.

Зокрема, методика РЕР – R дає нам змогу зробити висновки про: 1) розвиток фізичного "Я" – на основі таких шкал: дрібна моторика, велика моторика, зорово-рухова координація; 2) розвиток соціального "Я" – на основі шкал: комунікація і активна мова, реакція на подразники, нав'язування контактів та емоційні реакції, гра та зацікавленість предметами; 3) розвиток інтелектуального "Я" – на основі шкал: перцепція, наслідування, пізнавальні дії.

За допомогою шкали інтелектуального розвитку А. Біне – Т. Сімона, визначаємо залежність формування "Я-концепції" від рівня інтелектуального розвитку, а також порівнюємо ці показники у двох групах.

Нейропсихологічне дослідження дає нам можливість оцінити рівень сформованості соціального "Я" (шкала загальної характеристики), фізичного "Я" (дослідження рухів і дій) та когнітивного "Я" (дослідження гностичних функцій).

Методика CARS дає можливість порівняти рівні аутизму у дітей з обох груп і зробити висновки про вплив рівня аутизму на розвиток "Я-концепції".

Провівши дослідження за методикою А.Біне – Т. Сімона, з метою визначення рівня психічного розвитку досліджуваних нами дітей з аутизмом та розумовою відсталістю, ми отримали такі результати: у

більшості дітей з аутизмом середні показники психічного розвитку були нижчими від біологічного віку в межах від 4 місяців до 12 років і 10 місяців. При цьому варто взяти до уваги, що особливістю дизонтогенезу при аутизмі є спотворений психічний розвиток (за класифікацією Лебединського). Це означає, що за деякими параметрами розвитку у дітей з аутизмом наявні як акселеративні зони розвитку, так і зони ретардації.

У дітей з розумовою відсталістю середні показники психічного розвитку були нижчими від біологічного віку в межах від 2 років 9 місяців до 6 років 9 місяців. При розумовій відсталості за класифікацією Лебединського дизонтогенез носить характер недорозвитку з переважаючими процесами ретардації за всіма параметрами психічного розвитку.

Цікавим виявився факт щодо показників рівня аутизму. Ми досліджували рівень аутизму за методикою CARS як у дітей з аутизмом, так і у дітей з розумовою відсталістю. Внаслідок дослідження ми отримали такі результати: із всіх досліджуваних нами дітей 57% показали низький рівень аутизму, 40% - середній і 3% – високий (див. Рис. 1).

Серед дітей з аутизмом було виявлено 69% таких, що мають середній рівень аутизму, 25% – низький рівень аутизму (зазвичай це діти, які вже проходили індивідуальні програми абілітації), 6% дітей із високим рівнем аутизму (див. Рис. 2).

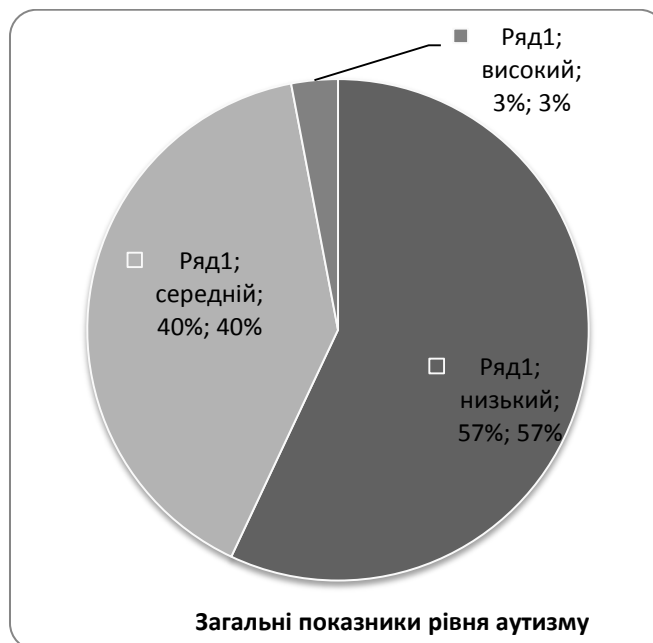


Рис. 1. Загальні показники рівня аутизму



Рис. 2. Показники рівня аутизму в групі досліджуваних з діагнозом аутизм.

Серед дітей з розумовою відсталістю було виявлено 97% таких, що мають низький рівень аутизму, 3% дітей із середнім рівнем аутизму (див. Рис. 3).



Рис. 3. Показники рівня аутизму у досліджуваних із розумовою відсталістю.

Такі результати дослідження дають нам підставу припускати, що: 1) когнітивний розвиток дітей з аутизмом є вищим, ніж у дітей з розумовою відсталістю, що є наслідком наявності великої кількості у спотвореному дизонтогенезі зон з акселеративним та нормальним рівнем розвитку у дітей із аутизмом; 2) аутистичність на рівні симптоматики може бути притаманна дітям з іншими нозологіями, зокрема, з розумовою відсталістю.

Ми провели статистичну обробку даних за допомогою кореляції Спірмана та критерію Стьюдента для вибірок, які репрезентують дві різні генеральні сукупності.

Було виявлено, що існують зворотні кореляційні зв'язки між рівнем аутизму та такими сферами, як пізнавальна діяльність, гра та зацікавлення предметами, перцепція, нав'язування контактів, мова та загальний рівень розвитку за РЕР-R.

Важливим є виявлений нами зворотній кореляційний зв'язок між рівнем розвитку мови та результатами нейропсихологічного обстеження рухів і дій. Такий зв'язок говорить про те, що чим краще у дитини розвинена мова, тим кращі результати дослідження рухів і дій, відповідно краще розвинене "Я-фізичне". Такий результат може виникати не лише внаслідок відповідного розвитку вищих психічних функцій, але й тому, що дитина краще може висловити і зрозуміти тілесні переживання, а відтак і усвідомити своє власне тіло.

Також наявні кореляційні зв'язки між сферою налагодження контактів та таким сферами, як загальна характеристика нейропсихологічного дослідження, гнозис, дослідження рухів і дій, рівень аутизму та рівень інтелектуального розвитку за шкалою Біне-Сімона. Отже, якщо розвивати у дитини з аутизмом усі вище названі фактори, то відповідно дитина зможе краще налагоджувати соціальні взаємозв'язки і, відповідно формуватиметься "Я-соціальне".

Внаслідок опрацювання даних за критерієм Стьюдента ми отримали такі результати:

1. Характеристика "нав'язування контактів та емоційні реакції" є краще розвиненою у дітей із розумовою відсталістю ( $T=9,071$ ), ніж у групі дітей із діагнозом аутизм ( $T=6,437$ ), при рівні значущості  $p=0,008$  (за методикою РЕР – R).
2. Характеристика "Гра і зацікавлення предметами" краще розвинена у групі дітей з розумовою відсталістю ( $T=6,500$ ), ніж у групі дітей з аутизмом ( $T=4,500$ ), при рівні значущості  $p=0,011$  (за методикою РЕР – R).
3. Мова є значно краще розвинена у дітей з розумовою відсталістю ( $T = 5,357$ ), ніж у дітей з аутизмом ( $T = 2,250$ ), при рівні значущості  $p=0,015$  (за методикою РЕР – R).
4. Здатність до пізнавальної діяльності є краще розвиненою у дітей з розумовою відсталістю ( $T=19,214$ ), ніж у дітей з аутизмом ( $T=12,500$ ), при рівні значущості  $p=0,002$  (за методикою РЕР – R).
5. Розвиток комунікації та активної мови у дітей з розумовою відсталістю є вищим ( $T = 12,285$ ), ніж у дітей з аутизмом ( $T=5,250$ ), при рівні значущості  $p=0,014$  (за методикою РЕР – R).
6. Загальна характеристика дитини у нейропсихологічному дослідженні є кращою у дітей з аутизмом ( $T = 1,726$ ), ніж у

дітей з розумовою відсталістю ( $T = 1,125$ ), при рівні значущості  $p = 0,032$  (за нейропсихологічним дослідженням).

7. Рівень аутизму за методикою CARS у дітей з аутизмом є вищим ( $T=30,500$ ), ніж у дітей з розумовою відсталістю ( $T= 23,535$ ), при рівні значущості  $p= 0,000013$ .
8. Рівень інтелектуального розвитку за методикою Біне -Сімона є вищим у дітей з розумовою відсталістю ( $T= 55,571$ ), ніж у дітей з аутизмом ( $T = 38,562$ ), при рівні значущості  $p= 0,011$ .

В результаті дослідження ми побачили, що рівень аутизму у дітей з діагнозом аутизм є вищим, ніж у дітей з розумовою відсталістю, але діти з розумовою відсталістю також мають наявний певний рівень аутизму, що свідчить про наявність у них симптомів аутичного спектру. Відтак можна говорити не лише про діагноз аутизм, але й про "аутичність" дітей із іншими нозологіями на симптоматичному рівні.

Показники загальної характеристики у дітей із діагнозом аутизм у нейропсихологічному дослідження є нижчими, ніж у дітей із розумовою відсталістю. Беручи до уваги кореляційні зв'язки шкали загальної характеристики із такими шкалами методики PEP – R, як комунікація і активна мова, реакція на подразники, нав'язування контактів та емоційні реакції, гра та зацікавленість предметами, а саме ці шкали ми визначили як такі, що впливають на формування соціального "Я", то можна зробити висновок, що сформованість соціального "Я" у дітей з аутизмом є на нижчому рівні, ніж у дітей з розумовою відсталістю. Проте, ці чинники можна розвивати за допомогою спеціально розроблених комплексів завдань і вправ, внаслідок чого є ймовірність розвитку і соціального "Я".

Також наявні прямі кореляційні зв'язки між показниками загальної характеристики функціонального розвитку дитини та рівнем аутизму, що свідчить про те, чим нижчий рівень аутизму, тим більш соціально адаптованою і розвиненою є дитина.

Показники нейропсихологічного дослідження рухів і дій у двох групах статистично не відрізняються, що свідчить про те, що рівень сформованості фізичного "Я" у дітей з аутизмом та у дітей з розумовою мало відрізняються. Проте, наявний зворотній кореляційний зв'язок між рівнем інтелектуального розвитку та показниками дослідження рухів і дій, з чого можемо зробити висновок, що, чим вищий інтелектуальний розвиток, тим краще розвинена сфера рухів і дій, і навпаки. Отже, при розвитку фізичного "Я" дитини, піднімається її інтелектуальний рівень. Це може бути пов'язано з тим, при усвідомленні свого тіла, його меж та можливостей функціонування, дитина може краще сприймати й оточуючий світ, відповідно розвиватись інтелектуально.

Показники гнозису за нейропсихологічним дослідженням мають зворотні кореляційні зв'язки із такими шкалами методики PEP –R, як

розвиток мови, наслідування та комунікація. Ці показники формують інтелектуальне "Я", відповідно можемо зробити висновок, що при розвитку цих характеристик можемо також формувати інтелектуальне "Я".

Таким чином, ми визначили характеристики, за допомогою яких можемо визначити рівень сформованості інтелектуального, фізичного та соціального "Я", а також визначили шкали у методиці РЕР – R, які можна розвивати за допомогою спеціального набору вправ та завдань і таким чином розвивати самоусвідомлення дитини та формувати її "Я-концепцію".

#### **Список використаних джерел:**

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Наука, 1995. – 346 с.
2. Никитин В. Н. Психология телесного сознания. – М.: Алетея, 1998. – 225 с.
3. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 178 с.

In the paper peculiarities of "I-conception" of children with autism have been developed. It was shown that due to specially elaborated system of tasks and exercises one can develop physical, social, and intellectual "I" for children with autism, which are components of "I-conception".

**Keywords:** "I-conception", physical "I", social "I", intellectual "I", children with autism.

*Отримано 24.2.2012*

**УДК 37.013.42-053.2-056.24**

*Ю.М. Полулященко*

### **МЕТОДИКА ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ЗАНЯТЬ З ІНВАЛІДАМИ РІЗНИХ НОЗОЛОГІЧНИХ ГРУП**

У статті розглядаються питання соціальної адаптації та самореалізації особистості людей з обмеженими можливостями засобами фізичної культури і спорту.

**Ключові слова:** психофізична реабілітація, соціальна адаптація, інклюзія, інтеграція, медико-психолого-педагогічний супровід.

В статье рассматриваются вопросы социальной адаптации и самореализации личности людей с ограниченными возможностями средствами физической культуры и спорта.

**Ключевые слова:** психофизическая реабилитация, социальная адаптация, инклюзия, интеграция, медико-психолого-педагогическое сопровождение.

За оцінками незалежних експертів на тлі зниження загальної чисельності населення країн, що входили до складу СРСР, значно збільшується чисельність людей, які знаходяться на диспансерному обліку з приводу хронічних захворювань. Постійно зростає доля інвалідів I і II груп, зменшується число інвалідів, працездатність яких повністю або частково відновлена (Леонов С.А., 1994; Осадчих А.І., 2002).

Це обумовлено складною соціально-економічною, політичною ситуацією, збільшенням виробничого травматизму, побутових, екологічних катастроф, виникненням військових конфліктів, народженням дітей з природженими дефектами. Кризисна ситуація, що склалася в даний час, в стані здоров'я громадян обумовлена, окрім іншого, недооцінкою соціальної ролі фізичної культури, тому вживання фізкультурно-оздоровчих засобів і методів набуває сьогодні особливого значення, як для оздоровлення, так і для пристосування інвалідів до життя в суспільстві [2].

Останніми роками в нашій країні стало помітнішим прагнення до того, щоб сприяти успішній адаптації інвалідів до життя в сучасних умовах. Прийняті на державному рівні відповідні законодавчі акти і документи, організована система нового типу спеціалізованих установ - реабілітаційних центрів, дозволяють комплексно вирішувати багато проблем. Проте, в реальному житті особи з різними порушеннями в стані здоров'я стикаються з безліччю проблем при входженні в соціум.

Останніми роками в нашій країні активно розвиваються теорія і методика адаптованої для інвалідів фізичної культури (Глоба О.П., Григоренко В.Г., Сермеєв Б.В., 1991; Євсєєв С.П., 1998), розробляються різні підходи до проведення занять фізичними вправами з людьми, що мають різні травми і відхилення в стані здоров'я. Як правило, дослідження проводяться із залученням діагностичного і клінічного аналізу, фізіологічних, біомеханічних, психологічних, соціологічних методів і носять комплексний характер.

За останнє десятиліття в нашій країні накопичений достатній науковий і методичний матеріал з фізичної культури інвалідів різних нозологічних груп у вигляді навчальних і методичних посібників, монографій, авторських освітніх програм (Рубцова Н.О., 1995;

Григоренко В.Г., Сермеєв Б.В., 1997; Мастюкова Е.М., 1998; Синельникова Т.В., 1999 і ін.).

В той же час пропоновані методики використовуються перш за все у реабілітаційній роботі з інвалідами, об'єднаними однорідним захворюванням (наприклад, порушення слуху, затримка психомоторного розвитку, ДЦП, порушення мови) в спеціалізованих лікувально-профілактичних установах, де інваліди об'єднані за конкретними захворюваннями.

Проте через різні об'єктивні причини не всі інваліди мають можливість займатися фізичною культурою у складі своєї нозологічної групи. Тому останнім часом стали культивуватися фізкультурно-оздоровчі заняття з інвалідами, об'єднаними не за конкретним захворюванням, а за місцем проживання, роботи та іншими обставинами.

Актуальність дослідження на науково-теоретичному рівні визначається тим, що організація занять в групах з інвалідами різної нозології пов'язана з певними труднощами: відсутністю теоретико-методичних обґрунтувань спільних фізкультурно-оздоровчих занять з інвалідами різних нозологічних груп за місцем проживання; не вистачає фахівців; немає в достатній кількості необхідного інвентарю, устаткування, приміщень тощо.

Нами була висунута робоча гіпотеза, в основі якої стало припущення про те, що кожне фізкультурно-оздоровче заняття з інвалідами, що відносяться до різних нозологічних груп, але об'єднаних в один колектив (групу), повинне мати дві складові: базову, таку, що враховує однакові можливості тих, що займаються, і варіативну, орієнтовану на їх індивідуальні можливості, що дозволить ефективно вирішувати завдання підвищення загальної фізичної працездатності інвалідів, поліпшення їх самопочуття, активності і настрою, адаптації до сучасних умов життєдіяльності.

Базова складова фізкультурно-оздоровчих занять з інвалідами різних нозологічних груп повинна включати ходьбу, повільний біг, фізичні вправи на місці, нахили, повороти, підскоки, дихальні вправи, вправи на відновлення і релаксацію, на гнучкість, виконувані переважно повторним, ігровим методами з мінімальним поступово зростаючим навантаженням.

Варіативна складова фізкультурно-оздоровчих занять з інвалідами різних нозологічних груп повинна включати засоби фізичної культури, які спрямовані на специфіку порушень в стані здоров'я інвалідів: вправи коригуючої гімнастики, на тренажерах, із скакалками, м'ячами, виконувані рівномірним, повторним, круговим методом з поступовим збільшенням фізичного навантаження.



Досягнення мети здійснювалося нами шляхом вирішення наступних завдань:

1. Вивчити стан проблеми підвищення рухової активності інвалідів різних нозологічних груп.

2. Теоретично обґрунтувати методику спільних фізкультурно-оздоровчих занять з інвалідами різних нозологічних груп.

3. Експериментально перевірити ефективність методики спільних фізкультурно-оздоровчих занять з інвалідами різних нозологічних груп.

Предметом нашого дослідження стала розробка спеціальної методики фізкультурно-оздоровчих занять, спрямованих на підвищення фізичної працездатності і нормалізацію психічного стану інвалідів 18-35 років, що мають різні дефекти в стані здоров'я і відносяться до різних нозологічних груп.

Дослідження особливостей організації і проведення фізкультурно-оздоровчих занять з інвалідами показало, що в більшості випадків подібні заняття проводяться з дітьми дошкільного і шкільного віку в спеціальних установах, реабілітаційних центрах, де групи тих, що займаються, комплектуються суворо з однією нозологією [1]. З інвалідами у віці 18-35 років подібні заняття організовуються стихійно, в різних громадських об'єднаннях інвалідів і за їх ініціативою. У таких об'єднаннях одночасно займаються групи інвалідів з різною нозологією. Для ефективного проведення фізкультурно-оздоровчих занять в таких групах не вистачає спеціального інвентарю, приміщень, кваліфікованих фахівців і науково обґрунтованих методик.

Результати анкетування свідчать про те, що у інвалідів є певний досвід фізкультурної діяльності. Епізодично ранкову гімнастику виконують 27% інвалідів, самостійно займаються фізичними вправами 50% обстежуваних, а 23% випробовуваних - деякими доступними видами спорту. Всі інваліди одногolosно бажають активно займатися фізичною культурою. Особливий інтерес у інвалідів викликають заняття на тренажерах, плавання, легка атлетика, волейбол, настільний теніс, футбол.

Результатом проведення педагогічного експерименту стало достовірне підвищення показників фізичної працездатності і функціональної тренуваності організму інвалідів, про що свідчать дані вихідного і кінцевого тестування за допомогою Бельгійського тесту, проб Руфье, Мартіне, Штанзі, Генча, ортостатичної проби, вимірів ЧСС. Відмінності між показниками до і після експерименту виявилися достовірними і досягли в окремих випадках 99,9% рівня значущості ( $P < 0,001$ ).

Цілеспрямовані фізкультурно-оздоровчі заняття сприяють зміні показників нервово-психічної системи: знизилася психічна

стомлюваність ( $P < 0,01$ ), підвищилася працездатність психіки ( $P < 0,01$ ). Ці зміни придбали стійкий ефект до кінця експерименту і підтверджуються достовірними відмінностями між вихідними і кінцевими показниками.

Під час фізкультурно-оздоровчих занять з інвалідами різної нозології фізичне навантаження слід підвищувати поступово до максимального показника ЧСС 140-150 уд/хв. Кожне заняття повинне тривати до 90 хв. і проводитися три рази на тиждень. Вправи можуть виконуватися за допомогою ігрового, повторного, рівномірного, кругового методів.

Засоби, форми і методи організації фізкультурно-оздоровчих занять необхідно комбінувати так, щоб вони дозволяли підвищувати рівень прояву фізичних якостей, найбільш актуальних для кожного інваліда.

### **Список використаних джерел**

1. Глоба А.П. Организационные и практические основы физического воспитания инвалидов с нарушениями функций спинного мозга. Методические указания. – М.: Советский спорт, 1990. – 48 с.
2. Жбиковский Я. Физкультура и спорт как средство социальной интеграции и адаптации инвалидов: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1994. – 23 с.
3. Зверева І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика: Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 393 с.
4. Мовчан О.І. Соціально-культурна реабілітація інвалідів юнацького віку в умовах дозвілля: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00. 06. – К., 2003. – 20 с.
5. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями/ За ред. А.Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. – 146 с.

In the article are examined the questions of social adaptation and self-realization of personality of people with the limited possibilities by facilities of physical culture and sport.

**Keywords:** psychophysical rehabilitation, social adaptation, inclusion, integration, medico-psychology-pedagogical support.

*Отримано 24.2. 2012*

УДК 376.1-056.34:376.016:51:371.26

*Л.І. Прохоренко*

## ОСОБЛИВОСТІ САМОКОНТРОЛЮ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлюються особливості компонента саморегуляції – самоконтролю, у дітей із затримкою психічного розвитку в процесі виконання навчальних завдань.

**Ключові слова:** саморегуляція, самоконтроль, навчальна діяльність, психічні процеси, мовленнєве опосередкування.

У статье освещаются особенности компонента саморегуляции – самоконтроля у детей с задержкой психического развития в процессе выполнения учебных заданий.

**Ключевые слова:** саморегуляция, самоконтроль, учебная деятельность, психические процессы, речевое опосредствование

Спрямування сучасної школи на розвиваюче навчання вимагає пошуку нових методів і засобів навчання, які забезпечуватимуть розвиток саморегуляції навчальної діяльності школярів. Учень стає суб'єктом навчання, якщо він самостійно регулює свою навчальну діяльність, керує нею. Як відомо, успіх в навчанні, в своїй більшості, залежить від вмінь школяра здійснювати зворотній зв'язок через самоаналіз і самоконтроль в процесі засвоєння навчальної інформації. Ці вміння нерозривно пов'язані з саморегуляцією, яка є однією з найбільш значущих ланок навчальної діяльності і забезпечує успішне розв'язання навчально-пізнавальних задач, сприяє становленню особистості, яка самостійно удосконалюється і розвивається.

Виявлення закономірностей формування і функціонування процесу саморегуляції, який реалізується особистістю в різноманітних формах і видах діяльності, вчинках, поведінці, є однією із загальнозначущих задач психолого-педагогічної науки. Тобто, проблема саморегуляції займає чільне місце у діяльності особистості, і на сьогодні залишається актуальним предметом досліджень в галузях педагогіки та психології.

У віковій і педагогічній психології особливе місце посідають дослідження присвячені вивченню саморегуляції у зв'язку з становленням навчальної діяльності у дітей, розв'язанню питання про

роль спеціально організованого навчання в її формуванні (В.В.Давидов, А.К.Маркова, Д.Б.Ельконін та ін.); психологічний аспект розвитку самоконтролю і самооцінки з'ясований у дослідженнях Л.І. Божович, Л.А. Венгер, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, В.П. Зінченко, А.К. Маркової, Г.С. Нікіфорова, Н.Н. Подьякова, В.В. Рєпкіна, Л.М. Фрідмана та ін., проблема розвитку довільного контролю в навчальній діяльності (В.В.Давидов, Л.В.Занков, С.Г.Манвелов, Н.В.Рєпкіної, В.І.Рижик, П.М.Ерднієв та ін.); дослідження проблеми формування саморегуляції в різних видах діяльності у дітей з нормальним психічним розвитком і дітей з порушеннями психофізичного розвитку дошкільного віку (Е.Б. Аксьонова, В.В. Кісова, У.В. Ульяновка) і шкільного (Т.В. Кириченко, Т.Н. Князева, Н.Л. Росіна та ін.). Автори вважають, що призначення саморегуляції, полягає в тому, щоб привести у відповідність можливості учня до вимог навчальної діяльності – усвідомити свої завдання в якості суб'єкта навчальної діяльності. Окремі структурні ланки системи саморегуляції змінюються під час розвитку пізнавальних процесів дитини (мислення, сприймання, пам'яті, уяви), які включені в акти регуляції. Сформованість саморегуляції навчальної діяльності передбачає наявність навчальної мотивації, пізнавального інтересу, рефлексії, навичок самоконтролю і самооцінки. Якщо окремі ланки саморегуляції недостатньо сформовані, цілісна система регуляції навчальної діяльності буде порушена, а продуктивність діяльності – знижена [1, 4].

Самоконтроль, як одна з головних ланок саморегуляції, виступає обов'язковим елементом навчання і забезпечує взаємозв'язок результатів навчання з його цілями, впливаючи на активність учня в навчальному процесі, свідомість його дій, досягнення позитивних навчальних результатів і вимагає цілеспрямованого поступового формування.

Проблема самоконтролю різнобічно представлена в дослідженнях М.Й.Боришевського, В.В.Давидова, Є.І.Ісаєва, А.К.Маркової, В.Г.Романко, та ін.; самоконтролю як засобу формування навчальних умінь та навичок (А.С. Линда, Н.О. Нікуліна, К.Н. Поліванова); як компонента навчальної діяльності (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Ю.Б. Максименко, А.К. Маркова, В.В. Чебишева); частково приверталася увага до особливостей самоконтролю в дослідженнях, спрямованих на процес вивчення математики (М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, М.В. Богданович, П.М. Ерднієв, Т.К. Жикалка, Г.М. Сосніна, Л.М. Фрідман). У дослідженнях, не зважаючи на різницю у підходах, зазначається, що формування самоконтролю відбувається ефективно, якщо дитина має достатній розвиток пізнавально-інтелектуальної, мотиваційної та вольової сфер, володіє необхідними

прийомами контролюючої діяльності у навчанні, які в подальшому в навчальному процесі розвиваються та удосконалюються.

З наукових досліджень в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки відомо, що основною причиною несформованості самоконтролю в процесі виконання навчальних завдань дітьми із ЗПР є відсутність контролюючої діяльності, недорозвиток мислення та мовлення. Це виявляється в систематичній підміні важких завдань більш легкими, намаганні уникнути труднощів [2, 3, 5].

Як зазначають М.Й. Боришевський, Ю.Б. Максименко, Б.І. Пінський, У.В. Ульяновка, невміння здійснювати самоконтроль виявляється не тільки у неспроможності підкорити діяльність поставленій задачі, а й у відсутності навички мисленнєвого планування власних дій, передбачення наслідків виконання відповідно до плану, тобто недоліки виконання навчальних завдань молодшими школярами із ЗПР виникають саме через особливості формування дій самоконтролю, серед яких визначають: більшу кількість допущених помилок; безліч імпульсивних дій; невміння використовувати оптимальні способи організації контролю; недостатню цілеспрямованість діяльності порівняно з нормою [3, 5].

Дослідниками з'ясовано, що у дітей даної категорії порушений самоконтроль під час виконання діяльності: не вміють аналізувати умову завдання та запланувати його виконання, часто не помічають невідповідності власного виконання і запропонованого зразка, не звертають увагу на допущені помилки, не виправляють їх, навіть на вимогу дорослого, не можуть адекватно оцінити свою роботу, не мотивують власне оцінювання; спостерігається недорозвиток емоційно-вольової сфери, слабка мотивація навчання, порушення самоконтролю під час будь-якої діяльності [2, 3].

Таким чином, проблема здатності до самоконтролю залишається актуальною в навчально-пізнавальній діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Для з'ясування сформованості самоконтролю у дітей із ЗПР ми використали експериментальну методику "Нерозв'язна задача" запроповану Н.І.Александровою, Т.І.Шульгою. Ця методика дозволяє з'ясувати сформованість всіх компонентів самоконтролю (плануючого, операційного, кінцевого) у молодших школярів із ЗПР, а саме: вміння аналізувати умову завдання, визначати спосіб розв'язання, перевіряти роботу та долати труднощі під час виконання.

Методика "Нерозв'язна задача" передбачала складання картинок з використанням наочного матеріалу (кубики з зображенням частин геометричних фігур). Перше завдання – складання із зображень частин геометричних фігур – картинка цілої геометричної фігури. Для

виконання цього завдання експериментатор пред'являв дитині картинку-зразок із зображенням геометричної фігури, яка складається легко. Друге завдання було ускладнено, для цього використовувалися дві фігури, просторове розташування яких утруднювало складання відповідних картинок. У третьому завданні – картинка не складалася взагалі. Цей варіант завдання передбачав заміну кубика із зображенням тієї частини геометричної фігури, який є на картинці, але відсутній на іншій, або зміну відповідності зображення на картинці і кубіку.

Проаналізуємо результати виконання першого завдання.

В ході дослідження було виявлено, що серед учнів із ЗПР 2 класу – 71% дітей виконали завдання правильно, хоча і затратили значно більше часу, ніж їх однолітки з нормальним розвитком. 29% учнів – не змогли скласти фігуру без допомоги вчителя або склали її не правильно. Ці діти, розглянувши продемонстровану експериментатором картинку геометричної фігури, виконували завдання способом прикладання, поєднували різні частини зображення фігури одну до одної, не могли мисленнево поділити фігуру на частини та з частин уявити цілу фігуру. Складаючи зображення фігури не звірялися із зразком, виконували хаотичні дії, будували химерні фігури тощо.

Водночас, їх однолітки з нормальним розвитком впоралися з завданням швидко, при цьому виконали його правильно.

Отримані дані свідчать про недорозвиток мислення, а саме аналізу та синтезу, недоліки сприймання та уявлення, невміння виконувати завдання за наочним зразком, несформованість дій самоконтролю, в результаті чого, діти із ЗПР частково сприймали умову завдання, не поверталися до неї на протязі виконання, не змогли уявити образ-результат, виконували хаотичні дії, не перевіряли виконання із запропонованою картинкою-зразком тощо.

Результати виконання другого завдання були наступні: 52% дітей із ЗПР виконали завдання правильно, при цьому частково використовували допомогу дорослого. Не змогли правильно скласти картинку – 24% дітей, і така ж кількість дітей взагалі відмовилися від виконання завдання мотивуючи тим, що у них "все рівно нічого не вийде".

Серед дітей з нормальним розвитком 85% учнів правильно виконали завдання, і лише 15% – виконали не правильно.

Таким чином, неправильне виконання завдання дітьми із ЗПР свідчить про несформованість просторового мислення, недорозвиток мисленнєвих процесів – аналізу, синтезу, узагальнення, через що діти не могли проаналізувати зразок та відповідно до нього виконати роботу. Невміння аналізувати допущені помилки, долати труднощі, які виникали в ході виконання завдання, неправильне продовження його

розв'язування, невміння довести до кінця розв'язання свідчить про недорозвиток вольової сфери та самоконтролю у молодших школярів із ЗПР.

Під час виконання третього завдання, яке навмисно було побудоване так, що не мало розв'язування, результати були наступні: 43% учнів із ЗПР 2 класу відразу відмовилися розв'язувати завдання, мотивуючи тим, що "не можу, не хочу більше робити", "у мене не вийде", навіть не виконавши декілька спроб. 57% дітей, на прохання дорослого, спробували скласти картинку, але зіткнувшись з труднощами відразу полишали виконання, до пропозиції експериментатора спробувати ще, поставилися вкрай негативно і відповідали відмовою.

Виконуючи запропоноване завдання, 75% молодших школярів 2 класу з нормальним розвитком, відмовилися виконувати завдання, тільки перепробувавши всі можливі поєднання кубиків, відповіли, що "у цьому завданні, таку фігуру як на зразку, зібрати не можна". На прохання експериментатора продовжити роботу, пояснювали, що цю картинку неможливо зібрати із запропонованих кубиків. 15% дітей, зробивши декілька спроб, також відмовилися виконувати завдання, пояснивши, що зібрати неможливо, на прохання експериментатора продовжити роботу давали відповіді типу "як її можна зібрати, якщо вона не збирається".

Характер відмови, пояснення причин чому не можна розв'язати запропоноване завдання, а також кількість спроб його виконання учнями із ЗПР і їх однолітками з нормальним розвитком, дають можливість провести якісний аналіз прояву самоконтролю. У ході якісного аналізу даних про причини відмови та характер виконання завдання були отримані наступні результати: 48% молодших школярів із ЗПР під час виникнення труднощів у виконанні завдання, відмовлялися його виконувати в різко афективній формі "не можу, не хочу більше робити", до пропозиції експериментатора спробувати ще, поставилися вкрай негативно і відповіли відмовою. Завдання полишали невиконаним і до нього більше не поверталися. Це свідчить про несформованість всіх компонентів самоконтролю: невміння аналізувати умову завдання, уявити майбутній результат в цілому, визначити необхідний спосіб розв'язування, знайти допущені помилки та виправити їх, звірити отриманий результат зі зразком.

Частина дітей, 38% учнів із ЗПР, під час виникнення труднощів у виконанні завдання, спочатку відмовлялися його виконувати, мотивуючи "у мене не виходить", але на прохання дорослого спробували ще раз, розглянули повторно зразок, спробували декілька поєднань кубиків, але після того як у них знову нічого не вийшло – завершували виконання не закінченим. Таким чином, ці діти

характеризуються низьким проявом самоконтролю: невміння запланувати завдання, визначити спосіб виконання відповідно до плану, уявити образ-результат, невміння перевіряти кінцевий результат.

Решта учнів – 14% дітей із ЗПР, зробили багато спроб виконати завдання і закінчили його розв'язувати лише тоді, коли зрозуміли, що картинка не складеться. Серед учнів з нормальним розвитком – 75% дітей закінчили виконувати завдання тільки перепробувавши всі можливі поєднання кубиків і виявивши, що картинку зібрати неможливо.

Аналізуючи обґрунтування дітьми невиконання завдання, було виявлено такі основні причини, якими діти пояснювали, чому ж картинка не зібралася. Внутрішня причина (невміння мисленнєво проаналізувати завдання, запланувати його виконання, уявити кінцевий образ-результат): діти, на прохання дорослого пояснити чому картинка не зібралася, відповідали, що не вміють збирати кубики, не можуть зібрати потрібну картинку, "у мене нічого не вийде". На таку причину вказували 86% учнів із ЗПР та 15% дітей з нормальним розвитком. Інша частина дітей (75% учнів з нормальним розвитком та 14% дітей із ЗПР) вважали, що причиною нерозв'язування є зовнішні обставини (не вистачає потрібної частини зображення). Це свідчить про те, що діти проаналізували завдання, перебрали різні способи його виконання, з'ясували, що образ-результат і отриманий результат не можуть співпасти через зовнішні чинники. Решта школярів – взагалі ніяк не мотивували свою відмову від роботи і не вказували причину нерозв'язування завдання.

Таким чином, в результаті кількісного і якісного аналізу даних, було визначено прояви сформованості самоконтролю. Так, у 86% учнів із ЗПР виявлено несформованість всіх компонентів самоконтролю, недорозвиток волевих якостей, невмотивованість виконуваної діяльності. Ці діти нерішучі, невпевнені у своїх можливостях, вимагають підтримки з боку товаришів, дорослих. Для них характерна емоційна нестійкість, низький рівень навичок самоконтролю, що позначається на якості виконання завдань: втрата умови виконання при зіткненні з труднощами, невміння уявити образ майбутнього результату, невміння виконувати завдання за зразком та перевіряти результат, виправляти та аналізувати допущені помилки тощо. Тобто, для цих дітей притаманний низький рівень розвитку кінцевого самоконтролю (у першому завданні діти звірили отриманий результат із зразком), не сформованість плануючого та операційного компонентів.

Учні, які вказували на об'єктивну причину нерозв'язування завдання (75% дітей з нормальним розвитком і 14% дітей із ЗПР),



мають достатній рівень розвитку самоконтролю, здатність до вольових зусиль, при зіткненні з труднощами, намагаються регулювати свою діяльність, шукають нові шляхи вирішення поставлених завдань, самостійні, наполегливі, активні, відрізняються пошуковим способом виконання завдання.

Таким чином, на підставі проведеного дослідження можна стверджувати, що основними причинами несформованості самоконтролю у молодших школярів із ЗПР є:

- неусвідомлення дитиною необхідності самоконтролю під час діяльності (необхідність самостійно контролювати виконання та правильність отриманого результату);

- несформованість пізнавальної активності та мотивації в процесі діяльності;

- недорозвиток вольової регуляції дій, вмінь виконувати контролюючі дії власної діяльності, вмінь планувати, контролювати та мовленнєво опосередковувати всі етапи виконуваної діяльності;

- невміння аналізувати та планувати виконувану діяльність;

- невміння визначати потрібний спосіб виконання, виявляти помилки та їх виправляти по ходу виконання;

- невміння перевіряти кінцевий результат відповідно до зразка та уявного образу результату;

- невміння використовувати прийоми самоконтролю на кожному етапі діяльності: програмувати, контролювати, регулювати власну діяльність і оцінювати отримані результати;

- недорозвиток вмінь і навичок корекції виконаної діяльності.

Такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційної роботи, спрямованих на формування компонентів самоконтролю в процесі навчальної діяльності молодших школярів із ЗПР, що передбачатиме розвиток наступних вмінь: формування в учнів зацікавленості до планування майбутньої діяльності; розвиток вмінь будувати план майбутньої діяльності; розвиток поетапного планування майбутньої діяльності; розвиток вмінь передбачати результати запланованої діяльності; формування внутрішнього планування розв'язання завдання; розвиток вмінь визначати спосіб виконання та його здійснювати; виконувати завдання відповідно до плану; розв'язувати завдання за зразком; формування вмінь самостійно контролювати хід розв'язання задачі; перевіряти отриманий результат та розв'язання в цілому; розвиток вмінь визначати та виправляти допущені помилки; формування способів самоконтролю і оцінки своєї роботи; розвиток вмінь словесно обґрунтовувати кожен етап виконуваної діяльності.

### Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / [ под ред. Лебединской К.С.]. – М.: Педагогика, 1982. – 128с.
2. Калмыкова З.И. Особенности абстрагирования и обобщения существенного в материале детьми с ЗПР //Дефектология. – 1977. – № 4. – С. 19–26.
3. Максименко Ю.Б. Особенности формирования самоконтроля в учебной деятельности детей с задержкой психического развития: дис. ...кандидата психол. наук: 19.00.10 / Ю.Б.Максименко – М.: Институт специальной педагогики, 1986. – 152 с.
4. Мор Г.Я. Формирование навыков самоконтроля и взаимоконтроля у учащихся / Г.Я.Мор // Начальная школа. – 1988. – № 10. – С. 19–21.
5. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с ЗПР / Ульенкова У.В. – М.: Педагогика, 1990. – 180 с.

The article highlights the features of formation of the regulatory component of self-regulation - self-control in children with low intelligence.

**Keywords:** self-regulation, self-control, educational activity, psychical processes, verbal mediation.

*Отримано 24.2.2012*

**УДК 376.1-053.67:37.013.42**

*І.Г. Саранча*

### **СПЕЦКУРС "ГАРДЕНОТЕРАПІЯ" В СИСТЕМІ КЕРОВАНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ**

У статті розглядається програмний зміст і методика впровадження спецкурсу "Гарденотерапія" на базі Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Промінь".

**Ключові слова:** соціалізація, реабілітаційний центр, естетичний смак, психоемоційна релаксація, суспільно-корисна праця, орієнтування в живій та неживій природі.

В статті розглядається програмне зміст і методика впровадження спецкурсу "Гарденотерапія" на базі Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Промінь".

**Ключеві слова:** соціалізація, реабілітаційний центр, естетичний смак, психоемоціональна релаксація, громадсько-корисна праця, орієнтування в живій і неживій природі.

Останні роки в Україні науковці та практики, що займаються соціальною та професійною реабілітацією дітей та молоді з інвалідністю, розробляють і впроваджують у практику роботи реабілітаційних центрів все нові й нові методи та методики соціальної реабілітації. Дані методики та методи сприяють підвищенню соціальної адаптації та життєвої активності дітей та молоді з інвалідністю. Однією з таких методик є гарденотерапія, яка покладена в основу спецкурсу "Гарденотерапія", що був одним із напрямків професійної орієнтації дітей-інвалідів у формульованому експерименті на базі Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Промінь" Міністерства соціальної політики України.

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка соціально-педагогічних умов керованої соціалізації дорослих осіб із порушеннями опорно-рухового апарату, які є випускниками реабілітаційних центрів.

Метою цієї статті є аналіз програмного змісту та методики впровадження спецкурсу "Гарденотерапія" на базі Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Промінь".

Відомо, що дитина з психофізичними вадами розвитку може бути підготовлена до суспільно-корисної праці за умов, якщо фахівці реабілітаційного центру й члени родини дитини зможуть скорегувати, в деякій мірі, недоліки розумового та фізичного розвитку дитини, сформулюють у неї правильне відношення до праці та їй необхідний мінімум загальноосвітніх і професійно-трудових навиків. Важливе корекційне значення у досягненні цієї мети має естетичне виховання дитини, як складова частина загальної системи гармонійного виховання.

Застосування методу гарденотерапії сприяє заохоченню дітей-інвалідів до роботи з рослинами й передбачає такі зміни в їхньому фізичному та психоемоційному стані:

- розвиток тонкої моторики;
- покращення орієнтації в просторі;
- покращення логічного мислення;
- формування естетичного смаку;
- створення умов для психоемоційної релаксації.

Завдання фахівців центрів соціальної реабілітації – допомогти дітям-інвалідам розкритися, виявити свої здібності, знайти своє місце в цьому світі. Найдієвішим і доступним способом корекційного впливу на розвиток емоційної та розумової сфери дітей-інвалідів є їхнє залучення до спілкування з природою, життєдайний контакт із природою, її чарівним розмаїттям наповнює життя радістю.

Освітньою метою запровадження спецкурсу "Гарденотерапія" була підготовка дітей-інвалідів до суспільно-корисної праці шляхом здійснення заходів з професійного орієнтування, формування навичок висаджування рослин та догляду за ними, ознайомлення з базовим теоретичним матеріалом з ботаніки, навчання дітей сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в природі, праці, вчинках людей відносно природи, ознайомлення з флористикою, навчання способам складання композиції за зразками.

Корекційно-розвиваючою метою спецкурсу "Гарденотерапія" був розвиток вмінь дітей самостійно та відповідально доглядати за рослинами, формування навичок орієнтування в живій та неживій природі, фізичний і емоційний розвиток дітей.

Виховною метою спецкурсу "Гарденотерапія" було виховання доброзичливого ставлення дітей до живої природи, розвиток їхнього естетичного смаку, надання можливості відчувати себе частиною живої природи.

Основні завдання спецкурсу "Гарденотерапія" були:

- 1) розширити елементарні знання дітей про явища природи, розкрити в доступній формі зв'язки між природою та трудовою діяльністю людей;
- 2) навчити дітей доглядати за кімнатними рослинами;
- 3) навчити дітей працювати на грядках, доглядати за господарством;
- 4) розвинути органи чуття дитини та її здібності до естетичного сприймання навколишнього світу;
- 5) формувати й розвивати у вихованців естетичні уявлення та погляди, художній смак, а також уміння бачити й розуміти прекрасне;
- 6) розвивати творчі здібності й естетичні нахили дітей;
- 7) ознайомити дітей з основними правилами складання композицій із квітів.

Завдяки введенню спецкурсу "Гарденотерапія" в систему заходів з соціальної реабілітації діти-інваліди оволоділи такими знаннями та вміннями:

- 1) знання правил техніки безпеки роботи на присадибній ділянці та в теплиці;
- 2) знання щодо будови рослин, розрізнення серед рослин дерев, кущів, трав'янистих рослин;

- 3) вміння їх розсаджувати відповідним способом;
- 4) ведення спостереження за працею людей та вміння робити для себе корисні висновки;
- 5) догляд за кімнатними рослинами, рослинами в зимовому саду та на ділянці;
- 6) знання правил складання композицій з квітів, вміння скласти ці композиції.

Завдання, які ставив перед собою фахівець під час викладання спецкурсу "Гарденотерапія":

- 1) навчання дітей бачити, сприймати, відчувати красу природи;
- 2) пробудження у вихованців естетичних почуттів по відношенню до природи;
- 3) навчання дітей не тільки розуміти і любити, але й постійно дбати про природу, берегти та доглядати за нею;
- 4) формування та розвиток у дітей естетичних уявлень і поглядів, художнього смаку, а також уміння бачити і розуміти прекрасне;
- 5) надихання дітей на створення прекрасного;
- 6) формування екологічної свідомості дітей.

Вибір методів і прийомів викладання спецкурсу "Гарденотерапія" визначався змістом річного плану і залежав від природного оточення Центру, місця і об'єкта спостереження, від віку дітей та їх особливостей і можливостей.

У процесі викладання спецкурсу "Гарденотерапія" використовувалися різні методи:

1. Практичні методи навчання (вправи, самостійна робота, дидактичні ігри).

На заняттях з гарденотерапії діти виконували багато вправ, які несли навчально-тренувальний характер. Наприклад, такі, що спрямовані на відпрацювання умінь користуватися знаряддями догляду за рослинами, роботи на земельній ділянці та ін. Дидактичні ігри можна проводили на різних етапах заняття, але частіше в кінці для закріплення матеріалу. Наприклад: "Хто більше знає кімнатних рослин?", "Хто більше знає та вміє?"

2. Наочні засоби навчання (навчальні фільми, картини, листівки, фотознімки).

Картини потребують особливих прийомів роботи з ними. Мало показати її, необхідно домогтися, щоб діти осмислили її зміст, уявили собі зображені на ній предмети. Тому зміст картини діти самі повинні були розкрити, за допомогою допоміжних питань. Для обговорення дітям пропонувались наступні картини: С. Васильківського "Напровесні", "Степова річка"; І.Шишкіна "Зима", "Дубовий гай" та інші.

В результаті такої роботи матеріал краще закріплювався в пам'яті.

3. Словесні методи навчання (розповідь, пояснення, бесіда). Вони завжди повинні використовуватися з використанням наочності і власною діяльністю дитини.

Розповідь використовувалася, коли було необхідно, наприклад, охарактеризувати в доступній формі будову рослин, структуру ґрунту тощо.

Пояснення були недовгими, доступними, ясно викладеними, лаконічними.

В бесіду, крім питань *хто? що? де?* і т. і., включалися й *навіщо? чому?* Успіх бесіди залежав не лише від правильної постановки питань, а й від своєчасного виправлення неправильних відповідей. Під час бесіди слід було виправляти невірні висловлювання дітей, допомагати в побудові речень, у підборі визначень. Наприклад, з дітьми обговорювались такі теми, як: "Що відбувається з рослинами восени", "Які зміни відбуваються у природі навесні" та інші.

Для підсилення корекційного впливу під час викладання "Гарденотерапії" потрібно було застосовувати елементи музикотерапії, ізотерапії, арт-терапії, бібліотерапії, наприклад, читання оповідань, малювання рослин, створення аплікацій з природного матеріалу та інше.

Показ, інструктаж відігравали велику роль у пізнанні дітьми природи.

Під час вивчення тем флористики рекомендуємо для початку ознайомити з загальними постулатами мистецтва флористики. Потім подати дітям ідею, пропозицію, запропонувати їм для спостереження саморобні нескладні композиції, та різноманітні матеріали, потім ознайомити з багатим вибором композицій у каталогах, навчити ними користуватися.

Аранжування квітів привчало дітей спостерігати і вивчати навколишню природу, аналізувати, а потім узагальнювати накопичені знання в композиційному рішенні, розвивало творчі можливості, естетичний смак, розширювало рамки естетичного виховання, сприяло формуванню особистості.

Складання композицій з квітів мало психотерапевтичний ефект: знімало нервові та психологічні перевантаження, заспокоювало, створювало гарний настрій.

Застосування методу гарденотерапії в загальній корекційній діяльності сприяло розвитку в дітей почуття прекрасного, розуміння краси природи, людських взаємовідносин і вчинків, поезії, праці та побуту, активізації їхньої пізнавальної діяльності, розвиткові емоційності почуттів, збагачувало уяву.

Для проведення занять спецкурсу "Гарденотерапія" нами було створено куточок живої природи, земельну ділянку та використовувалася зимовий сад Центру.

Для засвоєння програмного матеріалу дітьми з вадами опорно-рухового апарату доцільно використовувати такі форми роботи під час викладання спецкурсу "Гарденотерапія":

1. Заняття – це основна форма організації дітей при ознайомленні з природою. Заняття проводились в певні години за розробленим планом. Заняття будували так, щоб у процесі ознайомлення з природою здійснювався розвиток пізнавальної здатності та мовлення дітей, виховання інтересу й любові до природи. Головне в занятті – це навчити працювати практично. Під час занять наголошувати на тому, що кожна справу необхідно довести до кінця, а результатами праці можна було б помилуватися.

2. Екскурсія – це заняття, на якому діти знайомились з природою в звичайних умовах: в лісі, на полі, в саду, в гаю.

Щоденні прогулянки широко використовували для ознайомлення дітей з природою. Вони носили характер невеликих екскурсій, під час яких проводили огляд ділянки, організовували спостереження за погодою, сезонними змінами в житті рослин і природи. Збираючи цікаві колекції дарів природи та виготовляючи з них потім різні вироби, діти дізнавались багато нового й цікавого, вчилися любити природу та бачити її красу.

3. Безпосередня праця на ділянках території.

Ознайомлення дітей з природою в Центрі вимагало постійного безпосереднього спілкування з нею. Однією з умов, яка забезпечує це, була організація в Центрі зимового саду. Працю та спостережливість дітей за рослинами організовували протягом року. Діти спостерігали за рослинами й звикали до бережливого ставлення до них, оволодівали елементарними трудовими навичками, привчалися до спільної праці з дорослими, одне з одним, а потім самостійно. Організація праці дітей залежить від можливостей дітей з вадами опорно-рухового апарату. Спочатку діти лише спостерігали, як вчитель доглядає за рослинами, потім вони самі брали участь у цій роботі, виконували окремі доручення вчителя під його наглядом.

4. Практична робота з рослинами.

На території Центру "Промінь" є своя земельна ділянка, на якій діти проводили більшу частину часу, особливо в теплу пору року. Ділянка – це місце для ігор, прогулянок, занять, спостережень за рослинами й тваринами протягом всього року.

Організація занять залежала від виду роботи, пори року та можливостей дітей. Наявність на ділянці дерев, кущів, городу, квітника, плодово-ягідних насаджень має велике виховне значення.

Діти разом з вчителем вирощували рослини, доглядали за ними, одержували конкретне уявлення про їхній ріст і розвиток. У процесі догляду за рослинами в них вироблялося вміння правильно користуватись простими знаряддями для обробки землі й догляду за рослинами, формувалося бережливе ставлення до природи.

Красиво оформлена ділянка, правильно підібрані декоративні рослини мають велике значення для естетичного виховання. Важливий вплив на естетичний смак вихованців має й художнє оформлення клумб і зимового саду.

Заняття зі спецкурсу "Гарденотерапія" проходили один раз на тиждень (загальна кількість 44 години), тривалість заняття 40 хвилин. Розроблене у формувальному експерименті тематичне планування наведено у Таблиці 1.

Таблиця 1.

Тема	Кількість годин
1. Ознайомлення з поняттям "Гарденотерапія". Ознайомлення з багатим світом природи.	1 год.
2. Правила техніки безпеки.	1 год.
3. Рослинний світ – складова частина природи. Різноманітність живих організмів, середовище їхнього існування.	2 год.
4. Збір різного природного матеріалу та правила його засушування й зберігання.	1 год.
5. Органи рослин. Корінь і коренева система.	1 год.
6. Пагін і його будова.	1 год.
7. Розмноження рослин пагонами.	1 год.
8. Розмноження рослин пагонами (практичне заняття).	2 год.
9. Стебло та його внутрішня будова.	1 год.
10. Листок. Різноманітність листків.	1 год.
11. Ознайомлення з поняттям "флористика". Навчання користуватися відповідною літературою.	1 год.
12. Складання композицій з природного матеріалу.	1 год.
13. Квітка. Різноманітність квітів.	1 год.
14. Правила догляду за зрізаними квітами.	1 год.
15. Огляд різних видів композицій з квітів.	1 год.
16. Огляд різних видів композицій з квітів.	1 год.
17. Форми та закони компоновки квітів.	1 год.
18. Композиції зі штучних квітів. Складання елементарних композицій.	1 год.
19. Квіткові прикраси на всі свята.	1 год.
20. Виготовлення новорічних прикрас.	1 год.



21. Робота в зимовому саду.	2 год.
22. Особливості догляду за рослинами в зимовому саду.	1 год.
23. Догляд за ґрунтом (практичне заняття).	2 год.
24. Висадка рослин в ґрунт (практичне заняття).	1 год.
25. Пересаджування кімнатних рослин (практичне заняття).	2 год.
26. Пересаджування кімнатних рослин (практичне заняття).	2 год.
27. Правила роботи в теплицях.	1 год.
28. Насіння та плід.	1 год.
29. Висадка рослин в ґрунт.	2 год.
30. Збір насіння.	1 год.
31. Висів насіння в ґрунт.	1 год.
32. Догляд за розсадою.	1 год.
33. Правила догляду за рослинами на ділянці.	1 год.
34. Догляд за рослинами на ділянці (практичне заняття).	2 год.
35. Збирання врожаю.	1 год.
36. Догляд за деревами.	1 год.

Отже, включення спецкурсу "Гарденотерапія" в систему керованої соціалізації випускників реабілітаційних центрів з порушеннями опорно-рухового апарату сприятиме формуванню у них відчуття єдності зі світом природи та соціумом.

#### Список використаних джерел

1. Шевцов А.Г. Освітні основи реабілітації: [монографія] / Андрій Гаррійович Шевцов. – К.: "МП Леся", 2009. – 483 с.
2. Концепції спеціальної освіти осіб з психічними та фізичними вадами в Україні.
3. Шевцов А.Г. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я: монографія / Шевцов А.Г. – К.: Соцінформ, 2004. – 200 с.
4. Засенко В.В. Соціально-трудова адаптація випускників шкіл-інтернатів для глухих та слабочуючих / Засенко В.В. – К.: Знання, 2002. – 252 с.

In the article programmatic maintenance and method of introduction of the special course of "Gardenoterapiya" is examined on the base of Vinnytsya center of social rehabilitation of children-invalids "Promin".

**Keywords:** socialization, rehabilitation center, aesthetically beautiful taste, psikhoemociyana relaxation, publicly useful labour, orientation, in living and lifeless nature.

*Отримано 24.2.2012*

**УДК 316.61:616.896-053.5**

***В.В. Тарасун***

## **СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ З АУТИЗМОМ**

**(до комплексної програми розвитку і навчання дитини з аутизмом)**

У статті коротко за рівнями представлено процес соціально-емоційного розвитку дитини з аутизмом: I рівень – Виокремлення дитиною себе з довкілля, II – Допуск іншої людини в свій простір, III – Становлення соціальної взаємодії IV – Здатність конструктивно впливати на оточуюче середовище, V – Здатність до соціальної поведінки. Крім того, сформульовані поради педагогам і батькам дитини з аутизмом.

**Ключові слова:** Діти з аутизмом, емоційний і соціальний розвиток, рівні.

В статті кратко по уровням представлено процесс социально-эмоционального развития ребенка с аутизмом: I уровень – Выделение ребенком себя из окружающей среды, II – Допуск другого человека в свое пространство, III – Становление социального взаимодействия, IV – Способность конструктивно влиять на окружающую среду, V – Способность к социальному поведению. Кроме того, сформулированы советы педагогам и родителям детей с аутизмом.

**Ключевые слова:** Дети с аутизмом, эмоциональное и социальное развитие, уровни.

Дошкільний вік – період формування в малюка потреби, а з часом і здатності встановлювати і підтримувати контакти з оточуючими людьми, дорожити ними. Перебування дітей з аутизмом в людському оточенні, однак, не сприяє переважній їхній більшості становленню соціального досвіду, соціальної компетентності, досвідченості, обізнаності; в них не формується або формується зі значним запізненням певна соціальна поведінка, здатність бути адекватними ситуації, вимогам і сподіванням авторитетних дорослих. Водночас самостійно не розвиваються соціальні потреби, здібності, мотиви поведінки та діяльності, а також із значною затримкою здійснюється набуття соціального досвіду через діяльність, спрямовану на

орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього, перетворення власного "Я".

Разом з тим, соціальний розвиток дитини з аутизмом відбувається на ґрунті специфічних емоцій, якими вона зв'язана з людським оточенням. Емоційний і соціальний аспекти розвитку перебувають в постійній взаємодії і взаємозумовленості. Емоції, які відчуває дитина до інших людей, орієнтують її соціальну поведінку, сприяють її точності, швидкості, адекватності. Однак лише незначна кількість дітей з аутизмом досягають головної ознаки позитивного емоційного стану – закріпленої соціальної дії, входження в соціум.

Значення соціально-емоційного розвитку для дитини з аутизмом полягає, передусім, у формуванні певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних уявлень та практичних умінь, які забезпечують дитині життєдіяльність і допомагають усвідомити, як слід себе поводити, щоб бути співзвучною з іншими, почувати себе по можливості комфортно.

У повному викладі змісту даного розділу Програми представлено узагальнені особливості емоційно-соціального розвитку цієї категорії дітей і, відповідно, напрями корекційно-розвивальної роботи. Співвідносячи результати обстеження конкретної дитини з матеріалами програми, педагог зможе відібрати саме ті рекомендації, які будуть доцільні і необхідні для розробки індивідуальної програми емоційного і соціального розвитку малюка. В даній статті ми представили загальні підходи до створення програми соціально-емоційного розвитку дитини з аутизмом і поради дорослим для налагодження з нею конструктивної взаємодії.

З перших місяців життя дитина з аутизмом має справу з різними людьми. Вміння орієнтуватися в людському оточенні є обов'язковою умовою, з одного боку, її адекватної соціальної поведінки, з іншого – результативності такої поведінки. В силу того, що емоційно-соціальні уміння і навички в такої дитини є в різному ступені надзвичайно ушкодженими, в переважній своїй більшості вона не здатна нормально спілкуватися майже з усіма категоріями людей і зустріч з ними для неї є суцільною і постійною проблемою. Надзвичайно важко дитина з аутизмом переймає досвід соціального життя, зі значними труднощами засвоює правила, норми і стандарти поведінки. Ця обставина на протязі всього дошкільного віку дитини спричиняє невміння нею диференціювати в людському оточенні:

- рідних, знайомих і чужих людей (розрізнення за ознакою родинної приналежності);
- приємних для неї, індіферентних і неприємних людей (розпізнання за емоційним ставленням до людини);

- дорослих, однолітків, молодших за себе (розпізнавання за віковою ознакою);

- чоловіків і жінок (розрізнення за ознакою статевої приналежності).

Зазначені вміння орієнтуватися в людському оточенні, розрізняти людей за ознаками в дитини розвиваються повільно і не рівномірно. Як правило, усвідомлення вікової і статевої ознаки виникає пізніше (а в порівнянні з дитиною з типовим розвитком – значно пізніше), ніж розпізнавання людей за ознаками їх родинної приналежності й емоційної значущості для дитини. Це пояснюється більшою питомою вагомістю перших зазначених навичок для соціального розвитку дитини, для формування в неї почуття захищеності, безпеки, спокою. Водночас здатність дитини орієнтуватися в людському оточенні відіграє важливу роль в загальному розвитку особистості аутичної дитини, оскільки сприяє виробленню вміння правильно орієнтуватися на його (зовнішнє оточення) регламентуючі впливи. Малюк намагається з'ясувати межі бажаної і декларованої активності, зрозуміти, на яку її форму можна розраховувати, не викликаючи негативних реакцій з боку інших людей. Поступово, дуже поступово в дитини виробляється відчуття дистанції між нею і людьми. Дитина спочатку підсвідомо відчуває, а з часом усвідомлює, що завелика дистанція між власним "Я" та іншими людьми перешкоджає налагодженню стосунків з ними; натомість замала дистанція зв'язує власну ініціативу, підпорядковує її груповим інтересам, обмежує особисті прагнення.

Отже, протягом перших семи років життя дитина знайомиться з навичкою орієнтації на вимоги і стандарти дорослих, насамперед рідних і близьких, оволодіває вмінням регулювати вирішення своїх, хоча й елементарних, але по-своєму важливих життєвих проблем. Малюк поступово усвідомлює, що успішною або неуспішною її діяльність вважатиметься лише після порівняння з результатами діяльності інших людей. В ході соціалізації дитина з аутизмом набуває якостей, необхідних їй для життєдіяльності в суспільстві, виробляє вміння ставати певною мірою "своєю", в чомусь схожою на всіх інших членів групи, починає розуміти необхідність орієнтуватися на груповий стандарт бажаної для цієї спільноти поведінки й діяльності. Недостатність знань, брак досвіду, проникливості, помилкове наділення членів тієї чи іншої групи не притаманними їм рисами, недооцінка чи переоцінка цих людей, не сприйняття того чи іншого виду діяльності – все це в умовах довготривалої адаптації призводить до додаткових змін особистісних характеристик аутиста. Крім того, відсутність або недостатність цілеспрямованого оволодіння прийомами взаємодії дитини в умовах певної діяльності, її змістом спричиняють те, що процес адаптації (особливо в дітей з тяжкими формами аутизму) проходить спонтанно, стихійно, викликаючи появу і розвиток негативних (для

організму і внутрішнього світу дитини) новоутворень, які ще більше ускладнюють її подальшу соціалізацію.

Другий, не менш важливий аспект соціально-емоційного розвитку дитини з аутизмом є особливості її фізичного і психічного "Я". Відмінною рисою при цьому є недостатнє усвідомлення малюком образу власного тіла, агресивне не допускання іншої людини в свій особистий простір, як правило, відсутність самостійного розширення власного репертуару взаємозв'язків, не бажання підкорятися соціальним правилам, не керованість в діях і в поведінці. Однією з основних причин зазначених особливостей в аутологічній літературі називається недостатня сформованість в дітей постійного і стійкого емоційного зв'язку між приємними зоровими, слуховими, тактильними, нюховими, кінестетичними відчуттями та образом конкретної людини й оточення, з якими вона взаємодіє. Оскільки відчуття розмитості свого "Я", страх втручання іншого у власний простір є характерним для аутичних дітей, то важливим етапом процесу налагодження як невербального, так і вербального контакту з близьким і далеким для них оточенням є визначення власних меж та подолання страху втручання.

Свою чергою, зазначені особливості є наслідком несформованого в малюка усвідомлення власних емоційних станів, труднощі створення образу себе та партнера, невміння регулювати тривалість контакту та вибір посильних для неї засобів спілкування. (доторкання, контакт очей, співвідношення поз, користування тими чи іншими невербальними діями, регуляція інтонацій та інших просодичних елементів). Усвідомлення дитиною свого психічного "Я" означатиме те, що дитина почала розуміти, чим вона відрізняється від інших, а також різницю між мій – чужий, такий, як я чи не такий, Я, моє тощо.

Негативний результат спроб дитини з аутизмом налагоджувати контакт з оточуючими, як правило, спричиняється також відсутністю в неї безпечного емоційно-комунікативного простору і безпечної взаємодії. Це формує в неї ранимість, і страх втручання. Почуття безпеки і довіри в дитини не формуються, крім того, через наявність дуже повільного розширення простору її "Я".

Таким чином, однією з основних особливостей дитини з аутизмом є труднощі набуття нею позитивного соціально-емоційного досвіду, що, загалом, визначає стан розвитку її особистості. Разом з тим, при різній тяжкості аутизму особливості соціально-емоційно поведінки дитини мають не тільки різний ступінь прояву, але й різний ступінь розповсюдженості.

З урахуванням зазначеного в програмі за рівнями представлено процес соціально-емоційного розвитку дитини з аутизмом:

I рівень – Виокремлення себе з довкілля (формування в дитини відчуття власного тіла. Виокремлення з довкілля предметів і маніпуляції з ними. Вибірковість, швидкоплинність емоцій, що супроводжують маніпуляції).

II рівень – Допуск іншої людини в свій простір (розширення простору "Я" дитини, відчуття приналежності їй як власного фізичного тіла, так і приналежності інших предметів та людей. Прийняття іншої людини. Емоції, що супроводжують цей процес – вибіркова терпимість, почуття безпеки, зацікавленість).

III рівень – Становлення соціальної взаємодії (усмішки, вокалізації, жести з наміром привернути увагу; вирази обличчя, контакт очей; доступні одиниці висловлювання і розуміння мовлення. Реагування на емоційно-словесні контакти з оточуючими).

IV рівень – Здатність конструктивно впливати на оточуюче середовище (намагання практично вплинути на людей з метою привернути їхню увагу до себе і до своєї діяльності. Формування проявів перших бажань – "хочу", "не хочу" і заборон "можна"- "не можна". Відстоювання в різній формі власності – "моє". Емоції як відповідь на події, ситуації, полярність емоцій).

V рівень – Здатність до соціальної поведінки (здатність до керованості в діях і в поведінці, підкорення соціальним правилам, саморегуляція при вирішенні дитиною своїх життєвих проблем, здатність до спільної діяльності, до емоційної рефлексії).

I хоча ці складові в програмі представлено окремо, в дійсності, зрозуміло, вони не ізольовані, а взаємопов'язані і взаємозалежні і вносять свій вклад в картину соціально-емоційного розвитку особистості аутичної дитини.

У програмі особливості соціально-емоційного розвитку дитини з аутизмом представлено в порівняльному плані з даними про вікові можливості формування цього аспекту особистісного становлення дитини з типовим розвитком. Такий підхід є правомірним, оскільки слабкі і сильні характеристики соціально-емоційного розвитку мають як діти з порушеннями аутичного спектру, так і діти з нормальним типом розвитку. В результаті дорослий матиме матеріали з декількох джерел:

- з програми (дані про вікові можливості соціально-емоційного розвитку дитини і дані про особливості його розвитку в дитини з аутизмом);
- результати діагностичного вивчення дитини, здійсненого фахівцем;
- дані спостереження батьків.

Отримані результати порівняльного аналізу цих матеріалів дозволять зробити правильний загальний висновок щодо особливостей

функціонування складників емоційно-соціального розвитку конкретної дитини з аутизмом і визначення шляхів його здійснення (в програмі детально висвітлено зміст корекції розвитку всіх виділених нами складових процесу соціально-емоційного розвитку дитини з аутизмом).

Такий підхід, окрім того, дозволить чіткіше унаочнити й усвідомити ті специфічні відмінності в емоційно-соціальному розвитку дітей з аутизмом, які роблять їхнє входження в світ людей таким проблематичним.

Значну увагу в Програмі соціально-емоційного розвитку дитини з аутизмом нами приділено формулюванню порад педагогам і дорослим з близького і далекого оточення дитини та матері дитини.

а) Поради педагогам і дорослим з близького та далекого оточення дитини.

· У ході спостереження за дитиною звертайте увагу на: а) зовнішній вигляд – невиразне, амімічне обличчя; наявність асиметрії або диспластичності; відсутність фіксації погляду; слинотеча, висунутий язик; розмір голови; б) моторику – патологічні рухи, сидіння, стояння, хода; в) емоційно-вольову сферу – пасивність, інертність, в'ялість, збудливість, рухова розгальмованість, агресивність; г) гру – наявність/відсутність, стійкість інтересу до іграшок; наявність/відсутність маніпуляцій з іграшками; адекватне/неадекватне вживання іграшок.

· Намагайтеся відповідати очікуванням дитини. При цьому враховуйте, що діти з аутизмом зрідка чутливі до визнання своїх досягнень дорослим, а негативне чи байдуже ставлення в малюка не викликає (як в дитини з типовим розвитком) бажання з подвоєною енергією вимагати уваги та позитивної оцінки.

· Застосовуйте планомірну співпрацю дитини з дорослим для того, щоб у неї перед очима завжди був еталонний варіант, з яким вона хоча б зрідка пробувала порівняти свій виріб та інші результати своєї діяльності, а також споглядати дії, рухи дорослого, чути його роздуми. Партнерство з дитиною в різних спільних з нею справах допомагатиме заспокоїти і дати відчуття захищеності.

· Дотримуйтеся з переважною більшістю аутичних дітей постійного їх страхування: будьте готові їх спіймати, підхопити, підкласти руку на небезпечне місце тощо, будьте готові запобігти виникненню ситуації, що провокує фізичну самоагресію дитини. Дієвим способом звести до мінімуму небезпечні дії дитини є їх не підкріплення дорослим своїми бурхливими реакціями (не лякайтеся, не засмучуйтеся, не гнівайтеся). Пам'ятайте, що деякі діти можуть провокувати такі реакції дорослого і при цьому відчувати задоволення і радість.

· Цілеспрямовано опікайте предметну діяльність та гру дитини. У цьому зв'язку забезпечуйте виважене ставлення дорослого до добору

іграшок та предметів, продумуйте цілі з позиції міри їхньої складності (мають відповідати віку, можливостям та інтересам дитини), прискіпливо ставтеся до організації і керівництва дитячою діяльністю.

- Враховуйте характерну підвищену зацікавленість дитини до окремих предметів як прояв їхнього страху (наприклад, зацікавленість до електророзетки, сірників); неадекватні марення, страхи під час зміни оточуючого середовища, наприклад, коли дитина не вдома, афективні порушення підсилюються; страхи, обумовлені підвищеною гіперчутливістю (страх сторонніх, малопомітних, зайвих шумів, запахів, яскравих блискучих предметів)

- Враховуйте широкий діапазон особливостей соціально-емоційного розвитку дитини: від практичної відсутності соціальної поведінки (дитина негативує, відвертає погляд від співрозмовника), або обмеженого спілкування, особливо в незвичних умовах (випадково зустрівши погляд когось, різко відвертається, викрикує, закриває обличчя руками) і до вираженого вибіркового спілкування переважно з дорослими (погляд малюка при цьому спрямований "крізь людину"). Разом з тим, враховуйте, що для деяких дітей характерною є здатність дивитися в обличчя співрозмовнику, хоча емоційний контакт при цьому має уривчастий характер, погляд часто спрямований у бік.

- Використовуйте більшу прихильність дитини з аутизмом у ставленні до предметів, ніж до людей. На цій основі опосередковано налагоджуйте діалог з ними, наприклад, через музичні інструменти, танці, спортивні ігри. Водночас налагоджуйте слухо-вокальну, слухорухову та зорово-рухову координацію загальної і дрібної моторики, формуйте доступний для дитини рівень здатності синтезувати їх в одній діяльності (спонукайте дитину до пошуку зліва-справа, зверху-знизу мелодійної іграшки або дорослого, який їй наспівує чи щось говорить тощо).

- Спостерігайте і виявляйте особливості чутливості дитини до сенсорних стимулів підвищеної інтенсивності особливо до звукових. Усувайте з оточення дитини все те, що може налякати її: різкі звуки (ляскання дверима, гуркотіння посудом, сварка, голосна музика); різкі зорові враження (потужні, не захищені джерела світла, раптовий рух в полі зору дитини); різкі запахи, грубі звертання тощо.

- Пам'ятайте, що погляд дорослого, звуки його голосу, наближення і торкання можуть викликати в дитини лише оборонну реакцію у вигляді різних варіантів відсторонення й уникнення (відвертання і відведення очей, небажання слухати, торкатися, вступати в будь-який контакт).

- Підтримуйте елементи спілкування, спроби вступити в контакт, реакції на звертання дорослого. При цьому всіляко враховуйте особливості їхнього здійснення дитиною, оскільки, не зважаючи на те,



що дитина "ходить повз людей", вона ніколи не наштовхується на них, може заплакати, коли на неї чи при ній кричать.

- Систематично використовуйте можливості арт-терапевтичних засобів як соціально прийнятної виходу агресивності та негативних емоцій дитини з аутизмом, безпечного способу зняття напруження, зменшення страхів, агресії і жорстокості. Спільна участь в малюванні, в музичних заняттях, в елементарних спортивних іграх сприятиме формуванню відносин емпатії та взаємної підтримки.

- Враховуйте, що чим старша дитина з аутизмом, тим більш песимістичними можуть стати перспективи корекційно-розвивальної і корекційно-виховної роботи., спрямованої на її соціально-емоційний розвиток.

#### б) Поради матері дитини

- Постійно стимулюйте інтерес дитини до зовнішнього світу. Зацікавлене виконання вами режимних моментів і не байдуже, лагідне ставлення до дитини, позначення емоційних станів різними звукосполученнями сприятиме емоційному "зараженню" малюка. Це, своєю чергою, поступово викликатиме в неї потребу в контакті і започаткуватиме поступову зміну дитиною свого власного емоційного (часто агресивного) стану.

- Постійно привертайте увагу дитини до своїх дій. Купаючи, одягаючи, оглядаючи тощо дитину, не мовчіть і не ігноруйте дитину, а, навпаки, постійно лагідно стимулюйте її до наслідування. При цьому пам'ятайте, що дитина здатна наслідувати лише те, що в загальній формі вона вже сама може зробити.

- Сприяйте більш легкому проходженню дитиною моменту фізичного відриву від себе з тим, щоб запобігти прояву важких форм "почуття краю", коли дитина стає абсолютно нестриманою, некерованою, неслухняною. Постійно формуйте в малюка "відчуття краю" з тим, щоб він поступово переставав лякатися нового в навколишньому середовищі.

- Враховуйте, що поруч з байдужістю, афективною блокадою (ізоляцією) стосовно вас, можлива також симбіотична форма контакту, коли дитина відмовляється хоча б на деякий час залишатися без вас при тому, що ніколи не буває з вами лагідною.

- На всіх етапах встановлення контакту підбирайте безпечну дистанцію для спілкування і ненав'язливо демонструйте власну готовність до контакту, кожного разу обов'язково починаючи з того психічного рівня, на якому знаходиться дитина.

- Під час тактильного контакту з дитиною говоріть їй про свої почуття, включаючи навіть прояви гніву на її опір. При цьому враховуйте, що аутична дитина здатна розуміти ваші почуття і мовлення. Однак емоційні особливості малюка є перепорою процесу

сприймання материнської ласки. Важливо продовжувати усувати дитячий опір такими стимулами, які для неї є емоційно надчутливими, дискомфортними (довгий поцілунок, шепіт у вухо тощо). Разом з тим, застосовуйте певну трансформацію стосунків з дитиною, яку (ситуацію) умовно називають "відпусти", коли дитина намагається уникати тривалих емоційних контактів, обіймів, поцілунків. Проте, враховуючи природну автономію дитини з аутизмом, цю можливість треба використовувати обережно.

- Застосовуйте (як можливий) метод мобілізації дитини до гри без усіляких вимог і інструкцій з метою налагодження емоційно сприятливого, довірливого контакту, навіть не зважаючи на те, що дитина може не звертати на вас увагу.

- Постійно стимулюйте емоційні реакції дитини на тепло, прохолоду, вітер, барвисте листя на деревах, яскраве сонце, талий сніг, струмки води, спів пташок, зелену траву, квіти; на забруднені місця в природному доквіллі (засмічені, з неприємним запахом, брудною водою) та чисті й затишні галявини тощо. При цьому багаторазово навчайте і заохочуйте дитину використовувати відповідні жести і рухи тіла, вокалізації, недосконалі слова; схвалюйте таку її поведінку.

- Постійно пом'якшуйте недостатню або повну відсутність потреби в контактах, а також активне, часто з агресивним проявом прагнення самотності і відгородженості від зовнішнього світу. При цьому враховуйте, що діти почувають себе помітно краще, коли їх залишають наодинці. Проте приєднуйтесь до дій дитини, а потім тактовно наполягайте на спільних діях, наприклад, з предметом, яким грається дитина, з книжкою, яку "разом" читають, з мотрійкою, яку почергово складають, з м'ячем, який по черзі катають тощо.

- Навчайтеся зчитувати її елементарні спроби вступати з вами в контакт і посмішкою (лагідним голосом, ніжним поглядом, обіймами, багаторазовим повторенням її імені тощо) заохочуйте дитину до продовження цього контакту.

- Враховуйте важливість використання різноманітного й яскравого одягу і прикрас (окуляри, капелюхи, намисто тощо), що викликатиме на себе орієнтовні реакції дитини, стимулюючи її дослідницькі дії і привертаючи її увагу до вас.

Програма актуалізує важливість забезпечення захисних функцій дорослого, його вміння пом'якшувати жорсткі впливи доквілля; здатність уникати екстремальності в щоденному побуті; спрощувати процес соціалізації дитини дошкільного віку. Водночас програма своїм змістом орієнтує дорослого на визначення пріоритету розвитку дитини як особистості, зокрема її соціально-емоційної складової як основної.

Повний виклад змісту Програми соціально-емоційного розвитку дитини з аутизмом див. на сайті Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова. .

The article briefly presents the process by level of socio-emotional development of children with autism: I level - Singling out a child from the environment II - Admission of another person in your space, III - Formation of social interaction IV - Ability to constructively influence the environment, in - ability to social behavior. In addition, formulated advice to teachers and parents of the child with autism.

**Keywords:** Children with autism, emotional and social development level.

*Отримано 24.2. 2012*

УДК 376-056.262(091)"192/193"(477.54)

*С.В. Федоренко,  
А.В. Орлов*

### **ХАРАКТЕРИСТИКА РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ ДІЯЛЬНОСТІ ХАРКІВСЬКОЇ ШКОЛИ ДЛЯ СЛІПИХ (20-30 РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)**

В статті відображено розвиток організаційно-педагогічних основ діяльності Харківської школи для сліпих в 20-30-ті роки ХХ століття та започаткування процесу навчання й виховання сліпоглухих дітей.

**Ключові слова:** Харківська школа для сліпих, сліпі, сліпоглухі, радянській період, організаційно-педагогічні основи.

В статье отображено развитие организационно-педагогических основ деятельности Харьковской школы для слепых в 20-30-е годы ХХ столетия и становление процесса обучения и воспитания слепоглухих детей.

**Ключевые слова:** Харьковская школа для слепых, слепые, слепоглухие, советский период, организационно-педагогические основы.

В історії будь-якої держави політичні й соціальні зміни в суспільстві дуже впливають на незахищені верстви населення: дітей, молодь та людей похилого віку. Не стали винятком і події 1917-1920 років, так звані "визвольні змагання", "революційні роки" або "встановлення радянської влади". Такі визначення цьому періоду даються в сучасній історичній літературі. Події цих років перевернули все українське суспільство, зокрема, і населення тогочасної Російської імперії взагалі.

У роки революції та громадянської війни (1917-1921 роки), особливої уваги піклуванню та "призрінню" інвалідів і, зокрема сліпих, ніхто не приділяв, окрім спроб певних благодійних установ, які залишилися після розпаду Російської імперії.

Нова влада своїми постановами почала ліквідацію так званої старої системи освіти, створюючи нову, радянську модель виховання підростаючого покоління. Перетворюючи систему освіти на "новий лад", Радянська влада закріплювала це різними постановами та декретами. Зокрема це були "Постановление Наркомпроса РСФСР от 30. 11.1917 о реформе средней школы" [3], яке передбачало створення нових засад навчання та виховання дітей, "Постановление Наркомпроса РСФСР от 20. 01.1918 об упразднении должностей директоров, инспекторов народных училищ и губернских дирекций и инспекций", "Постановление Наркомпроса РСФСР от 21. 01.1918 об упразднении попечителей учебных округов и их помощников, главных и окружных инспекторов, состоящих при них секретарей и помощников секретарей, а равно попечительских советов и канцелярий при учебных округах", "Постановление Наркомпроса РСФСР от 23. 02.1918 о передаче всех учебных заведений в ведение народного комиссариата по просвещению" [2], "Декрет СНК РСФСР от 23. 01.1918 об отделении церкви от государства и школы от церкви" [1]. Шляхом упорядкування законодавства радянська влада встановлювала повний державний контроль над всією системою освіти.

Не минули реформи і перетворення й систему освіти дітей-інвалідів. Так "Постановление Народного Комиссариата Государственного Призрения РСФСР от 12.12. 1917 обь упразднении: 1) Совета Детскихъ Приютовъ Ведомства Учрежденій Императрицы Маріи, 2) Постоянной Комиссії Совета, 3) Хозяйственнаго Комитета, 4) Комитета для сбора пожертвованій и 5) Комитета для изысканія средствъ на устройство слабыхъ здоровьемъ детей въ летнія санаторіи" [4] визначало, що всі заклади для інвалідів переходили у відомство Народного комісаріату Просвіти.

У перші роки радянської влади всі училища для дітей-інвалідів були передані в державні відомства, і офіційно, на правових основах

фінансувалися державою. Перехід на державне фінансування закладів освіти дав змогу видатним ученим того часу значно розширити свої наукові дослідження в галузі практики навчання й виховання дітей-інвалідів (дефективних дітей). Особливо слід відзначити роль перших організаторів "нової" народної освіти В.М.Бонч-Бруєвича, А.В.Луначарського та інших. Вони запросили до створення нової радянської соціальної школи сліпих демократично налаштованих тифлопедагогів Г.М.Мельникова, О.М.Щербину, П.І.Блонського, Л.С.Виготського, І.О.Соколянського та інших видатних дефектологів і психологів того часу. Багато хто з цих діячів підтримував нову владу і сподівався на великі зміни в освіті "дефективних" дітей.

Харківське училище для сліпих в цей час хоча і переживало важкі часи, але не було закрито й продовжувало свою діяльність. Його у 1921 році було перейменовано в радянську школу для сліпих (Основний будинок для сліпих дітей).

Заслугою керівників школи в той період стало те, що, незважаючи на скрутні часи, вдалося зберегти викладацький персонал школи. Колектив викладачів зміг зберегти, слідуючи новим ідеологічно-директивним установкам, ті напрацювання та досягнення, які були набуті за перші десятиріччя існування закладу.

В організації навчально-виховного процесу педагоги Харківської школи для сліпих успадкували ті ж прийоми і методи, що використовувалися в попередні роки. Навчальний план був дещо змінений згідно із вимогами часу. З нього було вилучено такий предмет, як "Закон Божий", бесіди на духовні теми, церковний спів. Звільнений навчальний час був перерозподілений для навчання дітей читання, математики, географії, історії тощо.

Аналіз навчальних планів показав, що окрім вивчення дітьми навчальних предметів, які передбачали вивчення основ наук, незрячі готувалися до майбутнього самостійного професійного життя. Їх навчали наступним ремеслам: в'язанню панчіх, шиттю білизни, виготовленню чобіт, ремонту взуття та, як і раніше, плетінню кошиків, виготовленню щіток та мітел.

Значної уваги на початку становлення Радянської влади приділялося в Харківській школі для сліпих розробці змісту та напрямів позаурочної роботи. Значного розвитку отримала гурткова робота. Особливою любов'ю у дітей школи та жителів Харкова користувалися концерти художньої самодіяльності, в яких активно брали участь не тільки учні, але й кращі артисти міста. При школі навіть був організований аматорський гурток. Керівником гуртка стала Ванда Владиславівна Пржиборовська. Також Ванда Владиславівна була організатором і керівником шумового оркестру,

до якого входили майже 40 чоловік, оркестр користувався популярністю не тільки в школі, але й поза її межами.

Змістовними були програми таких концертів. Зі сцени звучали народні та класичні твори. Особливою популярністю користувався духовий оркестр, яким керував І.В. Слепцов. Оркестр виступав в лікарнях, на міських вечорах, з'їздах Нарпросвіти. Таким чином вся позаурочна робота була спрямована на розвиток розширення світогляду учнів та сприяла соціальній адаптації незрячих.

У травні 1921 року силами гуртківців школи була поставлена п'єса О.М.Островського "Бедность не порок" у зв'язку з 35-річчям з дня смерті драматурга.

Школа не стояла осторонь громадсько-політичних рухів того часу, хоча колектив завжди намагався бути аполітичним, але новий час вимагав нових форм організації роботи. Новим напрямком виховної роботи став піонерський рух. У виховному процесі хоча і зник інститут церкви як чинник духовного виховання молоді, на зміну прийшла нова форма організації молоді – піонерія, яка охоплювала молодь віком від 9 до 15 років.

У 1923 році в школі для сліпих, як і в усіх радянських школах, була створена піонерська організація - юні спартаківці, а з 1925 році - юні піонери. Піонерська організація проіснувала в школі до 1991 року. Слід зазначити, що піонерська організація завдяки різним заходам відгравала ключову роль у соціалізації та адаптації незрячої дитини у суспільство. Згідно із заповідями піонера кожен мав приносити користь суспільству, а тому навіть незначна праця будь - якої незрячої людини була корисною для радянського суспільства.

24 січня 1922 року Постановою Ради Народних комісарів УРСР школі було присвоєно ім'я В.Г.Короленка, що стало досить важливою подією у житті школи, вона не призвела до повного зламу традицій та устоїв школи, а, навпаки, підтримувала і закріплювала їх. У Харківській школі і до сьогодні шанується ім'я В.Г. Короленка не тільки як письменника, але й як одного із засновників Піклування про сліпих. Щорічно в школі проводиться Короленківський тиждень, де за творами В.Г. Короленка учні ставлять вистави або невеликі п'єси.

Цього ж року (1922) за рішенням Народного Комісаріату Просвіти України школа разом з дитячим садком була реформована в дитячий будинок для сліпих дітей. Окрім того, поява дитячого садочка при школі дозволила охопити навчанням і піклуванням сліпих дітей від 3 років. Поява дитячого садка давала змогу педагогам не лише організувати навчання й виховання дошкільнят, але й забезпечити розвиток та соціалізацію незрячої дитини шляхом

раннього втручання в процес розвитку дитини та вироблення основних навичок самообслуговування, починаючи з раннього віку.

Зважаючи на вище викладені факти, необхідно відмітити, що навчально-виховний процес у Харківській школі надавав можливість для широкої творчої праці педагогам.

Важливим завданням школи було запобігання відчуження вихованців від життя міста, країни. Вчителями школи були розроблені форми соціалізації незрячих дітей: діалогова співпраця з іншими дітьми, які були в піонерських таборах разом з незрячими, оздоровча діяльність у літніх таборах та позашкільна робота.

Визначною подією в місті стало відкриття першого в Радянському Союзі Палацу піонерів ім. П. Постишева в 1936 році. Харківська школа для сліпих практично одразу почала співпрацювати з цією установою. Поява закладу такого типу дала змогу охопити позашкільною роботою практично всіх учнів школи, адже кожен з них брав участь у діяльності певного гуртка, що давало їм змогу спілкуватися зі своїми однолітками з масових шкіл. Це було важливим кроком у соціалізації незрячої дитини та набутті певних професійних навичок. Також участь у гуртках давала змогу зрозуміти оточуючим, що незряча дитина також є повноцінним членом суспільства, а не "нахлібником", як це часто могла чути така дитина у себе вдома. За участь у гуртках діти отримували певні нагороди, так, наприклад, в літній час діти були на оздоровленні в піонерському таборі в селищі Високе поблизу Харкова.

У навчальному процесі особлива увага приділялася трудовому вихованню. Актуальність цього питання було наслідком директивної реалізації державної політехнічної освіти. Наприкінці XIX – на початку XX століття набуття якогось ремесла було умовою подальшого виживання випускника училища, а в 20-30-ті роки XX століття це стало умовою подальшого працевлаштування, оскільки на заводах почали створюватися робочі місця для незрячих.

З 1933 року почала створюватися система підприємств Українського товариства сліпих (УТОС), де працевлаштовували всіх незрячих. Тому трудове навчання і виховання завжди стояло на першому плані в навчальному процесі, бо, працюючи в шкільних майстернях, учні отримували певну робітничу кваліфікацію і могли працювати на заводах. Але влаштовуватися на роботу мали вони самостійно.

За спогадами випускників того часу, на заводі ХЕМЗ (Харківський електромеханічний завод) працювало 90 чоловік незрячих, а на заводі "Серп і молот" - 25 чоловік. Також випускники школи працювали і на інших виробництвах. Такі заходи дещо поліпшили становище сліпих в тогочасній Україні, адже незрячі

отримали змогу самостійно заробляти собі на життя і не залежати від родичів після випуску зі школи.

Наприкінці 20-х – на початку 30-х років ХХ століття у зв'язку з новими соціально-економічними умовами розвитку держави зазнає змін і практика навчання і виховання незрячих (особливо це стосувалося старшокласників). Відповідно до нових вимог відбулася певна структурна та методична реорганізація Харківської школи для сліпих, спрямована на професійну підготовку майбутніх випускників.

У зв'язку з появою системи працевлаштування сліпих та необхідністю набуття певної робітничої кваліфікації незрячими під час навчання в школі постають нові вимоги перед освітнім рівнем незрячих, оскільки державі потрібні були більш кваліфіковані й освічені випускники шкіл. Нова радянська школа вимагала вже не гуманітарної, а політехнічної освіти, що й було закріплено новими як методичними, так і директивними розробками. Тому Харківська школа для сліпих зазнавала певних структурних та управлінських змін. Так, у 1932 році школа-інтернат була передана в ведення відділу народної освіти. Даний факт означав, що школа тепер виконує не тільки функції спеціалізованого закладу, а й є звичайною загальноосвітньою школою. У такому плані школа розкрилася саме в 20-30-х роках ХХ століття, але це було результатом півстолітньої роботи тифлопедагогів різних поколінь і поглядів.

У 1934 році школа була реорганізована в семирічну з восьмирічним терміном навчання за програмою масової школи. Така управлінська реорганізація дала можливість незрячим отримувати освіту нарівні з учнями масової школи, а згодом і працевлаштовуватись.

В цей період організація навчального процесу в спеціальній школі була практично скопійована з масової школи (хоча в навчальному процесі використовувалися методики, розроблені в школі протягом 40-річного періоду її діяльності), але основний наголос робився на збереженні залишкового зору. Це було одним із основних завдань роботи Харківської школи-інтернат для сліпих дітей.

Беручи до уваги вищевикладене, варто наголосити й на такому аспекті, як продовження сліпими здобуття освіти після середньої освіти. Важливим фактором, який стимулював бажання навчання серед незрячих, став урядовий дозвіл на їх вступ до вищих навчальних закладів. 18 вересня 1922 року 11 випускників школи вступили на підготовчий факультет соціального виховання при Харківському інституті народної освіти, а шість - стали студентами комуністичного університету імені Артема, що було важливою віхою у практиці навчання та виховання сліпих учнів в Україні. Ці 17



сліпих з України, переступили поріг радянської вищої школи, і не тільки радянської, а і взагалі вищої школи. У 1926 році вони отримали дипломи спеціаліста.

Досить знаковою подією стало відкриття в 1926 році при Харківській школі для сліпих типографії, яка друкувала шрифтом Брайля підручники та художню літературу, карти та рельєфні малюнки. Типографія Харківської школи забезпечувала не тільки власні потреби в підручниках, але й всіх спеціалізованих шкіл України.

Одним із важливих чинників в організації навчання та виховання незрячих в 20 -30 роки ХХ століття в Харківській школі-інтернаті для сліпих дітей було те, що за допомогою держави були розширені зв'язки з громадськістю та підприємствами міста й області. Зокрема, у ці роки розширюються зв'язки з виробництвом та культурними центрами міста. Багато уваги приділялося екскурсійній роботі на підприємства міста, де діти знайомилися з їх історією, структурою, виробництвом тощо.

Серед цікавих нових розробок практики виховання сліпих учнів в Харківській школі для сліпих було патріотичне виховання, що реалізовувалося в школі сліпих через засоби кіномистецтва, яке визначало абсолютно новий засіб культурологічного виховання. З розвитком технічного прогресу та масовим поширенням в Радянському Союзі кіномистецтва в Харківській школі з'являється своя власна "кінопересувка", і учні із задоволенням дивилися популярні кінофільми того часу – "Чапаєв", "Броненосець Потьомкін" та ін. Фільми коментували піонервожаті. Це було важливою складовою практики навчання та виховання сліпих та сліпоглухонімих учнів, оскільки піонервожаті, в допомогу вихователям та вчителям, були важливим носієм пізнавальної інформації: вони коментували фільми, події в країні, місті, аналізували книги та радіопередачі, були в якості близької людини, з якою можна поділитися проблемами. Показ кінофільмів хоча і мав свій ідеологічний підтекст (патріотичне виховання радянської молоді) та для незрячих був певною мірою соціалізації й засобом розширення світогляду. Через коментарі вожатих та сприйняття на слух реплік кіногероїв (в 30-х роках вже існувало звукове кіно), діти могли формувати власні образи тих чи інших подій та постатей.

Завдання ідеологічно-патріотичного виховання реалізовувалося також участю в науково-практичних конференціях (найчастіше такі конференції відбувалися в Харківському інституті народної освіти та на комсомольських і партійних зборах).

Взаємозв'язки та співпраця з різними громадськими й державними організаціями, відомими діячами міста та області теж

визначало особливість освітньо-виховного напрямку в школі-інтернаті. Харківська школа-інтернат для сліпих дітей хоча і мала потужну організаційно-методичну та директивно-правову базу й підтримку з боку держави, все ж потребувала постійної допомоги не тільки з боку держави, але й з боку громадськості. Школі доводилось вирішувати різні питання: матеріально-технічне забезпечення навчального та виховного процесу, ремонт будівлі, забезпечення сировиною майстерень тощо. До проблем школи залучалися відомі люди міста – артисти, ветерани партії, перші комсомольці. Одного разу в школі побував перший секретар ЦК КП(б)У Г.І. Петровський, він подарував дітям ламповий радіоприймач та декілька детекторних приймачів [5].

Важливою складовою виховання сліпих учнів в Харківській школі для сліпих стали зустрічі з відомими особистостями міста та країни. Вони проводилися з метою соціалізації та розширення світогляду вихованців, а також ознайомлення відомих людей з особливостями роботи та виховання незрячих. Бували у школі педагог А.С.Макаренко, оскільки він співпрацював з І.О.Соколянським у комісії в справах неповнолітніх, відомі письменники Оксана Іваненко, Марія Пригора, Олесь Донченко та ін. Також школа активно співпрацювала з колонією для неповнолітніх ім. Ф. Держинського, якою керував А.С. Макаренко. Наведені вище приклади діяльності школи давали змогу дітям не тільки познайомитись з відомими людьми, але й багатьом громадським діячам ближче познайомитись з дітьми Харківської школи для сліпих.

Отже, у 20-30-х роках ХХ століття Харківське училище для сліпих у результаті різних управлінських змін і відомчих організаційно-правових підпорядкувань перетворилося на Харківську школу-інтернат для сліпих дітей ім. В.Г. Короленка. У школі продовжувала розвиватись потужна організаційно-методична база завдяки збереженню розробок минулих десятиріч і традицій школи. Але школа не могла існувати без сторонньої допомоги, тому до потреб школи долучалися державні й громадські діячі того часу.

Ґрунтуючись на позитивних результатах діяльності педагогічний персонал школи не боявся йти на експерименти в пошуках нових методів та форм роботи зі сліпими дітьми. Користуючись підтримкою з боку держави, політичною і соціальною стабільністю, педагоги-новатори того часу починають різні експерименти в навчальному процесі, не стояли осторонь нових ідей і тифлопедагогі. Починається пошук нових методів і прийомів освіти і виховання незрячих під впливом новаторства масової школи.

У цей час виникає ідея освіти дітей-інвалідів з більш глибокими комплексними порушеннями сенсорної системи.

У 20-х роках ХХ століття Харків був столицею Радянської України, і сюди їхали працювати відомі лікарі, педагоги, вчені, які розпочали реалізацію ідеї навчання та виховання дітей з комбінованими глибокими сенсорними порушеннями. Так вперше у світі в Харківській школі для сліпих дітей розпочали давати освіту дітям, які мають комбінований дефект - сліпоглухоту.

З 1923 року по 1937 р. на базі Харківської школи вів наукову роботу відомий радянський дефектолог І.О. Соколянський. Саме він створив першу в СРСР лабораторію з навчання сліпоглухонімих. На початковому етапі своїх досліджень І.О. Соколянський не ставив питання про освіту сліпоглухонімих, він спочатку спостерігав за розвитком такої дитини і намагався дати їй елементарні уявлення про навколишній світ. І вже після кількох років роботи він ставить на науково-методичному рівні питання про надання освіти таким дітям.

На той час І.О. Соколянський очолював педагогічну лабораторію та секцію дефективних дітей провідної наукової установи Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП). Він провів унікальні дослідження та створив школу-клініку, де дітей не тільки навчали, але й вели медичні спостереження. За результатами своїх спостережень за сліпоглухими учнями розробив основи навчання сліпих та сліпоглухих з позиції аналізу їх поведінки. Іван Опанасович став учителем для багатьох сучасних вчених-дефектологів. Його праці не втратили свого значення й сьогодні.

Таким чином аналіз діяльності Харківської школи для сліпих дозволив виділити радянській період розвитку організаційно-педагогічних основ, який характеризувався переходом від приватної справи освіти незрячих до структури державних органів організації освіти, а також спробою навчання та виховання дітей зі складними комбінованими сенсорними порушеннями – сліпоглухих.

Аналіз архівних та інших джерел показав, що основними досягненнями в теорії та практиці навчання й виховання сліпих та сліпоглухонімих учнів у Харківській школі для сліпих в 20-х - 30-х роках можна визначити наступні:

- перехід на навчання за програмою звичайної загальноосвітньої школи, надання повної середньої освіти, можливість вступати до вищих навчальних закладів;
- активний розвиток пізнавальної діяльності сліпих, участь у науково - практичних конференціях;
- естетичне виховання засобами художньої самодіяльності;

- певна ідеологізація виховного та навчального процесів, підпорядкування ідеології держави, скасування релігійного виховання.

- активне застосування у виховному процесі екскурсій, спостережень, створення альбомів-гербаріїв як методу пізнання навколишнього середовища, флори й фауни рідного краю та його історичних пам'яток;

- охоплення дітей гуртковою роботою із залученням фахівців певної справи (у 20-х роках у школі вів географічний гурток відомий український письменник Микола Трублаїні);

- соціалізація сліпих дітей шляхом перебування їх в літніх таборах поряд зі зрячими дітьми, співпраці з дитячими виховними закладами міста (палаці піонерів), проведення діалогів-зустрічей з видатними особами;

- надання можливості сліпим відвідувати гуртки в Харківському палаці піонерів, що було важливим не тільки для соціалізації та адаптації вихованці до життя, але й вагомим елементом навчання та підготовки до подальшого навчання в технікумах та інститутах;

- становлення нового напрямку в профорієнтаційній роботі - зв'язок із виробництвом, реалізація отриманих політехнічних навичок на виробничих підприємствах (не тільки спеціалізованих, підприємства Товариства сліпих, але й на звичайних великих підприємствах, зокрема, в Харкові незрячі працювали на тракторному заводі, заводі "Серп і Молот" та інших); можливість реалізації навичок професійних якостей, набутих під час навчання в школі – у самостійному житті;

- залучення незрячих вихованців школи-інтернату до молодіжних організацій - піонерії та комсомолу.

### **Список використаних джерел**

1. Декрет СНК РСФСР от 23.01. 1918 об отделении церкви от государства и школы от церкви [Електронний ресурс] / Правовые акты СССР // Правовая Россия. СССР. Законодательство Российской Федерации – 2006. - Режим доступа до книги: <http://legal-ussr.narod.ru/data04/tex17420.htm>- Заголовок з екрану.
2. Постановление НАРКОМПРОСА РСФСР от 23. 02.1918 о передаче всех учебных заведений в ведение народного комиссариата по просвещению [Електронний ресурс] / Правовые акты СССР // Правовая Россия. СССР. Законодательство Российской Федерации – 2006. - Режим доступа до книги: <http://legal-ussr.narod.ru/data04/tex17358.htm> - Заголовок з екрану.

3. Постановление НАРКОМПРОСА РСФСР ОТ 30.11.1917 о реформе средней школы [Электронный ресурс] / Правовые акты СССР // Правовая Россия. СССР. Законодательство Российской Федерации – 2006. - Режим доступа до книги: <http://legal-ussr.narod.ru/data04/tex17552.htm> - Заголовок з екрану
4. Постановление Народного Комиссариата государственного призрения РСФСР от 12.12.1917 объ упразднении: 1) Совета детских приютов ведомства учреждений императрицы Марии, 2) Постоянной Комиссии совета, 3) хозяйственного комитета, 4) Комитета для сбора пожертвованій и 5) Комитета для изысканія средств на устройство слабых здоровьемъ детей въ летнія санаторіи [Электронный ресурс] / Правовые акты СССР // Правовая Россия. СССР. Законодательство Российской Федерации – 2006. - Режим доступа до книги: <http://legal-ussr.narod.ru/data04/tex17516.htm> - Заголовок з екрану
5. Безман Г. Подарунок товариша Петровського // На зміну. – 1936.
6. Берг Б. Без света (Дом слепых детей в Харькове) // Октябрьские восходы. – 1925. - № 10. – С. 14-16.
7. Забыты солнцем (Школа слепых в Харькове) / Без автора // Пламя. – 1925. - № 3. – С 16-18.
8. Історія міста Харкова ХХ століття / [Ярмиш О.Н., Посохов С.І., Епштейн А.І., Куделко С.М. та ін. ] – Х.: Фоліо, Золоті сторінки, 2004. – 686 с.
9. Можейко Л У сліпих дітей (В харківському дитбудинку-школі для сліпих) // Червоні квіти. – 1928. - № 8. – С. 9-10.
10. Харків 350. Історія, сучасність, стратегія розвитку: Історико – економічний огляд / [В.Н. Майорченко, В.М. Бабаєв, Л.М. Шутенко та ін.]; під ред. В.Н. Майорченко. – Х.: Золоті сторінки, 2004. – 320 с.

In the article development of organizationally pedagogical bases of activity of Kharkov school is represented for the blind in 20-30th of XX age and establishment of process of studies and education of blind and deaf children.

**Keywords:** Kharkov school for the blind, blind, blind and deaf, to soviet period, organizationally pedagogical bases.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 376.353

С.Н. Феклистова

## РОЗВИТОК СЛУХОВОГО СПРИМАННЯ І УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ

У статті дається характеристика програм корекційної роботи з дітьми з кохлеарними імплантами і експериментальної роботи з їхньої апробації.

**Ключові слова:** кохлеарна імплантація, корекційна робота, слухове сприймання, усне мовлення.

В статті дається характеристика програм коррекционной работы с детьми с кохлеарными имплантами и экспериментальной работы по их апробации.

**Ключевые слова:** кохлеарная имплантация, коррекционная работа, слуховое восприятие, устная речь.

На современном этапе развития сурдопедагогике кохлеарная имплантация рассматривается как один из наиболее эффективных способов реабилитации детей, имеющих тяжелые нарушения слуха. По мнению О.В. Зонтовой, дети с кохлеарными имплантами представляют собой своеобразную группу детей с нарушением слуха – глухих детей с возникшим слухом, на базе которого возможно развитие адекватного слухового восприятия и полноценного развития устной речи [1].

Как отмечают исследователи, результативность проведения комплекса мероприятий по кохлеарной имплантации зависит от многих факторов. Однако в качестве ведущего как отечественные, так и зарубежные ученые выделяют адекватную организацию коррекционной работы с ребенком до и после операции кохлеарной имплантации [2; 4; 5; 6].

Необходимо констатировать, что в последнее время в Республике Беларусь наблюдаются следующие тенденции:

1) увеличение количества операций кохлеарной имплантации. Как отмечают специалисты, анализ мировых статистических данных позволяет сделать вывод о том, что, с учетом количества населения в Республике Беларусь, ежегодная потребность в операции кохлеарной имплантации составляет до 100 человек;

2) снижение возраста детей – кандидатов на операцию кохлеарной имплантации. Так, по данным Республиканского центра оториноларингологии, средний возраст пациентов, которым была проведена операция, в 2007 году составил 2 года 9 месяцев, а в 2010 году – 1 год 8 месяцев. Самыми маленькими пациентами являются дети в возрасте 9 месяцев.

Таким образом, отмечается рост удельного веса детей с кохлеарными имплантами в возрасте до 3-х лет, составляющих одну из самых перспективных категорий. Это связано с возможностью использования фазовой специфики развития сенсорной сферы и большей пластичности мозга в младенческом и раннем возрасте. Обобщая полученный опыт, Вильям Гибсон, ответственный за программу "Кохлеарные импланты" в Сиднее, отметил следующее: "при операции на втором году жизни можно ожидать действительно хороших результатов; при операции на третьем году жизни можно ожидать удовлетворительных результатов; при обеспечении имплантом на четвертом году жизни можно ожидать лишь незначительных результатов; у детей старшего возраста, которые уже начали общаться с помощью жестового языка, можно ожидать минимальных результатов как в развитии слуха, так и в обучении речи" [3].

В то же время необходимо отметить, что одним из проблемных полей выступает недостаточная готовность учителей-дефектологов к осуществлению коррекционной работы с детьми с кохлеарными имплантами. Проведенное нами анкетирование специалистов показало, что учителя-дефектологи затрудняются в определении: основных направлений коррекционной работы (только 33 % указали развитие слухового восприятия, развитие речи); факторов, влияющих на продолжительность коррекционной работы; конкретных методических приемов работы с детьми с кохлеарным имплантом.

В качестве основных трудностей, возникающих в процессе работы, были выделены: отсутствие программы обучения и воспитания детей с кохлеарным имплантом (90 %); отсутствие методических рекомендаций по содержанию, организации и планированию коррекционно-развивающей работы с детьми с кохлеарным имплантом (90 %); недостаток практического опыта (20 %); трудности в установлении контакта с детьми с кохлеарным имплантом (10 %); недостаток методического обеспечения коррекционной помощи (65 %).

В 2010 г. по заданию Министерства образования Республики Беларусь под нашим руководством осуществлялась разработка темы научно-исследовательской работы "Разработать программно-методическое обеспечение коррекционно-педагогической помощи детям раннего и дошкольного возраста с кохлеарными имплантами". Коллективом специалистов были разработаны макетные образцы программ коррекционной работы с детьми раннего и дошкольного

возраста с кохлеарными имплантами "Развитие слухового восприятия", "Формирование устной речи", "Формирование коммуникативных навыков".

Основой для определения основных направлений коррекционно-развивающей работы с детьми раннего и дошкольного возраста с кохлеарными имплантами выступили результаты исследований И.В. Королевой, О.В. Зонтовой, Wyatt J.R., Niparko J.K. и др. [1, 2, 6]. Материалы исследований российской сурдопедагогике помогли нам уточнить цель коррекционно-развивающей работы с детьми с кохлеарным имплантом – развитие слухового восприятия и речи [1, 2].

Ведущим направлением коррекционной работы с детьми после операции кохлеарной имплантации выступает развитие слухового восприятия, которое является необходимым условием, базой овладения речью. При разработке макетного образца программы мы руководствовались положением о том, что главная цель работы по развитию слухового восприятия ребенка раннего или дошкольного возраста с кохлеарным имплантом – сформировать умения воспринимать, различать, опознавать и распознавать окружающие звуки, понимать их значение и использовать этот опыт для развития речи. Ребенок должен овладеть языковой системой, т.е. овладеть значением множества слов, их звуковым составом, правилами изменения и соединения слов в предложении, использования языковых средств для общения. У слышащего ребенка процесс формирования слуховых образов осуществляется с момента рождения и происходит в течение всего дошкольного периода. У детей с кохлеарным имплантом это также длительный процесс, который следует начинать еще на предоперационном этапе с опорой на слухо-зрительное восприятие. После включения речевого процессора кохлеарного импланта эта работа продолжается с активным вовлечением слухового анализатора.

Программа "Развитие слухового восприятия" рассчитана на 4 – 5 лет и предполагает реализацию в несколько этапов.

Нулевой этап рассчитан для работы по развитию слухового восприятия детей до операции кохлеарной имплантации и в первые месяцы после подключения речевого процессора кохлеарного импланта. Этот этап является очень важным, поскольку обеспечивает формирование у ребенка определенных слуховых образов, подготавливает малыша к работе, пониманию необходимости и потребности в опоре на остаточный слух.

Первый этап (первые месяцы после подключения речевого процессора кохлеарного импланта – до 1 года пользования системой кохлеарного импланта) – направлен на формирование у ребенка способности воспринимать и интерпретировать звуки окружающей среды (неречевые и речевые) с речевым процессором кохлеарного импланта. В этот период уточняются настройки кохлеарного импланта,



происходит адаптация ребенка к новому средству слухопротезирования. Длительность этого периода может быть различной и зависит как от наличия опыта занятий с сурдопедагогом до операции, так и от качества настроек процессора кохлеарного импланта, индивидуальных особенностей малыша.

Второй этап охватывает последующие несколько лет обучения. Решаются задачи формирования и уточнения слуховых образов, дифференцированного восприятия звуков окружающего мира, использования развивающегося слухового восприятия для развития речи ребенка с кохлеарным имплантом.

В соответствии с рекомендациями И.В. Королевой, при планировании занятий по развитию устной речи и слухового восприятия учитывается не только паспортный, биологический, но и слуховой возраст ребенка с кохлеарным имплантом, который определяется временем после подключения речевого процессора [2].

Содержание программы "Формирование устной речи" направлено на реализацию структурного направления в развитии речи детей: формирование разных структурных уровней системы языка: фонетического, лексического, грамматического. Это обусловлено тем, что после операции кохлеарной имплантации ребенок может воспринимать на слух различные неречевые и речевые звуки, однако необходима специальная работа по формированию умения *понимать* обращенную речь и *самостоятельно говорить*. Процесс формирования устной речи также предусматривает реализацию поэтапного подхода, который соотносится с этапами, выделенными в программе "Развитие слухового восприятия".

Сроки реализации программы являются индивидуальными и во многом определяются возрастом, в котором была проведена операция. С опорой на опыт российских коллег можно выделить следующие особенности.

При имплантации до двух лет при отсутствии сопутствующих нарушений развитие восприятия окружающих звуков и собственной речи в значительной мере происходит спонтанно, в соответствии с закономерностями развития нормально развивающегося ребенка. Ребенок быстро проходит естественные этапы предречевого и речевого развития: лепета, первых слов и фраз.

Если ребенок имплантирован после двух лет, спонтанный процесс овладения пониманием речи и собственной речью, по данным И.В. Королевой, характеризуется рядом особенностей: начинается позже, через 8 – 12 месяцев; осуществляется медленнее; зависит от того, как у ребенка был развит остаточный слух и произношение на момент имплантации и возраста ребенка (с точки зрения развития речи 1 месяц приравнивается к 1 году) [2].

Необходимость разработки программы "Формирование коммуникативных навыков" обусловлена тем, что дети раннего и младшего дошкольного возраста, поступающие на операцию кохлеарной имплантации, чаще всего не владеют навыками общения. До операции ребенок либо вообще не воспринимает образец речи окружающих людей, либо воспринимает его резко ограничено (в зависимости от состояния слуха). Таким образом, ребенок не может овладевать коммуникативными умениями на основе подражания, как это происходит у нормально слышащих детей.

Реализация программного содержания осуществляется в условиях преемственности работы учителя-дефектолога, воспитателей и родителей (которым принадлежит ведущая роль). Материал программы включает два этапа работы, продолжительность которых будет определяться индивидуальным темпом продвижения ребенка с кохлеарным имплантом:

1) первый этап – развитие коммуникативных умений в дооперационный период. Задачами работы выступают развитие довербальных коммуникативных умений; формирование интереса и потребности в установлении речевых контактов; формирование понимания обращенной речи взрослого; создание условий для подражания речи взрослого.

2) второй этап – развитие коммуникативных умений в послеоперационный период. На первом году после операции осуществляется работа по развитию взаимосвязи слуховых представлений ребенка и его собственной речевой активности, интереса и потребность в устном общении, формированию умения понимать вопросы и отвечать на них. В последующие годы обучения формируется умение инициировать и осуществлять речевое общение.

В 2011 году начата работа по апробации программно-методического обеспечения коррекционно-развивающей работы с детьми раннего и дошкольного возраста с кохлеарными имплантами. Реализация проекта рассчитана на 2 года.

Задачами экспериментальной деятельности являются:

– формирование представлений учителей-дефектологов об основных идеях разработанных программ коррекционно-развивающей работы с детьми раннего и дошкольного возраста с кохлеарными имплантами, методических подходах к их реализации;

– разработка перспективного планирования в соответствии с новыми учебными программами по предметным областям: "Развитие слухового восприятия", "Формирование устной речи";

– создание технологических карт занятий по авторским программам;

– проведение коррекционных занятий по развитию слухового восприятия и речи детей раннего и дошкольного возраста с кохлеарными имплантами;

– определение эффективности программ коррекционной работы с детьми раннего и дошкольного возраста с кохлеарными имплантами "Развитие слухового восприятия", "Формирование устной речи", "Формирование коммуникативных навыков".

Апробация разработанных макетных образцов программ осуществляется на базе четырех учреждений образования Республики Беларусь:

1) учебно-воспитательного учреждения "Республиканский центр реабилитации детей дошкольного возраста с нарушениями слуха" (школа раннего развития, группы для слабослышащих детей);

2) государственного учреждения образования "Ясли-сад № 469 г. Минска для детей с особенностями психофизического развития" (группы для детей с тяжелыми нарушениями речи);

3) государственного учреждения образования "Специальный детский сад №14 г. Гродно для детей с особенностями психофизического развития" (группы для детей с нарушением слуха);

4) учреждения образования "Минская областная государственная специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением слуха" (дошкольные группы для детей с нарушением слуха".

Таким образом, осуществляется апробация программ в работе с детьми с кохлеарными имплантами, получающими образование в разных условиях: в специальных учреждениях для детей с нарушением слуха, специальных группах для детей с тяжелыми нарушениями речи (при поддержке сурдопедагога центра коррекционного обучения и реабилитации). В настоящее время в г. Минске открыто четыре группы интегрированного обучения и воспитания детей с кохлеарными имплантами. Включение такого типа учреждений в экспериментальный проект по апробации программно-методического обеспечения коррекционной работы с детьми с кохлеарными имплантами планируется в 2012 году.

Следует отметить, что возраст детей, принимающих участие в экспериментальном обучении, различен и составляет от 1 года 6 месяцев до 5 лет 4 месяцев. На момент начала коррекционной работы дети имели разный уровень слухоречевого развития. При организации коррекционно-развивающей работы были учтены данные обследования детей по слухо-речевому, познавательному развитию и сопоставлены с этапами развития по каждому разделу экспериментальной программы. На основании этих данных были составлены индивидуальные планы.

Нами были определены показатели и критерии, по которым будет определяться качество реализации проекта.

Первый показатель – уровень развития слухового восприятия – предполагает следующие критерии оценки результатов коррекционной работы: обнаружение, различение, опознавание, распознавание неречевых и речевых сигналов; различение силы звуков на слух; различение длительности звуков речи на слух; различение на слух количества неречевых и речевых звуков; восприятие слоговой структуры слова; различение на слух количества слогов; различение на слух слов с разным количеством слогов; узнавание слов в слитной речи; различение на слух слов с одинаковым количеством слогов и разным местом ударения; дифференциация слов, отличающихся одним звуком; дифференциация слов, отличающихся одним звуком; различение знакомых фраз на слух.

Оценка уровня речевого развития ребенка с кохлеарным имплантом осуществляется с учетом следующих критериев: сформированность произносительных навыков; объем пассивного и активного словаря; сформированность грамматического строя речи (в соответствии с программой); понимание вопросов, инструкций и высказываний, выполнение поручений; понимание короткого текста.

Оценка каждого критерия должна осуществляться в соответствии с разработанной нами пятибалльной шкалой:

0 баллов – критический уровень (навык, умение не сформировано).

1 балл – низкий уровень (ребенок выполняет правильно 20 % предложенных заданий).

2 балла – средний уровень (правильное выполнение от 21 до 50 % предложенного материала).

3 балла – выше среднего уровень (выполнение от 51 до 80 % предложенных заданий).

4 балла – высокий уровень (адекватное выполнение более 80 % заданий).

Промежуточный анализ результатов экспериментальной работы за 6 месяцев свидетельствует о наличии динамики в слухоречевом развитии детей с кохлеарными имплантами разного возраста.

Специалистами учреждений, осуществляющих апробацию, внесены предложения по совершенствованию структуры программ: введение циклограмм, обеспечивающих более легкую ориентировку в содержании программы и определении этапа работы. Это обеспечит повышение эффективности коррекционной работы с детьми с кохлеарными имплантами.

### **Список використаних джерел**

1. Зонтова, О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации / О.В. Зонтова. – СПб: СПб НИИ уха, горла, носа и речи, 2008. – 78 с.

2. Королева, И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых / И.В. Королева. – СПб: Каро, 2008. – 752 с.
3. Лева, А. Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности / А. Лева. – М.: Академия, 2003. – 224 с.
4. Bouchard, M.-E. Speech Development in Prelingually Deaf Children with Cochlear Implants / Marie-Eve Bouchard, Christine Ouellet, Henri Cohen Marie-Eve Bouchard, Christine Ouellet, Henri Cohen // Language and Linguistics Compass – Volume 3 – Issue 1 – pages 1–18, January 2009.
5. Pujol C, Amal T. Cochlear implant rehabililalion in children and adults. – London: Whurr Publishers, 1995. – P.

The contents of the programs of correctional work with children with cochlear implants are described in this article. The experimental work by its approbation are characterized.

**Keywords:** cochlear implantation, correctional work, hearing perception development, oral speech.

*Отримано 24.2.2012*

УДК 376-056.26:616.28-008.14](091)(477)“18”

*В.М. Шевченко*

### **ЗАРОДЖЕННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНО ОРГАНІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УКРАЇНІ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХІХ СТ.)**

У поданій статті автором стисло висвітлено історичний етап зародження та становлення спеціально організованого навчання дітей з порушеннями слуху в Україні на початку ХІХ століття. Стисло подана характеристика трьох спеціальних закладів, які виникли на теренах нашої країни.

**Ключові слова:** діти з порушеннями слуху, глухонімі, спеціальні заклади.

В данной статье автором кратко освещен исторический этап зарождения и становления специально организованного обучения детей

с порушеннями слуха в Україні в началі XIX століття. Коротко представлено характеристику трьох спеціальних установ, які виникли на території нашої країни.

**Ключеві слова:** діти з порушеннями слуха, глухонімі, спеціальні заклади.

Спеціально організоване виховання й навчання дітей з порушеннями слуху в Україні має тривалу історію. Нам відомо, що існування такої проблеми у Київській Русі не приховувалося від суспільства, як це було звичним на той час для західноєвропейських країн, і до них було гуманно ставлення.

Процес розпаду феодально-кріпосного ладу, посилення промислового виробництва, розвиток товарно-капіталістичних відносин були основними чинниками, що сприяли змінам в організації державної системи шкільної освіти. Під впливом революційно-демократичного руху на початку XIX ст. визначилися деякі нові принципи побудови системи народної освіти.

У 1802 – 1804 рр. в Російській Імперії було проведено великомасштабну освітню реформу, результатом якої стало утворення Міністерства народної освіти [1; 12]. Розвиток теорії та практики навчання й виховання глухих в Україні проходив у тісному зв'язку з соціально-політичними та економічними умовами життя суспільства, з тими змінами, які відбувалися в педагогіці та в системі народної освіти Російської Імперії.

Реформа, звичайно, не могла не позначитися на суспільному становищі та громадській опіці глухонімих, хоча принципових змін тут сталося. Основними закладами, де знаходили притулок поодинокі глухонімі діти-сироти і так звані глухонімі-безпритульні, залишалися богадільні, мережа яких помітно розширилася. В самих богадільнях відкривалися окремі дитячі відділення, лікарні та сирітські будинки. Таким чином, можна говорити про перші спроби диференційованого підходу до тих осіб, що перебували в богадільнях.

Розвиток теорії та практики громадської опіки, виховання й навчання дітей з порушеннями слуху завершився на початку XIX ст. виникненням у Російській Імперії спеціальних навчально-виховних закладів для глухонімих. Проте вони не входили до державної системи народної освіти і відкривалися з ініціативи приватних осіб, яких об'єднувала щира відданість глухонімих і бачення майбутнього країни в розвитку освіти.

Виникнення спеціальних училищ для глухонімих було прогресивним явищем. Ідея їх відкриття, з одного боку, була підготовлена практикою індивідуального навчання (саме індивідуальне

навчання в окремих випадках переростало у форму групового шкільного навчання під керівництвом однієї й тієї ж людини), а з іншого – знайшла гарне підґрунтя саме в соціально-економічних та культурних умовах тогочасного суспільного життя.

Заклади для дітей з порушеннями слуху розвивались як інтернатні, в яких організація і зміст виховного процесу переносилися переважно з виховних будинків та притулків. Зміни у загальній системі народної освіти безпосереднім чином впливали на постановку навчання дітей з порушеннями слуху в Україні [1; 13].

Училища для глухонімих переважно розвивались як навчально-виховні заклади загальноосвітнього та професійно-ремісничого типу. Характерною особливістю навчально-виховного процесу в усіх школах було те, що крім навчання глухонімих дітей мови, арифметики, вітчизняної історії, географії, природознавства тощо, їх обов'язково навчали ще й певної професії (токарно-столярної, ковальсько-слюсарної, палітурної, шевської, кравецької, рукоділля, роботи в сільському господарстві тощо). Цим самим дітей з порушеннями слуху готували до виконання нескладної роботи, яка забезпечувала б їхнє існування [2, с. 13]. Тому навчальний план училищ для глухонімих вирізнявся своєю прагматичністю та прагненням озброїти учнів різними загальноосвітніми знаннями та практичними вміннями.

З огляду на це, М.М. Лаговський зазначав, що “в наявності професійної підготовки своїх вихованців полягає суттєва відмінність російських шкіл глухонімих від шкіл іноземних, де цій справі... відводиться дуже скромне місце, а найчастіше ніякого місця не відводиться” [4, с. 19].

Варто зазначити, що однією з цікавих, повчальних і цінних для сьогодення сторінок історії національного шкільництва був розвиток школи й освіти на західноукраїнських землях, які в той час належали різним державам, зокрема Галичина – Польщі.

Важливим імпульсом до розвитку освіти на західноукраїнських землях став державний закон від 14 травня 1869 р., який замість давнього обмеження утвердив “свободу науки”. Це призвело до того, що в Галичині, на Буковині та Закарпатті після реформи 1869 року виникли сприятливі умови для створення шкіл різних категорій, в тому числі й спеціальних, метою яких було виховання дітей у релігійних традиціях, озброєння знаннями та вміннями, потрібними для життя.

Система навчання і виховання дітей з порушеннями слуху в спеціальних закладах Західної України значною мірою розвивалася під впливом західноєвропейських педагогічних систем, зокрема “чистого усного методу”. Проте і тут не спостерігалось повного панування німецької системи. Так, наприклад, сурдопедагоги львівської школи багато в чому стояли близько до російської системи навчання

глухонімих.

В Україні перша спроба відкрити школу для глухонімих дітей була зроблена на початку XIX ст. В історії вітчизняної сурдопедагогіки вважається, що перший навчальний заклад для глухонімих дітей відкрився 1806 року в містечку Павловську під Петербургом. Однак, проведене ґрунтовне дослідження дає підставу стверджувати, що перший навчальний заклад для глухонімих в Російській Імперії з'явився у 1805 році на території України в містечку Романів на Житомирщині [11, с. 2].

Перший заклад пов'язаний з ім'ям представника польської родини Ілінських, графа Юзефа–Августа Ілінського. Бажаючи допомогти знедоленим, у 1805 році граф Ілінський на власні кошти засновує в Романові Новоград-Волинського повіту перший у Росії “інститут” для 50 глухонімих дітей, які проживали на його землях.

Для “інституту” за палацом графа збудували окреме приміщення на 36 класних кімнат та дві великих зали. До “інституту” приймали глухонімих дітей обох статей з навколишніх містечок та сіл, християнського віросповідання, віком від 8 до 14 років.

Навчання і виховання глухонімих дітей проводилося за системою “віденського методу”, де основним засобом навчання була дактилологія, але збереглися й елементи дидактичної системи “мімічного методу”. При цьому ставилося завдання навчити глухих словесної мови в дактильній, писемній та усній формі. Отже, ця система, запроваджена на початку XIX століття вперше в Росії у навчальний процес Романівського “інституту” глухонімих, була новим і прогресивним явищем у сурдопедагогіці.

Особливої уваги заслуговує навчальний план романівського “інституту” для глухонімих, який поділявся на три відділи (етапи, рівні). Перший з них тривав шість років і передбачав вивчення різних наук, а саме:

1-й рік – дактилономія, вираження думки знаками, вимова літер голосом, письмо і мови (російська, польська, німецька, французька, італійська, латинська), арифметика, релігія, малювання;

2-й рік – мови (російська, польська, німецька, французька, італійська), латинська граматики, релігія, наука моралі, господарські знання;

3-й рік – біблійна історія, наука моралі, загальна географія, географія Російської імперії, загальна (світова) історія, історія Росії;

4-й рік – біблійна історія, математика, фізика, загальна географія, географія Російської імперії, загальна історія, історія Росії;

5-й рік – біблійна та загальна історія, математика, експериментальна фізика, геометрія, географія, міфологія, література, архітектура;



6-й рік – історія, математика, бухгалтерія, література, фізика, географія, архітектура, ботаніка, фармакологія, хімія, товарознавство, мистецтвознавство, сільське господарство, статистика, право.

Такий зміст освіти був лише частково (протягом 1 року навчання) орієнтований на фізичні особливості глухонімих дітей. У всьому ж іншому за своїм рівнем він більше підходив для ліцею, ніж для такої специфічної школи.

Другий відділ, чи етап, не обмежувався в часі, оскільки мав мистецьке, творче спрямування. Діти, які здобули ґрунтовну загальноосвітню підготовку, продовжували вивчати архітектуру, механіку, малювання, етику, естетику, хореографію, верхову їзду, фехтування, плавання, городництво, роботу з мармуром, ювелірну справу, годинникарство.

Третій відділ носив суто професійне спрямування, але в бік розвитку різних ремесел. Учні вивчали сукнарство, килимарство, столярну справу, ковальство, візництво. Навчання на третьому відділі стосувалося лише юнаків. Дівчата ж могли вдосконалюватися в рукоділлі.

Підкреслимо, що Романівський навчальний заклад для глухонімих готував майстрів мистецьких ремесел для обслуговування панівних верств. Це була перша такого роду школа в Росії.

Для викладання навчальних дисциплін з Німеччини, Італії, Франції, Росії та Польщі на постійну роботу було запрошено 29 професорів. Також були винайняті численні вчителі ремесел і мистецтв: кінної їзди, фехтування, плавання, малярства, штукатурництва, роботи з мармуром, роботи з деревом, годинникарства, сукнарства, килимарства, столярної справи, сідлярства, візництва, слюсарної справи, ковальства та архітектури [9, с. 6-8].

Та все ж сенаторові не вдалося втілити в життя свої благородні мрії. Віддаленість Романова від великих міст, практично повна відсутність транспортного сполучення стали причиною того, що чисельність учнів з кожним роком зменшувалась і в 1813 році їх налічувалося всього 11. Загальноосвітній рівень учнів, які прибували на навчання, був надзвичайно низьким, а найчастіше вони були зовсім неписьменними. Державні органи опіки, які направляли учнів, не звертали уваги на спеціалізацію цього закладу і його рівень, а тому досить швидко “інститут” для глухонімих дітей перетворився на звичайний притулок.

З 1811 року діяльність цього навчального закладу почала занепадати [8; 11]. Щоправда, урядове скасування відбулося лише у 1832 р. “через відсутність належної кількості учнів” [11, с. 8]. Однак,

знайдені архівні записи свідчать, що в 1833–1835 рр. директор інституту вів листування з правлінням Університету святого Володимира [5, с. 5]. Це означає, що “інститут” і надалі продовжував свою роботу. Подальша його доля невідома.

На відміну від Романівського “інституту”, навчальний заклад у Львові перебував у сприятливіших умовах.

За допомогою добровільних внесків та зібраних пожертв з цілого краю, 4 жовтня 1830 р. відбулося урочисте відкриття Галицького закладу, у якому спочатку навчалось 10 глухонімих, незабаром їх вже було 75. Того ж року, під зиму, до школи приїхало ще 20 глухонімих дітей з Перемишльського монастиря і їх кількість зростає до 95.

Наприкінці 30-х років було розпочато будівництво спеціального будинку по Личаківській вулиці № 35, у який заклад перейшов 1841 р. [2, с. 18].

Упродовж 18 років мовою викладання була німецька. У 1856 р. була запроваджена польська [12, с. 12]. Згодом школа перейшла на навчання українською мовою.

У школі був запроваджений досить оригінальний і продуманий режим дня, за яким працівники закладу намагалися рівномірно розподілити навантаження на весь день, враховуючи особливості пізнавальної діяльності дітей з пошкодженим слуховим аналізатором [9, с. 5].

Досить високі вимоги ставилися до вчителів школи глухонімих, які “мусять бути ідеальними людьми не тільки як приклад для своїх учнів, а й з погляду вимог, які їм ставить наука” [9, с. 7–8].

Вивчалися такі предмети: вимова, читання, письмо і читання з губ; польська мова; арифметика; географія; природа; історія Польщі; релігія; каліграфія; малювання; ремесло для хлопців (при школі були шевська й кравецька, а пізніше додалася столярна, палітурна та бляхарська майстерні. У шевській майстерні учні виготовляли взуття. Ця майстерня забезпечувала взуттям всіх учнів школи. У кравецькій майстерні учні шили одяг); ручна праця для дівчаток (молодші дівчатка в’язали, лагодили білизну та одяг, а старші – шили одяг); теологія; фізкультура [9, с. 24–30].

У 1 і 2 класах для навчання глухих учнів використовували міміку і жести, а також короткі речення. Згодом, поступово переходили до використання звукової словесної мови як основного засобу навчання.

У 6 класі вивчалися всі зазначені предмети, але додавалася мінералогія і фізика, “суспільні відносини”, гігієна та геометрія. Для дівчаток старших класів передбачалася також “практична наука домоводства” (готування обіду, прання, прасування тощо). Після закінчення закладу дівчатка повинні були вміти “займатися кухнею в

середньому домі”.

Після шестирічного навчання глухонімі діти, як правило, у 14-річному віці, “йшли у світ за власним хлібом” [10, с. 7].

Варто зазначити, що галицька школа була розрахована на 50 учнів, але фактично в ній навчалася понад 100 глухонімих дітей. Вона була єдиною школою такого типу на всю Галичину і не могла задовольнити потреб місцевого населення [2, с. 66–67].

Під час німецької окупації школа-інтернат була закрита і реорганізована у готель для військових. Після приходу Червоної Армії до Львова розпочалася радянська сторінка історії школи.

Школа в Одесі була заснована 1843 року Георгієм Олександровичем Гурцовим, колишнім директором Санкт-Петербурзького училища для глухонімих. Вона мала два періоди існування: перший, коли на її чолі стояв Г.О. Гурцов та його родина (1843–1896) та другий, коли школа підпорядковувалася Відділу опікунства (1903–1917). На початку роботи Одеського училища навчальний план був переважно такий самий, як і в Петербурзькому училищі глухонімих, де діти навчалися за мімічним методом. У 1887 році викладання вже проводилося за звуковим методом.

До 1869 року в закладі виховувалися лише дівчатка, а у 1869 р. відкрили відділення і для хлопчиків. Курс навчання був чотирирічний [2, с. 16–17].

Зазначимо, що учні 1 класу училища “вивчали назви іменників з прикметниками”; учні 2 класу “вивчали молитви напам’ять, письмово та знаками; нумерацію до ста тисяч і два перші правила арифметики”; учні 3 класу “вивчали короткий катехізис, священну історію, правила учтивості і гуртожитку, моральність, граматичні вправи російською мовою, стислу російську історію та географію, креслення напам’ять карт Європи і Росії, чотири перші правила арифметики і вправи в лічбі, писали під диктовку до мільйона”. Крім того, в усіх класах учні навчались малюванню і каліграфії [2, 17]. Окрім загальноосвітніх предметів, багато уваги приділялося також ручній праці учениць та їхній професійній підготовці. Хлопчики вивчали переважно кравецьке та палітурне ремесла. Вони залишалися з дівчатками лише під час класних занять, а весь інший час знаходилися в своєму окремому приміщенні [7, с. 98–99].

Під керівництвом Г.О. Гурцова та його сім’ї Одеська школа для глухонімих дітей проіснувала 53 роки. Проте в 90-х роках вона почала швидко занепадати. У 1896 р. директор школи Л.М. Міткевич закрила її, мотивуючи це своїм від’їздом з Одеси [2, с. 17-18]. Сім років Одеса жила без спеціального закладу для глухонімих дітей. Відкриття училища-інтернату в Одесі відбулося лише 25 вересня 1903 р.

У статуті передбачалася така структура школи і загальні принципи організації роботи в ній: “Кожне відділення училища, як чоловіче, так і жіноче, має три підготовчі і шість загальноосвітніх курсів. Кожен курс триває один рік... за особливою програмою, затвердженою навчально-методичним відділом і схваленою Радою відділу опіки” [3, с. 3].

Кожний підготовчий клас довірявся окремому вчителю, який навчав своїх учнів мови, письма, рахунку, малювання, гімнастики, рукоділля, Закону Божого. З підготовчих у загальноосвітні класи переводилися лише ті учні, які задовільно зчитували з губ звернену до них мову і володіли запасом слів.

У загальноосвітніх класах система навчання була предметною. Загальний нагляд за навчанням дітей здійснював класний наставник або наставниця. У цих класах вивчалися: російська мова, арифметика, практична геометрія і креслення, географія, історія, природознавство, каліграфія, малювання, курс загальнокорисних відомостей та Закон Божий.

Предметні програми для кожного класу розроблялись навчально-медичною комісією на основі досвіду попередніх років [3; 4].

Важливе місце в школі посідала ручна праця та професійна підготовка глухонімих. Навесні і влітку діти працювали в саду, на городі, винограднику. Наприкінці 1906 р. було відкрито палітурну майстерню для професійної підготовки учнів, а в 1910 р. почала працювати столярна майстерня. Цікаво, що рукоділлям (вишивання, в'язання, крій та шиття) займалися не тільки дівчата, а й хлопці, залежно від нахилів та бажань [6, с. 12].

Під час першої світової війни учні школи виконували ряд спеціальних доручень для армії (шили білизну, одяг тощо). В 1917 р., у зв'язку з революційними подіями, припинилися пожертвування приватних осіб – основне джерело прибутків школи, і вона припинила свою роботу [2, с. 23].

Таким чином, це були три перші спеціальні заклади для теренах сучасної України для навчання дітей з порушеннями слуху. Розвиток теорії і практики навчання та виховання таких дітей проходив у тісному зв'язку з тими змінами, які відбувалися в загальній системі народної освіти і безпосереднім чином впливали й на постановку навчання глухонімих дітей в Україні.

### **Список використаних джерел**

1. Дем'яненко Н.М., Важинський І.П. Педагогічна освіта в Україні в першій половині XIX ст. // Все для вчителя. – 1998. – № 11. – С. 12–18.

2. Ярмаченко М.Д. Виховання і навчання глухих дітей в УРСР. – К.: Радянська школа, 1968. – 320 с.
3. В попечительстве о глухонемых // Одесские новости. – 1905. – 2 февраля.
4. Лаговский Н.М. Лекция, прочитанная в августе 1910 года на южнорусской областной сельскохозяйственной выставке в г. Екатеринославле. – Александровск: Тип. при училище глухонемых, 1910. – 28 с.
5. О состоянии “института” глухонемых, основанного графом Ильинским в г. Романове. – ЦДІАУ, Фонд 707, оп. 1, спр. 760, 474 арк.
6. Отчёт о деятельности Одесского отделения Попечительства о глухонемых за 1907 год. – Одесса: Славянская типогр., 1908. – 26 с.
7. Скидан В.В. Путеводитель по Одессе и её окрестностям. – Одесса. – Одесские новости, 1899. – 396 с.
8. Chłopicki E. Od Buga do Bohu. Wspomnienia z podróży przez Edwarda Chłopickiego. // Kłosi. – 1875. – Nr546. – t. XXI. – 396 S. – S. 11.
9. Galicyjski zakład głuchoniemych we Lwowie. Sprawozdanie z czynności za rok szkolny 1902/03. – Lwow. – 1903. – 30 s. – S. 5–9, 11, 16, 24–30.
10. Galicyjski zakład głuchoniemych we Lwowie. Sprawozdanie z czynności za rok szkolny 1904/05. – Lwow. – 1905. – 28 s. – S. 7–8, 23.
11. Gیزیcki J. Zakłady naukowe w Romanowie. – Warszawa: 1898. – 28 s.
12. Mejbaum A. Kilka słow o głuchoniemych. – Lwow: I.Zwiyczkowa drukarnia, 1893. – 17 s.

In this article the author briefly covered the historical stage of the origin and development of specially organized teaching for children with hearing impairment in Ukraine in the early nineteenth century. There are presented brief description of three special institutions have arisen in our country.

**Keywords:** children with hearing impairment, deaf, special institutions.

*Отримано 24.2.2012*

УКД 376.3+372.8

*О.В. Шупілова*

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

У статті розглядаються особливості навчання іноземній (англійському) мові молодших підлітків із затримкою психічного розвитку. Теоретично обґрунтовується й експериментально перевіряється ефективність педагогічних засобів навчання іноземній мові молодших підлітків із затримкою психічного розвитку в умовах загальноосвітньої школи.

**Ключові слова:** діти із затримкою психічного розвитку, англійська мова, зміст навчання, педагогічні прийоми.

Рассматриваются особенности обучения иностранному (английскому) языку младших подростков с задержкой психического развития. Дано теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности педагогических средств обучения иностранному языку младших подростков с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, английский язык, содержание обучения, педагогические приемы.

В последние годы произошла существенная переоценка роли и места предмета «Иностранный язык» в содержании образования в российской школе. Все более осознаются развивающий потенциал этого предмета, его роль в решении задач образования и воспитания личности. Как показывают исследования, владение иностранным языком расширяет общий и филологический кругозор, развивает мышление и способность к логическим выводам и умозаключениям, обогащает духовный мир человека, углубляет знание родного языка.

В настоящее время актуальным является совершенствование методов и форм организации обучения иностранному языку детей с ЗПР, так зачастую обучение иноязычной деятельности детей с ЗПР представляет собой проецированием традиционной методики общеобразовательной деятельности без учета специфики психоречевого развития детей с ЗПР.

Успешность обучения второму языку учащихся с ЗПР, не определяется одной лишь сохранностью речи, а зависит от совокупности факторов. В нашем исследовании при построении процесса обучения английскому языку мы учитывали педагогические, психологические и социальные факторы.

К педагогическим факторам относятся: соответствие программы обучения возрастным психофизиологическим особенностям учащихся; использование коммуникативных методов обучения; лингвистическая квалификация учителя (особое значение имеют чистота речи и способ подачи речевого образца); уровень владения учителем педагогическими методами и приемами, соответствующими возрасту учащихся; личностные качества учителя и стиль преподавания; индивидуальный подход к обучению (учет психофизиологических и личностных особенностей каждого ученика, предъявление требований в зависимости от индивидуальных возможностей, авансирование индивидуального успеха и т.п.); создание позитивной атмосферы обучения.

К психологическим факторам относятся: психофизиологическая готовность обучаемого к системному овладению вторым языком; особенности познавательной активности и познавательной деятельности учащихся; особенности развития высших психических функций обучаемого (памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения); эмоционально-волевые и личностные особенности учащихся; произвольность поведения, сформированность навыков коммуникации; наличие положительной мотивации к изучению иностранного языка; определенный уровень знаний и представлений об окружающем мире.

К социальным факторам относятся: социальный статус семьи учащегося; условия жизни (в т. ч. коммунальные); семейное благополучие; взаимоотношения в семье; тип семейного воспитания.

Выбор наиболее эффективных способов организации учебно-воспитательного процесса младших подростков с ЗПР зависело от своевременного (наиболее раннего) выявления трудностей обучения, а также от выявления причин, обусловивших эти трудности (С. Г. Шевченко, 1995).

Одной из задач обучения иностранному языку младших подростков с ЗПР являлась адаптация программ по предмету «Иностранный язык», которая проводилась нами с учетом следующего: соответствие объема ЗУН действующим стандартам образования; отказ от упрощения и снижения сложности учебного материала; отказ от увеличения времени освоения учебного материала и снижения темпов учебной деятельности.

При работе по адаптации учебных программ мы придерживались также следующих подходов: выделение ключевых, существенных моментов содержания; особое внимание к внутренним связям между частями изучаемого материала; соответствие объема учебного материала условиям необходимости и достаточности для достижения результатов обучения, соответствующих стандартам образования; учёт в тематическом планировании психо-физиологических особенностей детей, особое выделение в целеполагании учебных занятий задач коррекции различных аспектов школьной дезадаптации; обеспечение педагогов, работающих по адаптированным программам, методическими рекомендациями, раскрывающими особенности коррекционной работы на уроках и особенности освоения сложных элементов учебного материала.

При проектировании процесса обучения иностранному языку младших подростков с задержкой психического развития нами учитывались факторы, обуславливающие специфическое отставание по предмету: низкая интенсивность учебной деятельности по предмету (низкий уровень познавательного интереса, пробелы в знаниях); низкая эффективность учебной деятельности по предмету (не сформированы умения учения в изучении предмета, недостатки познавательной сферы); недостатки в методике преподавания, отсутствие дифференцированного подхода по предмету.

Процесс обучения иностранному языку младших подростков с задержкой психического развития осуществлялся с учетом следующих принципов коррекционно-развивающего обучения: принцип опережающего обучения, требующий ведущей роли теоретических знаний, проводящий учащихся через систематизацию знаний от простых обобщений к более сложным, заменяющий автоматические повторения актуализацией знаний; принцип осознанности учебной деятельности учащимися, предполагающий: включение в работу всех анализаторов, наличие распознавательных действий, связанных с формированием приемов логического мышления, обучение приемам саморегуляции (умению ставить перед собой задачу, выбору способов и условий для ее выполнения, концентрации внимания, осуществлению самоконтроля, умению давать самоанализ и самооценку выполненной работе); принцип интенсификации учебной деятельности школьников, позволяющий: усилить внимание педагога к педагогическому стимулированию деятельности школьников, постепенно увеличить темп обучения, расширить информационную емкость занятий и воспитательную ценность информации; принцип сочетания дифференцированного и индивидуального подходов к учащимся на уроках в организации их учебной деятельности, который предполагает: создание ситуаций выбора заданий, использование



дифференцированных инструкций при выполнении одинаковых заданий, активных форм обучения (пары постоянного и смешанного состава, работа в микрогруппах) с различными способами дифференциации учебных заданий (по темпу работы, на основе интересов, по объему и трудности, по степени самостоятельности, по уровню готовности к творческим заданиям).

При организации обучения иностранному языку младших подростков с задержкой психического развития учитывались следующие составляющие педагогического процесса: введение в содержание обучения разделов, предусматривающих восполнение пробелов предшествующего развития, формирование готовности к восприятию наиболее сложных разделов программы; использование методов и приемов обучения с ориентацией на «зону ближайшего развития» ребенка (создание оптимальных условий для реализации его потенциальных возможностей); коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего решение задач общего развития, воспитания и коррекции познавательной деятельности и речи ребенка, преодоление индивидуальных недостатков развития.

На 1 этапе педагогические условия направлены на подготовку познавательных потребностей и мотивации учащихся к новому виду деятельности, на развитие когнитивных функций.

В первую очередь, мы стремились к тому, чтобы занятия проходили на основе индивидуального подхода в условиях коллективных форм обучения. Во-вторых, педагогом предлагался такой способ усвоения знаний, который был бы направлен специально на развитие, а не в ущерб ему. А для этого важно, чтобы каждый ребенок был главным действующим лицом на уроке, чувствовал себя свободно и комфортно, принимал активное участие в обсуждении тем урока.

К сожалению, в массовой практике нередко можно наблюдать в классе такую картину: учитель очень активен, использует им самим подготовленные наглядные пособия, ведет урок и комментирует его сюжет, применяет разнообразные, в том числе фронтальные формы работы, но чувства удовлетворения от активности не остается, учащиеся на уроке пассивны и не могут проявить себя. Дети выступают в роли послушных исполнителей воли педагога: они дисциплинированно выполняют его указания и действуют по написанному им сценарию. Чрезмерное увлечение фронтальными формами работы при обучении детей английскому языку создает лишь иллюзию активности каждого ученика и вряд ли способствует его творческому развитию. Таким образом, важно, чтобы «дети были раскрепощены, вместе с учителем «творили» урок. Не только и не столько знания и владения языковым и речевым материалом

определяют эффективность процесса обучения иностранному языку, сколько готовность и желание детей участвовать в межкультурном общении на изучаемом языке. Это возможно, если основной формой школьной деятельности будет не слушание, говорение, чтение или письмо на иностранном языке, а живое, активное общение с учителем и друг с другом (в том числе и в процессе совместного или группового выполнения поделки согласно написанной на иностранном языке инструкции). При изучении словаря по теме «животные», учителем давался не только перевод названий животных, но и составлялись сообщения о домашних любимцах учащихся (поскольку, школа находится в сельской местности, это были рассказы об индюке, корове, кроликах). Дети с удовольствием выполняли задания, приносили фотографии, работали со словарем. В подготовку домашних заданий включались родители, поскольку данный вид заданий оказался не только занимательным, но и значимым для сельских ребят.

Реализация педагогических условий на 1 этапе происходила через воспитание действенного интереса к учению, к самостоятельной учебной деятельности.

Рациональная организация работы на уроке, повышение работоспособности способствовали развитию физиологического и когнитивного компонента. На уроке использовались следующие приемы: смена видов деятельности в зависимости от степени утомляемости учащихся; реализация двигательной потребности ребенка (выполнение поручений учителя, требующих двигательной активности: раздать тетради, стереть с доски и т.д.), применение мультисенсорных техник обучения; проверка знаний осуществлялась в начале урока.

Исходя из того, что основной особенностью учащихся с ЗПР является слабая самоорганизация, неумение произвольно управлять вниманием, нежелание и неумение прилагать усилия для его концентрации, важно было организовывать деятельность детей на уроке.

В качестве приемов организация деятельности на 1 этапе применялись игры, четкие инструкции (по М.С. Рузиной):

Игра «Запрет». (Учитель показывает детям целый ряд пальцевых движений, одно из которых объявляется запретным. Задача учеников – повторить все движения ведущего, кроме названного.)

Игра «Обмани глаза». (Дети повторяют только те движения, которые видят, не обращая внимания на слова ведущего, который иногда специально делает ошибку.)

Игра «Обмани ушки!» (Дети повторяют только названные движения, не обращая внимания на ошибки в показе (задания давались на английском языке).

Необходимо отметить, что в массовой практике на уроках в среднем и старшем звене учителя «забывают» о проведении физминуток, при этом не учитывают физиологические особенности организма младших подростков, поэтому обязательным требованием являлось проведение физкультурных пауз. Нами использовались стихотворения и песенки на английском языке.

Среди непосредственных предпосылок воспитания интереса к учению на 1 этапе использовались учебные задания по возможностям учащихся.

Ср. высказывания детей:

- Я не хочу ходить на английский... Олег Юрьевич непонятно говорит.

Или

- Завтра на английском мы будем делать «валентинки», надо повторить слова.

Данные примеры свидетельствуют о том, что для детей важно понимать выполняемую работу. Поэтому в начале обучения все инструкции давались на родном языке.

При задавании вопроса, учитель сам давал свой вариант ответа на него.

- Как тебя зовут? Меня зовут Анна Николаевна. Данный прием являлся для учащихся сначала образцом для повтора, затем моделью для составления собственного предложения.

- Как тебя зовут?

- Меня зовут Миша.

При этом учитель следил за правильностью ответа ученика.

Все задания вводились по степени нарастающей трудности (от простого к сложному).

На 2 этапе, учитывая индивидуальные особенности учащихся, педагогические условия были направлены на развитие произвольности поведения и деятельности, а также умений действовать по инструкции, оценивать результат своей деятельности.

Использование упражнений, алгоритмизованных заданий было направлено на стимуляцию познавательной и речевой деятельности учащихся.

В процессе обучения учащихся с ЗПР иностранному языку смещался акцент в постановке целей с точки зрения практического владения языком - на общее развитие детей. В первую очередь, стояла задача развития познавательной сферы: мышления, памяти, речи; а также активизация их познавательной деятельности, обогащение их знаниями об окружающем мире, чему иностранный язык способствует как никакой другой предмет. Практическое владение языком становилось не целью, а действенным средством решения этой задачи.

На каждом уроке использовались наглядный материал: опорные таблицы и схемы, пособия. Так при изучении темы «Цвета» применялось пособие «Цветик-семицветик». На уроках постоянно использовался индивидуальный раздаточный материал: касса букв, касса цифр, мелкие картинки для запоминания лексики, магнитные буквы и цифры для индивидуальной или парной работы у доски, лото и т.д. Учащиеся изготавливали открытки с поздравлениями на английском языке. (С Новым годом!, С днем рождения! С днем Святого Валентина!).

Применяя задания, предлагались задания, предполагающие самостоятельную обработку информации и языковую догадку. При работе с текстом задавались вопросы:

- Что уже поняли? Какие слова новые?

Затем шла работа с новыми словами.

Учитывая особенности учащихся с ЗПР на уроках применялась дозированная поэтапная помощь: одним учащимся говорилось, что у него есть ошибка, другим указывалось, в какой части работы есть ошибка, третьим указывалась ошибка с объяснением как ее необходимо устранить.

Также на уроках применялся перенос показанного способа обработки информации на своё индивидуальное задание (учимся работать по аналогии, по образцу: расскажи про друга, расскажи о своем любимом животном).

Реализуя коррекционно-развивающую задачу на уроках включались задания по коррекции и развитию внимания, памяти, аудирования, навыков чтения и говорения. Все задания предъявлялись четко, чтобы учащиеся понимали, что они должны сделать, чтобы получить результат. В случае необходимости задания повторялись на русском языке.

Учащиеся на уроках могли воспользоваться подсказкой или опорой по алгоритму (забыл — повторю — вспомню — сделаю).

Комфортность взаимодействия детей во время общения на английском языке во многом зависит от того, как используются различные организационные формы обучения. Наряду с широко применяемой фронтальной и индивидуальной работой более активно внедрялись в учебный процесс и другие формы: групповые, коллективные, а также проектные. В школе в течение года реализовывался проект «Моя семья», в котором участвовали учащиеся всех классов. Ученикам было предложено выполнить задание «Генеалогическое дерево» на английском языке. Данный вид работы был дополнительным к изучению темы «Семья», однако все без исключения учащиеся выполнили задания.

Учащиеся с ЗПР усваивают иностранный язык с трудом, но в процессе обучения идет знакомство с культурой, географией англоязычных стран, такая интеграция знаний дает возможность учителю: приобщать детей средствами учебных предметов к культуре другого народа и осознанию своей культуры; расширять сферу применения английского языка за счет включения английской речи в другие виды деятельности (изобразительное искусство, трудовую, музыкальную и др.); делать иноязычные знания, навыки и умения более прицельными, ориентированными на конкретные области применения; развивать творческие способности детей.

В целях выработки положительной мотивации к учебному труду у учащихся с ЗПР использовались простые виды деятельности. Это давало возможность четко организовать выполнение учебной работы, а главное, вызвать у учеников удовлетворение от сознания того, что они справляются с ней успешно (вспомним о «стратегии формирования успеха»). И лишь затем, когда было создано положительное отношение к учению, учащихся вовлекали в активную мыслительную работу, ставя перед ними проблемы и систематически обучая их приемам мышления. При этом учителем создавались ситуации, в которых каждый ученик мог бы проявить себя, а преподаватель — поощрить его за любой, даже скромный успех.

В отличие от умственно отсталых детей, учащиеся с ЗПР охотно и успешно пользуются помощью взрослого. Эту особенность необходимо также использовать, последовательно уменьшая объем помощи с тем, чтобы зона самостоятельной деятельности детей непрерывно расширялась. Подсказывающие ответы чередовались по характеру: конкретное задание, совместное выполнение аналогичного задания, прямое указание приема, которым выполняется задание, предостережение от ошибки.

В системе заданий, предлагаемых учащимся, определенное место занимали легкие, «очевидные» задания, которые заведомо могли быть выполнены учащимися самостоятельно.

Большую роль в организации обучения играл правильный выбор форм учебной работы. Для одних детей с ЗПР обеспечивался индивидуальный подход в условиях фронтальных занятий с целым классом, для других использовались такие виды группового обучения, при которых разные группы детей получали задания разной степени трудности (задания при этом различаются и по содержанию, и по объему, и по методике их предъявления).

При проведении уроков английского языка учителем использовались следующие приемы:

—Создание благоприятного психологического климата на уроке.

—Предупреждение утомляемости (паузы, смена видов работы, песни, считалки).

—Частая повторяемость учебного материала: Учитель – класс - ученик 1, ученик 2 ... (начиная с сильного ученика).

—Обязательное использование наглядности на уроке (яркая, четкая, разные варианты одного и того же слова).

—Обучение через игру (обязательно на каждом уроке и не одна).

—Введение материала небольшими порциями в контексте.

—Поощрение малейшего прогресса с вербальной оценкой.

Итоги проделанной работы намечают дальнейшие перспективы, связанные с тщательным изучением контингента учащихся, испытывающих затруднения в овладении иноязычной деятельностью; с модификацией методики преподавания иностранного языка в классах коррекционного обучения; с подготовкой учителей иностранного языка для коррекционных образовательных учреждений; с комплексным взаимодействием учителя иностранного языка в образовательном пространстве коррекционного учреждения.

Specific features of teaching to foreign (English) language junior teenagers with developmentally retardation. A theoretical study and experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions for foreign language teaching junior teenagers with developmentally retardation in public schools.

**Keywords:** developmentally backward children, learning disabilities, English language, learning content, teaching methods.

*Отримано 24.02.2012*

### Відомості про авторів

1. **Алтухова Татяна Андріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології Белгородського державного національного дослідного університету.
2. **Базима Наталія Валентинівна**, аспірант, викладач кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П.Драгоманова.
3. **Бєсєда Володимир Вікторович**, аспірант Південно-українського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.
4. **Бистрова Юлія Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка.
5. **Білоус Тетяна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, директор Зугреської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат №31 Донецької обласної ради.
6. **Веренич Сергій В'ячеславович**, кандидат медичних наук, доцент кафедри основ спеціальної педагогіки і психології закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка», м. Мінськ, Республіка Білорусь.
7. **Вержицька Татяна Миколаївна**, старший викладач кафедри тифлопедагогіки закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет ім. Максима Танка», м. Мінськ, Республіка Білорусь.
8. **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.
9. **Галецька Юлія Вячеславівна**, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
10. **Гіренко Ніна Андріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету.

11. **Глоба Олександр Петрович**, професор кафедри ортопедагогіки і реабілітології Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова.
12. **Дегтяренко Тетяна Володимирівна**, доктор медичних наук, професор, завідувача кафедри спеціальної педагогіки і психології Південно-українського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.
13. **Дегтяренко Тетяна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.
14. **Длужневська Агнешка**, доктор наук Інституту спеціальної педагогіки Закладу педагогічної терапії Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської, м. Варшава, Республіка Польща.
15. **Дмитрієва Ірина Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.
16. **Долинний Юрій Олексійович**, старший викладач кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії.
17. **Дружиніна Лілія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної педагогіки, психології і предметних методик ФГБОУ ВПО, Челябінський державний педагогічний університет, Російська Федерація.
18. **Єфименко Микола Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент, викладач Авторського педагогічного центру (АПЦ-ЦРД), м. Одеса.
19. **Жарікова Ірина Олександрівна**, асистент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».
20. **Зелінська Катерина Олександрівна**, викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка.
21. **Зіброва О.О.**
22. **Ілляшенко Тамара Дмитрівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України.
23. **Касьян Марина Вікторівна**, викладач кафедри спеціальної психології та медицини Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова.



24. **Клєзович Ольга Валеріївна**, провідний науковий співробітник лабораторії спеціальної шкільної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти Міністерства освіти Республіки Беларусь», м. Мінськ, Республіка Білорусь.
25. **Козак Аліна Володимирівна**, викладач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
26. **Колодна Наталія Анатоліївна**, аспірант Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка, директор Рубіжанського навчально-реабілітаційного центру «Кришталік».
27. **Константинів Оксана Василівна**, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
28. **Круглик Єлена Геннадіївна**, вчитель-дефектолог державного закладу освіти «Середня школа № 191», м. Мінськ, Республіка Беларусь.
29. **Кузнецова Марина Сергіївна**, аспірантка кафедра корекційної психопедагогіки Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова.
30. **Кухарчик Ізабелла**, доктор Академії спеціальної освіти м. Варшава. Республіка Польща.
31. **Лаврикова Оксана Валентинівна**, кандидат біологічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету.
32. **Левицький Вадим Едуардович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
33. **Липа Володимир Олександрович**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету.
34. **Ляшенко Олександра Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дефектології Кримського інженерно-педагогічного університету.
35. **Маматова Зульфія Раїсівна**, викладач кафедри дефектології та фізичної реабілітації Південно-українського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

36. **Мартинчук Олена Валеріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки педагогічного інституту Київського університету ім. Б. Грінченка.
37. **Миринова Світлана Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
38. **Молев Валерій Павлович**, кандидат медичних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
39. **Нафікова Лілія Альбертівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.
40. **Ніколаєва Олена Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач Белгородського державного національного дослідного університету, м. Белгород, Російська Федерація.
41. **Овчиннікова Тетяна Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки і корекційної психології дефектологічного факультету Ленінградського державного університету ім. О.С. Пушкіна, м. Санкт-Петербург, Російська Федерація.
42. **Орлов Андрій Валерійович**, аспірант лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.
43. **Островська Катерина Олексіївна**, кандидат психологічних наук, доцент Львівського національного університету імені Івана Франка.
44. **Полуляшенко М.**
45. **Прохоренко Леся Іванівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.
46. **Радіонова Валентина Ігорівна**, вчитель вищої категорії, пошукувач Науково-методичного закладу «Національний інститут освіти Міністерства освіти Республіки Беларусь», м. Мінськ, Республіка Білорусь.

47. **Романчук Олександр Петрович**, доктор медичних наук, професор кафедри теорії та методики фізичного виховання, лікувальної фізкультури та спортивної медицини Південно-українського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.
48. **Саранча Ірина Григорівна**, аспірант Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
49. **Сєромаха Наталія Євгенівна**, асистент кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка.
50. **Співак Людмила Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.
51. **Співак Ярослав Олегович**, аспірант кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.
52. **Тарасун Валентина Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.
53. **Татьянчикова Ірина Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.
54. **Товстоган Володимир Святославович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету.
55. **Федоренко Світлана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова.
56. **Феклістова Світлана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувача кафедри сурдопедагогіки закладу освіти «Білоруський державний університет ім. Максима Танка», м. Мінськ, Республіка Білорусь.
57. **Хабарова Світлана Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент закладу освіти «Білоруський державний університет ім. Максима Танка», м. Мінськ, Республіка Беларусь.
58. **Цикурова Анастасія Валеріївна**, аспірант кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

59. **Шевцова Яна Вікторівна**, аспірант кафедри корекційної освіти Південно-українського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.
60. **Шевченко Володимир Миколайович**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.
61. **Шипілова Олена Вікторівна**, старший викладач Волгоградського державного соціально-педагогічного університету, м. Волгоград, Російська Федерація.
62. **Шульженко Діна Іванівна**, доктор психологічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова.



*Наукове видання*

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

**Серія соціально-педагогічна**

**Випуск 19**

**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 23.3.2012 р. Формат 60x84/16  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний  
Ум.друк. арк. 26,9. Обл. вид.арк. 26,6 Тираж 300. Зам. 115

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.