Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет

Факультет природознавства, здоров'я людини і туризму
Кафедра корекційної освіти

Всеукраїнська науково-практична конференція

«ІНТЕГРАЦІЯ НАУКИ І ПРАКТИКИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ»

10-11 квітня 2014 року

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Херсон – 2014

УДК 376
ББК 74.3
І 73

І 73 **Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України**. Збірник наукових праць. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2014. – 276 с.

Друкується за рішенням Оргкомітету Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України», згідно з рішенням вченої ради факультету природознавства, здоров'я людини та туризму Херсонського державного університету (протокол № 8 від 17.03.14)

Збірник підготовлений за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України», яка відбулась на базі факультету природознавства, здоров'я людини і туризму Херсонського державного університету 10-11 квітня 2014 року. У збірнику вміщені статті фахівців з корекційної педагогіки та спеціальної психології, присвячені актуальним проблемам навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

ББК 74.3

Редакційна колегія:
Бистрова Ю.О. – доктор психологічних наук, професор
Дегтяренко Т.В. – доктор медичних наук, професор
Миронова С.П. – доктор педагогічних наук, професор
Глущенко І.І. – кандидат педагогічних наук, доцент
Лаврикова О.В. – кандидат біологічних наук, доцент
Товстоган В.С. – кандидат педагогічних наук, доцент
Яковлева С.Д. – кандидат медичних наук, доцент, відповідальний редактор
Полещук С.В. – кандидат біологічних наук, доцент, відповідальний секретар

© Факультет природознавства, здоров'я людини і туризму ХДУ, 2014

ЗМІСТ

Н.В. Азовська
ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ-ЛОГОПАТАМИ 1-Х КЛАСІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ 8

І.П. Анікіна
КОМПЛЕКСНИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ..... 11

Є.Р. Беденко
ОЗНАКИ ДИСЛАЛІЇ У ДІТЕЙ 13

Т.М.Болотова
СТАН СФОРМОВАНОСТІ СПІЛКУВАННЯ З ДОРОСЛИМИ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ ТА НАПРЯМКИ ЙОГО РОЗВИТКУ..... 15

І.А. Бугайова
НОВІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ 19

Ю.Ю. Бугера
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АТЕНЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ 24

С.П.Булахова
СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРОВАНОГО ТА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ДНЗ..... 28

Ю.О.Бистрова
ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ..... 31

І.В.Гаврилюк
КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ..... 36

В.В. Галецька
КОМПЛЕКСНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ 38

В.В. Гладкая
СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ..... 42

І.І. Глущенко, Я.І. Русу
ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 46

С.М. Головченко
ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СВІТЛІ БІОЕНЕРГОПЛАСТИКИ 50

Т.О. Давидько
ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ДЦП 53

Т.В. Дегтяренко
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ТА НЕЙРООНТОГЕНЕТИЧНИЙ ПІДХОДИ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ДИЗГЕНЕТИЧНИМ СИНДРОМОМ РОЗВИТКУ 57

О.В. Денисенко
КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНА РОБОТА ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ 67

Т.Є. Єжова
СИСТЕМА РОБОТИ ШКОЛИ, СПРЯМОВАНА НА ЗАХИСТ ДІТЕЙ ВІД СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА 71

О.В. Жданова
РЕБЕНОК С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 74

О.В. Журавльова
РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФФНМ 80

Н.В. Заяц
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ З ВАДАМИ СЛУХУ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ 84

О.О. Зіборова
ВИЗНАЧЕННЯ СТИЛЮ МАТЕРИНСЬКОГО ВІДНОШЕННЯ У ЖІНОК, ЯКІ МАЮТЬ ДИТИНУ З ВАДАМИ РОЗВИТКУ 90

А.В. Іващенко
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФОНЕТИЧНОГО БОКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ В ПРОЦЕСІ ОНТОГЕНЕЗУ 98

Н.И. Кавалершина
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИСУНКОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ 101

К.В. Калінкіна
МЕТОДИКИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ДЦП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ 105

О.І. Карпенко
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ НА УРОКАХ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ 108

А.С. Кондратенко
РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЕНСОРНИХ ВПРАВ ТА ІГОР 110

А.Н. Коньков
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ) 112

Н.П.Кравець
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ 114

О.Л. Криворучко, В.С.Товстоган
УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ 126

В.Г. Кулик
ХЕРСОНСЬКА МІСЬКА ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНА КОНСУЛЬТАЦІЯ НА ШЛЯХУ ЗАПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ МОДЕРНІЗАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ 129

А.О. Куценко
МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ У ПРОФЕСІЙНІЙ КУЛЬТУРІ ПЕДАГОГА 131

О. В. Лаврикова
КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧА РОЛЬ ПРИРОДОЗНАВСТВА У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ 134

О.В. Лаврикова, Н.О. Пєркевич
ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ 138

О.В. Лаврикова, А.Б. Рудніцька
КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР 143

Л.А. Лопатко
ГУМАННЕ СТАВЛЕННЯ ДО ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ 146

В.В. Ляшко
ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ З ТИПОЛОГІЧНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ 149

С.С. Малюжонок
СТАН СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР 153

М.В. Мелащенко
АНАЛІЗ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ ЖЕСТОВОЇ МОВИ 157

С.П. Миронова
КОРЕКЦІЙНІ ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ У НАВЧАННІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ 159

Н.Е. Нечитайло, И.А. Квариани
СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ 162

О.О. Онищенко
КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ-АУТИСТАМИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА 168

М.О. Пенізєва
АНАЛІЗ ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК РАННЬОГО ВИЯВЛЕННЯ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ З ВАДАМИ УСНОГО МОВЛЕННЯ 170

С.В. Полещук
ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВЗАЄМОДІЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ В ГАЛУЗІ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ 174

Т.Г. Пулінець
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ – НОВІТНЯ ФОРМА ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ 177

І.В. Раскевич
ВПЛИВ ЗАТРИМКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ НА СТАН ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 181

Ю.В. Рібцун
ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ 186

А.М. Самсонюк, В.С. Товстоган
РОЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ 192

І.Г. Саранча, В.Л. Довгаленко
ВИХОВНІ ГОДИНИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ-ІНВАЛІДІВ 195

Т.В. Скрипник
СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 202

Д.М. Стасюк
СФОРМОВАНІСТЬ ЛЕКСИЧНИХ УЗАГАЛЬНЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ 208

В.С. Товстоган, Т.В. Чернишенко
ПРОФЕСІЙНЕ ВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ ЯК ВАЖЛИВА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 214

В.С. Файфер, В.С. Товстоган
ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА З СІМ'ЄЮ УЧНЯ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ 217

Л.О. Федорович
РАННЯ ДОПОМОГА ДІТЯМ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ 219

Л.М. Фроленкова
ПРО СТАН СФОРМОВАНОСТІ САМООЦІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ 227

А.П. Харламова
РАННЯ ДОПОМОГА ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ, ЯК ОДИН ІЗ ПРІОРИТЕТНИХ НАПРЯМКІВ СУЧАСНОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ 231

В.І.Чудна, Г.Г. Басай
ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 236

А.Г. Шевцов
ОРТОПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА ПРО НАВЧАННЯ ТА КОРЕКЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ 240

Я.В. Шевцова
ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ РОЗВИТКУ ПЕРЦЕПТИВНО-КОГНІТИВНИХ ФУНКЦІЙ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ НА ПІДСТАВІ ОБ'ЄКТИВНИХ ПАРАМЕТРІВ СЕНСОМОТОРНИХ РЕАКЦІЙ 249

С.Д. Яковлева, В.М. Березніцька
РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ ЗНАНЬ ПРО НОРМИ МОРАЛІ В УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ 255

С.Д. Яковлева, Н.Б. Біла
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ 258

Л.В. Яковчик
СУЧАСНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ 263

К.С. Яріш
ВИКОРИСТАННЯ ЛЯЛЬКИ ПРИ ВИКОНАННІ АРТИКУЛЯЦІЙНИХ ВПРАВ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 266

Л.М. Ястреб, В.С.Товстоган
ВПЛИВ МАТЕМАТИКИ НА КОРЕКЦІЮ Й РОЗВИТОК УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ 268

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 272

УДК 376.37:159.937.51 ***Н.В. Азовська***

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ-ЛОГОПАТАМИ 1-Х КЛАСІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Навчання дітей у початковій школі з 6-річного віку потребує більш своєчасного і результативного дослідження та діагностики їхньої мовленнєвої функції з урахуванням сучасних психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, логопедичних даних про мовленнєву діяльність при нормальному та порушеному онтогенезі, розробки на цій основі нового змісту корекційно-відновлювального навчання.

Визначено, що базовими, безумовно, є традиційні педагогічні методи навчання, але з обов'язковим використанням нетрадиційних, які допомагають глибшій корекції, особливо зачіпаючи стани, супутні мовленнєвій патології.

Наші далекі предки помітили, що одні кольори милують погляд, заспокоюють, сприяють припливу внутрішніх сил, інші – пригнічують, викликають негативні емоції. Вплив кольору на людей індивідуальний, він носить вибірковий характер. Окрім сприйняття зорових образів очі виконують важливу функцію сприйняття світлової енергії та кольорових ефектів. Крізь рецептори зорового нерву здійснюється проведення енергії кольору та кольорових відчуттів із зовнішнього світу до різних відділів центральної нервової системи. Науковці довели, що, змінюючи світловий та кольоровий режими, можливо впливати на функції вегетативної нервової системи інших життєво важливих органів і процесів в організмі. На цьому заснований метод хромотерапії.

Колір – забарвлений світловий потік різної інтенсивності, а світло – енергія. Учені встановили, що під дією певних кольорів у людському організмі відбуваються фізіологічні зміни. Кольори можуть стимулювати, заспокоювати, підвищувати або пригнічувати апетит. покращувати зір, створювати відчуття холоду чи тепла. Хромотерапія налаштовує наш годинник, відновлює імунну, статеву, ендокринну й нервову системи.

Існує два типи хромотерапії: люмінесцентна і молекулярна. Люмінесцентна хромотерапія (світлотерапія) – метод дії кольоровими світловими променями, здобутими при проходженні білого світла через колірні фільтри. Люмінесцентна хромотерапія сприяє зменшенню травматичного болю, покращує зір і пам'ять, знімає тривожність, стрес і депресію. При молекулярній хромотерапії використовуються хвилі такої самої довжини, що і при люмінесцентній, але колірні фільтри представлені не світлом, а речовиною. Молекулярна хромотерапія застосовується на двох рівнях: на шкірному рівні (нанесення мазей) і на оральному (прийом рідини або гомеопатичних засобів).

Наукові дослідження останніх років показують, що кольори впливають на всіх без винятку людей однаково, незалежно від сприйняття конкретним індивідуумом

якогось із них. Властивості конкретних кольорів добре відомі. Використовуючи їх окремо чи в поєднанні, можна досягти певних результатів. Хромотерапія широко застосовується для вирішення як фізичних, так і емоційних проблем.

Засоби хромотерапії:

- «опромінювання» певним кольором;
- дія колірними променями;
- масаж із використанням масел для хромотерапії;
- розглядання і візуалізація кольорів;
- вибір одягу певних кольорів;
- споживання продуктів специфічного забарвлення.

Способи оздоровлення кольором:

1. Споглядання дитиною кольорової картки розміром 6х25 см протягом 10 хвилин.

2.Приймання ванн у кімнаті зі стінами певного кольору.

3.Перебування в кімнаті, що освітлюється фарбованою лампою.

4.Оточення дитини предметами, які мають потрібне забарвлення.

Педагогам, психологам, лікарям та батькам необхідно володіти елементарною інформацією про хромотерапію та використовувати ці знання в навчальному процесі, корекційній та лікувальній педагогіці.

Так, при формуванні лексичної компетентності в учнів-логопатів наочний матеріал на узагальнення та класифікацію предметів можна виготовляти на картоні відповідної кольорової гами. Це можна розглянути на прикладі дидактичної гри «Пори року» (рис. 1), метою якої є навчити дітей класифікувати та узагальнювати предмети, підбирати слова: назви предметів, ознак та дій, – визначати основні прикмети певної пори року, коригувати зорове сприйняття, логічне мислення, повноту уваги, дрібну моторику. Враховуючи можливість роботи з дитиною, яка має, окрім мовленнєвих вад, ще й вади зору, наочний роздатковий матеріал можна виготовляти у трьох розмірах (крупні, середні та дрібні об’єкти).

Рис. 1. Дидактична гра «Пори року».

Для попередження порушень писемного мовлення в учнів-логопатів 1-х класів доцільно використовувати у своїй роботі офтальмогру з елементами хромотерапії «Розмалюйка» (рис. 2). Гра навчає вмінню класифікувати предмети за певними ознаками; конкретизації та узагальненні уявлень про предмети, дозволяє коригувати порушення орієнтування у просторі, розвивати зорове та кольорове сприйняття, уявлення про форму, розмір та інші сенсорні властивості, дрібну моторику. Наочний матеріал можна виготовити на кожну лексичну тему за такими напрямками роботи:

- обведи і заштрихуй предмет;
- обведи предмет через напівпрозорий папір;
- розмалюй предмет кольорами, які тобі до вподоби;
- обведи і розмалюй.

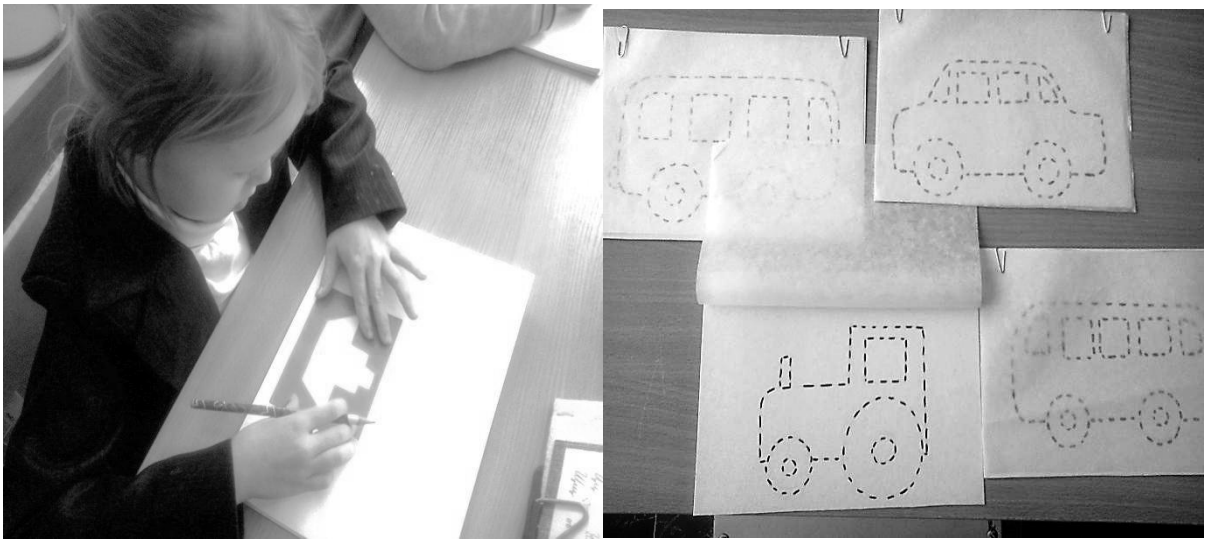


Рис. 2. Офтальмогра з елементами хромотерапії.

Для стимулювання та нормалізації роботи обох півкуль головного мозку на заняттях можна використовувати природний матеріал (грецькі горіхи, квасолю, кольорові камінці, мушлі, пісочну та манну терапію) для розвитку дрібної моторики, закріплення графічного зображення букв та інше.

Поєднати розвиток зв'язного мовлення з розвитком дрібної моторики пальців рук можна у грі «Кольорові прапорці» (рис. 3). Метою гри є навчити учня висловлювати думку повним, граматично правильно оформленим реченням, пригадуючи казкових героїв, коригувати зорове сприйняття, логічне мислення, орієнтування у просторі та дрібну моторику пальців рук.

Вправи з використанням хромотерапії

Вправа 1.

Запропонувати дітям протягом хвилини дивитися на різнокольорові картки (7х7 см), доторкнутися до кожної й розкласти на столі у довільному порядку. (Корекція співвідносних дій, зняття напруження очних м'язів, розвиток зорового й кольорового сприйняття).

Вправа 2.

Розкласти картки в довільному порядку, запропонувати учню взяти той колір, який сьогодні йому найбільше до вподоби, з яким хочеться подружитися, побути довше. (Корекція співвідносних дій. Розвиток зорового та кольорового сприйняття).

Поєднання традиційних та нетрадиційних методів навчання в роботі з учнями-логопатами робить корекційний вплив більш цікавим та продуктивним.

Рис. 3. Дидактична гра «Кольорові прапорці».

Література:

1. Грицак Т. Вплив хромотерапії на розвиток особистості дитини, яка має вади зору // Дефектолог. – 2010. - №7. – С. 20-48.

2. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 240 с.

3. Павлова Т. А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников: Сб. игровых упражнений. – М.: Школьная пресса, 2004.

УДК 159.922.76 : 37.018.15 ***І.П. Анікіна***

КОМПЛЕКСНИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

В останні десятиріччя зростає кількість дітей з особливими освітніми потребами. У зв’язку із цим особливої уваги набуває проблема соціальної адаптації не тільки дитини з психофізичними особливостями, але й сім’ї, у якій вона виховується.

Порушення розвитку дитини викликає у членів сім'ї шок, переживання біди, амбівалентне ставлення до малюка, відчуження, почуття провини. Дорослі не знають, що далі робити з такою дитиною, як правильно її доглядати, виховувати, навчати.

Механізм взаємодії з особливою дитиною має свою специфіку, і ефективність даного процесу значною мірою залежить від ставлення батьків до сприйняття ними дитини.

Практичний досвід показує, що за недостатністю інформованості та знань батьків щодо специфіки у поведінці дітей, а також специфічним підходом до виховання та навчання, спостерігається ускладнення при взаємодії «батьки - діти». Це в свою чергу потребує більш уважного підходу до організації супроводу батьків, а саме надання теоретичних та практичних знань, посилення роботи з сім'єю з метою створення сприятливих умов для розвитку їх дитини.

На базі комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Теремок» Херсонської обласної ради» наприкінці 2012 н.р. було проведено анкетування батьків, за результатами якого започатковано школу для батьків «Подаруй радість». З урахуванням побажань батьків складений план роботи на 2013-2014 навчальний рік.

Заходи для батьків проводяться 1 раз на місяць, на них розглядаються питання особливостей розвитку дітей з віковою нормою, та таких, які потребують корекції; методи та форми навчання і виховання; профілактика та лікування соматичних хвороб та інше. План заходу складається сумісно із спеціалістами закладу і доводиться до відома кожного із батьків.

До організації та проведення батьківського всеобучу залучаються слідуючі спеціалісти: лікар-психіатр, лікар-педіатр, психолог, вихователі, вчителі-дефектологи, юрист, соціальний педагог, сестра медична із спелеопроцедур, інструктор з лікувальної фізичної культури, фахівець з фізичної реабілітації, спеціалісти обласної психолого-медико-педагогічної консультації, та інші фахівці, представники громадських організацій.

Метою Школи для батьків «Подаруй радість» є:

1. Формування в батьків уміння організовувати процес виховання дітей з відхиленнями в розвитку відповідно до досягнень сучасної психолого-педагогічної науки.

2. Розглядання проблеми дитячої поведінки та розвитку в рамках взаємодії «батьки - дитина» разом з психологом, вчителем-дефектологом, вихователем.

3. Батьки в ролі ко-терапевтів (дві форми роботи з батьками, дітей чиїх веде психолог):

а) викликати в них рефлексію по відношенню до дитини (враховуючи минулі емоції);

б) зміна їх поведінки (тобто відношення до дитини у сучасному).

Для досягнення поставлених цілей виконуються наступні завдання:

1. Проводити опитування, яке враховує специфіку напрямків роботи у різних сферах:

а) виховання – «батьки – дитина - вихователь»

б) навчання – «батьки – дитина – вчитель-дефектолог»

в) психоемоційний розвиток та соціальна адаптація – «батьки–дитина-психолог».

2. Навчити застосовувати теоретичні знання до корекційного розвитку.

3. Розширювати та розповсюджувати на близьких членів сім'ї ті практичні знання та уміння, які були засвоєні у результаті навчання.

В практичній діяльності Школи для батьків застосовуються наступні методи:

1. Вербальний інструктаж.

2. Інформаційні методи: інформаційні тексти, усні інформаційні повідомлення, інформаційні лекції, збори, семінари, презентації.

3. Проблемні методи: проблемні лекції-діалоги, круглі столи, тренінги, дискусії, дитячо-батьківські заходи.

4. Психотерапевтичні методи: релаксації, візуалізації, елементи арт-терапії, казкотерапії, позитивної терапії.

Спеціалісти нашого закладу на зустрічах з батьками систематично забезпечують їх інформацією щодо потенційних можливостей дітей, динаміки їх розвитку.

Педагоги надають батькам дітей з особливими освітніми потребами допомогу з питань соціального захисту, взаємодії з громадськими організаціями. Ознайомлюють батьків із особливостями зміцнення фізичного і духовного здоров'я дітей, максимальним використовуванням всіх форм та методів роботи, інноваційними технологіями.

З досвіду роботи ми бачимо, що Школа для батьків сприяє розвитку співпраці педагогів та спеціалістів з батьками вихованців з порушеннями у розвитку, дає можливість встановлювати довірливі відносини з ними та з їх дітьми, підвищує рівень психолого-педагогічної компетенції батьків.

Література:

1. Алёшина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю.Е. Алёшина. – М.: Независимая фирма "Класс", 1999. – 208 с.

2. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М., Просвещение, 2008. – 240 с.

3. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как психотерапевт / Н. Пезешкиан. – М., 1993. – 380 с.

УДК 616.89-008.434.37-053.5 ***Є.Р. Беденко***

ОЗНАКИ ДИСЛАЛІЇ У ДІТЕЙ

Мовлення дітей дошкільного віку з дислалією зумовлює певні особливості, а саме: відставання в засвоєнні інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності, що виявляється передусім в особливостях засвоєння семантики мовних знаків та лексичному і граматичному рівнях мови, у словнику помітні звуження смислової структури слова, не сформованість різних типів його значень, що ускладнюють розвиток зв'язного мовлення, обмежують можливості розуміння зв'язних текстів, самостійне засвоєння значення нових слів (М. Шеремет, Н.Гаврилова та ін.). Тому

метою дослідження є розгляд основних форм дислалії, способи усунення цих порушень у дітей та їх перспективи у подальшому.

За даними статистики, кількість мовленнєвих порушень за останні роки збільшилася, у зв'язку з чим проблема профілактики мовленнєвих дефектів дітей має актуальний характер. В окремих посібниках з логопедії (Т. Філічєвої, Н. Чевельової, Г. Чиркіної, Л. Волкової та ін.) до групи дітей з дислалією відносять усі випадки порушень звуковимови зумовлені порушенням будови артикуляційного апарату, зниженням слуху, неправильними умовами виховання дітей в сім'ї, тощо. Основними підходами до вивчення дислалії є: з'ясування розвитку дитини на ранніх етапах онтогенезу: детальне вивчення умов виховання, динаміки психічного й мовленнєвого розвитку, що проводиться за матеріалами бесід з батьками, аналіз медичних висновків лікарів після обстежень дитини [1]. Ефективність корекційного впливу під час подолання дислалії залежить від уміння логопеда всебічно обстежувати мовленнєві та немовленнєві функції, сенсомоторну сферу, інтелектуальний розвиток дитини. Крім того, обов'язково потрібно враховувати індивідуальні особливості особистості та її соціальне оточення. У кожному конкретному випадку підхід до подолання дислалії має бути індивідуальним; завдання підбирають вибірково залежно від характеру і складності мовленнєвого порушення, віку дитини, рівня загального розвитку; визначення співвіднесеності розвитку експресивного та імпресивного мовлення, порівняння мовних засобів з їх активним використанням під час мовленнєвого спілкування. Для успішного подолання дислалії важливо правильно організувати та провести логопедичне обстеження, яке дасть змогу спрогнозувати строки подолання мовленнєвої вади та накреслити ефективні шляхи корекційної логопедичної роботи. В залежності від локалізації порушення та причин, що обумовлюють дефект звуковимови, дислалію розподіляють на дві основні форми: механічну та функціональну.

Передумовою успішного навчання й розвитку дітей є, безперечно, поєднання занять із грою: дитина, захоплюючись, не помічає, що її навчають, а тому легше долає труднощі, набуває необхідних знань та навичок. Ігрові прийоми проведення артикуляційної гімнастики знімають у дітей напруження. Добираються вони залежно від мети корекційної роботи, індивідуальних особливостей дітей дитини. Враховуючи дидактичні вимоги і методичні рекомендації щодо проведення артикуляційної гімнастики, можна використовувати запропоновані тексти до вправ у різних сполученнях, варіаціях, включати їх в артикуляційні комплекси. Відповідна підготовка мовного апарату стане фундаментом для успішного вироблення правильної звуковимови у дітей. Рекомендується також використовувати знайомі дітям картинки-символи із зображенням конкретних предметів, що асоціюються з певними рухами, положенням органів артикуляційного апарату, такими картинками-символами дуже зручно користуватися як під час ознайомлення з вправами, так і при закріпленні конкретних артикуляційних навичок у різних ігрових ситуаціях. Картинки-символи слугують зоровою опорою, їхній показ супроводжується коментарями-підказками. Дітям дуже подобається, коли вони подаються у віршованій формі. Закріплення вправ можна провести в грі «Відгадай, що робити».

Сприятливе емоційне тло для розвитку артикуляційної моторики створюється за допомогою пропонованих композицій «Слухняний язичок», «Язик-мандрівник», «Витівки веселого язичка». У цих композиціях використовуються різні вправи – як статичні, так і динамічні. Добираються вони залежно від мети корекційної роботи, індивідуальних особливостей дітей логопатів. Враховуючи дидактичні вимоги і методичні рекомендації щодо проведення артикуляційної гімнастики, можна використовувати запропоновані тексти до вправ у різних сполученнях, варіаціях, включати їх в артикуляційні комплекси. Відповідна підготовка мовного апарату стане фундаментом для успішного вироблення правильної звуковимови у дітей.

Застосування методики навчання читання О. Зайцева з логодоповненнями та з методами і прийомами запропонованими В.Андроновою, дозволяють термін корекції звуків скоротити вдвічі. Вона стверджує, що за методикою О. Зайцева – читання кубиків і таблиць дитиною за неправильної вимови лише закріплює, а не виправляє мовлення дитини при дислалії. Тому, на основі зазначеної дидактичної наочності вона зробила доповнення: поєднала два процеси – корекцію й читання, що дали змогу послугуватися цією методикою вже на початку навчального року, коли йде перший етап корекційної роботи. Навчання стає цікавим, розвивальним, особистісно-орієнтованим. Система завдань, що ускладнюється, у вправах поступово готує дітей до успішного засвоєння програмного матеріалу, роблячи його доступним для цієї категорії дітей.

Отже, для мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку можна використовувати окремі методи та прийоми, що сприятимуть розвиток артикуляційної моторики, фонематичного слуху, зв'язного мовлення, навчання грамоти та письма, як засіб попередження і корекції дислалії та успішної мовленнєвої підготовки дітей до школи.

Література:

1. Логопедія. Підручник. За ред. М.К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.

2. Сайт Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова. Режим доступу: www.ikpp.npu.edu.ua.

3. Діти з особливостями розвитку. Режим доступу: www.specialneeds.ru.

УДК 159.922.76: 376.1 ***Т.М.Болотова***

СТАН СФОРМОВАНОСТІ СПІЛКУВАННЯ З ДОРОСЛИМИ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ ТА НАПРЯМКИ ЙОГО РОЗВИТКУ

Спілкування – складний процес взаємодії між людьми, що полягає в обміні інформацією, а також у сприйнятті і розумінні партнерами один одного. Спілкування має величезне значення у формуванні людської психіки, її розвитку і становленні розумної, культурної поведінки. Спілкування виникає раніше інших процесів і

затребуване у всіх видах діяльності. Воно впливає на психічний розвиток дитини, формує особистість в цілому.

Успішність розвитку спілкування дитини з оточуючими людьми залежить як від соціальної ситуації, так і від готовності дитини до реалізації різних форм взаємодії, що обумовлюється, серед іншого, нормальним станом слуху, зору, опорно-рухового апарату, мовлення та інтелекту.

В спеціальній психології та корекційній педагогіці інтерес до проблеми спілкування з дорослими дітей з особливими освітніми потребами пов'язаний з тим, що в умовах аномального розвитку цей процес набуває якісної своєрідності залежно від структури дефекту. Дослідження проблеми розвитку спілкування осіб з психофізичними вадами проводили Д.Є.Аугене, Ж.Н.Головіна, Є.Є.Дмитрієва, Д.М.Маллаєв, А.Р.Маллер, Н.Д.Соколова, Шипіцина Л.М. та багато інших учених [1, 2, 3, 4, 5, 6]. В той же час залишається недостатньо вивченим питання визначення завдань і змісту цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з дітьми з психофізичними вадами, спрямованої на вдосконалення їх взаємодії з дорослими.

Дослідження особливостей спілкування з дорослими дітей з психофізичними вадами з тяжкою структурою дефекту проводилося на базі Центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів. В експерименті взяли участь 20 дітей віком 6-8 років з розумовою відсталістю, ДЦП, аутизмом.

Особливості поведінки дітей експериментальної групи в ході спілкування з дорослими вивчались шляхом спостереження, яке проводилось в різних ситуаціях: гра з дорослим, поведінка на уроці, поведінка у вільний час. Фіксувались наступні параметри: ініціативність; емоційний фон спілкування; рівень сформованості різних форм спілкування (ситуативно-особистісної, ситуативно-ділової, позаситуативно-пізнавальної, позаситуативно-особистісної); чутливість до впливів дорослого; сформованість окремих комунікативних дій (здатність виконувати прохання, відповідати на запитання, звернутися з проханням, задавати питання); наявні засоби спілкування (предметні дії, експресивно-мімічні засоби, розуміння мовлення дорослого, вокалізації, окремі слова або їх фрагменти, коротка фраза). За кожним параметром виставлялись оцінки від 0 до 3 балів за шкалою: 3 бали – високий рівень; 2 бали – середній рівень; 1 бал – низький рівень; 0 балів – відсутність проявів.

Результати проведеного дослідження свідчать про недостатній розвиток у дітей експериментальної групи як форм спілкування з дорослими, так і засобів спілкування.

З усіх досліджуваних параметрів найвищу оцінку в середньому по групі отримали наступні: розуміння мовлення дорослого (2,2 бали), сформованість ситуативно-особистісного спілкування (2,2 бали) та чутливість до впливів дорослого (2,0 бали). Найменш сформованими виявились позаситуативно-особистісна і позаситуативно-пізнавальна форми спілкування (середня оцінка по групі 0,7 і 0,8 балів відповідно), здатність задавати питання (0,7 бали) та використовувати в мовленні коротку фразу (0,8 балів).

Стан сформованості спілкування з дорослим виявився значною мірою залежним від характеру психофізичних вад. Так, при наявності загальної тенденції зниження рівня розвитку форм спілкування по мірі їх ускладнення були виявлені чіткі відмінності між підгрупами. У дітей з ДЦП добре сформована безпосередня емоційна взаємодія з дорослими, але за іншими формами спілкування вони істотно відстають від дітей з розумовою відсталістю, що є відображенням впливу наявних у них утруднень в різних видах практичної діяльності внаслідок рухового дефекту. Діти з РДА мають найнижчі показники за всіма формами спілкування з дорослими.

Сформованість окремих комунікативних дій в цілому по групі виявилась на рівні середньому або нижче середнього. Відносно кращі показники продемонстрували розумово відсталі діти. У дітей з ДЦП і РДА здатність відповісти на запитання, звернутись з проханням, задати запитання виявилась низькою, але з різних причин. Діти з аутизмом мають слабку мотивацію до взаємодії, не проявляють ініціативи в спілкуванні, не завжди реагують на звернення дорослих, мало користуються мовленням. У дітей з ДЦП, які мають достатню мотивацію до співробітництва, основною перешкодою для реалізації комунікативних дій виявляються вади мовлення, обумовлені структурою дефекту.

Засоби спілкування також виявились найкраще сформованими у дітей з розумовою відсталістю, хоча мовлення в них значною мірою недорозвинене (лише у 3 дітей з 9 здатність використовувати короткі фрази сформована на середньому рівні). У дітей з ДЦП наявні утруднення при використанні як мовленнєвих, так і невербальних засобів спілкування, обумовлені моторними проблемами. Діти з РДА найчастіше в якості засобу спілкування використовують вокалізації. Необхідно зазначити, що з тими дітьми експериментальної групи, які мають дуже низький рівень мовленнєвого розвитку, в реабілітаційному центрі проводиться робота з формування здатності використовувати для комунікації жести та систему карток PECS.

На основі аналізу отриманих результатів було виділено завдання корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток спілкування з дорослими дітей експериментальної групи. Напрямки корекційної роботи включають: вдосконалення контакту з дорослим; розвиток ініціативності в спілкуванні, засобів спілкування, розвиток здатності до виконання комунікативних дій; розвиток ситуативних і позаситуативних форм спілкування. В межах цих напрямків були виділені індивідуальні завдання корекційно-розвивальної роботи з урахуванням зони актуального розвитку та зони найближчого розвитку кожної дитини.

Виходячи зі значного обсягу поставлених завдань та враховуючи важливість вдосконалення спілкування з дорослими для подальшого розвитку дітей з психофізичними вадами з тяжкою структурою дефекту, необхідно приділити належну увагу організації комплексного корекційно-розвивального впливу на дітей. Необхідно використовувати всі існуючі можливості для реалізації поставлених завдань.

На індивідуальних заняттях психолога можуть вирішуватись найбільш складні завдання, пов’язані із залученням до спілкування з дорослими дітей з синдромом

РДА, а також з формуванням здатності використовувати альтернативні засоби спілкування дітьми, які мають дуже обмежені можливості мовленнєвої комунікації.

На навчальних заняттях вчителів-дефектологів і вихователів необхідно приділяти постійну увагу активізації комунікативної діяльності дітей. До переліку корекційних цілей треба вносити завдання з розвитку спілкування з дорослим, які відповідають меті та структурі заняття. Важливою умовою є постійне підтримання діалогу з дітьми, а також залучення до нього кожної дитини на доступному для неї рівні.

Великі можливості для розвитку спілкування з дорослими надають режимні моменти, а також вільний час дітей. Саме у вільний від занять час можуть реалізовуватись різні форми спілкування вихователя з окремими дітьми, невеликими групами або з групою в цілому.

Розвиток ситуативно-ділового спілкування можливий в ході виконання трудових або навчальних завдань, спільної ігрової або продуктивної діяльності. Позаситуативні форми спілкування реалізуються через розповіді дорослого, читання книжок, спільний перегляд науково-популярних, художніх фільмів, мультфільмів з наступним їх обговоренням.

Надзвичайно важливе значення в розвитку спілкування дитини з психофізичними вадами з дорослими належить її батькам, оскільки саме родина є тим первинним мікросоціальним оточенням, яке передає їй свій життєвий досвід та висуває певні вимоги до неї.

Залучення батьків до корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток засобів і форм спілкування їх дитини, повинно бути організоване вчителем-дефектологом або психологом через надання конкретних домашніх завдань. При необхідності необхідно здійснювати навчання батьків прийомам роботи з дитиною. Особливо це стосується використання альтернативних засобів комунікації.

Таким чином, тільки об’єднання зусиль усіх спеціалістів і батьків може забезпечити поступове вдосконалення мотивів і засобів спілкування з дорослими дітей з психофізичними вадами.

Література:

1. Аугене Д.Е. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации / Д.Е.Аугене // Дефектология. – 1998. - № 5.

2. Головина Ж.Н. Некоторые особенности общения со взрослым детей дошкольного возраста с нарушениями умственного развития / Ж.Н. Головина // Обучение и воспитание умственно отсталых детей и подростков. – М., 1989. - №3. – 289 с.

3. Дмитрієва Є. Є. Особливості формування комунікативної діяльності в шестирічних дітей із затримкою психічного розвитку //Шестирічні діти. – К., 1993. – С. 73-82.

4. Маллаев Д.М., Омарова П.О., Магомедова А.Н. Роль семьи в социализации личности детей с ограниченными возможностями развития. — М.: СМУР «Academa», 2008. – 180 с.

5. Маллер А. Р. Соціальне виховання і навчання дітей із відхиленнями у розвитку : практичний посібник / А.Р. Маллер. – Л.: УАД, 2000. – 124 с.

6. Соколова Н.Д. Развитие речевого общения умственно отсталых дошкольников в игре.//Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста./Под.ред. Л.П. Носковой. – М.:Владос,1982. – С. 189-200.

УДК 159.922.736.2:376.2:376.4 ***І.А. Бугайова***

НОВІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

Питання ранньої допомоги дітям з особливими потребами входить в коло актуальних проблем сьогодення.

Виявлення характеру відхилень і їх корекція в ранньому віці – важлива умова результативності корекційно-розвивального навчання дітей. Можливості компенсації і розвиток психічних функцій багато в чому залежить від часу початку надання допомоги. Найбільше ефективним корекційний вплив є в період інтерактивного розвитку коркових структур головного мозку, тобто в перші три роки життя.

Результати вітчизняних і зарубіжних досліджень переконливо доводять, що раннє виявлення і корекція проблем у розвитку з перших років або навіть місяців життя малюка дозволяє скоригувати наявні порушення, попередити виникнення вторинних відхилень, значно зменшує ступінь соціальної дезадаптації.

Дослідження Л.О. Бадаляна, О.М. Мастюкової засвідчують, що при умові ранньої діагностики і раннього початку систематичного медико-педагогічного впливу у дітей з органічними ураженнями центральної нервової системи нормалізація різних функцій може бути досягнута в 60-70%.

У разі пізнього виявлення дітей з перинатальною патологією і відсутністю адекватної корекційно-реабілітаційної допомоги виникнення тяжких рухових, мовних, інших порушень є більш ймовірним.

Останнім часом в спеціальній освіті відбуваються суттєві зміни, які розкривають нові можливості для залучення дітей раннього віку з проблемами у розвитку до навчання. Зокрема, стала очевидною необхідність зміни традиційних форм для задоволення особливих освітніх потреб дітей з важкими порушеннями у розвитку.

При розробці змісту навчання і виховання дітей зазначеної категорії використовується системний підхід. Корекційно-педагогічна робота спрямована, з одного боку, на формування вікових психологічних новоутворень, а з другого-на розвиток всіх видів дитячої діяльності через навчання і створення спеціальних педагогічних умов. В ході корекційного навчання у малюків формуються способи і засоби взаємодії з однолітками, становлення особистісних якостей.

Корекційне навчання необхідно починати якомога раніше. В процесі організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми вирішуються діагностичні, виховні, корекційні та навчальні завдання.

В діагностичному блоці здійснюється комплексне вивчення малюка з метою уточнення структури та ступеню вираженості порушення.

При обстеженні забезпечується принцип цілісного вивчення всіх важливих показників розвитку малюка. Оцінюється рівень розвитку в п'яти областях – когнітивна, рухова, мовленнєва, самообслуговування і соціальна. Оцінка спеціаліста базується на спостереженні за дитиною та результатах виконання спеціальних діагностико-прогностичних завдань у відповідності з віком дитини. Відмічається як малюк вступає в контакт, особливості поведінки з сторонньою людиною і матір'ю, сформованість ігрових дій, розвиток мовлення, рівень засвоєння соціально-культурних умінь та навичок, стан загальної і дрібної моторики.

При роботі з дітьми з руховими порушеннями звертається увага на координацію рухів, просторові уявлення малюка і його можливості переміщатися у просторі, утримувати позу.

У дітей з відставанням в мовленнєвому розвитку особлива увага звертається на здатність імітувати звуки і дії, усне мовлення, жести, якими користується малюк.

Якщо з'являються підозри на порушення слуху, таку дитину обов'язково направляють на обстеження до сурдолога.

Результати міждисциплінарної оцінки використовуються для з'ясування того з чим пов'язані проблеми малюка і для складання індивідуальної програми допомоги.

Виховні завдання пов'язані з вирішенням питань соціалізації, підвищення самостійності у побуті, розвитку навичок самообслуговування.

Освітні завдання спрямовані на формування у дітей елементів навчальної діяльності: прийняття завдання, розуміння його умов, оволодіння способами його виконання (за наслідуванням, показом, зразком, словесною інструкцією), орієнтація на дорослого при виконанні своїх дій.

Ранній вік є періодом активного пізнання дитиною оточуючої дійсності, розвитку у неї предметних дій, сприймання, мовлення. Вітчизняні психологи визначають в ранньому віці спільну з дорослим предметну діяльність як провідну. Ця діяльність сприяє засвоєнню дитиною соціального досвіду з предметами оточуючої дійсності.

Відомо, що у дітей з органічним ураженням центральної нервової системи відмічається слабкість мотивації до рухів, дій, знайомства з оточуючою дійсністю, у них знижений інтерес до предметів, іграшок, відмічається затримка в формуванні сприймання і всієї пізнавальної діяльності в цілому. Тому чим раніше розпочинається цілеспрямована корекційна робота, тим кращі результати можна отримати.

В роботі з малюками можна використовувати в поєднанні різні методи:

- наочні (показ, наслідування, спільні дії, зразок, зорово-перцептивне обстеження предметів);

- практичні (організація предметних дій дітей, проби, практичне примірювання, накладання, ігрові дії);

- словесні (забавлянки, пісні, вірші, казки). Їх вибір і поєднання залежать від індивідуальних особливостей і віку малюків, а також від педагогічних завдань.

Для формування предметних дій необхідно створювати спеціальні педагогічні умови, які включають адекватний характер спілкування і взаємодії педагога з

дитиною, організацію предметно-розвивального середовища, включення батьків в педагогічний процес, індивідуальні корекційні заняття і розробку індивідуальних корекційних програм.

Слід зазначити, що індивідуальні корекційні заняття краще проводити в присутності близького дорослого, в різних навчальних зонах, з використанням всього простору приміщення. Якщо малюк не готовий взаємодіяти з дорослим за столом, то заняття слід організовувати в зручному для нього місці: на підлозі, на колінах у матері. В процесі занять слід міняти позиції дорослого по відношенню до дитини, але при умові, щоб його обличчя знаходилося на рівні обличчя малюка.

Корекційна робота повинна проводитися в таких напрямках:

- формування інтересу до співробітництва з дорослим в процесі маніпулятивних дій;
- орієнтація на оцінку дорослим своїх дій;
- розвиток у дитини функціональних можливостей кистей та пальців рук;
- формування пошукових дій з предметами;
- формування співвідносних та знаряддєвих дій.

Ці види роботи необхідно включати в зміст занять поступово, з урахуванням диференційованого підходу, який передбачає оцінку рівня розвитку вихованця, структури основного порушення, вторинних відхилень в розвитку та соціальної ситуації розвитку.

Виконання описаних нижче завдань супроводжується використанням прийомів, які підвищують продуктивність взаємодії дитини і дорослого:

- прийоми емоційно-мовленнєвого впливу(коментування всіх дій з предметами, іграшками-молоток стукає: тук-тук, машинка їде: бі-бі, ляля спить: бай-бай), зміна інтонації, висоти і маніпуляції голосу, використання забавлянок, віршів, рухливих ігор з мовленнєвим супроводом);
- прийоми тактильного впливу (погладжування, поцілунки, притискання до себе, звертання до малюка по імені, зоровий контакт «очі в очі»;
- прийоми заохочування(похвала, можливість погратися з новою іграшкою після занять, іноді-щось смачне);
- прийоми, які привертають увагу малюка (чарівні мішечки, сюрпризні моменти, механічні іграшки, іграшки з музичними супроводом);
- прийом відстроченого мовного супроводу.

Корекційну роботу слід починати з формування у дитини інтересу до співпраці з дорослим в процесі маніпулятивних дій. При цьому можна вирішувати завдання, спрямовані на створення умов виникнення у малюка відчуття психологічного комфорту в процесі співпраці з дорослим, налагодження позитивного емоційного контакту. Крім того, слід формувати сприймання оточуючих предметів, іграшок, викликати інтерес до дій з ними, навчати дитину діяти разом з дорослим, розуміти жестову і словесну інструкцію,заохочувати до самостійних дій.

В ході корекційних занять необхідно формувати у дітей орієнтировку на оцінку своїх дій дорослим. Ця оцінка може бути у вигляді жестів, міміки, мовних висловлювань, наприклад: «Правильно», «Добре», «Молодець». Важливим

напрямком корекційної роботи є розвиток функціональних можливостей кистей і пальців рук, в процесі якого вирішуються завдання, спрямовані на:

- формування у дитини перцептивних дій, спрямованих на обстеження оточуючих об'єктів (розглядання, щупання,вислуховування); вміння хватати і утримувати предмети у руці;

- навчання дітей виконувати різні дії з предметами, орієнтуючись на їх фізичні властивості;

- розвиток тонких диференційованих рухів кистей і пальців рук, стимулювання дітей виконувати узгоджені дії обох рук за показом, самостійно, розвиток у дітей зорово-рухової координації.

Дуже важливо в корекційній роботі формувати різноманітні дії з предметами. З цією метою можна проводити заняття, які спрямовані на:

- формування пошуково-орієнтовних дій (орієнтировку типу «Що це?», «Що з цим можна робити?»), знань про призначення предметів;

- навчання дітей порівнювати і розрізняти предмети у відповідності з їх функціональним призначенням, застосовувати таку ж дію до інших схожих, але не однакових предметів;

- формування у малюка практичної орієнтації на властивості об'єктів, співставляючи їх з сенсорними еталонами: розмір (великий-маленький); форма (коло, квадрат, овал, прямокутник, трикутник); колір (червоний, жовтий, синій, зелений); об'єм (куля, куб, цеглина);

- навчання дитини використанню предметів за призначенням;

- формування вміння виконувати дії з предметами-замінниками.

Також слід приділяти увагу формуванню знаряддєвих дій. При цьому вирішуються наступні завдання:

- закріплення у дітей раніше засвоєних предметних дій та способів використання найпростіших знарядь для виконання практичних завдань;

- закріплення власного досвіду малюка з предметами-знаряддями, знань про призначення предметів.

Багато чого малюка можна навчити під час повсякденного спілкування з ним в побуті, виконання режимних моментів (умивання, одягання), а також прогулянок. Дуже подобається маленьким дітям виконувати дії спільно з дорослими. Так можна запропонувати разом накрити стіл для вечері, розкласти білизну перед прасуванням, полити салат олією та перемішати його.

Але найдієвішою формою навчального впливу є дидактично спрямовані заняття, спеціально організовані дорослим. Вони дають можливість систематично, поступово ускладнюючи матеріал, розвивати сприймання дітей, повідомляти їм доступні відомості, формувати вміння й деякі інші важливі якості. Дитина раннього віку, граючись, непомітно для себе засвоює ті відомості та уміння, які дорослий вважає за потрібне їй дати.

Рухові посібники та іграшки продуманої конструкції - стіл-бар'єр, візок-допомагають дитині міцніше стояти на ногах, упевнено робити перші кроки. Особливо це важливо для дітей з порушенням опорно-рухового апарату.

Великі можливості для сенсорного розвитку та удосконалення спритності рук дають такі народні іграшки, як пірамідки, мотрійки, неваляшки, розбірні кулі, яйця тощо. Дітей приваблює барвистість цих іграшок, забавність дій з ними. Граючись, малюк навчається розрізняти форму, величину, колір предметів, оволодіває різноманітними діями, рухами. І все це своєрідне засвоєння елементарних знань і вмінь відбувається в захоплюючих, доступних дитині формах.

Слід пам'ятати, що особливо добре діти засвоюють відомості про навколишні предмети та явища, коли вони мають змогу не тільки спостерігати, а й активно діяти. Тому їх необхідно вчити різним видам діяльності. Поступово вони навчаються складати і розбирати пірамідки, вкладати мисочки, створювати прості конструкції з кубиків, користуватися лопаткою, совочком, дерев'яним молоточком. У процесі такої діяльності в малюків виробляється інтерес до виконання завдань, активність, вміння певний час зосереджуватися на завданні.

Дуже важливо пам'ятати, що ігри мають створювати в дітей хороший настрій, викликати задоволення. Позитивний настрій є запорукою успішного розвитку дітей раннього віку та має велике значення для майбутнього виховання. Враховуючи, що більшість часу дитина раннього віку проводить в родині, слід також посилити увагу на роботу з батьками. В першу чергу, слід з'ясувати, як батьки відносяться до своєї дитини. А також як вони самі оцінюють рівень розвитку малюка, і з якими проблемами стикаються. Дослідження свідчать, що у більшості випадків сім'я страждає від народження дитини з проблемами у розвитку. Багато авторів зазначають також високу ймовірність розлучення батьків, які не змогли подолати кризу, пов'язану з народженням хворого малюка. До того ж недоліки пізнавальної діяльності уже в ранньому дитинстві заважають налагодженню нормальних стосунків малюка з батьками, що заважає засвоєнню соціального досвіду, формуванню способів міжособистісного спілкування.

У багатьох матерів, які мають дітей з проблемами у розвитку, спостерігаються протиречиві батьківські установки. З одного боку, вони відторгають малюка, з іншого-встановлюють симбіотичні відносини з ним, надто опікають, намагаються забезпечити його безпеку. Вони сприймають своїх дітей як несамостійних, пасивних, сумних. Таке викривлене сприймання малюка реалізується в негативній практиці виховання.

Тому в першу чергу, необхідно надати батькам психологічну допомогу. В ході занять важливо проаналізувати негативний емоційний досвід матері, пов'язаний з народженням хворої дитини, змінити сприймання малюка в бік позитивного і оптимістичного. Після цього починається робота по навчанню їх ефективним виховним стратегіям, а також посильній участі в програмах розвитку.

На останок слід зазначити, що рання допомога має бути не самостійною замкнутою системою, а системою цілого – навчання, виховання та реабілітації.

Отже, діти з проблемами у розвитку повинні включатися у навчально-виховний процес. Це може бути заклад компенсуючого призначення. Діти з складними порушеннями у розвитку можуть отримати корекційну підтримку у групах короткочасного перебування. В таких групах освітній процес реалізується з

використанням індивідуально орієнтованих начальних програм. Батьки присутні і активно приймають участь в заняттях, оволодівають методами та прийомами навчання та виховання своєї дитини.

Однією з нових форм допомоги дітям з порушеннями у розвитку є група, в якій виховуються діти з порушенням інтелекту та малюки з інтелектом, що відповідає вікові. Навчання та виховання в такій групі здійснюється на основі програм дошкільного виховання і спеціальних (корекційно-розвивальних) програм з урахуванням індивідуальних особливостей вихованців.

Таким чином, комплексна допомога дітям з проблемами у розвитку має велике значення в корекції порушень. За допомогою спеціально організованих занять у дитини збільшується активність, зростає самостійність. Відмічаються зміни в розвитку уваги, сприймання, пам'яті інших психічних процесів.

Література:

1. Баянская Е.Р., Разенкова Ю.А., Выродова И.А. М: Общение и игра взрослого с младенцем: Книга для родителей – М., АРКти 2002, 198 с.

2. Браткова М.В. Методика формирования предметних действий у детей раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы // Дефектология. – 2009. – № 2, с.77-83.

3. Вступ до абілітації та реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності – Навчально-методичний посібник – К.: ГЕРБ, 2007-288 с.

4. Діти раннього віку та гра / Упоряд. Гураш Л.В., Науменко Т.І., К.: Шкільний світ, 2009-128 с.

5. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. – М.: Владос, 2008 – 256 с.

6. Стребелева Е.А. Традиционные и новые организационные формы коррекционной помощи детям дошкольного возраста с нарушениями интеллекта // Дефектология. 2009. - № 3, - с. 63-67.

7. Як організувати інноваційні соціальні послуги для дітей з особливим потребами. Моделі та документи. рання інтеграція та інклюзивне навчання (КАвт. кол.: Савченко О.О., Кукуруза Г.В., Шваб Ю.М. та інш. упоряд. Нідельник Л.Л. І – К.: ДП. – 2007 – 256 с.

УДК 376-056.36:159.952 ***Ю.Ю. Бугера***

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АТЕНЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Оновлення структури навчальних закладів різних типів і змісту навчання в них відповідно до вимог Державного стандарту загальної та спеціальної (корекційної) освіти є свідченням того, що на сучасному етапі в Україні відбуваються якісні зміни не лише в системі загальної, але й спеціальної освіти дітей.

У психічному розвитку розумово відсталих дітей вагоме місце відводиться проблемі дослідження уваги як базової складової психічного процесу, що тісно пов'язано з перцептивно-когнітивним розвитком дитини.

Увага займає провідне місце серед інших психічних процесів та розглядається як психофізіологічний стан, що характеризує динамічні особливості пізнавальних процесів та забезпечує організацію усієї психічної діяльності, зокрема:

- забезпечує організований і цілеспрямований відбір інформації,
- вибіркову і тривалу зосередженість психічної активності на об'єкті або діяльності,
- спрямованість і вибірковість пізнавальних процесів.

Увагою визначається точність і деталізація сприймання, вибірковість пам'яті, направленість і продуктивність мислення і уяви. Таким чином, від уваги залежать якість і результати функціонування усієї пізнавальної системи [1, с.34 – 38 ; 5].

Вивченням закономірностей та особливостей розвитку уваги у дітей з розумовою відсталістю займалися такі дослідники, як: І.Баскакова, С.Лієпінь, Л.Переслені, які виявили, що у даної категорії дітей спостерігаються суттєві відхилення у розвитку уваги та її основних властивостей. Зокрема, багато з них не можуть концентрувати свою увагу на чомусь,вони відволікаються, переключаючись на інші об'єкти [2; 5,с. 146 – 149].

Теоретико-експериментальне дослідження властивостей уваги у навчальному процесі (А.Кличев, М.Лила, Є.Мілерян, Н. Мещерякова, Ю.Рождєственский, В.Страхов) показали не лише сутність, зміст та розвиток уваги під час навчальної діяльності, але й відмітили роль атенційних здібностей на процес навчання, оскільки, значення уваги у навчальній діяльності обумовлене не лише її видами, але й основними властивостями, або атенційними здібностями (обсяг, стійкість, розподіл, переключення), які значною мірою визначають успішність засвоєння знань учнів під час уроку.

Детальний аналіз наукових праць ряду авторів (А.Кличев, С.Лієпінь, О.Горохова, С.Рубінштейн, та інші), показує, що кожна властивість уваги, яка проявляється у розумово відсталих молодших школярів на уроці має певне значення для успішного та результативного засвоєння ними знань, при цьому, провідна властивість завжди пов'язана з іншими , а рівень успішності у навчанні пов'язаний з поєднанням великої кількості цих властивостей і вищим рівнем їх розвитку.

Дослідження кількісних та якісних характеристик, сутності та змісту атенційних здібностей (обсяг, стійкість, переключення, розподіл) показали, що вони не є сталою величиною і можуть змінюватись у процесі навчальної діяльності за допомогою відповідних психолого-педагогічних умов, а саме:

- при використанні активуючої інструкції, що сприяє розширенню обсягу уваги, оскільки, в значній мірі, обсяг залежить від різної мотивації і установки до сприймання;
- у процесі попереднього ознайомлення і активної діяльності учнів з об'єктами, які сприйматимуться за умов включення їх у обсяг уваги;

- при використанні надмірної кількості об'єктів спостереження чи вивчення, або навпаки при надмірному обмеженні кількості об'єктів може спостерігатись звуження обсягу уваги, при цьому оптимальною для молодших школярів допоміжної школи є кількість – 3 – 5 об'єктів сприймання. Саме кількість пропонованої дітям інформації може впливати як негативно так і позитивно на обсяг процесу уваги;
- при спрямуванні та розробці відповідних завдань уроку потрібно звертати увагу на підвищення точності та правильності їх виконання , а не на збільшення темпу роботи [2], враховуючи значні відхилення в стійкості уваги у розумово відсталих молодших школярів порівняно до норми.

З цього приводу суттєвим є дослідження ряду авторів(Б.Ананьєв, Є.Мілерян, І.Страхов та інші [1,с. 34 – 38; 3] щодо проблеми розвитку уваги під час навчальної діяльності, які серед основних проблем навчання виділяють оптимізацію та активізацію процесу уваги школярів у навчальному процесі.

Отже, успішність у навчальній діяльності залежить від розвитку атенційних здібностей учнів, які являються показниками та критеріями розвитку їх уваги, проте якості організації навчальної діяльності молодших школярів є також, важливим фактором її розвитку. Теоретичні основи та положення щодо структури уваги, її сутності, контролюючої та інтенціальної функцій, основних властивостей дають можливість педагогу впроваджувати правильне керівництво навчальним процесом, яке дає змогу спрямовувати навчальний та методичний матеріал на розвиток та корекцію властивостей уваги [3; 4].

Підвищення активності уваги учнів на уроках обумовлено рядом педагогічних факторів (зміст уроку; педагогічне забезпечення процесу навчання: методи, засоби, прийоми навчання; рівень розвитку структурних компонентів уваги), які враховують вікові, індивідуальні та психофізіологічні особливості молодших школярів.

Слід зазначити на тому, що увага учнів початкових класів, перш за все, залежить від зацікавленості навчальним матеріалом та мотивів учня, і за своїм характером у багатьох випадках вона є мимовільною. Особливо це стосується дітей з розумовою відсталістю, у яких має місце низький рівень довільності усієї пізнавальної діяльності, у тому числі й уваги. Саме тому, головним завданням педагогів та дефектологів є створити позитивну мотивацію та викликати інтерес учнів до навчального матеріалу і загалом процесу навчання. За умови наявності позитивних мотивів до учіння дитина зможе більш тривалий час сконцентрувати свою увагу на об'єкті пізнання, що дасть змогу атенційним процесам характеризуватися більшою довільністю.

Наукові дослідження показали, що стимуляцією щодо формування в учнів позитивної мотивації до учіння є:

1. Наявність ігрових компонентів у дидактичних заняттях.
2. Спрощення та доступне викладання навчального матеріалу.
3. Зв'язок навчального матеріалу з життєвим досвідом дітей.
4. Орієнтація вчителя на відповідні види заохочення учнів [3].

Вище розглянуті напрямки позитивної стимуляції мотивації до учіння має велике значення, оскільки у дітей з розумовою відсталістю спостерігається

зниження пізнавальної активності , тому наявність частих словесних покарань та негативної оцінки їх діяльності може призвести до зниження у дитини бажання вчитися взагалі.

Обґрунтування праць дослідників (С.Рубінштейн, П.Гальперін, В.Петровський та інші) показує, що формування та корекція уваги у розумово відсталих школярів тісно пов'язані з розвитком особистості, оскільки, увага супроводжується формуванням таких особистісних якостей, як: самостійність, дисциплінованість, наполегливість тощо. Притаманні учням з розумовою відсталістю порушення довільної уваги перешкоджають формуванню в них цілеспрямованості поведінки і діяльності, різко знижують їх працездатність. Тому, досить важливим є структурування уроків, з урахуванням динаміки працездатності учнів, що передбачає подачу нового матеріалу за відповідними рівнями сприйняття та диференціації, а саме, бажано подавати важливий матеріал до середини уроку, оскільки, рівень включення, кожної окремої дитини з розумовою відсталістю, триває значно довше і менш результативно.

Теоретико-практичне вивчення загальної та спеціальної, фізіологічної та психолого-педагогічної літератури, практичного досвіду вчителів у напрямку розвитку уваги під час уроків у молодших нормально розвинених та розумово відсталих школярів дав нам змогу зробити наступні висновки .

Увага – багатовимірне психологічне явище, її рівень багато у чому залежить від атенційних здібностей, тобто основних властивостей (обсяг, стійкість, концентрація, розподіл та переключення), які є індикатором розвитку уваги. Якщо рівень розвитку будь-якої із властивостей уваги занижений або порушений у дитини, то це призводить до зниження її активності, працездатності та успішності. Тому важливим, на нашу думку, є те що розвиток атенційних здібностей повинен відбуватися у всьому навчально-виховному процесі, допоміжної школи, а не лише на спеціально організованих корекційних заняттях, що обов'язково слід враховувати при плануванні та організації навчальної діяльності молодших школярів з розумовою відсталістю.

Література:

1. Дети со сложными нарушениями развития. Психофизиологические исследования / под ред. Л.П. Григорьевой. – М.: Издательство «Экзамен», 2006. – 352 с..

2. Лиепинь С.В. Особенности внимания умственно отсталых младших школьников: дис. канд. психол. наук: 19.00.10 / Лиепинь Скайдрите Викторовна. – М., 1977. – 118 с.

3. Лила Н.Н. Развитие свойств внимания в процессе обучения учащихся начальних классов: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Лила Николай Николаевич. – К., 1987. – 163 с.

4. Мещерякова Н. В. Атенционные способности как критерий формирования внимания школьников: автореферат дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Н. В. Мещерякова – Самара, 1998. – 22 с.

5. Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н. Леонтьева. – М.: Узд-во МГУ, 1976. – 305 с.

УДК 376.1:373.2 ***С.П.Булахова***

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРОВАНОГО ТА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ДНЗ

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти – в центрі уваги не порушення та його подолання, а дитина, її особистість, тому саме на індивідуальність, користь для кожного вихованця й треба орієнтуватися, обираючи форму інклюзії та заклад для навчання. Батьки дитини з особливостями психофізичного розвитку (ОПФР) перш ніж віддати свого малюка до дошкільного закладу повинні ознайомитися з умовами виховання, кадровим складом фахівців,матеріальною базою. Вони повинні пересвідчитися щодо того, що їх дитині тут буде затишно і комфортно, вона навчиться спілкуватися,буде розвиватися і що її ніхто не скривдить.

На основі аналізу практичних досліджень з питань інтегрованого та інклюзивного навчання в Україні можна зазначити необхідні умови його забезпечення:

1) позитивна налаштованість не тільки дитини, яка інтегрується, та її родини, а також і учасників навчально-виховного процесу: педагогів, батьків, вихованців, готовність всіх працювати і співпрацювати в нових умовах;

2) всі учасники інклюзивного навчання повинні не забувати головний принцип «Не зашкодь!». Шкода може бути завдана не тільки дитині-інваліду, а й здоровим дітям, в колектив яких інтегрується особлива дитина;

3) дитина, яка інтегрується, обов'язково повинна мати висновок ПМПК, щодо її діагнозу і можливості інклюзії в колектив здорових однолітків (це значно знизить ризик виникнення конфліктів та дасть можливість знайти заклад, де дитина може отримати максимальну користь для розвитку та здоров'я при наявності фахівців (масажист, логопед, тощо);

4) педагог, в групу якого інклюзується дитина з ОПФР, повинен отримати первинну консультацію фахівців, щодо діагнозу, особливостей виховання й фізичних обмежень для особливої дитини, а при необхідності, мати можливість систематично отримувати консультації фахівців та методичні поради (наприклад, на умовах лекотеки);

5) необхідно провести роз'яснювальну роботу з батьками вихованців на підставі нормативних актів, щодо можливостей виховання дітей з ОПФР у загальному середовищі;

6) в старших дошкільних групах доречно в ігрових формах проводити профілактичну та роз'яснювальну роботу з вихованцями (бесіди, читання художніх творів, лялькові вистави за власними сценаріями педагогів). Ця робота особливо необхідна, коли дитина з ОПФР приходить до дитячого садка в 4-5 років і здорові однолітки усвідомлюють, що новий вихованець має певні особливості;

7) інтегрувати дитину з ОПФР в загальне середовище необхідно якомога раніше, наскільки дозволяє діагноз та рекомендації фахівців, доки вона ще не усвідомлює своєї «особливості».

Дитина з ОПФР може перебувати в масовій групі дошкільного закладу та отримувати реабілітаційну, лікувальну допомогу в медичному закладі, згідно діагнозу. Наприклад, дитина з незначними порушеннями зору, мови, слуху, опорно-рухового апарату і т. ін., може відвідувати для лікування офтальмологічний, логопедичний, масажний, сурдологічний кабінет дитячої поліклініки та відвідувати масову групу дошкільного закладу. Як, правило, батьки «особливого вихованця» інформують педагогів, щодо специфіки навчання їх дитини, наданої фахівцями поліклініки. (це може бути індивідуальний зошит для занять з логопедом, корекційні ігри для зору, ортопедичне взуття, спеціальна подушка при порушеннях опорно-рухового апарату та інше.).

Якщо вихователі використовують поради фахівців, дитина отримує лікування та успішно адаптується в масовій групі - можна вважати інклюзивне навчання повноцінним.

В комбінованих дошкільних навчальних закладах можливості інтеграції практично максимальні й добираються по принципу доцільності, корисності, оптимальності, урахування тяжкості діагнозу та принципу «не нашкодь!». Не всі діти групи компенсуючого типу можуть перебувати в масовій групі в силу важкості діагнозу, а, ось, навпаки, здорові в спеціальній групі – це можливо. Коли здорова дитина потрапляє в групу компенсуючого типу – головне, щоб вона також отримувала користь від такого перебування.

Група компенсуючого типу, в якій перебувають здорові діти повинна працювати за загальними програмами розвитку, навчання та виховання дошкільників. Треба враховувати, що в спеціальній групі в режимних моментах передбачено час на лікування. Наприклад, в групі для дітей з порушенням зору передбачено загальне лікування на офтальмологічному обладнанні з 9-00 до 9-50, під час якого вихователь разом з медичною сестрою організує «зорове навантаження» для дітей з порушенням зору (робота з мозаїкою, конструктором, пазлами, кубиками, розмальовками, вирізання за контуром малюнків, викладування візерунків, букв, цифр, шнурування, тощо). Чим зайняті в цей час здорові діти? Виявилося, що саме загальне лікування – чудовий час для проведення індивідуальної та підгрупової роботи з здоровими вихованцями, тобто повноцінно реалізовано право цих дітей на дошкільну освіту.

Знаходження під одним дахом комбінованого закладу масових та спеціальних груп надає широкі можливості часткової та тимчасової інтеграції. Накладає на педагогічний колектив велику відповідальність за організацію сумісного навчання, виховання та спілкування дітей з ОПФР та їх здорових однолітків, ведення роз'яснювальної та профілактичної роботи серед батьків. Проблеми спілкування дітей виникають тільки в старших групах, а молодші не усвідомлюють своєї «особливості», та не помічають її в інших.

Саме тому, поряд з пошуком нових форм корекційної роботи розробляються й програма духовно-морального виховання дошкільнят. Виховання таких чеснот, як доброта, милосердя, любов до оточуючих, дружба ведеться з самого раннього віку у непримушеній формі казки або авторської лялькової вистави, де надається

взірець чемної поведінки, поваги до старших, допомоги в біді та дружніх стосунків. Все це за роки перебування дитини в ДНЗ від групи раннього віку до старшої й складає фундамент на якому можна формувати стосунки з тим, хто «особливий». А при правильно вибраній формі інклюзії не буде конфліктів і серед батьків.

Практика свідчить, що також позитивним прикладом сумісного навчання є часткова або тимчасова інтеграція здорових дітей та дітей з ОПФР – коли діти спецгруп разом з дітьми масової групи проводять разом більше часу. Це театральні вистави, свята, прогулянки, екскурсії, ігри, заняття-ранки, де кожен почувається повноцінною, щасливою, рівною, успішною дитиною, яку люблять усі оточуючі, та не має значення, яку групу відвідує дитина, чи які проблеми в здоров'ї має.

Підбиваючи підсумки перших років впровадження інклюзованого навчання в дошкільному навчальному закладі комбінованого типу можна впевнено сказати, що воно має свої переваги, але є певні проблеми:

- не всі вихованці старших дошкільних груп та деякі батьки здорових дітей позитивно налаштовані на допомогу «особливій дитині», на сприйняття її рівною та повноцінною особистістю;

- батьки дитини з ОПФР іноді бачать виключно свої проблеми й вважають, що всі оточуючі «повинні робити саме так, як їм хочеться», бо вони втомились вдома з такою дитиною;

- педагог масової групи, яка, в останні роки, переповнена вихованцями до 30 дітей у зв'язку з недостатньою кількістю дошкільних закладів, фізично не може приділити «особливій дитині» належну увагу та надати кваліфікаційну допомогу;

- бракує методичної літератури щодо організації виховання та навчання в групі, де на умовах інклюзивного навчання перебуває малюк;

- низький рівень матеріального забезпечення перебування дитини з ОПФР в загальному середовищі.

Частіше, на практиці, як ініціаторами інклюзії так і її супротивниками виступають саме батьки дітей. Родина хворого малюка дуже радіє, побачивши свою дитину в загальному педагогічному просторі, бо тепер можна всім казати, що їх дитина відвідує той же садочок (школу), що і всі діти.

Одна-дві дитини з тяжкими порушеннями зору, мовлення, ЗПР, легким ступенем розумової відсталості, легкою формою ДЦП в масовій групі, особливо провінціального дитячого садочку, - не рідкість. Але перебування в масовій групі дитини з ОПФР, яка просто сидить в куточку, «щоб не заважала», - не є інклюзивним навчанням. В дошкільному закладі таким дітям педагоги приділяють посилену увагу, з ними працюють фахівці груп компенсуючого типу. Саме педагоги груп з інклюзивним та інтегрованим навчанням та батьки дітей з ОПФР, найчастіше користуються й послугами лекотеки ДНЗ, яка стає консультативним, методичним порадником та центром прокату корекційних іграшок.

Вихователі, на умовах лекотеки, беруть в групу саме ті корекційні іграшки, які були рекомендовані спеціалістами, а також виконують всі рекомендації фахівців, наприклад, щодо організації зорового або слухового режиму, проведення корекційних ігор в групі компенсуючого типу.

Сьогодні ми можемо впевнено сказати, що, якщо діагноз дозволяє дитині перебувати в колективі здорових однолітків, то робити це треба якомога раніше, бо у віці 2-х років дитина зовсім не відчуває своєї «особливості» й адаптується та інтегрується повноцінно. Дитина старше 3-х років вже має негативний досвід спілкування з однолітками на дитячому майданчику та на подвір'ї, де діти або сміялися з вади, або жахалися, не гралися, відходили від неї.. До того ж дитина з острахом відноситься до будь-яких розмов дорослих пошепки, вважаючи, що саме про неї зараз говорять. Лише через деякий час, сумісними зусиллями всіх: педагогів, дітей, батьків дітей групи і батьків дитина стає повноцінним і рівним членом дитячого колективу.

Отже, можна зробити висновок: всі діти мають право на освіту, на навчання та виховання в ДНЗ. Малюкам з ОПФР цікаво і корисно перебувати разом з однолітками в дитячому садочку, вони багато чому навчаються і самі навчають здорових дітей бути толерантними,добрими й щасливими.

Література:

1. Миронова С., Завальнюк О. Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з порушенням психофізичного розвитку // Дефектологія. – 2011. - № 1. – С. 8-12.

2. Білецька Людмила, Білецька Ірина. Інклюзивне навчання: перші кроки в Україні // Дошкільне виховання. – 2007. - № 4. – С. 12-15.

УДК: 159. 922: 37.015.3 ***Ю.О.Бистрова***

ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Вибір професії після закінчення школи – перший у житті більшості людей обов'язковий, змушений вибір, якого не можна уникнути. У нашому суспільстві саме цей момент життя є переломним для соціальної позиції. Професійне самовизначення є провідним новоутворенням в юнацькому віці. Проблему професійного самовизначення, з погляду її психологічного змісту, можна розглядати з трьох аспектів: як проблему самореалізації особистості, як проблему вибору й прийняття рішень і як проблему адаптації в широкому розумінні (Л.І.Божович, О.І.Галкіна, Л.М.Злобін, Е.А.Климов, Д.Ю.Олексієвських, І.С.Кон, О.В.Петровский, Д.І.Фельдштейн, В.В.Чебышева).

Таким чином, професійне самовизначення особистості – це складний багатокомпонентний процес, спрямований на вирішення людиною важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору й знаходження свого місця в життєвому просторі. Процедура вибору професії вимагає психологічної допомоги, консультування, підтримки, і насамперед – діагностики.

Завдання забезпечення діагностико-корекційного супроводу у процесі професійного самовизначення завжди перебували в сфері уваги вчених. Різні

аспекти підготовки слабозорих учнів до вибору професії досліджували багато фахівцями. Зміст і форми профорієнтаційної роботи в спеціальних школах для дітей із порушеннями зору розглядали В. П. Єрмаков, Л. К. Єрмилов, І. Є. Кузнєцов, А. Я. Фесенко; клініко-офтальмологічні аспекти профорієнтації – В. П. Жохов, Є. С. Лібман; психологічні особливості професійного самовизначення – О. С. Забабуріна; психолого-педагогічні основи професійної освіти інвалідів по зору – О. Л. Олексієв, В. З. Деніскіна, І. Н. Зарубіна та ін.; основи використання тифлотехнічних засобів у компенсації зорової недостатності – О. Л. Олексієв, В. С. Сверлов, С. В. Федоренко та ін.

Проте аналіз нормативних документів і методичних рекомендацій з організації профорієнтаційної роботи в школах-інтернатах для дітей з порушеннями зору показав, що в них недостатньо уваги приділяють формуванню в слабозорих учнів умінь здійснювати самостійний і усвідомлений вибір професії. Між тим цей процес у цієї категорії школярів є ускладненим.

Кілька вчених вказують на обмеженість у таких підлітків знань і уявлень про себе й функціональні можливості своїх органів чуття (Л. І. Плаксіна, Є. П. Синьова); неадекватність їхньої самооцінки та труднощі ідентифікації; знижену активність і самостійність (О. Г. Літвак); ігнорування ними особливостей свого психічного, фізичного й рухового розвитку. Усе це призводить до некомпетентності слабозорих учнів у виборі професії. Її можна подолати при здійсненні цілеспрямованої корекційної роботи з формування в цієї категорії школярів сукупності специфічних знань і вмінь.

До них ми зараховуємо знання про дефект зору та зумовлені ним особливості психофізичного розвитку, про обмеження й протипоказання до умов і характеру праці за наявності захворювань очей, про способи охорони зору й компенсацію зорової недостатності, про методи та прийоми самовиховання. Але одних цих знань недостатньо, щоб сформувати здатність слабозорих школярів до здійснення самостійного й усвідомленого вибору професії. Необхідно звернути увагу на вироблення в них умінь шукати необхідну інформацію, аналізувати обрану професію з позиції її безпеки для свого зору та здоров'я, оцінювати свої професійні можливості (передусім зорові), складати план підготовки до професії й організовувати себе на самокорекцію й подолання наявних недоліків. Наявність саме цих специфічних знань і умінь визначає стан соціальної компетентності у виборі професії в слабозорих учнів, під якою треба розуміти сукупність знань про світ праці та про себе як суб'єкта професійної діяльності; умінь оцінювати й розвивати свої можливості відповідно до вимог професії та ринку праці – усе це в сукупності визначає успішність соціалізації випускника.

Проблеми професійного самовизначення необхідно розглядати в більш широких контекстах планування життя й знаходження свого місця в суспільстві (В.І.Бондар, Т.М.Гребенюк, І.М.Некрасова, Є.П.Синьова, С.Ф.Федоренко). В рамках цього питання на базі Рубіжанського навчально-реабілітаційного центру та Конотопської загальноосвітньої спеціальної школи інтернату було проведено дослідження щодо професійно-трудової соціалізації випускників.

Метою дослідження було впровадження корекційних та профорієнтаційних програм і підготовка рекомендацій щодо проведення психолого-корекційної та професійно орієнтованої роботи зі слабозорими учнями, як складової забезпечення наступності у процесі їх професійного самовизначення – запоруки успішної професійно-трудової соціалізації.

Гарна профорієнтаційна корекційна програма здебільшого повинна бути проблемною. У дискусійній формі потрібно обговорювати не тільки проблеми працевлаштування в сучасному світі, але й поліпшення цього світу через основну справу свого життя, тобто через професію [2; 4].

Звичайно, що такі дискусії в підліткових класах повинні управлятися й контролюватися психологами-профконсультантами. Для цього важливо розробляти принципово нові методи й форми роботи, а не просто тестувати школярів, надаючи їм рекомендацій. Більш цікаві форми роботи – це такі, коли підліток, що самовизначається, поступово починає відчувати свою причетність до культурно-історичного процесу, бачити себе майбутнім соціальним суб'єктом, громадянином своєї країни [1; 3; 5].

Основні правила при підготовці й проведенні конкретних профорієнтаційних занять наступні:

1. Визначити мету даного заняття: мета для учнів (зовнішня – у вигляді доступних для розуміння інструкцій) і мета для себе (внутрішня).

2. Підібрати методики й теоретичний матеріал відповідно до мети.

3. Спланувати все заняття за часом (за хвилинами), при цьому бажано спочатку якось заінтригувати учнів (підібрати відповідні методики або питання для обговорення), далі запропонувати щось серйозне, ближче до кінця – знову більше інтриги.

4. Не обов'язково прагнути до повної визначеності (використовувати «ефект незавершеної дії»).

5. Разом з тим, важливо зробити заняття цілісним і логічно завершеним (відповідно до зовнішньої мети, тобто формальна інструкція методики або ціль заняття повинна бути виконана).

6. Підбирати тільки ті методики, якими психолог володіє, враховуючи загальний рівень готовності самих учнів працювати з методиками.

7. При плануванні групового заняття пам'ятати, що часто його природним продовженням є індивідуальна профконсультація (для бажаючих), тобто не всі проблеми вирішуються в класі.

8. Підтримувати дисципліну за допомогою високої динаміки проведення занять (щоб навіть відволікатися не встигали); підвищеної уваги до лідерів класу (частіше давати їм «особливі» завдання, просити чимось допомогти, пропонувати головні ігрові ролі в складних іграх тощо); введення незвичних правил (наприклад, „можна голосно сміятися й навіть іржати, але тільки стоячи" та інше); припинення даної форми роботи (наприклад, ігри) і переходу до усного викладання матеріалу або письмової роботи, якщо дисципліна незадовільна (особливо при проведенні ігрових

занять); використання вербальних і, головне, невербальних засобів впливу (звичайно, якщо психолог ними володіє).

У роботі шкільного профконсультанта важливе місце посідає індивідуальна робота з підлітками. Індивідуальні профконсультації є не тільки доповненням до групових форм і методів роботи, але і їхнім природним продовженням. Іноді психологи скаржаться, що підлітки не йдуть до них на консультації. Рекомендується на групових заняттях (або в роботі з класом) давати тести й опитувальники не стільки для об'єктивної діагностики, скільки для мотивації школярів до індивідуального обговорення отриманих результатів. І тоді проблема мотивації частково буде вирішена. При цьому варто пам'ятати, що індивідуальна профконсультація – справа добровільна.

Пріоритетні напрямки профорієнтаційної роботи зі слабозорими підлітками і юнаками:

5 – 6 клас: професійна освіта та знайомство з окремими професіями, їхньою суспільною значущістю. Пропагування професій, найбільш затребуваних суспільством та оволодіння якими є доступним для слабозорих випускників.

7 клас: систематизація знань про світ професій залежно від цілей і умов праці. Знайомство з психологічними основами професійного вибору. Первинна профдіагностика.

Заняття з підлітками націлені головним чином на розвиток у підлітків професійної свідомості, формування особистісного змісту вибору конкретної професії, розвиток уміння співвідносити суспільні цілі вибору сфери діяльності зі своїми ідеалами й реальними можливостями[1; 5].

Для підлітків розроблено програму психологічного супроводу вибору профілю навчання учнями середньої ланки.

8 – 9 клас: поглиблення знань про вимоги професії до людини; розвиток механізмів самопізнання; корекція самооцінки й формування уявлень про подальшу життєву перспективу за допомогою виконання професійних проб; формування професійно-важливих якостей в обраному виді праці; контроль і корекція професійних планів; оцінювання результатів досягнень в обраній діяльності; соціально-професійна адаптація.

Профорієнтаційні заняття проводять систематично упродовж навчального року. Тривалість одного заняття може варіювати від однієї академічної до однієї астрономічної години, залежно від специфіки й провідного виду діяльності (наприклад, час заняття може зростати при проведенні психодіагностичної роботи, організації екскурсії, виконанні професійної проби учнями).

Можна виділити такі основні варіанти організації взаємин психолога-профконсультанта з учнем у консультаційному процесі:

1. Діагностико-рекомендаційну консультацію, яка базується на попередній профдіагностиці клієнта й наступній видачі йому рекомендацій щодо придатності або непридатності його до професії. У більшості випадків клієнт залишається у пасивній позиції обстежуваного, тобто говорити про діалог і взаємодію часто не доводиться.

2. «Вільну бесіду», коли важливі питання самовизначення обговорюються у вільному стилі й можна перескакувати з однієї на іншу, близьку тему. Часто все це створює деякий логічний хаос, і тому потрібно намагатися не втратити головну логічну нитку (або навіть суть) розмови. Оскільки клієнт звичайно не в змозі простежити логіку такої розмови, то ініціативу доводиться брати психологу-профконсультанту. Але тоді консультант стає ініціатором бесіди, а клієнт неминуче посідає пасивну позицію.

3. Справжній діалог, взаємодію, співробітництво з клієнтом. Реально досить складно організувати таку взаємодію, і нерідко для цього потрібно провести спеціальну підготовчу роботу (до того ж у клієнта повинна бути сформована потреба в діалозі, а також готовність брати участь у спільній роботі з психологом).

Для підвищення ефективності профорієнтаційної роботи зі слабозорими підлітками і юнаками рекомендується задіяти ряд фахівців корекційного закладу – вихователів, класного керівника, психолога, соціального педагога.

У зв'язку з цим основними напрямками роботи **педагогів** (класного керівника й вихователя класу) є: професійна освіта учнів; організація інтелектуально-пізнавальної діяльності в системі додаткової освіти в рамках розширення знань про світ професій; розвиток творчого й художньо-естетичного потенціалу учнів.

Пріоритетні напрямки діяльності **соціального педагога:** формування соціально необхідних знань і навичок для правильного професійного вибору вихованців; налагодження та підтримка співробітництва з районним центром профорієнтації й зайнятості населення, підприємствами з організації профорієнтаційних заходів, а також зв'язку з окремими навчальними закладами; оформлення документації для вступу випускників у навчальні заклади.

Головні аспекти роботи **психолога:** знайомство учнів з основами психологічних знань з професійної орієнтації; сприяння соціальному становленню старшокласників; розвиток мотивації самопізнання, спонукання учнів до усвідомлення власних індивідуальних особливостей і їхнє співвіднесення з вимогами, які ставить професія; корекція деяких особистісних особливостей, що перешкоджають правильному вибору професії й успішній професійно-трудової соціалізації.

Діяльність фахівців повинна бути комплексно спрямованою на досягнення спільної мети.

Таким чином, впровадження корекційних та профорієнтаційних програм і підготовка рекомендацій щодо проведення психолого-корекційної та професійно орієнтованої роботи зі слабозорими учнями забезпечує наступність у процесі їх професійного самовизначення – запоруки успішної професійно-трудової соціалізації.

Література:

1. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. / В. І. Бондар. – К. : Наш час, 2005. – 176 с.

2. Борисова Е. М. Психологическая диагностика в школьной профориентации / Е. М. Борисова, К. М. Гуревич // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 77 – 82.

3. Гребенюк Т. М. Соціально-психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 / Т. М. Гребенюк. – К., 2008. – 215 с.

4. Климов Е. А. Психологическое профессиональное самоопределение. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

5. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : підручник / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.

УДК 376.37 ***І.В.Гаврилюк***

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ

Під сучасним комплексним підходом до подолання заїкання слід розуміти лікувально-педагогічний вплив на різні сторони психофізичного стану заїкуватого різними способами і різними фахівцями. Вчитель-логопед організує тандем в роботі лікарів, музичного керівника, вихователів, психологів, батьків, що використовують різноманітні методи і засоби впливу на дитину.

Увесь лікувально-педагогічний комплекс за характером його впливу розділяють на дві складові: оздоровчо-лікувальну і корекційно-виховну. До оздоровчо-лікувальних заходів відносяться створення сприятливих умов для лікування, організації необхідного режиму, правильного харчування, лікувальні вправи, логоритміка, процедури загартування, лікування медичними препаратами, психотерапія, фізіотерапія.

Для дитини, що страждає на заїкуватість, в умовах спеціалізованого закладу необхідно створити спокійний і одночасно життєрадісний настрій, що буде відволікати її увагу від свого дефекту. На дитину має позитивний вплив професійно обладнане приміщення, де проводяться заняття як з вчителем-логопедом, так і з іншими спеціалістами.

В корекційно-виховному процесі педагогам слід будувати відношення з дітьми з необхідною вимогливістю, але без різкості і прагнення тримати дитину в сліпому підкорені і тим більш під страхом. Особливого значення набуває взірець правильного мовлення і взагалі мовленнєве спілкування з заїкуватими, тому що слово має дуже значний вплив на вищу нервову діяльність і відіграє суттєву роль в корекційній роботі з дитиною-логопатом.

Медикаментозне лікування нормалізує діяльність центральної і вегетативної нервової системи, послаблює судоми мовно-рухового апарату, знімає психогенні нашарування, сприяє оздоровленню організму в цілому, тому лікування є одним з найважливіших компонентів комплексного методу, є основою ефективної логопедичної роботи з заїкуватими, сприяє профілактиці рецидивів заїкання.

Вчителі-логопеди в своїй практиці вже досить часто використовують елементи раціональної психотерапії, що потребує від них вміння правильно орієнтуватись і використовувати деякі психотерапевтичні засоби в логопедичному впливі на заїкуватих. Розрізняють два основних види впливу словом: 1) раціональну або

роз'яснювальну психотерапію; 2) сугестивну терапію, в якій виділяються навіювання в стані бадьорості, самонавіювання. Раціональна психотерапія починається з вивчення заїкуватої дитини. Досконально і тактовно зібрані у батьків і самої дитини про минуле життя, домашні обставини, відношення до неї з боку оточуючих, виявлення інтересів дитини, відношення до свого дефекту – все це є першорядним завданням для вчителя-логопеда. Для дошкільнят раціональна психотерапія використовується у вигляді різноманітних ігор, яскравого, нестандартного дидактичного матеріалу, праці, ритміки, сучасних комп'ютерних технологій.

Також велику увагу при корекції даного дефекту мовлення приділяють логопедичній ритміці, це своєрідна лікувальна фізкультура, яка дозволяє встановити рівновагу в діяльності нервової системи дитини, заспокоїти занадто збуджених дітей і розгальмувати загальмованих, врегулювати хибні і зайві дії. Також вона впливає на загальний тонус, моторику, настрій, сприяє рухливості нервових процесів центральної нервової системи.

В комплексному підході до подолання заїкання логопедична робота є одним з головних напрямків корекції. Завданням вчителя-логопеда є корекція у заїкуватої дитини навичок правильного мовлення – нормального темпу, достатньої гучності і виразності, правильного мовленнєвого дихання. Починаються заняття з досконалого психолого-педагогічного вивчення логопата, що дає можливість визначити форму заїкання, стан мовлення дитини. Після цього складається план роботи з дитиною, в якому враховуються її психічні і мовленнєві можливості. Логопедичні заняття проводяться як з групою, підгрупою заїкуватих, так і індивідуально. При корекції заїкання повинна бути передбачена необхідність тренування правильного мовлення і поведінки дітей в різноманітних умовах: в логопедичному кабінеті і поза ним, в різних життєвих ситуаціях, в присутності знайомих і незнайомих людей та інше.

На логопедичних заняттях дитина повинна навчитися постійно говорити без заїкання. Важлива роль в досягненні успіхів в роботі з заїкуватими дітьми належить їх батькам. Під час занять з дитиною вчитель-логопед повинен дати її батькам необхідний мінімум знань про заїкання. Така консультативно-методична підготовка батьків дає можливість брати активну участь в закріплені навичок правильного мовлення і поведінки дітей в їх повсякденному житті і навчанні.

Література:

1. Белякова Л. И. Основные логопедические технологии формирования плавной речи у заикающихся / Л. И. Белякова // Дефектология. – 2001. – № 4. – С. 49–53.

2. Волкова Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников: Книга для логопедов. – СПб.: Детство-Пресс, 2003. – 240 с.

3. Ворошилова Е. Л. Коррекция заикания у дошкольников. Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 64 с.

4. Левина Р. Е., Миронова С. А., Тугова Н. А. Преодоление заикания у дошкольников: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 144 с.

УДК 159.942:159.922.762:616.899 ***В.В. Галецька***

КОМПЛЕКСНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ

Ранній дитячий аутизм (РДА) - особлива аномалія психічного розвитку, якій характерні стійкі і своєрідні порушення комунікативної поведінки, емоційного контакту дитини з навколишнім світом і вміння правильно реагувати на зовнішні ситуації. Основна ознаку аутизму, неконтактність дитини, виявляється зазвичай рано, у віці 2-3 років, в період першої вікової кризи. З клінічного погляду ранній дитячий аутизм є одним з найбільш важких порушень розвитку та вважається загадковою хворобою XXI століття. Аутичні діти багато років були позбавлені доступних для інших осіб форм медико-психолого-педагогічної допомоги, оскільки аутизм є надзвичайно складною проблемою як у теоретичному, так і в практичному аспектах [4, с.240].

Проблема аутизму вивчалась і висвітлювалася в науковій, медичній, психологічній і педагогічній літературі протягом багатьох століть. В основному це були зарубіжні дослідження (H. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, B. Hermelin, L. Kanner etc.). Наукова розробка проблеми аутизму в пострадянському просторі, насамперед, пов'язана з іменами видатних російських психіатрів, психологів, педагогів-дефектологів (Е. Блейлер, Д. Гіляровський, К. Лебединська, О. Нікольська, Н. Озерецький). Важливо зазначити, що в останнє десятиріччя в Україні спостерігається зацікавленість цією проблемою як науковцями, так і практиками [5, с.528].

Існує велика кількість терапевтичних і корекційних технологій, методів, засобів у контексті психолого-педагогічного впливу на розвиток дітей з аутизмом. Холдинг-терапія (утримуюча терапія) полягає у тому, що в спеціальний час мати бере дитину на руки обіймає і утримує. Метою даного методу є – пробитися через не сприйняття дитиною матері і розвивати у неї відчуття і звичку відчувати себе комфортно.

Завдання матері:

- не відпускати;
- говорити дитині про свою любов і прагнення допомогти.

Завершити утримування можна лише тоді, коли дитина розслабиться, обов'язково потрібна участь батька, який допомагатиме матері утримувати дитину. Перший сеанс може тривати до чотирьох годин. Проводити терапію потрібно під контролем кваліфікованого спеціаліста. Розрізняють систематичні утримуючі вправи, які виконуються щоденно та спеціально організовані вправи, котрі проводяться у стані збудження дитини або із-за будь-яких інших змін у емоційній поведінці дитини [1, с.56].

Протипоказання:

- наявність у дитини або батьків тяжких соматичних захворювань;
- схильність до судом у дитини;

- неготовність батьків.

Заняття з даної методики проводилися раз на тиждень. Психолог центру соціальної реабілітації разом з дефектологом були присутні на заняттях і контролювали їхнє проведення, враховуючи, зокрема, й емоційний стан дітей та їхніх батьків.

Перед тим, як почати заняття, ми обов'язково ознайомлювали батьків зі специфікою проведення холдингу, із завданнями, які необхідно вирішувати під час роботи [3, с.336].

На першому занятті ставили завдання перед батьками під час холдинг-терапії встановити з дитиною тісну взаємодію, отримати контакт очима, голосом, тілесний контакт. Перед проведенням холдингу ми пояснювали, що батьки повинні використовувати своє інстинктивне бажання обійняти дитину та втримати її при собі. Пояснювали також роль батька, яка зводиться насамперед до підтримки матері, тому що їй одній не під силу те величезне навантаження, якого вимагає холдинг. Ми просили тата, щоб він під час терапії допомагав мамі втримувати та умовляти дитину, переборювати її опір. На «ситуацію втримання» Максим реагував запеклим опором. Завдання батьків під час холдингу полягало в тому, щоб утримати хлопчика не стільки фізично, скільки емоційно, умовляючи їх не йти, не залишати маму й тата, повторюючи, як важливо бути всім разом. Холдинг-терапія тривала 50 хв. Далі батьки під керівництвом психолога продовжували ігрові заняття з дитиною.

На другому занятті, як тільки Максима завели в кімнату, де раніше проводили холдинг, усі намагалися зацікавити хлопчика роботою, він починав кричати, тікати і присідати біля дверей – проявляв велике бажання піти з кімнати. Ми могли побачити, як він реагують на «ситуацію утримування» – проявляв опір, агресію, самоагресію. Але коли батькам усе ж таки вдавалося зацікавити і заспокоїти дитину, він почав вести себе спокійно, гратися, спостерігати за грою батьків. Нашим завданням на цьому занятті було навчити батьків способам емоційної взаємодії з дитиною і використання їх під час гри та малювання. Другий етап терапії проходив успішно. За гарну поведінку протягом однієї години батьки дозволили Максиму залишити робоче місце, якщо він цього хотів. Після терапії хлопчик вступив у гру, був досить активними: йому дуже сподобалася гра в «сухому басейні».

На третьому занятті хлопчик вже сам ішов на руки і починав зацікавлено гратися, малювати разом із мамою. Вів себе спокійно, не плакав, не кричав, старанно виконував запропоновані завдання. Під час холдинг-терапії він був емоційно задоволений, посміхався. Отже, ми помічаємо, що на цьому занятті Максим взагалі не проявляв опору, він зник.

На четвертому занятті, як тільки хлопчик зайшов до кімнати, відразу підбіг до батьків і своєю поведінкою подав сигнал, що вже час працювати. Батьки разом з дефектологом та логопедом зацікавлювали його іграми та завданнями, які використовувалися на минулому занятті. Максим гарно складав цифри, посуд, кубики, малював, але коли йому було запропоновано нову іграшку, то він починав нервувати, відмовлявся продовжувати гру. Виникала ще одна проблема –

стереотипізація холдинг-терапії. Хлопчик звик до визначеної послідовності занять і вимагав її стереотипного відтворення, а на будь-які інші зміни реагував агресією і відмовлянням працювати з дефектологом та логопедом, бігаючи по кімнаті.

П'яте заняття холдинг-терапії проводилося в іншому приміщенні, на що Максим дуже бурхливо відреагував: плакав, кричав, не йшов на контакт з батьками та спеціалістами. Ми знову зустрілися з проявом стереотипізації.

На останніх заняттях холдинг-терапії форми контакту з Максимом стали більше налагодженими. Основним нашим завданням був розвиток мовної активності хлопчика і розвиток активності у взаємодії. До співпраці залучився музичний керівник. Хлопчик уважно слухав певну мелодію, а потім забирав інструмент і продовжував виконання самостійно.

Таким чином, можемо зробити висновок про очевидність того, що холдинг-терапія, стимулюючи розвиток дитини, дає родині можливість по-новому налагодити взаємодію з нею.

Під час роботи з аутичними дітьми у рамках розробленої нами програми застосовувалися й елементи недирективної терапії, а саме: арттерапія та ігротерапія.

Метою цих форм терапії є зниження рівня страху в аутистичних осіб внаслідок пристосування до довкілля, а також навчання поведінки, необхідної для адаптації в суспільстві; головний акцент роблять на налагодженні контакту через наслідування і спільну активність [2, с.23].

Зокрема спільне малювання, коли разом із батьками дитина малює картинку. Це ігри з фарбами «Кольорова вода», для встановлення емоційного контакту. Ігри з водою. Метушня з водою, переливання її особливо подобається дітям, ці ігри мають і терапевтичний ефект. Наповнивши водою ванночку, організували гру в «басейн», в якому вчаться плавати іграшки; купали іграшки.

Аналіз результатів дослідження

Холдинг-терпія сприяла зменшенню, пом'якшенню аутизму, встановленню більш адекватного емоційного контакту між дитиною і батьками.

Через три тижні холдинг-терапії хлопчик вияв бажання і можливість взаємодіяти, став більш чутливим, менше відчуженим, краще слухав, виконував прості прохання. Агресивні прояви, які інколи спостерігались у поведінці до початку холдинг-терапії, перестали з'являтися. Дитина стала частіше дивитися в очі, більше хотіла бути поряд, а не сама по собі.

Холдинг-терапія позитивно вплинула на батьків. Після перших сеансів батьки стали почувати себе впевнено у стосунках з дитиною: зникла тривога, пов'язана з власною неспроможністю у контактах з дитиною. Вони стали краще розуміти дитину, її проблеми, бажання. Холдинг допомагає відчути глибину тривоги, страху та емоційного напруження, які переживає дитина; допомагає розібратись у тому, чого дитина не хоче, а чого не може; коли слухає і розуміє, а коли "відключається". Ця методика допомогла у короткий термін подолати дистанцію між фахівцями і батьками, навчити батьків прийомам емоційної роботи з дитиною, дати їм необхідні навички управління афективним станом дитини, стимуляції її розвитку. Холдинг-

терапія не тільки дала батькам необхідні навички корекційного впливу, вона спонукала їх до регулярної роботи з дитиною. Зменшились страхи. Діти стали дивитись в очі не тільки близьким людям, але й чужим, з якими зустрічались у транспорті, на заняттях, тим, хто приходить у гості (за розповіддю матері).

У нашому конкретному випадку аутичні розлади були глибокі, і за такий короткий термін ми отримали гарні результати:

- встановили емоційної контакт;
- помітно підвищився психічний тонус дитини;
- з'явився інтерес до виконання завдань;
- збільшився набір висловлюються почуттів;
- збільшився діапазон звуків і складів.

Разом з тим нами було відзначено негативні феномени при холдинг-терапії і способи їх подолання. Холдинг-терапія викликає злам звичних стереотипів. Нововведення викликали опір дитини, який був короткочасним і легко знімався.

Психолого-педагогічні спостереження дозволили дійти висновку про позитивні результати роботи, які виявились у зменшенні, пом'якшенні аутизму, встановленні більш тісного емоційного контакту між аутичною дитиною і батьками; у зростанні психічної активності дитини, підсиленні інтересу до оточення; у виявленні у дитини бажання взаємодіяти, у розвитку довільної уваги; у зменшенні негативізму та агресивних виявів у поведінці дитини; у покращенні засвоєння побутових навичок; у прогресі у розвитку мовлення; у позитивному впливі на батьків аутичної дитини, які стали більш впевненими у стосунках з нею, у розумінні її проблем. Холдинг-терапія не тільки допомогла батькам засвоїти навички корекційної роботи, але й сформувала у них звичку до регулярної роботи з дитиною [6, с.126].

Література:

1. Либлинг М. М. Холдинг-терапия как форма психологическойи помощи семье, имеющей аутичного ребенка / М.М. Либлинг // Дефектология. —1996. - № 3. - С. 56-66.

2. Лебединская К.С. Аутизм. Методы лечения тяжелого психического отклонения / К.С. Лебединская // Азбука здоров'я.– 2002.- № 5.– С. 23-24.

3. Никольская О.С. Аутичный ребенок: Пути помощи/ О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг — М.: Теревинф, 2000. — 336 с.

4. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическом воздействию / Т. Питерс. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 240 с.

5. Синьов В.М. Мультидисциплінарний (медико-психолого-педагогічний) характер діагностики і корекції розвитку особистості при порушеннях процесу соціалізації // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі: матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р. – К., 2008. – С. 527-532.

6. Ястребов В. С. Организация специализированной помощи при раннем детском аутизме / В. С. Ястребов. Методические рекомендации. – М., 1989. - 126 с.

УДК 376-091.214:502 ***В.В. Гладкая***

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В учебном плане вспомогательной школы (1-е отделение – для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью) выделяются коррекционные занятия «Развитие познавательной деятельности». Долгое время определение содержания работы в рамках этого вида занятий вызывало затруднения у практиков. Это проявлялось, как правило, в бессистемности работы, в случайном, нецеленаправленном подборе заданий, упражнений, и как следствие – в низкой удовлетворенности педагогов результативностью своей работы. Возникла необходимость определения содержания коррекционной работы на занятиях данного вида, что нашло выражение в разработанной автором статьи программе коррекционных занятий для 1-го отделения вспомогательной школы «Развитие познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью. I – V классы». Обоснование предложенной программы и логики научного исследования в процессе ее разработки и представлено в данной статье.

1. В первую очередь, требовалось определить цель коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности.

Любая деятельность состоит из системы целенаправленных действий [2, с. 181]. В качестве результата овладения действием выступает умение: «умение – есть результат овладения новым действием (или способом деятельности), основанным на каком-либо знании и использовании его в процессе решения определенных задач» [1, с. 94]. Следовательно, развитие любой деятельности заключается в формировании умений: трудовой деятельности – трудовых умений, учебной деятельности – учебных умений, познавательной деятельности – познавательных умений. Таким образом, ***целью*** коррекционной работы в рамках занятий «Развитие познавательной деятельности» является ***формирование познавательных умений***.

2. На следующем этапе работы над программой необходимо было конкретизировать понятие «познавательные умения».

В качестве особых видов познавательной (внутренней) деятельности выступают познавательные психические процессы, направленные на познание себя и окружающего мира: восприятие, мышление, память, речь [2]. Так как познавательные процессы являются видами деятельности, то имеют структуру, аналогичную структуре любой другой деятельности, т.е. состоят из действий и операций, результатом овладения которыми выступают соответствующие умения.

Восприятие представляет собой деятельность, направленную на построение образа воспринимаемого предмета или явления. Этот процесс выполняется при помощи специальных действий (перцептивных), цель которых – выявление ключевых элементов будущего образа и их соединение в целостный образ. Для

овладения базовыми школьными навыками (чтением, письмом, счетом) младшим школьникам необходим определенный объем умений в области зрительного, слухового, кинестетического восприятия, пространственной ориентировки.

Память обеспечивает накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, навыков и умений и их последующего использования. При запоминании, узнавании или воспроизведении по памяти какой-либо информации человек также выполняет соответствующие действия (мнемические).

Одним из самых сложных познавательных процессов и наиболее нарушенным у детей с интеллектуальной недостаточностью является *мышление* – процесс обобщенного познания человеком действительности, т.е. получения общих знаний о ней на уровне понятий. Это также реализуется с помощью определенных мыслительных действий, логических операций.

Речь – познавательный процесс, связанный с использованием языка для представления, сохранения в устной или письменной форме и последующей переработки разнообразной информации, а также для обмена ею с другими людьми. Одна из важнейших функций речи – коммуникативная, состоит в том, что с помощью речи передается информация от человека человеку. В этой связи имеет значение состояние развития у человека фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

С опорой на данные позиции были определены задачи коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью:

- ослабление нарушений развития восприятия, влияющих на процесс создания четких, полноценных образов окружающей действительности, путем *формирования умений выполнять перцептивные действия*;

- ослабление нарушений развития мышления, влияющих на процесс переработки и осмысления информации, а также процессы обобщения и применения знаний, умений и навыков в соответствующей ситуации, путем *формирования умений выполнять мыслительные действия* (анализа, выделения существенных признаков, сравнения, группировки, обобщения, сериации и др., установления взаимосвязей и взаимоотношений между объектами);

- ослабление нарушений развития памяти, влияющих на процесс накопления впечатлений об окружающем мире и сохранение опыта, путем *формирования умений выполнять мнемические действия*;

- ослабление нарушений развития речи, влияющих на процесс переработки и сохранения разнообразной информации, а также на процесс обмена ею с другими людьми, путем *формирования* необходимых для этого *речевых умений* (правильно называть объекты, признаки, действия и др., вести диалог, пересказывать текст, составлять рассказ и др.).

Определение задач коррекционной работы позволило выделить основные разделы программы: развитие слухового восприятия, развитие зрительного

восприятия, развитие кинестетического восприятия, развитие пространственной ориентировки, развитие устной речи, развитие памяти.

3. Следующий этап нашего научно-теоретического исследования был направлен на определение содержания коррекционной работы в рамках выделенных разделов. Анализ структуры каждого из указанных выше познавательных процессов (видов познавательной деятельности) и оценка значимости каждого структурного компонента для формирования основных учебных навыков у учащихся младших классов 1-го отделения вспомогательной школы позволили выделить подразделы программы, отражающие последовательность работы в границах каждого раздела, и их содержательное наполнение в виде перечня соответствующих познавательных умений.

4. Так как самым нарушенным познавательным процессом у детей с интеллектуальной недостаточностью является мышление, то и учебные затруднения этой группы учащихся связаны в наибольшей мере с несформированностью умений выполнять основные мыслительные действия. Поэтому коррекционная работа по формированию познавательных умений в области развития мышления «пронизывает» содержание коррекционно-развивающей работы в рамках всех других направлений. Это и определило структурно-содержательные особенности предлагаемой программы коррекционной работы, в которой выделены следующие ***основные разделы***:

1. Развитие слухового восприятия и мышления.
2. Развитие зрительного восприятия и мышления.
3. Развитие пространственной ориентировки и мышления.
4. Развитие кинестетического восприятия и мышления.
5. Развитие устной речи и мышления.
6. Развитие языкового анализа и синтеза.
7. Развитие памяти и мышления.

В большинстве разделов программы формируемые умения в области мыслительной деятельности выделены отдельным текстом – абзацем. Например:

Раздел 1. Развитие слухового восприятия и мышления

1.1. Развитие неречевого слуха

Расширение репертуара неречевого слуха. Формируемые умения: различать природные, бытовые и музыкальные звуки; определять источник звука; осуществлять слуховую ориентировку в пространстве: определять направление и степень удаленности, местонахождение источника звука; подбирать (выбирать) аналогично звучащие объекты.

Развитие чувства ритма. Формируемые умения: воспроизводить, повторять ритмический рисунок; двигаться под музыку в соответствии со звучащим ритмическим рисунком; проговаривать по слогам стихотворение, отбивая ритм.

Развитие мышления. Формируемые умения: определять сходство и различие между услышанными неречевыми звуками, ритмическими рисунками (*одинаковые, разные*); подбирать, определять идентичные звуки, ритмические рисунки (*такой же, как* …); устанавливать отношения противоположности (*тихий – громкий,*

близко – далеко, быстро – медленно), взаимоотношения «звук – источник звука», «звук – изменение местонахождения источника звука» (*ближе, дальше*).

Такое выделение мыслительных умений сделано лишь для того, чтобы обратить внимание педагогов на данное направление работы, и не предполагает проведение этой работы отдельным блоком. В некоторых разделах такое выделение мыслительных умений сделать было крайне затруднительно из-за тесного сплава в одном и том же познавательном умении мыслительных действий и действий в другой области развития (зрительный анализ и синтез, языковой анализ и синтез и др.).

Порядок размещения разделов не определяет последовательность осуществления коррекционной работы. В большинстве случаев содержание работы в рамках разных разделов тесно переплетается.

Разработанная программа определяет *примерное содержание коррекционной работы* с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью. С учетом разного характера учебных затруднений и степени недоразвития познавательных умений у детей одного класса программа не имеет регламентации предложенного содержания работы по годам обучения (классам). Учитель-дефектолог определяет содержание необходимой коррекционной помощи каждому ребенку *на основе анализа данных углубленного психолого-педагогического изучения учащихся* в начале учебного года (сентябрь).

Таким образом, в результате проведенного научного теоретического исследования была разработана программа коррекционных занятий для 1-го отделения вспомогательной школы «Развитие познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью. I – V классы». Программа была апробирована на базе пяти вспомогательных школ. После внесения некоторых корректив по результатам апробации, программа была представлена в Министерство образования и получила гриф «утверждено» [3].

Литература:

1. Левитес, Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии/ Д. Г. Левитес. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1998. – 288 с.

2. Немов, Р. С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. / Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2—3. – Ч. 1. – 304 с.

3. Программа коррекционных занятий для 1-го отделения вспомогательной школы с белорусским и русским языками обучения «Развитие познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью. I-V классы». – Минск: НИО, 2010. – 24 с.

УДК 376.43: 159.946.3 ***І.І. Глущенко, Я.І. Русу***

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Значення мовлення в становленні дитини як особистості неможливо переоцінити. Мовлення сприяє формуванню інтелекту, збільшує пізнавальну активність, значно розширює світогляд дитини.

За визначенням багатьох сучасних дослідників, однією з основних проблем підготовки дітей з порушеннями розумового розвитку до шкільного навчання є формування у них мовленнєвої функції, що не лише забезпечує соціальну адаптацію дитини, є знаряддям комунікації, але й зумовлює її готовність до засвоєння шкільних знань, зокрема, з предметів мовного циклу [1, 2, 5, 6].

Теоретичні підходи щодо досліджень мовлення дітей із психофізичними вадами закладені в роботах багатьох вчених. Мовлення розглядається як складна форма психічної діяльності людини, соціальне за походженням і системне за будовою (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Лурія, М. Гнезділов. О. Жильцов, Є. Соботович, В. Тищенко, Р. Лалаєва та ін.).

Як засвідчують наукові дослідження, у більшості дітей із психофізичними вадами розвитку спостерігаються мовленнєві порушення, першопричиною яких є ураження коркових моторних і гностичних зон, слухової, зорової функції, інтелектуальні порушення, а також несприятливі умови життя та виховання дітей.

Для розробки класифікації порушень мовленнєвого розвитку дітей з вадами інтелекту важливими виявились принципи аналізу структури дефекту, розроблені Л.С. Виготським:

- виділення первинного дефекту;
- встановлення характеру вторинних відхилень;
- вивчення походження симптомів, що спостерігаються;
- класифікація симптомів з урахуванням провідних факторів: часу виникнення первинного дефекту, ступеню його вираженності, умов виховання і сукупності соціальних факторів, в яких протікає розвиток особистості аномальної дитини [1].

Такий підхід до аналізу структури дефекту дозволив провести диференціацію відхилень мовленнєвого розвитку у різних категорій дітей із психофізичними вадами. В інших випадках порушення мовленнєвого розвитку є первинним дефектом і спостерігається у дітей із різними вадами мовлення. Таким чином, недорозвинення мовлення у дітей із різними психофізичними вадами вивчається у відповідності до провідного дефекту [5].

Проте дослідження мовленнєвої діяльності дітей з вадами інтелекту дозволили визначити цілий ряд специфічних особливостей цього процесу, зокрема, неточність, неповноту, поверховість тощо (М. Гнезділов, О. Жильцов, Є. Соботович, В. Тищенко, Р. Лалаєва та ін.).

Така пильна увага до дитячого мовлення обґрунтована тим, що онтогенез мовлення його еволюція є показником розумового розвитку дитини та відображення психологічного стану. Будь – які порушення мовлення негативно впливають на розвиток дитини та перешкоджають успішному оволодінню у майбутньому шкільними знаннями.

Як відомо, речення є основною комунікативною одиницею мовлення й оволодіння рідною мовою протікає як засвоєння дитиною різноманітних за структурою речень. Діти з вадами інтелекту з трудом опановують смисловою або семантичною структурою речення. Діти старшого дошкільного і молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту не встановлюють повною мірою смислові взаємовідносини предметів і явищ у дійсності. У дітей спостерігається широке використання у власному мовленні односкладних речень або пропуски їх головних членів (Р. Лалаєва) навіть за умови достатнього оволодіння дитиною граматичною структурою двоскладного речення [7].

Тривалий час у свідомості дитини з вадами інтелекту не формується як граматичне значення слова в цілому, так і диференційоване розуміння окремих граматичних форм і морфологічних категорій. Несформованість граматичного значення слова виявляється у тому, що дитина під час сприймання мовлення фіксує свою увагу в основному на лексичному значенні слова, ігноруючи його граматичне оформлення.

У власному мовленні дітей з порушеннями інтелекту досить часто трапляються стійкі помилки на заміни одних відмінкових закінчень іншими, близькими за значенням. Так, діти змішують особу, на яку спрямована дія, із частковим об'єктом дії, про що свідчили їхні відповіді на питання у процесі виконання спеціальних граматичних завдань. Труднощі у розмежуванні значень, що виражаються відмінковими формами, пов'язані частково з незасвоєнням семантики прийменників і префіксів, що виявляється в нерозумінні різниці між такими словами, як *налито – розлито*, що – *з чого, хто – у кого* та інше. Найчастіше виникають помилки під час вираження відношень, які позначаються орудним відмінком, що пояснюється скоріше його багатофункціональністю [4, 5, 6].

Тривалий час не засвоюється дітьми категорія роду та істоти/неістоти. У зв'язку з цим у власному мовленні виникають такі помилки, як змішування відмінкових закінчень іменників за типами відмінювання (наприклад: *під квіточком, під деревою*). Такі помилки відзначаються у дітей з легким порушенням розумового розвитку до 7–8 років, у дітей з вираженими вадами інтелекту до 8–9 років. Прикметник може вживатися в різному роді при тому самому однотипному іменнику (*червона чашка, червоний стрічка*). У шкільному віці основні труднощі виникають лише під час узгодження з іменником середнього роду.

За визначенням багатьох авторів, дошкільники і молодші школярі з вадами інтелектуального розвитку достатньо добре засвоюють значення дієслів доконаного і недоконаного виду, категорію числа іменників і дієслів, значення деяких синтаксичних конструкцій, про що свідчить їх правильне використання у власному мовленні. Проте в ускладнених психологічних і лінгвістичних умовах розуміння

конструкцій з цими формами супроводжується деякими труднощами. Особливо різко відзначені дефекти виступають під час розуміння деяких синтаксичних інвертованих і пасивних конструкцій, що мають однаковий лексичний склад, але різне граматичне оформлення. Тільки залежно від різноманітного граматичного оформлення слів і їхньої послідовності змінюється зміст цих речень [3, 5].

Досить часто зміст таких речень діти сприймають відповідно до послідовності слів. Унаслідок цього інвертовані конструкції, у яких послідовність слів і дій не збігаються, оцінюються неправильно (наприклад, *Машину наздоганяє автобус*, *Хлопчик почав гратися після того, як поїв*) [5].

Результати багатьох сучасних досліджень свідчать про те, що діти з вадами розумового розвитку недостатньо диференціюють значення ряду словотворчих префіксів і суфіксів. Не завжди усвідомлюється значення похідних іменників, що позначають вмістилище (*цукор – цукорниця* тощо). Багато помилок трапляється під час розпізнавання слів із префіксами (*в(у) – ви*, *на – ви)* тощо. Зазначені особливості розуміння значення словотворчих афіксів відбиваються на їхньому використанні у власному мовленні [2, 3, 5].

Зустрічаються й інші помилки, пов'язані зі зниженням розумової діяльності дітей зазначеної категорії.. Ці помилки виявляються в тому, що в процесі словотвору за аналогією діти не уловлюють того значеннєвого і граматичного критерію зіставлення основного і похідного слова, що подається у зразку, запропонованому педагогом. Усе зазначене свідчить про низький рівень словотворчих процесів у дітей з порушеннями інтелекту.

За визначенням Є. Соботович, велику групу складають стійкі помилки, пов'язані з недостатнім рівнем засвоєння лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності (у його граматичній ланці) а саме:

1) категорії роду, наслідком чого є розповсюджені помилки на змішування відмінкових закінчень за типами відмінювання, що проявляються у відмінюванні іменників жіночого роду за типом чоловічого і навпаки;

2) категорія істота-неістота, що призводить до змішування закінчень знахідного і називного відмінків здебільшого у іменників II відміни (бачу слон, хлопчик);

3) предметно–синтаксичних значень, всі відтінки просторових відношень (*ведмедика посадили в машині*), психологічний суб'єкт і об'єкт дії (*молоко розлите кошеня*), прямий і непрямий об'єкт дії (*морква потрібна зайчика*);

4) підрядного зв'язку слів в словосполученні (*букет квіти*);

5) синтаксичних конструкцій з пасивним станом (*молоко розлите кошеня*).

Другу групу складають помилки, що мають нестабільний характер, і пов'язані з порушеннями у структурі комунікативного компонента мовленнєвої діяльності:

1) труднощі утримання складної структури дії породження мовленнєвих висловлювань;

2) несформованість операції контролю [6,7].

Отже, напередодні вступу до школи у дітей з розумовою відсталістю відзначаються значні порушення у засвоєнні всіх складових діяльності засвоєння мови: фонологічних, лексичних морфологічних та синтаксичних. діяльності.

Дані про специфічні вади засвоєння дітьми з олігофренією системи граматичної будови мовлення відображаються на стані імпресивного та експресивного мовлення. Ці вади негативно впливають на стан сформованості усної форми мовлення та призводить до ускладнень засвоєння та розуміння письма та читання. У цих дітей не сформовані комунікативні і лінгвістичні компоненти мовленнєвої діяльності [7].

Недостатнє засвоєння значень слів, граматичних категорій і понять, нерозчленоване сприйняття значеннєвої ситуації визначає особливості власного мовлення дітей з вадами інтелекту: бідність словника, неправильне використання слів, бідність синтаксичних конструкцій, пропуски членів речення (при достатньому засвоєнні граматичної структури речення), так званий смисловий аграматизм. Проте поряд із помилками, пов'язаними з незасвоєнням значення названих граматичних форм і категорій, у мовленні дітей з вадами інтелекту трапляються й інші помилки.

Детальне вивчення характеру взаємодії пізнавальної та мовленнєвої діяльності при порушеному онтогенезі і впливів, що має мовленнєва функція на розвиток інтелекту, виникає необхідність у виділенні структурних складових мовленнєвої діяльності. Використання літературного вчення про структуру мовленнєвої діяльності та її механізми дозволяє розкрити характер впливу складових мовленнєвої функції на інтелектуальний розвиток РВД дошкільного віку і на цій основі розробити зміст мовленнєвої підготовки навчання у школі.

За визначенням сучасних дослідників дефекти граматичної системи мови більшою мірою виявляються не у процесі повсякденного спілкування, а лише в умовах спеціального обстеження. Саме цьому, дослідження мовлення дітей має велике теоретичне і практичне значення. Питання діагностики мовленнєвих порушень щільно пов'язане із вивченням мовлення в процесі онто- та дизонтогенезу. На практичному рівні логопедична діагностика допомагає правильно вирішувати питання щодо відбору дітей і комплектування спеціальних груп або закладів для дітей із вадами мовлення, а також є передумовою для знаходження ефективних, диференційованих шляхів логопедичного впливу [4, 5, 6, 7].

Отже, виявлені механізми порушень у діяльності засвоєння мови обов'язково мають бути враховані при організації корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку, особливо у зв'язку з підготовкою їх до навчання у школі.

Література:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. Т. 2/ Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1982.- 245 с.

2. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников. – М. – Л.: Учпедгиз, 1957. – 136 с.

3. Ефимова Л. В. Психологические механизмы обобщения у нормальных и умственно отсталых детей // Проблемы управления учебно-воспитательным процессом. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1977. – С. 53–66.

4. Жильцов О. Л. Фонематическое и лексико-грамматическое развитие старших дошкольников с нарушением интеллекта // VII научная сессия по дефектологии. – М.: 1975.

5. Лалаева Р. И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых детей. Учебное пособие к спецкурсу. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. Герцена, 1988. – 72 с.

6. Соботович Є. Ф., Тищенко В.В. Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова // Дефектологія. – 1998. – №4. – С. 2–8

7. Соботович Є.Ф., Тищенко В.В., Бартенева Л.И., Данилавичюте Э.А. и др. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. – К.: Актуальна освіта, 1997.

УДК 376.37 ***С.М. Головченко***

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СВІТЛІ БІОЕНЕРГОПЛАСТИКИ

Основним методом формування артикуляційної моторики є артикуляційна гімнастика. Артикуляційна гімнастика – це сукупність спеціальних вправ, спрямованих на зміцнення м'язів артикуляційного апарату.

Правильна вимова звуків, поряд з багатим словниковим запасом, добре розвиненим зв'язним мовленням, є одним з основних показників готовності дитини до школи.

Вимова звуків забезпечується доброю рухливістю органів артикуляційного апарату. Виробити чіткі й узгоджені рухи органів артикуляції допомагає не тільки проведення артикуляційної гімнастики в традиційному її вигляді ,а й різноманітні нетрадиційні форми роботи. Розглянемо нетрадиційні форми проведення артикуляційної гімнастики.

Для досягнення кращих результатів при підготовці артикуляційного апарату до постановки звуків, щоб процес був більш цікавим і захоплював дітей, застосовуємо такий метод як біоенергопластика – це взаємодія руки та мовлення.

Термін «біоенергопластика» складається з двох слів: біоенергія і пластика. Біоенергія – це та енергія, яка знаходиться всередині людини. Пластика – плавні, розкуті рухи тіла, рук, які є основою біоенергопластики. Для корекційної роботи логопедів найбільш значущим є з'єднання біоенергопластики (рухів кистей рук) з рухами органів артикуляційного апарату. У момент виконання артикуляційної вправи рука показує, де і в якому положенні знаходиться язик, нижня щелепа або губи.

Така гімнастика допомагає тривалий час утримувати інтерес дитини, допомагає підвищити мотиваційну готовність дітей, підтримує позитивний емоційний настрій учня і педагога протягом усього заняття.

Вивчена література дозволяє говорити про те, що спільні рухи руки і артикуляційного апарату, якщо вони пластичні і вільні, допомагають активізувати природний розподіл біоенергії в організмі. Це надзвичайно сприятливо впливає на активізацію інтелектуальної діяльності дітей, розвиває координацію рухів і дрібну моторику.

Застосування біоенергопластики ефективно прискорює виправлення у дітей звуків з дефектами, так як працює долоня, яка підсилює імпульси, що йдуть до кори головного мозку.

До всіх класичних артикуляційних вправ додаємо рух кисті руки.

Застосування біоенергопластики сприяє досягненню позитивних результатів у короткі терміни. У дітей-логопатів:

- нормалізується м'язовий тонус органів артикуляції;
- стимулюються рухові функції апарату артикуляції;
- активізується мовна функція;
- підвищується працездатність.

На першому-другому занятті діти знайомляться з вправами для губ, язика або щелепи за стандартною методикою, тренуються в правильному виконанні перед дзеркалом. Рука дитини у вправу не втягується. При цьому педагог вправу супроводжує показом рухів кисті однієї руки.

На третьому-четвертому занятті і у дітей підключається до артикуляції рух спочатку однієї кисті ведучої руки. Діти з домінантною правою рукою працюють правою кистю, ліворукі діти – лівою. Поступово підключається друга рука. Таким чином, дитина виконує артикуляційну вправу, утримує позу і одночасно рухом обох рук імітує, повторює рух артикуляційного апарату. Така пальцево-мовна гімнастика триває весь навчальний рік. Педагог стежить за ритмічним виконанням вправ З цією метою застосовуються рахунок, музика , віршовані рядки. При цьому двома руками логопед або вихователь продовжують давати чіткий зразок руху.

Рекомендації до проведення біоенергопластики:

1. Для розвитку і вдосконалення почуття ритму у виконанні вправ дорослим використовується рахунок від 1 до 10, відстукування ритму, віршовані рядки або метроном.

2. При виконанні артикуляційної гімнастики з біоенергопластикою необхідно стежити за синхронністю рухів губ, мовлення та кистей рук.

3. Рухи кистей рук повинні бути розкутими, необхідно стежити за тим, щоб рука в кисті не була напружена.

4. Артикуляційну гімнастику необхідно проводити емоційно, в ігровій формі. Для цього можна використовувати ляльку - рукавичку, можна на провідній руці дитини намалювати очі і рот уявного чоловічка. Даний прийом сприяє емоційному підйому і підвищенню інтересу до виконання гімнастики з біоенергопластикою.

Розглянемо артикуляційні вправи з елементами біоенергопластики.

Починаємо з вправи «Пташенята», оскільки важливо навчити дитину відкривати рот – це запорука виголошення багатьох звуків і загальної розбірливості

мовлення. Темп виконання – повільний. Рот відкритий – рахунок до п'яти. Рот закритий – рахунок до п'яти.

Поступово темп виконання збільшується. Діти орієнтуються на темп, заданий логопедом, на його рахунок і зразок руху руки.

До всіх класичних артикуляційних вправ додаємо рух кисті.

«Усмішка» – пальчики розставлені в сторони, як промінчики сонечка. Рахунок 1 – пальчики розправляються і утримуються одночасно з посмішкою 5 сек., на рахунок 2 – долоня згортається в кулак. І так далі.

«Хоботок» – долоня зібрана в пучку, великий палець притиснутий до середнього.

«Млинець» – широкий м'який розслаблений язик лежить на нижній губі.

У момент показу «млинчика» покласти кисті рук на столі.

«Голочка» – вузький напружений язик висунутий вперед.

Всі пальці, крім вказівного пальця, зібрані в кулак. Вказівний палець виставляється вперед в момент висовування «голочки». «Голочка» забирається – вказівний палець забирається в кулак.

«Футбол» – долоня стиснута в кулак, вказівний палець висунутий вперед, під рахунок кисть руки повертається вправо - вліво.

«Годинник» – рухи язиком вправо-вліво.

Всі пальці, крім вказівного пальця, зібрані в кулак. Вказівний палець виставлений вгору. Імітується рух маятника годинника - кисть руки з виставленим пальцем гойдається вправо – вліво.

«Гойдалки» – рухи язиком вгору-вниз.

Долоню із зімкнутими пальцями, тильною стороною дивляться вниз – «гойдалка» вниз; долоня піднімається - «гойдалка» вгору.

«Кругові рухи язиком».

Кругові рухи кистю руки, пальці в кулаку.

«Коники» – клацання язиком.

Кисть руки на столі. Піднімання і опускання пальців.

«Грибок» – широкий плоский язик присмоктується до твердого піднебіння, вуздечка натягнута.

Натискання подушечками пальців на поверхню столу в момент натягування вуздечки.

«Чашечка» – широкий язик у формі «чашечки» піднято догори.

Долоню руки у формі «чашечки». «Чашечка» дивиться вгору.

«Змійка» – пальці стиснуті в кулак, вказівний висунутий вперед.

Педагог може самостійно підібрати рух руки під будь-яку артикуляційну вправу. Важливо не те, що саме буде робити дитина, а те, як вона це зробить. Необхідно привернути увагу кожної дитини до одночасності виконання артикуляційних рухів з роботою кисті; їх ритмічності і чіткості.

Комплекс включає в себе п'ять вправ: дві статичні вправи на утримання та три динамічні вправи. Протягом тижня комплекс не змінюється. Кожен понеділок одну добре засвоєну вправу замінюємо новою.

У біоенергопластиці даються добре знайомі, відпрацьовані вправи. Принаймні оволодіння дітьми технікою синхронного руху, всі п'ять вправ комплексу виконуються з рухом рук. Система застосовується на заняттях з дітьми будь-яких вікових груп.

Залежно від віку змінюється тільки мотивація вправ, ігрові прийоми, атрибути.

Біоенергопластика покращує моторні можливості дитини за всіма параметрами, сприяє корекції звуковимови. Синхронізація роботи над мовною і дрібною моторикою вдвічі скорочує час занять, не тільки не зменшуючи, але навіть посилюючи їх результативність. Вона дозволяє швидко прибрати зорову опору – дзеркало і перейти до виконання вправ за відчуттями. Це особливо важливо, тому що в реальному житті діти не бачать свою артикуляцію.

Вчителі-дефектологи комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Теремок» ХОР» у своїй роботі з успіхом застосовують артикуляційну гімнастику, що включає сукупність специфічних вправ, спрямованих на розвиток основних рухів органів артикуляції. Але щоденні заняття гімнастикою, на жаль, знижують інтерес дітей до цього процесу, що в свою чергу, призводить до зменшення ефективності виконання артикуляційних вправ. Тому звернення до нестандартного виконання артикуляційної гімнастики з використанням біоенергопластики цілком закономірно.

Виконана робота дозволяє зробити висновок про доцільність застосування біоенергопластики у групі для дітей з порушеннями звуковимови.

Література:

1. Левина Р.Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей. // Дефектология. – 1975.– №2.– С. 12–16.

2. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). – М.: «Педагогика», 1978.– 224 с.

3. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: «Педагогика», 1977.– 200 с.

4. Петрова В.Г.Речь умственно отсталых школьников // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. – М.: «Просвещение», 1965. – С. 129–216.

5. Савченко М. А. Оволодіння аналізом звукового складу слова учнями з вадами вимови 2 – 4 класів допоміжної школи. // Питання дефектології. – 1971. – Вип. 6. – С. 39–44.

УДК 376.2:371.381.2 ***Т.О.Давидько***

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ДЦП

Продуктивна діяльність є важливим видом активності людини, у процесі якого вона проявляє свою творчість, винахідливість. Під час виконання різних видів продуктивної діяльності дитина проявляє свою активність, вміння, навички. Продуктивні види діяльності, зокрема, конструктивна діяльність є важливим

засобом становлення соціальної поведінки, розвитку пізнавальних можливостей дитини та особистості в цілому.

У дітей з дитячими церебральними паралічами (ДЦП) процес розвитку продуктивних видів діяльності відбувається з утрудненнями, обумовленими як моторними вадами, так і проявами просторових порушень, конструктивної апраксії. Проблему розвитку продуктивної діяльності у дітей з ДЦП у своїх працях розглядали Л.О. Бадалян, Т.А. Власова, Л.І. Виноградова, Е.С. Каліжнюк, І.І. Мамайчук, Л.М. Шипіцина та інші автори [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Корекція порушень конструктивної діяльності у дітей з ДЦП повинна спиратись на докладне вивчення характеру та ступеню наявних утруднень, оцінку як структури діяльності в цілому, так і рівня сформованості й особливостей виконання окремих дій та операцій. Не менш важливою умовою успішності корекційної роботи є продуманий підбір завдань на конструювання з врахуванням їх доступності та цікавості для кожної дитини, необхідності стимулювати творчу активність учнів. Ці проблеми на сьогоднішній день потребують подальшого вивчення, що обумовлює актуальність обраної теми дослідження.

Особливості конструктивної діяльності дітей з ДЦП та розвитку відповідних навичок в ході корекційно спрямованого навчання вивчались на базі Херсонського обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів протягом вересня 2013 р. – лютого 2014 р. В дослідженні брали участь 20 дітей віком 6-8 років.

У ході дослідження визначались особливості формування окремих трудових операцій на заняттях з ручної праці, що включала наступні види робіт: лялькотерапія, креативне рукоділля, шиття, пластилінографія (ліплення), аплікація, виготовлення картин, конструювання. Стан сформованості конструктивної діяльності дітей з ДЦП вивчався шляхом структурованого спостереження за складеною нами схемою. Оцінювались наступні групи загальних показників конструктивної діяльності: мотивація та емоції в конструктивній діяльності, успішність оволодіння окремими операціями, працездатність та регуляція діяльності.

Оцінка рівня сформованості окремих дій та операцій конструктивної діяльності здійснювалась за картою навичок, яка використовується в Херсонському обласному центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів.

Проведене дослідження дозволило оцінити рівень сформованості конструктивної діяльності дітей з ДЦП 6-8-річного віку в цілому, а також окремих дій і навичок за різними видами конструювання та рукоділля.

З усіх показників розвитку конструктивної діяльності найвищу оцінку в середньому по групі було отримано за активністю та ініціативою (2,3 бали), інтересом до завдання (2,1 бали) та проявами позитивних емоцій в ході діяльності (2,1 бали). Найнижчі середні оцінки отримані за здатність поєднувати операції (1,0 балів), швидкість формування навичок, здатність до практичного застосування сформованих дій, успішність виконання інструкцій (по 1,1 бали).

Особливості мотиваційної та емоційної складових конструктивної діяльності дітей з ДЦП представлені на рис. 1. Високий рівень активності та ініціативності, а

також інтересу до завдань проявили 50% дітей, чітко виражене позитивне ставлення до занять – 40% дітей. Але рівень включення в завдання та саморегуляції під час його виконання у більшості досліджуваних дітей відстає від мотивації (рис. 2). Так, лише 20% дітей проявляють високу зосередженість при виконанні завдань, наполегливість у діях проявляють 30%.

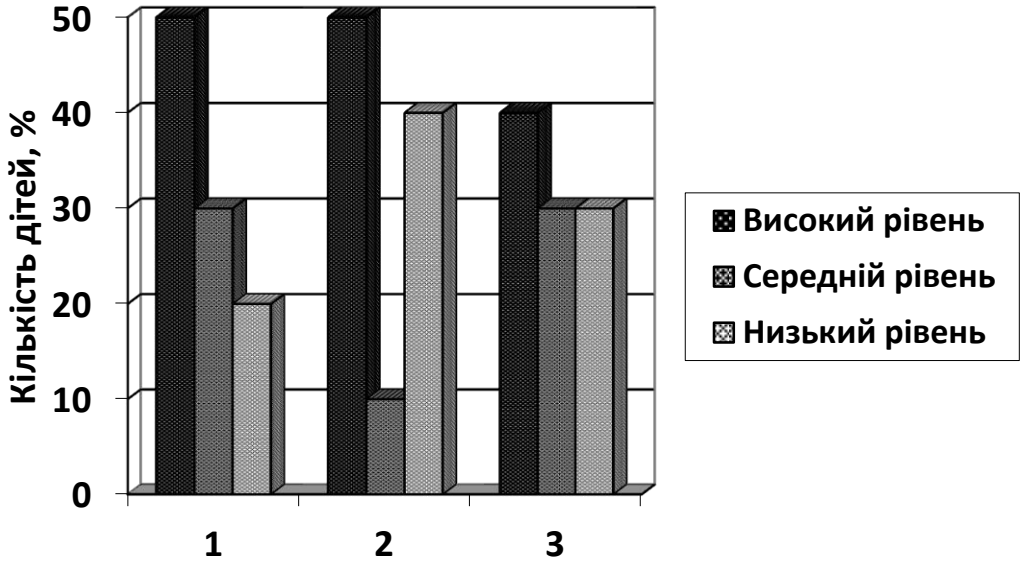


Рис. 1. Особливості мотивації та емоцій дітей з ДЦП в конструктивній діяльності: 1 – активність та ініціативність; 2 – інтерес до завдання; 3 – прояви позитивних емоцій в ході конструктивної діяльності.

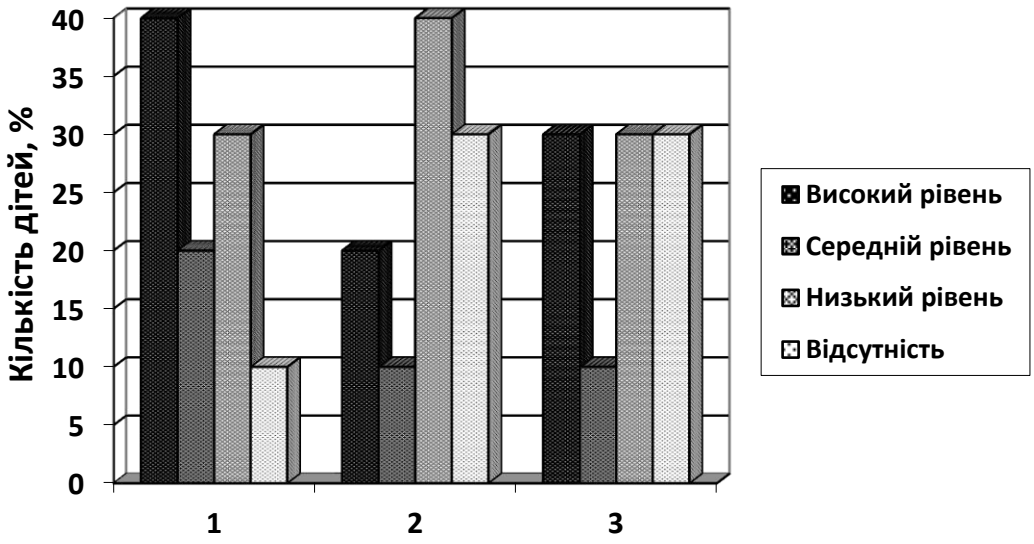


Рис. 2. Особливості включення в діяльність і саморегуляції в ході конструювання дітей з ДЦП: 1 – адекватне сприйняття інструкції; 2 – зосередженість на виконанні завдання; 3 – прояв наполегливості в діях.

Подібна невідповідність між бажанням дитини брати участь у конструктивній діяльності і недостатньою готовністю докладати зусиль до досягнення кінцевого результату може мати в подальшому негативні наслідки для розвитку особистості. Причиною такого явища можуть бути як знижена працездатність дітей внаслідок ураження нервової системи, так і реакція особистості на об'єктивні утруднення в отриманні якісного продукту діяльності.

Загальні показники рівня розвитку конструктивної діяльності досліджуваних дітей значною мірою відповідають результатам вивчення стану сформованості окремих навичок діяльності за відповідними картами. В цілому по групі найкраще сформованими виявились навички конструювання з будівельного матеріалу, виготовлення ляльок, аплікації. Найбільші утруднення виявлені у формуванні навичок пластиліноргафії.

Рівень сформованості окремих навичок конструювання з будівельного матеріалу у дітей досліджуваної групи наведений на рис. 3. Отримані результати свідчать про наявність у більшої частини дітей утруднень у розрізненні елементів конструктора, співвіднесенні їх за формою, розміром і кольором, конструюванні вертикальних і горизонтальних конструкцій.

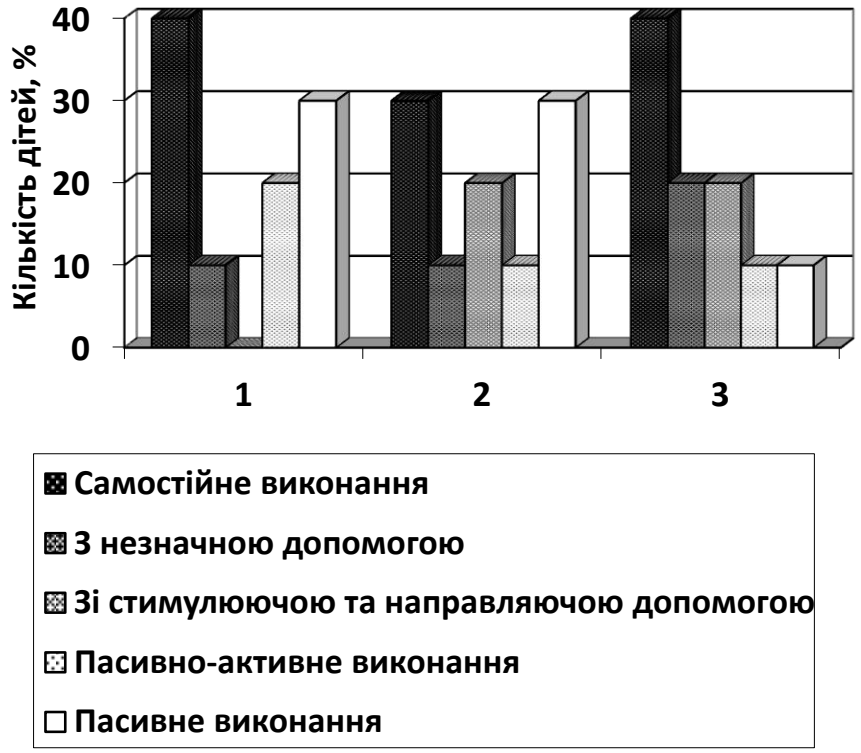


Рис. 3. Стан сформованості навичок конструювання з будівельного матеріалу у дітей з ДЦП: 1 – розрізнення елементів конструктора за формою; 2 – співвіднесення частин конструктора за розміром, кольором; 3 – конструювання вертикальних та горизонтальних конструкцій.

Таким чином, у результаті спостереження були отримані дані про рівні сформованості окремих показників конструктивної діяльності досліджуваних дітей з

ДЦП. Можна зробити висновок, що результати оволодіння дітьми з ДЦП різними видами конструктивної діяльності залежать насамперед від індивідуальних, типологічних особливостей кожної дитини, ступеню наданої допомоги з боку дорослих. Але вади не повинні обмежувати прагнення дитини до створення певних виробів, прояву творчості та активності. Тому необхідно надавати індивідуальну корекційну допомогу дітям з церебральними паралічами, оскільки саме в діяльності дитина проявляє та розвиває свої вміння, способи дій, удосконалює трудові операції, розвивається як особистість, включається у взаємодію з однолітками, інтегрується в соціальне середовище.

За результатами вивчення конструктивної діяльності дітей з ДЦП було визначено завдання групової та індивідуальної корекційно-розвивальної роботи. Також було підібрано різноманітні завдання з конструювання, які відповідають руховим можливостям та інтересам дітей досліджуваної групи, а також актуальним завданням корекційної роботи з ними.

Література:

1. Бадалян Л.О. Детские церебральные параличи / Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимонина. – К.: Здоров'я, 1988. – 324 с.

2. Виноградова Л.И. Взаимосвязь конструктивной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с церебральным параличом со сторонностью и степенью двигательного поражения / Л.И. Виноградова, С.В. Коноваленко // Коррекционная педагогика. – 2005. - № 4(10). – С. 61-71.

3. Власова Т.А. Особенности психофизического развития учащихся специальных школ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Т.А. Власова. – М.: Педагогика, 1985. – 128 с.

4. Калижнюк Э.С. Психические нарушения при детских церебральных параличах / Э.С. Калижнюк. – К.: Вища школа, 1987. – 253 с.

5. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.

6. Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 368 с.

УДК 376.3:612.821 ***Т.В. Дегтяренко***

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ТА НЕЙРООНТОГЕНЕТИЧНИЙ ПІДХОДИ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ДИЗГЕНЕТИЧНИМ СИНДРОМОМ РОЗВИТКУ

Широке застосування наукових знань в майже усіх сферах соціального повсякдення, а також новітня революція у засобах зберігання та отримання знань (комп'ютеризація науки, поява складних і дорогих апаратно-програмних комплексів, які використовуються дослідницькими колективами) змінюють характер науково-професійної праці фахівців різного профілю. Тому в теперішній час поряд з

дисциплінарними дослідженнями на перший план виходять міждисциплінарні та проблемно зорієнтовані форми дослідницької діяльності науковців [6]. В цій ситуації зміни характеру наукової діяльності пошукова робота фахівців вимагає втілення нових інтегративних дослідницьких стратегій.

Міждисциплінарна парадигма нині набула першочергової вагомості в плані вирішення актуальних проблем природничих, гуманітарних, психолого-педагогічних та соціальних наук. Очевидною є тенденція до міждисциплінарного і навіть між науково ускладнення формо змістової організованості сфери сучасної науки, передусім соціогуманітарної, на що вказує системно-діяльнісна методологія Г.П. Щедровицького [3].

Комплексні, фундаментальні, прикладні дослідницькі програми передбачають наступну методологію: 1) об'єктами вивчення стають надскладні, у тому числі людино центровані, оргуправлінські і загальносуспільні проблеми, що характеризуються відкритістю, саморозвитковістю і рекурсивністю; 2) суб'єктами пізнавального процесу є групи і цілі колективи, корті поєднують у пошуковому циклі досліджень різні психотипи особистості дітей та дорослих з їх неповторними індивідуальними рисами та особливостями; 3) використовується згармонізована система теоретичних та експериментальних, фундаментальних і прикладних, методологічних і біотехнологічних знань з орієнтацією на інтенсифікацію прямих і зворотних зв'язків між ними; 4) відбувається залучення пост класичної науки до контексту сучасної культури та природознавства з їх світоглядними настановленнями, релігійними, моральними естетичними ціннісними орієнтаціями та особистісними домаганнями науковців; 5) поступово стираються жорсткі межі як між науково дисциплінарними картинами реальності, так і між природничими, технічними, соціальними і гуманітарними науками, що сприяє формуванню онтофеноменологічної картини світу [2; 4].

В останнє десятиріччя навколишній світ кардинально змінився в усіх сферах життєдіяльності людини, що суттєво позначилося на формуванні адаптативних процесів у дітей, юнацтва та дорослих і це потребує подальшої розробки заходів та засобів попередження розвитку дезадаптативних психофізіологічних реакцій. Перцептивно-когнітивний розвиток дітей сьогодні відбувається на якісно іншому підґрунті генотип-середовищних взаємодій і тому цілком зрозуміло, що психосоматична і психофізіологічна складові детермінації поведінки дитини, яка зростає та виховується в умовах комп'ютерної субкультури, соціальних негараздів і міграційних процесів, передбачає активізацію і консолідацію відмінних від минулих років нейропсихосоматичних та психофункціональних детермінант онтогенетичного розвитку. В дійсний час спостерігаються закономірні відмінності в консолідації певних психофункціональних систем мозку в пренатальний період розвитку дитини та на подальших вікових етапах індивідуального онтогенезу в цілому. Соціальні виклики до дитини по багатьох аспектам залишилися такими, що не відповідають змінам у специфічній організації психічних процесів у конкретної дитини, а від так в дійсний час для подолання вищевказаної невідповідності необхідна принципова зміна педагогічної парадигми, а саме перехід до розробки міжтеоретичної концепції

психолого-педагогічного супроводу дітей, в особливості при дизонтогеніях. Дитяча дезадаптація в теперішній час вже не є вузько-професіональною проблемою спеціальної психології, логопедії, клінічної психології, корекційної педагогіки, оскільки проблема оптимізації психофізичного розвитку дитини набула провідного медико-соціального та прикладного значення. В цьому сенсі проблему перцептивно-когнітивного розвитку дітей, зокрема і при відхиленнях від нормативних траєкторій онтогенезу доцільно розглядати в контексті проблеми індивідуально-типологічних відмінностей с позицій міждисциплінарного та нейроонтогенетичного підходів. Згідно постулатів системно-еволюційної теорії, яка є базовою для всіх природничих наук, універсальні закономірності нейроонтогенетичного розвитку дитини є ідентичними для сверхнормативного і нормативного розвитку, субнорми, препатології і патології. Вищезазначені когорти психосоматичного стану не є дискретними, вони являють собою континуум, а від так не повинні розглядатися незалежно одна від одної (за виключенням психопатичних розладів). На підставі розуміння єдності закономірностей формування нейросоматичної організації психічних процесів при різних варіантах онтогенезу розвиток дитячої нейропсихології, як науки відбувається таким чином, що паралельно здійснюється співставлення результатів дослідження тяжких та легких випадків дизонтогеній пограничного і нормативного контингентів дитячого населення в контексті індивідуально-типологічних відмінностей.

Стан психосоматичного здоров'я дитячої популяції в Україні в теперішній час є катастрофічним, що викликає цілком обґрунтоване занепокоєння не тільки батьків, а й всіх фахівців медико-психолого-педагогічного профілю, які приймають участь в реабілітаційному процесі в закладах оздоровчого типу. Слід констатувати те, що жодна з умов адекватного психофізичного розвитку дитини сьогодні не виконується задовільно і внаслідок цього сучасні діти слабкі психосоматично і в певній мірі є депривованими та дезадаптованими. Цілком зрозуміло, що медико-психолого-педагогічне супроводження процесів розвитку та реабілітації дитини в курортно-санаторних умовах завжди повинне починатися з вибору базової теорії яка має відповідати аналізу реальної ситуації в суспільстві. Провідну роль у погіршенні стану психосоматичного здоров'я дитячого населення в останні роки відіграє невідповідність між біосоціальним середовищем існування сучасної дитини і тими можливостями взаємодії з ним, які споконвіку забезпечувалися еволюційно стабільними механізмами нейросоматичної організації індивіда. Цей процес ми спостерігаємо з огляду на зростання системної дезадаптації дітей, бо в теперішній час абсолютно неправомірно оцінювати соматичний і психічний стан дітей виходячи з минулих нормативних показників 20-річної давнини [1, 5].

Психолого-педагогічне супроводження психофізичного розвитку дітей, зокрема з проявами дизонтогеній в сучасному суспільстві потребує усвідомлення всіма фахівцями правомірності міждисциплінарного та нейроонтогенетичного підходів, бо тільки на цьому теоретичному підґрунті є перспектива створення нових, дієвих технологій оптимізації психосоматичного розвитку дітей при різних варіантах

індивідуально - типологічних особливостей дитини для успішного вирішення актуальних проблем рекреаційної психології.

Мета статті – обґрунтувати доцільність міждисциплінарного та нейроонтогенетичного підходів в якості теоретико-методологічних засад психолого-педагогічного супроводу дітей з дизгенетичним синдромом.

Основними завданнями став розгляд таких актуальних тематичних питань:

1. Обґрунтувати доцільність інтегративного, міждисциплінарного підходу до вирішення актуальних проблем спеціальної психології та педагогіки.

2. Зазначити основні патофеномени в сучасній дитячій популяції та констатувати дрейф «норми реакції» в контексті індивідуально-типологічних відмінностей.

3. Висвітлити значення специфіки формування підкоркових утворень мозку для детермінації особливостей індивідуальних траєкторій психофізичного розвитку дитини

Принципово важливою сутністю положень міждисциплінарного підходу до вирішення актуальних проблем спеціальної психології та педагогіки на сучасному рівні наукового пошуку є прагнення до того, щоб методологія та методи дослідження, опис та аналіз спостережень, інтерпретація отриманих результатів були не тільки міждисциплінарними, системними та кросскорелятивними, а й міжтеоретичними. Тільки за цієї умови можливо інтегрувати ідеологічні позиції різних галузей антропологічних знань (психогенетика, нейронауки, вікова психологія, медицина, педагогіка, дефектологія, психолінгвістика, екологія, валеологія), які об'єднує системно-еволюційна парадигма. Вельми важливою і невід'ємною складовою частиною міжтеоретичного підходу є практична спрямованість методів корекційно-розвиваючого навчання, реабілітаційних і/чи абілітаційних заходів і технологій, які розробляються спеціалістами різного профілю. Вкрай необхідно, щоб теоретичні відпочаткові гіпотези і аксіоми, цільопокладання і завдання, семантичні побудови і схеми, а також інтерпретації сформульованих базових положень і заключень фахівців співвідносилися з практичними результатами, а від так слід підкреслити що науково-прикладна реалізація розробок в галузі рекреаційної психології повинна оцінюватися тільки за їх ефективністю, продуктивністю та евристичністю впровадження практично корисних діагностичних, профілактичних, прогностичних і корекційно-реабілітаційних технологій. Ще зовсім недавно спеціалісти різного профілю успішно займалися практикою в своїх вузьких науково-прикладних рамках, але сьогодні, коли стан здоров'я дитячого населення України є катастрофічним і це викликає занепокоєння всіх фахівців, які беруть участь у медико-психолого-педагогічному супроводі психофізичного розвитку дитини, тільки міжтеоретична парадигма дозволить підвищити рівень професіональної компетентності та чітко визначити організацію і зміст плідних міждисциплінарних альянсів для вирішення актуальних проблем рекреаційної психології.

В дійсний час значних успіхів досягли клінічні дисципліни, зокрема неонатологія, що надало шанс виживання тим новонародженим, які цього шансу не

мали, але комплекс можливих проблем відхилень від нормативних траєкторій індивідуального розвитку залишається з такими дітьми та їх батьками назавжди. Трагічне і цілком зрозуміле бажання батьків уникнути нозологічного діагнозу призводить до того, що вони не звертаються до медико-психолого-педагогічних комісій, де мають отримати фахове заключення за результатами комплексного психофізіологічного обстеження, а відвідують з метою поліпшення психосоматичного стану дитини вузько профільних спеціалістів, що практикують у численних Центрах розвитку дітей та Медичних центрах. Але до теперішнього часу ще достеменно не позначена, навіть професіоналами, карта таких територій, як «онтогенез/дизонтогенез» психічної діяльності, вона чітко не топографована, в особливості для дітей раннього віку. Тому тільки за умови її чіткого комплексного визначення, упізнання та детального опису спеціалістами різного профілю в контексти міждисциплінарного підходу може бути реалізована розробка методології надання кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги дітям з різними варіантами психосоматичного розвитку. При наявності інтернет-ресурсів можливою є трансляція усього арсеналу знань, щодо науково-теоретичних розробок фахівців різного профілю і завдяки цьому сьогодні на перший план виступає необхідність міжпрофесійної взаємодії для створення індивідуалізованих схем корекційно-розвиваючого навчання та реабілітації для кожної дитини. В дійсний час більш ніж 60 % дітей народжується з наявністю перинатального ураження мозку, але фахівці психолого-педагогічного профілю не завжди розуміють специфіку наслідків цих уражень для психофізичного розвитку дитини на всіх вікових етапах її постнатального онтогенезу. Усвідомлення сучасних антропологічних знань, наукових здобутків провідних фахівців світу в галузі системних адаптаційних процесів, вроджених моделей поведінки, еволюційних процесів саморегуляції, холістичної природи самоактуалізації особистості, психогенетики онтогенезу/дизонтогенезу є необхідним теоретико-методологічним підґрунтям для розробки заходів надання дієвої спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги дітям, зокрема в умовах рекреаційних закладів санаторно-курортного та оздоровчого типів. Йде мова не про абстрактне теоретизування, що пов’язане з проблемами психічного онтогенезу і патологією нейроонтогенезу, а про необхідність впровадження міжтеоретичної парадигми, яка дозволяє розглядати закономірності типології індивідуальних відмінностей при нормативних траєкторіях психосоматичного розвитку і специфіку їх актуалізації при відхиленнях у психофізичному стані дітей на сучасному етапі еволюції антропологічних знань.

Необхідно занотувати, що накопичений значний досвід психолого-медико-педагогічного супроводження психосоматичного розвитку дитини сприяє виявленню варіантів дезадаптації, що дозволяє здійснити в дійсний час перехід від вузько спрямованого професійного рівня (клінічного, психологічного, педагогічного, логопедичного) на новий інтегративний системний рівень - онтогенетичний/дизонтогенетичний механізм пропедевтичні заходи оптимізації психофізичного розвитку дитини/патогенетично орієнтована корекція з врахуванням індивідуально-типологічних особливостей дитини. Такий міждисциплінарний за

формою та міжтеоретичний за змістом функціональний потенціал педагога-психолога має всі перспективи реалізації в рекреаційній психології не тільки в напрямі своєчасної діагностики та розробки методів корекційно-розвиваючого навчання, а й в галузі можливого довготермінового прогнозування індивідуальних особливостей психосоматичного розвитку дитини та ранньої профілактики відхилень у психофізичному стані дітей. Інтегративний підхід у перспективі дозволить визначити границі професійної компетентності фахівців і термін їх підключення в активну міждисциплінарну взаємодію при реалізації психолого-педагогічної допомоги дітям з різними траєкторіями (варіантами) індивідуального розвитку та уникнути помилок при впровадженні методів корекційно-розвиваючого навчання і розробки пропедевтичних та реабілітаційних заходів.

Актуальний ще зовсім недавно нозологічний тезаурус сьогодні вже є проблематичним та дискусійним, бо реальна ситуація щодо об'єкту дослідження (в нашому випадку онтогенез/дизонтогенез; адаптативність/дезадаптація; реабілітація/абілітація) стає все більш поліморфною за ознаками індивідуальних психофізіологічних особливостей дитини, а відтак традиційні методики реабілітаційного чи абілітаційного впливу назавжди виявляються ефективними. У зв'язку з цим фахівцям різних спеціальностей, які забезпечують реалізацію методів корекційно-виховної роботи в умовах спеціальних освітніх та закладів санаторно-курортного типу, доцільно усвідомити нове розуміння причин та наслідків модифікацій онтогенетичного процесу; в теперішній час альтернативи для міждисциплінарного підходу не існує - ні для клініцистів, ні для педагогів, ні для психологів, ні для дефектологів.

В дійсний час в дитячій популяції клініцисти, психологи, педагоги та батьки констатують накопичення певного ряду наступних патофеноменів:

1. Зростання наявності дисбалансу міжпівкулевої коркової ритміки, патологічної ліворукості патологічної ліворукості, правосторонньої епіготовності, зниження порогів збудження окремих психофункціональних систем мозку (змінення порогів чутливості - больової, зорової, слухової та інших видів аферентації).
2. Дисрегуляція та дисритмічність спряженої взаємодії основних гомеостатичних систем (нервової, імунної, та ендокринної), що позначається на функціонуванні всіх біологічних систем організму (серцево-судинної, дихальної систем, шлунково-кишкового тракту, статевої та сечовидільної системи).
3. Підвищення частоти виявлення ознак вегето-судинної дистонії та гіпертензивного синдрому (від стертих до вкрай тяжких форм).
4. Зростання частоти м'язових дистоній, дискінезій та синкінезій, патологічних ригідних тілесних установок, остеопатій різного ступеню прояву.
5. Дефіцитарність механізмів вродженого, адаптативного імунітету та їх десинхроноз їх окремих функціональних ланок, що призводить до зниження механізмів противірусного та протипухлинного імунітету, розвитку дисбактеріозу та підвищенню частоти алергічних і аутоімунних захворювань.
6. Підвищення частоти виявлення в значній мірі генетично детермінованого синдрому гіперактивності та дефіциту уваги.

7. Зростання частоти психоневрологічних розладів у дітей з проявами стривоженості, фобій, агресивності.

8. Різке зростання у дітей розладів аутичного спектру.

9. Дефіцитарність (мозаїчна чи комплексна) базових психічних процесів - перцептивно-когнітивних; пам'яті; просторових уявлень; психомоторної організації; мовлення; свідомої саморегуляції.

10. Наявність прояву різноманітних дезадаптативних форм поведінки дитини в сім'ї та в колективі.

Перелічені патофеномени слід розглядати як складові єдиної сукупності психосоматичного стану сучасної дитячої популяції, що обумовлено універсальними нейробіологічними і соціокультурними механізмами їх розвитку. Слід занотувати, що в цілому вищезазначені патофеномени призводять до емоційно-особистісної та когнітивної непідготовленості дітей до навчання, перешкоджають адекватній взаємодії дитини з оточуючими дорослими, однолітками та обмежують соціальні контакти.

За рахунок дії різноманітних ендо-, екзогенних чинників, соціальних факторів, психофізіологічний розвиток дитини, як в антенатальному так і постнатальному періодах онтогенезу, в останні двадцять років відбувається принципово іншим чином. Нейропсихологічний аналіз проблеми онтогенез/дизонтогенез акцентує увагу на тому, що для сучасної дитячої популяції характерним є дрейф «норми реакції», тобто відхилення від нормативного розвитку слід розглядати в контексті індивідуально-типологічних відмінностей, як загально-популяційну онтогенетичну тенденцію. Йде мова про новий погляд на діаду «норма-патологія», діти термінологічно з «нормативними девіаціями психосоматичного розвитку» вже зіставляють в теперішній час трагічну дизонтогенетичну реальність.

Результати клініко-психологічних досліджень останнього десятиріччя свідчать про різку перебудову патогенетичних церебральних механізмів, які обумовлюють актуалізацію дизонтогенетичних процесів. Такі перебудови в плані психічної дезадаптації дітей позначено як «дрейф популяційного нейропсихологічного синдрому». Ще до недавнього часу нейропсихологи вважали, що провідним дизонтогенетичним механізмом, який обумовлює дезадаптативність дитини і девіації її онтогенетичного розвитку є запізнення функціонального дозрівання скроневих і лобних нейроструктур лівої півкулі головного мозку, які найбільш пізно та тривало формуються в нейроонтогенезі. Така категорія дітей з специфічними особливостями організації мозкової діяльності зіставляла в дев'яності роки 80% від загальної кількості дітей з відхиленнями в онтогенетичному розвитку. Але за останні двадцять років умови для психосоматичного розвитку сучасних дітей значно змінилися, насамперед це стосується антенатального періоду онтогенезу в наслідок негативного впливу ендо-, та екзогенних чинників. Також суттєву роль в цих змінах відіграє вплив несприятливих соціокультурних факторів на становлення та формування фенотипічних психологічних ознак дитини в постнатальний період.

В теперішній час нейропсихологія дитячого віку дійшла того висновку, що незалежно від наявності, чи відсутності у дитини «діагнозу» у абсолютної кількості

сучасного дитячого населення (більш ніж у 70%) на перший план виступає такий патогенетичний церебральний механізм, як препатологічний стан найбільш рано дозріваючих підкоркових і стволових утворень мозку. Необхідно підкреслити, що ці морфо-функціональні структури мозку формуються переважно в перинатальному періоді, вони детермінують особливості його перебігу і зіставляють морфо-функціональне підґрунтя для всіх наступних періодів постнатального онтогенезу. Функціональне призначення стволових і підкоркових утворень мозку полягає в тому, що саме вони забезпечують актуалізацію життєво важливих аспектів психічної діяльності індивіда. Завдяки ним відбувається закладка фундаменту для формування інтегративної діяльності мозку за вертикальною віссю нейросоматичної організації людини, як у висхідних напрямках (стволо-кортикальні, таламо-кортикальні, каудато-кортикальні, амігдало-кортикальні та інші), так і в низхідних напрямках, що обумовлює утворення нейронних мереж ретикулярної формації мозку на протязі всіх відділів ЦНС (миттєві спінально-підкорково-коркові взаємодії за аферентними і еферентними нервовими шляхами). Завдяки нервовим центрам підкоркових і стволових утворень головного мозку реалізується соматична і вегетативна нервова регуляція. Цей нейросоматичний «каркас» формує, модулює, контролює та вдосконалює всі соматичні, когнітивні, емоційно-вольові та мотиваційно-споживчі процеси в їх взаємодії по забезпеченню оптимуму життєдіяльності організму (фізіологічна регуляція). Саме завдяки цьому нейросоматичному каркасу забезпечується ієрархія регуляторних впливів ЦНС (нейро-іммуно- ендокринна регуляція) та оптимальні траєкторії індивідуального розвитку дитини, що стосується в першу чергу несвідомих і свідомих рівнів поведінки в умовах постійної зміни зовнішнього та внутрішнього середовища. Необхідність такої вертикальної регуляторної ієрархії обумовлена тим, що еволюційно знадобилася потреба підкоряти вимоги власного організму (вітальні, енергетичні, когнітивні, емоційні, мотиваційні) складним умовам середовищних впливів і соціокультурного існування.

Поряд з вищезазначеною вертикальною віссю нейро-іммуно-ендокринної регуляції на всіх ієрархічних рівнях життєдіяльності організму важливу роль в онтогенетичному розвитку відіграє горизонтальна вісь центрального механізму становлення та актуалізації мозкової організації всіх психічних функцій, насамперед когнітивної сфери та контролю цілеспрямованої психічної діяльності. В філо- та онтогенезі людини така горизонтальна диференціація в плані функціональної асиметрії півкуль головного мозку передбачена для рознесення в часі та просторі взаємодій певних нейроструктур в психофункціональних системах мозку, що сприяє формуванню принципово відмінних когнітивних стилів і стратегій поведінки (функціональна спеціалізація лівої і правої півкуль головного мозку). Правопівкулева функціональна спеціалізація в якості точки відліку та критеріїв оцінки досягнутого результату використовує внутрішні невербалізовані, чуттєві, соматогностичні стани. Інша – лівопівкулева функціональна спеціалізація використовує соціокультурні, тобто набуті з зовні та сприйняті особистістю вербалізовані, діалогічні за своїм генезисом мовні алгоритми та схеми. Цілком

зрозуміло, що при перший стратегії детермінація та критерій оцінки будь якого поведінкового акту будуть мати принципово суб'єктивний, малосвідомий, тілесно орієнтований характер і він буде свідчити про актуалізацію задовільнення насамперед базових потреб самозбереження. Друга стратегія поведінки детермінується та оцінюється за зовнішньо заданими, об'єктивними критеріями і буде залежати не тільки від відповідності реально досягнутого результату бажаному, а і від тих установок, які були засвоєні дитиною при навчанні та вихованні, згідно прийнятих в даній культурі правил моралі та настанов. Лівопівкулева само актуалізація особистості на перший план становить прагнення до комунікації та саморозвитку (аналітичне оперування та символіка).

Міжпівкулева функціональна взаємодія, яка формується в процесі індивідуального розвитку дитини підтримує той адаптаційний паритет, який є унікальним для кожної особистості відносно вищевказаних двох крайніх стратегій детермінації поведінкових актів. Онтогенетичний розвиток створює великий арсенал засобів для оптимізації міжпівкулевої взаємодії, тільки гармонійна взаємодія нервових центрів правої і лівої півкуль головного мозку відповідно до виду психічної діяльності забезпечує її успішність.

Вибір особистістю домінуючої стратегії поведінки безумовно контролюється сукупністю вертикально-горизонтальних взаємодій. На відмінність від «вертикальної» регуляції, «горизонтальна» в менш значній мірі є генетично детермінованою, вона не так інертна і стабільна, їй притаманна унікальна здібність до оперативної трансформації в залежності від кількості та якості ситуативних процесів навчання.

Онтогенез вищезазначених нейродинамічних процесів залежить від специфіки формування підкоркових утворень мозку, починаючи з перинатального періоду розвитку дитини і її індивідуально – типологічні особливості в значній мірі детермінують траєкторії психофізичного розвитку дитини.

Функціональна роль підкоркових утворень мозку забезпечує:

- Перерозподіл енергетичного балансу в організмі та загальний тонус кори головного мозку (неспецифічна і специфічна активуюча, модулююча і гальмуюча дія);
- Регуляція та модуляція периферичних і центральних (соматичних і вегетативних) оптимальних взаємодій в нервовій системі;
- Міжсистемна організуюча функція в ієрархічній регуляції психічних, нейрогуморальних, імунологічних, біохімічних і гомеостатичних процесів;
- Опосередкування найбільш жорстких генетично детермінованих, архетипічно заданих паттернів індивідуальної саморегуляції (рефлекторних, інстинктивних, вегетативних, рітмологічних, імпрінтінгових, афективних);
- Ініціація, специфічність нейродинаміки та пластичності будь якого поведінкового акту – від елементарних сенсомоторних до найскладніших мовних мнестичних інтелектуальних, інсайтових;

- Функціональне фундаментальне забезпечення базових складових навчання та екстраполяційної поведінки, які зіставляють кардинальні механізми психічного розвитку взагалі.

Онтогенетична своєрідність психосоматичного розвитку дитини і можлива наявність дизгенетичного синдрому, якій виникає внаслідок функціональної дефіцитарності підкіркових та стовбурових утворень мозку, обумовлені цілою низькою психосоматичних і нейробіологічних детермінант індивідуального розвитку дитини. Підкорково-коркові і міжпівкулеві функціональні взаємодії мають свою специфіку та своєрідно актуалізуються особистістю на всіх вікових етапах онтогенетичного розвитку, що відбивається на прояві індивідуально типологічних особливостей емоційних, пізнавальних, ауторегуляторних і психосоматичних процесів в цілому.

За умови дезінтеграції формування підкорково-коркових і міжпівкулевих функціональних взаємодій виникає дизгенетичний синдром і при зазначеному типі мозкової організації психічних процесів відсутність ізоморфного клініко-психолого-педагогічного супроводу є небезпека накопичення в сучасній дитячій популяції широкого спектру дезадаптативних феноменів, в тому числі системних психосоматичних і психопатологічних. В перспективі прогностично не виключено виникнення психологічних новоутворень при нормативних і патологічних траєкторіях індивідуального розвитку, ймовірною є актуалізація парадоксальних механізмів адаптації на всіх рівнях нейросоматичної організації особистості.

Інтерпретація вищерозглянутого дрейфу базового синдрому відхиленного психосоматичного розвитку дозволяє припустити, що з нейропсихологічних позицій сучасний період характеризується кардинальними якісними перебудовами мозкового забезпечення психічної діяльності дитини. Якщо в дійсний час майже 70% дитячої популяції відносять до категорії дітей, що мають прояви дисгенетичного синдрому, необхідно зазначити що ця когорта дитячого населення і представляє собою нинішню загальнопопуляційну нейропсихологічну норму. Іншими словами психічний розвиток значного масиву дитячого населення відбувається сьогодні на тлі функціональної дефіцитарності і/або спотвореного формування підкорко-коркового і міжпівкулевого нейроонтогенезу, що і визначає межи «норми реакції».

Таким чином, дрейф базового нейропсихологічного синдрому відхиленого психосоматичного розвитку дітей в теперішній час заслуговує скрупульозного міжтеоретичного обговорення та формування в якості теоретико-методологічного підґрунтя міждисциплінарного підходу для вирішення актуальних проблем спеціальної психології та педагогіки. Системно-еволюційної та нейропсихологічної парадигми при реалізації міждисциплінарного та нейроонтогенетичного підходів дозволять об'єктивно та неупереджено визначати індивідуально-типологічні відмінності та особливості психосоматичного розвитку дітей, своєчасно виявляти прояви дизгенетичного синдрому, що безумовно буде сприяти розробці ефективних методів збереження здоров'я дитячої популяції населення України.

Резюме: В статті автор звертає увагу на те, що дрейф базового нейропсихологічного синдрому відхиленого психосоматичного розвитку дітей в теперішній час заслуговує скрупульозного міжтеоретичного обговорення. Обґрунтована доцільність міждисциплінарного та нейроонтогенетичного підходів в якості теоретико-методологічних засад психолого-педагогічного супроводу психофізичного розвитку дітей, визначення відмінності в їх психосоматичному стані, зокрема для своєчасного виявлення ознак дизгенетичного синдрому.

Література:

1. Дегтяренко Т. В. Психофизиология раннего онтогенеза: Учебник для студентов высших учебных заведений. К.: УАИП « Рада», 2011. – 352 с.

2. Корнилова Т.В. Метологические основы психологи / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов. – СПб.: Питер 2006. – 320с.; ил. (Серия «Учебное пособие»)

3. Путеводитель по основным понятиям метологии, организации руководства и управления: Хрестоматия по работам Г.П.Щедровицкого / [гл. Ред..А.Г. Реус; сост. А.П. Зинченко]. – М.: «Дело», 2004. – 208с.

4. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2005. – 319 с.

5. Стёпин В.С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция: [монография] – М.: Прогресс – Традиция, 2000. – 744с.

6. Фурман А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно – вчинкові перспектива / Психологія і суспільство. – 2013. №4 - С 18-36.

УДК 376 : 37.032 ***О.В.Денисенко***

КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНА РОБОТА ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Кожна дитина – особлива, це беззаперечно. Але все ж є діти, про яких говорять «особливі» не для того, щоб підкреслити унікальність здібностей, а задля того, щоб відмітити ті особливі потреби, які відрізняють їх від інших дітей. Незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, кожна людина має право на повноцінне життя, освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти решти людей. Саме цей принцип є основним в організації спеціального навчання та виховання дітей з особливими потребами.

Виховний процес у спеціальних освітніх закладах має загальну з масовою школою спрямованість, але має і свою специфіку, оскільки корекційна педагогіка виходить із розуміння виховання як процесу компенсації та корекції аномального розвитку особистості.

У нашій країні, де піклування про максимальний розвиток кожної дитини є обов'язком кожного громадянина і всього суспільства, діти з фізичними і психічними вадами оточені особливою турботою. У роботі з такими дітьми головним має бути

забезпечення якомога більшого розвитку їх здібностей, залучення їх до активної участі в суспільно корисній праці.

Корекція – це пристосування порушених функцій нервової системи до виконання необхідної діяльності. Це своєрідні педагогічні прийоми, застосування яких дозволить так навчити і виховати дитину з інтелектуальними порушеннями ,що вона зможе у подальшому включитись у трудову діяльність. Це пошук таких форм педагогічної роботи з учнем , які загалом і деякою мірою мають компенсувати дефект.

Корекційне виховання – це виховання типологічних властивостей і якостей особистості, інваріативних предметній, специфіці діяльності (пізнавальній, трудовій, естетичній), які дозволяють адаптуватись у соціальному середовищі.

Корекційно-виховна робота – це система педагогічних засобів, спрямованих на внесення певних поправок, коректив у процес фізичного і психічного розвитку аномальних дітей. Вона не є шкільним предметом, а проводиться в процесі звичайної навчально-виховної роботи спеціальної школи та спрямована на подолання чи ослаблення негативної дії причин (на розвиток дитини), виникнення яких обумовлене певними захворюваннями. Впровадження спеціальних заходів не самоціль, а необхідна умова забезпечення всебічного розвитку особистості дитини.

Ця робота має яскраво виражений системний характер. Її ефективність досягається не тільки внаслідок застосування сенсомоторних вправ, а й в процесі спеціально організованої навчальної, трудової і суспільно корисної діяльності учнів.

Досить перспективним є творче використання в педагогічному аспекті положення П.К.Анохіна про п'ять принципів компенсації: сигналізації дефекту, прогресивної мобілізації компенсаційних механізмів, безперервної аферентації про компенсаційні пристосування, санкціонування, відносної стійкості стану скомпенсованості. Відповідно до цих принципів процес компенсації уявляється так: у мозок надходять сигнали з патологічних осередків. У відповідь на них мобілізуються механізми опору патологічному процесу. Про результати її центральний відділ нервової системи систематично дістає зворотні сигнали. На основі цього вносяться певні корективи в компенсаційний процес – мобілізуються нові й демобілізуються старі, малоефективні механізми. При досягненні позитивних результатів фіксується стан скомпенсованості функцій, мобілізація захисних сил припиняється. Надалі цей стан набуває відносної стійкості. За сприятливих умов декомпенсація не відбувається.

Подібна система саморегуляції є також моделлю засвоєння знань і способів дії, а значить, і природним механізмом корекції. Для врахування в корекційній роботі закономірностей компенсації потрібно розв’язати ряд педагогічних проблем. Як зазначив І.П.Павлов, людському організму, особливо в молодому віці, власна надзвичайна пластичність. За певних умов у нього все розвивається, піддається впливу, удосконалюється.

Спробуємо хоч схематично розглянути педагогічний аспект використання регулятивних можливостей аномальних дітей під час формування і корекції їх розвитку.

З'ясовуючи зміст корекції порушень гностичних функцій на основі використання механізмів сигналізації та зворотної аферентації, важливо враховувати наявність у дітей подвійного порушення процесів чуттєвого пізнання. З одного боку, вони стосуються змісту сприймань, а з другого боку – фіксації. Усвідомлення якості, правильності цих сприймань.

Корекційно-виховна робота зорієнтована в основному на запобігання порушень першого порядку. Для цього вдаються до адаптації змісту навчання і способів доведення його свідомості учнів. Спрощують структуру визначних для засвоєння знань і способи організації навчальної діяльності учнів. Із структури знань і вмінь вилучають важкі для учнів поняття та способи дій. Складні, але необхідні порції знань розділяють на окремі частини і подають учням поетапно: уповільнюється навчальний процес в цілому за рахунок збільшення часу на вивчення кожної теми та повторення виучуваного.

Водночас здійснюється глибокий індивідуальний підхід до учнів, широко запроваджується принцип практичного засвоєння знань.

Х.С.Замський неодноразово підкреслював, що корекційна робота спеціальної школи повинна бути першочергово спрямована не на згладжування окремих недоліків, а на розвиток особистості загалом, і повинна охоплювати питання засвоєння знань, формування вмінь та навичок, поведінки, підготовки до трудової діяльності та соціальної адаптації.

Ми виходимо з того, що педагогічний процес у спеціальної школі повинен бути побудований у відповідності з психофізичними особливостями дітей, спеціальним чином конкретизований у всіх компонентах. За цих умов психологічні та соціальні прояви у дітей з інтелектуальними порушеннями можуть постійно враховуватись і піддаватись колекційному впливу.

Освітньо-виховні заходи у такої школі специфічні, при цьому специфічні у тій мірі, в якій набувають колекційного ефекту. В зв'язку з цим при формуванні переконань та норм поведінки зменшуються прояви соціальних порушень, як при засвоєнні практичних та розумових умінь і навичок можуть коригуватись особливості предметно – практичних та пізнавальних дій. Корекція і розвиток, таким чином, зливаються.

Спеціальна школа – установа інтернатного типу, отже, всю освіто-виховну й корекційну роботу в ній проводять в стінах школи одні й ті самі педагоги. Тому класна й позакласна робота тут особливо тісно взаємопов'язані і доповнюють одна одну.

Позакласна освітньо-виховна й корекційно-розвиваюча робота в спеціальної школі проводиться в індивідуальній, груповій і масовій формах. У процесі позакласної освітньо-виховної роботи учні збагачуються знаннями й уміннями, відбувається дальша корекція їх розвитку, учням прищеплюють навички розумного використання набутих знань, допитливість, самостійність, формують моральну поведінку.

Проводячи цю роботу в позаурочний час, спираються на власні сили учнів. Створюються широкі можливості для вияви їх самостійності, всебічно враховують пізнавальні інтереси й здібності учнів.

Спеціальна школа реалізує ті ж загальні цілі виховання і навчання, що й масова, разом з тим має спеціальні завдання, в числі яких значне місце посідає корекційна робота спрямована на подолання вад, власних для дітей з інтелектуальними порушеннями. Без виконання цих спеціальних завдань ми не можемо досягнути тих загальних цілей, що стоять перед спеціальною школою. Ми згладжуємо аномалії, стимулюючи шляхом інтенсивного виховання (у широкому розумінні) розвиток бажаних якостей особистості.

Корекційно-виховна робота не є шкільним предметом, а проводиться в процесі звичайної навчально-виховної роботи спеціальної школи.

О.Гонєєв зазначає: «Корекційно-педагогічна діяльність – це складне психофізіологічне і соціально-педагогічне явище, що охоплює весь освітній процес (навчання, виховання і розвиток)»

Корекційно-виховна робота має яскраво виражений системний характер, її ефективність досягається не тільки внаслідок застосування сенсомоторних вправ, а й в процесі спеціально організованої навчальної, трудової і суспільно корисної діяльності учнів. При цьому якнайповніше враховується характер дефекту дитини і закономірності компенсаційного процесу. Це зумовлено найважливішою рисою педагогічної корекції – її виховною функцією. Змістовне визначення корекції в теорії олігофренопедагогіки зробив І.Єременко. Він зазначив, що це складна система впливу на дітей з особливими потребами, яка має поєднуватися з медичною допомогою і ґрунтуватися на збережених можливостях дитини. Саме І.Єременко пояснює чому, стосовно дітей з інтелектуальними порушеннями, слід вживати термін «корекційно-виховна» робота. Це зумовлено найважливішою рисою педагогічної корекції – її виховною функцією. Вчений зазначає, що діяльність учителя спеціальної школи, з огляду на це, є глибоко специфічною, корекційно спрямованою.

З'ясовуючи специфіку педагогічної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями В.Сластьонін пропонує розглядати корекційно-педагогічну діяльність як невід'ємну складову педагогічного процесу, що є динамічною педагогічною системою, спрямованою на розв'язання розвивальних і освітніх завдань.

Корекційна робота – елемент професійної діяльності всього педагогічного персоналу незалежно від посади, оскільки основною особливі навчального процесу спеціальної школи є його корекційна спрямованість.

Таким чином, корекція емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями, виховання в них моральних якостей і комунікативних навичок, оптимізація самооцінки та міжособистісних стосунків можливі тільки за умов забезпечення постійного комплексного корекційно-педагогічного впливу. При цьому слід пам'ятати, що впровадження спеціальних корекційно-виховних заходів – не самоціль, а необхідна умова забезпечення всебічного розвитку особистості дитини.

Література:

1. Баудіш В.М. Сутність корекційно-виховної роботи у допоміжній школі // Дефектологія. – 1978. - №3 – с. 42-54.

2. Гаврилушкина О.В., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. - М.: Просвещение, 1985. – 148 с.

3. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И. Основы коррекционной педагогики. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 1999. – 387 с.

4. Занков Л.В. О коррекционно-воспитательной работе в специальных школах. - М.: Учпедгиз, 1944. – 296 с.

5. Мачихина В.Ф. Общая и специальная направленность внеклассной воспитательной работы во вспомогательной школе-интернате. – М.: Просвещение, 1983. – 104 с.

УДК 376:343.85 ***Т.Є. Єжова***

СИСТЕМА РОБОТИ ШКОЛИ, СПРЯМОВАНА НА ЗАХИСТ ДІТЕЙ ВІД СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА

У Конвенції Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального насильства, яку Україна ратифікувала 20 червня 2012 року, відзначається, що сексуальна експлуатація та сексуальне насильство стосовно дітей набули тривожних розмірів на національному та міжнародному рівнях.

Звернемося до статистики. За даними дослідження «Комплексна оцінка масштабів продажу дітей, дитячої проституції та порнографії в Україні», проведеного Центром соціальних експертиз Інституту соціології НАН України, основними групами дітей, які характеризуються підвищеним ризиком постраждати від дитячої проституції, порнографії та торгівлі дітьми є, зокрема, діти з багатодітних, соціально-деструктивних, неповних, малозабезпечених сімей; діти віком від 13 років і старше [5]. За даними результатів дослідження С. Костенко, яке проводилося у період з 1995 по 2002 роки, за віком неповнолітні жертви статевих злочинів розділяються так: до 7 років – 5%, від 7 до 12 років – 26%, від 12 до 14 років – 33,5% від 14 до 18 років – 35,5%. Отже, малолітні потерпілі становлять найбільшу вікову групу – 64,5% [3, с. 15-16]. За оцінками фахівців Українського інституту соціальних досліджень ім. О. Яременка, кількість дівчат у віці від 14 до 19 років, залучених до комерційного сексу, варіюється від 7685 до 14880 осіб [4, с. 41-42]. За даними Міжнародного жіночого правозахисного центру «Ла Страда-Україна», за період з 2009 р. – першу половину 2011 р. в Україні було порушено 89 справ щодо торгівлі дітьми, 29 справ щодо залучення дітей до виготовлення порнографічної продукції, 37 справ за залучення дітей до проституції, 153 справи за статеві зносини з особою, яка не досягла статевої зрілості, 629 справ за розбещення неповнолітніх, 166 справ за зґвалтування неповнолітніх, 114 справ за насильницьке задоволення статевої пристрасті з неповнолітньої особою неприродним шляхом [2, с. 30-31]. Зазначимо, що в даних дослідженнях не вказується, чи є серед постраждалих від сексуального насильства діти з

порушеннями психофізичного розвитку. Проте імовірність цього виключати не можна.

Проблемою віктимності займаються фахівці різних наукових галузей. Найчастіше віктимність розуміють як особливості дій конкретної людини, чия поведінка може бути провокаційною та привести до скоєння злочину. Так, Ю. Вороновою та О. Хархан встановлено, що високий рівень віктимності мають діти, які виховуються в авторитарних сім'ях, а також таких, де батьки мало часу приділяють взаєминам з дітьми, а самі взаємини характеризуються емоційною холодністю. Таким дітям властиві, зокрема, неадекватна самооцінка, надмірна підозрілість, або навпаки – надмірна довірливість та прагнення до нових контактів, висока тривожність, дратівливість [1; 7]. Крім цього, О. Хархан встановлено, що до віктимної поведінки схильні не лише діти, які виховуються в атмосфері авторитаризму та емоційного відчуження, а й діти, по відношенню до яких з боку батьків здійснюється гіперопіка. Таким дітям властиві безпорадність та інфантилізм [7].

Зазначимо, що всі вказані ознаки притаманні дітям з порушеннями психофізичного розвитку. Так, відомо, що через невдачі і труднощі у різних видах діяльності в дітей з порушеннями зору формуються такі негативні характерологічні риси, як дратівливість, замкнутість, негативізм тощо. Багатьом таким дітям властива занижена самооцінка (В. Кобильченко, О. Литвак, Г. Нікуліна, Є. Синьова та ін.). Дефіцит соціальної пристосованості, егоцентричні мотиви поведінки, імпульсивність, сугестивність відмічаються в дітей з порушеннями слуху (Т. Богданова, Ж. Шиф, М. Нудельман та ін.). Вторинними відхиленнями при затримці психічного розвитку є неадекватно завищена самооцінка, інфантилізм, емоційно-вольова незрілість, підвищена навіюваність (К. Лебединська, Л. Переслені, Т. Сак, У. Ульєнкова та ін.). Розумово відсталим учням притаманні безініціативність, невміння протистояти волі іншої людини, підвищена сугестивність, невміння достатньою мірою усвідомлювати ситуацію (С. Рубінштейн, В. Синьов, М. Супрун, О. Хохліна та ін.). В роботі В. Синьова показано, що через підвищену навіюваність розумово відсталі підлітки та молоді люди часто залучаються до конфліктів та стають знаряддям здійснення правопорушень або злочинів [6, с. 304-306, 320]. Що стосується сімейного виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, то загальновідомим є факт, що життєві випробування та негаразди, через які доводиться пройти батькам таких дітей, створюють напруженість всередині сім'ї, порушують її стійкість. Між батьками виникають розбрат, чвари, пошуки провинного в народженні хворої дитини. Часто батько не витримує постійного напруження та іде з сім'ї, тому значний відсоток дітей з порушеннями розвитку виховується в неповних сім'ях. У ставленні батьків до особливої дитини поширеними є гіперопіка, нереалістичне ставлення та відторгнення. Все це порушує психічне здоров'я дитини, уповільнює її загальний розвиток та соціалізацію (М. Бєляєва, І. Іванова, О. Смирнова та ін.).

Викладене вище дає підставу для висновку, що дітям з порушеннями психофізичного розвитку може бути притаманна віктимна поведінка. А відтак стає

актуальним питання її профілактики. Виходячи з логіки побудови навчально-виховного процесу, вважаємо, що така робота має проводитися у трьох взаємопов'язаних напрямах: в процесі вивчення загальноосвітніх предметів, у позакласний час та в процесі взаємодії школи з сім'єю.

Перший напрям частково реалізований у новій програмі «Охорона здоров'я», яку було введено з 1 вересня 2013 року відповідно до нового Державного стандарту освіти. Тема, що нас цікавить, вивчається у 8 класі. Учні розглядають визначення, ознаки й приклади віктимної поведінки; вчаться розпізнавати ситуації, які загрожують сексуальним насильством; відпрацьовують алгоритм відмови від небезпечних пропозицій; знайомляться з положеннями законодавства про кримінальну відповідальність за злочини сексуального характеру. Також у 8 класі в рамках теми «Інформаційна безпека» розглядається вплив засобів масової інформації на здоров'я та поведінку людей, моделюється безпечна поведінка в мережі Інтернет, що є особливо важливим в умовах існування величезної кількості сайтів з дитячою порнографією. Пропедевтична робота передбачається в початковій школі. В 3 класі дітей учать упевнено відмовлятися від небезпечних пропозицій. В 4 класі відпрацьовуються різні способи відмови, формується вміння чинити опір тиску однолітків. Дітей знайомлять зі службою «Телефон довіри» і вчать нею користуватися. З темою «Інформаційна безпека» діти вперше знайомляться в 5 класі. Вони дізнаються про небезпеку розголошення особистих даних і знайомляться з основами безпечного користування Інтернетом. Також діти дізнаються, до кого і як можна звернутися по допомогу у випадку небезпечної ситуації з незнайомцями на вулиці та вчаться моделювати безпечну поведінку з незнайомими людьми. Таким чином, у дітей формуються вміння по сукупності зовнішніх ознак визначати небезпечний характер ситуації, оцінювати й прогнозувати її подальший розвиток і вибудовувати свою поведінку таким чином, щоб не стати жертвою сексуального злочину. Очікується, що отримані знання, а також набуті вміння та навички спілкування й безпечної поведінки в різних життєвих ситуаціях і видах діяльності будуть сприяти формуванню в дітей уміння розпізнавати наміри сторонніх осіб вчинити насильство, а також здатність уникання небезпек.

З урахуванням окреслених вище причин віктимної поведінки вважаємо, що у позакласний час актуальними напрямами її профілактики можуть бути: сприяння становленню та розвитку особистості дітей з психофізичними порушеннями; зміцнення та підтримка «образу Я» дітей, їх гідності та самоповаги; розвиток вольових якостей і емоційної стійкості; формування здатності протистояти впливу негативних факторів соціального середовища; накопичення досвіду конструктивної поведінки; формування в дітей адекватної самооцінки. Для розвитку соціальної активності дітей доцільно залучати їх до учнівського самоврядування, планування та розробки сценаріїв проведення позакласних заходів тощо.

Важливим напрямом профілактики віктимної поведінки дітей має бути робота з батьками, спрямована на підвищення їхньої педагогічної культури, інформування

щодо проблеми насильства над дітьми, орієнтацію на вибудовування практики взаємодії з дитиною на основі прийняття, довіри та поваги.

В результаті проведення профілактичної роботи в окреслених напрямах очікується активізація процесів самопізнання й саморегуляції дітей; вироблення ними невіктимних моделей поведінки, що попереджають насильство у взаєминах; формування в дітей здатності усвідомленого вибору поведінки в різних ситуаціях взаємодії. Таким чином, можна стверджувати, що профілактика віктимності дітей з порушеннями психофізичного розвитку певною мірою буде сприяти захисту їх від насильства взагалі та від сексуального насильства зокрема.

Література:

1. Воронова Ю. В. Соціально-психологічні детермінанти віктимної поведінки неповнолітніх жертв сексуальних злочинів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата психол. наук : спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / Ю. В. Воронова. – Х., 2005. – 21 с.

2. Дитячий сексуальний туризм в Україні: спроба ситуаційного аналізу / [І. О. Бандурка, Н. П. Бочкор, М. В. Євсюкова та ін.]; за заг. ред. О. М. Бандурки, К. Б. Левченко. – К. : Свої люди, 2012. – 78 с.

3. Косенко С. С. Віктимологічна профілактика статевих злочинів щодо неповнолітніх : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата юрид. наук : спец. 12.00.08 «Кримінальне право та кримінологія; кримінально-виконавче право» / С. С. Косенко. – К., 2004. – 20 с.

4. Оцінка чисельності дітей та молоді вікової групи 10-19 років, що відносяться до груп ризику / Ольга Балакірєва, Тетяна Бондар, Яна Сазонова, Олена Сакович; за ред. О.М. Балакірєвої. – К. : Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка, 2011. – 48 с.

5. Продаж дітей, дитяча проституція та порнографія: якою є ситуація в Україні? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unicef.org/ukraine/ukr/media_13864.html

6. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

7. Хархан О. М. Психологічні особливості віктимної поведінки підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. М. Хархан. – О., 2006. – 20 с.

УДК 376.54

О.В. Жданова

РЕБЕНОК С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Современные дети, посещающие школу, разительно отличаются от своих сверстников десятилетней давности. Они более мобильные, информированные, раскованные, общительные и, к сожалению, не очень здоровые. Зачастую, современные дети просто не успевают за темпами и требованиями динамично изменяющейся образовательной среды и испытывают трудности в обучении. В

таких случаях и педагоги, и родители говорят об особых образовательных потребностях детей.

Сегодня ни для кого не секрет, что дети с особыми образовательными потребностями являются активными субъектами и участниками современной школы. Многие десятилетия в нашей стране и во всем мире данная категория детей «утверждала» свое право и место на «образование на равных», на то, чтобы быть «равным среди равных».

Еще сравнительно недавно термин «дети с особыми образовательными потребностями» понимался однопланово и подразумевал в своем содержании только одну категорию детей – детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Планомерная дифференциация и уточнение термина «дети с особыми образовательными потребностями» позволила отнести к данной категории (наряду с детьми с ограниченными возможностями здоровья) и других детей: неуспевающих и леворуких детей, детей с задержкой психического развития, педагогически запущенных детей, соматически ослабленных детей, детей с нарушениями в поведении и эмоциональной сфере, детей-билингвов, одаренных детей.

Иными словами, сегодня к категории детей с особыми образовательными потребностями относят и тех детей, которые, так или иначе, отличаются от большинства. Это дети, говорящие на другом языке, принадлежащие к иным культурам, отличающиеся друг от друга стилем жизни, вероисповеданием, имеющие разные интересы и способности к обучению. Таким образом, детьми с особыми образовательными потребностями могут быть как дети с психофизическими нарушениями, так и дети, не имеющие таковых. В последнем случае особые образовательные потребности могут быть обусловлены социо-культурными факторами.

Говоря о факторах, влияющих на развитие ребенка, следует упомянуть две их группы.

1. Первая группа – биологические факторы. Под ними подразумеваются те обусловленные генотипом признаки или особенности, с которыми человек рождается; они неизменны, соответственно не изменяются признаки и особенности, с которыми появился на свет ребенок.

2. Вторая группа – это факторы окружающей среды, так называемые социальные факторы: семья, образовательные институты, информация, поступающая из окружающей среды, социальные, культурные, политические и другие процессы, протекающие в обществе.

И если биологические факторы дают ребенку какие-то потенциальные возможности, то факторы социальные помогают ему развить их. Таким образом, для ребенка очень важно, чтобы вокруг него были родители, педагоги, посредники, т.е. те люди, которые могут каким-то образом изменить его окружающую среду. О значимой роли среды в развитии ребенка говорил еще Л.С. Выготский: «Среда не представляет из себя чего-либо абсолютно застывшего, неподатливого и неизменного. Напротив, единой среды не существует в реальной

действительности. Она распадается на ряд более и менее самостоятельных и изолированных друг от друга кусков, которые могут быть предметом разумного воздействия человека, как ничто другое» [1].

Современная философия и педагогика рассматривают среду как решающий, но не единственный фактор индивидуального развития ребенка.

Образование зависит от среды, в которой протекает развитие человека, оно в большей мере определяет индивидуальный контекст его мировосприятия.

Понятия «образовательное пространство» и «образовательная среда» являются близкими, но не синонимичными. Понятие образовательного пространства объединяет две основные идеи: идею пространства и идею образования, не подразумевая включенность в него человека. Понятие образовательной среды отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека, его включенность в среду, взаимодействие с участниками этой среды [3].

Под термином «образовательное пространство» [4] понимается комплекс условий, влияний, возможностей становления личности ребенка по культурно заданному образцу. Формирование образовательной среды современной школы, интегрированной в социокультурное пространство, возможно только в условиях взаимодействия общего и специального (коррекционного) образования, где ребенок с особыми образовательными потребностями будет ощущать свою принадлежность к этому пространству.

Сегодня правомерно рассматривать ребенка с особыми образовательными потребностями не только в границах образовательного пространства и среды школы, но и в социокультурном образовательном пространстве, поскольку это пространство более открыто и доступно для него в плане взаимодействия с социальной окружающей средой и развития личности (см. рисунок 1).

Мы понимаем социокультурное образовательное пространство как систему (от греческого σύστημα - целое, составленное из частей; соединение), состоящую из множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определённую целостность, единство.

К числу таких элементов можно отнести две группы явлений:

1. Элементы образовательной среды и пространства школы: школьные классы, библиотеки, специально оборудованные лаборатории, спортивные кабинеты, медиатеки, сайт школы, дистанционные проекты, электронные дневники и др.

2. Элементы социокультурной среды: музеи, театры, кинозалы, планетарии, городские библиотеки, внешнее и внутренне пространство школы, возможность участия детей в городских мероприятиях.

Учитывая данные элементы, образовательное пространство школы имеет ряд признаков:

1. Во-первых, образовательное пространство современной школы - это сложная поликомпонентная система, т.е. состоящая из множества взаимодействующих составляющих (прежде всего это подсистемы школы: управляющая, обучающая, воспитательная, коррекционная, психологическая),

вследствие чего школа приобретает новые свойства и качества, т.е. современная школа решает задачи не только образования и развития личности ребенка, но и коррекции трудностей в обучении, личностном и психическом развитии, а также задачи адаптации и социализации детей в общество.

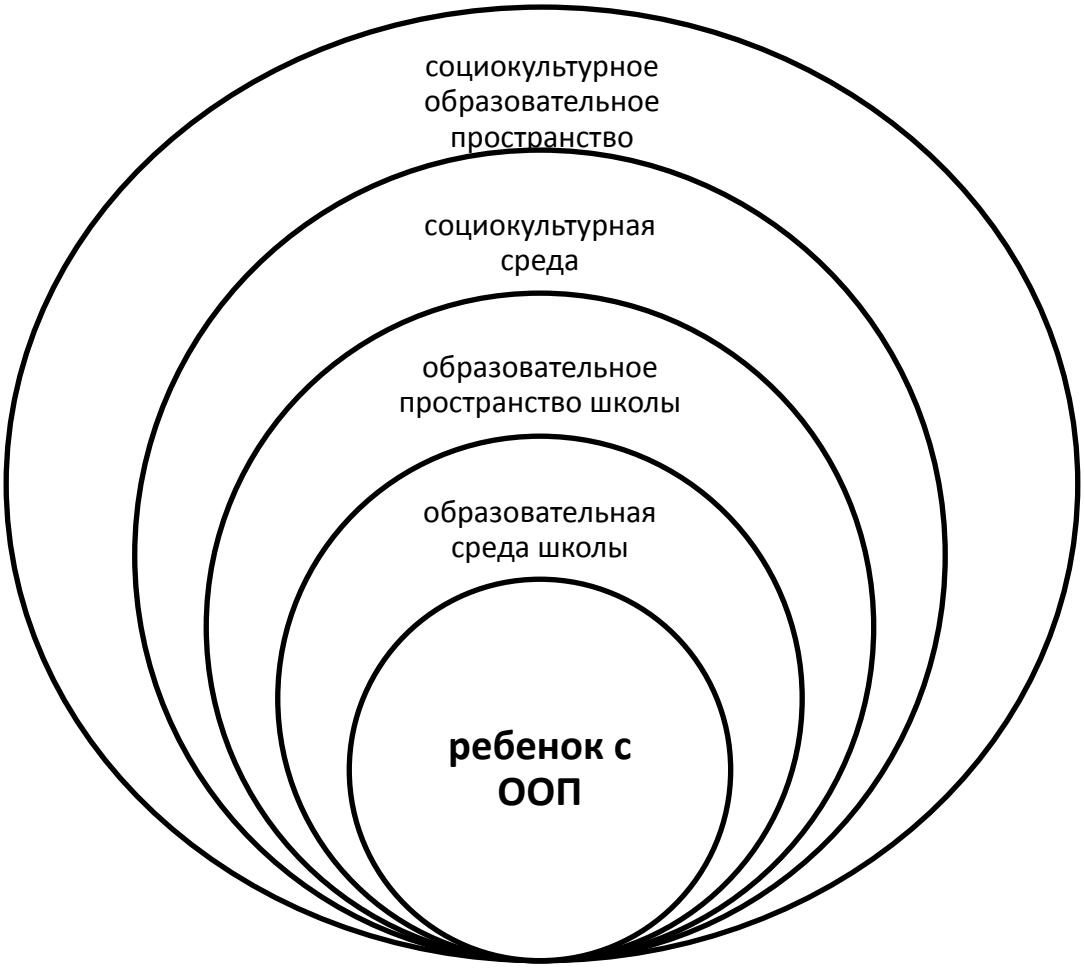


Рис. 1. Место ребенка с особыми образовательными потребностями в социокультурном образовательном пространстве

2. Во-вторых, современная школа – это динамическая система, т.е. её состояние с течением времени изменяется: количество детей с особыми образовательными потребностями может меняться из года в год, также как и их качественный состав. На изменения образовательного пространства школы могут влиять не только эти показатели, но и количество работающих специалистов, педагогов, уровень и качество их образования, их возраст, личностные и профессиональные составляющие (например: «Я концепция» педагогов, профессиональная компетенция, профессиональная и инклюзивная готовность и культура педагогов и др.). Таким образом, образовательное пространство современной школы понимается как динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых усилиями социальных субъектов (педагогов, детей, родителей) различного уровня (коллективных и индивидуальных), которая выступает интегрированным условием личностного развития ребенка. В этом случае механизмом созидания социокультурного образовательного пространства

становиться «со-бытие» детей с особыми образовательными потребностями и сверстников, детей с особыми образовательными потребностями и взрослых, в котором ключевым технологическим моментом служит их совместная деятельность.

3. В-третьих, образовательное пространство современной школы имеет признак открытости (отличный в некотором смысле от специальных коррекционных школ). Современная школа постоянно обменивается информацией с окружающей средой, другими школами и образовательными учреждениями, средствами массовой информации.

4. В-четвертых, образовательное пространство современной школы имеет признаки хорошо организованных и развивающихся систем: в школах достаточно четко определены и распределены функции и роли педагогов и обучающихся, имеется четкое планирование, соблюдена иерархия взаимодействия и общения участников образовательного процесса.

Итак, образовательная среда современной школы выступает как целостная качественная характеристика внутренней жизни образовательного учреждения, определяемая конкретными задачами, которые школа ставит и решает в своей деятельности. Она проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи выполняются; содержательно оценивается по тому эффекту в личностном, социальном, интеллектуальном развитии детей, которого позволяет достичь. Реализация цели образования в первую очередь обеспечивается социально богатой, культуротворческой окружающей средой – социокультурной средой.

Однако нельзя не учитывать возможности внутренней учебной среды школы. Внутренняя среда складывается, а педагогом используется из предметно-пространственного, событийно-деятельностного, информационно-интеллектуального, художественно-досугового, валеологического окружения. И это окружение должно учитывать особые образовательные потребности определенной части нуждающихся детей.

Сегодня современная школа имеет все признаки «открытости» к инклюзивному образованию детей с особыми образовательными потребностями. Однако, образование и развитие детей с особыми образовательными потребностями в условиях современной школы должно строиться с учетом этих потребностей.

Специалисты (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Д. Шматко и др.) традиционно выделяют критерии, необходимые для учета организации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями: раннее выявление первичного нарушения в развитии с помощью медико-психологической и социально-педагогической диагностики; специальное обучение и психолого-педагогическая поддержка сразу же после диагностики; абилитация и реабилитация по индивидуальной программе; регулярный контроль, мониторинг хода развития в процессе абилитации и реабилитации; дифференциация каждого из возрастных периодов; интеграция усилий семьи и специалистов, участие окружающих взрослых в процессе абилитации и реабилитации.

Мы полностью разделяем мнение отечественных ученых (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина [2]) о том, что при организации инклюзивного образования необходимо принимать в расчет общие (и частные для отдельных категорий детей) аспекты особых образовательных потребностей:

1. Время начала образования – потребность в совпадении начала специального целенаправленного обучения с моментом определения нарушения в развитии ребенка.

2. Содержание образования – потребность во введении специальных разделов обучения, не присутствующих в содержании образования нормально развивающегося ребенка.

3. Создание специальных методов и средств обучения – потребность в построении «обходных путей», использовании специфических средств обучения, в более дифференцированном, «пошаговом» обучение, чем этого обычно требует обучение нормально развивающегося ребенка.

4. В особой организации обучения - потребность в качественной индивидуализации обучения, в особой пространственной и временной и смысловой организации образовательной среды.

5. В определении границ образовательного пространства – потребность в максимальном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

6. В продолжительности образования – потребность в пролонгированности процесса обучения и выход за рамки школьного возраста.

7. В определении круга лиц, участвующих в образовании и их взаимодействии – потребность в согласованном участии квалифицированных специалистов разных профилей.

Роль педагога современной школы заключается не только и не столько в передаче знаний, умений и навыков, сколько в организации соответствующей образовательной среды – инклюзивной образовательной среды, в которой ребенок с особыми образовательными потребностями получал бы не только знания, умения и навыки, но и социокультурный опыт общения и взаимодействия.

Каждое поколение выстраивает собственный жизненный мир – социокультурное пространство, которое имеет свою систему ценностей. Именно в данном пространстве происходит идентификация индивида как личности и как социального субъекта. Сегодня дети с особыми образовательными потребностями выстраивают свое социокультурное пространство, прежде всего в массовой общеобразовательной школе, рядом со своими сверстниками, педагогами и родителями. И задача взрослых – помочь им в этом.

Литература:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. - С. 81.

2. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями. [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2002. – Вып. № 5.

3. Ненахова Е.Н. Теоретико-методологические подходы к формированию социокультурного пространства образовательного учреждения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - №128. – 2010. – С. 172 – 181.

4. Рапацевич Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия. – М.: Издательство «Современная школа», 2010. – С. 621.

УДК 376.37 ***О.В. Журавльова***

РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФФНМ

Останнім часом значно підвищився інтерес фахівців до проблем раннього вивчення, діагностики та попередження порушень мовленнєвого розвитку дітей. Це пояснюється тенденціями до збільшення кількості дітей із мовленнєвими порушеннями різної складності. Тому вчасне надання логопедичної допомоги всім дітям з порушеннями мовлення – актуальне і дуже важливе питання.

Мовленнєві проблеми сьогодні стали досить поширеним явищем. Мовленнєві дефекти порушують можливість вільного спілкування дитини з іншими людьми. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності зазвичай викликає негативні емоціональні стани: почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання. Усе це ставить під загрозу соціальну значимість особистості і сприяє формуванню своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей, що вимагає проведення спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію і реадаптацію дитини.

Порушення вимови звуків нерозривно пов'язане з недорозвиненням у дітей фонематичного сприйняття, що в свою чергу ускладнює оволодіння правильною звуковимовою, формування навичок звукового аналізу та синтезу, засвоєння грамоти. Дослідження науковців вказують на недостатнє розрізнення фонем на слух і у вимові, несформованість фонематичних уявлень знижує у дітей готовність до звукового аналізу.

Діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням потребують цілеспрямованої корекційно-розвиваючої роботи з розвитку фонематичного сприйняття.

На сучасному етапі реформування дошкільної освіти в Україні велика роль відводиться вирішенню цієї проблеми. Діагностика фонологічної системи передбачає сформованість фонематичного слуху (сприймання), фонематичних уявлень, фонематичного аналізу та синтезу. Проблема формування фонематичних процесів у дітей із порушенням мовлення є однією з найважливіших у логопедії. Вона охоплює виховання культури мовленнєвого слуху, вироблення вмінь розпізнавати звук у слові, навчання аналізувати звуковий склад слова та вироблення узагальнювальних уявлень про диференціальні ознаки фонем.

Численні дослідження показали, що недорозвинення всієї системи фонематичних процесів спричиняє вади звуковимови, письма й позначається на розвитку лексико-граматичного ладу мовлення.

Дослідженнями Р. Лалаєвої, Р.Лєвіної, Н. Нікашиної, Г.Каше, Г.Чиркіної, М.Савченко та ін. доведено, що головною умовою успішного виправлення мовленнєвих порушень неодмінно є розвиток сприйняття звуків мовлення, а усунення слухового контролю із механізму мовлення неможливо ні за яких обставин. Формування фонематичного слуху і сприймання є первинним завданням початкового етапу навчання мови. Ці процеси є складовою частиною мовленнєвого слуху. Науковцями доведено, що мовленнєвий слух забезпечує повноцінне засвоєння звукової системи мови. За О.І. Дикушиною, фонетичний слух – це вміння чути не тільки фонеми рідної мови, але й інші звуки, які реально вимовляються дитиною. Науковці зазначають, що саме він відіграє провідну роль у становленні й функціонуванні всіх видів мовленнєвої діяльності, оскільки здійснює операції розрізнення й впізнавання фонем, які складають оболонку слова.

Корекційно-виховна робота з розвитку фонематичного сприйняття дітей буде успішною при об'єднанні зусиль вихователів та батьків. А так само за умови розвитку слухової уваги та слухової пам'яті, формування навичок впізнавання немовних звуків, розрізнення висоти, сили, тембру голосу на матеріалі однакових звуків, слів, фраз, розрізнення слів, близьких за своїм звуковим складом. диференціації складів, диференціації фонем, навичок елементарного звукового аналізу. Вагома роль відводиться розвитку фонематичних уявлень – здатність сприймати кожний мовленнєвий звук у різних варіантах його звучання, що дає змогу правильно використовувати звуки для розрізнення слів.

Недостатній розвиток фонематичних процесів негативно впливає на якість мовлення дитини, гальмує оволодіння грамотою, призводить до труднощів у засвоєнні звукобуквеного аналізу та синтезу.

З кожним роком збільшується кількість дітей з фонетико-фонематичними вадами мовлення. В період дошкільного виховання такі діти повинні відвідувати спеціальні логопедичні групи компенсую чого типу. Для оволодіння навичками читання та письма необхідні чіткі знання структури мови і звукової будови слова. У дітей логопатів несформованість правильної звуковимови супроводжується відхиленнями в фонематичному розвитку. Саме тому велике значення треба приділяти розвитку фонематичних процесів у корекції звуковимови (рис. 1).

Подолання фонетико-фонематичного недорозвинення досягається шляхом цілеспрямованої логопедичної роботи з корекції звукової сторони мови і фонематичного недорозвинення.

Система навчання і виховання дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням включає корекцію мовного дефекту і підготовку до повноцінного навчання грамоті.

Діти, що складають групи з фонетико-фонематичним недорозвиненням, повинні засвоїти обсяг основних знань, умінь і навичок, що необхідний для успішного навчання в загальноосвітній школі.

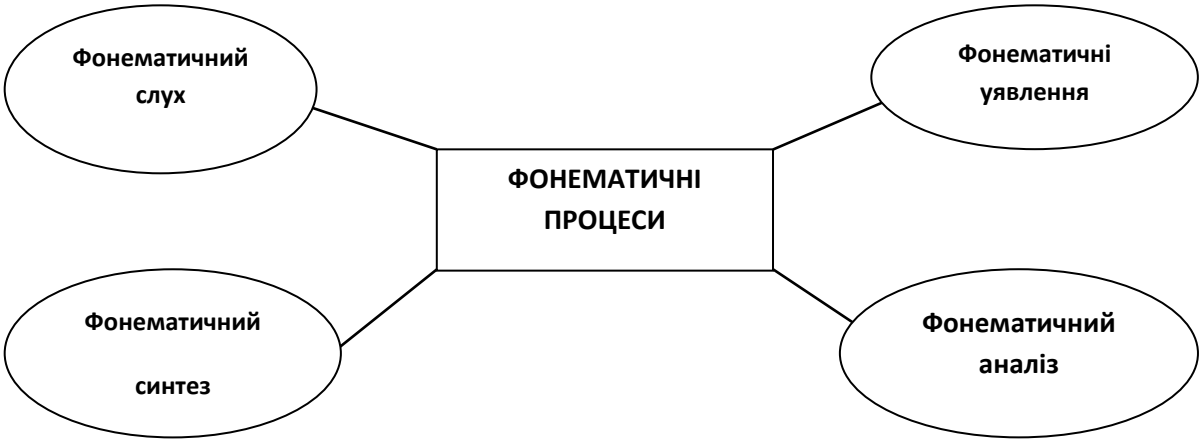


Рис. 1. Структура фонематичних процесів.

Передбачено спеціальні розділи по формуванню вимови і навчанню грамоті.

Логопедична робота включає формування навичок, розвиток фонематичного сприйняття і навичок звукового аналізу і синтезу.

Корекційне навчання передбачає також визначене коло знань про навколишній світ і відповідний обсяг словника, мовних умінь і навичок, що повинні бути засвоєні дітьми на даному віковому етапі.

Складна взаємодія функцій, що беруть участь у формуванні фонематичних уявлень, вимагає розчленованого поетапного формування як повноцінного артикулювання звуків, так і їхньої рецепції.

У першу чергу в дітей повинна бути уточнена артикуляційна основа для подальшого розвитку фонематичного сприйняття і звукового аналізу. З цією метою використовуються збережены звуки, при вимові яких діти найчастіше не випробують артикуляційних утруднень. Звуки наступні: а, о, у, е, и, м, м', н, н', п, п', т, к, к', ж, х', ф, ф', у, в', л', йот, б', д, м, г, г'. У той же час не можна вважати, що процес формування цих звуків закінчений повністю. Нерідко багато звуків вимовляються дітьми в мовному потоці недостатньо чітко, із млявою артикуляцією, змішуються між собою (к — х, у — б, ф - в, п б і т. д.) або є замісниками яких-небудь ще що не з'явилися в мові звуків (т — свистячі і шиплячі, л' — р і т. п.). До другої групи відносяться звуки, що у більшості дітей ще не сформувалися, а при вимові деяких закріпилася неправильна, перекручена артикуляція. Це звуки р, р', п, що свистять і сичать звуки. Сюди ж можна віднести звук т', близький по артикуляції до звуків ч і ц.

Фронтальні заняття по уточненню артикуляції, по розвитку фонематичного сприйняття і по підготовці дітей до аналізу і синтезу звукового складу слова обов'язково проводяться на звуках, правильно вимовних усіма дітьми.

Потім у визначеній послідовності включаються поставлені до цього часу звуки.

Диференціації звуків на всіх етапах навчання приділяється велика увага. Кожен звук, після того як досягнута його правильна вимова, порівнюється на слух з усіма артикуляційно або акустично близькими звуками (1-й ; етап диференціації).

Пізніше, після засвоєння артикуляції другого з пари взаємозамінних в мовленні звуків, диференціація виробляється не тільки на слух, але й у вимові (2-й етап диференціації).

Така послідовність роботи дозволяє дуже рано включати вправи в розрізненні звуків, що сприяє спонтанній появі в мові дітей нових звуків і значно полегшує 2-й етап роботи над диференціацією. Завдяки розвинений слуховому контролеві цей етап завершується значно швидше.

Велика увага приділяється голосним звукам, від чіткості вимови яких значною мірою залежить виразність мови. Крім того, правильна вимова голосних відіграє велику роль при аналізі звукового складу слова.

На підставі уточнених мовних навичок здійснюються найбільш прості форми фонематичного сприйняття, тобто уміння почути заданий звук (у ряді інших звуків); визначити наявність даного звуку в слові.

Постановка звуків здійснюється при максимальному використанні всіх аналізаторів.

Увага дітей звертається на основні елементи артикуляції звуків у період первісної постановки, що є лише одним з етапів вивчення нового звуку. Приватні прийоми корекції визначаються і деталізуються в залежності від стану будівлі і функції артикуляційного апарата. При закріпленні артикуляції послідовність позиції звуку від найбільш сприятливої для проголошення до найменш сприятливої, від легкої до важкого встановлюється логопедом з урахуванням особливостей артикуляційної бази рідної мови. Враховується наступне:

• для первісної постановки відбираються звуки, що належать до різних фонетичних груп;

• звуки, що змішуються в мові дітей, поетапно відпрацьовуються в часі;

• остаточне закріплення вивчених звуків досягається в процесі диференціації всіх близьких звуків. Матеріал для закріплення правильної вимови звуків підбирається таким чином, щоб він одночасно сприяв розширенню й уточненню словника, граматично правильної мови, умінню правильно будувати речення і зв'язну мову.

Із самого початку навчання необхідно спиратися на усвідомлений аналіз і синтез звукового складу слова. Уміння виділяти звуки зі складу слова відіграє велику роль при заповненні пробілів фонематичного розвитку.

Вправи в звуковому аналізі і синтезі, що спираються на чіткі кинестетичні відчуття, сприяють усвідомленому звучанню мови, що є базою для підготовки до навчання грамоті. З іншого боку, навички звуко-буквеного аналізу, порівняння, зіставлення подібних і різних ознак звуків і букв, вправи по аналізі, синтезові сприяють закріпленню навичок вимови і засвоєнню свідомого читання і письма.

Отже, подолання фонетико-фонематичного недорозвинення досягається шляхом цілеспрямованої логопедичної роботи з корекції звукової сторони мови і фонематичного недорозвинення. Система навчання і виховання дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням включає корекцію мовного дефекту і підготовку до повноцінного навчання грамоті. Система виховання й

навчання дітей з ФФНМ, що склалася на сьогодні, не в усіх випадках відповідає можливостям дітей зі вказаними відхиленнями у розвитку. Окрім того, зміни в системі загальної середньої освіти в Україні, пов'язані з розробкою та впровадженням державного освітнього стандарту, розвиток багатоваріантної освітньої системи приводять до необхідності визначення нового статусу спеціальної освіти (зокрема для дітей з порушеннями мовлення).

Література:

1. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения речи (в норме и патологии). – М.: Педагогика, 1977. – 176 с.

2. Логопедия: Учебник для студ. дефектологических фак-тов вузов. / Под ред. Л.С. Волковой, Н.С. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

3. Тищенко В., Рібцун Ю. Як навчити дитину правильно розмовляти: Від народження до п'яти років: Поради батькам.-К.:Літера ЛТД,2006. – 128с., іл..

4. Ковшиков В.А. Исправление нарушений разных звуков: методы лечения и дидактические материалы. – СПб.:САТИС, 1995. – 71 с.

5. Хватцева М.Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста: Пособие для студентов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 270 с.

6. Туманова Т.В. Формирование звукопроизношения у дошкольников / Под ред. Т.Б. Филичевой. – М.: Гном і Д, 2001. – 47 с.

УДК 376.33 ***Н.В. Заяц***

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ З ВАДАМИ СЛУХУ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Питання інтеграції дітей з вадами слуху не нове у вітчизняній спеціальній педагогіці та психології. На переваги спільного навчання та інтеграцію дітей із відхиленнями в розвитку в середовище звичайних дітей вказував свого часу Л.С. Виготський. Виховання дітей із особливими потребами має керуватися наступним правилом: компенсація дефекту через збільшення соціального досвіду й наближення дітей до звичайних форм поведінки. Видатний вчений-сурдопедагог Ф. Рау приділяв належну увагу проблемі успішної адаптації дітей з порушенням слуху та інтеграції у суспільство. Він вважав, що саме від рівня розвитку усного мовлення залежить успіх включення осіб зі стійкими вадами слуху в суспільство. Ф. Рау наголошував на тому, що питання інтеграції в навчанні повинні бути не відділеними від інтеграції у суспільство. Також сурдопедагог-новатор звертав увагу на умови успішної інтеграції – ранній початок корекційного навчання.

З метою реалізації основних положень Конвенції ООН про права дитини, національних програм із соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків в Україні розпочато державний експеримент із навчання цих дітей в загальноосвітньому просторі.

На сьогоднішній час більшість учнів з вадами слуху навчаються у спеціальних загальноосвітніх школах-інтернатах, де дітям надається кваліфікована спеціальна допомога фахівців. Якщо проаналізувати статистичні дані по Україні, то можна зробити висновки, що інклюзивне навчання дітей з недоліками слуху здійснюється стихійно. До масових шкіл зараховують учнів з різним ступеням втрати слуху (у т.ч. з кохлеарним імплантом), при цьому діти не отримують якісної спеціальної психолого-педагогічної допомоги. Дані науковців підтверджує практика. Так, з 2005 року до Херсонської спеціальної загальноосвітньої школи-садка-інтернату № 29 (з 24.07.2013 р. заклад реорганізовано в НВК № 29) переведено 11 учнів з масових шкіл, які не засвоїли програму загальноосвітніх шкіл та мали ознаки дезадаптації. В спеціальному закладі учні отримують якісну психолого-педагогічну допомогу, що дозволяє в подальшому (після закінчення початкової школи) продовжити навчання в загальноосвітніх школах. Так, 5 учнів, пройшовши попередню спеціальну підготовку, за бажанням батьків переведено на інклюзивну форму навчання до загальноосвітніх шкіл м. Херсона та області. Отже, інклюзивним навчанням доцільно охоплювати дітей, які за потенціальними можливостями інтелектуального розвитку та ступеня втрати слуху здатні в умовах загальноосвітньої школи засвоювати програму та адаптуватися в колективі чуючих однолітків. Для здійснення диференційованого підходу до навчання дітей з недоліками слуху Т.С. Преображенський запропонував класифікацію (таблиця 1) [2].

Таблиця 1

Класифікація щодо організації навчання та здійснення диференційованого підходу до учнів з урахуванням ступеня втрати слуху

Ступінь втрати слуху	Відстань, на якій сприймається		Установа, де навчаються діти зі зниженим слухом
	Розмовна мова	Шепіт	
1 (легка) 35-40 Дб	Більше 6 м	Від 3 до 6 м	Загальноосвітня школа. На особливому обліку у лікаря-спеціаліста.
2 (помірна) 40-60 Дб	Від 4 до 6 м	Від 1 до 3 м	Загальноосвітня школа. Перші парти. Використання слухового апарату.
3 (значна) 60-90 Дб	Від 2 до 4 м	Від 0,5 до 1 м	Школа для дітей, які погано чують. Читання с губ. Перші парти. Використання слухового апарату.
4 (важка) Понад 90 Дб	Менше 2 м	Від 0 до 0,5 м	Школа для глухих. Читання с губ. Використання слухового апарату.

Як наголошує А.А. Колупаєва, вирішення питання щодо інклюзивного навчання в кожному конкретному випадку потребує попереднього врахування багатьох факторів, у тому числі: різносторонню готовність дитини до навчання у

школі та її бажання; спроможність надання спеціальної корекційної допомоги; реальні можливості сім'ї надавати постійну необхідну допомогу. Фахівці (А.Обухівська, Т.Ілляшенко, Т.Жук) наголошують: «Передбачаючи таку перспективу, варто серйозно готувати саму дитину з порушеним слухом до взаємодії у середовищі ровесників, які добре чують» [3, с.108]. Слід відмітити, що стан слуху кардинально впливає на мовленнєвий і психічний розвиток дитини. Порушення слухового аналізатора, найперше, негативно впливає на мовлення, що призводить до загального недорозвинення пізнавальної діяльності. Первинний дефект слухового аналізатора породжує вторинні відхилення у розвитку, які, водночас, є першопричиною виникнення інших відхилень [1].

Взаємодія різних проявів дефекту слуху призводить до відхилень у структурі дефекту – порушенням спілкування і своєрідність розвитку особистості. Глухота призводить до вторинних змін у психічному розвитку дитини – уповільненому і своєрідному розвитку мовлення. Порушення слуху і мовлення призводить до змін у розвитку всіх пізнавальних процесів дитини, а також вольової поведінки, емоцій і почуттів, характеру, таким чином, усієї структури особистості. Діти з порушеннями слуху дуже різняться за багатьма показниками, серед яких: час виникнення порушення; ступінь втрати слуху; вроджені задатки; час, коли розпочато навчання; наявність супутніх розладів; соматичний стан.

Найбільш бажаними передумовами, які забезпечують можливість інклюзивного навчання дітей з вадами слуху: вчасна діагностика порушень слуху; раннє слухопротезування (у т.ч. імплантування); рання сурдопедагогічна робота (спеціальна дошкільна підготовка); активна участь батьків у корекційно-розвивальній роботі; забезпечення систематичного сурдопедагогічного та психолого-педагогічного супроводу навчання дитини у загальноосвітній школі; компетентність вчителя; забезпечення належним сурдотехнічним обладнанням.

Для забезпечення якості навчання учнів із порушеннями слуху в умовах інклюзивної школи необхідно залучати до роботи в класи, де навчаються ці учні, педагогів, які пройшли підготовку в галузі сурдопедагогіки або сурдопедагогів у якості другого вчителя. Крім цього, процес навчання учнів з вадами слуху в інклюзивному просторі вимагає використання широкого спектру спеціальних сурдотехнічних засобів. Серед них – досконалі електроакустичні прилади та обладнання, індивідуальні слухові апарати, прилади візуального контролю мовлення, інформаційні комп'ютерні технології, спеціальні корекційні програми для розвитку слухо-мовленнєвих функцій, корекційно-розвивальні комп'ютерні програми «Живий звук», «У світі звуків».

Нині, коли форми інтеграції різних категорій дітей ще недостатньо визначені, а компетентних фахівців, які повинні опікуватися цими дітьми в загальноосвітній школі, явно бракує, на шкільного психолога припадає велика частка роботи як із дітьми, так і з їхніми батьками та педагогами. За цих обставин важливо чітко визначити ті форми роботи, які справді входять до компетенції психолога, та відмежуватися від усяких випадково покладених обов'язків.

Однією з умов інклюзивного (або інтегрованого) навчання є психолого-педагогічний супровід дітей з особливостями психофізичного розвитку. Його специфіка і зміст є предметом дослідження багатьох вчених (А.А. Колупаєва, М.П. Матвєєва, С.П. Миронова, Т.В. Сак, Л.М. та ін.). Всі вони наголошують на комплексності супроводу, необхідності його диференціації залежно від специфіки наявного порушення в учня. Супровід – це система професійної діяльності психолога, мета якої (за М. Бітяновою) 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» [4, с. 19-20]. При цьому роль психолога набуває своєрідного посередництва у побудові суб'єкт – суб'єктних стосунків.

Психолого-педагогічний супровід дітей з вадами слуху в умовах інклюзивного (або інтегрованого) навчання необхідно розглядати як діяльність практичного психолога, спрямовану на створення комплексної системи медико-психологічних, психолого-педагогічних та психотерапевтичних умов, які сприяли їхній адаптації, реабілітації та особистісному зростанню в соціумі.

Пріоритетними завданнями практичного психолога, який здійснює психологічний супровід інтегрованого (інклюзивного) навчання дітей з особливими потребами, на думку фахівців, є: недопущення появи у дитини психопатичних рис особистості під впливом особливих умов її розвитку; недопущення затримки в набутті знань і розвитку особистості; формування позитивного ставлення до дефекту, прагнення перебороти його; проведення просвітницької роботи щодо особливостей дітей зі зниженим слухом; оптимізація спілкування з однолітками, батьками, педагогами; допомога учням в усвідомленні особистісного вибору, у конструктивному розв'язанні конфліктів; заохочення до виявлення особистих пізнавальних інтересів дитини, її самостійності [6].

Ці завдання реалізуються через основні напрямки роботи практичного психолога: психологічна діагностика, психологічна корекція, психологічне консультування, психологічна просвіта, зв'язки з громадськістю. Психолог здійснює: психологічну діагностику учнів (первинне діагностування з вступом дитини до школи з метою вивчення сильних і слабких сторін розвитку особистості, виявлення і вирішення проблем, що виникають у процесі інклюзії (або інтеграції) її в освітній простір; проведення діагностичних мінімумів на різних етапах навчання дитини в школі з метою вивчення динаміки її розвитку та вирішення можливих проблем під час кризових періодів); створення на основі отриманих даних індивідуальних карт учнів та розробка (в подальшому адаптацію та модифікація) індивідуальних навчальних планів з командою фахівців; психологічну підтримку педагогам та батькам; корекційну роботу з учнями.

Психолого-педагогічний супровід учнів з вадами слуху є необхідним засобом адаптації учнів з вадами слуху на початку навчання у середній ланці школи в умовах інтеграції або інклюзії.

У навчально-виховному комплексі «Дошкільний навчальний заклад комбінованого типу-спеціальна загальноосвітня школа І ступеня» №29 навчаються та виховуються 35 дітей-інвалідів (до 01.09.2013 р. – 80). З них діти з туговухістю І ступеня складають 2%, ІІ ступеня - 8%, ІІІ ступеня - 60%, ІV ступеня - 30%. У частини дітей вади слуху сполучені з інтелектуальними вадами. У закладі функціонують одна спеціальна дошкільна сурдогрупа та чотири класи початкової школи (підготовчий - 4 класи). Після закінчення початкової школи **діти продовжують навчання в інтегрованих класах** для дітей з вадами слуху на базі НВК №48, тобто НВК № 29 та НВК № 48 здійснюють навчання та виховання учнів з вадами слуху на **інтеграційній основі**. Для здійснення навчально-виховної та корекційно-відновлювальної роботи **створені спеціальні умови:** усі кабінети обладнані спеціальною сурдотехнічною апаратурою індивідуального та колективного користування; учні на 100% забезпечені слуховими апаратами, більшість з них – бінаурально.

Вирішальна роль у роботі належить індивідуальному підходу до дитини, де враховуємо: патологію, складність дефекту; рівень психофізичного та мовного розвитку; характер і тип темпераменту; комунікативні властивості, уміння дитини до якомога швидкої адаптації у середовищі однолітків та його комфортність; зацікавленість батьків [7].

В центрі психологічного супроводу є дитина зі зниженим слухом, проте опосередкована психологічна допомога здійснюється саме через батьків та педагогів. Метою психологічної допомоги вчителям є підвищення рівня психологічної компетентності, заохочення до вивчення індивідуальних особливостей кожного учня з вадами слуху. У роботі допомагаємо вчителям навчитися розуміти проблеми учнів, враховувати специфічні стилі пізнання, рівень і темп розвитку дитини зі зниженим слухом. Працюємо над створенням партнерських стосунків між вчителями, вихователями, сурдопедагогами та батьками, оскільки це одна з умов забезпечення ефективного психологічного супроводу дитини з особливими потребами. Для успішної реалізації психологічного супроводу учнів в умовах інтегрованого навчання надзвичайно важлива співпраця з батьками. Залучаємо батьків до проведення різноманітних виховних заходів, проводимо консультації, батьківські збори та ін. Психологічний супровід навчально-виховного процесу учнів зі зниженим слухом в 5 класі з метою профілактики дезадаптації включає:

- Попередню підготовку шкільного середовища до прийняття учнів з вадами слуху (проведення тренінгів «Давайте дружити!», спільних пошукових ігор «Подорож у майбутнє», КВК «Планета міркувань», «Сила розуму», ділових ігор «Ми – п'ятикласники», тобто організовуємо спільне дозвілля дітей;
- Психологічну діагностику (діагностування під час вступу до 5 класу НВК № 48 з метою вивчення перебігу процесу адаптації, виявлення можливих проблем, аналізу динаміки психічного розвитку учнів. Проводимо діагностичні мінімуми за методиками «Психологічний клімат», «Навчальна діяльність» [5], анкетою

Лусканової та анкетою «Школа»; оформлення карти вивчення дитини з вадами слуху та передача до НВК № 48.

- Надання психологічної допомоги вчителям та вчителям індивідуальної роботи (створення на основі результатів діагностичних мінімумів індивідуальних карт учнів, розробка індивідуальних навчальних планів, здійснення адаптації дидактичного матеріалу та наочності згідно особливостей сприймання матеріалу учнями з вадами слуху. Проводимо педагогічні години «Роль вчителів у покращенні адаптації учнів 5 класу до нових умов навчання», психолого-педагогічні консиліуми «Психологічна готовність учнів 4 класу до навчання у школі ІІ ступеня», «Адаптація учнів 5 класу до умов навчання в інтегрованому середовищі», щорічні педагогічні ради «Наступність у роботі НВК № 29) та НВК № 48 – залог успішності навчання учнів з вадами слуху»);
- Психологічну допомогу батькам (формування позитивного батьківського ставлення до виховання дітей, до особливостей роботи спеціалістів, сприяння розв'язання проблемних та конфліктних ситуацій під час навчання та виховання учнів у закладі, гармонізація емоційного стану батьків. Проводимо батьківські збори у 4 класі (травень), у 5 класі (вересень, листопад), майстер-класи «Вчимося вчитися»);
- Корекційну роботу за результатами психодіагностичних мінімумів з учнями здійснює психолог НВК № 48 (1 рік навчання у середньої ланці школи, додатково – за потребою).
- Обстеження учнів фахівцями міської-психолого-медико-педагогічної комісії з метою контролю за адаптацією учнів в умовах інтегрованого навчання (квітень місяць).

Інтегроване навчання учнів з вадами слуху в загальноосвітніх закладах – альтернативне навчанню в спеціальних школах - інтернатах та інклюзивних класах, яке має ряд переваг. Дитина вчиться життєдіяльності в суспільстві чуючих людей. В учнів формується направленість до нормального, повноцінного життя, краще розвивається мова. А головне - формується сприйняття своєї хвороби не як обтяжливої життєвої обставини, а як певного способу життя.

Висновки:

1. Навчання дітей з особливими освітніми потребами – невід'ємна складова в загальному освітньому просторі, що базується на основних вимогах сьогодення щодо виховання підростаючого покоління з метою забезпечення соціальної адаптації дітей та їх відповідної самореалізації.

2. Успіх інклюзивного навчання залежить від грамотно організованого психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами з боку як спеціальної, так і загальноосвітньої школи.

3. Інклюзивним навчанням доцільно охоплювати дітей з вадами слуху, які за потенціальними можливостями інтелектуального розвитку здатні в умовах корекційної допомоги засвоювати програму.

4. Разом з позитивами запровадження інклюзивної системи навчання на сьогодні існує низка нерозв'язаних психолого-педагогічних проблем у навчанні учнів з вадами слуху.

5. Інклюзивне навчання повною мірою не є альтернативою спеціальній освіті. Інклюзивні школи мають працювати у тісному зв'язку із спеціальними загальноосвітніми навчальними закладами, використовуючи напрацьовані методики та впроваджуючи досвід роботи фахівців.

6. Інтегроване навчання учнів з вадами слуху в закладах м. Херсона (НВК № 29 - НВК № 48) та психолого-педагогічний супровід є ефективним, що підтверджують дані моніторингу та психологічних досліджень.

Література:

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 203 с.

2. Дьоміна І.Й. «Практична логопедія: стратегії психолого-педагогічної допомоги // «Психологічна газета». – 2006. - № 10 (58). - С. 21-23

3. Колупаєва А.А. Педагогічні основі інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія/А.А.Колупаєва. – К.- Педагогічна думка, 2007. – 458 с.

4. Луценко І. Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими потребами (інклюзивне навчання) // Психолог. - 2005.- № 40 (184). – С. 15-22.

5. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе. Методические рекомендации для школьных психологов. - Одесса: Астро Принт, 1999. – 119 с.

6. Рачова Н. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими потребами // «Дефектолог. – 2009. - № 10 (34). - С. 4-8.

7. Стреж Л. Психологічний супровід дітей з особливими потребами в розвитку в дошкільному навчальному закладі // Дефектолог. – 2008. - № 2(14). – С. 34-35.

УДК:616.89.008.+159 ***О.О. Зіборова***

ВИЗНАЧЕННЯ СТИЛЮ МАТЕРИНСЬКОГО ВІДНОШЕННЯ У ЖІНОК, ЯКІ МАЮТЬ ДИТИНУ З ВАДАМИ РОЗВИТКУ

В останні десятиріччя в Україні, як і в усьому світі зростає чисельність дітей з складними відхиленнями у психофізичному розвитку. За наведеними головою комітету охорони здоров'я ВР М.Г.Бахтеєвої, даними тільки з 2005 р. по 2010 р. кількість дітей з вродженими аномаліями, патологією ЦНС та розладами психіки зросла від 37,4 % до 42,5 % від загальною кількості дітей-інвалідів. Відомо, що для формування базових основ особистості дитини, підґрунтям стають материнсько-дитячі відносини, які складаються в залежності від проявів материнської поведінки. Для дитини з вадами розвитку материнсько-дитячі відносини постають єдиним джерелом розвитку та соціалізації, тому що можливості її емоційного та соціального інтелекту обмежені.

Проблема постає в тому, що материнське відношення, якщо дитина має відхилення у психофізичному розвитку, може суттєво видозмінюватись як від порушень гештальту немовлятства та поведінки дитини, так і від психотравми матері, порушення її очікувань успіху в соціальної ролі матері. [2]

Дослідження Г.Г. Филиппової, Е.А. Сергиенко, В.В. Брутмана, А.Д. Кошелевої, С. Герхардт та багатьох інших досліджувальників психології материнства доводять, що ситуативна зміна материнської поведінки можлива, адже ефективною корекція поведінки буде лише за умовою ретельною, дійсно відображаючої особливості материнської поведінки, діагностики. Існуючі зараз методики діагностики материнського відношення та материнсько-дитячих відносин спрямовані на виявлення особливостей відносин в сім'ї з нормальною дитиною, або на діагностику материнського відношення для вузького кола відхилень і не відображають специфіки загальних проблем, питань, інтересів та мотивів матерів дітей з вадами розвитку.

Досвід роботи автора з жінками, які мають аномальних дітей доводе, що головне в діагностиці материнської поведінки – це диференціація її певних окремих особливостей, тому що ми маємо справу з зовсім «іншими» чім «звичайні» жінками, у яких інші соціальні установки, орієнтації та проблеми. Тому застосування існуючих методик і тестів не відокремлює усіх особливостей материнської поведінки жінки, яка виховує дитину з вадами розвитку. Наприклад, питання «Ви переживаєте що дитина не отримує успіху у житті» у матері дитини з ускладненою патологією викликає непорозуміння та недовіру до діагностики.

В даний час не існує методики, яка б дозволила виявити особливості поведінки матері аномальної дитини. Можна відокремити головні потреби майбутньої методики для діагностики деформованої материнської поведінки. Якщо звернутися до головних критеріїв будь-якого тесту – надійності та валідності, то потрібна для діагностики методика повинна забезпечувати насамперед надійність - стійкість процедури опитування, відносно об'єктів, тобто треба чітко визначити об'єкт опитування, в даному випадку це групи жінок, які виховують аномальну дитину, такі групи жінок мають свої, особливі соціально-психологічні характеристики, які не «відчуває» звичайна методика. Валідність (обґрунтованість будь-якої процедури виміру) міститься в однозначності, стійкості отриманих результатів відносно вимірюваних якостей об'єкта, т.е. відносно предмета виміру, тому важливішою потребою майбутньої методики є визначення предмету дослідження – якостей об'єктів, які виміряються, тобто, в даному випадку особливостей деформованої материнської поведінки. [1].

Мета дослідження: розробити психодіагностичний опитувальник для визначення певного стилю материнського відношення у жінок, які виховують дитину з вадами розвитку.

Завдання: 1. Обґрунтувати стійкість результатів діагностики що до визначення об'єкту, критеріїв та предмету дослідження.

2. Сформулювати ствердження, та алгоритм дій, які дозволять виявити особливості певного стилю материнського відношення у матерів аномальної дитини.

3. Здійснити апробацію розробленого опитувальника та інтерпретацію отриманих балів для визначення за бальним показником стилю материнського відношення.

Об'єкт дослідження – матері дітей з вадами розвитку.

Предмет дослідження – особливості певного стилю материнської поведінки, ознакою яких є показник дефіцитарності материнської поведінки.

Для диференціації певних особливостей поведінки матері аномальної дитини необхідно використання сучасних знань про структуру, зміст материнської потребнісно-мотиваційної сфери та її видозмінення, в разі аномалій у дитини. Саме прояви видозмінення материнської поведінки будуть виступати в якості досліджуваного предмета. В сучасному науковому просторі материнство розглядається як частина особистісної сфери та визначається насамперед як соціальна роль жінки. Якщо розглянути дослідження М. Мид, С. Герхардт, Д. Винникотта, М. Кляйн, Г.Г. Филиппової, стисло можна визначити загальні закономірності формування материнської поведінки таким чином:

1. Материнське відношення та особливості материнсько-дитячих відносин формують базові основи особистості дитини на усіх етапах її психічного онтогенезу.

2. Взаємодія в системі «мати-дитина» визначається особливостями виконання матір'ю материнських функцій, які формуються на всіх етапах її життя.

3. Материнські функції поділяють на видотипичні, що забезпечують виживання дитини як представника виду та роду; конкретно-культурні, які спрямовані на виховання дитини відповідно до моделі конкретної культури.

4. Виконання материнських функцій забезпечено потребами, які належать до материнської потребнісно-мотиваційної сфери жінки.

5. Материнські потреби та материнська поведінка ініціюються певними ключовими стимулами, а саме: взаємодією з дитиною – носієм гештальту немовлятства; потребою матері в захисті та охороні дитини; материнським інстинктом, який має біологічну природу та формується під впливом конкретної культури соціуму.

6. Ключові стимули материнство викликають у матері спектр позитивних емоцій та переживань, який закріплюється на психофізіологічному рівні. Мати бажає переживати їх знову та знову, що й формує адекватну материнську поведінку.

7. Прояви материнської поведінки залежать від норм та установок певної культури.

Теоретичною основою моделі опитувальника стали результати дослідження материнської поведінки Г.Г. Филипповой в якому визначенні 5 стилів материнського відношення:

1. Адекватний стиль – адекватний емоційний супровід дитини, високий рівень материнської компетентності.

2. Тривожний стиль – підсилюючий або слабко засуджуючий емоційний супровід, незадоволеність материнством, невпевненість у собі, тривожність.

3. Амбівалентний стиль – нестійкий, з протилежними тенденціями емоційного супроводу, засудження себе поряд з виправданнями.

4. Емоційно-відсторонений стиль – ігноруючий емоційний супровід, орієнтація на дотримання режиму, незадоволення дефіцитом часу на свої потреби.

5. Афективно-відкидаючий стиль – вміщує ігнорування та засудження дитини, низький рівень задоволення потреб дитини.

Назва стилів відображає ступінь та ознаки дефицітарності материнського відношення. Стиль материнської поведінки визначався за наступними критеріями: стиль емоційного супроводу, ступінь об'єктивізації дитини, рівень розвитку материнської компетентності, зміна режиму власного життя, життя сім'ї, як пристосування до ритму життєвої діяльності дитини, задоволення собою, дитиною, відношенням до себе і дитини оточуючих людей. [3].

Стиль материнського відношення жінки залежить від багатьох факторів, серед яких найголовніші – особистісні якості, ступінь трансляції поведінки власної матері у дитинстві жінки, відносини у сім'ї, ієрархії цінностей жінки. На поведінку матері аномальної дитини впливають також ще 2 міцних деформуючих фактора – порушення еволюційно – очікуваного образу дитини та психотравма жінки від порушення очікування успіху в соціальної ролі матері , тому її поведінка може відхилятись від адекватної, але наведені вище критерії адекватності або дефицітарності поведінки є загальними для любої діади «мати-дитина», тому наведена теоретична концепція діагностики особливостей материнської поведінки чітко визначає якості досліджуваного предмета, що забезпечує валідність майбутньої методики.

В якості вихідного матеріалу для опитувальника були відібрані висловлювання матерів аномальних дітей що відповідають критеріям певного стилю (285 осіб), які брали участь у заходах громадської організації «Творчий центр індивідуального розвитку» впродовж останніх 5 років.

Материнське відношення до аномальної дитини залежить від багатьох факторів, але для діагностики можливо виділити 2 головних його прояви: адекватне, емоційно-позитивне прийняття дитини, емпатійне ставлення до оточення; неадекватне, тривожне або відсторонене ставлення до дитини та оточення. Для діагностики таких проявів сформульовано по 40 тестових пунктів. Питання опитувальника підібрані таким чином, що по мірі зростання відхилення материнського відношення від адекватного до афективно-відвергаючого сума балів, які набирає опитувана жінка зростає, тобто головним показником опитувальника є Ом – показник дефицітарності материнського відношення, який показує ступінь відхилення від адекватного стилю материнського відношення.

Бальна оцінка виконання кожного пункту опитувальника дає змогу визначити сумарний бал дефицітарності окремого стилю материнського відношення Ом (табл. 1).

Таблиця 1

Опитувальник визначення стилю материнського відношення у матерів дітей з обмеженими можливостями (ОМВ)

Інструкція: уважно прочитайте ствердження опитувальника. В бланку опитування є 3 можливості Вашого відношення до цих стверджень: так, не зовсім так, ні. Зробити помітку на бланку відповідно вашому вибору.

Питання	Так	Не зовсім так	Ні
1. Спілкування з здоровими дітьми шкідливо для дитини-інваліда.			
2. Я часто граюсь з моєю дитиною-інвалидом.			
3. Дитина не повинна спати з матір'ю, навіть коли плаче та вередує.			
4. Я завжди знаю, як заспокоїти мою дитину-інваліда.			
5. Дитина-інвалід не може бути в лікарні сама.			
6. Якщо б я знала, що дитина буде інвалідом, я б не народжувала її.			
7. Я щодня йду на прогулянку з дитиною-інвалідом.			
8. Я завжди переживаю, що моя дитина в групі буде виглядати гірше інших дітей-інвалідів.			
9. Дитині-інваліду можливо давати самостійність.			
10. Я вважаю, що моя дитина не розуміє багато з того, що я її говорю.			
11. Я впевнена, що лікування покращить стан моєї дитини.			
12. Життя сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у розвитку набагато важче чім у звичайної сім'ї.			
13. Материнство – це головна роль у житті жінки.			
14. Ми часто робимо свята вдома.			
15. Я часто плачу від безсилля.			
16. Ми маємо друзів серед сімей, які виховують дітей-інвалідів.			
17. Я переживаю, що моя дитина інвалід не зможе нічого навчитись.			
18. Люди погано ставляться до дітей-інвалідів.			
19. Дитина-інвалід потребує любові більш інших дітей.			
20. Діти-інваліди не вміють гратися як здорові діти.			
21. Я хочу щоб моя дитина-інвалід спілкувалась з іншими дітьми.			
22. Дитина втомлює мене своїми питаннями.			
23. Мене цікавить досвід інших матерів.			
24. У других матерів діти не такі важкі.			
25. Я ніколи не кричу на власну дитину.			
26. Від дитини-інваліда не можлива допомога матері.			

27. Я люблю прогулянки з дитиною.			
28. Я побоююсь, що він навчиться поганому від інших дітей-інвалідів.			
29. Неможливо вимагати від дитини-інваліда більш, чим вона може зробити.			
30. Головне в сім'ї – створити умови для гарного життя дитини – інваліда.			
31. Стан моєї дитини важче, чим розповідають лікарі.			
32. Інші люди розуміють проблеми сім'ї з дитиною-інвалідом.			
33. Головне в вихованні дитини-інваліда – це режим дня.			
34. У нас вдома завжди тихо та спокійно.			
35. Мене не цікавлять поради інших матерів.			
36. Ми часто сміємося та шуткуємо у сім'ї.			
37. Я постійно боюсь, що з ним щось станеться.			
38. Мені допомагають поради фахівців.			
39. Я не маю часу відповідати на усі питання дитини.			
40. Я завжди знаю, що потрібно моєї дитині.			
41. Я зовсім не маю часу на себе.			
42. Я гуляю з дитиною на майданчику разом із здоровими дітьми.			
43. Часто від труднощів у мене руки опускаються.			
44. Я змирилась з тим, що моя дитина інвалід.			
45. Від людей ніколи не дочекатися допомоги та розуміння.			
46. Я люблю гарно вдягатися.			
47. Я часто думаю про те, хто винен в інвалідності моєї дитини.			
48. Я не приховую від сусідів та знайомих те, що моя дитина інвалід.			
49. Постійно відчуваю в собі напругу.			
50. Я хочу, щоб моя дитина спілкувалася з іншими дітьми-інвалідами. 51. В моєму житті мало радощів.			
52. Ніколи не знаю, що дитина зробить в наступний момент.			
53. Я можу допомогти іншим матерям дітей-інвалідів.			
54. Якщо дитину правильно виховують, то її хвороба пройде.			
55. Я стараюсь бути завжди терплячою з дитиною-інвалідом.			
56. Я не буду втрачати друзів тому що їм не подобається моя дитина-інвалід.			
57. Сім'я з дитиною-інвалідом може бути щасливою.			
58. Я сама з ним скоро стану інвалідом.			
59. Я зумію навчити мою дитину самообслуговуванню.			
60. Без покарання дитину-інваліда ні до чого не привчиш.			
61. Моя дитина має вади менш чим вважають лікарі.			

62. Коли в сім'ї дитина-інвалід, не має сенсу щось планувати на майбутнє.			
63. Моєї дитині поради інших матерів не підходять.			
64. Я радію моєї дитині, такої, як вона є.			
65. Дитина-інвалід повинна жити в сім'ї.			
66. Дитина переросте і буде як усі.			
67. Мене цікавить все про хворобу моєї дитини.			
68. Якщо чоловік погано ставиться до дитини-інваліда, треба розвестись.			
69. Мати повинна жертвувати усім заради дитини-інваліда.			
70. Не можна сприймати капризи дитини-інваліда.			
71. Заради дитини-інваліда я змінила все життя.			
72. Моє здоров'я погіршилось із-за інвалідності дитини.			
73. Можливо наказувати дитину-інваліда, якщо це треба.			
74. Найважливіше у сім'ї – чистота та порядок у домі.			
75. Я отримую задоволення від спілкування з дитиною.			
76. Моя дитина все розуміє, вона просто лінується.			
77. Я намагаюсь слідкувати за своїм здоров'ям.			
78. Діти-інваліди повинні жити в спеціальному інтернаті.			
79. Заради благополуччя дитини-інваліда можна відмовитися від цікавої роботи.			
80. Часто я не знаю як заспокоїти дитину.			

Обробка результатів

Кожної відповіді дається значення балу відповідно ступеню згідності з ствердженням.

Відповіді за номерами 1,3,4,5,7,9,11,13,15,17,19,21,23,25,27,29,31,33,35,37,39,41,43,45,47,49,51,53,55,57,59,61,63,65,67,69,71,73,75,77,79:

«я згідний з стверджуванням» - 1 бал

« я частково згідний з стверджуванням» - 2 бала

«я не згідний з стверджуванням» - 3 бала

Відповіді за номерами:

2,6,8,10,12,14,16,18,20,22,24,26,28,30,32,34,36,38,40,42,44,46,48,50,51,52,54,56,58,60,62,64,66,68,80

«я згідний з стверджуванням» - 3 бала

«я частково згідний з стверджуванням» - 2 бала

«я не згідний з стверджуванням» - 1 бал

Адекватний стиль МВ відповідає інтервалу показника $Ом^{ад}$ від 80 до 111 балів.

Тривожний стиль МВ відповідає інтервалу показника $Ом^{тр}$ від 112 до 143 балів.

Амбівалентний стиль МВ відповідає інтервалу показника $Ом^{ам}$ від 114 до 175 балів.

Емоційно-відсторонений стиль МВ відповідає інтервалу $Ом^{е}$ від 176 до 207 балів

Афективно-відвергаючий стиль МВ відповідає інтервалу показника $Ом^{аф}$ від 208 до 240 балів

На даний момент по опитувальнику ОМВ опитано 140 матерів аномальних дітей. Вік матерів – від 31 до 42 років. Діти, переважно віку від 6 до 12 років мають у діагнозі ДЦП, РДА, СГДУ, розумову відсталість. З досліджуваних жінок 34,3 % мають адекватний стиль материнського відношення, 25,7 % жінок – мають тривожний стиль материнського відношення, 21,4% жінок - амбівалентний і 18,6% жінок - емоційно відсторонений стиль материнського відношення. Афективно-відкидаючий стиль не був визначений.

Визначальну роль у диференційної діагностиці відводять науковому методу спостерігання, безпосередньому контакту фахівця з досліджуваними у різних ситуаціях. Наукове спостереження, інтерв'ю та бесіди з жінками підтверджують результати діагностики по опитувальнику ОМВ, тому вважаємо що розроблена методика допоможе виявленню особливостей материнського відношення у жінок, які виховують аномальну дитину, що сприяє ефективної корекції та оптимізації материнсько-дитячих відносин у сім'ї. Робота по удосконаленню та уточненню валідності та надійності опитувальника методами статистичного кореляційного аналізу буде продовжена.

Висновки

1. Визначення у сучасних дослідженнях домінуючої ролі материнського відношення та особливостей материнсько-дитячих відносин у розвитку та соціалізації дитини з обмеженими можливостями роблять особливо актуальними дослідження та діагностику материнського відношення у жінок, які виховують таку дитину. Зараз не існує методики діагностики, яка враховує специфіку проблем матерів дітей з вадами розвитку та з'являється адекватної до потреб та інтересів таких жінок.

2. Автором на основі 5 річного досвіду з соціально-психологічної реабілітації матерів дітей з обмеженими можливостями розроблено опитувальник по визначенню стилю материнського відношення у матерів дітей з обмеженими можливостями. В якості критеріїв певного стилю материнського відношення використовувані критерії, які сформульовані в дослідженнях Г.Г.Филиппової.

3. Базою для ствердження опитувальника стали найбільш поширені, «типові» висловлювання 285 жінок, які брали участь у заходах громадської організації «Творчий центр індивідуального розвитку».

4. За розробленим опитувальником визначення стилю материнського відношення (ОМВ) опитано 140 матерів дітей з обмеженими можливостями віком від 31 до 42 років. З досліджених жінок у 34,3% виявлено адекватний стиль материнської поведінки, у 25,7% - виявлено тривожний стиль, у 21,4% - виявлено амбівалентний стиль і 18,6 % жінок мають емоційно-відсторонений стиль материнського відношення. Афективно-відвергаючий стиль не був визначений. Відповідність результатів опитування наведеним критеріям певного стилю материнського відношення підтверджена результатами наукового спостереження та структурованого інтерв'ю з жінками.

Автор зауважує що в опитувальнику застосовується не зовсім толерантний вислів «дитина-інвалід», але цей термін і досі застосовується при обстеженнях та

діагностиці дитини в державних закладах і тому є більш звичним для матерів дітей з обмеженими можливостями.

Застосування опитувальника ОМВ сприятиме визначенню збережених та деформованих материнських функцій, що допоможе зробити корекцію материнської поведінки більш цілеспрямованої та ефективної. Робота по удосконаленню опитувальника ОМВ буде продовжено.

Література:

1. Анастази А. Психологическое тестирование / под. ред.. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М., 1982

2. Сергиенко Е.А. и др. Антиципация в ранем онтогенезе человека. – М.: Наука, 1992.

3. Филиппова Г.Г. Психология материнства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

УДК 37.016:81-028.31-053.4 ***А.В. Іващенко***

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФОНЕТИЧНОГО БОКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ В ПРОЦЕСІ ОНТОГЕНЕЗУ

Мовленнєвий апарат немовлят ще не пристосований для мовлення й він пристосовується для цієї психофізіологічної роботи впродовж перших двох років життя дитини. У цьому зв'язку метою статті є теоретичне дослідження виникнення мовлення у дітей в процесі онтогенезу.

У розвитку мовлення дітей О. Архіпова визначає три періоди завдяки яким формуються артикуляційні навички [1].

Перший період – період грудного годування завдяки тій артикуляційній позиції, яку приймають органи артикуляції в процесі смоктання (губи витягнуті вперед, кінчик язика просунутий вперед, а також активним рухам, виконуваним кінчиком язика і губами) у дітей формується готовність до вимови голосних [а, о, у], губно-губних [п, б, м], губно- зубних [в, ф] і передньоязикових фонем [д', п', т].

Другий період – період формування у дитини вміння пити рідину з чашки здійснюється підготовка її артикуляційного апарату до вимови голосних [е, и, і], задньоязикових фонем [г, л, к], оскільки у цей період вони вчаться здійснювати ковтання, розслабляючи і активізуючи м'язи кореня язика і усього піднебінно-глоткового комплексу (дужок, м'якого піднебіння і язичка), що призводить до їхнього закріплення та формує вміння контролювати, узгоджувати діяльність усіх органів, які входять у склад цього комплексу.

Третій період – період коли дитина починає їсти з ложки, у неї формується готовність до вимови найскладніших фонем [с, з, ц, дз, ш, ж, ч, дж, й, л, р], оскільки процес вживання їжі з ложки можливий лише при достатньому узгодженні рухів усіх м'язів язика, що забезпечує розвиток дрібної артикуляційної моторики. Також органи артикуляції укріплюються у дитини завдяки виконанню нею активних рухів

язиком під час дослідження нового, говоріння з дорослими, наслідування їхнього мовлення, жування.

Основний спосіб засвоєння мовлення дітьми є практика їх вживання. Під час активної вимови окремих фонем та їх комплексів не лише здійснюється активна робота мозку яка аналізує та синтезує фонеми, а також формується механізм, що дозволяє дітям навчитися розрізняти фонеми у різних артикуляційних позиціях, у різних за обсягом одиницях мови.

Дослідження ряду науковців (Д. Єльконіна, О. Мастюкової та ін.) показують, що у дитини в перші місяці життя розвиток звукового складу мовлення або фонологічної складової мовлення відбувається під впливом емоційного спілкування з мамою, тому якщо все відбувалося у нормі дитина починає вимовляти фонеми і характеризує мелодійним та інтонаційним забарвленням, що відповідає мовленню дорослого [2, 3]. Таке інтонаційно-мелодійне оформлення мовлення змінюється, удосконалюється в процесі розвитку дитини через наслідування спочатку голосу матері, а потім членів сім'ї та інших людей. На підґрунті цього у неї формуються два по-різному забарвлених комплекси фонем: крик, що відображає її незадоволення; гукання та гуління, які відображають стан емоційного комфорту, задоволення (вік від 0 до 2-3 місяців).

Поступово, у зв'язку з розвитком пізнавальної активності дитини, а отже, з розширенням потреб немовляти, у фонологічній системі мовлення з'являються нові, більш складні відтінки:

— спочатку гуління дитини (у 2-3 міс.) характеризується емоційним забарвленням, але поступово (в період від 4 до 6 місяців) у ньому з'являється вокальне оформлення зі зміною сили звучання;

— в період від 5-6 міс. і в середньому до 9-10 міс. в мовленні малюка з'являється лепет і псевдослова з висхідною чи низхідною зміною звучання, такою, яку використовують оточуючі його люди в процесі вимови запитальних, окличних, спонукальних чи розповідних речень і окремих слів;

— в період від 9-10 міс. і до 12-14 міс. характеризується появою в дитячому мовленні пауз між окремими лепетними та аморфними словами-коренями, а також відповідно ритмічно організованими комплексами звуків чи слів;

— в період 12-14 міс. у мовленні з'являється оформлена інтонаційно і мелодійно фраза, яка включає декілька аморфних чи повноцінних слів. Використовують таке фразове мовлення діти для забезпечення спілкування з дорослими та іншими дітьми у різних ситуаціях.

Аналіз наукової літератури з проблеми лінгвістики дитячого мовлення (Л.Калмикова, М. Савченко) показує, що процес розвитку вимови фонем, слів, фраз, речень залежить від точності та чіткості їхнього сприймання. Процес розвитку сприймання мовлення, в свою чергу, теж характеризується конкретною послідовністю і системністю. Спочатку діти вчаться розрізняти на слух звуки за інтенсивністю звучання і частотними характеристиками (6-8 міс.), а потім за узагальненими, розрізнювальними ознаками: спочатку у морфемах, потім у граматично оформлених фразах, реченнях (приблизно з 1 р. 8 міс.). Визначено, що

у них спочатку формуються уявлення про звучання фонем, що відповідають їхній власній вимові (з 2 до 4 р.), а лише потім фонематичні уявлення, які відповідають мовним нормам, сприйнятим з мовлення оточуючих (з 4 років).

Кожна група фонем засвоюється дітьми поступово (фонеми раннього, середнього і пізнього онтогенезу) залежно від особливостей сформованості периферійної частини органів мовлення та дозрівання відділів підкірки та кори головного мозку, що забезпечують сенсомоторний та гностико-праксичний рівень сприймання і відтворення інформації. Послідовність появи фонем у мовленні дітей в процесі нормального онтогенезу та періоди, коли вони з'являються, були визначені та найбільш детально охарактеризовані О.Гвоздєвим. Таким чином, було виявлено, що перші найлегші у вимові фонеми [а, о, у, і, м, п, б, к, г, д', т, н, л', с] в середньому з'являються в мовленні дітей до 1 року і 8 міс. Після 1 року і 8 міс. малюки навчаються вимовляти такі фонеми, як [х', ц', й]. У цей період вони в процесі вимови слів опускають першу чи останню приголосну фонему. В 1 рік і 10 міс. і до 2 років в мовленні дітей з'являються тверді фонеми мовлення [п, ш, ц]. Від 2 років до 2 років 6 місяців вони починають вимовляти тверді фонеми [с, л], потім [в, р, з]. Характерним для цього періоду розвитку дітей є сплутування звуків, близьких за артикуляцією. З 2 років 6 міс. до 3 років ними засвоюються фонеми [ч, ш, ж, щ] і твердий[ц]. До 4 років діти оволодівають правильною вимовою усіх фонем, а до 6 років навчаються усвідомлено розрізняти повністю усі звуки мовлення на слух і при вимові у будь-якій позиції в слові [4, 5].

Отже, розглядаючи базові особливості процесу оволодіння фонетичним боком мовлення, ряд науковців (Л. Калмикова, М. Савченко, Л. Федоренко та ін.) наголошують передусім на одному з таких провідних характерологічних компонентів, що розвивається у дітей в період від народження і до чотирьох років і визначає їхню мовленнєву компетентність – уміння керувати мовленнєвими рухами. Зокрема передбачається, що фонетичний бік мовлення вважається сформованим у дитини тоді, коли дошкільник набуває здатності керувати м'язами мовленнєвого апарату, координувати рухи периферійних органів мовлення достатньо для того, щоб забезпечити вимову звуків, складів, слів, речень у відповідності до результатів аналізу, проведеного спільно зі слуховим (що забезпечує акустичне сприймання мови на слух) і кінестетичним (що забезпечує сприймання артикуляційних позицій вимовлених звуків) відчуттям.

Література:

1. Архипова Е.Н. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом: доречевой период: Книга для логопеда. / Е.Н. Архипова/ – М.: Просвещение, 1989. – 79 с.

2. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика./Дж.Брунер/ – М., 1984. – С.21-47.

3. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения языка: Книга для логопеда./ Е.Н. Винарская/. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.

4. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип.1. – К.: Актуальна освіта, 2004. – С. 7-34.

5. Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи. / С.Н. Цейтлин/ – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

УДК 376.37 ***Н.И. Кавалершина***

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИСУНКОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Любые речевые нарушения влияют на психическое и эмоционально-волевое развитие ребенка, из-за чего у детей возникают негативизм, замкнутость, боязнь общения.

В работе логопеда по развитию речи можно порекомендовать, как один из приёмов, использовать рисунки детей, ведь рисование можно считать одним из основных приёмов познания и отражения окружающего мира. Рисунок для малыша – это в своём роде заменитель речи. Очень много детей предпочитают изобразительную деятельность любой игре. Однако у многих детей с речевыми нарушениями слабо развиты изобразительные навыки, они испытывают трудности при удерживании карандаша, у них слабая сила нажима. Эти дети не знают цветов, плохо ориентируются на листе бумаги, не могут передавать изображения простых геометрических фигур.

Обучение простейшим навыкам рисования, штриховке, раскрашиванию изображений необходимо начинать с начальных этапов обучения на логопедических занятиях, особенно занятиях по звукопроизношению и фонематическому восприятию. Например, изучая звук [у], можно нарисовать детям в тетрадях большую утку и маленького утёнка. Детям предлагается обвести их по точкам, раскрасить соответствующим цветом и сравнить их.

Для работы целесообразно завести индивидуальные тетради с бумагой хорошего качества. Начинать работу необходимо с выделения формы предмета, его цвета, размера и деталей, и после этого обязательно объяснить, в какой последовательности и как проще всего изобразить предмет.

При знакомстве, например, со звуками [в] и [в'] можно предложить такое задание: «Подари игрушки Вале и Вите». Для Вали дети выбирают предметы со звуком [в], а для Вити – со звуком [в'] (ребята проводят линию от предмета к соответствующей картинке). А затем можно предложить детям раскрасить эти предметы и дорисовать ещё игрушки для ребят (рис. 1).

Знакомясь с буквой, ребёнок обводит её по пунктиру и штрихует по предложенному логопедом образцу. При этом малыш быстрее и легче запоминает образ буквы и её элементы (рис. 2).

А дома дети рисуют любые предметы с изучаемым звуком, определяя его место в слове. Таким образом, совершенствуются навыки рисования и закрепляется звук.

Рисунок 1

Рисунок 2

При знакомстве со звуками можно предложить детям следующие задания:

- «Рассади картинки по вагончикам» (дети учатся определять место звука в слове или делить слова на слоги)

- «Где звук?» (ребята закрашивают соответствующую клеточку – начало, середина или конец слова, или рисуют в ней символ звука: кружок – для гласного звука, одна полоска или две полоски для согласных звуков)

- «Нарисуй столько точек, сколько в слове слогов» (рис. 3)

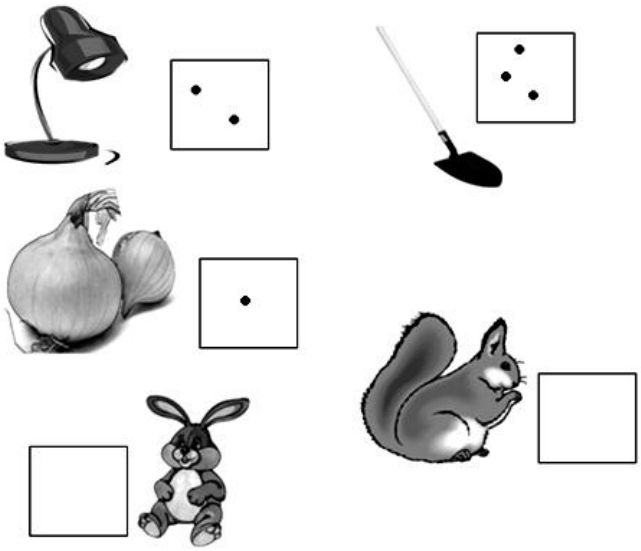


Рисунок 3

- «Продолжи цепочку» (обучение детей выделению последнего звука в слове – рис.4)

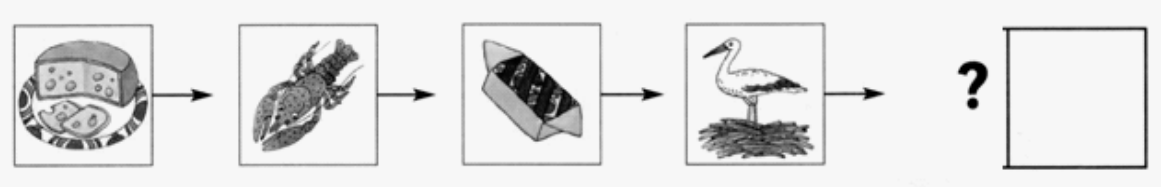


Рисунок 4

- «Прочитай слово и нарисуй ответ» (дети выделяют первый звук в слове и по этим звукам составляют новое слово, это слово-ответ дети должны нарисовать в пустой клетке – рис. 5)

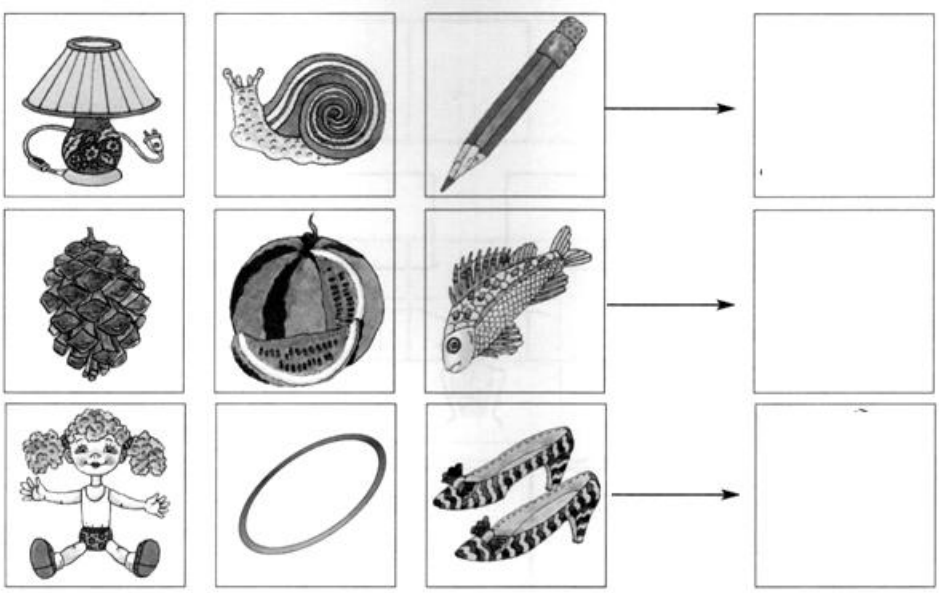


Рисунок 5

- «Нарисуй схемы слов и сравни их» (это задание можно использовать при дифференциации звуков по твёрдости – мягкости: у детей нарисованы две картинки, а под ними пустые клетки, например, «мышка» и «мишка» - рис. 6)

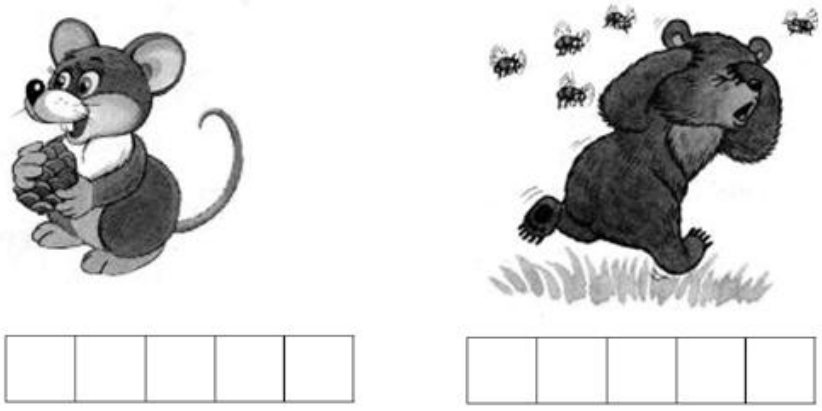


Рисунок 6

Рисунок может оказать помощь и при изучении предлогов, помогая детям понять расположение предмета в пространстве (Голубой клубок в коробке. Жёлтый клубок над коробкой и т. д. – рис. 7)

Рисунок 7

Рисунки можно использовать, отрабатываю любую лексическую тему («Обведи и заштрихуй», «Обведи в той последовательности, в которой я назову», «Дорисуй недостающие детали», Продолжи узор»), подбирая родственные слова.

Работая в логопедической группе, очень важно наладить тесный контакт логопеда с родителями. И тут хорошую помощь оказывает тетрадь, служащая эстафетной палочкой на пути ребёнка к чистой и грамотной речи. При этом родители видят и знают, какие знания получил ребёнок на логопедическом занятии, и смогут оказать малышу посильную помощь. Просматривая дома тетрадь, дети повторяют пройденный материал и закрепляют полученные знания и навыки.

Используя на логопедических занятиях рисунки, педагоги вызывают у детей интерес и радость, у малышей снимается психическое напряжение, вызванное недостатками в произношении, дети быстрее и легче усваивают предлагаемый логопедом материал, и преодолевают речевое нарушение.

Література:

1. Алтухова Т.А., Егорова Н.А. Занимательные игры и упражнения для речевого и интеллектуального развития детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. Тетрадь 1, 2. — М.: АРКТИ, 2005. — 40 с: ил. (Библиотека практикующего логопеда)

2. Бурдина С. В. Серия «Говорим правильно». Рабочая тетрадь «Делим слова на слоги». – Издательство: Весна-Дизайн, 2011. – 33 с.

3. Гоголева Н. А., Цыбирева Л. В. Я учу звуки и буквы. Рабочая тетрадь для детей 5-7 лет. – М: ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.

4. Гомзяк. О. С. Говорим правильно в 5-6 лет. Альбом 1, 2, 3 упражнений по обучению грамоте детей старшей логогруппы. - М: Издательство ГНОМ и Д. – 32 с. (Комплексный подход к преодолению ОНР у дошкольников).

5. Развивающие игры: Предлоги: Детям от 3 лет. Комплект готовых карточек-заданий (под ред. Тумановской М.П.). – М, 2009. – 8 с.

*УДК **376.2: 37.015.4*** *К.В. Калінкіна*

МЕТОДИКИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ДЦП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

За останні роки значними темпами зростає кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема, із вадами опорно-рухового апарату. Відповідно до нормативно-правової бази інклюзивної освіти діти з вадами психофізичного розвитку не повинні бути відірваними від сім'ї, ізольованими від суспільства, а, навпаки, мати можливість вільно спілкуватись зі своїми здоровими ровесниками, проживати вдома з батьками, одержувати освіту в загальноосвітньому закладі за місцем проживання, повноцінно брати участь у житті суспільства.

Інклюзивна освіта — це розширення участі всіх дітей, зокрема з особливостями психофізичного розвитку, в освітньому процесі. Вона передбачає істотні зміни в культурі, політиці та практичній діяльності шкіл. Одним із аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі. Увага зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії та якості навчання [1].

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [2].

Однією з умов, яка забезпечує ефективність інклюзивної освіти, є формування міжособистісних стосунків дітей з вадами психофізичного розвитку із здоровими однолітками в інклюзивному закладі. Суттєвим аспектом цієї проблеми є пошук шляхів та засобів подолання перешкод у процесі взаємодії учня з класом. В Україні вивчається досвід зарубіжних фахівців з проблем інклюзивної освіти (О. Віннікова, Е. Даніелс, А. Конопльова, Т. Лещинська, Дж. Лупарт, К. Стаффорд, В. Трофімова).

Основною метою інклюзивної освіти є досягнення якісних змін в особистісному розвитку дітей цієї категорії.

Соціалізація є однією із найважливіших умов інклюзивного навчання, оскільки саме рівень соціалізованості учнів показує нам наскільки ефективно проходить включення дітей з особливими потребами в соціум загальноосвітньої школи.

Тому варто звернути увагу на методи дослідження рівня соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку.

Для дослідження рівня соціалізації дітей молодшого шкільного віку з ДЦП можна використовувати такі методики: «Соціометрія», «Кольоровий тест відносин», методика для вивчення соціалізованості особистості учня, а також опитувальник Н. Лускановї [3]. Дані методики дозволяють всебічно охарактеризувати рівень соціалізованості кожної дитини та класу в цілому.

Методики були апробовані на учнях 4-А класу Херсонської загальноосвітньої школи І ступеня №25.Дослідження проводилось в декілька етапів:

- діагностико-корекційний етап;
- навчально-виховний етап;
- аналітико-результативний;

Кожна з методик показала певні результати на основі яких проводиться корекцій на робота. Наведемо декілька прикладів:

« **Кольоровий тест відносин**»

На основі даних, отриманих під час проведення даного тесту, можемо побудувати корекційну програму таким чином, щоб дитина комфортно почувала себе на всіх уроках незалежно від своїх можливостей.

Учень 4-А класу Олександр А. почуває себе некомфортно на уроках з фізичної культури. Метою корекційної роботи буде створення позитивного настрою на уроках шляхом бесід з учнем та вчителем фізичної культури. Наприкінці року буде проведено повторне тестування, яке дасть можливість побачити результати корекційної робити і прослідкувати динаміку емоцій учнів.

Учениця 4-А класу Крістіна І. особливого дискомфорту на уроках не відчуває.

«**Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації в адаптації Н. Лускановоі (модифікована)**»

За результатами анкетування можемо сказати, що Олександр А. та Крістіна І. отримують зовнішню мотивацію. Отже вони потребують корекційного впливу, оскільки в наступному році вони перейдуть до старшої школи, де потрібно мати високу адаптацію до шкільних умов. Для цього потрібно:

а. Проводити бесіди з батьками;
б. Проводити бесіди з учнями;
в. Проводити бесіди з вчителями.

Для досягнення результатів нам потрібен комплексний вплив на дітей.

« **Методика для вивчення соціалізованості особистості учня**»

За результатами даної методики Олександр А. має середній ступінь соціалізованості з коефіцієнтом 2,4. Найвищий показним серед усіх оцінок має оцінка соціальної активності 2,6, а найнижчий – оцінка автономності 2.

Крістіна І. за результатами методики також має середній ступінь соціалізованості з коефіцієнтом 2,3. Найвищий показник серед усіх оцінок має оцінка моральності 2,5, а найнижчий – соціальної активності 2,1.

Рекомендацією класному керівнику є підвищення соціальної активності Крістіна І. шляхом залучення її до масових шкільних заходів, а Олександру А. розвивати автономність у виконанні індивідуальних завдань.

«Соціометрія»

Залучити ізольованих учнів в цікаву для них діяльність. Допомогти досягти успіху в тій діяльності, від якої, насамперед, залежить положення дитини (подолання неуспішності і т.д.). Намагатися подолати афективність (запальність, войовничість, уразливість), яка часто є причиною і, як правило, наслідком психологічної ізоляції.

У деяких дітей рекомендується виробити впевненість у собі, відсутність якої робить їх занадто сором'язливими. Уникайте непомірної похвали чи

протиставлення учнів один одному. Часто найважливіше – налагодити контакт учня з педагогом. Діти повинні бачити, що педагог уважний до дитини і добре до неї ставиться. Дуже важливо створити в класі атмосферу дружелюбності і щирого прагнення допомогти товаришеві.

На основі досліджень складено наступні рекомендації!

Рекомендації батькам.

• Залучення дітей до соціальної активності в позашкільний час

• Покращення фізичного стану дітей

• Підвищення самостійності дітей у повсякденному житті

• Підвищення рівня само мотивації

• Формування умінь та навичок потрібних для подальшого самостійного життя

• Залучення дітей до спілкування з однолітками в позашкільний час

Рекомендації вчителям.

- формування психологічної та моральної готовності здорових учнів до спільного навчання з однокласниками з вадами ОРА;

- підготовка дітей з порушеннями ОРА до включення у колектив здорових ровесників;

- врахування індивідуальних особливостей психофізичного розвитку кожного учня з обов'язковим виділенням збережених рис особистості;

- поетапне включення учня з порушеннями ОРА у колектив класу;

- використання інтерактивних методів і технологій навчання та виховання у навчально-виховному процесі, у тому числі й створення ситуації успіху для дітей з вадами ОРА;

- впровадження у виховний процес спеціальних заходів, спрямованих на формування колективу інклюзивного класу; комплексна взаємодія всіх спеціалістів, які працюють в інклюзивному класі;

- формування професійної компетентності педагогів у галузі формування колективу учнів інклюзивного класу;

- залучення батьків до психолого-педагогічного супроводу дітей інклюзивного класу.

Отримані результати є підставою для висновку про доцільність та результативність розробленого педагогічного забезпечення формування міжособистісних стосунків дітей з порушеннями ОРА зі здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання.

Література:

1. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: А.А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін./ За заг. ред. Даниленко Л. І., — К.: 2007. — 128 с.

2. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія / А.А. Колупаєва. – К.: Педагогічна думка, 2007 р. – 458 с.

3. http://psuhe.at.ua.

УДК 376.43: 372.46 ***О.І. Карпенко***

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ НА УРОКАХ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

Мова – найбільший скарб, який є у кожного народу. Таким скарбом для нас, українців, є наша рідна українська мова. Берегти, плекати мову треба змалку, бо добре відомо: чим багатший словниковий запас людини, чим кращий її мовленнєвий розвиток, тим легший висловлювати власні думки і розуміти інших людей. Адже, маючи неабиякий мовленнєвий запас, людина мусить навчитися правильно будувати словосполучення і речення відповідно до норм, за законами мови.

Людське „Я", внутрішній зміст особистості виникає і формується не само по собі, а тільки в процесі спілкування з тими, хто оточує, де складаються певні особистісні взаємовідносини. І від того, який характер відносин дитини з тими, хто оточує, багато в чому залежить, які саме особистісні якості сформуються в неї.

Мовлення — це не просто вміння говорити, а складна за своєю природою психофізіологічна функція, як мислення і пам'ять. Розвинути в дітей цю функцію — одне з першочергових завдань спеціальної школи. Мовлення як вид людської діяльності завжди зорієнтоване на виконання певного комунікативного завдання: повідомлення, передача інформації, спонукання до певної дії, тощо.

У становленні особистості дитини з порушенням інтелектуального розвитку вирішальну роль часто відіграє рівень сформованості його комунікативної компетенції, оскільки мовлення є провідним засобом дії компенсаторних механізмів. З цього витікає, що розвиток соціалізованої особистості потрібно починати з розвитку комунікативних умінь.

Основними комунікативними уміннями можна вважати:

- уміння здійснювати усне мовленнєве спілкування (у монологічній і діалогічній формах);
- уміння розуміти зі слуху зміст прослуханих текстів;
- уміння здійснювати спілкування у писемній формі відповідно до поставлених завдань;
- уміння використовувати у разі необхідності невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів.

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

Мовленнєвий розвиток учня дуже важлива умова його успішного навчання. Чим більше дитина читає, переказує, слухає, тим краще розвивається її пам'ять, а, отже, тим легше їй засвоювати знання з усіх навчальних дисциплін, які вивчаються в початкових класах. Забезпечити мовленнєвий розвиток молодших школярів - це

означає навчити їх грамотно висловлюватись в усній і писемній формах мовлення, дотримуючись фонетичних, орфоепічних, граматичних (морфологічних і синтаксичних), орфографічних, стилістичних норм української літературної мови. Щоб розвинути та удосконалити мовлення школярів потрібна щоденна робота над оволодінням основними мовними нормами.

Характерним для розумово відсталих школярів є дефіцит універсальних комунікативних умінь (слухати співбесідника, реагувати на його питання, починати, підтримувати і завершувати розмову, виражати свою точку зору, отримувати потрібну інформацію при читанні і слуханні, використовувати цю інформацію у власних висловах, спілкуванні). Ці труднощі можна частково подолати з допомогою таких методів як аудіювання, переказ текстів, складання розповідей, а також у ході проведення дидактичних ігор (систематичне використання яких сприяє розвитку всіх мовленнєвих процесів в дитини).

Значним потенціалом для розвитку комунікативних умінь розумово відсталих школярів є гра. Саме тому, в практиці роботи спеціальної школи наочно-дидактичний та ігровий матеріал займає достатньо важливе місце на всіх предметних уроках. Завдяки їх використанню в учнів розвиваються просторові уявлення, збагачується словник термінів, розвивається мовна активність.

Рівень мовленнєвого розвитку розумово відсталих школярів вимагає від корекційної освіти більш детального вивчення та розробки нових засобів корекції комунікативної сфери учнів спеціальної школи.

На сучасному етапі розвитку науки, відомі такі засоби корекції і розвитку комунікативної сфери розумово відсталих школярів як: засоби слухової наочності, наочно-слухові засоби, аудіовізуальні засоби, ситуативні завдання, аудіювання, читання, переказ, дидактичні ігри.

Всі вище перелічені засоби розвитку комунікативних умінь учнів спеціальної школи використовуються у цілісному поєднанні, доповнюючи один одного, таким чином підсилюючі свій корекційний вплив.

Ушинський казав, що перш ніж підбирати завдання для розвитку мовлення з диференційованим підходом, потрібно розуміти психіку дитини і її внутрішній світ. А ще працювати з вірою в учня з серцем і розумінням.

Завдання вчителів – створювати комунікативні ситуації в яких би дитина могла розвивати своє мовлення, та повноцінно викласти свою думку. Ці завдання виховують у дітей бажання працювати на уроках, разом з тим і розвивають їхнє мовлення.

Як казав Сухомлинський: «Отож, до праці, мої вчителі», - і з цим погоджуємось ми всі, бо тільки працею, наполегливою працею наші діти досягнуть певного розумового розвитку.

УДК 37.016:81-028.31-053.4:[159.93] ***А.С. Кондратенко***

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЕНСОРНИХ ВПРАВ ТА ІГОР

Кожна людина спілкується з навколишнім світом, сприймає і вивчає його за допомогою сенсорних систем: зору, слуху, дотику, нюху і смаку й для розвитку дитини величезне значення має сенсорний розвиток та формування уявлень про властивості предметів: їх форму, колір, величину, положення в просторі, тощо. Ці відчуття розвиваються і формуються природним шляхом у дошкільний період. На думку Д. Б. Ельконіна цей процес проходить в три періоди: перший період – з моменту народження і до трьох років коли дитина відображає лише окремі особливості предметів; другий період – від трьох до п'яти років – дитина користується предметними еталонами; третій період – старше п'яти років – на основі нагромадження досвіду і його узагальнення під керівництвом дорослого відбувається засвоєння дітьми еталонів і властивості предметів набувають еталонного значення у відриві від предмета й дитина здатна до самостійного узагальненого пізнання довкілля, формування повноцінних уявлень [2]. Проте, чим більше різноманітної інформації надходить до дитини в цей період, тим активніше йде процес розвитку нервових клітин й мовленнєвих зон кори головного мозку, в тому числі. У цьому зв'язку *мету дослідження* вбачаємо у визначенні засобів розвитку мовлення дітей дошкільного віку в умовах освітнього закладу.

Оскільки, сенсорний розвиток як процес формування сприйняття форми, кольору, величини, простору, часу, рухів тіла, особливих властивостей предметів і явищ, цілісних предметів здійснюється завдяки комплексному об'єднанню інформації від усіх видів сприйняття, то провідним засобом сенсорного виховання в дошкільній педагогіці вважаються дидактичні ігри. Різноманітні види дидактичних ігор і вправ були запропоновані зарубіжними (Ф. Фребелем, М. Монтессорі, О. Декролі та ін.) й вітчизняними (Є.І. Тихеєва, О.П. Усова, Л.А. Венгер та ін.) педагогами, які зазначають, що безпосереднє, чуттєве пізнання – основне джерело знань про довкілля. Дидактичні ігри ознайомлюють дітей з різноманітними явищами, предметами та їх властивостями (формою, величиною, кольором, просторовим розміщенням) [1]. Кожна дидактична гра має своє навчальне завдання й активізує довільні й мимовільні процеси сприймання, уваги, пам'яті, тощо. Якщо у ранньому віці майже всі заняття відбуваються у формі дидактичної гри, спрямованої на розвиток сенсорики, мовлення, ознайомлення з предметами і явищами дійсності, то для старших дошкільників вона набуває значення самостійної форми організації навчання. У процесі виховання важливо організувати педагогічне «середовище», де дитина могла виявити можливості власного розвитку через самостійну діяльність. Одним із головних чинників цього середовища виступає дидиктичний матеріал для розвитку фізичних і психічних функцій дитини.

Матеріал, розроблений М. Монтессорі, побудований так, щоб розвивати окремі сфери відчуттів, вчити слухати тишу і звуки, розрізняти кольори, форму,

вагу, тощо [5]. Цей різноманітний матеріал фіксує дитячу увагу на властивості предмета. Він не лише розвиває органи чуття дитини, а й спонукає до розумової дії, вчить розрізняти, впорядковувати враження з довкілля, крім того дає дитині можливість повторити вправи, посильні для її віку. Вправи з дидактичним матеріалом сприяють розвитку самовиховання, бо містять у собі контроль можливих помилок: вправляючись, дитина швидко починає помічати свої помилки і, виправляючи їх, досягає правильного вирішення завдання, а у подальшому вчиться їх попереджати. Цінність згаданої системи виховання полягає у тому, що дидактичний матеріал у ній – не самоціль, а засіб [3]. Система сенсорного виховання М. Монтессорі була високо оцінена С.Русовою, яка сама розглядала розвиток органів чуття як перший крок до самостійної свідомості дитини, навчання її рідної мови.

Навчально-мовленнєву діяльність дитини потрібно організовувати так, на думку Є. І. Тихеєвої, щоб дитина засвоювала нові слова на основі чуттєвого досвіду за допомогою різних аналізаторів (зорового, слухового, смакового, дотикового тощо), тобто на основі сенсорно-лінгвістичного принципу розвитку [4]. Цей принцип передбачає словникову роботу: введення нових слів на основі чуттєвого досвіду (сенсорного виховання); включення слова з активну пізнавальну діяльність; вирішення всіх завдань словникової роботи в єдності; тлумачення дітям змісту понять; тематичний принцип словникової роботи, спрямовану на введення нової лексики, на заняттях з усіх розділів програми виховання і навчання дітей у дитячому садку: ознайомленню з довкіллям, природою, образотворча діяльність, художня література, музика, математика, фізичне виховання. Дітям слід пояснити слова, якими вони користуються протягом занять (лічба, малювання, аплікація, шикування тощо) [4]. Кожний розділ має свої спеціальні принципи, яких потрібно дотримуватися, якщо ми хочемо, щоб дитина засвоїла всі норми літературної української мови вже на етапі дошкільного дитинства, зокрема: формування граматичної правильності мовлення, а саме: принцип однієї трудності (на занятті працюють лише над одним граматичним явищем); автоматизація граматичних навичок; презентація граматичних явищ з урахуванням віку та етапу навчання, тощо. Виховання звукової культури мовлення передбачає: розвиток фонематичного слуху; оцінка виразності мовлення; урахування різниці між буквою і звуком (вимова, написання); заміна діалектної вимови літературною, тощо. Зв'язне мовлення формується завдяки: навчання за зразком вихователя; принцип самостійної побудови тексту тощо. Проте, усі принципи – і загальні, і спеціальні – використовуються у поєднанні, вони зумовлюють ефективність мовленнєвого розвитку дитини.

Отже, дидактичні ігри та вправи – це значна невід'ємна частина сенсорного виховання та розвитку мовлення дітей, що може використовуватися як впливовий чинник розвитку особистості.

Література:

1. Артемова Л. В. Вчися граючись: Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят./ Л.В. Артемова/ – К. : Томіріс, 1995. – 112 с.

2. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. /Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н.Б.Венгер / – М., 1988.

3. Дичковская И. Н., Пониманская Т.И. Воспитание для жизни: образовательная система М. Монтессори. / И. Н. Дичковская, Т. И.Пониманская / – М., 1996. – 116 с.

4. Когут М.В. Принципи розвитку мовлення та навчання дітей дошкільного віку рідної мови. / М.В. Когут // БВДС «Мовленнєва веселка». – 2006. № 1-2. с.1-5

5. Русова С.Ф. Ідейні підвалини школи./ С.Ф. Русова // Світло. – 1913. –Кн.8.

УДК 616.89-008.454-053.2 ***А.Н. Коньков***

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ)

Расстройствами аутистического спектра принято называть состояния, проявляющиеся симптомами, характерными для аутизма, но выраженными в более мягкой форме. Согласно современному классификатору психических расстройств DSM-V к аутистическому спектру относят следующие из них: синдром Каннера, синдром Аспергера, детское дезинтегративное расстройство, синдром Ретта и неспецифическое первазивное нарушение развития (атипичный аутизм).

Начало углубленного научного изучения расстройств аутистического спектра, равно как и собственно аутизма, было положено публикацией в 1943 году Л. Каннером – австрийским и американским психиатром своей работы «Аутистические расстройства аффективного контакта». С этого времени в значительном числе публикаций, посвященных проблеме аутизма и родственных ему психических расстройств, начинает прослеживаться все возрастающий исследовательский интерес к поиску наиболее эффективных средств коррекции (прежде всего фармакологической), данной патологии.

Анализ этих работ свидетельствует, что вплоть до конца 50-х годов XX столетия в целях фармакологической коррекции использовались традиционные для того времени средства (инсулинотерапия, препараты брома, а также растительные лекарственные средства). К сожалению, особых успехов такая терапия в нормализации психического состояния больных не принесла. С начала 60-х годов прошлого столетия в лечении и аутизма, и расстройств аутистического спектра были предприняты попытки использовать нейролептические препараты – аминазин, трифтазин, галоперидол. Психиатрам, конечно же, было известно, что на фоне приема этих препаратов у больных могут возникнуть побочные эффекты – депрессивное состояние, выраженный страх, тревога либо эмоциональная индифферентность. Тем не менее, назначение такой фармакотерапии детям с аутистическими расстройствами специалисты считали оправданным, поскольку в

психиатрии господствовала точка зрения, согласно которой достижение антипсихотического эффекта невозможно без появления экстрапирамидных расстройств. Более того, выраженность терапевтического эффекта, как предполагалось, можно соотнести и измерить по выраженности указанных выше побочных эффектов [1] .

Однако на практике оказалось, что выраженность побочных и, прежде всего, экстрапирамидных расстройств, а также снижение потенциала обучения не только обесценивали положительный эффект лечения, но и значительно превышали его.

В дальнейшем, правда, было создано новое поколение нейролептических препаратов, в действии которых не прослеживались побочные эффекты, свойственные аминазину и его аналогам. Они получили название атипичных нейролептиков или атипичных антипсихотиков (клозапин, рисперидон, оланзапин, кветиапин, амисульприд, зипразидон, арипипразол и др.). Тем не менее, сформировавшаяся в сознании психиатров неудовлетворенность результатами первых попыток медикаментозного лечения аутистических расстройств, а также негативное отношение к такой терапии со стороны родителей, психологов и педагогов привели к переосмыслению, во-первых, самой нозологической принадлежности аутизма и, во-вторых, – роли медикаментов в лечении и общей стратегии коррекции данной патологии. В итоге, представления об аутизме и родственных ему расстройствах аутистического спектра как патологии шизофренического круга были отвергнуты, равно как была отвергнута и целесообразность фармакотерапии (за исключением случаев выраженных психотических эпизодов и судорожных припадков).

В выборе путей еще одного направления коррекции указанных расстройств – психолого-педагогического, вплоть до начала 60-х годов XX столетия специалисты отдавали предпочтение психоаналитической терапии. Но и ее эффективность, как показала практика, оказалась в большинстве случаев незначительной. Позже подобная неэффективность психоаналитического подхода была объяснена тем, что аутизм – не простое, а многоуровневое и первазивное расстройство психики, т.е. его структура оказалась гораздо более сложной, нежели это представлялось психоаналитикам.

Относительные неудачи в использовании психоанализа при коррекции аутизма способствовали, во-первых, появлению в научных кругах неприятия концепции, объясняющей природу аутизма как эмоционального расстройства. А психоаналитики, кстати, всегда подчеркивали, что причина аутизма кроется в нарушении эмоциональной связи между матерью и ребенком. Во-вторых, на почве неудач психоанализа сразу же появились многочисленные психолого-педагогические методы, разработанные специально для обучения и воспитания детей с аутизмом. Наибольшее распространение среди таких методических подходов приобрел прикладной поведенческий анализ (Applied Behaviorial Analysis, ABA). В Европе эту методику часто обозначают как «оперантную терапию». Достаточно широкое распространение на Западе получила и методика TEACCH (Treatment and Education of Autistic Children with relative Communicative Handicap).

Появление этих методов послужило мощным стимулом для развития систем помощи детям-аутистам сначала в США, Канаде и Западной Европе, а позднее и в других странах мира. Примечательно, что хотя эти два методических подхода и относятся к поведенческой терапии, тем не менее, они отличаются по своим целям, задачам, а также организационно. К примеру, в АВА преследуется цель добиться максимально возможной социальной адаптации путем овладения детьми-аутистами как можно более значительным числом навыков. Работа по социализации проводится обычно на базе специального дошкольно-школьного образовательного учреждения по специальным программам. Продолжительность такого обучения – иногда вплоть до достижения ребенком предельного возраста пребывания в данном учреждении. По мнению большинства исследователей АВА в настоящее время является одним из самых эффективных методов коррекции детского аутизма. В США именно на этот метод сориентирована федеральная программа обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра. Конечно, метод АВА не лишен и недостатков, основным из которых является в определенной мере механистический характер вырабатываемых у ребенка навыков.

В сравнении с АВА результаты, достигаемые с помощью методики TEACCH, выглядят несколько скромнее. Однако материальные затраты по практической реализации этого коррекционного подхода являются значительно меньшими. В последние два десятилетия за рубежом помимо АВА и TEACCH появилось еще около 50 различных подходов в коррекции детского аутизма. Наиболее известные из них – Daily Life Therapy («терапия ежедневной жизнью») и Option Therapy («метод выбора»).

В заключение этого короткого обзора следует отметить что, несмотря на все разнообразие существующих методик по коррекции психических нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра, ни одна из них не позволяет в итоге достичь результатов, которые в полной мере могли бы удовлетворить и родителей и специалистов.

Литература:

1. Гаррабе Ж. Синапс и шизофрения. Открытие нейролептиков // История шизофрении / Пер. с фр. А.Д.Пономарева. – М., СПб., 2000. - 303с.

УДК 376 - 056. 36. 016:82 ***Н.П.Кравець***

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Постановка проблеми. У сучасному світовому і вітчизняному освітньому процесі отримання знань не є найголовнішим. Комплекс відповідних ЗУН розглядається як основа для набуття необхідних життєвих компетентностей. Звідси одним з провідних напрямів удосконалення національної системи спеціальної

освіти, зокрема й освіти розумово відсталих дітей, стає компетентнісний підхід. Певним чином компетентнісний підхід у роботі з розумово відсталими учнями реалізується на уроках літературного читання. Закладений в художніх творах зміст найкраще готує розумово відсталого підлітка-читача до самостійного життя, забезпечуючи становлення його як особистості, здатної успішно соціалізуватися й адаптуватися у суспільстві. “Чим більше важкий учень читає, тим виразнішою стає його думка, тим активніші його розумові сили” [8, с.465].Читацька компетентність сприяє успішному навчанню у школі, у ПТНЗ по закінченню шкільного навчання, в умовах інклюзії.

Ідея запровадження компетентнісного підходу у освітньому процесі не нова. Її розкрито в роботах зарубіжних та українських дослідників (В. Болотов, А.Штоф, Дж. Равен, В.Сєріков, О.Джежелей, А. Хуторський, І. Зимня, Н. Бібік, І. Єрмаков, С. Бондар, І. Гудзик, О. Пометун та інші). Проте питанню становлення читацької компетентності розумово відсталих учнів приділяється неналежна увага.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Читацька компетентність – специфічна форма комунікативно-пізнавальної діяльності людини, яка формується і розвивається у процесі активної читацької діяльності**.** “Компетентність (лат. competens – підходящий, відповідний, здібний, знаючий) – якість людини, яка володіє всебічними знаннями в якійсь галузі, і думка якої тому є вагомою, авторитетною; … компетенція – галузь знання або практики, в якій дана (компетентна) особа володіє обширними, точними знаннями і досвідом практичної діяльності” [2, с.254].

Серед дослідників єдиного трактування понять “компетентність” і “компетенція” немає. Часто ці поняття використовуються як тотожні. Характеризуючи **компетентніст**ь, Дж. Равен довів, що вона проявляється лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто за глибокої особистої зацікавленості в певному виді діяльності. Наголошуючи на можливість розвитку у школярів компетентностей високого рівня, автор звернув увагу на роль інтересу з метою застосування компетентностей [5,с.10]. Як головну характеристику читача розглядає читацьку **компетентність** О.Ісаєва, вбачаючи в ній систему певних якостей особистості, що дають їй можливість вступати у взаємодію з будь-яким твором, оперувати його елементами, вести діалог з письменником залежно від настанови читання, власних стратегій сприймання та розуміння тексту [1, с.12]. Інтегрованим компонентом навчальних досягнень учнів називає читацьку **компетентність** Т.Яценко, розглядаючи її як “ … перелік основних усвідомлених учнями знань, умінь і навичок, передбачених конкретною літературною темою, та систему ціннісно-світоглядних орієнтацій, сформованих на матеріалі програмових творів, а також здатність до цільового осмислення і застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності в тій чи іншій життєвій сфері” [11,с. 14]. На відміну від вказаних авторів, О. Шкловська оперує поняттям читацька **компетенція,** вбачаючи в ній інтегральну характеристику особистості, здатність до реалізації естетичної комунікації з високохудожніми зразками світового мистецтва [10,с.10].

Мета статті полягає у розкритті теоретичних підходів до формування читацької компетентності розумово відсталих підлітків як важливої складової загальноосвітньої підготовки їх до самостійного життя і праці.

Виклад основного матеріалу. Читацька компетентність розумово відсталих учнів – це знання (здатність перенести різноманітну динамічну інформацію у форму власної дії); уміння (усвідомлення того, як, яким способом здобуваються знання); діяльність (відтворення здобутих знань у процесі інтелектуальної або практичної діяльності).

Формування читацької компетентності базується на принципах:

- активність керівництва процесом читання (організація читацької діяльності, запровадження проблемних ситуацій, творчих робіт);
- активізація читацької діяльності учнів;
- опора на єдність мовлення і мислення;
- зв'язок усного й писемного мовлення;
- ситуативність (застосування проблемних мовленнєвих ситуацій);
- систематичність процесу формування читацької діяльності;
- діяльнісна спрямованість процесу читання.

Оптимізує формування читацької компетентності згрупування знань і умінь у блоки: *змістовий і емоційно-ціннісний.* Складовими змістового блоку виступають історико-літературні й теоретичні знання, постійна потреба в читанні художньої та науково-пізнавальної літератури, літературна ерудиція (загальна начитаність школярів). Емоційно-ціннісний блок охоплює здатність оцінювати художнє явище на основі власних почуттів від прочитаного, що впливає на формування читацького інтересу. Це забезпечує формування загальної читацької компетентності, яка складається з наступних компетенцій: комунікативної, інформаційної, власне читацької компетенції, рефлексивної.

Комунікативна компетенція передбачає оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності: читання, письмо, говоріння, аудіювання, здатність до написання письмових робіт (опис, роздум, розповідь). Інформаційна спрямована на опанування бібліотечно-бібліографічними уміннями, знаннями про книгу, різноманітні друковані й електронні джерела інформації; здатності шукати, сприймати, опрацьовувати, зберігати, використовувати і передавати різноманітну інформацію, що є основним завданням уроків класного й позакласного літературного читання. Власне читацька компетенція забезпечує знання з теорії літератури (літературна пропедевтика) як основи читацької діяльності учня, основних фактів із життя й творчості письменників, знання змісту й проблематики художніх творів, що вивчаються у школі, уміння працювати з художнім текстом – адекватно розуміти зміст, вести діалог з автором твору, самостійно оцінювати художній твір на основі аналізу власних читацьких вражень, тобто уміти характеризувати ідею, тему, проблему, сюжет, систему образів художнього твору. Завдяки рефлексивній компетенції здійснюється самоуправління поведінкою, розширення самосвідомості, саморегуляція особистості, самореалізація.

Звідси модель читацької компетентності, яка розглядається як поєднання складових її компонентів: **когнітивного** (рівень знань, умінь, навичок, поглядів), **діяльнісного** (володіння способами діяльності, операціями і прийомами), **рефлексивного** – (самоаналіз отриманих результатів), **мотиваційного**, які в процесі читацької діяльності забезпечують сформовану читацьку компетентність.

Когнітивний компонент забезпечує процеси переробки інформації: аналіз, порівняння, синтез, узагальнення, прогнозування, організація, зберігання та відновлення з довготривалої пам'яті; розуміння інформаційної основи тексту: уміння відтворювати отриману інформацію, засвоювати положення, що несуть основне смислове навантаження, зокрема виділення головного, складання плану, постановка запитань, уміння робити узагальнення і висновки з прочитаного. Когнітивний компонент читацької компетентності передбачає наявність достатнього обсягу теоретичних знань, попереднього читацького досвіду, що значно впливає на здатність опрацьовувати пропоновані програмою художні твори, науково-популярні статті пізнавального характеру та біографічні відомості про їхніх авторів; володіння знаннями з літературознавчої пропедевтики; усвідомлення індивідуального стилю автора та специфіки мови художнього твору, що читається; наявність знань з суміжних предметів.

Цілісність, глибина, системність і достовірність теоретичних знань учнів забезпечується системою узагальнених загальнонавчальних та спеціальних умінь. З огляду на те, що навички - автоматизовані уміння, зміст когнітивного компоненту читацької компетентності розумово відсталих підлітків закладено у читацьких знаннях, на основі яких формуються відповідні уміння.[4]. Основне – адекватне сприймання та розуміння інформації, яку несе в собі текст.

Діяльнісний компонент охоплює загальнонавчальні та спеціальні читацькі уміння. Зважаючи на це, у зміст предмету "літературне читання" для 7-10 класів закладено уміння, що складають читацьку компетентність.

Діяльнісний компонент передбачає застосування умінь аналізу тексту художнього твору в усній і писемній формах, діалогічну взаємодію учня-читача, автора і героїв художнього твору, тобто умінь ставити запитання до автора й тексту твору, усвідомлювати й оцінювати вчинки й дії героїв творів, прогнозувати подальший розвиток подій, вчинків героїв, оцінювати твір з естетичної точки зору.

При визначенні читацьких умінь, якими можуть оволодіти розумово відсталі підлітки, за основу взято виділені А**.** Ситченко типи читацьких умінь: відтворення прочитаного (переказ твору або його частин за поданим планом); визначення основних частин тексту і встановлення часових зв'язків між ними (складання плану прочитаного твору за поданою ілюстрацією, з прямою допомогою учителя); зіставлення й порівняння прочитаного (встановлення причинно-наслідкових зв'язків між зображеними подіями); характеристика головних героїв (персонажів) твору; розвиток творчих здібностей учнів (пояснення ідейно-художнього значення твору, інтерпретація змісту прочитаного, систематизація знань і переконань) [7].

З огляду на стан психофізичного розвитку школярів та його вплив на опанування ними матеріалу з літературного читання й формування складових

читацької компетентності, виділено критерії оцінювання володіння читацькими уміннями розумово відсталими учнями-читачами. За основу взято наступні показники: розуміння прочитаного (осмисленість), уміння сприймати допомогу (допомогу учень не сприймає; завдання виконує зі значною допомогою учителя; потребує допомоги у вигляді зразка виконання завдання, навідних запитань, інструкції; потребує контролю за власною діяльністю; завдання виконує самостійно, без сторонньої допомоги). Враховано способи діяльності школярів: копіювання зразка виконання завдання; виконання завдання за зразком та інструкцією; виконання завдання лише за інструкцією; виконання завдання самостійно з перенесенням знань у нову ситуацію. Це дає змогу визначити рівні володіння читацькими уміннями. Необхідні для оволодіння читацькою компетентністю читацькі уміння формуються поступово, від нижчого рівня до вищого. Перший рівень – початковий (пасивний) – передбачає роботу школярів під прямим керівництвом учителя, з отриманням від нього детальних рекомендацій щодо виконання завдання. Другий рівень (середній) – полягає у виконанні розумових дій учнями за подібністю та з опорою на наочність у аналогічній навчальній ситуації, що забезпечує формування ситуативного мислення. На третьому рівні – достатньому (репродуктивно-продуктивному) – учні виконують завдання за інструкцією, без прямої допомоги учителя та певної опори. Четвертий рівень – високий (продуктивний) – передбачає самостійну працю школярів та самостійний контроль власної читацької діяльності лише за інструкцією як вказівника щодо виконання завдання. [4, с.98 - 127]. Реалізовуються засвоєні читацькі уміння завдяки різноманітним методичним прийомам, що застосовуються на уроках класного й позакласного читання.

Рефлексивний компонент читацької компетентності спрямований на формування здатності до аналізу власної діяльності та оцінки її результатів. При цьому функції контрою та оцінки, які здійснює учитель, переходять у самоконтроль і самооцінку школярів. З огляду на це постає необхідність формування рефлексивних умінь, яким властивий перенос на різні галузі знань у вигляді діяльності для вирішення різноманітних навчальних завдань. Рефлексивний компонент включає рефлекси активного читача, уміння, що характеризують рівень розвиненості самооцінки, самоконтролю, саморегуляції та відповідальності за результати своєї діяльності, рівень самореалізації у подальшій навчальній діяльності.

Складовими рефлексивного компоненту виступають емоційність, ціннісна орієнтація підлітка-читача, його досвід, здібності. При визначенні складових рефлексивного компоненту враховано, що важливою якістю кожного учня-читача є його здатність до рефлексії, від якої залежить ефективність читацької компетентності, яка у розумово відсталих сформована недостатньо.

Розумово відсталим важко усвідомлювати чужі чи власні соціальні й антисоціальні вчинки, проте це необхідна умова “самоконтролю і самокорекції і, в цілому, самовиховання особистості” [6, с. 406].

Мотиваційний компонент – складний соціально-психологічний феномен, що визначає вчинки й поведінку особистості, її активність, ставлення до читання. Мотиваційний компонент слугує для розвитку в учнів-читачів ціннісних орієнтацій, завдяки яким встановлюється міра сили мотиву. Адже "підготовка розумово відсталого учня до самостійного корисного життя передбачає здібність саморегуляції поведінки, що досягається шляхом виховання його логічного мислення, розуміння й оперування інформацією у вербальних формах"[6, с. 402].

Психологи І. Бех, С. Максименко та інші розглядають мотив як внутрішнє спонукання особистості до діяльності, пов'язаної із задоволенням певної потреби. З огляду на внутрішню і зовнішню мотивацію у процесі формування читацької компетентності значна увага приділяється формуванню внутрішньої мотивації, оскільки, як вважає І. Бех, людині потрібен внутрішній мотив, щоб проявити ініціативу. Якщо учень особисто усвідомив, прийняв поставлену мету, то компетентність буде успішно формуватися й актуалізуватися.

Виходячи з обґрунтування сутності читацької компетентності, у змісті мотиваційного компоненту закладено наступні особистісні якості: здатність до самостійної роботи, позитивне ставлення до читання, сформованість читацького інтересу, наявність внутрішньої мотивації до читання. Предмет "літературне читання" на відміну від інших предметів має набагато більше можливостей для формування у розумово відсталих учнів-читачів ціннісно-мотиваційної сфери за рахунок жанрової тематики художніх творів, притаманних художній літературі функцій, належному поєднанню традиційних і нетрадиційних форм і методів корекційно-виховної роботи, оскільки в процесі читання засвоюється базова соціально значима інформація. Мотиви читання творів художньої літератури в кожного учня різні – це проявляється в старанності, позитивному й негативному ставленні до навчання. Позитивне характеризується тим, що учні-читачі прагнуть працювати самостійно, без підказок учителя, намагаються виконати декілька завдань – прочитати, знайти відповіді, переказати, навести власні приклади. Причинами негативного ставлення до навчання є низький рівень загального розвитку навіть і серед розумово відсталих з легкою розумовою відсталістю. Для дітей характерні невміння та небажання виконувати щось самостійно, без допомоги дорослого, хворобливий психічний стан (страх перед помилкою та ін.), слабкий інтелект, соматичні хвороби, несприятливе становище в родині. Зважаючи на це, учителі часто орієнтуються не на окремого учня взагалі, а на конкретні типи ставлення дітей до читання.

Сформованість у розумово відсталих школярів мотивів читати художні твори проаналізовано за показниками: читання за вказівкою учителя (за програмою), читання за порадою знайомих, читання за бажанням, що дало можливість аналізувати ставлення школярів до читання не як до процесу діяльності, а як до процесу пізнання. Порушення, труднощі, які виникають і супроводжують сам процес читання, переважно підвищують негативне ставлення до нього завдяки недостатній диференціації, гнучкості, переживанням, силі почуттів, які супроводжують або завершують читання. У результаті виявлено позитивне, негативне, індиферентне,

добровільне й примусове ставлення до читання художньої і науково-пізнавальної літератури.

Насамперед виявляли добровільне і примусове ставлення учнів до читання художньої літератури. Результати свідчать, що добровільно читають 60% учнів масової школи, за порадою – 40%. Серед розумово відсталих школярів 44% вказали, що добровільно відвідують шкільну бібліотеку: "сама беру книжки, ніхто не заставляє"; 56% повідомили, що читати художню літературу, відвідувати бібліотеку їм рекомендують насамперед батьки, потім - учителі, вихователі, шкільні бібліотекарі. Позитивне ставлення до читання проявили 80% учнів масової школи і 62% розумово відсталих семикласників. 63% учнів масової школи повідомили, що читали художню літературу за вимогами програми і необхідності успішно здати майбутнє тестування; 37 % опитаних читали задля цікавості, бажання "не відставати від знайомих, які ці книжки вже прочитали". 45% розумово відсталих учнів відповіли, що читають заради того, "щоб розум був, щоб знати".

Зниження інтересу до читання взагалі й до читання художньої літератури зокрема серед розумово відсталих учнів різних вікових груп дало змогу визначити як суб'єктивні, так і об'єктивні причини його згасання. Суб'єктивні склали: належним чином не сформована навичка читання, що проявляється у недостатній сформованості умінь виразно читати, у порушенні темпу читання (швидке читання або занадто повільне), що заважає правильно сприймати читаний матеріал та осмислювати його, внаслідок чого втрачається інтерес до читання художньої літератури.

Результати констатувального етапу експерименту свідчать, що в розумово відсталих учнів 7-8 класів на належному рівні не сформовано як технічну, так і смислову складові навички читання. Лише 58% школярів перебувають на етапі синтетичного способу читання; 23% обстежених - на етапі аналітико-синтетичного способу читання; решта 19% обстежених підлітків читають повільно по складах. Темп читання теж виявився в усіх обстежених нижчим за норму. Читання характеризується значними помилками щодо правильності: учні в процесі читання повторюють склади, слова, допускають перестановки букв, складів, але порушень звуковимови не спостерігається. Майже в усіх школярів не сформована виразність читання – одна з якісних ознак читання. Зокрема жоден з обстежених не дотримується інтонації під час читання, особливо логічних пауз. Лише 27% учнів дотримуються граматичних пауз у кінці розповідних речень, але окличні й питальні речення читають монотонно. У 16% спостерігаються порушення наголошування слів. Розуміння смислу прочитаного матеріалу (усі реципієнти читали незнайомий текст) виявилося теж на досить низькому рівні. Учні не розуміють й не можуть пояснити сутності вчинків героїв, причинно-наслідкових і часових зв'язків між зображеними подіями; 43% не здатні придумати назву до прочитаного тексту оповідання: із запропонованих назв вибирали ті, що не є інформативними щодо змісту прочитаного тексту твору; 24% обстежених, відповідаючи на запитання до змісту прочитаного, намагалися повторити зміст речень з прочитаного тексту твору, але продукували лише уривки або об'єднували частини двох речень у одне, не

розуміючи їхнього смислу. Крім цього, на стан зниження інтересу до читання впливає порушення мовленнєвих функцій, зокрема комунікативної, регулювальної та сигніфікативної; недостатня сформованість навички міжособового спілкування, що проявляється у відсутності умінь спілкуватися з тим, хто продукує мовлення, тобто з автором тексту твору (твором); відсутність культури читання.

Оптимізація читацької компетентності полягає не лише у формуванні навички читання, а й у формуванні умінь працювати з твором, насамперед умінь *аналізувати* художній твір. Розрізняють літературний та шкільний аналіз художнього твору. У роботі з розумово відсталими школярами використовується шкільний аналіз художнього твору, сутність якого полягає в характеристиці прочитаного твору; опануванні уміннями відтворювати в уяві зображене в художньому творі; виділяти значущі частини твору; інтерпретувати прочитане, опираючись на внутрішньопредметні та міжпредметні узагальнення; пояснювати ідейно-тематичні зв'язки. Розумово відсталі учні не розуміють часових, просторових, причинно-наслідкових зв'язків. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків дає змогу робити певні висновки, завдяки яким навчальний матеріал сприймається свідомо й активно, отже, коригується логічне мислення. Сприяють цьому евристично спрямовані запитання і алгоритми дій, подані у вигляді словесно-логічної наочності, що забезпечує формування пізнавальної активності у процесі аналізу творів.

Розглядаючи особливості проведення на уроках літературного читання аналізу художнього твору (аналіз літературного твору за Л.С.Виготським – це система подразників, розрахована на естетичну реакцію читача), насамперед звертається увага на **функції** шкільного аналізу художнього твору. Серед різноманітних функцій виділяються ті, що забезпечують розуміння та усвідомлення розумово відсталими підлітками сутності слів і висловлювань, загалом прочитаного тексту художнього твору, сприяють формуванню основ духовності: *корекційна* – полягає у корекції наслідків впливу низькопробної літератури на учнів через її екранізацію та рекламування; формування умінь позитивно ставитися до творів класичної та сучасної художньої літератури; аналізувати літературний твір з точки зору його духовності; *пізнавальна* – забезпечує опанування літературознавчими знаннями, читацькими уміннями й навичками в процесі аналізу; виховна – завдяки їй виховуються читацькі інтереси й потреби учнів-читачів; *рецептивно-розвиткова* – забезпечує активне пізнання світу й себе через прочитаний художній твір; *мотиваційна* – передбачає формування мотивів аналізу твору, що читається**;** *аксіологічна* – завдяки їй виявляється духовно-ціннісний потенціал художнього твору; *естетична* – спрямована на розгляд художнього твору як мистецтва слова.

У процесі читання та аналізу художнього твору ефективним є суб'єкт-суб'єктний аспект взаємодії учня-читача з текстом твору, за якого відбувається духовна зустріч читача й автора. Взаємодія можлива завдяки дотриманню **принципів** шкільного аналізу художнього твору: корекційно-розвитковий принцип, принцип єдності змісту й форми, вибірковості, індивідуального підходу, цілісності, емоційності, толерантності, культурологічний принцип.

Корекційно-розвитковий принцип спрямований на корекцію та розвиток пізнавальних процесів у школярів, забезпечує формування й корекцію вищих форм психічної діяльності: логічного мислення, мотивів читацької діяльності, емоційно-естетичного сприймання художнього твору. В.М.Синьов, критично проаналізувавши та узагальнивши досвід Б. Пінського, Г. Дульнєва, Л. Занкова та ін., переконливо довів, що корекційний вплив навчально-виховного процесу на інтелектуальні порушення розумово відсталих учнів найкраще здійснюється за умови спрямування його на формування вищих психічних функцій.

Дотримання принципу *єдності змісту й форми* художніх творів, з якими працюють розумово відсталі підлітки, взаємопроникнення змісту й форми забезпечується не лише задумами авторів та розвитком літературознавчої науки, а й державним стандартом з читання, навчальними програмами з читання для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей, підручниками з літературного читання для цієї вікової категорії учнів, різноманітними методичними матеріалами. Б.Шалагін вбачає у змісті й формі нерозривну єдність, водночас смисл відносить безпосередньо до особливостей свідомості. На необхідність врахування змісту й форми в процесі аналізу літературного твору вказує М. Гіршман, вбачаючи у єдності змісту й форми єдність автора й читача, їхню творчу зустріч та перевтілення один в одного. Аналіз твору завершується встановленням особистісної єдності між власне літературним твором і самою особою учня-читача, а не пошуками єдності між змістом і формою.

Увага до принципу *вибірковості* необхідна тому, що до вибору аналізу художніх творів розумово відсталими учнями використовуються різні підходи. Якщо твори мають незначний обсяг, то аналізуються цілісно. У більш об'ємних творах аналізу підлягають окремі епізоди або епізод. На думку Н. Волошиної і О. Бандури, часта надмірна увага до всіх сторін твору може викликати в учнів відрізу до аналізу, а іноді й до твору. Правильний і доцільний вибір відповідного аналізу твору забезпечить врахування особливостей ідейно-художньої системи даного твору, рекомендацій навчальної програми з читання, вікових, типологічних та індивідуальних особливостей учнів класу. Як вважає Б. Шалагін, кожна нова генерація по-своєму прочитує один і той же твір, створюючи для себе його власний контекст. Старші й молодші покоління по-різному інтерпретують читаний матеріал.

Аналіз літературного твору вимагає врахування індивідуального читацького сприймання кожного розумово відсталого учня-читача. Дотримуючись принципу *індивідуального підходу*, враховуються положення герменевтики, що розкривають процес комунікації між читачем і автором (текстом). Відомий дослідник у цій галузі Г.Гадамер довів, що зрозуміти мистецький твір означає для реципієнта неминуче зустрітися із самим собою.

Цілісне уявлення учнів про художній твір допомагає сформувати принцип *цілісност*і. Н.Волошиною, О.Ісаєвою, М.Качуриним, Л.Мірошниченко, Є. Пасічником та ін. доведено, що в процесі аналізу літературний твір краще сприймається у системі конкретно-історичних та загальнолюдських поглядів, у його ідейно-естетичній єдності, тобто цілісно. На думку О.Богданової, відсутність

цілеспрямованої діяльності учителя щодо цілісного сприймання твору учнями породжує неповноцінне, фрагментарне сприймання, що проявляється у нездатності поєднати окремі епізоди та сцени у єдину картину.

Аналіз літературного твору за Л.Виготським – це система подразників, розрахована на естетичну реакцію читача. Оскільки у розумово відсталих учнів емоційна сфера недорозвинута, у роботі з ними в процесі аналізу художнього твору дотримуються принципу *емоційності*. Стосовно впливу слова на емоційну сферу людини О. Граборов зауважував, що слово звертається не лише до розуму, але воно охоплює й емоції. У цьому вчений вбачав значення слова, його виховну силу. Емоції – реакції людини на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, що мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення й охоплюють усі види переживань. Читаючи й аналізуючи художній твір, розумово відсталі підлітки завдяки емоціям сприймають, осмислюють, уявляють та переживають прочитане. Аналіз літературного твору буде ефективним за умови переживання учнями при цьому приємності, естетичної насолоди.

У процесі аналізу художнього твору уникають категоричності й догматичності, ніколи не нав'язують учням загальноприйнятих поглядів на певний твір, що читається й аналізується, а аналізують його з погляду доступності, доцільності, достатності, чим забезпечується дотримання принципу *толерантності*.

Аналізуючи з учнями на уроці художній твір, дотримуються *культурологічного* принципу, зважаючи на зв'язки художньої літератури з іншими видами мистецтва, зокрема із живописом, оскільки художня література як вид мистецтва не може існувати й функціонувати ізольовано від інших видів мистецтва. На думку В. Доманського використання різних мистецтв на уроці літератури дозволяє "озвучити" й "оживити" текст, пробудити в читачів цілу гаму почуттів і асоціацій; в ідеалі реципієнт повинен сприймати твір словесного мистецтва з включенням усіх механізмів синестезії.

Ефективність формування читацької компетентності залежить не лише від застосування різноманітних загально навчальних і спеціальних методів навчання, а й від методів навчання літератури,: *евристичного, творчого читання, репродуктивного, дослідницького.* Завдяки евристичному методу учні виконують різноманітну діяльність, що допомагає проникнути у зміст читаного матеріалу, зрозуміти його смисл: аналізують епізод або цілий твір; переказують прочитане з метою його аналізу; добирають цитати, запитання; проводять порівняльний аналіз творів різних мистецтв. Результатом всієї роботи над текстом твору є написання твору-мініатюри на часткові або узагальнюючі теми. З метою сприймання школярами сутності художнього твору використовується метод творчого читання, який особливо сприятливий для розвитку уяви, образного мислення, стимулювання творчої активності школярів. Для реалізації даного методу застосовуються різноманітні прийоми: коментоване читання, читання в особах, повторне читання, читання під музику, бесіда з метою вияву враження учнів від прочитаного і спрямування їхньої уваги на ідейні та художні особливості твору. Завдяки даному методу учнів навчають коментувати зміст прочитаного твору, а введені в бесіду

евристично спрямовані запитання допомагають школярам доводити власні думки щодо прочитаного, складати усні й письмові твори-мініатюри розповідного характеру з висновками про героїв прочитаних творів, їхні вчинки, про зображені події, явища. Опора на прийоми репродуктивного методу сприяє кращому засвоєнню змісту прочитаного, розуміння його смислу, пізнання особи автора твору. Застосування порівняльного аналізу характеристики подій, явищ, вчинків, характерів героїв, порівняння їх з позитивними вчинками учнів (надання школярам позитивних ролей), забезпечує реалізацію ціннісно-мотиваційного компоненту читацької компетентності. Учні виявляють бажання прочитати проаналізовані твори, у них формується позитивна мотивація до читання в процесі порівняння себе з героями прочитаних творів. Корекційний ефект посилює зв'язок зображеного у творах з конкретними життєвими ситуаціями. Вибіркова актуалізація інформації (характеристика уривків, певних зображених подій, явищ, зовнішнього вигляду і рис характеру героїв) сприяє розвитку діалогічного й монологічного мовлення, дозволяє застосовувати отримані знання й уміння у читацькій діяльності.

Належним чином сформувати читацьку компетентність допоможе дотримання відповідних *організаційних, психолого-педагогічних та ресурсних умов. Організаційні* умови формування читацької компетентності складають: посилення взаємодії класної та позакласної роботи з читання у процесі підготовки активного читача; системна взаємодія усіх суб'єктів підготовки: учнів, учителів, вихователів, бібліотекарів, батьків.

До *психолого-педагогічних* умов відносяться: головне – особистість дитини, яка має сформуватися завдяки даній діяльності; врахування типологічних та індивідуальних особливостей кожного учня; виховання пізнавальної активності; привчання до самостійності – навчити вчитися; опора на життєвий досвід учнів, їхні інтереси; врахування життєвих планів підлітків, коригування їх; увага до тендерних особливостей; врахування місця навчання учнів – сільська чи міська школа; дотримання гуманістичного підходу до школярів; прийняття учнями читацької діяльності як фактору, що сприяє більш активному формуванню діяльності, зокрема й такої її складової, як читацька компетентність, проектування змісту читацької діяльності з урахуванням міжпредметних зв'язків, модернізація змісту, форм, методів, науково-методичного забезпечення читацької діяльності на основі вимог діяльнісно-компетентнісного підходу (практично-орієнтований характер читацької діяльності; організація навчального процесу на основі тісної взаємодії між учителями, вихователями, бібліотекарями, батьками; збільшення частки самостійної роботи учнів з твором; включення у зміст навчального матеріалу завдань і ситуацій, що сприяють імітації соціально-навчальних завдань проблеми; визначення результатів навчання у вигляді умінь і навичок, якими оволоділи; забезпечення готовності учнів до організації формування читацької компетентності в процесі читання). Умови *ресурсного забезпечення*: перепідготовка педагогічного персоналу (учителів, вихователів, бібліотекаря); забезпеченість сучасним науково-технічним обладнанням; удосконалення інформаційного забезпечення

(використання аудіовідеоапаратури та мультимедійний супровід уроків, комп'ютерне тестування тощо).

Висновки. Читацька компетентність розумово відсталих підлітків ефективно формується у процесі їхньої роботи з художніми творами на уроках класного й позакласного літературного читання та в позаурочний час за умови розуміння її як особистісної цінності, відповідності змісту й формам навчальної діяльності школярів, що враховано у програмах з читання та у підручниках з літературного читання для розумово відсталих учнів. У подальшому планується розкриття особливостей формування читацької компетентності в розумово відсталих підлітків у позаурочний час.

Література:

1. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія /О.О.Ісаєва. – К., 2003. – 380 с.

2. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. Второе, исправленное и дополненное, издание /Н.И.Кондаков. – М.: Издательство "Наука", 1975. - 717 с.

3. Кравець Н.П. Організація позакласного читання у молодших класах допоміжної школи / Н.П. Кравець // Дефектологія. – 1998. – №2. – С. 9 – 13.

4. Кравець Н.П. Читання. 5-10 класи. Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей /Н.П.Кравець. – К.: Інкунабула, 2008. – 127 с.

5. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с. /пер. з англ./

6. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії /В.М.Синьов. – К.: МП "Леся", 2010. – 779 с.

7. Ситченко А. Складові формування в учнів читацьких умінь /А.Ситченко //Українська мова і література у загальноосвітній школі, 2004. – №1. – С. 5-8.

8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т./В.О.Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – 650 с.

9. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А.Хуторской //Народное образование, 2003. – №2. – С.58 – 64.

10. Шкловська О. Методичні засади формування читацької компетенції /О.Шкловська //Українська література в загальноосвітній школі, 2006. – №7. – С. 10 – 14.

11. Яценко Т. Формування читацької компетентності учнів: методична «мода» чи вимога сучасності? /Т.Яценко //Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах, 2008. - №7-8. – С.82 – 90.

УДК 376.43:371.335:371.381 ***О.Л. Криворучко, В.С.Товстоган***

УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

На сучасному етапі в Україні відбувається постійний пошук шляхів удосконалення та модернізації системи спеціальної освіти. Концептуальні засади удосконалення змісту освіти знайшли відображення у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Державному стандарті спеціальної освіти дітей з особливими потребами (2003р.). Саме Державний стандарт спеціальної освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку містить корекційно-розвивальну складову, що визначає зміст відповідної роботи з такими учнями. В цьому контексті актуальною є проблема, пов'язана з корекційно-розвивальним навчанням розумово відсталих дітей, з розвитком їх самостійності, саморегуляції в навчальній діяльності, зокрема, формуванням уміння користуватися наочними засобами у практичній діяльності.

У психолого-педагогічній літературі питання корекційно-розвивального навчання розумово відсталих дітей ґрунтовно представлено в дослідженнях зарубіжних та вітчизняних вчених. Визначено основні напрямки навчання дітей зазначеної категорії та з'ясовано труднощі під час опанування змісту шкільних предметів, окреслено шляхи вдосконалення навчального процесу такими ученими-дефектологами як Л.С.Вавіна, В.В.Воронкова, Г.М.Дульнєв, І.Г.Єременко, М.О.Козленко, В.О. Липа, Г. М. Мерсіянова, С. Л. Мирський, В. Г. Петрова, М. В. Перова, В. М. Синьов, К. М. Турчинська та ін.).

У психолого-педагогічних дослідженнях психологічні умови використання наочності в навчальному процесі для формування в дітей самостійності, навичок самоконтролю, просторових уявлень, розвитку процесів узагальнення, абстрагування, зв'язку між словом і образом під час опанування знань цими учнями масових шкіл, роль засобів наочності в активізації пізнавальної діяльності школярів висвітлені у працях В.Г.Ананьєва, Л.В.Занкова, В.А.Крутецького, Н.О.Менчинської, В.В.Чебишевої, І.С. Якиманської та ін.

Також проблема наочності досліджувалась і стосовно навчання розумово відсталих школярів у корекційній педагогіці. Зокрема, ученим А. В. Григоніс вивчалися особливості відтворення наочного матеріалу розумово відсталими учнями, сприймання та усвідомлення ними сюжетно-художніх картин досліджували Є.А.Євлахова, Н.М.Стадненко, І.В.Дмитрієва; ефективність поєднання слова вчителя й засобів наочності в навчальному процесі - Л. В. Занков, корекційну роль використання наочності в старших класах допоміжної школи - В.М.Синьов, А.І.Капустін та ін. Значна увага приділялась використанню наочності для забезпечення усвідомлення практичної діяльності розумово відсталих школярів, визначенню змісту та функцій наочності у процесі поетапного формування понять і розумових дій у цих учнів. Наочність, як один із принципів навчання розумово відсталих дітей, вивчали О.М.Граборов, Г.М.Дульнєв, І.Г.Єременко. Запропоновані

ефективні прийоми використання наочних засобів у процесі вивчення окремих предметів у спеціальній школі: це - розв'язання арифметичних задач Н. Ф. Кузьміною-Сиром'ятніковою; у навчанні географії учнів допоміжної школи - В.О.Липою; на уроках трудового навчання - Г.М.Мерсіяновою, С.Ф.Ніколаєвим, Н.П.Павловою. Розглядались залежність практичних дій учнів допоміжної школи від співвідношення словесних і наочних засобів (Б.І.Пінський), підвищення усвідомленості виконання завдань на уроках трудового навчання (Є.О.Білевич).

У психолого-педагогічній літературі наочність розглядається як чуттєво-конкретна форма навчального процесу, як одна з найважливіших умов, що забезпечує формування в учнів розвиток уявлень і понять, а також усіх форм мислення та мовлення. Вона є джерелом отримання об'єктивних знань про навколишню дійсність. Основними функціями наочності є: мотиваційна (наочність як засіб формування навчальних проблем); пояснювальна (наочність як засіб інструктажу); як засіб управління пізнавальною діяльністю; формування самостійності навчання тощо.

Аналіз науково-методичної літератури, вивчення практики роботи допоміжних шкіл свідчить, що наочність розглядається переважно як засіб формування у школярів конкретних уявлень і виконує ілюстративну функцію. Наочність, як засіб формування самостійності при виконанні практичних завдань на уроках трудового навчання, не знайшов широкого застосування в практиці навчання цих дітей.

Дослідження умінь керуватися наочними засобами у дітей з розумовою відсталістю (легкого ступеня) дав змогу визначити особливості виконання розумово відсталими учнями практичних завдань за різними видами наочної опори. З'ясовано, що процес розв'язання трудового завдання передбачає сформованість не лише мисленнєвих операцій та інтелектуальних умінь, але й потребує актуалізації знань у нових умовах.

Стан сформованості у розумово відсталих учнів початкових класів умінь керуватися наочними засобами в процесі виконання практичних завдань значною мірою залежить від стану розвитку інтелектуальних компонентів, загальнотрудових умінь, а саме: умінь здійснювати аналіз предмета діяльності (наочність), орієнтуватися у способі його виготовлення, тобто здійснювати попереднє планування послідовності дій та контролювати власну діяльність шляхом порівняння з еталоном. Дослідження умінь учнів користуватися наочністю свідчить, що зразок виробу чи технічний рисунок не є опорою для організації самостійної практичної діяльності молодших розумово відсталих школярів, якщо ними попередньо не здійснено аналізу виробу та його деталей (тобто без аналізу змісту практичного завдання самим учнем).

Експериментальне дослідження стану сформованості умінь керуватися різними наочними засобами під час самостійного виконання практичного завдання дало змогу виділити три рівні сформованості цих умінь (високий, середній, низький) та констатувати, що переважна більшість школярів (70%) перебуває на низькому рівні, Для цих дітей наочні засоби не виконують роль наочної опори.

Формування умінь керуватися різними видами наочності під час виконання практичних завдань на основі аналізу предмета діяльності за його складовими, планувати послідовність практичних дій та здійснювати пооперaційний самоконтроль сприяє розвиткові самостійної пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів.

Якщо наочність виступає джерелом пізнання, застосовуються такі прийоми, як показ, називання, розглядання, спостереження, порівняння, дія з предметами, сприйняття засобами відчуттів і органами чуття. Якщо наочність виступає засобом пізнання, то залежно від поставленої мети отримання інформації, використовуються прийоми організації сюжетно-рольових ігор та ігор-драматизацій.

Використання зразка виробу та різних інструктивних карт сприяє корекції недоліків розумової діяльності цих школярів. Крім того, навчаючи учнів керуватися різними інструкціями, необхідно вчити їх дотримуватися послідовності операцій.

Спеціальна підготовка учнів до виконання практичних завдань на основі різних видів наочних засобів має включати: 1) постановку і мотивацію мети майбутньої діяльності; 2) ознайомлення із змістом майбутніх завдань і попереднім плануванням; 3) актуалізацію необхідних знань і вмінь давати характеристику виробу, який будуть виготовляти за призначенням, матеріалом, кольором, розміром.

Ефективне розв’язання молодшими школярами трудових завдань, з використанням наочної опори у процесі самостійного виконання практичних завдань: виготовлення виробів з різних матеріалів на уроках трудового навчання, можливе лише за дотримання таких основних умов: предмет виконання має бути посильним для виконання дитиною та викликати її інтерес; школярі мають володіти трудовими уміннями та узагальненими способами виконання практичного завдання (вміти аналізувати умови, організовувати власну діяльність, планувати її та здійснювати поточний і завершальний контроль діяльності).

Література:

1. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / В. І. Бондар. - К.: Радянська школа, 1988. - 128 с.

2. Бондарь В. И. Трудовое обучение во вспомогательной школе / В. И. Бондарь. - К.: Радянська школа, 1981. - 95 с.

УДК 376.1 ***В.Г. Кулик***

ХЕРСОНСЬКА МІСЬКА ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНА КОНСУЛЬТАЦІЯ НА ШЛЯХУ ЗАПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ МОДЕРНІЗАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

За останні роки освіта в Україні і, зокрема, спеціальна зазнала якісних змін: впроваджуються нові спеціальні заклади для дітей з особливими потребами, відкриваються групи (класи) за різними нозологіями, навчально-виховні комплекси, інклюзивні класи, в які інтегруються діти з особливими освітніми потребами.

У період модернізації освіти особлива роль відводиться психолого-медико-педагогічним консультаціям всіх рівнів, які є своєрідними провідниками у цій справі. Тому ПМПК у зв'язку з введенням нового Положення про Центральну, обласні, районні (міські) консультації перебудувала свою роботу відповідно до сучасних вимог реформування освіти в місті.

По-перше, складено міський план розвитку освіти до 2017 року, в якому передбачені заходи організаційного, методичного, психолого-педагогічного напрямку. Цим планом передбачено перегляд мережі не лише ЗНЗ, а й спеціальних, відкриття додаткових спеціальних груп корекційного і компенсаційного призначення в ДНЗ, створення інтегрованих класів в загальноосвітніх навчальних закладах, поліпшення умов для навчання та соціалізації дітей-інвалідів, яких в місті понад 950 чол., відкриття в 11 школах інклюзивної форми навчання. Сьогодні в місті в 4 ЗОШ та одному дитячому садку запроваджено інклюзивну форму навчання, хоча у цій сфері є проблеми, які треба вирішувати на державному рівні, а саме:

– Відсутність нормативних актів МОН України щодо введення у штатні розписи ЗНЗ посади асистента вчителя, який, до речі, повинен мати корекційну педагогічну освіту та допомагати дитині вчитися за спеціальною програмою.

– Забезпечення класів з інклюзивною освітою спеціальними навчально-методичними матеріалами (підручники, програми, методичні посібники тощо), розраховані на учнів з ООП.

– Неготовність вчителів працювати з дітьми, оскільки вони, як правило, не мають спеціальної (корекційної) освіти і не ознайомлені з методами корекційної педагогіки. Курсова перепідготовка не завжди буває ефективною через відсутність на місцях кваліфікованих спеціалістів.

– Основна маса учнів класів з інклюзивною освітою психологічно не готова сприймати до колективу дитину з ООП, тому потрібна копітка робота психологів, вчителів, батьків щодо усунення негативного впливу на цих особливих дітей.

– Не пристосування будівель закладів освіти до потреб дітей з особливими потребами (відсутність пандусів, спеціального обладнання для дітей-інвалідів).

Які можливості має міська ПМПК для вирішення проблеми інклюзивного та інтегрованого навчання в місті?

По-перше, ПМПК систематично виявляє дітей з особливими потребами та дітей з ПФР (щорічно вони обстежуються первинно, повторно, при необхідності – і контрольно).

По-друге, з числа виявлених дітей ПМПК рекомендує спеціальне корекційне навчання за нозологічними групами у спеціальних дошкільних навчальних закладах, в спеціальних школах (групах), НВК, реабілітаційному центрі, в інклюзивних класах тощо.

По-третє, ПМПК на основі аналітичних даних діагностики подає міському управлінню освіти пропозиції щодо відкриття спеціальних класів, груп для дітей з особливостями у розвитку (за період існування ПМПК з 2006 по 2013 обстежено майже 19 тис. дітей. Додатково відкрито НВК для слабозорих учнів, НВК для учнів з вадами слуху, спецсад для дітей з ЗПР (5 груп), спецзаклад для дітей з порушенням мовлення та ЗПР (6 груп), дитячий сад комбінованого типу для дітей із мовленнєвими порушеннями (10 груп); у 6 ЗОШ відкрито 20 класів для учнів із ЗПР, якими охоплено 216 учнів I – VIII класів. Відкрито в цьому навчальному році клас для дітей з мовленнєвими порушеннями (15 чол.) в загальноосвітній школі. Надано змогу охопити 4615 дітей з особливостями у розвитку навчанням та вихованням відповідно до їхніх можливостей, що становить 71%.

По-четверте, ПМПК взяло на себе функції, які визначені Положенням про ПМПК, – реалізація системи психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивного і інтегрованого навчання спільно із шкільними ПМП комісіями, лікувальними, соціальними службами: спільні засідання з розгляду складних випадків ПФР, лікування та психологічний супровід дітей з ООП, надання соціальної і педагогічної допомоги, консультування батьків.

По-п'яте, створено консультаційні пунктів на базі спецзакладів згідно із угодами, укладеними ЗНЗ і спеціальними закладами, з питань надання педагогам ЗНЗ методичної та спеціальної допомоги у роботі з дітьми з ООП.

Отже, ПМПК в період модернізації освіти належить велика роль, яка не обмежується лише діагностичними заходами, а спрямована на всебічну підтримку в запровадженні сучасних технологій у освіті і, зокрема, спеціальній.

Хочу зауважити, що не можна запроваджувати зарубіжний досвід у навчанні дітей з ООП механічно в нашу систему, оскільки українські діти мають інший менталітет, інші умови життя, навчання та виховання. Тому треба не відкидати набутий роками досвід навчання і виховання дітей у спеціальних закладах, школах-інтернатах тощо.

Отже, необхідна розумна модернізація системи всієї освіти, щоб дати всім дітям, без винятку, якісне навчання відповідно до їхніх можливостей і перспективу успішно соціалізуватись у суспільство.

Література:

1. Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15 серпня 2011р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»

2. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9 – 529 від 26 липня 2012р. «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання»

3. Наказ МОН України № 325 від 05.08.13 р. «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року»

4. Кулик В.Г., Войтенко Г.І., консультанти Херсонської міської ПМПК. Вимоги щодо обстеження дітей, які потребують інклюзивного навчання (методичні поради).//Дефектолог. - №5.- 2011.- С. 3 – 5

5. Положення про Центральну, Республіканську (АР Крим), Севастопольську, Київську міські, обласні, районні ПМПК (оновлений варіант), затверджена Міністерством освіти і науки України, АПН України - № 623/61 від 23.06.2011р. (Збірник наказів та розпоряджень МОН, молоді та спорту України №12, травень 2011р.)

6. «Методичні рекомендації працівникам психологічної служби щодо здійснення системного психолого-педагогічного консультування батьків, дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти», розроблені Інститутом корекційної педагогіки АПН України та затверджені МОН України.

УДК 37.011.3-051(81+177)-027.561 ***А.О. Куценко***

МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ У ПРОФЕСІЙНІЙ КУЛЬТУРІ ПЕДАГОГА

Система вищої освіти є однією з основних форм соціалізації особистості, що забезпечує «фундаментальну наукову, загальнокультурну, практичну підготовку фахівців та визначають темпи і рівень науково-технічного та соціального прогресу, сприяють утвердженню гуманістичних ідеалів, норм співжиття, формування інтелектуального потенціалу нації як найвищої цінності суспільства» [1; 6]. Перебудова вищої школи передбачає виведення вищої освіти на світовий рівень, а тому розглядає багато проблем, серед яких важливе місце належить формуванню висококваліфікованих педагогічних кадрів, які б майстерно володіли мистецтвом спілкування, що стало поштовхом до дослідження та сприяло виокремленню його мети.

Принципову значущість в оновленні змісту освіти має відіграти орієнтація на інтегративний спецкурс «Мовний етикет», спрямований на формування мовної особистості педагога, на оволодіння ним мистецтвом ґречності, «кодексом ввічливості» [1; 27]. Етикет (у перекладі з французької мови це слово означає ярлик, етикетку) – це правила поведінки і спілкування людей у суспільстві; зовнішній прояв відносин між людьми, культури особистості. Це поняття містить у собі обов'язки людей один щодо одного, норми і правила їх поведінки у різних ситуаціях. Дотримання норм етикету пов'язане із загальною культурою людини, її самоусвідомленням, самоповагою та мірою гречного ставлення до інших.

Культура поведінки – це вміння тримати себе в товаристві, знання, пов'язані з професійною етикою, навички правильного поводження за столом, форми звертання до старших, жінок, співробітників, друзів – гречність і порядність у взаєминах із людьми. Відомо, що перше враження про людину складається з того,

наскільки щиро і привітно вона вітається. Загальна і мовна культура людини виявляються у вмінні вибрати доречну форму привітання чи прощання. Вибір залежить від того, в якому оточенні перебуває людина, від віку співрозмовника, від характеру стосунків між людьми, що вітаються, від того, де й коли це відбувається. Володінню мовленням як засобом професійної діяльності потрібно вчитися. Видатний педагог А.С. Макаренко вважав, що вчитель повинен так говорити, щоб учні відчули в його словах волю, культуру, особистість. Мовлення вчителя є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоствердження його особистості [1; 33]. Слово педагога має бути пристойним, щирим, відвертим. У цьому зв'язку, детально розглянемо взаємозв'язки між поняттями мовлення і комунікативна поведінка педагога.

Вислів «мовлення педагога», як правило, використовують, коли говорять про усне мовлення (на відміну від письмового в педагогічній діяльності). Під усним мовленням розуміють як сам процес говоріння, так і результат цього процесу – усні висловлювання. Мовлення педагога – це мовлення, пристосоване для розв'язання специфічних завдань, які виникають у педагогічній діяльності, спілкуваннні.

У сучасній науковій літературі під комунікативною поведінкою розуміють не просто процес говоріння, повідомлення чогось, а таку організацію мовлення й відповідно до нього невербальної поведінки педагога, яка впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, на характер взаємин між учителем та учнями, на стиль їхньої діяльності [3; 125]. Комунікативна поведінка педагога оцінюється відповідно до того, що і як він говорить, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, на яку реакцію учнів розраховані. Педагогічна ефективність мовлення педагога багато в чому залежить від рівня володіння мовою, вміння здійснювати правильний вибір мовних засобів, формул мовленнєвого етикету. Вона передусім залежить від того, який стиль спілкування з учнями взагалі притаманний учителеві, які в нього установки на взаємодію з учнями, якою мірою він відчуває психологічні особливості ситуації мовлення.

У педагогів, стиль спілкування яких із учнями будується на основі дружнього ставлення до них, комунікативна поведінка завжди спрямована на встановлення особистісного і пізнавального контакту, запобігання негативних реакцій або зняття їх, створення ситуації «ми» – ситуації спільних роздумів і переживань. Мовлення педагога має особистісне забарвлення, воно інтонаційно виразне, щире і безпосереднє.

Отже, рівень майстерності мовленнєвої діяльності педагога визначається рівнем культури його мовлення і спрямуванням його комунікативної поведінки.

Розглянемо умови ефективності професійного мовлення педагога.

Перша – професійне мовлення педагога повинно відповідати вимогам культури мовлення, як важливого показника рівня його інтелігентності, освіченості, загальної культури, тощо. Продуктивність мовленнєвої діяльності педагога залежить, передусім, від його відповідності нормам сучасної літературної мови – акцентологічним, орфоепічним, лексичним, граматичним, орфографічним,

стилістичним, бо тільки таке мовлення є правильним, а правильність – провідна характеристика культури мовлення.

Друга – професійне мовлення педагога має бути своєрідною «словесною дією» (за К.С. Станіславським), метою якої є здійснення інтелектуального, емоційно-вольового, морального впливу на учнів. Слово справжнього вчителя переконує, навіює, викликає в учнів відповідні почуття, формує їхнє ставлення до того, про що він говорить. Тому важливо орієнтувати себе у спілкуванні з учнями на цілеспрямований добір мовних і мовленнєвих засобів, на чітке визначення того, яке педагогічне завдання буде розв'язуватися цими засобами.

Третя умова ефективності професійного мовлення педагога – його спрямованість, зверненість до учнів. Головна мета спрямованості мовлення – викликати учнів на діалог із учителем, залучити їх до співпраці, створювати атмосферу співроздумів і співпереживання. Не менш важливим є також завдання орієнтувати учнів на внутрішній діалог із самим собою. Слова педагога повинні завжди мати точну адресу – їхній добір здійснюється з розрахунку, що вони будуть сприйматися конкретними учнями. Спрямованість мовлення залежить від вміння педагога будувати свій монолог як діалог з учнями, як пряме звертання до їхнього розуму, почуттів, переживань. В його розповіді будуть і прямі спонукання до спільної роботи і висловлювання власних оцінок, вражень, роздумів. Проте, обов'язковою передумовою ефективності професійного мовлення педагога є володіння його технікою, зокрема виразність мовлення досягається вмілим інтонуванням залежно від змісту, умов спілкування, а також шляхом доречного вживання зображальних засобів (епітетів, метафор, порівнянь), засобів образної словесної наочності (уривків із художніх творів).

Отже, якщо умовою продуктивної комунікативної поведінки педагога є його індивідуальний стиль спілкування, то в процесі професійного самовиховання важливо не тільки розібратися в питаннях техніки комунікації, а й з'ясувати свою соціальну позицію у спілкуванні. Разом з тим, продуктивна мовленнєва комунікація педагога передбачає розвиток у нього низки спеціальних здібностей: соціально-перцептивних (розуміти внутрішній стан партнера через сприйняття його зовнішньої поведінки, вигляду), здібності до ідентифікації (здатність поставити себе на місце людини й передбачити її можливу реакцію), саморегуляції, вольового впливу, навіювання, керування своїм психічним станом у спілкуванні, тощо.

Література:

1. Корніяка О.М. Мистецтво гречності: Чи вміємо ми себе поводити? / О.М. Корніяка. – К. : Либідь. – 1995. – 96 с.

2. Сагач Г.М. Риторика: Навч. посібник для студентів серед. і вищ. навч. закладів / Г.М. Сагач. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. – К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2000. – 568 с.

2. Томан Іржі. Мистецтво говорити: Пер. з чес. / Іржі Томан. – 2-е вид. – К. Політвидав України, 1989. – 293 с.

УДК 37.03; 371.32; 502.2 ***О. В. Лаврикова***

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧА РОЛЬ ПРИРОДОЗНАВСТВА У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

Одним із завдань навчання природознавства є формування у розумово відсталих учнів уявлень про предмети та явища природи. Як відомо, уявлення відіграють велику роль у психічному житі людини. Процес мислення, орієнтування в навколишній дійсності, пристосування людини до умов життя значною мірою залежить від наявності у неї уявлень про предмети та явища оточуючого середовища. Особливого значення набуває формування в учнів узагальнених образів об'єктів і явищ реальної дійсності. Тому сформовані на чуттєво-образній основі узагальнені уявлення стають тією базою, на якій створюються природничі поняття. В основу розробки методики педагогічного забезпечення якості природничих знань покладено розуміння суті їх формування, етапи щодо їх становлення та дидактичні умови, що їх забезпечують.

Розвиток уявлень та понять з природознавства забезпечується дидактичними умовами, які сприяють їх якісному формуванню. До дидактичних умов відносимо здійснення системно – структурного аналізу змісту природничого матеріалу. Суттєвою ознакою системи є її структурність. Структура - це спосіб організації елементів, схема зв'язків або відношень між ним. Виходячи з цих положень, під системою природничих понять розуміємо сукупність систем окремих природничих понять, що знаходяться у відношеннях і зв'язках між собою та іншими формами знань і утворюють разом з ними цілісний зміст.

Активність учнів виразно проявляється у пошуковій діяльності. Спостереження, бесіди з вчителями переконують, що вони насамперед бачать особистість учня, а вже потім засіб, яким можна на нього вплинути. Стосовно до організації навчання, це зумовлює необхідність розвинути у школярів активність, як особисту якість, як стійке прагнення міркувати під час навчання, якщо дана якість сформована, то в дитини виникає готовність уважно слухати, пригадувати, напружено міркувати, висловлювати свою думку, випробувати свої сили на складнішому завданні [1,2].

Щоб стимулювати активну позицію дитини у навчанні та вихованні, психологи рекомендують забезпечити оптимальне співвідношення між задоволенням і незадоволенням пізнавальних мотивів навчання.

Так постійне задоволення мотиву навчання (наприклад, при пояснювально – ілюстративному методі навчання, коли перед учнем ставлять готову мету або знання повідомляються у готовому вигляді) згортає активність школярів, постійне не задоволення збуджень до навчання (якщо вчитель завищує вимоги, зловживає поганими оцінками) також знижує активність учнів.

Отже, для активізації навчання необхідне глибоке розуміння вчителем можливостей тих чи інших засобів збудження активності учнів, точне врахування

рівнів розвитку учнів відповідного класу, щоб правильно визначити співвідношення між репродуктивною і пошуковою діяльності. Ця загальна рекомендація не знімає необхідності розгляду конкретних дидактичних ситуацій стимуляції активності школярів спеціальної школи у ході навчання.

У процесі навчання важливо так спрямувати роботу учнів, щоб вони робили висновки щодо цільового порівняння та порівняння нових знань з тими, що здобуті раніше, засвоювали б узагальнення силою власного мислення, активізованого вчителем.

Для цього необхідно правильно організувати дидактичний матеріал, щоб учні усвідомили необхідність раніше засвоєних знань і були психологічно готові до засвоєння нових.

Розглянемо прийоми, які стимулюють діяльність учнів. Одним з найпоширеніших і доцільних прийомів є створення проблемних ситуацій за допомогою слова вчителя, тобто словесного метода.

Живе, образне, емоційне і яскраве слово вчителя необхідне й незамінне для вивчення природознавства. Для цього необхідна наявність певного обсягу знань, потрібне у їх розширенні та готовність учнів до сприйняття нових знань. Наприклад, на уроці в 6 класі по темі „Вода та її властивості" вчитель за допомогою бесіди підводить учнів до проведення досліду. Після визначення задач уроку ставляться запитання: Чи має вода смак? Як змінюється смак води, якщо покласти в неї цукор? Сіль? Чи всі речовини розчиняються в воді? Для відповіді на останнє запитання необхідно провести дослід, який покаже що вода – розчинник і що в воді розчиняються не всі речовини. Дослідним шляхом учні підтверджують властивості води як розчинника (соль, цукор) – колір не змінюється, і не розчинника (пісок, вугілля, крейда). Виникає проблемна ситуація вчитель шляхом проблемного викладу нового матеріалу підводить учнів до відповіді. Так, у процесі спостереження учні самостійно ознайомились з посильним для них пізнавальним завданням. Однією з особливостей пізнавальної діяльності школярів спеціальної школи є обмеженість „поля" розумового пошуку елементів нових знань, згорнутість етапів функціонування внутрішньої проблемної ситуації, її дифузний характер. Це спричинено, насамперед, низьким рівнем інтелектуально - пізнавальних можливостей учнів, обмеженою кількістю сформованих прийомів мислинєвої діяльності. Звідси цілком виправдана прискорена динаміка уроку, часта зміна форм і методів роботи учнів на уроці, насиченість різноманітними пошуковими діями кожного етапу навчального процесу [3].

Слід також відзначити важливу роль довільно невимушеного характеру пізнавальної діяльності школярів на уроці, за якого істотно розширюються межі прояву їх пізнавальних дій.

Водночас розвивається здатність до саморегуляції поведінки і свідомого прийняття рішень, формуються моральні почуття й вольові якості розумово відсталих учнів.

Розумово відсталі школярі недостатньо володіють методами розумової праці і не мають необхідних знань, щоб організувати самостійний пошук на уроках

природознавства. Тому основний шлях застосування проблемних ситуацій проходить через спільну пошукову діяльність вчителя й учнів на різних етапах уроку.

Слід звернути увагу на характер спілкування розумово відсталих школярів під час функціонування навчальних проблемних ситуацій. Воно як правило, стає предметним, цілеспрямованим, продуктивним. Учні часто ставлять запитання вчителю, внаслідок чого у класі розгортається змістовний діалог.

Основний зміст пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів – опанування узагальненими способами дій у галузі наукових понять. І тут джерелом проблемності виступають не тільки пізнавально – смислові суперечності, а й інтелектуальні труднощі дітей. Однак важливо, щоб за будь – яких умов проблемні ситуації були явними як для вчителя так і для учнів [4].

Виділення головного, основного у навчальному матеріалі активізує пізнавальну діяльність. Дуже важливо, щоб учні вміли не лише виділяти головне, а й використовувати це в подальшій своїй діяльності.

Пізнавальні завдання по виділенню головного можуть бути використані на будь – якому етапі уроку. Пояснюючи новий матеріал, учням необхідно розмежовувати основне та другорядне, тому що вони частіше всього помічають ознаки, які знаходяться „зверху", не замислюючись про те, основні вони, чи ні.

У процесі виділення головного під час узагальнення та систематизації знань пізнавальна діяльність учнів повинна здійснюватися в такій послідовності:

- виділення основних ознак, понять, явищ, які відносяться до певної теми, розділу;
- встановлення між ними взаємозв'язку на основі порівняння;
- узагальнення основних ознак у вигляді „ланцюжка" суджень різними засобами у вигляді плану, схеми, таблиці;
- зосередження уваги учнів на способі виконання завдання.

Активізація мислення учнів може бути досягнута не окремими прийомами, ізольовано застосованими на уроці, а цілою системою методів, прийомів, форм навчання. Ми вважаємо, що тут виключно велике значення має наочність викладення. Особливо велику роль наочність відіграє у навчанні розумово відсталих дітей, тому що відповідає особливостям їх сприйняття та засвоєння знань. Діючи на органи чуття, засоби наочності забезпечують різнобічне, повне формування будь-якого поняття і цим самим сприяють міцному засвоєнню знань, підтримують інтерес учнів до навчальної діяльності.

Від навчальних завдань залежить і вибір однієї з форм поєднання наочності і слова вчителя. В одних випадках джерелом знань виступає наочність, а слово вчителя виконує функцію керівництва сприйняття учнів.

Вміле використання наочності викликає безпосередній інтерес і активізує їх діяльність. У даному випадку наочність допомагає учням прийти до потрібного висновку, викликає інтерес та активні дії учнів, а також сприяє міцному засвоєнню нового навчального матеріалу [5].

Навчальне обладнання, що використовується на уроках природознавства включає в себе різноманітні демонстраційні таблиці, схеми, моделі натуральних об'єктів, фільми. Крім того, обов'язковим є використання роздаткового матеріалу: картки з завданнями, таблиці, схеми, моделі натуральних об'єктів. Великий наочний матеріал вміщують у підручники з природознавства: кольорові ілюстрації, схеми, таблиці.

Наочність повинна бути засобом підвищення ефективності пізнавальної діяльності. У деяких випадках наочність гальмує засвоєння учнями матеріалу.

Одним з шляхів активізації пізнавальної діяльності на уроках природознавства є проведення екскурсії. Це - ще одна з форм навчання, що виступає як один з видів позакласної роботи. У спеціальній школі за програмою проводяться екскурсії в природу, на виробництво.

У плані проведення екскурсії передбачається:

1. Підготовча робота з дітьми (пояснення, які будуть використовуватися на екскурсії, вироблення початкових вмінь).
2. Виготовлення необхідного приладдя.
3. Розподіл учнів на бригади та розподіл між ними завдань.
4. Проведення інструктажу з техніки безпеки.
5. Розподіл часу на види роботи.
6. Визначення матеріалу, який необхідно буде записати.
7. Опрацювання матеріалу після проведення екскурсій.

Перед проведенням екскурсії вчитель повинен відвідати дане місце, визначити роботу для кожної групи, провести цю роботу, передбачаючи всі елементи безпеки. У період цього відвідування доцільно врахувати час, який був використаний для подолання шляху, підібрати місце для відпочинку дітей.

Крім екскурсій в природу з учнями проводять екскурсії на виробництво, будівництво, тваринницькі ферми. Об'єкт вибирається в залежності від місця розташування школи.

Кожній екскурсії повинна передувати бесіда в класі, в ході якої вчитель ознайомлює учнів з деякими особливостями об'єкту екскурсії.

Прийомами, що найбільш сприяють активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів є: створення проблемних ситуацій, розв'язання проблемних питань, виділення головного у навчальному матеріалі, розумне використання наочності тощо.

Серед форм організації роботи учнів для активізації пізнавальної діяльності найбільш корисними, на наш погляд, є проведення екскурсій. Вмілий добір та достатня реалізація методів навчання з природознавства сприяє: корекції пізнавальних можливостей розумово відсталих учнів, успішному засвоєнню знань з предмету, максимально доступному і системному навчанню з врахуванням інтелектуального розвитку.

Одним із напрямків теоретичних та практичних досліджень корекційної педагогіки є визначення оптимальних критеріїв формування в розумово відсталих

школярів вищих психічних функцій під час ознайомлення з оточуючим середовищем, а також предметами, явищами та механізмами природи.

В сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблема корекційно-розвиваючої ролі природознавства недостатньо розкрита. Під час вивчення природознавства актуальним залишається питання корекції пізнавальної діяльності дітей з обмеженими розумовими можливостями. В процесі знайомства з живою та неживою природою необхідно розвивати в учнів спостережливості, бережливого ставлення до природи, екологічно доцільної поведінки в природі, мислення, вчити встановлювати прості причинно-наслідкові зв'язки.

Література:

1. Варакута О.М. Дидактичні умови формування природничих понять // Початкова школа. – 2000. – №8. – С. 46-51.

2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретико–экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

3. Нарочна А.К., Ковальчук Г.В., Гончарові К.Д. Методика викладання природознавства: навчальний посібник. – 2-ге вид.,перероб. І допов. – К.: Вища школа, 1990. – 192 с.

4. Пакулова Л.Т., Ковальчук Г.В., Гончарові К.Д. Методика преподавания природоведения.- М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

5. Сак Т. В. "Наочні засоби навчання на уроках природознавства у школі інтенсивної педагогічної корекції"./Дефектологія. – 2005.-№4 – С. 2-5

УДК 376.1.058 ***О.В. Лаврикова, Н.О. Пєркевич***

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ

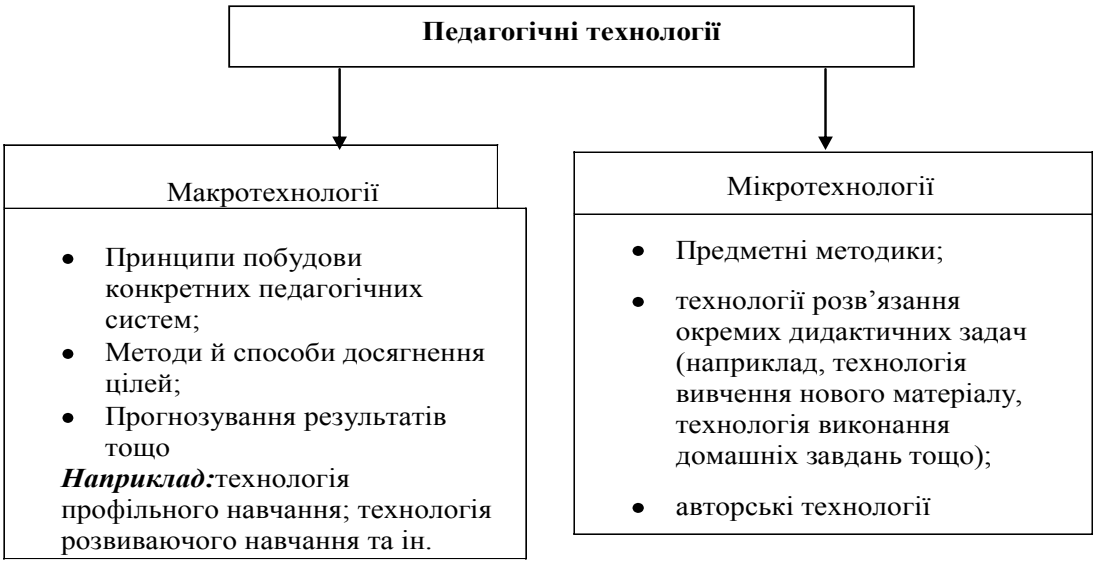
У сучасній навчально-методичній літературі широко використовується поняття «педагогічні технології». Коли це поняття вперше вводилося в словник вчителя (кінець 70-х — початок 80-х рр. XX ст.), воно було узагальнюючим синонімом довгого переліку методів, форм і способів організації та спільної діяльності вчителів та учнів. Сьогодні про педагогічні технології говорять повсюди й з метою характеристики пріоритетних напрямів педагогічних перетворень, і з метою популяризації проблемного та розвиваючого навчання, і під час підготовки сучасного уроку. Лише в публікаціях кількох останніх років можна нарахувати безліч різних визначень педагогічної технології. В одних авторів одні й ті самі технології називаються педагогічними, в інших — освітніми, а в третіх — авторськими. Мабуть, на запитання «Що ж таке педагогічна технологія?» однозначно відповісти не можна. А от з'ясувати, чому оволодіння технологіями стає пріоритетним для освоєння вчительської професії, мабуть, необхідно кожному, хто прагне підвищити й удосконалити свою педагогічну майстерність.

Чим відрізняються поняття «технологія» та «індивідуальна майстерність учителя»? На думку російського педагога В. Беспалько, «будь-яка діяльність може

бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво ґрунтується на інтуїції, технологія — на науці» [1]. Творчий учитель постійно перебуває в русі: він шукає нові шляхи вдосконалення, шляхом спроб і помилок, на основі власної інтуїції й досвіду досягає певних результатів. Це, безумовно, індивідуальне мистецтво. Однак, коли вчитель, узагальнивши власний досвід, створює зі своїх напрацювань систему, і ця система може бути доступною та можливою для використання іншими вчителями, то це вже народження технології. Технологія дозволяє педагогам скорочувати шлях до мети, допомагає економити час і сили. З іншого боку, нові часи завжди вимагають нових технологій. Технологія повинна відповідати духу часу, бути адекватною до його вимог та можливостей. Отже, сучасному вчителю для досягнення високого професіоналізму необхідне доскональне знання педагогічних технологій, безперервна самоосвіта, вміння «зазирнути» в майбутнє.

У сучасній науці існує багато класифікацій педагогічних технологій, що базуються на різних підходах.

Якщо використовувати принцип економічної науки (поділ на макро- та мікроекономіку), то такий підхід дозволить розділити існуючі технології таким чином:



Метою будь-якої педагогічної технології є досягнення більш високого рівня навчання та виховання. Для здійснення цього педагогічна технологія повинна задовольняти такі вимоги:

- ***науковість*** — усі педагогічні прийоми певної технології повинні мати наукове обґрунтування;
- ***системність*** — усі складові технології (прийоми, методи, форми) повинні бути взаємозв'язані та складати в сукупності єдине ціле;
- ***передбачуваність*** — етапи впровадження та очікувані результати технології повинні бути чітко сплановані;
- ***ефективність*** — застосування певної технології виправдовує витрати (часові, емоційні, матеріальні тощо) для отримання гарантованого результату;
- ***можливість відтворення*** — можливість використання, повторення технології іншими суб'єктами;

● ***оптимальність*** — певна технологія має низку переваг порівняно з іншими для отримання бажаного результату.

Добре продуманий та правильно побудований урок, як правило, дає добрі результати. А що ми розуміємо під добрим результатом? Формування конкретних знань, умінь, навичок? Причому формуванню знань завжди надавалося вирішальне значення. Якими знаннями слід забезпечити учня, щоб він правильно розумів поняття певної теми?

Розумово відсталі учні нерідко не можуть пов'язати поняття навіть одного й того ж предмета. Знання їх часто відірвані від дійсності, мають формальний характер.

Враховуючи цей стан справ, бажано змістити акценти на вміння навчатися, набуття практичних навичок, формування особистої позиції учня. Безумовно, формування предметних знань необхідне. Якщо за цими знаннями ми бачимо далекі цілі і знання допомагають нам досягнути їх, то таке навчання сприятиме формуванню особистості, яка розвивається.

Яким же має бути сучасний урок, щоб результатом його стало оптимальне співвідношення знань, умінь і практичних навичок? Щоб звести до мінімуму ризик помилок і вибрати відповідну педагогічну технологію, слід:

● чітко визначити групу учнів, на яку орієнтована технологія. Для спеціальних загальноосвітніх однакові технології навряд чи підійдуть;

● визначити освітній рівень учнів, на які орієнтована технологія. Необхідно враховувати індивідуальний та диференційований підхід при визначенні різних технологій;

● з'ясувати, що саме ви будете запозичувати — технологію цілком чи окремі елементи, що сподобалися;

● зважити свої можливості. Чиє сенс, наприклад, реалізовувати комп'ютерні технології, якщо у школі немає комп'ютерного класу, або при наявності комп'ютерного класу не має підключення до Інтернет мережі?

● критично оцінити власний рівень підготовленості. Чи достатньо вивчити науково-методичну літературу для реалізації педагогічної технології.

Розглянемо одну з основних складових навчально-пізнавальної діяльності – мотивацію - це винятково важливий компонент не лише в навчанні, але й будь-якої діяльності. Є мотив — є і бажання виконувати й доводити до завершення цю діяльність. Скільки разів дитина за час свого навчання в школі чує від учителів і батьків фразу: «Потрібно добре вчитися, тому що...» А далі — дуже переконливі, на думку дорослих, доводи. Переконливі для дорослих, але, часто, зовсім не для дітей. А без належної мотивації не працюватиме жодна технологія. Адже всі, без винятку, технології пропонують високу зацікавленість. Тож не тільки вчитель, але й учні повинні розуміти, навіщо? та для чого? вони займаються певними видами діяльності та яку користь від цієї діяльності вони зможуть отримати [3].

Схема 1.

Психологічні аспекти навчально-пізнавальної діяльності розумово-відсталих учнів

Складові навчально-пізнавальної діяльності учнів

Мотиваційна	Змістовна	Операційна
• Цілі; • мотиви; • ціннісні орієнтації	• Знання; • уміння; • здібності	• Способи дії, що забезпечують засвоєння знань учнями

Однією з головних проблем сучасного навчання є формування самостійної пізнавальної діяльності учнів. Саме розв'язання цієї проблеми обіцяють існуючі активні та інтерактивні технології. Мета самостійної пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів — отримувати знання самостійно на практичному рівні, тобто аналізувати їх, осмислювати, знаходити для них практичне застосування. А для цього необхідно озброїти учнів цілим комплексом знань і вмінь, які приведуть до розв'язання навчальної задачі. Сучасні вимоги навчання сприяли розробці багатьох різноманітних за формою та змістом шляхів оптимальної організації навчальної діяльності школярів.

Як і інші діти, розумово відсталі діти протягом всіх років свого життя розвиваються. Психіка розвивається навіть при глибоких ступенях розумової відсталості. Розвиток психіки розумово відсталих дітей відбувається своєрідно, атипово, але за тими ж основними закономірностями, що і розвиток дитини в нормі.

Згідно точки зору Л. С. Виготського психіка розумово відсталої дитини соціально обумовлена. Він підкреслював, що вищі психічні функції - вищі форми пам'яті, мислення є продуктом соціального розвитку, а не біологічного дозрівання. Однак розвиток вищих психічних функцій обмежений провідними симптомами. Недостатня пізнавальна активність, слабкість орієнтувальної діяльності - провідний симптом, зумовлений неповноцінністю великих півкуль мозку. Неправильне виховання дитини в родині, методи виховання розраховані на здорових дітей, можуть стати джерелом грубих, вторинних ускладнень, дефектів. Л.С.Виготський вказував, що аналіз механізмів симптомів утворювання, відмежування первинних синдромів від вторинних, простежування закономірностей розвитку психіки розумово відсталої дитини має велике значення для лікувальної і педагогічної практики [2].

Оскільки провідним симптомом розумової відсталості є порушення пізнавальної діяльності, вибір педагогічної технології, а саме корекційно-педагогічна робота повинна бути спрямована на стимуляцію розвитку і формування пізнавальної діяльності. Пізнання навколишнього світу починається з відчуттів та сприймань. Але негативні відчуття і сприйняття гальмують розвиток вищих психічних процесів, зокрема мислення. Тому безпосереднє тренування сенсорних

функцій не має сенсу, розвиток цих функцій здійснюється в процесі розвитку мислення. У розумово відсталої дитини без спеціального навчання, форми мислення розвиваються з великим запізненням, що в свою чергу, затримує розвиток всієї пізнавальної діяльності. Розумово відсталі діти значно відстають від однолітків з нормою розвитку у засвоєнні предметного світу. Тому важливе значення набуває навчання розумово відсталих дітей формуванню предметних дій в процесі позитивно-емоційного спілкування з дорослими. При цьому важливо, щоб дитина володіла елементарними прийомами аналізу, за допомогою якого могла б отримувати корисну інформацію і виправляти свої помилкові дії [5].

На початкових етапах корекційної роботи у розумово відсталих дітей необхідно розвивати наочні форми мислення, використовуючи для цього спеціальні дидактичні ігри і практичні проблемні ситуації із стимуляцією орієнтувально-дослідницької і мовної діяльності. На початкових етапах роботи розвивають наочно-образне мислення, поступово створюючи спеціальні передумови для переходу від розв'язання наочно-дійових до наочно-образних завдань. На цьому етапі важливо навчити дитину цілісно сприймати ситуацію зображену на малюнку, встановлювати зв'язки між зображеними предметами та явищами.

Тобто при виборі педагогічної технології в роботі з розумово відсталими дітьми треба враховувати формування зв'язків між їх практичним досвідом і наочно-образним уявленням з включенням мовлення в розумову діяльність. Таким чином, для розумово відсталої дитини надзвичайно важливо забезпечити спеціальні умови для набуття предметно-практичного досвіду, сформулювати активну пізнавальну орієнтацію в навколишньому і забезпечити перенесення цього досвіду в різні ігрові та практичні ситуації.

Література:

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем/ Беспалько В.П. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204с.

2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Выготский Л.С. – М.,1994.

3. Давыдов В. В., Драгунов Т. В. и др. Возрастная и педагогическая психология/ Под ред. Петровского А. В. – М.: П., 1979. – 150 с.

4. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Академия 2000.

5. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1969.

УДК 376.2; 376.016 ***О.В. Лаврикова, А.Б. Рудніцька***

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР

У дослідженнях останніх років відмічається тривожна тенденція зростання кількості дітей з відхиленнями фізичного та психічного здоров'я, які зумовлюються біологічними, екологічними, соціально-психологічними та іншими чинниками, а також їх поєднанням. Значну частину серед цих дітей займають діти із затримками психічного розвитку (ЗПР), яких на фоні загального погіршення дитячого здоров'я стає дедалі більше.

Діти із затримкою психічного розвитку становлять найчисленнішу групу серед тих, які потребують спеціальної допомоги у процесі навчання та соціально-трудової адаптації.

ЗПР – це синдром відставання дозрівання психіки дитини в цілому або окремих її функцій (пам’яті, уваги, емоційно-вольової сфери, мовлення тощо), уповільненого темпу реалізації закодованих у генотипі якостей організму, які є наслідком незначних негативних факторів (наявність ранньої деривaційної ситуації, недостатнього догляду за дитиною, мінімальна мозкова патологія тощо), набувають тимчасового характеру і можуть бути скориговані.

Для затримки психічного розвитку характерні порушення (до того ж нерівномірні), які виявляються у зниженні психічної витривалості, працездатності і пізнавальної активності, в емоційно-вольових розладах, нестійкості уваги та у недоліках пам'яті, сенсомоторної координації, в той час як здатність мислити достатньо збережена. Зрозуміло, що порушення таких функцій створює негативні передумови для розвитку мислення, проте своєчасне корекційне втручання дає відчутні позитивні наслідки; пізнавальна діяльність дитини вирівнюється і наближається до норми.

У зв'язку з хворобливо зміненим функціонуванням нервової системи, падінням працездатності, діти із затримкою психічного розвитку відрізняються зниженою пізнавальною активністю.

Сьогоднішні знання про затримку психічного розвитку дають змогу розглядати її як межовий стан психічного розвитку. Йому властиві розлади інтелектуальної та емоційно-вольової сфери. Пізніше, якщо дитина не отримує своєчасної допомоги, у неї під впливом невдач у навчанні, спілкуванні з ровесниками та дорослими виникають і негативні зміни особистості.

Дана тема є актуальною на сучасному етапі, так як вчасна і правильна діагностика психічних процесів сприятиме позитивним результатам при корекційній роботі за допомогою якої можна наблизити рівень пізнавальних процесів до норми.

Вимоги до корекційно-розвивальної роботи визначаються основними принципами психолого- педагогічної корекції:

- ⇒ системність корекційних, профілактичних та розвивальних завдань;
- ⇒ єдність корекції та діагностики;

⇒ пріоритетність корекції каузального типу;

⇒ діяльний принцип;

⇒ необхідність дотримання вікових, психологічних, особистісних особливостей дитини;

⇒ комплексний підхід;

⇒ активне використання найближчого соціального кола в корекційній програмі;

⇒ опора на різні рівні організації психічних процесів;

⇒ повільність ускладнення матеріалу;

⇒ врахування емоційної складності матеріалу.

Основні корекційно-розвивальні програми, їх зміст, мета та завдання спрямовуються на визначення проблем, які потребують корекційних заходів, та на їх подалання.

Корекційна робота повинна будуватися не як просте тренування умінь і навичок, не як окремі вправи по вдосконаленню психологічної діяльності, а як цілісна осмислена діяльність дитини, яка органічно вписується в систему його повсякденних життєвих відносин. У молодшому шкільному віці універсальною формою корекції є гра. Ігрова діяльність може бути з успіхом використана як для корекції особистості дитини, так і для розвитку його пізнавальних процесів, мовлення, спілкування, поведінки.

При розробці корекційно-розвивальних програм слід враховувати, що кожен дитячий сад, школа, інтернат, дитячий будинок, будь-який навчально-виховний дитячий заклад має свої особливості, які так чи інакше впливають на розвиток дитини. Тому специфіка конкретних завдань і форми проведення корекційної роботи залежать від типу дитячого закладу [5].

При розробці корекційно-розвивальних програм важливо відрізняти труднощі, що виникають у зв'язку з різного роду порушеннями і відхиленнями у розвитку дитини і тому підлягають корекції, від проблем, пов'язаних з «надвимогами», які пред'являють батьки і нерідко педагоги до дітей без врахування психологічних особливостей віку та можливих індивідуальних варіантів проживання цього віку тою чи іншою дитиною .

Основними етапами корекційно-розвивальної роботи є діагностика, прогноз, створення програми, її виконання та аналіз ефективності. Під час діагностики фіксуються показники психічного розвитку, їхня відповідність нормам, формулюється гіпотеза щодо причин відхилень.

Проблеми ефективності корекційно-розвивальної програми можна розподілити на такі рівні:

- постановки мети і завдання корекційної роботи;
- розв’язання реальних труднощів розвитку.

Необхідно враховувати, що ефективність корекційної програми залежить від кількості витраченого часу, тривалості процесу тощо.

Виділять такі основні вимоги щодо складання корекційно-розвивальних програм:

- чітке формування мети корекції;
- визначення кола питань, що конкретизують мету корекційної програми;
- визначення стратегії та тактики проведення корекційної роботи;
- добирання конкретних методик і технік для роботи;
- підготовка необхідних матеріалів та обладнання;
- чітке визначення форми корекційної роботи (групова, індивідуальна або змішана);
- визначення загального часу для здійснення всієї корекційної програми;
- визначення періодичності зустрічей та їх тривалості;
- розробка конкретної корекційно-розвивальної програми в цілому та визначення змісту кожного корекційного заняття;
- визначення форм контролю динаміки проходження корекційної роботи;
- реалізація корекційної програми і внесення доповнень та змін до програми під час роботи;
- оцінка ефективності реалізованої програми.

Виділяють основні вимоги щодо здійснення корекційно-розвивальної програми:

- корекційно-розвивальні заняття повинні бути засновані на ігровій та пізнавальній мотивації;
- тривалість корекційно-розвивальних занять залежить від їх інтенсивності, віку дітей, але, як правило, не перевищує 15-20 хв.;
- якщо корекційні заняття виявилися неефективними для конкретної дитини, доцільно провести додаткову діагностику, а не збільшувати їх тривалість;
- матеріал, який є основою корекційно-розвивальних занять, не повинен викликати у дитини додаткових труднощів під час оперування ним. Це сприяє як усвідомленню способів дій, так і забезпеченню позитивної мотивації до корекційних занять [4].

Основна мета корекційно-розвивальної роботи з дітьми молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку – це сприяти розвитку і корекції пізнавальних процесів: пам’яті, уваги, уяви, мислення; забезпечити умови розвитку емоційно зрілої, впевненої в своїх силах, цілеспрямованої особистості; формувати самостійну думку, вміння розмірковувати, тобто використовувати мову не тільки як засіб спілкування, а й як засіб мислення; вчити дітей застосовувати набуті знання, уміння і навички в змінених умовах; виробити уміння уважно слухати інструкцію; закріпити здобутий результат.

Значну роль в корекційній роботі відіграє тісний взаємозв’язок всіх спеціалістів: вихователя, дефектолога, психолога, соціального педагога. Отже, лише тісний, цілеспрямованої вплив всіх спеціалістів на розвиток та корекцію психічних процесів та особистості дитини призведе до позитивного результату.

Література:

1. Актуальные проблемы диагностики психического развития / Под. ред. К.С. Лебединской, Науч. исслед. ин-т. дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.

2. Ілляшенко Т. Чого та як треба навчати дітей із затримкою психічного розвитку (бесіда третя) / Т. Ілляшенко // Дефектологія. – 1998. – №3. – С. 48 –51.

3. Маргулян І. Корекція та розвиток пізнавальної та емоційної сфери у дітей із ЗПР / І. Маргулян // Психолог дошкілля. - 2011. - №6 – С. 1-56 вклад.

4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведения / Под. ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.

5. Психология детей с задержкой психического развития / Сост. О.В. Защиринская. – СПб.: Речь, 2003. – 214 с.

УДК 376.1 ***Л.А. Лопатко***

ГУМАННЕ СТАВЛЕННЯ ДО ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Реалізація завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2020 роки передбачає переорієнтацію пріоритетів освіти з держави на особистість, на послідовну демократизацію і гуманізацію навчально-виховного процесу, педагогічної ідеології загалом, тобто на європейські цінності і виміри [1, с. 21].

Сучасні вітчизняні науковці та педагоги, зокрема Бондар В.І., Гершунський Б.С., Гончаренко С.У., Засенко В.В., Кульбіда С.В., Литовченко С.В., Колупаєва А.А., Калениченко М.П., Зарічна К.О, Родименко І.М., Волошина О.В. та ін. присвячують свої праці дослідженням проблеми інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство в процесі навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. Гуманізація навчання передбачає формування гуманних відносин між учителем та учнями. Гуманізм учителя проявляється в любові до дітей, до педагогічної праці. Гуманні відносини – це реалізація особистістю у процесі навчання гуманних мотивів, якостей, переконань. До гуманних якостей особистості належать: доброта, ввічливість, доброзичливість, співпереживання, співчуття, повага, терпимість, Такі якості особистості учня стають дієвими, якщо в нього сформовано переконання в необхідності робити іншим людям добро.

Усі вищеперераховані чинники є пріоритетними в організації управлінської діяльності в навчально-виховному комплексі № 48, де навчаються разом з чуючими діти з вадами слуху.

Минуло майже тринадцять років з того часу, коли школа гостинно прийняла для навчання дітей з вадами слуху. У 2001 році це була єдина в Україні школа, де слабочуючі діти почали навчатись спільно зі своїми ровесниками без фізичних вад. Адже до того часу (та і зараз) існують спеціалізовані школи-інтернати, перебування в яких для багатьох дітей означає певну ізольованість від батьків, сім'ї, звичайного суспільного середовища.

Спілкування зі здоровими ровесниками обмежене або відсутнє, що негативно впливає на процеси соціалізації, майбутньої адаптації дітей до життя і праці в звичайному суспільстві. Для чуючих однолітків таке спілкування сприяє формуванню толерантності , чуйності, милосердя до осіб з особливими потребами.

На сьогодні в НВК є два спеціальні класи, в яких навчається 12 учнів зі зниженим слухом: це 8-В та 8-Г класи. До того ж, у 8-В класі - учні з нормальним інтелектом, а у 8-Г навчаються діти з комбінованими вадами розвитку – туговухість і F-83, тобто затримка психофізичного розвитку, аутичний синдром, ДЦП. Загалом в школі в різних класах навчається 21 інвалід з різними діагнозами, із них на індивідуальному навчанні перебуває 9 учнів.

Реалізуючи головні завдання «Програми розвитку освіти м. Херсона на 2013-2015 роки», якими є удосконалення та надання якісної освіти всім категоріям дітей; створення умов для комфортного навчального процесу дітям-інвалідам, розвиток інклюзивної освіти; подальше впровадження в навчальний процес інноваційних інтерактивних технологій, з 01.09.2013 р. в школі було організовано навчання у 1-му класі інтенсивної педагогічної корекції для дітей із затримкою психічного розвитку.

Відповідно до контингенту учнів закладу, з метою виявлення особливостей індивідуального розвитку учнів комплексу, визначення адекватних умов навчання, виховання, корекції, реабілітації створено шкільну психолого-медико-педагогічну комісію з числа спеціальних працівників: лікаря-педіатра, медичної сестри, вчителя-дефектолога, практичного психолога комплексу, заступника директора з навчально-виховної роботи по спец класам, вчителя та вихователя комплексу. Кожного учня було обстежено логопедом, дефектологом та психологом школи.

Складено індивідуальні програми, соціальний паспорт та картки психолого-педагогічних спостережень, затверджено графік проведення корекційно-розвивальних занять. При спеціальному класі функціонує ГПД, обладнано спальню та ігрову кімнати.

Як зазначає сучасний науковець Т.Черняєва, ключовими модулями соціальної реабілітації є:

- мейнстримінг (нормалізація) – співвідношення з нормою, загальноприйнята модель поведінки, основний напрям життєдіяльності суспільства;
- інтеграція (об'єднання) – використання соціальних ресурсів кожною людиною особисто, тобто розширення індивідуальних можливостей, перспектив;
- інклюзія (включення) – включення особи в існуючу систему соціальних відносин з гарантією всіх прав [3, с. 20–2].

Проблема інтегрованого навчання та інклюзивної освіти потребує системного корекційного впливу на учнів, який розрахований на тривалий час і діє на особистість загалом, в єдності таких її компонентів, як пізнавальні, емоційно-вольові психічні процеси, досвід (знання, вміння, навички), спрямованість, поведінка. Відповідно, вчитель узгоджує педагогічні впливи з медичними і психологічними; дотримується послідовності й наступності в корекційно-виховній роботі, єдиного охоронно-педагогічного режиму в школі та сім'ї. Починаючи працювати з учнями, педагог враховує індивідуальну структуру дефекту (первинний дефект, вторинні

дефекти, подальші ускладнення) та збережені можливості, тобто вивчає досвід дитини, її мовлення, спрямованість, поведінку.

В основу сучасних технологій покладено особистісно-орієнтований підхід, який зумовлений пріоритетом особистості дитини, її гармонійного розвитку в умовах існуючої освітньої системи й передбачає трансформацію виховання у сферу самоствердження особистості.

Особистісно-орієнтовне виховання – це виховання, метою якого є процес психолого-педагогічної допомоги дитинів в становленні її суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні (рис. 1).

Отже, в якому б навчальному закладі і за якою б формою не навчалася та виховувалася дитина з особливими потребами, відбувається вплив освітнього простору на особистість.

Навчальним планом передбачена інваріативна складова, до якої належать такі предмети: українська жестова мова, розвиток слухового сприймання та формування вимови, музично-ритмічні заняття. Завдяки навчанню і вихованню дітей з порушеннями слуху, проводячи щорічний моніторинг рівня розвитку мовлення та на підставі повторного ПМПК, можемо відзначити, що кожного року відчувається прогрес у мовленні учнів. За 2,5 роки у учнів значно збільшився словниковий запас у 2,5 рази [2, с. 20].

Рис. 1. Схема входження учня з особливими потребами в соціум:

Зі спеціального класу перейшли до звичайних два учні: К. Є. та П. С., які стали спроможними навчатися нарівні з чуючими учнями. В учня 8-В класу Я. В. знято діагноз аутичний синдром, а у учня 8-Г - F-70.

Отже, школа, клас, де панує постійна соціальна взаємодія між учнями, учнем і вчителем в різноманітних умовах, за різних обставин, в різних ситуаціях, учні з особливими потребами почувають себе рівними. Все це зближує учнів, виробляє прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності.

Література:

1. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012-2020 роки. – 21 с.

2. Херсонський вісник. Газета міської ради 2012, 6 грудня – № 49 (1163). – 20 с.

3. Щорс В.В. Формування гуманного ставлення до дітей з особливими потребами в учасників навчально-виховного процесу // Педагогічна академія пані Софії: Видавнича група "Основа", 2011. – Жовтень. – С.20–2.

УДК 159.922.76 ***В.В. Ляшко***

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ З ТИПОЛОГІЧНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Важливим напрямком розвитку людини, як суб'єкта праці, є розвиток її знання про себе й, у зв'язку з цим, формування індивідуально-своєрідних способів вирішення типових життєвих задач з урахуванням не тільки зовнішніх, але й внутрішніх, індивідуально неповторних для кожної людини умов формування індивідуального стилю трудової діяльності [2].

Особливу увагу слід звернути на компенсаторне значення індивідуального стилю, яке важливе для врівноваження типологічних проявів особистості і її діяльності. Та особливо гостро ця проблема постає у дефектології і спеціальній педагогіці, оскільки її дослідження і розробка, при правильному педагогічному впливі, дають змогу дітям з особливими потребами прилаштуватися не тільки до своїх типологічних особливостей, а й частково нівелювати прояви дефекту, що забезпечує їм досить вдалу соціальну адаптацію.

Незважаючи на те, що в літературі виявлено достатню кількість досліджень і методик, присвячених вивченню взаємозв'язків стилю діяльності з типологічними особливостями, зокрема з особливостями нервової системи (Є. О. Климов [3, 4], В. С. Мерлін [6, 7], Л. А. Копитова [5], К. М. Гуревич [1] та ін.), використати їх у повному обсязі і розумінні щодо дітей з розумовими вадами неможливо, оскільки більшість з них проводилася, по-перше, на виробництві, по-друге, на інших вікових категоріях людей, по-третє, досліджувані не мали відхилень у розвитку. Та у своєму дослідженні ми виходили з відомих теоретичних положень про природу і прояв основних властивостей вищої нервової діяльності.

Розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями відбувається зі значними відхиленнями, уповільненням темпу; емпіричні дані свідчать про її імпульсивність і реактивність, особливо в дітей молодшого шкільного віку. Їм притаманні такі форми психічної діяльності, які показують на загальний віковий зсув у бік слабкості нервової системи, а також інертності нервових процесів. Поясненням цього є незрілість анатомо-морфологічного субстрату й нестабільність нервових зв'язків. Це припущення своїми дослідженнями підтвердили М. К. Акімова, І. Д. Бех, І. В. Бєлякова, В. І. Бондарь, Л. С. Виготський, В. І. Лубовський, А. Р. Лурія, С. Д. Максименко, А. І. Мєщєрякова, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, В. Ф. Шалімов, М. Р. Щукін та ін.

Індивідуальний стиль діяльності (ІСД) визначається індивідуально-типологічними особливостями суб'єкта, передусім біологічно обумовленим типом нервової системи та його психічним проявом – типом темпераменту, які не змінюються протягом життя. Результати спостереження за досліджуваними, аналіз незалежних характеристик та використання стандартизованої методики стали підставою для отримання даних про характеристики нервової системи розумово відсталих дітей. Одержані дані (% учнів з певним типом від загальної їх кількості) наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Дані про типи нервової системи в учнів (% учнів)

Категорія дітей	Показники типів нервової системи (% учнів)							
	Сильна / рухлива	Сильна / інертна	Серед-сил / рухлива	Серед-сил / інертна	Серед-слаб / рухлива	Серед-слаб / інертна	Слабка / рухлива	Слабка / інертна
РВ	5,4	-	18,9	8,1	13,5	8,1	18,9	27
НР	-	4,4	20	11,1	31,5	15,3	15,4	2,2

Аналіз отриманих даних показав, що у дітей молодшого шкільного віку, особливо розумово відсталих, розвиток яких ускладнений незрілістю мозкових структур та патогенною базою, певні типи нервової системи мають розмиті межі, і більшість досліджуваних, за отриманими даними, займають проміжне місце.

Для з'ясування наявності та характеру зв'язку між типом та рівнем сформованості ІСД та типами нервової системи було побудовано таблицю співвідношення отриманих даних розумово відсталих та з нормою розвитку учнів (табл. 2).

Таблиця 2

Співвідношення даних щодо типів, рівнів сформованості ІСД та типів нервової системи в учнів (% учнів)

Рівні ІСД	Категорія дітей	Типи ІСД			Типи нервової системи			
		виконав-чий	змішаний	підготов-чий	сильна	середньо-сильна	середньо-слабка	слабка
Низький	РВ	37	26	37	-	14	29	57
	НР	-	-	-	-	-	-	-
Середній	РВ	25	25	50	10	-	60	30
	НР	50	25	25	-	25	50	25
Достатній	РВ	7	62	31	14	27	47	12
	НР	30	57	13	-	40	40	20
Високий	РВ	-	50	50	-	40	40	20
	НР	50	28	22	25	50	12,5	12,5

Аналіз табличних даних показав, що розумово відсталим дітям з низьким рівнем сформованості ІСД притаманні виконавчий (37%) та підготовчий (37%) типи ІСД та слабкий тип нервової системи (57%). У дітей з нормою розвитку – ІСД на низькому рівні сформованості не виявлено (табл. 2).

Половина досліджуваних розумово відсталих учнів з середнім рівнем сформованості ІСД (50%) має підготовчий його тип та середньо-слабкий тип нервової системи (60%). Аналіз табличних даних з нормою розвитку дітей показав зворотній розподіл досліджуваних показників, а ніж у розумово відсталих. 50% з нормою розвитку учнів з середнім рівнем сформованості ІСД мають виконавчий його тип та характеризуються середньо-слабкою нервовою системою (50%).

Співставлення даних щодо достатнього рівня сформованості ІСД та його типу свідчать про те, що переважна кількість розумово відсталих дітей мають змішаний (62%) тип ІСД, сформований на зазначеному рівні та середньо-слабкий (47%) тип нервової системи (табл. 2). У нормально розвинених дітей виявлено змішаний його тип (57%), середньо-сильний (40%) та середньо-слабкий (40%) тип нервової системи.

Аналіз табличних даних (табл. 2) показав, що розумово відсталі учні з високим рівнем сформованості ІСД характеризуються змішаним (50%) та підготовчим (50%) його типами, а також середньо-сильним (40%) та середньо-слабким (40%) типами нервової системи. У нормально розвинених учнів виявлено наявність вираженого рівня зв'язку між високим рівнем сформованості ІСД та його виконавчим типом (50%), а також середньо-сильним типом нервової системи (50%), що свідчить про нахил типу нервової системи у НР дітей у бік сили і, відповідно, виконавчого типу ІСД.

Виявлені внаслідок аналізу співставлення даних різного роду зв'язки між рівнями сформованості, типами ІСД та типами нервової системи, що притаманні досліджуваним розумово відсталим та з нормою розвитку учням дають змогу стверджувати, що взаємозв'язок між типом ІСД та властивостями нервової системи є незаперечним. Виявлені на вираженому рівні взаємозв'язки між рівнем сформованості ІСД та типами нервової системи дають змогу припустити, що властивості нервової системи впливатимуть на швидкість становлення ІСД і мають єдині основи становлення, як дітей з дефектом розвитку, так і з нормальним розвитком. У зв'язку з цим, можна дійти висновку про необхідність спеціальної організації корекційно–розвивальної роботи з урахуванням типів нервової системи, притаманних учням, оскільки їх (типи нервової системи) правомірно розглядати як один з чинників становлення ІСД.

Як індивідуально-типологічні властивості РВ учнів розглядалось і їх віднесеність до певних груп за формою олігофренії за М. С. Певзнер.

На основі аналізу шкільної документації було виявлено, що 46,2% учнів мають діагноз «неускладнена форма олігофренії», 34,3% – «з переважанням процесів збудження чи гальмування», 17,9% «зі зниженими функціями аналізаторів або мовними відхиленнями» та – 1,5% учнів – з «проявами психопатоподібної поведінки». РВ учнів з вираженою недостатністю лобних відділів головного мозку не

виявлено. Та слід зазначити, що, як правило, кожна з форм олігофренії супроводжувалась ще додатковими ускладненнями або розладами психічного та соматичного характеру. Найчастіше в анамнезі зустрічалось: ДЦП, судомний синдром, парези, вади серцево-судинної системи та ін.

Основним завданням було виявлення наявності та характеру зв'язку між ІСД, ефективністю виконання завдання, сформованістю основних психічних процесів та формою олігофренії. З цією метою була побудована таблиця співставлення даних (табл. 3).

Таблиця 3

Дані про прояви досліджуваних явищ в учнів з різною формою олігофренії

Форма олігофренії за М.С.Певзнер	Індивідуальний стиль діяльності (% учнів)							Властивості нервової системи			
	типи (% учнів)			рівні сформованості (% учнів)							
	виконавчий	змішаний	підготовчий	низький	середній	достатній	високий	сильна	середн.-сильна	середн.-слабка	слабка
Неускладнена	12	37	51	19	25	37	19	12	6	44	38
З переважанням процесу збудження чи гальмування	7	54	39	7	39	47	7	-	38	23	39
Із зниженими функціями аналізаторів	43	43	14	43	43	14	-	-	14	43	43
З психопатопо-дібною поведінкою	100	-	-	100	-	-	-	-	-	100	-

Виявлено наявність особливостей ІСД, властивостей нервової системи у дітей з різною формою олігофренії. Учні з неускладненою формою олігофренії найбільшою мірою характеризуються підготовчим типом ІСД, середнім та достатнім рівнями його сформованості; середньо-слабким та слабким типами нервової системи.

Учням з переважанням процесу збудження чи гальмування притаманні переважно змішаний тип ІСД, достатній та середній рівні його сформованості; середньо-слабкий та слабкий типи нервової системи.

РВ учні із зниженими функціями аналізаторів характеризуються виконавчим та змішаним типами ІСД, середнім та низьким рівнями його сформованості; середньо-слабким та слабким типами нервової системи.

В учнів з психопатоподібною поведінкою переважають виконавчий тип ІСД, низький рівень його сформованості; середньо-слабкий тип нервової системи.

Результати проведеного констатуючого етапу дослідження дозволили визначити, що чинниками становлення ІСД у РВ молодших школярів можуть розглядатися: визначеність типу ІСД (підготовчого чи виконавчого); рівень його сформованості; сформованість учбово-практичної діяльності; наявні у дитини властивості нервової системи та тип темпераменту, форми олігофренії, рік навчання. Ці чинники були покладені в основу визначення передумов становлення ІСД у дітей зазначеної категорії.

Література:

1. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / Гуревич К.М. – М. : Наука, 1970. – 272 с.

2. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Климов Е. А. – М. : изд-во Москов. ун-та., 1988 – 198 с.

3. Климов Е. А. Индивидуальные различия в трудовой деятельности ткачих-многостаночниц в связи с диагностическими испытаниями подвижности нервных процессов / Климов Е. А.; под ред. В. С. Мерлина. – Пермь: «Ученые записки», 1958. – Вып. 23. — С. 156–189.

4. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы: К психологическим основам научной организации труда, учения, спорта / Климов Е. А. – Казань: изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.

5. Копытова Л. А. Индивидуальные особенности трудовой деятельности наладчиков в спокойной ситуации и при простоях станков в зависимости от силы нервной системы относительно возбуждения / Л. А. Копытова // Типологические исследования по психологии личности и по психологии труда. – Пермь, 1964. – С. 47–84.

6. Мерлин В. С. Взаимодействие типичных и индивидуальных особенностей темперамента / В. С. Мерлин // Вопросы психологи. – 1970. – №1. – С. 7–12.

7. Мерлин В. С. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения / В. С. Мерлин, Е. А. Климов // Советская педагогика. – 1967. – №4. – С. 110–118.

УДК 376.42

С.С. Малюжонок

СТАН СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР

Спілкування – це комунікативна діяльність, процес специфічного контактування обличчям до обличчя, яке може бути направлено не тільки на ефективне вирішення завдань спільної діяльності, а й на встановлення особистісних відносин і пізнання іншої людини.

Комунікативні вміння – це усвідомлені комунікативні дії дитини та її здатність правильно будувати свою поведінку, керувати ним відповідно до завдань спілкування, а комунікативні навички – це характеристика особливостей орієнтації

людини в комунікаційних процесах, що відображає ступінь адекватності розуміння їм інтенціональності (основних смислових домінант) комунікатора.

Теоретичні основи формування комунікативних навичок особистості розглядаються в працях вітчизняних і зарубіжних вчених А.А.Бодалева, Я.Л.Коломинського, О.А.Леонтьєва, О.М.Леонтьєва, М.І.Лісіна, Б.Ф.Ломова, А.В.Мудрика, П.М.Якобсона, Я.А.Яноушека та ін.

У дітей з ЗПР надзвичайно повільно утворюються і закріплюються мовленнєві форми, відсутня самостійність в мовленнєвому творчості; у них спостерігається стійке фонетичне недорозвинення, домінування у мовленні іменників, недостатнє вживання слів, що позначають дії, ознаки і відносини, знижена мовленнєва активність, бідність мовленнєвого спілкування.

На відміну від дітей, що нормально розвиваються, дошкільники із ЗПР фактично не потребують взаємодії з однолітками, віддають перевагу грі на самоті. Взаємодія носить ситуативний, нестійкий характер. Діти надають перевагу спілкуванню з дорослими чи дітьми старшими за себе, але і в цих випадках не проявляють значної активності.

Діагностика мовленнєвого розвитку дошкільників передбачає підбір інструментарію та методик, за якими можлива об’єктивна оцінка мовленнєвих можливостей дітей дошкільного віку.

Розвиток мовлення відбувається в процесі спілкування дитини з оточуючими, яке стає в дошкільному віці багатшим і різноманітнішим завдяки накопиченим дитиною знань і участі в різних колективних іграх і заняттях. Удосконалення мовлення нерозривно пов'язане з розвитком мислення дитини, зокрема з переходом від наочно-дієвого до логічного мислення, яке починає складатися в дошкільному віці.

Експериментальне вивчення комунікативних умінь та навичок дошкільників із ЗПР проводилось на базі КЗ «Навчально-виховний комплекс ім. Т.Г.Шевченка Херсонської обласної ради». В дослідженні взяли участь 30 дітей віком 3-6 років (19 із них мають затримку психічного розвитку, а 11 – умовно нормативний розвиток).

В ході дослідження були використані наступні методи:

1. Вивчення стану сформованості комунікативних умінь і навичок.

Дана методика включає наступні пункти: комунікативні властивості мовлення, когнітивні властивості мовлення, лінгвістичні властивості мовлення, довільність мовлення.

Для оцінки особливостей комунікативних умінь та навичок дітей за виділеними параметрами використовувалась 3-рівнева шкала (1 – низький рівень, 2 – середній рівень, 3 – високий рівень).

2. Діагностика експресивного мовлення дошкільників. Ця діагностика складається із 5 серій, в яких необхідно виконувати мовленнєві завдання: 1 серія – обстеження звуковимови, стану рівня моторної реалізації; 2 серія – перевірка сформованості словотвірних і словотворчих навичок; 3 серія – перевірка можливості граматичної структуризації; 4 серія – обстеження стану зв’язного мовлення; 5 серія – перевірка номінативної функції мовлення.

У процесі спостереження звертається увага на характер спілкування, ініціативність, вміння вступати в діалог, підтримувати і вести його, слухати співрозмовника, розуміти, ясно висловлювати свої думки.

Для оцінки сформованості експресивного мовлення дітей за виділеними параметрами використовувалась 5-бальна шкала, в якій враховується рівень успішності та виконання завдань. Загальна сума балів від 0 до 30 оцінюється, як низький рівень, від 30 до 45 – нижче середнього рівня, від 45 до 60 – середній рівень, від 60 від 75 – вище середнього рівня, від 75 до 90 – високий рівень.

Проведене дослідження рівня розвитку показало, що комунікативні уміння і навички переважної більшості дітей експериментальної групи формуються із значними утрудненнями. Так, за першою методикою визначення сформованості комунікативних умінь і навичок було виявлено, що діти із ЗПР молодшої групи мають низький рівень за всіма показникам. Вони не звертаються до партнера, не мають виразності інтонації і майже не використовують невербальні засоби спілкування, їм важко розпочати розмову. Не розуміють емоційного змісту ситуації та губляться у просторово-часових діях. Не можуть сказати і не орієнтуються на аналізі ситуації та поведінки людини, героя твору. Активний словник обмежений і характеризується граматичною неправильністю. На основі цього діти не в змозі керувати своїм мовленням, складати свою відповідь розгорнуто, логічно та зв'язно.

На відміну від групи дітей із ЗПР, діти з умовно нормативним розвитком мають кращі результати. У них краще розвинені контактовстановлюючі засоби спілкування. Вони активно використовують словниковий запас, ведуть розмову у діалозі, але не завжди можуть звернутися до партнера першими, інтонаційна виразність недостатньо розвинена для самостійного володіння мовленням. Вони добре розуміють просторово-часові дії, можуть передати емоційний зміст ситуації та характер персонажа твору. Лінгвістичні властивості мовлення характеризуються словниковим багатством, але недостатньо повним і не завжди граматично правильним. Діти переважно здатні складати розгорнуті, логічні та зв'язні відповіді, але це ще не високий рівень розвитку, вони також намагаються керувати своїм мовленням. та все одно характер їх відповідей знаходиться на низькому рівні.

У дітей із ЗПР старшої групи показники були кращими, чим молодшої групи із ЗПР, але вони не відповідали навіть молодшій групі дітей з умовно нормативним розвитком. Вони не вступають самі в діалог, не розвинена інтонаційна виразність, але проявляються контактовстановлювальні засоби спілкування. Діти майже не розуміють просторово-часові дії, емоційний зміст ситуації та не можуть визначити характер персонажа. Їх словник бідний і відзначається граматичною неправильністю. Відповіді не мають розгорнутості, логічності, часто діти не керують своїм мовленням.

Діти старшої групи із нормою мають результати вище середнього, але сам словниковий запас, його правильність та володіння зв'язним, розгорненим мовленням є на середньому рівні.

Діти із ЗПР експериментальної групи, як показали результати нашого дослідження, переважно користуються невербальними засобами спілкування, у діалог вступають тільки із-за ініціативи дорослого.

Дослідження розвитку експресивного мовлення дітей експериментальної групи з однолітками та дорослими показало, що діти із ЗПР мало вступають у діалог самостійно, коли в цей час діти з умовно нормативним розвитком з радістю починають його.

Так, у дітей молодшої групи із ЗПР недостатньо розвинена звуковимова, несформована звукова та складова структура слова. Вони майже не знають і не можуть назвати дитинчат тварин, не утворюють множину та прикметники. Складання фраз чи речень викликає великих труднощів навіть за допомогою наочного матеріалу. Не виходить у них скласти розповідь за сюжетною картинкою та переказ почутого твору. Найчастіше це виникає через їхню гіперактивність та непосидючість. Деякі з них можуть назвати предмети, рідше дії за картинками. Діти молодшої експериментальної групи із ЗПР набрали малу кількість балів від 0 до 11, що відповідає низькому рівню розвитку.

Набагато кращими є показники дослідження у дітей із умовно нормативним розвитком. Звуковимова розвинена, але має деякі порушення, сформованість звукової та складової структури слова знаходиться на середньому рівні. Вони утворюють множину та прикметники на середньому рівні. Можуть назвати декілька дитинчат. Намагаються складати фрази та речення (краще виходить за картинкою, чим за зразком), не можуть виправити помилки допущені у реченні, але намагаються це зробити. Складають невеличкі розповіді і переказують маленькі твори. Краще розуміють зображені дії на картинках, чим предмети. Їх результати коливаються від набраних 22 до 40 балів, що відповідає низькому та нижче середньому рівням.

У старшій групі із ЗПР є різноманітний контингент дітей – від дуже слабких до більш менш розвинутих. Їх розвиток експресивного мовлення відповідає дітям молодшої групи з умовно нормативним розвитком. В деяких випадках у них краще розвинене складання фраз та речень за картинкою. Складають та переказують твори на середньому рівні. Їх результати від 4 до 52 балів.

Старші вихованці з нормою мають добрий розвиток експресивного мовлення. У них гірше розвинене творення якісних прикметників та складання фраз і речень за зразком. Не дуже добре, але намагаються верифікувати речення (виправлення неправильної побудови). Їх результати від 44 до 75 балів, що відповідає нижче середньому та високому рівню розвитку відповідно.

Проведення комплексної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на вдосконалення мовленнєвої діяльності та комунікативних умінь і навичок дітей із ЗПР, є важливою передумовою підвищення успішності їх навчання, соціального розвитку та соціальної адаптації. Корекційна робота з розвитку комунікативних умінь і навичок у дітей із ЗПР повинна носити комплексний характер. Потрібна узгодженість дій фахівців різного профілю: логопеда, вихователя, музичного керівника.

Література:

1. Андреева Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. - М.: Изд-во МГУ, 1987. - 301 с.

2. Деревянко Р.И. Особенности мотивов общения со взрослым и сверстниками у дошкольников: Дис. кандидат психологических наук // - М., 1983.

3. Крутій К.Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД. 2005. – 208 с., табл.. – Бібліогр. : с.205

4. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя.— Мн.: Нар. асвета, 1989.— 64 с.

5. Тихеева Е.И. Развитие речи детей / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1992. – С. 68.

УДК 376-056.24:81-047.37 ***М.В. Мелащенко***

АНАЛІЗ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ ЖЕСТОВОЇ МОВИ

Одним з пріоритетних напрямів української спеціальної педагогіки на сучасному етапі є реалізація Державного стандарту спеціальної освіти дітей з порушеннями слуху [1], що пов'язано з розв'язанням цілого комплексу проблем, які стосуються не лише приведення змісту освіти у відповідність до сучасних запитів суспільства, але й внесення змін шляхом впровадження новітніх досягнень психолого-педагогічної науки та практики сурдопедагогіки. Дослідження з сурдопедагогіки проводили: В. І. Флері, Г. О. Гурцов, І. О. Васильєв, П. Д.Єнько, М. М. Лаговський, Ф. А. Рау, Р. М. Боскіс, Н. Г. Морозова, М. О.Томілова, Ж. І. Шиф, М. Ю. Хватцев та інші.

У пошуках шляхів вирішення численних проблем, які мають місце у сурдопедагогіці науковці звертаються до застосування білінгвальної системи навчання – вживання у процесі навчання дітей з порушеннями слуху як словесної, так і жестової мови. Останні наукові дослідження стверджують, що невербальні засоби виконують ті ж функції, що й словесні, що це – багаторівнева лінгвістична система, а жест – основна семантична одиниця , що має складну структуру, що знайшло своє відображення у Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів» – згідно зі ст. 23 цього Закону жестову мову є засобом спілкування і навчання осіб, які мають порушення слуху [2]. Це зумовило визначення мети дослідження, а саме аналіз досліджень використання жестової мови у взаємозв'язку комунікативної, соціальної та лінгвістичної складових вітчизняними й зарубіжними вченими. Приблизно у той самий період, коли американську жестову мову вперше було визнано справжньою мовою, стрімко збільшилася кількість наукових досліджень на тему структури й функції розвитку мови у дітей зі збереженим слухом. І поки прибічники вироблення навичок звукового мовлення у глухих дітей продовжували зосереджуватися на покращенні артикуляції, інші фахівці, які виявляли інтерес до жестової мови, почали вивчати її використання в домашніх умовах зокрема матір'ю й дитиною вже в 1960-1970-их рр.

Перші дослідження такого роду зазвичай були простим порівнянням словникового запасу в дітей з нормальним слухом та глухих дітей [3]. Разом з тим, іноді робилися спроби описати лінгвістичні й комунікативні аспекти спілкування між матір'ю та її глухою дитиною. Подібно до робіт Снов (1972), Ньюпорт (1977) та інших науковців, які вивчали манеру матерів зі збереженим слухом розмовляти зі своїми чуючими дітьми, в більшості таких робіт акцент було зроблено на мовленні матері (материнська мова) та, побічно, на мовленні дітей у відповідь (Вольтер, Ерінберг, 1990). У цих дослідженнях, чи не вперше ресурс, почали залучати батьків зі спільноти глухих, щоб краще зрозуміти динаміку спілкування між батьками й дітьми у візуальному мовленні порівняно зі звуковим.

За підсумками кількох перших досліджень на тему комунікації між матір'ю та дитиною, які проводилися за участю глухих дітей та їхніх матерів зі збереженим слухом, було висунуто припущення, що неналежні комунікативні навички матері негативно позначаються на вивченні мови дитиною (Беквіз, 1977; Госс, 1970; Шлезінгер і Медов, 1972). Порівняння діаграм, де глухою була мати, засвідчили, що спілкування на ранніх етапах у поєднанні з ефективною комунікацією має позитивний ефект на розвиток мовлення, а також на соціально-емоційний розвиток, зокрема, було встановлено, що якість стосунків мати-дитина тісно пов'язана з комунікативною компетентністю дітей, а комунікація мати-дитина – з позитивними результатами в численних інших аспектах розвитку. Як показали результати, жестові системи складалися навіть тоді, коли матері та їхні глухі діти користувалися головним чином звуковим мовленням (Грінберг, Калдерон і Куше, 1984). Ці висновки відкрили нові перспективи для подальшого вивчення розвитку жестової мови, і з того часу характер взаємозв'язку комунікативної, соціальної та лінгвістичної складових залишається в центрі уваги науковців (Медов, Орланс, Спенсер, Коестер, 2004).

Так Шлезінгер і Медов у своїй роботі, яку, можна вважати першою такого типу, вивчали вплив мовлення глухої дитини та її соціальну взаємодію з матір'ю, а не навпаки. За результатами дослідження науковці описали розвиток мовлення в чотирьох глухих дітей (двоє від батьків зі нормальним слухом) у процесі формування в них жестової мови як першої. Незважаючи на суттєві відмінності між учасниками дослідження, Шлезінгер, Медоу зробили три висновки, однаково справедливі для кожної залученої дитини. По-перше, вони з'ясували, що використання дитиною жестів не заважало розвитку в неї звукового мовлення. Навпаки, що більше діти опановували жести, то кращим ставало їхнє звукове мовлення. По-друге, у процесі освоєння мови усі четверо дітей проходили такі самі етапи, що й діти з нормальним слухом (Ньюпорт, 1985), що свідчило про визначальну роль (Лілло-Мартін, 1997) когнітивних, соціальних і середовищних (Батес, Брезертон, Вольтера, 1977) чинників у оволодінні мовленням, незалежно від виду. По-третє, виявлено, що використання жестової мови у родинах з глухими дітьми допомагає істотно зменшити рівень «комунікативної фрустрації» між дітьми й батьками. А далі, на підставі цього висновку було започатковано численні дослідження за участю діад «мати-глуха дитина». Отже, аналіз процесу оволодіння

звуковим і жестовим мовленням відкрили й продовжують відкривати нові знання про природу мови і мовлення, їх походження та зв'язок з іншими аспектами розвитку. Порівняно зі звуковими жестові «вислови» набагато складніше представити в письмовому вигляді. Водночас, багато також втрачається при письмовому документуванні раннього звукового мовлення.

Література:

1. Закон України «Про внесення змін до Закону України» («Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні»). – № 1773-IV. Стаття 23. – К.: 2004.

2. Державний стандарт спеціальної освіти дітей з порушеннями слуху. – К: 2001.

3. Гольдберг А. М. Розвиток писемної мови в учнів молодших класів шкіл глухих. – К.: Радянська школа, 1968. – С. 2-24.

УДК 376: 056.26 ***С.П. Миронова***

КОРЕКЦІЙНІ ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ У НАВЧАННІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Перед корекційною освітою постає не лише завдання озброєння школярів певним рівнем знань і вмінь, а й стимулювання їх до розвитку своїх здібностей, інтересів. Одним із таких стимулів може слугувати оцінка.

Роль різних засобів стимулювання у навчанні та вихованні учнів досліджували вчені як у загальній (Ш.Амонашвілі, Б.Ананьєв, А.Бєлкін, Г.Ксьонзова, В.Шаталов та ін.), так і у корекційній педагогіці (В.Бондар, Т.Докучина, І.Єременко, Г.Кумаріна, В.Липа, С.Миронова, В.Синьов та ін.).

В.Шаталов називав оцінку дуже тонким і вибухонебезпечним інструментом, що вимагає розумного поводження. Педагог вважав, що у противному випадку вона втрачає свій педагогічний сенс і перетворюється на засіб пригнічення особистості. Видатний педагог Ш.Амонашвілі довів позитивний вплив якісних стимулів при відмові від кількісного оцінювання досягнень. А.Бєлкін пропонував стимулювати дії дітей шляхом створення ситуації успіху, в якій відсутні негативні оцінки. Перелік вчених, що вивчали цю проблему можна продовжити, проте більшість досліджень виконані у загальній педагогіці. Вплив педагогічної оцінки на діяльність і поведінку учнів з вадами інтелекту системно не вивчався. Тому у статті покажемо значущість оцінки у навчально-виховному процесі спеціальної школи та її особливості стосовно дітей з вадами інтелекту.

Аналіз літературних джерел і практики спеціальної освіти свідчить, що кількісна та якісна педагогічна оцінка слугує одним із вагомих засобів, який скеровує поведінку і діяльність дітей, регулює стосунки, може визначати місце учня у колективі однокласників й у сім'ї. Проте особливості пізнавальної діяльності дітей з вадами інтелекту, залежність їхніх дій, настрою, працездатності від зовнішніх умов вимагають інакших, ніж у масовій школі, підходів до використання оцінки. При цьому, мова йде не лише про оцінку кількісну, регламентовану «Критеріями

навчальних досягнень учнів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з порушеннями розумового розвитку», а й про якісну – судження вчителя, його висловлювання щодо дитини, педагогічна техніка тощо.

Г.Кумаріна виділила переважаючі функції оцінки у корекційно-розвитковому навчанні стосовно дітей із невиразною затримкою психічного розвитку, педагогічною занедбаністю, несформованістю окремих значущих для навчання навичок [1, с. 76 - 77]:

- ✓ виховання в дітей позитивного ставлення до навчальної діяльності, школи, процесу навчання;
- ✓ формування основних компонентів навчальної діяльності, її усвідомленості й довільності.

Вважаємо, що ці функції оцінки є провідними і у навчанні дітей з вадами інтелекту.

Розробляючи питання корекційної спрямованості навчання у спеціальній школі, ми визначили вимоги до оцінки. Опишемо їх.

Оцінюючи навчальні досягнення учня кількісно чи якісно, слід обґрунтувати пропоновані бали чи судження. Учень має зрозуміти, за що він одержує саме таку оцінку, яких результатів він досягнув, яких зусиль ще має докласти для їх поліпшення (якщо оцінка не схвальна).

Діти з вадами інтелекту, особливо ті, що мали негативний досвід навчання у масовій школі, часто налаштовані на невдачу, неуспіх. Тому оцінка не повинна принижувати учня чи викликати в нього негативні емоції, а, навпаки, стимулювати до покращення своїх результатів, успіхів, викликати позитивні почуття. Як показує практика, найбільш ефективним для удосконалення діяльності і поведінки є позитивне оціночне стимулювання. Проте, слід враховувати, що у дітей з вадами інтелекту не сформована критичність мислення, не завжди адекватна самооцінка. Відповідно, надання позитивних стимулів має бути об'єктивним. Оцінювання навчальних досягнень має враховувати не лише знання, вміння й навички учнів, а й ставлення до навчання, рівень докладених зусиль, бажання долати труднощі.

На відміну від стандартних підходів до оцінки у загальній дидактиці, де одержані учнем результати порівнюються із нормативними вимогами, у олігофренодидактиці варто використовувати критерій відносної успішності. Він передбачає оцінювання сьогоднішніх досягнень дитини порівняно із вчорашніми. Цінність такого підходу полягає у можливості урахування індивідуальних особливостей учня, специфіки його клінічного діагнозу й труднощів, рівня навчальних досягнень, старанності, наполегливості. Це дозволяє також показати учню, як він просувається у навчанні, накреслити шляхи покращення результатів.

Не можна оцінювати результати учнів, поки вони не оволодіють навичками учіння. З огляду на це, перші два роки кількісна оцінка не виставляється. Використовується схвалення, рекомендації, інші заохочення.

Проте протягом всього періоду навчання стимулом для учнів має бути не лише кількісна оцінка (бали), а й якісна – емоційний стан вчителя, його слова, міміка. На початковому етапі навчання (перший – другий класи) варто

використовувати наочні стимули, наприклад, у вигляді сонечка, яке має різні зображення (посміхається, дивується, сумує, плаче, закрите хмарою). Це, з одного боку сприятиме розумінню оцінки, а, з другого, буде допомагати формуванню емоційно-вольової сфери дитини.

З метою формування навчальної діяльності школярів варто схвалювати не лише навчальні досягнення, а й докладені ними зусилля. Варто враховувати при цьому особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів, розвиток емоційно-вольової сфери, характерологічні якості. Обґрунтовуючи оцінку слід виділяти такі моменти:

- увага дитини при пояснені завдання вчителем;
- ініціатива й самостійність дитини при виконанні роботи;
- орієнтування в завданні, постановка мети і її дотримання;
- планування своїх дій, самоконтроль;
- ставлення до труднощів і реакція на допомогу;
- ставлення до роботи в цілому (відповідальність, серйозність, докладання вольових зусиль);
- ставлення до результатів, бажання їх покращувати.

Вагомим завданням є формування у дітей розуміння дітьми критеріїв оцінювання. Для цього, як ми вже зазначили, оцінка має бути мотивованою. Слід чітко пояснити учневі, що йому вже вдається, і що зробити, щоб уникнути помилок, подолати труднощі. Поступово слід залучати учнів до якісного оцінювання діяльності інших дітей з обов'язковим поясненням своєї думки (Чому так оцінюєш? Що виконано добре? Які допущені помилки? Як їх виправити?) Вчитель може виготовити для учнів пам'ятки-вимоги для роботи, згідно з якими буде проводитись оцінювання. Наприклад, для читання це: читай виразно; читай голосно; читай у зрозумілому темпі; поясни прочитане; дай відповіді на запитання, про що почитав тощо. Таким чином, пояснюючи вимоги до діяльності, вчитель тим самим буде формувати критерії оцінювання, які спочатку є для учня зовнішніми (оцінює педагог), а згодом стають внутрішніми (себе оцінює учень). Використовується у практиці роботи і такий прийом, як власне оцінювання учнем своїх досягнень. Проте, залучення до оцінювання інших учнів, самооцінка кожним школярем свої діяльності повинна здійснюватись із одночасним розвитком критичності дітей, усвідомленості самооцінки.

Характеризуючи корекційне значення оцінки в спеціальній школі, наголосимо на необхідності урахування специфічних особливостей розумово відсталих учнів, обумовлених окремими клінічними діагнозами. Наприклад, часті зауваження дитині з олігофренією, ускладненою переважанням збудження, можуть призвести до формування у неї негативного ставлення до себе чи вчителя, а позитивна оцінка на початку уроку може викликати бурхливі емоційні реакції, які розгальмують дитину на весь урок. Для дітей з олігофренією, ускладненою переважанням гальмування, слід застосовувати позитивні стимули, залучаючи до цього й однокласників, що сприятиме встановленню взаємостосунків. Не слід оцінювати негативні прояви

поведінки і помилки в роботі, якщо причиною стала втома дітей (діти з травматичною чи ревматичною деменцією).

Особливо наголосимо на емоційному стані, у якому вчитель не лише має проводити урок, а й виголошувати оцінки, зауваження чи заохочення. Педагог має бути врівноваженим, спокійним, при цьому така вимога стосується не лише певних негативних реакцій, а й позитивного стимулювання. Адже перевищення емоційних реакцій вчителя може призвести як до сліз дітей, так і до бурхливої радості, що однаково негативно відобразиться на їхньому самопочутті.

Отже, оцінка у спеціальній школі виконує не лиш дидактичні функції, а й корекційні, оскільки слугує засобом стимулювання діяльності й поведінки дітей, розвитку у них особистісних якостей, критичності мислення тощо. Проблема значущості педагогічної оцінки у навчанні дітей з вадами інтелекту та її корекційних функцій потребує цілеспрямованого системного дослідження.

Література:

1. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб. пособие / [Г.Ф.Кумарина, М.Э.Вайнер, Ю.Н.Вьюнкова и др.; под ред. Г.Ф.Кумариной]. – М.: Академия, 2001. – 320 с.

2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку. – Київ –Луганськ: редакційно-видавничий відділ ЛДПУ, 2002. – 94 с.

3. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / С.П.Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.

4. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник / В.М.Синьов, М.П.Матвєєва, О.П.Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

5. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. – М.: Просвещение, 1980. – 212 с.

УДК 376.4: 37.018.26 ***Н.Е. Нечитайло, И.А. Квариани***

СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

В современных социально-экономических условиях значительно обострились проблемы социальной адаптации и реабилитации лиц с особыми потребностями. Несмотря на разнообразие различных форм образования и воспитания детей с отклонениями в развитии, семье, воспитывающей такого ребёнка, приходится сталкиваться с трудностями в решении педагогических и социально-психологических задач.

Родители часто затрудняются определить свою роль, они не всегда умеют создать условия, позволяющие ребенку нормально развиваться, обучаться и реализовываться. Самостоятельно изменить сложившуюся ситуацию многие семьи не способны. Родителю, не включенному в коррекционный процесс, сложно изменить сложившиеся стереотипы своего взаимодействия с ребенком, что

тормозит сам процесс коррекции. При оказании своевременной психолого-педагогической помощи семьям, повышаются шансы успешной адаптации детей и их родителей к общественной жизни и укрепление морального и психологического климата в таких семьях. Поэтому, в деятельности любого образовательного учреждения, где воспитываются и обучаются дети с нарушенным развитием, необходимо развивать сотрудничество всех специалистов с родителями, активизировать формы работы по взаимодействию образовательного учреждения с семьей, совершенствовать систему комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Рождение ребенка с нарушениями в развитии является стрессом для семьи. Проблема воспитания и развития «особого» ребенка часто становится непосильной, родители оказываются в психологически сложной ситуации: они испытывают боль, горе, чувство вины, нередко впадают в отчаяние. По мнению А.С. Спиваковской, родительская позиция в семьях, где есть дети с нарушениями развития, в частности с нарушениями интеллекта, отличается неадекватностью восприятия проблем ребёнка, ригидностью и сиюминутностью, адресуется к сегодняшнему дню. [2] Как правило, родители не думают о будущем, ждут наступления чуда, надеясь на то, что с возрастом ребёнок «перерастёт» и станет таким как его нормально развивающиеся сверстники.

К работе с семьей, имеющей нездорового ребенка или ребенка-инвалида, следует подходить с гуманистических позиций, ориентировать родителей на опережающую подготовку ребенка к жизни, вырабатывать у них умение мыслить категориями будущего, формировать позитивные перспективы его развития. В условиях нашего специального детского сада, где воспитываются дети с различными нарушениями в интеллектуальном развитии, создана система комплексного сопровождения семей, которая обеспечивает взаимосвязь между всеми специалистами и родителями в вопросах коррекции, обучения, развития и воспитания.

По нашим наблюдениям, специальные знания, которые необходимы родителям по воспитанию детей с особыми потребностями, чаще всего они получают хаотично: из интернета, СМИ, личного жизненного опыта знакомых, отрывочных наблюдений. Такая информация иногда носит не совсем достоверный или искажённый характер, является по своей сути фрагментарной. Зачастую, родители склонны неправильно понимать и воспринимать самостоятельно подобную информацию, что может порождать различные мифы и неправильность дальнейших шагов в воспитании своего ребёнка. Потому, для родителей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, первостепенное значение имеет систематическое сотрудничество с педагогом-дефектологом и воспитателем. Оно будет способствовать расширению представлений о собственной компетентности, придаст уверенности в своих силах, приведёт к пониманию своих возможностей и компенсаторных возможностей ребенка, активному участию в процессе обучения и воспитания, поможет родителю и ребенку адекватно взаимодействовать друг с другом.

Главной задачей практического психолога при взаимодействии с семьей больного ребенка, является не только выдача рекомендаций и консультирование, но и создание таких условий, которые максимально стимулировали бы всех членов семьи к активному решению возникающих проблем. В таких случаях, выработанные в процессе сотрудничества решения, родители считают своими и более охотно внедряют их в собственную практику воспитания и обучения ребенка. Основной целью в психокоррекционной работе с родителями является формирование у них адекватного отношения к проблемам ребёнка и позитивного взгляда на него. [1] Адекватность позиции родителя позволяет ему обрести новый жизненный смысл, гармонизировать самосознание и повысить собственную самооценку. Это, в свою очередь, обеспечивает использование родителями гармоничных моделей воспитания и в перспективе оптимальный вариант социальной адаптации ребенка.

Система комплексного сопровождения включает в себя следующие задачи:

1. Обеспечение взаимодействия разных специалистов и родителей для успешного лечения и коррекции детей с особыми потребностями.

2. Создание оптимальных условий для гармоничного развития ребенка с отклонениями в развитии в семье;

3. Знакомство родителей с особыми формами развития детей, возникающими в результате заболевания и формирование на основе этих знаний осознанного, адекватного отношения к нему;

4. Перестройка иерархии жизненных ценностей родителей ребенка с отклонениями в развитии, оптимизация их самосознания;

4. Формирование психолого-педагогических знаний и умений, повышение воспитательской компетентности родителей.

5. Формирование у родителей ценностной ориентации активной жизненной позиции «помоги своему ребенку сам».

В нашей системе коррекционная работа с семьёй проходит в несколько этапов.

Первый этап — диагностический. Он имеет очень важное первостепенное значение. Именно на этом этапе выявляются проблемы семьи, определяется стратегия помощи. Собираются сведения о составе семьи, особенностях заболевания ребенка, условиях его проживания; определение запросов родителей и особенностей личностных и межличностных отношений в семье. Проводится серия наблюдений за взаимоотношениями родителей и детей в различных ситуациях, анкетирование и тестирование. На этом этапе работы важно психологическое изучение социального окружения семьи ребенка и факторов, влияющих на его социальную адаптацию. [3]

Следующим шагом в деятельности специалистов является определение форм работы с семьей и основные направления по оказанию помощи. На этом этапе важно замотивировать родителей на совместную работу, показать, что специалисты и родители — союзники. С этой целью проводиться работа по установлению контакта на уровне «обратной связи» и коррекция понимания

родителями проблем ребенка. Доверительные отношения, проявление сочувствия к проблемам родителей позволяют специалистам увидеть и обозначить те проблемы, которые их волнуют. Одновременно прием обратной связи позволяет увидеть также дисгармоничные характеристики в структуре личности родителей, которые затрудняют им переосмысление собственной ситуации, связанной с состоянием ребенка, и обретение новой мировоззренческой позиции.

На следующем этапе работы с семьей, создается коррекционный маршрут, по которому будет двигаться ребенок и семья. Этот этап включает составление схем индивидуальных программ, коррекционных процедур и консультаций. Также проводится коррекция межличностных (родитель — ребенок и ребенок — родитель) и внутрисемейных (мать ребенка — отец ребенка) отношений.

Вся система коррекционной работы направлена на активное включение семьи в жизнь ребёнка, осознание необходимости систематической коррекции совместно с педагогами и специалистами.

Основными средствами психолого-педагогической поддержки семьи в нашей системе являются такие формы работы:

1. Просветительская работа проводится для ликвидации психолого-педагогической неграмотности родителей и получения необходимых теоретических знаний об основных закономерностях развития ребенка, знакомства с его индивидуально-психическими особенностями.

Для этого организовываются «круглые столы» и тематические родительские собрания, после которых родители получают памятки, буклеты, в которых содержится краткий обзор услышанного, с правилами, рекомендациями, цитатами и т.п. Основной целью «круглого стола» выступает психологическое, медицинское и социальное просвещение, актуализация проблемных тем в развитии малышей и мотивирование родителей на решение возникающих вопросов. Тематика встреч и структура проведения зависит от запросов и потребностей семей, а также от текущих задач, которые реализуются специалистами детского сада в процессе коррекционной работы. Посещая такие занятия, родители приобретают не только знания, но и поддержку друг от друга, понимание того, что они не одиноки, что есть другие семьи с похожими проблемами, это придает родителям спокойствие, снимает напряжение. Главным преимуществом таких встреч является и то, что родителям предоставляется возможность поделиться личным опытом, быть принятыми и понятыми другими людьми. Данный факт часто благоприятно действует на родителей, так как они обычно получают из социума негативные эмоции относительно психического и физического состояния своего ребёнка. Наиболее актуальными темами встреч являются: проблемы психического здоровья детей, их обучения и воспитания, преодоление трудностей в эмоционально-волевой и личностной сферах, подготовка к дальнейшему обучению. В просветительской работе нами так же широко используются разнообразные формы наглядного информационного обеспечения - это информационные стенды и тематические выставки. Рубрики обновляются ежемесячно. Здесь в доступной и занимательной форме размещается вся полезная информация.

2. Консультативная работа проводится преимущественно в индивидуальной форме. Организация индивидуальных консультаций направлена на помощь родителям в поиске ответов на имеющиеся у них вопросы и получение практических рекомендации по взаимодействию с их ребёнком. Учителем-дефектологом один раз в неделю проводится «родительский час», задачами которого являются: информирование родителей о ходе образовательной и коррекционной работы с ребенком, разъяснение того как с ребёнком выполнять индивидуальные задания, которые рекомендуются учителем-дефектологом. Практический психолог даёт индивидуальные консультации с целью преодоления различных трудностей в обучении, воспитании и общении с ребенком в семье. Кроме того, в процессе индивидуального психологического консультирования обратившемуся человеку предоставляется возможность отреагировать на накопившиеся эмоции, чувства, раскрыть собственные потенциальные возможности как родителя и возможности развития ребёнка. Также, в некоторых случаях, возможно консультирование родителей на совместных консилиумах всеми специалистами одновременно. Позитивный результат консультативной работы мы видим в том, что родители, прислушавшись к рекомендациям и почувствовав возможность получения реальной поддержки, в дальнейшем самостоятельно обращаются за повторными консультациями; а также в ситуациях, где прослеживается положительная динамика в психофизическом развитии ребёнка, что говорит об эффективности оказанной помощи.

3. **Коррекционно-развивающая работа** направлена на создание в семье оптимальных условий для развития и воспитания ребенка. Она позволяет сформировать адекватные модели поведения в семье и обществе, позитивное мышление, помогающее родителям преодолевать травмирующие ситуации, связанные с проблемным ребенком. Здесь используются: индивидуальная работа с родителями и детьми, групповые занятия; детско-родительские диагностико-терапевтические игровые сеансы, посещение родителями занятий у разных специалистов.

Во время индивидуальных занятий выявляются и поддерживаются положительные личностные качества родителей, что необходимо им для успешного сотрудничества со своим ребёнком. Индивидуальная работа с родителями совместно с их детьми может включать следующие формы:

- демонстрация родителям приёмов работы с ребёнком;
- конспектирование родителями занятий;
- выполнение домашних заданий со своим ребёнком;
- самостоятельное чтение родителями литературы, специально подобранной специалистом для решения конкретного вопроса.

Посещение индивидуальных занятий учителя-дефектолога направлены на формирование навыков сотрудничества при организации совместной деятельности, укрепление сплоченности и взаимопонимания в диаде “мать – ребенок”. Благодаря демонстрации приемов работы с ребенком и

конспектированию занятий дефектолога повышается уровень компетенции родителей в области обучения и воспитания детей.

Очень эффективным и действенным является использование такого группового метода работы как детско-родительский диагностико-терапевтический игровой сеанс. Он даёт возможность решать сразу несколько задач. Во-первых, продемонстрировать родителям различные способы поддержки ребенка, приемы оказания ему помощи, стимулирующие самостоятельную активность ребенка. При этом родители являются не посторонними наблюдателями, а активными участниками, что даёт возможность корректировать уже имеющиеся у них способы взаимодействия со своим малышом. Во-вторых, такой сеанс проводиться двумя специалистами – учителем-дефектологом и практическим психологом. Психолог ведёт наблюдение по специально разработанной схеме, в ходе которого проводит диагностику детско-родительских отношений, выявляя уровень позитивного взаимодействия с ребёнком в естественных условиях. В-третьих, целью сеанса также является обучение родителей умению налаживать сотрудничество с другим ребёнком, детей друг с другом и взрослых между собой. Коррекция недостатков родительского отношения позволяет установить положительный эмоциональный фон взаимодействия с ребенком данной категории, оптимизировать восприятие особенностей его поведения, личности, сформировать конструктивные модели родительского поведения.

Активное привлечение родителей к работе со своим ребенком в нашей системе считается основным методом. В настоящее время мы пришли к выводу, что родители при соответствующем руководстве могут эффективно помогать своим детям, вместе с тем преодолевая и свои стрессовые состояния. Только при совместных усилиях семьи и специалистов детского сада можно добиться успеха в реабилитации, социализации ребенка с различными нарушениями в развитии.

В заключении необходимо отметить, что психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии должно быть направлено, прежде всего, на поиск их скрытых ресурсов, опору на собственные возможности и создание на этой основе психологически безопасной среды, а так же условий для максимально возможного включения этих семей в социум.

Литература:

1. Бурмистрова Е.В. Семья с «Особым ребенком»: психологическая и социальная помощь // Вестник практической психологии образования. – 2008. - №4 (17).

2. Набойченко Е.С., Блохина С.И. Психологическое сопровождение семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. – Екатеринбург: НПРЦ «Бонум», 2004. – 132 с.

3. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития / Пособие для педагогов-психологов. – М.: ВЛАДОС, 2008.

УДК 801.675.2 ***О.О. Онищенко***

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ-АУТИСТАМИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Аутизм – це специфічний діагноз, який характеризується комплексом симптомів, що відображаються відхиленням в мовленні, соціалізації і стереотипних рухах, прагнення до сталості навколишнього середовища. Дітей з аутизмом дуже важко залучити до навчальної діяльності.

Останнім часом спостерігається значне збільшення випадків захворювання на аутизм. У зв'язку з цим постала необхідність розробити ефективну методику роботи з дітьми з аутизмом для максимально можливої їх соціалізації та подолання негативних проявів.

Дослідження показують, що, незважаючи на тяжкість порушень, в чверті випадків можлива успішна соціалізація таких людей, набуття ними навиків самостійного життя. Важливо підкреслити, що навіть в найскладніших випадках адекватна корекційна робота завжди дає позитивну динаміку: дитина стає більш адаптованою та самостійною в колі близьких людей. Важливим для успішної корекції є вчасний початок роботи з дитиною та вибір дієвої методики роботи.

Спеціалістами ряду країн проводиться пошук нових та оптимізація вже існуючих психотропних, психостимулюючих засобів, а також адаптується ряд навчальних програм, типу ТЕАССН, Монтесорі, Вальдорфської, Т.Пітерса, виробляються нові корекційно-педагогічні методики роботи з такими дітьми.

Серед інших методів роботи за аутичними дітьми можна виділити метод арт-терапії, який наряду з навчанням техніці малювання допомагає розвинути в дитини потребу в спілкуванні, залучає дітей до спільної дії з дорослими, збагачує форми контакту між дитиною і дорослим та дітей між собою, насичує дітей позитивним емоційним досвідом та розвиває їх уяву, зменшує кількість стереотипних реакцій [1, с. 65].

Арт-терапія – один із методів психологічної роботи, який можна розглядати як синтез декількох областей наукового знання (мистецтва, медицини, психології), методику, побудовану на застосуванні мистецтва в своєрідній символічній формі, що дозволяє з допомогою стимулювання креативних можливостей дитини з аутизмом проводити корекцію порушень в інтелектуальному, емоційному то особистісному розвитку.

При створенні малюнків на заняттях в маленьких групах для дитини дуже важливо почути, як інші діти групи сприймають її малюнок. Задача педагога – стимулювати емоційну підтримку з боку інших дітей.

Дослідження ефективності арт-терапевтичної роботи проводилось на базі Херсонського обласного реабілітаційного центру для дітей-інвалідів. В дослідженні брали участь 10 дітей-аутистів віком від 7 до 10-ти років зі значними труднощами у встановленні контакту з однолітками та дорослими з різним ступенем розвитку образотворчої діяльності.

Робота з аутичними дітьми на арт-терапевтичних заняттях може проводитись за наступними етапами:

1) установлення контакту з дітьми досліджуваної групи, створення мотивації до образотворчої діяльності;

2) розвиток навичок малювання:

- оволодіння основними графічними схемами;

- розширення репертуару технік малювання;

3) використання малювання у встановленні контакту між дітьми всередині групи;

4) використання малювання для засвоєння поняття про колір та форму [2].

На першому етапі дітям пропонувалося ознайомитись з приміщенням, у якому проходили заняття, своїм робочим місцем і матеріалами, з якими ми будемо працювати.

На цьому етапі робота велась із кольоровими фломастерами, пізніше – з кольоровою крейдою, фарбами. Використовувалися яскраві та спокійні кольори (червоний, оранжевий, жовтий, синій, зелений). Кожній дитині пропонувався набір інструментів для образотворчої діяльності. Що малювати, дитина обирала сама.

Спочатку робота проводилась індивідуально з кожною дитиною. Для дітей, що говорять, використовувалась гра «Каляки-маляки», в якій дитині пропонувалося подивитися на спонтанну штриховку, намальовану вчителем і сказати, що вона бачить на малюнку. Потім штриховку робила вже сама дитина і відповідь на запитання, що намальовано на аркуші, давав вже вчитель. Така спільна робота, в якій частково стирався кордон між вчителем і учнем, давала дитині відчуття захищеності і настроювала на подальшу роботу з цим вчителем.

При роботі з дітьми, які не говорять, ми намагалися привернути їх увагу до фізичних властивостей тих засобів образотворчого мистецтва, з якими працювали (як кольорові фарби, фломастери або крейда залишають на аркуші сліди), застосовували метод спільного малювання нескладних об'єктів. Після звикання кожної дитини до вчителя дітей переводили в спільну групу.

На наступному етапі діти вчилися робити прості малюнки за зразком (малюнок зайчика з кружечків, квадратів, кругів, трикутників). Спочатку дітям давався майже закінчений малюнок, який потрібно було доповнити. Потім – схема-зразок, за якою діти створювали власні малюнки.

На етапі встановлення контакту між дітьми всередині групи дітям пропонувалося виконувати завдання попарно або групами, спочатку найпростіші (вдвох намалювати крила метелика за зразком і розмалювати її, коли одна дитина малювала одне крило, а інша – друге, в групі домалювати промені сонцю), потім – більш складні (групова робота над простим геометричним малюнком).

При виникненні агресії чи будь-яких інших негативних емоцій, дитині пропонувалося зім'яти аркуш і малювати на м'ятому папері, що дає зовсім інший ефект, ніж звичний малюнок на звичайному аркуші.

Окремі заняття відводились під закріплення форм і кольорів. Для засвоєння, наприклад, форми круга дітям демонстрували декілька круглих предметів (кругле

дзеркальце, кругла фото рамка і т.д.) і пропонували простежити якості цієї форми. Потім діти малювали один із цих предметів за вибором. В кінці заняття дітям показували декілька геометричних форм і пропонували знайти серед них круг. При роботі, направленій на засвоєння кольору, дітям показували смужку паперу певного кольору і пропонували назвати колір. Потім разом із вчителем діти пригадували предмети цього кольору (якщо діти не могли пригадати жодного предмета, вчитель демонстрував їх на малюнках). Потім діти малювали один із предметів. Також при роботі з фарбами дітям пропонувалося простежити, як змінюється один колір, якщо його змішати з іншим.

На наших заняттях ми розглядали червоний, оранжевий, жовтий, зелений, синій, чорний та білий кольори, форми: круг, квадрат, овал, чотирикутник, трикутник. В подальшому, розглядаючи малюнки дітей, їм пропонувалося відповісти, які кольори та форми вони використовували для створення цих малюнків.

Таким чином, заняття з образотворчої діяльності надають багато можливостей щодо розвитку здатності дітей з аутизмом взаємодіяти з дорослим і з однолітками, діяти за інструкцією, розвивати сприйняття, пам'ять, мовлення.

Література:

1. Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции: сборник методических статей / под ред. С.А. Морозовой. – М.: Изд-во «Сигналъ», 2001. – 238 с.

2. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам. Отечественный и зарубежный опыт: научное издание / ред. А. И. Копытин. – М.: Когито-центр, 2012. – 285 с.

УДК 376.3: 376.42

М.О. Пенізєва

АНАЛІЗ ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК РАННЬОГО ВИЯВЛЕННЯ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ З ВАДАМИ УСНОГО МОВЛЕННЯ

Читання як різновид писемного мовлення пізніше формується, ніж мовлення усне. Порушення писемного мовлення більш властиве учням з вадами розвитку, але, як показує досвід, учні загальноосвітніх шкіл також мають дислексію та, як наслідок, порушення письма.

Розвиток навички читання у молодших школярів, включаючи вміння чітко вимовляти звуки, розрізняти їх, володіти артикуляційним апаратом, розвивати правильне читання: складами та словами - одна із найголовніших проблем, які постають перед дефектологом.

Порушення навички читання дітей молодшого шкільного віку вивчається: фізіологами, невропатологами, психологами, лінгвістами. При цьому кожний розглядає їх під своєрідним кутом зору, відповідно до мети, задач і засобів своєї науки.

Логопедія розглядає порушення навички читання з позиції попередження і подолання дефектів засобами спеціально організованного навчання і виховання. Однією з проблем сучасної логопедії являється вивчення порушень навички читання в дітей молодшого шкільного віку якою займалися : Т.Б. Філічова, Р.І.Лалаєва, Р.Е. Левіна, О.М. Корнєв, І. Бугайова та багато інших.

Необхідний обсяг допомоги дітям з порушенням мовлення та читання залежить від характеру порушення розумової так і мовленнєвої діяльності. Частина порушень навички читання зникає з віком, але більшість порушень потребують ретельної роботи логопеда та дефектологів.

З кожним роком стає все більше і більше дітей яким необхідна допомога спеціаліста, який запропонує певну корекційну програму щоб усунути вади мовлення та читання.

Тому вивчення логопедії є важливим для всіх працівників дитячих, а особливо шкільних установ. Значний відсоток мовленнєвих порушень виявляється в шкільному віці, особливо це стосується читання та писемного мовлення.

Своєчасне виявлення мовленнєвих порушень сприяє більш швидкому їх усуненню, попереджає негативний вплив мовленнєвих розладів на формування особистості і на весь психічний розвиток дитини.

Саме тому в нашій роботі ми мали на меті проаналізувати дефектологічну літературу та опрацювати новітні методики, які спрямовані на виявлення мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку. А також підбір методик які б допомогли своєчасно виявити у дітей молодшого шкільного віку дислексії.

З опрацьованих нами літературних джерел ми обрали такі методики:

1. Методика раннього виявлення схильності до дислексії Корнєва О.М.

2. Тестова методика експрес-діагностики усного мовлення молодших школярів Фотекова Т.А. і Переслені Л.

Методика раннього виявлення дислексії (за А. Н. Корнєвим, 1982 р.)

Мета: виявити дітей, схильних до дислексії.

"Рядоговоріння". Інструкція дитині: "Перелічи по порядку пори року і (після відповіді на це питання) дні тижня" (при недостатньому розумінні своїх часових понять допустима допомога у вигляді навідних запитань чи підказки, що не містить порядкового перерахування).

Оцінювання результатів (в цій методиці та в наступних оцінка йде в штрафні бали):

1) правильно відповів на обидва питання - 0 балів; 2) правильно відповів на одне запитання - 2 бали; 3) не відповів ні на одне питання - 3 бали.

"Ритми". Інструкція: "Послухай, як я постукаю, і після того як я закінчу, постукай точно так само". Після цього одноразово пред'являється серія ударів по столу (олівцем або паличкою) з довгими ікороткими інтервалами:

1) прості ритми - II I, I II, II II, II II, I III, якщо завдання виконано вірно, то переходять до більш складного; якщо допущено більше однієї помилки, то припиняють;

2) складні ритми - III II, I II II, I III I, II III I. Критерій виконання такої ж як у простих ритмах.

Оцінювання результатів: 1) виконані обидва завдання - 0 балів; 2) виконані тільки прості ритми - 2 бали; 3) не виконано жодного завдання - 3 бали.[6]

Тест Озерецького "Кулак - ребро - долоня" Інструкція: "Подивися уважно на те, що я зараз зроблю, і повтори точно так само". Експериментатор демонструє дитині тричі поспіль послідовність з трьох рухів руки: вдарити кулаком по столу, поставити долоню ребром, грюкнути долонею по столу.

Дитина, так само як і експериментатор, має тричі без помилок відтворити цю послідовність. Якщо дитина порушила послідовність рухів не більше одного разу, потрібно вказати, що допущена помилка, і надати йому ще спробу (якщо дитина відтворила послідовність з трьох рухів тільки один раз і після стимуляції продовжила її вірно, то це помилкою не вважається). При явному помилковому відтворенні демонстрація зразка повторюється. Всього допускається не більше п'яти демонстрацій.

Оцінювання результатів: 1) правильне відтворення з одного-двох спроб після першої демонстрації - 0 балів;2) правильне відтворення після двох демонстрацій або після трьох демонстрацій з першої спроби - 2 бали;

3) правильне відтворення після чотирьох і п'яти демонстрацій або після трьох демонстрацій з другий і більше спроб - 3 бали.

Субтест "Повторення цифр". Інструкція: "Зараз я назву тобі якісь кілька цифр, а ти, як тільки я закінчу говорити, повтори їх точно в такому ж порядку.". Після цього експериментатор рівним голосом, не змінюючи інтонації на останній цифрі, в ритмі відліку стартового часу називає ряд з трьох цифр. При помилковому відтворенні пред'являється інший ряд з трьох цифр.

При правильному відтворенні переходить до ряду з чотирьох цифр і так далі до ряду з п'яти цифр. Експериментатор фіксує кількість цифр у найбільшому правильно відтвореному ряду. Це є попередньою оцінкою за першу половину завдання.

Після цього дається нова інструкція: "Зараз я назву тобі ще кілька цифр, і ти їх теж будеш повторювати, але починай з кінця, повторюй їх у зворотному порядку. Наприклад: якщо я скажу 1-2, то ти повинен сказати 2-1". При цьому для наочності потрібно по черзі торкнутися пальцем на столі двох уявних точок: спочатку зліва направо, потім справа наліво.

Тактика обстеження та фіксування результатів така ж, як у першій половині завдання: спочатку пропонується ряд з двох цифр, потім з трьох і так далі.

Підсумковим результатом виконання всього завдання є сума попередніх оцінок за першу і другу половину завдання.

Оцінювання результатів:) підсумковий результат більше 6 - 0 балів, 2) підсумковий результат дорівнює 6 - 2 бали, 3) підсумковий результат менше шести - 3 бали.

Складання остаточного висновку:

При обстеженні дітей 6,5 - 7,5 років підсумовуються наступні три оцінки: за "Рядоговоріння", "Повторення цифр" і за тест "Кулак-ребро-долоню" або "Ритми" (з цих двох вибирається завдання, за яке отримана велика оцінка). Сума балів, що перевищує 5, свідчить про схильність до дислексії. [6]

Тестова методика експрес-діагностики усного мовлення молодших школярів. Т. А. Фотекова (2000 р.)

У методиці використані мовні проби, запропоновані Р. І. Лалаевою (1988 р.) і Є.В. Мальцевою (1991 р.).

Мета: виявлення особливостей мовного розвитку учнів 1 класу. Методика включає чотири серії.

Серія 1 - Дослідження сенсомоторної рівня мови - включає чотири групи завдань:

1. Перевірка фонематичного сприйняття;
2. Дослідження стану артикуляційної моторики;
3. Дослідження звуковимови;
4. Перевірка сформованості звукослоговой структури слова.

Серія 2 -Дослідження граматичного ладу мовлення.

Серія 3 - Дослідження словника і навичок словотворення.

Серія 4 - Дослідження зв'язного мовлення.

Всі завдання об'єднані в чотири серії з однаковими максимальним оцінками в тридцять балів. Найбільшу кількість балів за всю методику становить сто двадцять балів. При обробці отриманих даних абсолютне значення перекладається у відсотки. І рівню відповідає оцінка, що становить 44,95% від максимуму і нижче, II рівню – 64,9-45%; III рівню – 79,9-65%; IV рівню - 100-80%;

Узагальнюючи результати використаних методик, можна сказати, що найвищий четвертий рівень успішності зустрічається у дітей з нормальним мовним та інтелектуальним розвитком [5].

Успішність третього рівня свідчить про нетяжкі системні мовні дефекти або про вираження несформованості окремих сторін мовлення. Така результативність характерна для дітей затримкою психічного розвитку або з негрубим загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ Ш рівня або елементи ЗНМ).

Успішність виконання мовних проб, відповідає 2 рівню, вказує на наявність вираженого недорозвинення мови. Крім мовного дефекту, у них зазвичай виявляється недостатність пізнавальної діяльності, тому їм необхідно комплексна корекція, як логопедична, так і психологічна, а по можливості - нейропсихологічна. Успішність другого рівня зустрічається і у дітей з ЗПР.

Найнижчий перший рівень успішності виконання методики свідчить про грубе недорозвиненні всіх сторін мовлення. У дітей з такими показниками часто діагностуються моторна алалія чи складний дефект, що поєднує розумову відсталість і важку мовну патологію [5].

На наш погляд дані методики виявлення стану сформованості писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку, допоможуть логопедам своєчасно

виявити схильність в першокласників з порушеннями мовлення до дислексії. Та негайно розпочати корекційну роботу з усунення вад писемного мовлення.

Література:

1. Аманатова М.М. Обзор нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ [Текст]/ Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии. — М.: Изд-во МСГИ, 2006. – С.10-13.

2. Бугайова І. Якщо в дитини дислексія //Подолання логопедичних проблем молодших школярів. – К.:Видавничий дім «Шкільнй світ». 2006.

3. Ефименкова Л. Коррекция усной и письменной речи учащихся начальних класов . – М.: Просвещение, 1991.

4. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – СПб.: Союз, 1998.

5. Макарова С. Щоб ротик був слухняний [Текст]: Логопедичний практикум/ С. Макарова. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2010. – 160 с.

6. Филичева Т. Б Основы логопедии[Текст]: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. “Педагогика и психология (дошк.)”/За ред. Т.Б.Филичева, Н. А. Чевелева, Т. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. –223 с.

7. Корнев О.М. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб., 1995. – 200 с.

УДК 376.1:37.012 ***С.В. Полещук***

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВЗАЄМОДІЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ В ГАЛУЗІ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку корекційної освіти в Україні характеризується значними змінами, що є відображенням вимог сучасного суспільства. Стан вітчизняної системи навчання та виховання дітей з психофізичними вадами можна охарактеризувати як перехідний. Відбувається реорганізація частини навчальних закладів, створюються навчально-виховні комплекси, центри розвитку дитини, запроваджується інклюзивне навчання. Ця ситуація створює певні виклики як до закладів корекційної освіти і системи управління ними, так і до науковців, що працюють в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки.

За таких умов співробітництво вчених і педагогів спеціальних закладів набуває особливого значення. Необхідно об’єднати зусилля в пошуку науково обґрунтованих оптимальних рішень, які б дозволили повністю використати наявний потенціал педагогічних колективів у нових умовах діяльності.

Співпраця вищих навчальних закладів, науково-дослідних установ і закладів корекційної освіти в Україні розвинена і плідна, про що свідчить аналіз наукових публікацій, матеріалів науково-практичних конференцій і семінарів різного рівня (наприклад, [1, 2]). В той же час, сьогоднішня ситуація вимагає від обох сторін цієї взаємодії більшої систематизації та координації зусиль, налагодження більш ефективного механізму впровадження результатів наукових досліджень, а також

поширення та запровадження позитивного досвіду побудови діяльності спеціальних закладів у нових умовах.

В цій статті спробуємо окреслити деякі проблеми, які повинні стати предметом інтеграції зусиль науки і практики щодо вдосконалення системи комплексного супроводу дітей з розумовими та/або фізичними вадами.

Напевно, центральним питанням є розбудова системи надання корекційної допомоги в Україні. На сьогоднішній день можна оцінити діяльність держави в цьому напрямку як більшою мірою декларативну, що на місцях спричиняє певну хаотичність конкретних заходів. Хоча, безумовно, такого масштабу процес може бути успішний тільки при наявності науково обґрунтованого плану дій, який повинен при необхідності уточнюватись на основі набутого практичного досвіду його реалізації.

Якщо виходити з того, що перебудова системи закладів на сьогоднішній день є вимогою сучасного суспільства, то першим кроком потрібно було б вивчити саме суспільний запит. Необхідно реально оцінити стан сучасної дитячої популяції з точки зору розповсюдженості вад розумового та/або фізичного розвитку, а також існуючого ризику порушень розвитку під впливом несприятливих факторів середовища. При цьому треба брати до уваги і фактор місця проживання родини, який в наших сучасних умовах може бути вирішальним у питанні доступності послуг корекційної освіти. Це може і повинно стати предметом спільного дослідження працівників психолого-медико-педагогічних консультацій, соціальних служб, медичних закладів, а також науковців.

Також слід враховувати, що окрім об'єктивної потреби конкретних дітей у корекційній допомозі важливим чинником формування суспільного запиту до корекційної освіти є її місце в суспільній свідомості. Без адекватного ставлення до проблеми психофізичних вад у дитячому віці, необхідності та можливості їх корекції представників різних груп: батьків, керівників і педагогів загальноосвітніх шкіл, державних службовців, здорових однолітків та їх батьків, та й усіх представників громади, - важко розраховувати на успішний розвиток системи корекційної освіти.

Спільні дії науковців і фахівців системи корекційної освіти доцільно спрямувати на дослідження ставлення названих груп осіб до проблеми навчання, виховання та інтеграції в суспільство дітей з психофізичними вадами, готовності брати активну участь у цих процесах, на аналіз проявів неадекватності та неконструктивності у підходах і шляхів їх подолання, розробку змісту та проведення широкої просвітницької роботи, забезпечення інформування та консультування всіх зацікавлених осіб.

Вдосконалення системи надання корекційно-педагогічної допомоги, безумовно, повинно базуватись на сучасних наукових уявленнях про структуру дефекту різних груп дітей та чинники її формування. Зокрема, одним з актуальних напрямків розвитку теоретичних основ спеціальної психології та корекційної педагогіки є подальша наукова розробка питань, що стосуються загальних закономірностей дизонтогенезу та його типології. Так, на думку М.М.Семаго та Н.Я.Семаго [3, с. 20-21], протягом останнього десятиріччя спостерігається різке

ускладнення структури відхилень у розвитку, зростає кількість дітей зі сполученими вадами, поширення пограничних випадків, віднесення яких до певної нозологічної групи виявляється значно утрудненим. За таких умов невирішеними виявляються не тільки теоретико-методологічні, а й суто практичні питання, зокрема, проблема оптимального вибору освітнього маршруту дитини, наприклад, при наявності стійких кіркових порушень окремих вищих психічних функцій на фоні достатнього інтелектуального та особистісного потенціалу в цілому.

З цієї точки зору, важливим напрямком співпраці науковців і фахівців системи корекційної освіти є апробація та запровадження в практику оцінювання психічного розвитку дітей сучасних методологічних підходів: моделі системного аналізу психічного розвитку дитини М.М.Семаго та Н.Я.Семаго [3], нейропсихологічного підходу до дослідження стану вищих психічних функцій [4] та інших. Також актуальною проблемою є розробка типових моделей корекції для тих варіантів дизонтогенезу, які поки ще не знайшли місця в існуючій системі надання корекційно-педагогічної допомоги.

Окремою актуальною проблемою є науковий супровід інклюзивної освіти. В розробку цього питання активно включились науковці різних регіонів України. Основними напрямками співпраці між науковими та педагогічними колективами є дослідження факторів успішного впровадження інклюзії, пошук оптимальних організаційних та методичних підходів до навчання дітей в інклюзивних закладах, інформаційна та методична підтримка вчителів загальноосвітніх шкіл, які працюють з дітьми з психофізичними вадами.

На нашу думку, однією з основних сучасних проблем вітчизняної корекційної освіти (яку можна вважати «проблемою росту») є недостатня «технологічність» корекційно-педагогічної діяльності в нових умовах, в тому числі, з використанням нових методичних підходів. В результаті якість і успішність корекційно-розвивального впливу на дітей з психофізичними вадами, особливо тих, хто має ускладнену структуру дефекту, або навчається в умовах інклюзії, значною мірою залежить від індивідуальності вчителя-дефектолога, логопеда, психолога, його бажання і здатності працювати ефективно та творчо. Виправити це положення може тільки розробка, апробація та впровадження ефективних і гнучких корекційно-педагогічних технологій.

Необхідно зазначити, що практично всі з названих напрямків роботи на сьогодні активно розробляються науковими та педагогічними колективами. Зокрема, кафедра корекційної освіти Херсонського державного університету вже багато років плідно співпрацює з колективами обласної та міської психолого-медико-педагогічних консультацій, спеціальними дошкільними закладами та школами міста та області, Херсонського обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Зараз триває експериментальна робота з впровадження інклюзивної освіти на базі Комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Теремок» Херсонської обласної ради», а також з дослідження проблем формування єдиного корекційного простору на базі Калінінської спеціальної загальноосвітньої школи-

інтернату І-ІІ ступенів № 1 Херсонської обласної ради, в якій кафедра бере активну участь.

В той же час, частина накопиченого науковими та педагогічними колективами України досвіду залишається на регіональному рівні, що може спричиняти дублювання вже проведених досліджень. Це, можливо, є позитивним для накопичення наукових фактів, але не дуже бажане з точки зору необхідності раціонального розподілу часу та зусиль фахівців. Отже, актуальною проблемою залишається координація роботи різних наукових і освітніх закладів, можливо, зі створенням єдиного ресурсного інформаційного центру.

Слід також зазначити, що результати співпраці науковців і практиків обов'язково повинні кластися в основу вдосконалення змісту підготовки і підвищення кваліфікації фахівців у вищих навчальних закладах, оскільки їх випускники повинні бути готовими не тільки до роботи в нових умовах, а й до активної участі у подальшій модернізації діяльності закладів корекційної освіти.

Безумовно, значна частина сьогоднішніх проблем корекційної освіти обумовлена недостатнім її фінансуванням, невирішеністю багатьох як стратегічних, так і тактичних питань на державному рівні. Але наука саме й покликана працювати на перспективу, готувати надійне обґрунтування для подальшого вдосконалення практичної діяльності суспільства.

Література:

1. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. XXIII в трьох частинах. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013.

2. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова / за ред. В.М. Синьова, В.І. Бондаря. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Вип. XXIII. – К.: НПУ імені Драгоманова, 2013.

3. Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. Под общ. ред. М.М. Семаго. – М.: Генезис, 2011. – 400 с.

4. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2008. – 319 с.

УДК 376.1 ***Т.Г.Пулінець***

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ – НОВІТНЯ ФОРМА ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Світовий процес переходу до інформаційного суспільства, а також економічні, політичні та соціальні зміни, які його супроводжують, прискорюють реформування системи освіти.

Право на освіту мають всі діти, включаючи дітей з особливими потребами. Конвенція ООН про права дитини, низка інших міжнародних правових актів,

Конституція і законодавство України закріплюють право всіх дітей на отримання освіти та реабілітацію в умовах максимально можливої соціальної інтеграції.

В наш час проблема освіти дітей з обмеженими можливостями має статус національного пріоритету.

Актуальність розгляду питань з модернізації системи спеціальної освіти пов'язана в першу чергу з тим, що число дітей, які потребують корекційного впливу неухильно росте. Також спостерігається тенденція якісної зміни структури дефекту, комплексного характеру порушення у кожної окремої дитини.

Завдяки розвитку інформаційних технологій, можливою формою освіти для дітей, які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад і потребують навчання в домашніх умовах, може стати дистанційне навчання з використанням сучасних інформаційно - комунікаційних технологій, яке надає реальну можливість залучати їх до навчального процесу.

На сьогодні питання розвитку дистанційної освіти як новітньої форми навчання, що сприяє подоланню перешкод на шляху отримання необхідних знань та умінь, привертає до себе увагу багатьох вчених. Так, Мостіпан О., Шуневич Б. акцентують увагу на тому, що сучасні новітні технології можна використовувати для сліпих, глухих, хворих на ДЦП, тобто тих дітей, які не можуть вільно відвідувати заклади освіти.

Дистанційним є навчання, при якому всі або більша частина навчальних процедур здійснюється з використанням сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій при територіальній роз'єднаності педагога і учнів.

Дистанційна технологія навчання (навчального процесу) - сукупність методів і засобів навчання та адміністрування навчальних процедур, що забезпечують проведення навчального процесу на відстані на основі використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Дистанційна форма навчання передбачає організацію навчального процесу викладачем, розробку навчальної програми, орієнтованої на самостійну (або під наглядом дорослого, який вміє працювати за комп'ютером) роботу учня, який перебуває на значній відстані від педагога, має змогу будь-коли розпочати діалог за допомогою телекомунікаційних засобів.

Необхідними умовами для дистанційного навчання є:

- доступ до комп'ютера;
- вихід до мережі Internet.

(якщо такої можливості немає, можлива кейсова форма: коли учневі видається так званий "кейс", що містить усі необхідні навчальні матеріали і посібники);

- бажання навчатися і вміння працювати самостійно, або під наглядом дорослого, який володіє комп'ютером.

В умовах здобуття учнями з особливими потребами освіти з використанням мережевих освітніх ресурсів значна роль відводиться мережевим викладачам і педагогам-кураторам, які здійснюють методичний та педагогічний супровід навчального процесу. Саме на них покладається відповідальність за створення

специфічних умов навчання, що відповідають індивідуальним особливостям кожного учня.

Застосування новітніх інформаційно-комп'ютерних технологій змінює роль учителя - він виступає більше у ролі помічника(тьютора). Також воно стимулює впровадження нових педагогічних прийомів і підходів у підготовці до уроку.

Досить важливими стають такі якості, як здатність застосовувати інноваційні методи використання комп'ютерних можливостей з метою активізації пізнавальної діяльності, високий рівень технічної грамотності, поглиблення та здобуття нових знань.

Таким чином, у системі дистанційного навчання виділені :

1. Учень - той, хто навчається.

2. Тьютор - той, хто навчає.

3. Організатор - той, хто планує навчальну діяльність, розробляє програми навчання, займається розподіленням, навчальним навантаженням на тьюторів, вирішує різні організаційні питання.

4. Адміністратор - той, хто забезпечує стабільне функціонування системи.

Головними принципами дистанційного навчання є:

- гуманістичність;
- вибір змісту освіти;
- мобільність навчання;
- наявність стартового рівня освіти (застосовуючи комплекс розвивальних ігор, педагоги знайомлять дітей із комп'ютером, вчать їх маніпулювати мишкою та клавішами, орієнтуватися на площині екрану монітора; розвивають психічні процеси та пізнавальну діяльність дитини).

В умовах реалізації навчального процесу в дистанційному режимі для кожного учня школи повинен складатися навчальний план відповідно з його індивідуальними особливостями здоров'я і освітніми потребами.

Відомо, що увага дітей з обмеженими можливостями характеризується рядом патологічних особливостей. У більшості з них відзначається підвищена психічна виснажуваність та втома, знижена працездатність. Порушується формування вибірковості, стійкості, концентрації, переключення, розподілу уваги. Особливо значні труднощі виникають при формуванні довільної уваги. Тому під час дистанційного навчання рекомендується мережевий урок розбивати на проміжки з перервами, що включають зміну виду діяльності. Відповідно потрібно збільшити термін проходження мережевого курсу настільки, наскільки це буде необхідно.

Для залучення мимовільної уваги потрібно використовувати наочні засоби навчання (вже містяться в мережевому курсі).

Для розвитку довільної уваги потрібно використовувати схеми, діаграми, таблиці.

У дітей з особливими потребами спостерігається специфічний розвиток пам'яті та своєрідність у формуванні мнемічних процесів. Під час навчання рекомендується навчати дітей мнемічних прийомів:

- виділення ключової опорної думки (пропозиції) у кожному абзаці;

- переказ з використанням опорних ключових пропозицій;

- збагачення словникового запасу за допомогою підбору ілюстрацій, синонімів, веденню словника термінів, демонстрації прикладів;

На початку кожного наступного уроку важливо присвятити деякий час повторенню вже вивченої інформації.

Під час занять необхідно враховувати емоційний фактор (зв'язок викладеного матеріалу з минулим досвідом), за рахунок якого продуктивність інтелектуальної праці значно зростає.

У дітей з особливими потребами має місце обмеженість пасивного і активного словника, що свідчить про вузькість загальних уявлень, які формуються в процесі освоєння різних видів діяльності. Особливо обмежений запас слів, що позначають ознаки, якості, властивості предметів, а також різні види дій з предметами. Відзначається і своєрідність в розумінні мови: недостатнє розуміння багатозначності слів, іноді незнання предметів і явищ навколишньої дійсності. Часто спостерігаються труднощі розуміння текстів художніх творів, арифметичних завдань. Для більшості учнів з обмеженими можливостями характерні слабка диференціація лексичних значень, незнання мовних правил перефразування, неточність вживання антонімів і синонімів.

Серед прийомів корекції, які використовуються у процесі дистанційного навчання, важливе місце належить розвитку мовленнєвого спілкування: граматично правильній побудові фраз, вживанню у мовленні числівників і займенників, службових слів і прийменників, в першу чергу, пов'язаних з просторовими і часовими категоріями, підбору синонімів, використанню синонімів і антонімів у усній і письмовій мові.

Також, рекомендується вести словник понять і термінів по кожному предмету, що вивчається, акцентувати увагу учня на рубриці «Словник» в матеріалі уроку.

Важливо навчати дітей усному оформленню завдань до текстів, інструктувати щодо їх виконання(в учня повинні бути приклади та алгоритми виконання кожного виду завдань, що зустрічаються в матеріалі уроку). Аналізуючи текст художнього твору, доцільно спочатку усвідомити зміст твору, особливу увагу приділити встановленню причинно-наслідкових зв'язків. Вчителю необхідно скласти перелік питань за змістом.

Для корекції мисленнєвих процесів під час мережевого уроку потрібно збагачувати словниковий запас дитини, підбирати ілюстрації, синоніми, вести словник термінів. Важливим є підкріплення теоретичних положень конкретними прикладами, які базуються на досвіді учнів.

Для розвитку у дітей процесів аналізу і порівняння явищ, об'єктів потрібно використовувати таблиці подібностей та відмінностей.

Для навчання встановленню причинно-наслідкових відносин рекомендується застосовувати питання за змістом матеріалу, з формулюванням «Чому?», «Навіщо?».

Під час дистанційного навчання важливим є спільне(учень та учитель) вивчення плану мережевого уроку, позначення кожного пройденого етапу словесно.

Дуже важливим є також систематичний контроль в процесі роботи. Необхідно відзначати успіхи школяра, показувати його просування вперед. Поступово треба переходити на той етап, коли учень і сам виконує, і сам контролює дії.

Таким чином, у процесі спеціально організованого дистанційного навчання особливості психічного пізнавального розвитку дітей з обмеженими можливостями успішно коригуються.

Завдяки технології дистанційного навчання діти з особливими потребами:

- отримують спеціально розроблені для них компакт-диски з різних предметів, анімаційні матеріали;

- мають доступ до інформаційних фондів бібліотек, музеїв та інших історико-культурних та художніх джерел;

Дистанційна освіта є реальною можливістю навчатися в індивідуальному режимі незалежно від місця і часу, отримувати освіту за індивідуальною траєкторією, відповідно до принципів відкритої освіти.

Література:

1. Антонов В.М. Сучасні комп'ютерні мережі. – К.: „МК-Прес", 2005. – 480 с.

2.Биков В.Ю. Дистанційна освіта - перспективний шлях до розвитку професійної освіти // Педагогічна газета. – Січень 2001. - №1.-С.2-4

3. Сисоєва С. О. Методологічні проблеми дистанційного навчання // Вісн. Акад. дистанц. освіти. – 2004. – № 2. – С. 21– 28.

4. Шабанов А. Г. Формы, методы и средства в дистанционном обучении // Инновации в образовании. – 2005. – № 2. – С. 102–116.

5. Створення дидактичних матеріалів з дистанційної форми навчання: Інформ.-метод. зб. / П. М. Таланчук, А. Г. Шевцов, В. Т. Бажан, В. М. Ген-ба. – К.: Ун-т "Україна", 2001. – 48 с.

УДК 376.42:159.928.234 ***І.В.Раскевич***

ВПЛИВ ЗАТРИМКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ НА СТАН ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільний вік – період найбільш інтенсивного формування особистості. Якщо інтелектуальний й емоційно-вольовий потенціал дитини не отримує належного розвитку в дошкільному віці, то його не вдається реалізувати в повній мірі в подальшому житті. Особливо це стосується дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Без надання своєчасної медичної і психолого-педагогічної допомоги відхилення у розвитку стають більш вираженими, охоплюють всі сфери психічного розвитку дитини, заважають її соціальної адаптації [2].

Особливої актуальності набуває розробка заходів, спрямованих на розвиток адаптаційного потенціалу дітей, що мають особливості у розвитку. Найважливішим положенням вітчизняної психології є положення про те, що особистість повинна йти попереду проблем та аномалій розвитку.

«Не можна вимагати від дитини неможливого – до певного рівня і певного кола знань різні діти йдуть по різному»,– писав В.Сухомлинський.

Зростання кількості дітей з відхиленнями у психічному та соматичному розвитку є однією з гострих проблем сучасного суспільства. Екологічне неблагополуччя, збільшення темпу життя, криза інституту сім'ї, економічна нестабільність є причинами того, що рік від року збільшується кількість дітей з соматичною і нервово-психічною патологією, спостерігається зростання числа складних, поєднаних порушень розвитку. Одним з найпоширеніших відхилень є затримка психічного розвитку [4].

Діти із затримкою психічного розвитку - це особлива категорія дітей з органічними й функціональними порушеннями нервово-психічних процесів, що зумовлюють уповільненість темпу розвитку психіки дитини, що проявляється в недостатності загального запасу знань, нестійкості уваги, поверховості сприймання, ослабленій пам'яті, незрілості мислення, швидкій втомлюваності під час пізнавальної діяльності [1].

Основні групи причин, які можуть обумовлювати затримку психічного розвитку дитини:

1. Органічні причини, що затримують нормальне функціонування центральної нервової системи (енцефаліт, менінгіт, а також ускладнення при різних інфекційних і вірусних захворюваннях, травми головного мозку).

Поразка нервової системи частіше виникає у недоношених дітей і у випадках внутрішньоутробної гіпоксії і асфіксії при пологах.

2. Дефіцит спілкування дітей з однолітками і дорослими.

3. Частково сформована провідна діяльність віку.

Причини виникнення ЗПР різноманітні, отже, і сама група дітей із затримкою психічного розвитку украй неоднорідна [3].

Початок вивчення цієї проблеми був покладений в 50-ті роки роботами

Г.Ю. Сухаревої. Комплексне вивчення затримки психічного розвитку як специфічної аномалії дитячого розвитку було розпочато у вітчизняній дефектології в 60 - ті роки минулого сторіччя. У роботах Т.А. Власової, М.С. Певзнер, К.С. Лебединської, В.М. Лубовського, У.В. Ульєнкової були представлені перші узагальнення клінічних даних про дітей із затримкою психічного розвитку та загальні рекомендації з організації корекційно-розвиваючої роботи з ними, діагностичні методи виявлення різних клінічних типів найбільш стійких форм затримки психічного розвитку.

Проблема особливості формування емоційно-вольової сфери у дітей із затримкою психічного розвиту старшого дошкільного віку є найбільш актуальною, оскільки в умовах суспільства, що інтенсивно розвивається, недорозвинення емоційних і вольових якостей особистості незмінно призводить до певних труднощів в ігровій і навчальній діяльності та, як наслідок, інтеграції дітей із затримкою психічного розвиту старшого дошкільного віку у соціум.

У дефектології та спеціальній психології сформувалися і продовжують розвиватися теоретичні і експериментальні дослідження вольової регуляції

(Л. С. Виготський, В. К. Котирло, С. Є. Кулачковська, С. О. Ладивір та ін.), емоційної регуляції (Анохін П.К., Ізард К.Е., А.В.Запорожець, Я.З.Неверович, Леонтьєв А.Н., Павлов И.П., Рубінштейн С.Л., Симонов П.В.) Їх дослідження доволі широко висвітлені у літературі.

Формування емоційної сфери дітей із затримкою психічного розвитку представлені у роботах: Бєлопольської Н.Л., Власової Т.А., Виготського Л.С., Гаврилушкіної О.П., Забрамної С.Д., Кулагіної И.Ю., Лурія А.Р., Певзнер М.С.

Психологами відмічається взаємозв'язок емоційної і вольової сторін регуляції (Л.С.Виготський, В.І.Селіванов, Л.І.Божович, О.В.Дашкевич та ін.). Проте все ще недостатньо робіт, присвячених вивченню взаємодії, взаємообумовленості різних аспектів регуляторної діяльності, участі різних сторін особистості в регуляторному процесі. Напрям представлений лише окремими дослідженнями. Практична спрямованість досліджень в даній галузі свідчить про перспективність розгляду єдності емоційних і вольових процесів в механізмі регуляторної діяльності [5].

Психологічні дослідження емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку набувають нині особливої актуальності, адже це пов'язано з виконанням корекційних завдань щодо формування регуляторних процесів, які зумовлюють не тільки розвиток емоційного контролю, але й перехід від зовнішньої регуляції поведінки та зусиль до внутрішньої, що сприятиме становленню соціальної взаємодії, підвищення працездатності в трудовій і навчальній діяльності, профілактиці несприятливих наслідків стомлення і стресових станів.

Тому виникає необхідність вивчення специфіки емоційної та вольової сфер у дітей старшого дошкільного віку, як з нормальним рівнем інтелекту, так і дітей з відхиленнями в розвитку. Дослідження особливостей емоційної сфери дошкільнят із затримкою психічного розвитку є особливо значимим, оскільки будь-який дефект супроводжується змінами емоційного стану дитини.

Емоційно-вольова сфера та методи її діагностики у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку вивчена недостатньо. Спеціальна психологія та дефектологія ще не мають теоретично обґрунтованої і практично апробованої системи діагностики емоційно-вольової сфери старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Мета нашого дослідження полягала в тому, щоб визначити особливості та стан емоційно-вольової сфери у дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного віку у порівнянні із рівнем сформованості емоційно-вольової сфери у дітей з віковою нормою у розвитку.

Дослідження проводилося на базі комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Теремок» Херсонської обласної ради». Досліджувалися діти старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку та діти із віковою нормою у розвитку.

У якості діагностичного інструментарію при вивченні емоційної сфери старших дошкільників були використані проективні кольорово-малюнкові тести діагностики психічних станів дитини «Кактус», «Дослідження емоційного стану дитини за

методикою Прохорова», «Будиночки», «Малюнок людини», Колірний тест (за М. Люшером), ступінь тривожності дітей дошкільного віку за методикою «Вибери потрібне обличчя» Р.Темла, М.Доркі, В.Амена. Обрані методики спрямовані на адекватне розпізнавання емоційного стану, точності та якості дослідження, можливості співвіднесення с особистісними переживаннями, підсвідомої репрезентації картини внутрішнього світу дитиною засобом образотворчої діяльності, яка є для дошкільника способом осмислення дійсності і своїх взаємовідносин з нею.

Дослідження індивідуальних особливостей вольових дій старших дошкільників із затримкою психічного розвитку, які виявляються у різних видах дитячої активності та їх порівняння із станом вольової сфери дітей із віковою нормою у розвитку здійснювалося за методиками: «Графічний диктант», «Лабіринт», «Зразок і правило», «Так і ні», «Будиночок», дослідженням самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн (у модифікації А.Прихожан).

Методики дослідження вольової сфери дошкільників дозволили виявити стан вольових процесів та їх порушення у дітей із затримкою психічного розвитку через аналіз: графічних зображень, вміння дитини діяти за правилами, точно виконувати вказівки дорослого, самостійно діяти, уважно слухати, зосереджуватися, утримувати увагу протягом часу виконання завдань.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що діти старшого дошкільного віку із нормою інтелекту та із затримкою психічного розвитку можуть були досліджуваними за вище зазначеними методиками, вони розуміють зміст завдань, вимоги, які перед ними поставлені. Виконання змісту тестів викликало у дітей прояв позитивних емоцій, цікавість, бажання працювати та напруження вольових процесів.

У дошкільнят із затримкою психічного розвитку, на протязі дослідження, була наявна слабка емоційна сталість, порушення самоконтролю, довільність уваги, поетапного контролю під час діяльності, не помічали невідповідності своєї роботи запропонованому зразку, не завжди знаходили власні помилки, навіть після прохання дорослого перевірити виконану роботу, спостерігалася агресивність поведінки, зміна настрою, невпевненість, почуття страху, манірність поведінки.

За результатами методик можна зробити певні висновки щодо проявів емоційно-вольової сфери дітей обох груп. Так, у дітей, що мають вікову норму у розвитку висока, стабільна самооцінка, адекватні домагання, не байдужість до оцінювання оточуючими, не високий рівень тривожності, агресивності, імпульсивності. Домінуючими рисами емоційних відносин можна назвати радість, бадьорість, товариськість, прагнення дружніх стосунків. Для дітей з затримкою психічного розвитку властиві суттєво вищі показники ніж в групі з нормою у розвитку, що свідчить про наявність психологічних проблем саме в сфері емоційно-вольової регуляції поведінки. Найбільш високі показники за наступними симптомокомлексами: страхи, опасання, недовіра до оточення, тривожність, агресивність, імпульсивність, потреба у захисті, невпевненість у собі, демонстративність, енергійність в поведінці з метушливістю, що пов'язано з

очікуванням невдачі. Притаманна втомленість, фантазування, замріяність, радість у емоційній сфері. Переважність компенсаторних механізмів.

Для 90% дітей з затримкою психічного розвитку було виявлено більш або менш виражені труднощі, які полягали у підвищеній втомлюваності, особливо під час розв'язання завдань, що вимагали тривалого інтелектуального напруження. 45% дітей у втомленому стані ставали надмірно збудливими, роздратованими, імпульсивними, метушливими, інші (45%), навпаки, ставали загальмованими, темп їхньої діяльності різко уповільнювався або вони зовсім припиняли роботу, проявляли невпевненість, боязкість. 10% дітей виявили досить стабільну витривалість, але у них була порушена увага та зосередженість на завданні.

27% дітей виявили небайдужість до власних здобутків, була наявною мотивація змагання з однолітками своєї статі.

При дослідженні вміння керувати своїми діями і контролювати правильність їх виконання відповідно до заданих правил діти із нормою у розвитку показали менш розбіжні результати, у дітей із затримкою психічного розвитку зафіксовано рівні: низький – 23%, середній – 32%, достатній – 32%, високий – 13%.

Таким чином, можна дійти висновку, що розвиток емоційно-вольової сфери погіршує затримка психічного розвитку різного ґенезу.

В рамках емпіричного обґрунтування взаємозв'язку емоційної та вольової регуляції виявлено, що вольова регуляція діяльності здійснюється при особистій участі емоцій. Емоції служать одним із найважливіших джерел, що допомагають усвідомленню регуляторних процесів і підтримує основу вольової регуляції, а саме її усвідомленість, рефлексивність, довільність.

Література:

1. Власова Т.А. Дети с задержкой психического развития / Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. /– М., 1984. - 186 с.

2. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. Принцип развития в психологии. / А.В. Запорожец/ – М., 1978. - 456 с.

3. Нестеренко В.В., Мерклінгер М.В. Особливості дітей із ЗПР як психолого-педагогічна проблема //В.В. Нестеренко, М.В. Мерклінгер /стаття/ Режим доступу: sandavak.narod.ru/stud_stat/merklinger.pdf.

4. Стадненко Н.М. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко, Л.В. Борщевська, А.Г. Обухівська. – К., 1998. – 144 с.

5. Шевякова Н.Л. Проблема співвідношення емоційної та вольової регуляції: теоретичний аналіз// Н.Л. Шевякова/ стаття/ ПМ-08-Г-3 ДВНЗ «УМО» НАПН України

УДК 376.36 : 373.312.141 ***Ю. В. Рібцун***

ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Сучасні тенденції спеціальної освіти в Україні спрямовані насамперед на пошук креативних форм, засобів і методів допомоги дітям з особливими освітніми потребами (ООП). Саме тому настільки актуальною є науково обґрунтована, методично підтверджена та практично реалізована розробка програмно-методичного забезпечення роботи з дітьми різних вікових груп з ООП. Лідерами у впровадженні освітніх інноваційних технологій у навчально-виховний процес закладів різних типів були і залишаються науковці Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. Міністерство освіти і науки України звернулося до творчого високопрофесійного колективу саме цієї науково-дослідної установи з пропозицією розробити спеціальні програми для роботи зі школярами з ООП.

Удосконалення стандартизації спеціальної освіти обумовило зміни пріоритетів корекційно-розвивального процесу у навчальних закладах, зокрема для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), що знайшло своє відображення у розробці спеціальних програм. Процес навчання у школах для дітей із ТПМ спрямований насамперед на ***розв'язання*** ряду ***основних завдань***: 1) *профілактичних*, які мають на меті загальний розвиток школярів, розширення та уточнення їх уявлень про оточуючий світ і формування різних видів узагальнень; 2) *корекційно-розвивальних*, котрі передбачають подолання в учнів порушень різних компонентів мовленнєвої системи; 3) *навчально-виховних*, що пов'язані власне з навчальним процесом, свідомим оволодінням школярами загальноосвітніми знаннями та навичками.

Навчання у спеціальних загальноосвітніх школах здійснюється на основі Типових навчальних планів [4], які мають інваріантну складову, обов'язкову для всіх спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування і форм власності, та варіативну, в якій передбачено додаткові години на вивчення предметів інваріантної складової, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття, консультації. Повноцінність початкової спеціальної освіти забезпечується тільки одночасною реалізацією інваріантної та варіативної складових. Інваріантною складовою Типового навчального плану загальноосвітньої школи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення з підготовчого до четвертого класу передбачено вивчення учнями навчального предмету «Образотворче мистецтво» (1 год. на тиждень). Крізь призму образотворчої змістової лінії Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти навчальна програма «Образотворче мистецтво» допомагає вчителю реалізувати вимоги, передбачені освітньою галуззю «Мистецтво», одночасно здійснюючи художній і мовленнєвий розвиток учнів.

Образотворче мистецтво – одна із форм образного пізнання дійсності, що стимулює роботу обох півкуль головного мозку, формує творчий потенціал і

ціннісне ставлення до оточуючого світу, здійснює мовленнєвий, емоційно-духовний та естетично-моральний розвиток, активізує художньо-естетичне сприймання, образне мислення, фантазію, інтуїцію, удосконалює просторову орієнтацію, ручну та дрібну моторику, збагачує емоційно-чуттєвий, мовленнєвий і когнітивний досвід, виховує естетичний смак. Програма з образотворчого мистецтва розроблена у тісному зв'язку навчання, виховання, корекції та розвитку. В її основу покладені ***принципи*** науковості, системності, комплексності, наочності, доступності, варіативності, інтегративності, індивідуального підходу, урахування симптоматики порушення та структури мовленнєвого дефекту, зони актуального і найближчого розвитку школяра, що дозволить учителю диференціювати навчальний матеріал, гнучко застосовуючи сучасні інноваційні форми й методи роботи.

В цілому *навчальна програма* являє собою такий нормативний документ, який конкретизує для кожного класу визначені Державним стандартом [1, 2] результати навчання відповідно до певної складової освітньої галузі, розкриває її зміст, а також містить рекомендації щодо оцінювання результатів навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу. Програма з образотворчого мистецтва має ***табличну структуру*** та складається з трьох колонок. Перша з них розкриває зміст початкової загальної освіти, повністю узгоджену з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти [1]; друга висвітлює державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, адаптовані до вимог загальноосвітньої школи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення; третя колонка являє собою розписані згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами [2] корекційно-розвивальні лінії, які враховують мовленнєвий, пізнавальний, особистісний розвиток дітей із ТПМ, особливості їх сенсомоторики та емоційно-вольової сфери, а отже, розкривають спрямованість корекційно-розвивальної роботи.

У програмі представлено ряд ознайомлювальних і поглиблених навчальних тем із зазначенням кількості годин, відведених на їх вивчення. Слід зазначити, що для кожного класу передбачено по *3 години резервного часу*, які вчитель може використовувати на власний розсуд з метою закріплення тієї чи іншої теми. Представлені в програмі *тематичні завдання* є орієнтовними та можуть варіюватися у відповідності до контингенту класу, з урахуванням віку, особливостей психофізичної, у т. ч. й мовленнєвої діяльності, та образотворчих здібностей учнів. Нами створено словничок-довідничок із зазначенням доступного для сприймання учнями з ТПМ тлумачення значень основних понять і термінів образотворчого мистецтва, а також запропоновано орієнтовний перелік творів для ознайомлення з ними школярів.

На уроках з образотворчого мистецтва вчитель загальноосвітньої школи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення здійснює вирішення наступних загальних ***навчально-виховних і корекційно-розвивальних завдань****:* 1) обов'язково враховує вікові, психофізичні, у т. ч. й мовленнєві (фонетична, фонематична, лексична, граматична складові, зв'язне мовлення), особливості кожного школяра як в індивідуальних, так і колективних формах роботи з метою подолання порушень

відповідно до механізмів їх виникнення та з опорою на найбільш збережені компоненти мовленнєвої і пізнавальної діяльності; 2) на основі зображувальної діяльності створює умови для: а) розвитку художніх здібностей та творчого потенціалу учнів, удосконалення їх мовлення; б) вільного, самостійного, різнопланового експериментування з художніми матеріалами (білий, кольоровий, тонований папір, картон, природний матеріал, тканина, фарби, глина, пластилін, солоне тісто), інструментами (пензлики, олівці, фломастери, крейдочки, ножиці, стеки, клейстер (підготовчий клас), клеючий олівець (1 клас), клей ПВА (2−4 клас), тампончики, квачики, штампики, серветки, нитки тощо); г) попередження появи вторинних відхилень у мовленнєвому (наприклад, невротичної форми заїкання на фоні загального недорозвитку мовлення не з'ясованого ґенезу) та пізнавальному розвитку; д) розширює художній, мовленнєво-пізнавальний світогляд школярів; 3) формує в учнів: а) уявлення про образотворче мистецтво, його види і жанри, основні поняття і терміни, систему виразних засобів, ключові орієнтири сприймання та репродукування творів образотворчого мистецтва; б) стійкий інтерес до образотворчого мистецтва, вміння осмислювати його специфічні особливості; в) уміння орієнтуватися у завданні, встановлювати логічну послідовність виконання зображення чи виготовлення виробу; г) практичні навички репродукування художніх образів, оволодіння техніками та матеріалами за умов багаторазового повторення, використання наочності, залучення графічних алгоритмів і схем, на основі навчально-ігрової та практичної діяльності (малювання, аплікація, ліплення, оригамі тощо) з метою творчого пізнання та створення художнього образу; д) пізнавальну і мовленнєву активність учнів; 4) навчає школярів: а) сприймати і усвідомлювати художньо-образотворчі завдання та передбачати кінцевий результат майбутньої роботи; б) правильно відображати зміст малюнка та ліплення, узагальнені уявлення про циклічність змін у природі; в) у предметних художніх образах передавати колір, форму, фактуру, пропорції, просторове і взаємне розміщення частин, характерні ознаки об'єктів і явищ навколишнього світу на основі знань, спостережень або розгляду наочності тощо; у сюжетних образах − статичність і динамічність, змістові зв'язки між об'єктами, просторові відношення між ними; г) дотримуватись композиційної логіки, визначаючи головне та другорядне, аналізуючи та синтезуючи художні образи; д) втілювати у предметних чи сюжетних образах творчий задум, враження від прочитаних (почутих, складених самостійно) на уроках української мови та літератури (читання) розповідей; е) планувати свою роботу, адекватно оцінювати результати її виконання; 5) збагачує зорові, художні, пізнавальні, мовленнєві враження учнів засобом образотворчої діяльності відповідно до завдань психомовленнєвого розвитку школярів; 6) органічно поєднує у навчально-виховному та корекційно-розвивальному процесі художнє, естетичне, морально-духовне виховання та систематичне засвоєння учнями художніх знань, практичних навичок із паралельним розвитком і удосконаленням мовлення; 7) активізує зорові уявлення, сенсорний досвід, пізнавальну та мовленнєву діяльність учнів шляхом мотиваційно-ігрової форми уроків; 8) творчо інтегрує на уроці різні види діяльності та стимулює до цього учнів шляхом, наприклад, поєднання малювання із ліпленням

чи аплікацією, складання зв'язних розповідей за малюнком або їх серією тощо; 9) заохочує до: а) відображення учнями в художній формі власних фантазій, переживань, почуттів, думок; б) поступового переходу школярів від наочно-почуттєвих вражень до створення цілісної композиції адекватними образотворчо-виражальними засобами; в) ощадливого використання учнями художніх матеріалів; 10) актуалізує словниковий запас школярів із вже вивчених тем і раніше засвоєного навчального матеріалу з інших предметів; 11) підтримує особисте творче начало кожного учня, психоемоційне розвантаження школярів шляхом занурення в творчу атмосферу в цілому чи художній образ зокрема; 12) удосконалює образотворчі вміння школярів у всіх видах художньої діяльності; 13) систематично розвиває в учнів: а) уміння: розуміти єдність форми і колірного вирішення художнього образу; б) бачити художнє моделювання світу, втілювати його у власних художніх образах; в) самостійно орфоепічно, лексично та граматично правильно розповідати про створений власноруч малюнок, предмет ліплення, виріб із паперу тощо; г) зв'язне усне мовлення; візуальне та слухове сприймання, спостережливість, окомір, співвіднесеність рухів кисті руки та очей; тактильні та кінестетичні відчуття, моторно-рухову сферу; емоційну та словесно-логічну пам'ять; зорову та слухову увагу; мисленнєві функції та операції, вміння просторового орієнтування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; образну уяву, фантазію; художньо-естетичне сприймання, чуттєво-емоційну сферу, культуру почуттів; самоконтроль у фонетичній, лексичній, граматичній ланці мовлення та продуктивній діяльності; 14) виховує бажання та вміння бачити прекрасне в оточуючому світі, емоційно-естетичне відношення до предметів і явищ, інтерес до художньої творчої діяльності; моральні якості особистості учнів, працелюбність, охайність, наполегливість; взаємодопомогу, уміння працювати як самостійно, так і в колективі; прагнення спілкуватися з дорослими та ровесниками, користуючись правильним і чітким зв'язним мовленням;

З метою ефективного поєднання на уроках художньо-естетичного та мовленнєвого розвитку школярів із ТПМ учитель використовує наступні ***методи***: а) словесні, в яких джерелом знань є усне чи друковане слово, – емоційні та виразні вступні бесіди, використання художньої літератури, пояснення, дискусії, попереджувальне, коментувальне, пояснювальне мовлення щодо послідовності роботи над малюнком чи виготовленням виробу, розповідь за результатами виконаної роботи, називання технік і матеріалів, акцентоване промовляння найбільш складних у фонетичному плані термінів тощо; б) наочні, в яких джерелом знань виступають роботи майстрів народних художніх промислів, твори мистецтва, конкретні предмети чи явища, наочні посібники, – малюнки, ілюстрації, репродукції, схеми, алгоритми (детальні, покрокові, описові), різні вироби (ліплення, поробки з паперу, природного матеріалу тощо), скульптури, муляжі, міні-моделі, мультимедійні презентації тощо; в) практичні, завдяки використанню яких учні отримують знання та здобувають уміння, виконуючи практичні дії (тренувальні, навчально-зображувальні, графічні, відтворювальні вправи тощо). За можливості, для глибшого та емоційнішого засвоєння навчального матеріалу вчитель

організовує екскурсії до музеїв, картинних галерей, майстерень художників тощо. На початку уроку доцільно проводити *підготовчу роботу* у вигляді різних видів ігор і вправ на удосконалення та розвиток зорових, слухових, мовленнєвих, мисленнєвих функцій та операцій, моторно-рухових та оптико-рухових навичок. Під час *змістової частини* уроку за потреби, в залежності від найбільш збережених компонентів мовленнєвої та / чи пізнавальної діяльності школярів, використовуються методи наслідування (засобами слова, малюнка, пластики) та застосування зразка (вербального чи невербального). З метою психоемоційного та фізичного розвантаження вчитель проводить *фізхвилинки* з мовленнєвим та / або музичним супроводом, які, по можливості, доповнюють чи розширюють зміст навчального матеріалу уроку. На уроці проводиться також *індивідуальна робота*, спрямована на подолання труднощів технічного характеру і власне мовленнєвих утруднень школярів шляхом цілеспрямованих запитань з боку вчителя, спонукання до коментування учнем своїх дій, спільного кількаразового повторення нового поняття чи терміну, складного для відтворення тощо. Для індивідуальної роботи як на уроках з образотворчого мистецтва, так і під час виконання домашніх завдань, можна використовувати посібники «Малювання крок за кроком», «Пластилінові фантазії», «Іграшки з природного матеріалу», «Навчайся разом з нами робити оригамі» (автори О. Г. Рібцун, Ю. В. Рібцун; К. : Літера ЛТД. – 2011. – 64 с. : – іл. – (Я – чарівник) [5]. *Кінцева частина* кожного уроку передбачає ***оцінювання навчальних досягнень учнів*** (з урахуванням [3]). Слід пам'ятати, що з підготовчого до четвертого класу оцінювання з предмета «Образотворче мистецтво» здійснюється вчителем словесно, у вигляді усних оцінних суджень, які стосуються лише якісного результату засвоєння навчального матеріалу, а не особистості школяра. Усне оцінювання має на меті підтримування в учнів 0–1 класів зовнішньої мотивації навчання, на основі якої у школярів 2–4 класів формуватимуться вміння здійснювати контроль і самоконтроль, оцінку та самооцінку своєї діяльності. Учні з тяжкими порушеннями мовлення мають значні, подекуди й розбіжні, відмінності в рівні розвитку індивідуальних художніх здібностей і творчих обдарувань, тому навіть за умов найменшого успіху вчитель має підтримувати школяра, використовуючи як словесні (похвала, підбадьорювання), так і невербальні (жести, міміка, голосові модуляції) форми схвалення. У підготовчому та першому класі вчителю доцільно застосовувати так звані ігрові оцінки – у формі умовних ігрових атрибутів (наприклад, сонечка, фішок, наліпок тощо), а також організовувати виставки окремих дитячих робіт, що стимулюватиме художньо-творчу діяльність учнів. У 3–4 класі вчителю вже варто використовувати розгорнуте словесне оцінювання із коментуванням, що не тільки сприятиме формуванню контрольно-оцінних умінь і навичок школярів, а й удосконалюватиме зв'язне мовлення учнів. Учитель може спочатку відмітити позитивні аспекти виконаної школярем художньо-практичної роботи, потім коректно визначити недоліки та запропонувати варіанти їх подолання, а наприкінці наголосити щодо впевненості в тому, що наступного разу в учня все вийде значно краще. Саме такий

підхід дозволить сформувати в учнів із ТПМ свідоме ставлення до навчання, віру у власні можливості, інтерес до художньо-практичної діяльності.

Завершує програму кожного класу трикомпонентний *перелік орієнтовних показників сформованості галузевої компетентності* школярів на кінець навчального року. Психомовленнєвий компонент «Розуміння змісту навчального матеріалу» включає перелік тих показників у пізнавальній, мовленнєвій діяльності, емоційно-вольовій сфері, які знаходяться в зоні актуального розвитку (за Л. С. Виготським) учня та є обов'язковими передумовами засвоєння нового навчального матеріалу на невербальному та вербальному рівні. Психомовленнєвий компонент «Засвоєння знань, формування умінь і навичок» передбачає перелік тих показників, які перебувають у зоні найближчого розвитку школяра і знаходяться на рівні початкового засвоєння чи розширення вже наявних знань, формування нових умінь і навичок. Операційно-технологічний компонент «Застосування набутих знань, умінь і навичок у практичній діяльності» охоплює перелік тих показників у художньо-образотворчій діяльності учня, котрі реалізуються ним самостійно чи з допомогою вчителя у практичній діяльності. Виокремлення саме таких компонентів допоможе учителю не лише оцінити продуктивність спільної з учнями діяльності, а й проаналізувати ефективність добору форм і методів роботи, стимулюватимуть педагога до професійного зростання.

Література:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : затв. Постановою Каб. Міністрів України, від 23 листоп. 2011 р. № 1392, зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ від 07 серп. 2013 р. № 538 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид. : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF

2. Державний стандарт початкової загальної освіти дітей з особливими освітніми потребами : затв. Постановою Каб. Міністрів України від 21 серп. 2013 р. № 607 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид. : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF

3. Орієнтовні вимоги оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти : затв. Наказом М-ва освіти і науки України від 21 серп. 2013 р. № 1222 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид. : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36975/

4. Типові навчальні плани спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (початкова школа) : затв. Наказом М-ва осв. і науки України від 28 січ. 2014 р. № 80 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид. : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/39147/

5. ЛОГО-АРТ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.logoped.in.ua/

УДК 376.43 : 372.893 ***А.М. Самсонюк, В.С. Товстоган***

РОЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Стрімкі перетворення, що відбулися за останні десятиріччя у політичній та економічній сферах суспільного життя, призвели до утвердження нової парадигми освіти, спрямованої на результат навчання, формування та розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати накопичені знання, уміння, ставлення й досвід у навчальній та життєвій ситуації. Особлива роль у цьому процесі покладається на історичну освіту, яка, згідно з державним стандартом, має надавати позитивний вплив на формування якостей особистості, необхідних людині для повноцінного життя в суспільстві через засвоєння комплексу знань та формування відповідних компетенцій.

Саме гуманітарна освіта, в тому числі історична, формує особистість учня, розвиває історичне мислення, формує громадянина та патріота своєї Вітчизни.

У наш час зростає потік інформації, поширюється тенденція до відтворення справжньої історії, без перекручувань і фальсифікацій. На сторінках преси з'являється ряд альтернативних думок на певні історичні проблеми і, навіть, цілі історичні періоди, обсяг знань надзвичайно швидко збільшується.

Сучасним школярам важко розібратися, правильно оцінити ряд подій з потоку інформації (часом досить суперечливої). У зв'язку з цим виникає необхідність вирішення ряду проблем. Однією з таких проблем, яка потребує негайного вирішення є проблема формування в процесі навчання активного, самостійного, творчого мислення школярів. Учням потрібно допомогти позбутися шаблонного, стереотипного мислення, стандартних установок. Сучасна школа повинна виховувати у школярів здатність до самостійної навчальної діяльності, самостійного здобуття знань.

Наукове історичне мислення дозволяє учням правильно орієнтуватися у соціально-історичній дійсності, є важливим фактором становлення і формування громадянської зрілості, активної життєвої позиції молодих людей. Проте його формування пов'язане з цілим рядом труднощів як теоретичного, так і методичного плану.

Ці ж самі завдання стоять і перед спеціальною освітою. Тому необхідною умовою реалізації основних завдань спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з вадами психофізичного розвитку є усвідомлене засвоєння учнями знань і вмінь та використання їх у повсякденній практичній діяльності.

Соціальна зрілість випускника спеціальної школи, а отже, й успішна його інтеграція в суспільство неможлива без опанування доступними історичними знаннями й уміннями, необхідними для повноцінного соціального розвитку. Про це свідчать роботи багатьох науковців-дефектологів (І.М.Бгажнокової, О.Г.Зоріної, А.І.Капустіна, В.А.Лапшина, Н.Б.Лур'є, Л.В.Нікітіної, Б.П.Пузанова, І.І.Фінкільштейна, Ж.І.Шиф та ін.), які досліджували проблему розвитку історичного мислення учнів з

порушенням пізнавальної діяльності. Складність формування історичних понять у дітей цієї категорії відзначалася і в дослідженнях В.Я.Василевської, Г.М.Дульнєва, Х.С.Замського, В.М.Синьова, Н.М.Стадненко, в яких зазначалося, що вербально-логічне мислення, яке забезпечує засвоєння понять, виявляється найбільш недорозвиненим в учнів з вадами інтелекту.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку корекційної психопедагогіки визріла потреба розв'язання проблеми підвищення ефективності історичної освіти, пошуку нових ідей, адаптації існуючих технологій до умов спеціального навчання, перегляду та відбору методів, які б спрямовували вчителя і учнів на тісну співпрацю.

Важливим засобом, що сприяє ефективному засвоєнню складних з точки зору сприйняття та осмислення історичних знань, є дидактична гра. Проте як у науковців, так і в учителів-практиків немає однозначної відповіді на питання, скільки часу уроку слід відводити на гру, в якій його частині доцільно застосовувати, на якому етапі навчання цей підхід буде оптимальним. Проведене опитування учителів допоміжної школи №2 м. Херсона показало недооцінку потенційних можливостей дидактичної гри, оскільки більшість з них не віднесла гру до продуктивних методів навчання.

Отже, недостатня розробленість в теорії та практиці корекційної педагогіки проблеми формування суспільно-історичних знань на уроках історії в старших класах допоміжної школи обумовила вибір теми нашого дослідження.

Вивчення історії України в спеціальній школі має на меті формування в розумово відсталих учнів уявлення про найважливіші сторінки історії українського народу; виховувати в них особистісне ставлення до історичних знань, сприйняття ідей гуманізму, патріотизму, а головне - підготувати їх до суспільного життя, набуття навичок нормативно-правової поведінки, пошуку шляхів вирішення життєвих ситуацій.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дало можливість з'ясувати, щодо особливостей засвоєння історичних знань та вмінь учнями спеціальної школи, які ускладнюють процес формування історичної компетентності, вченими-методистами визначені такі як фрагментарність і нерозчленованість історичних знань; труднощі осмислення, усвідомлення історичних даних; однобічний підхід до оцінки історичних подій, явищ, історичних діячів; труднощі узагальнення одиничних фактів; виникнення помилкових стереотипів; персоніфікація суспільно-історичних подій; порушення уяви, часового та просторового сприймання; механічне засвоєння історичних знань, схильність до їх чуттєвого засвоєння тощо.

Якість засвоєння історичного матеріалу розумово відсталими учнями визначається не лише особливостями їхніх пізнавальних можливостей, а й тими формами та методами, які використовуються вчителем у процесі вивчення історичного матеріалу. Окрім традиційних уроків, слід використовувати ділову гру, використання публікацій газет, музейних матеріалів, інтернет-ресурсу, обговорення календарних свят, роботу з нормативними документами тощо.

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження показав ефективність системного застосування елементів гри на уроках історії в 5-х класах масових шкіл, що дав підстави нам запропонувати власні, адаптовані до пізнавальних можливостей розумово відсталих школярів варіанти дидактичних ігор, які вчитель історії з погляду на їх універсальність може застосовувати на широкій тематиці занять.

Важливими дидактичними передумовами навчання історії і розвитку історичного мислення є досвід творчої діяльності та емоційно-чуттєвого відношення до навколишнього світу; способи засвоєння змісту освіти, у які входять усвідомлене сприймання і запам'ятовування інформації, неодноразове відтворення за зразком способів діяльності, вирішення проблемних пізнавальних завдань; широке використання частково-пошукових, дослідницьких методів навчання, методу проблемного викладу матеріалу.

Розроблені нами контрольні тематичні зрізи знань до тем курсу історії України слугуватимуть учителю для здійснення контролю та корекції знань учнів на початковому етапі вивчення дисципліни, коли закладаються основи історичного мислення, просторового та часового сприйняття, формується інтерес до вивчення дисципліни.

До розроблених нами діагностичних завдань були включені різні рівні історичних знань та вмінь школярів. Зокрема, контроль засвоєння учнями кожної теми передбачав виконання завдань на знання основних історичних понять, розуміння тривалості історичного процесу, вміння знаходити історико-географічні об’єкти на історичній карті, визначати хронологічну послідовність подій, віддаленість їх від сучасності, виконувати завдання на знаходження (розуміння) причинно-наслідкових зв’язків, вміння виділяти суттєві ознаки історичного поняття, оцінювати діяльність історичних осіб.

Література:

1. Петрова Л.В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе 8-го вида: Учеб.пособие для студ.высш. учеб. заведений / Л.В. Петрова. – М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2003. – 208с.

2. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі / О.І.Пометун, Г.О. Фрейман. - К.: Генеза, 2006.- 382 с.

3. Терно С. Як підвищити вмотивованість вивчення історії / С. Терно. // Історія в школах України. - 2004.- №8.- С. 22-26.

УДК: 376.1-053.67:37.013.42 ***І.Г. Саранча, В.Л. Довгаленко***

ВИХОВНІ ГОДИНИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ-ІНВАЛІДІВ

У статті розглядається програмний зміст і методика проведення виховних годин на базі Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Промінь».

Ключові слова: соціалізація, реабілітаційний центр, навички соціальної поведінки,корекційно-виховний вплив, соціальні відносини, умови та принципи виховання, форми виховної роботи.

В соціальній реабілітації та корекційній педагогіці велика увага приділяється різним аспектам виховання дітей з інвалідністю, у практиці роботи центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів накопичено чималий досвід організації виховної роботи. Однак, сучасні зміни у суспільстві призвели до перегляду деяких основоположних виховних ідеалів, викликали необхідність удосконалення системи спеціальної освіти, пов'язане з розумінням важливості особистісного розвитку дітей з інвалідністю, їхньої соціалізації та інтеграції в соціум.

Виховання є однією із необхідних складових процесу соціалізації людини і передбачає забезпечення організаційних, матеріальних і духовних умов для розвитку людини. Виховання - це багатофакторний процес, що триває усе життя і в якому дитина є не лише об'єктом, але й суб'єктом виховання. Це діяльність, спрямована в майбутнє, яка значною мірою залежить від педагогічного супроводу дитини. Педагог центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів забезпечує організацію цілеспрямованого корекційно-виховного впливу на особистість дитини з метою формування необхідних якостей у поєднанні з організацією повсякденного життя та діяльності дітей відповідно до наявного у них розладу і вторинних порушень. Відтак, у своїй діяльності він повинен керуватися необхідністю здійснення індивідуального та диференційованого підходу у вихованні, повною мірою реалізуючи корекційний потенціал виховного впливу на особистість дитини з інвалідністю.

Метою статті є представлення методичних рекомендацій проведення виховних годин з метою формування особистості дитини з інвалідністю (з досвіду роботи Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Промінь»).

Виховання - процес, який починається з народження людини та триває протягом усього життя. Однак, саме дитинство та юність людини - це час найбільш інтенсивного розвитку особистості, формування характеру й поведінки.

Пластичність і сприйнятливість центральної нервової системи є підґрунтям для формування та розвитку особистості дитини з інвалідністю. Тому саме у цей період здійснюється спеціально організований виховний вплив у межах навчальних закладів та центрів соціальної реабілітації.

Ключовою фігурою процесу виховання у центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів є педагог, який повинен забезпечувати організацію цілеспрямованого корекційно-виховного впливу на особистість дитини з метою формування

необхідних якостей у поєднанні з організацією повсякденного життя та діяльності відповідно до наявного у них розладу і вторинних порушень.

Науковці наголошують на тому, що результативність корекційно-виховного процесу в центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів визначається тим, до якої міри дитина залучена в соціальні відносини, наскільки широкими є її стосунки з людьми, наскільки успішно вона входить у світ предметів і явищ навколишнього світу, опановує соціальний досвід, оволодіває мовленням, предметними діями, різними формами поведінки, звичками, набуває життєво, соціально, особистісно значущих якостей, навичок і вмінь, здатних забезпечити оптимальний рівень функціонування.

Окреслимо основні принципи, якими повинен керуватися у своїй діяльності педагог центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів, відповідно до яких формується стратегія виховної роботи:

1. Формування особистості дитини на основі вивчення її особливостей розвитку та специфіки колективу, в якому вона перебуває.

2. Поєднання роботи щодо формування соціально цінних особистісних якостей з корекційною роботою.

3. Орієнтація корекційно-виховної роботи на подолання соціальних та психологічних наслідків розладу.

4. Врахування специфіки процесу навчання та виховання дітей з інвалідністю.

5. Визначення основним об'єктом процесу виховання формування соціальної поведінки дитини.

Головна увага педагогів центрів соціальної реабілітації дітей з інвалідністю повинна бути спрямована на забезпечення умов, у яких реалізувалися б слідуючі специфічні завдання виховання даної категорії дітей:

1.Дотримання відповідності системи часткових виховних цілей загальній меті виховання.

2. Забезпечення комплексного підходу в процесі виховання.

3. Забезпечення умов для розвитку особистості в процесі виховання.

4.Формування позитивних рис характеру.

5.Оцінювання поведінки дітей.

6.Врахування вікових особливостей дітей.

7.Забезпечення корекційної спрямованості виховного процесу

Підсумовуючи сказане, можна визначити провідні принципи, якими повинен керуватися педагог при формування соціальної поведінки дітей. Такими є:

- збагачення особистого досвіду моральної поведінки дітей як бази для етичних узагальнень;

- спеціальна організація та корекція практичних дій дітей, їхніх переживань;

- формування міжособистісних і внутріколективних відносин;

- подолання замкненості виховного процесу всередині центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів та забезпечення тісного зв'язку його із суспільним життям.

Таким чином, весь зміст виховної роботи в центрах соціальної реабілітації дітей-інвалідів повинен спрямовуватись на належну підготовку дітей до життя у соціумі.

Організаційні форми виховання класифікують залежно від того, як організовані діти. Розрізняють такі форми роботи:

- фронтальні (масові);
- групові (гурткові);
- індивідуальні.

Ця загальновідома класифікація розкриває організаційні форми, в яких знаходять відображення взаємини вихователів і вихованців, типи їх спілкування. Залежно від методики виховного впливу форми виховної роботи поділяють на групи:

- словесні (інформація, збори, зустрічі, усні газети та ін.);
- практичні (екскурсії, конкурси, спартакіади та ін.);
- наочні (виставки, тематичні стенди, газети та ін.).

Методи виховання - це шляхи і способи спільної діяльності педагогів і колективу вихованців для виконання виховних завдань. Умовно їх поділяють на чотири групи:

- перша група - методи формування свідомості особистості (бесіда, лекція, дискусія, переконання, навіювання, метод прикладу).
- друга група - методи організації діяльності, спілкування та формування позитивного досвіду суспільної поведінки (привчання, тренування, педагогічна вимога, громадська думка, створення виховуючих ситуацій, прогнозування).
- третя група - методи стимулювання діяльності та поведінки: добір запитань, аналіз проблемних питань, моральних конфліктних ситуацій, обговорення етичного змісту прислів'їв та приказок, ігрові ситуації проблемно-пошукового характеру, гра, змагання, заохочення, покарання.
- четверта група - методи самовиховання (самопізнання, самоставлення, саморегуляція).

В процесі виховання застосовуються різні засоби впливу на особистість дитини. Однак головне з них - слово. У дітей з особливостями розвитку, порівняно з дітьми, що розвиваються нормально, недорозвиненою є спонукальна та регулююча функції внутрішнього мовлення. Тому вони будують свою поведінку переважно на наслідуванні, під впливом зовнішнього мовлення і за умови доступності їм рівня його узагальнення. Але в тому то й полягає обов'язок педагога, щоб розвивати здібності, а не зводити все до того, щоб дитина виконувала лише те, що їй сказано або показано.

Ось чому від самого початку виховання дітей одночасно з іншими методами необхідно широко застосовувати переконання. Через переконання ми впливаємо на свідомість вихованців, а через нього - на їхню поведінку, почуття, волю, характер. Ефективність зазначених методів зумовлюється умінням педагога емоційно користуватися словом, доповнюючи своє мовлення виразною мімікою обличчя,

жестами. При цьому на дітей сприятливо впливає спокійний діловий тон, тихе мовлення, посмішка, лагідний погляд.

Незамінним засобом наочності у вихованні дітей, яким притаманна конкретність мислення, є приклад, вчинки та дії знайомих і авторитетних людей. Однак слід пам'ятати, що позитивний вплив прикладу на дітей не виникає автоматично. Наслідування повинно бути доцільно скоригованим, адже діти з особливостями психофізичного розвитку схильні наслідувати не лише позитивні, а й негативні вчинки. І заборони в таких випадках є малоефективними. Головним завданням педагога є перебудова внутрішньої установки дитини і переорієнтація її з негативного в позитивне русло.

Виховні години включені у систему заходів соціально-педагогічної реабілітації Вінницького центру «Промінь» як такі, які сприяють формуванню у дітей з інвалідністю навичкок соціальної поведінки, формуванню життєвої компетентності.

Зміст та форми проведення вховних годин формуються на основі «Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» та «Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Виховна робота 5-10 класи»

Завдяки введенню виховних годин в систему заходів з соціально-педагогічної реабілітації, діти з інвалідністю повинні оволодіти такими знаннями та вміннями:

- знати правила поведінки у центрі та вдома;
- знати правила поведінки у громадських місцях;
- знати правила ввзаємодії у соціумі;
- вміти висловити свою потребу та бажання;
- вміти поважати честь та гідність іншої людини;
- вміти виконувати обов'язки свідомого громадянина в сучасному суспільстві;
- розуміти перспективу власного дорослого життя;
- позитивно ставитися один до одного.

Змістом програми виховання передбачено систематичне повторення засвоєних понять з метою їх закріплення, спонукання до застосування набутих знань та навичок як під час перебування в центрі, так і в колі сім`ї, в оточенні друзів.

Освітньою метою виховних годин є ознайомлення дітей з інвалідів з нормами і правилами життя у соціумі, забезпечення можливості набуття соціальних знань, формування навичок соціальної взаємодії та поведінки; розвиток вмінь висловлювати свої потреби та бажання; підготовка дітей-інвалідів до максимально повноцінного життя в суспільстві.

Корекційно-розвиваючою метою виховних годин є розвиток логічного та аналітичного мислення дітей з інвалідністю, розвиток усного та письмового мовлення, формування навичок висловлювати власні потреби та конструктивно взаємодіяти з оточуючими.

Виховною метою виховних годин є формування у дітей навичок взаємодії з оточуючими, морально-етичних навичок поведінки у соціумі, почуття особистої гідності, поваги до інших людей, почуття відповідальності за свої вчинки, усвідомлення та виконання своїх обов'язків перед суспільством.

Основними завданнями виховних годинє є:

1) розширити знання дітей з інвалідністю про правила суспільного життя, розкрити в доступній формі зв'язки між особистими потребами окремої людини та недискримінаційним життям в суспільстві;

2) формувати у дітей з інвалідністю вміння взаємодії у соціумі;

3) формувати у дітейз інвалідністю навичок соціальної комунікації ;

5) навчити дітейз інвалідністю розуміти та висловлювати власні потреби у повсякденному житті;

6) навчити дітей з інвалідністю поважати права та гідність іншої людини;

7) формувати у дітей з інвалідністю активну соціальну позицію.

Під час проведення навчально-виховних занять, в процесі яких формуються особистісні якості, педагоги повинні дотримуватися деяких вимог, а саме:

- на виховних заняттях необхідно логічно продовжувати роботу, розпочату на основних заняттях;

- спиратися на знання, здобуті дітьми на заняттх, поглиблювати та поширювати їх, формуючи та розвиваючи на їх основі стійкі переконання і відповідні стереотипи як окремих дій, так і поведінки в цілому;

- планувати заняття у певній системі, дотримуючись принципу послідовності, наступності;

- враховувати первинні та вторинні розлади кожного з дітей, вікові та індивідуальні особливості, їхні інтереси та бажання.

Слід розглядати деякі напрямки виховної роботи з дітьми- інвалідами, що забезпечують формування системи загальнокультурних і громадянських цінностей та відповідно сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, праці, природи, мистецтва, самої себе.

Національно-патріотичне виховання забезпечує формування ціннісного ставлення особистості до суспільства і держави виявляється у патріотизмі, правосвідомості, політичній культурі та культурі міжетнічних відносин.

У процесі екологічного виховання формується ціннісне ставлення до природи і виявляється у таких ознаках: усвідомленні функцій природи в житті людини та її самоцінності; здатності особистості гармонійно співіснувати з природою; поводитися компетентно, екологічнобезпечно; активній участі у практичних природоохоронних заходах: здійсненні природоохоронної діяльності з власної ініціативи; посильному екологічному просвітництві. Ціннісне ставлення до природи та сформована на його основі екологічна культура є обов'язковою умовою сталого розвитку особистості та суспільства.

Естетичне виховання має на меті формування ціннісного ставлення до мистецтва, що виявляється у відповідній ерудиції, широкому спектрі естетичних почуттів, діях і вчинках, пов'язаних з мистецтвом. Особистість, якій властиве це ставлення, володіє системою елементарних мистецьких знань, адекватно сприймає художні твори, здатна збагнути та виразити власне ставлення до мистецтва, прагне та вміє здійснювати творчу діяльність у мистецькій сфері.

Трудове виховання формує ціннісне ставлення дитини до праці і є визначальною складовою змісту виховання особистості, що спрямована на формування у неї розуміння значущості праці як джерела саморозвитку і самовдосконалення.

Трудове виховання – це процес цілеспрямованого й усвідомленого залучення зростаючої особистості до суспільних цінностей праці, які формуються у неї за допомогою пізнавальних і конкретно перетворювальних видів діяльності перманентно зростаючої складності.

Мета трудового виховання полягає у формуванні розуміння дітей значення правильного вибору професії для особистості та сучасного суспільства; уявлень про сучасний ринок праці, знань про складові головного та резервного професійного плану; відмінності між окремими напрямами профільного навчання у старшій школі; навичок пошуку необхідної інформації про можливості продовження навчання за обраним профілем і побудови індивідуальної освітньої траєкторії.

Статеве виховання - це процес, спрямований на вироблення якостей, рис, властивостей, уявлень особистості, які визначають морально-етичне ставлення людини до представників іншої стат·.

Метою статевого виховання є формування у дітей статевого самоусвідомлення і уявлень про ідеали жіночої та чоловічої поведінки; прищеплення їм правильних уявлень про здоров'я, розуміння фізіологічних, соціальних та етичних аспектів взаємин між юнаками і дівчатами; вироблення гігієнічних навичок; навичок спілкування з представниками іншої статі; розвиток вмінь виконан.ня'родинних ролей - подружніх, батьківських, сімейних.

Виховні години проходять один раз на тиждень (загальна кількість 44 години), тривалість заняття 40 хвилин. Тематичне планування наведене у таблиці 1.

Таблиця 1.

Тематика проведення виховних годин

Тема	Кількість годин
Що для мене справжня дружба?	1 год.
Ти і твоє ім’я.	1год.
Добро починається з тебе	1год.
Рідне місто – моя мала Батьківщина.	1год.
Конвенція про права дітей-інвалідів.	1год.
Щастя? Як його досягти?	1год.
Краса врятує світ	1год.
Українська мова – наш скарб.	1год.
Подорож в країну Ввічливості.	1 год.
Професій різних є багато.	1 год.
Збережемо природу рідного краю.	1 год.
Традиції українського народу.	1 год.
День святого Валентина	1 год.
Мої обов’язки громадянина України	1 год.

Ставлення до праці	1 год.
Людина – найвища цінність	1 год.
Значення моральних і правових норм людини.	1 год.
Гуманність, взаємоповага між людьми, милосердя.	1 год.
Чесність і правильність, моральна чистота, простота і скромність.	1 год.
Неприйняття несправедливості, свобода і рівність.	1 год.
Право на освіту, працю та відпочинок.	1 год.
Свобода слова.	1 год.
Право на власність.	1 год.
Будьмо знайомі.	1 год.
У світі казки.	1 год.
День матері.	1 год.
Прийди до нас, святий Миколаю!	1 год.
Свято чистої криниці.	1 год.
Свято жінки.	1 год.
Джерела ввічливості.	1 год.
Горя чужого не буває.	1 год.
Усі професії важливі, усі професії потрібні.	1 год.
Праця годує, а лінь марнує.	1 год.
У Чорнобиля не має минулого часу.	1 год.
Краса природи рідного краю.	1 год.
Древній Київ-столиця України.	1 год.
Подорож на планету «Доброта»	1 год.
Державні символи України.	1 год.
Про правила товаришування.	1 год.

Література:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / Л.И. Акатов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 386 с.

2. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна – Віта, 1995.

3. Випусник: Методичний посібник за програмою післяшкільного навчання для розумово відсталих інвалідів/ Під. ред. Р.І. Кравченко. Вид. 2-ге, перероб. і доп. – К.: 2002. – 352 с.

4. Висоцька А.М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітй з розумовою відсталістю (5-10 класи). Методичні рекомендації/ А.М. Висоцька. – К.: 2012. – 112 с.

5. Висоцька А.М. Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Виховна робота 5-10 класи. – К.: Київська правда, 2012. – 200 с.

6. Зотько О.В., Добровольська О.М. виховуємо особистість. 3 клас: На допомогу класному керівнику. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2011. – 160 с.

7. Конвенція про права інвалідів; [неофіційний переклад]/ Резолюція Генеральної Асамблеї ООН №61/106, прийнята 61-ю сесією Генеральної Асамблеї ООН 13 грудня 2006 р. – К.: ВГСПО «НАІ України», 2007. – 40 с.

8. Корнієнко Софія, Корнієнко Сергій. Родинне дозвілля у початкових класах: Навчально—етодичний посібник. 2-е вид., переробл. і доповн. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2001. – 160 с.

9. Красоткіна Н.Г. Учись у дружби жити. Сценарії свят. 1-4 класи. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 296 с.

10. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: О.В. Гаврілов Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.

11. Посібник з активного відпочинку та туризму для неповносправних. – Л.: Каменярі, 2005. – 152с.

12. Програма «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загально-освітніх навчальних закладів». // http://www.mon.gov.ua/

В статье рассматривается программное содержание и методика проведения воспитательных часов на базе Винницкого центра социальной реабилитации детей-инвалидов «Проминь».

Ключевые слова: социализация, реабилитационный центр, навыки социального поведения, коррекционно-воспитательное воздействие, социальные отношения, условия и принципы воспитания, формы воспитательной работы.

This paper deals with program content and methods of educational classes on the basis of Vinnitsa Center for Social Rehabilitation of Disabled Children "Promin"

Keywords: socialization, rehabilitation center, skills, social behavior, correctional and educational impact, social relations, conditions and principles of education, forms of educational work.

УДК 159.922.76-056.36:616.896 ***Т.В. Скрипник***

СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

На сьогодні питання навчання дітей з розладами аутичного спектра в освітньому просторі звучить надзвичайно гостро. Ці діти принципово різняться від дітей не тільки з нормативним розвитком, але й від інших категорій дітей з особливими освітніми потребами. Головна відмінність полягає у тому, що у них не сформовані соціальні якості, власне те, що робить людину людиною, істотою, причетною до світу людей, такою, яка єдина з людською спільнотою.

У випадку аутизму ми бачимо коло взаємопов'язаних характеристик, які ускладнюють контакт дитини з навколишніми людьми та їхній розвиток в цілому. Передусім слід сказати, що діти з аутизмом мають особливу, надзвичайно вразливу систему сприймання, через яку більшість сигналів з довкілля спричиняють їм дискомфорт (інколи біль) та дезорієнтують їх. Через це у них несвідомо починають формуватися захисні механізми, як то: *гіперфокус уваги* (жорстка вибірковість і власний контроль щодо сприймання довкілля; застрягання на привабливих відчуттях, які дитина прагне весь час повторювати, щоб до неї не проникали неприємні та руйнівні сигнали), напруга, або *тілесні блоки*, які також перекривають

доступ хаотичної інформації і сприяють начебто самозбереженню їхньої тонкої психічної організації, але при цьому унеможливлюють її включення у навколишню реальність, підтримують їхні стереотипи, звуженість уваги, тривожність й страхи; блокують мовлення тощо.

Складнощі впровадження освіти для аутичних дітей в нашій країні пов'язані з різноплановими дефіцитами. Ми зупинимося лише на деяких з них:

- *брак системної ранньої допомоги* як першої і необхідної ланки освітнього процесу (навчання, виховання і розвитку) для дітей з розладами аутичного спектра (як і для дітей будь-якої іншої категорії), що не дає змоги визначити порушення на ранньому етапі й розпочати необхідну роботу в напрямі виправлення відхилень у розвитку та відновлення порушених функцій. Системна рання допомога має надаватися у відповідності до міжнародних стандартних вимог до діяльності служб раннього втручання, що передбачає грамотну і послідовну допомогу дитині та її родині, яку узгоджено між собою здійснюють учасники міждисциплінарної команди;

- *відсутність* традицій і *культури здійснення корекційно-розвивальної роботи* з аутичними дітьми і роботи з родиною в цілому. Глобальними помилками в цьому контексті є: неврахування першочергової важливості взаємодії батьків з дитиною і обставин життєдіяльності дитини в умовах родини; заняття з дитиною в індивідуальному режимі; повна неузгодженість і хаотичність тих корекційно-розвивальних заходів, які застосовують до дитини;

- *брак* централізованої і відповідної *підготовки фахівців* психолого-педагогічного профілю, здатних усвідомлено і ефективно здійснювати освітню діяльність по відношенню до дітей з аутизмом;

- *відсутність наступності освітнього процесу* для дітей з аутизмом, а саме – чіткого маршруту за схемою: корекційно-розвивальна робота, що готує дитину до освітнього процесу певного дошкільного навчального закладу – перебування дитини в ДНЗ, де створено умови для ефективного навчально-виховного процесу з такими дітьми і здійснюється їх підготовка до введення у певний шкільний простір – навчання у шкільному закладі, фахівці якого обізнані, як послідовно сприяти навчанню, розвитку та соціалізації цієї дитини.

Для того, щоб освіта для аутичних дітей стала реальністю, а не фікцією (або щасливою випадковістю), має бути передусім досконально продумано підготовчий процес до введення цих дітей в навчальні заклади.

Процес підготовки до ефективної освіти дітей з аутизмом ми викладемо у вигляді взаємопов'язаних і послідовних ідей, названих „положеннями".

Положення 1. *На всьому шляху підготовки* дітей з аутизмом до введення в освітній простір має здійснюватися їх *продуманий і цілеспрямований супровід* учасниками міждисциплінарної команди. Незважаючи на те, у якому віці виявлено у дитини розлади аутичного спектра, з нею має бути налагоджено інтенсивну корекційно-розвивальну і навчальну роботу. Це означає, що фахівці, які обстежує дитину (будь то медик, спеціальний психолог, психолого-медико-педагогічна консультація), разом з висновком стосовно особливостей її розвитку мають дати

чіткі орієнтири, до кого звернутися батькам, щоб розпочати системну висококваліфіковану допомогу їй та її родині.

Положення 2. Процес супроводу – це технологія, а саме – система підходів, методів та засобів, що уможливлюють впровадження дієвої психолого-педагогічної підтримки дітей з аутизмом в навчальних закладах. Послідовна підготовка до навчання дітей з аутизмом в закладах освіти має два напрями: розкриття і використання: 1) ресурсів середовища і 2) ресурсів самих дітей з аутизмом.

Положення 3. Ресурси середовища в процесі підготовки та впровадження спільного навчання – це система чинників, які мають підтримувальний, стимулюючий та корекційно-розвивальний потенціал. Тут йдеться про *предметно-просторові, організаційно-смислові та соціально-психологічні ресурси* [3]. Предметно-просторові – це структурування простору, навчального місця, використання предметів пристосувального характеру; організаційно-смислові – організація структурованої діяльності (навчання, побут, дозвілля) та візуальна підтримка; в) соціально-психологічні – соціальні ролі, прихильності та соціальні потреби.

Положення 4. *Ресурси дітей з аутизмом* – це базові структури, передумови їх психофізіологічного розвитку, а також – їх сильні сторони. З опорою на ґрунтовні наукові розробки та наші власні дослідження [1; 4; 6] ми визначаємо такі передумови всебічного розвитку, як: *тонічна регуляція* (підґрунтя психомоторного інтелекту і психічного розвитку в цілому), *чуттєвий досвід* (основа загального інтелекту), *базове почуття безпеки і довіри* (підгрунтя соціального інтелекту). У визначенні передумов психічного розвитку ми базуємося на фундаментальній методологічній розробці – об'єднаній теорії психічних процесів [2], за якою представлено модель психічної організації: три групи відчуттів – екстероцептивні (зовнішні), інтероцептивні (внутрішні) та пропріоцептивні (відчуття руху), – які складають основу відповідним психічним процесам – когнітивному, емоційному та регулятивному. Особливості перебігу системи відчуттів та більш складних психічних процесів формують різні види інтелектів: загальний як пізнавальну здібність, що визначає готовність до засвоєння й використання знань і досвіду; соціальний – інтегральна здатність розуміти взаємостосунки між людьми та міжособистісні події та психомоторний як динамічну систему цілісних рухових і психічних актів, що виконують активуючу функцію. У дітей з аутизмом, який є, як відомо, наскрізним розладом розвитку, наявні порушення базових структур на кожному із структурних компонентів психічної організації: нерівномірність тонусу, брак чуттєвого досвіду та базового почуття безпеки та довіри.

Положення 5. *Корекційно-розвивальна робота* з аутичною дитиною *має базуватися на діагностиці*, за допомогою якою досліджують *особливості* її *цілісного розвитку* та *першочергові потреби*. Головними ознаками організованої корекційно-розвивальної роботи з нею має бути системність та інтенсивність. Така діяльність має бути організована, наприклад, за стандартними вимогами, подібними до тих, що висувають до служби раннього втручання. Йдеться про такі позиції, як: 1) командна взаємодія всіх учасників міждисциплінарної команди (наявність

координатора, який розробляє алгоритм системної допомоги дитині з аутизмом та її родині, скоординованість часу та змісту роботи членів команди); 2) першочерговий орієнтир на базові структури розвитку. Для дитини з аутизмом це: нормалізація тонічної регуляції, набуття чуттєвого досвіду (орієнтація та адаптація у довкіллі), становлення базового почуття безпеки і довіри; 3) організаційно-методична діяльність (ведення документації, участь в міждисциплінарному обговоренні щодо побудови і моніторингу індивідуальної програми втручання, розгляду випадків, оперативне і стратегічне планування, освітні заходи); 3) налагодження взаємодії із зовнішніми організаціями і фахівцями задля дотримання принципу наступності освітнього процесу.

Положення 6. *Напрями корекційно-розвивальних занять* для становлення підґрунтя розвитку психіки: для *нормалізації тонічної регуляції*, розвитку загальної моторики, а також тренування вольових якостей – продумана програма з кінезітерапії (терапії рухом: вправи на розвиток сили, витривалості, гнучкості, розкутості, спритності, влучності, мобільності; формування здатності до рухового планування тощо) та нейрокінезітерапії [5] (система спеціальних засобів та вправ, які адресно впливають на головні й спинальні нервові структури через інформаційно значущий зворотній зв'язок); для *становлення чуттєвого досвіду* – методика сенсорної інтеграції за Дж.Айрес, спрямована на різнопланову взаємодію з довкіллям задля досягнення здатності осмислено діяти і реагувати на актуальну ситуацію (адаптивна відповідь); спеціально організована арт-терапія задля формування у дітей з аутизмом процесів цілісного сприймання навколишньої дійсності у взаємозв'язках; для *формування базового відчуття безпеки та довіри* – ігрова та музична терапія в мікрогрупах, привчання дитини до перебування з іншими дітьми, при цьому головним акцентом такого перебування має бути взаємодія з іншою дитиною. За такої спрямованості в аутичної дитини має розвиватися здатність бачити, чути, відчувати, враховувати іншу дитину, вчитися черговості у взаємодії з нею, здатності ділитися іграшками, разом виконувати щось так, щоб всі учасники відчували саме те, що вони „разом".

Положення 7. Найголовніша *умова психолого-педагогічного супроводу* дитини з аутизмом в навчальному закладі – *узгоджена робота міждисциплінарної групи супроводу*, яка розробляє для неї дієву Індивідуальну програму розвитку (ІПР), покроково її виконує і відслідковує досягнення актуальних для дитини цілей. Робота над ІПР для аутичної дитини вимагає: а) розуміння особливих освітніх потреб дітей з аутизмом в цілому і конкретної дитини зокрема, б) володіння технологією складання такої програми, в) визначенням реалістичних узгоджених між собою завдань для кожного учасника групи супроводу та шляхів їх виконання.

Положення 8. *Розроблення актуальних для дитини цілей* має спиратися на принципи цілепокладання SMART (абревіатура від англ.: Specific – конкретні; Measurable – вимірювані; Achievable – досяжні; Result-oriented – орієнтовані на результат, Time-related – визначені у часі). Здатність прописувати такі цілі, послідовно і узгоджено досягати їх усіма учасниками команди супроводу, а також відслідковувати динаміку розвитку дитини – це спеціальні вміння, які можна здобути

завдяки спеціальним тренінгам та власним прагненням фахівців, зацікавлених у продуктивному навчанні дитини з аутизмом. Структура цілі має містити відповіді на питання: де (в якій ситуації), з ким, що дитина буде робити, як швидко почне це робити, як часто, рівень підтримки і хто буде слідкувати за результатом. Зарубіжними фахівцями напрацьовано критерії, за якими можна визначити, яким цілям надавати пріоритет. Серед цих критеріїв: безпека дитини і безпека навколишніх людей (у випадках, коли дитина кусає себе / інших, б'є, б'ється головою тощо); соціальна значущість цілей (імітація, функціональна комунікація, ігрові навички, взаємодія з іншими); спрямованість на становлення самостійності дитини (поступова незалежність від допомоги дорослої людини у здійсненні продуктивної діяльності); опрацювання того, що є передумовою для формування інших функцій та процесів і відкриває нові можливості для дитини (орієнтири, прописані нами у Положенні 6). Визначення пріоритетних цілей для дитини – це колективний процес, так само, як і найбільш практичне завдання: хто буде це виконувати і здійснювати моніторинг динаміки розвитку дитини. Таких цілей на початку роботи міждисциплінарної групи може бути 3-4. В процесі набуття учасниками групи супроводу досвіду і практичних вмінь командної взаємодії, таких цілей постає декілька десятків. Зважаючи на те, що дитина протягом дня перебуває у взаємодії з різними людьми, відповідальність за виконання цілей лягає на кожного з них. На зустрічі під час постановки цілей учасники групи супроводу визначають, скільки разів і за яких умов кожний з них буде працювати над виконанням цих спільних цілей. За нашим досвідом – це серцевина успішної роботи щодо супроводу дитини в освітньому просторі. Але, зрозуміло, цим не вичерпується зміст діяльності психолого-педагогічної спільноти і батьків дитини з аутизмом. Кожний з них здійснює певний напрям корекційно-розвивальної підтримки або навчальної діяльності і вирішує конкретні завдання щодо розвитку дитини з аутизмом, що також прописано в ІПР.

Положення 9. *Зміст діяльності фахівців групи супроводу* визначається професійною та посадовою компетентністю кожного з них, а також їх домовленістю на нарадах. Частіше за все розподіл спеціальних функцій здійснюється таким чином: функції *координатора групи* виконує завуч школи / *методист садка.* Це підготовка до зустрічей групи (попередні завдання учасникам, систематизація опрацьованих учасниками групи робочих матеріалів), налагодження комунікації між учасниками, координація їх зусиль, проведення зустрічей групи, аналіз успішності процесу адаптації дитини до умов ДНЗ та її розвитку. *Вчителі школи / вихователі* ДНЗ мають бути обізнані, яке середовище в найбільшому ступені сприяє фізичному та психічному розвитку дітей з аутизмом. Міжнародним науково-практичним товариством напрацьовано суттєві методичні поради та матеріали, які можуть стати у нагоді педагогам для планування, організації та здійснення фахової роботи, за якої і дитина з аутизмом, й інші діти будуть всебічно розвиватися. Головний орієнтир – це принцип структурованості. За цим принципом варто переформувати середовище, щоб воно стало чітким і передбачуваним для дітей з аутизмом: зонування з позначками (фотографії, картинки, піктограми, надписи) щодо різних

видів діяльності; візуальні стимули навколо навчальних зон (графіки, схеми, алгоритми дій, намальовані правила). Важливо також засвоїти особливості структурованого навчання (елементи програми TEACCH), які дають змогу подавати найоптимальнішим чином інформацію і завдання для аутичних дітей, що уможливлює їхню продуктивну діяльність. *Асистент вчителя / помічник вихователя* допомагає здійснювати організаційні моменти, долучається до створення найпродуктивніших умов навчально-виховного процесу для аутичної дитини і сприяє набуттю нею практики позитивної взаємодії з дітьми і педагогами у різних обставинах освітнього процесу. *Логопед* формує комунікативно-мовленнєві функції дитини, використовує ефективні засоби активізації її мовлення; *психолог* проводить корекційно-розвивальні заняття в мікрогрупі (де окрім аутичної дитини є хоча б ще одна дитина) для формування соціальних умінь у неї та здатності до міжособистісної взаємодії (зважати на іншу дитину, цікавитися нею, відповідно реагувати на її ініціативу, підтримувати правила ігрового середовища тощо); *корекційний педагог* займається з дитиною у напрямі набуття всебічного чуттєвого досвіду як передумови пізнавального розвитку; *інструктор з фізкультури* сприяє розвитку загальної моторики дитини з аутизмом та нормалізації її тонічної регуляції, *музичний керівник* створює умови для появи у дитини розкутості, здатності брати участь у спільних художньо-естетичних діях разом з іншими дітьми. У спеціально заведеному щоденнику кожний з учасників групи супроводу робить позначку після свого заняття з дитиною, щоб відобразити, наскільки самостійно дитина виконувала ті чи інші завдання. Після місяця послідовної роботи група супроводу обговорює успіхи у справі навчання, виховання і розвитку аутичної дитини в закладі освіти, а також намічає нові актуальні цілі для дитини. Повноцінним учасником групи супроводу мають стати *батьки* аутичної дитини, які беруть безпосередню участь у визначенні її актуальних цілей, обговоренні її сильних сторін, а також зобов'язуються реалізувати свою частку роботи щодо досягнення поставлених спільних цілей, а також – створення сприятливих для розвитку дитини умов вдома.

Таким чином, системний підхід в контексті допомоги дітям з аутизмом передбачає *спланований і послідовний психолого-педагогічний вплив* на такі взаємопов'язані компоненти, як: дитина, її родина та зовнішнє середовище, з опорою на їх ресурси та зворотний зв'язок, що дає змогу оцінити ефективність цього впливу і, за потреби, вносити необхідні корективи в процесі його виконання.

Література:

1. Айрес Э.Дж Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М. : «Теревинф», 2013. – 272 с.

2. Веккер Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. – Т. 3. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1982. – 326 с.

3. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск: Четыре четверти, 2007. – с. 34.

4. Скрипник Т. В. Системно-феноменологічний підхід до діагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом : дис...д-ра психол.наук : 19.00.08 / Скрипник Тетяна Вікторівна ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – К., 2010. – 385 с.

5. Смолянинов А., Ванцова А. Рука – мозг. – Братислава: EPSYNEL, 2011. – 109 с.

6. Шпицберг И. Коридор с прозрачными стенами: коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с диагнозом "ранний детский аутизм" / И. Шпицберг // Школьный психолог. М., 2010. - № 20. - С. 39-43.

Здійснено в рамках проекту за підтримки Фонду сприяння демократії Посольства США в Україні. Погляди авторів не обов'язково збігаються з офіційною позицією уряду США.

Supported by the Democracy Grants Program of the U.S. Embassy in Ukraine.

The views of the authors do not necessarily reflect the official position of the U.S. Government.

УДК 159.942:159.922.762:616.899 ***Д.М. Стасюк***

СФОРМОВАНІСТЬ ЛЕКСИЧНИХ УЗАГАЛЬНЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Затримка психічного розвитку (ЗПР), за визначенням сучасних науковців, – тимчасове відставання психомоторних функцій дитини, яке виражається в проблемах мовлення, спілкування, відставання розумових процесів, уваги і пам'яті. Діти із затримкою психічного розвитку непосидючі і неуважні на заняттях, не можуть тривалий час концентруватися на одному виді діяльності, погано запам'ятовують мовленнєвий матеріал. ЗПР проявляється відставанням моторної сфери психічної діяльності, пізнавальної, емоційно – вольової Найчастіше проблеми психічного розвитку дитини виявляються ще у дошкільному віці, батьки схильні не помічати таких проявів у дитини, приписуючи їх дитячому віку та шкідливості характеру [1].

Окремої уваги заслуговують діти із ЗПР, які мають порушення певних функцій, таких як мовлення, просторове сприймання, зорово-рухова координація. Вони є причиною того, що діти при цілком достатньому інтелектуальному розвитку не можуть опанувати писемне мовлення і засвоювати шкільну програму в цілому. Зрозуміло, що це розладнує всю їхню навчальну діяльність і зрештою затримує подальший розвиток.

Сьогодні відомо, що такі діти є майже в усіх загальноосвітніх дошкільних закладах, у кожному класі початкової школи. Проте, для точнішого уявлення масштабів відповідної корекційної допомоги цій категорії дітей необхідне досконале і систематичне здійснення їх моніторингу серед молодших школярів загальноосвітньої школи [5].

На основі вищезазначеного, ми провели експериментальне дослідження спрямоване на визначення рівня сформованості лексичної сторони мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Метою нашого дослідження було визначити стан сформованості лексичних узагальнень у молодших школярів із ЗПР. Дослідження складалось з наступних завдань:

1. Конкретизація родових понять.

2. Пояснення змісту узагальнюючих понять різної семантичної ємності.

3. Сформованість вміння учнів об'єднувати поняття різної семантичної ємності й позначати їх одним узагальнюючим словом [3].

Експериментальне дослідження проводилось на базі Новокаховської загальноосвітньої школи № 10 з учнями перших загальноосвітніх класів та учнями класів ІПК. Для дослідження сформованості лексичної сторони мовлення нами було сформовано одна контрольна і дві експериментальні групи учнів.

Всього в експериментальному дослідженні брали участь 15 дітей. Контрольну групу склали 5 учнів першого класу з нормою інтелектуального і мовленнєвого розвитку. Експериментальна група дітей із ЗПР молодшого шкільного віку була поділена на дві групи. Першу експериментальну склали учні із ЗПР яка ускладнена – стертою формою дизартрії. Другу експериментальну групу склали молодші школярі із ЗПР яка ускладнена органічною ринолалією.

Розглянемо результати дослідження конкретизації родових понять. Метою цього завдання було дослідити здібності дітей до конкретизації родових понять.

Молодшим школярам із ЗПР пропонувалося конкретизувати родові поняття різного ступеня узагальненості.

Вибір мовленнєвого матеріалу ми узгодили з програмами навчання й виховання учнів із ЗПР дошкільного та молодшого шкільного віку. У ході виконання завдання учням пропонувалось підібрати конкретні слова або назву предметів до запропонованих понять, а саме, відповісти на запитання педагога: Наприклад: „*Які ти знаєш дерева (овочі, меблі* тощо)?".

1- група родових понять із низьким рівнем узагальнення – *дикі тварини, свійські птахи, риби, ягоди, взуття, гриби, комахи, музичні інструменти, предмети побуту*. 2- група родових понять із вищим рівнем узагальнення – *якості людини, тваринний світ, речі, їжа, транспорт.*

Якщо виконання завдання викликало в учнів труднощі, їм надавалася різного виду допомога:

– повторення інструкції, яке допомагало дитині зосередитися на завданні;

– стимульні питання, які вводили дитину в певну ситуацію, сприяли активізації її розумової діяльності та актуалізації слів [3].

Розглянемо результати дослідження конкретизації родових понять.

100 % учнів контрольної групи самостійно впорались із завданням, тому можна зробити висновок, що у дітей з нормою ін. інтелектуального і мовленнєвого розвитку операція конкретизації є достатньо сформованою.

Спостерігали певні особливості відповіді в учнів першої та другої експериментальних груп.

Самостійно виконали завдання лише 20% школярів першої групи (стерта форма дизартрії). 40% дітей знадобилась допомога у вигляді повторної інструкції,

на наш погляд це пов'язано з нестійкою увагою у даної категорії учнів. 40% школярів знадобилась допомога у вигляді стимульних питань. Деякі учні плутали лексичні теми. Наприклад, *робочі інструменти* плутали з *шкільним приладдям*. *Свійських птахів* називали просто – *птахи*, *комах* називали *тваринами*. Після допомоги у вигляді стимульних питань діти правильно виконували завдання. На наш погляд це пов'язано з тим, що учні не знайомі з певними лексичними темами.

Жодна дитина другої експериментальної групи (органічна ринолалія) не виконала самостійно завдання. Це пов'язано з тим, що діти самостійно не зорієнтувались. 20% учнів була запропонована допомога у вигляді додаткової інструкції, після якої діти не впевнено, але почали виконувати завдання. На наш погляд, це пов'язано з нестійкість вербальної уваги.

60% школярів була надана допомога у вигляді стимульних запитань це пов'язано з тим, що діти плутались навіть у знайомих з дошкільного віку лексичних темах. Наприклад: Дітям було важко згадати назви *кущів*, вони плутали назви *кущів* з назвами *дерев*. *Ягоди* плутали з *фруктами.*

На наш погляд негативні показники другої експериментальної групи ми можемо пояснити педагогічною занедбаністю дітей. Що відображається на загальному інтелектуальному розвиткові дитини. 20% учнів не впорались із завданням, через те, що в них дуже бідний словниковий запас. Це говорить про те, що в дітей не недостатньо сформована операція конкретизації.

Отже, кращі результати під час дослідження конкретизації родових понять показали молодші школярі із затримкою психічного розвитку, яка ускладнена – стертою формою дизартрією. На нашу думку це пов'язано з тим, що у більшості учнів даної групи сформована операція конкретизації, оскільки, більшість дітей даної категорії відвідують дошкільні заклади освіти, ніж діти із (ЗПР), яка ускладнена – органічною ринолалією.

Другим завданням було дослідження вміння пояснювати зміст узагальнюючих понять різної семантичної ємності. Методика використовується для дослідження розуміння учнями збірних лексичних понять різної складності.

Під час виконання завдань учням необхідно було самостійно дати пояснення поняттю, наприклад, відповісти на запитання логопеда: *Що таке меблі?* Перед самостійним виконанням логопед демонстрував зразок правильної відповіді.

Учням для пояснення пропонувались узагальнюючі поняття різної семантичної ємності, але для більш точного розуміння механізмів порушення в діагностичні завдання були включені поняття, які під час конкретизації викликали труднощі у дітей (ЗПР) під час виконання попереднього завдання.

Родові поняття з низьким рівнем узагальнення: *меблі, квіти, дикі тварини, робочі інструменти, музичні інструменти, гриби, предмети побуту, водний транспорт, повітряний транспорт.* Родові поняття з вищим рівнем узагальнення: *дії людини, рослини, речі, їжа.*

Якщо в дітей виникали ускладнення під час виконання завдання, їм надавалась допомога в певній послідовності:

– повтор інструкції;

– у більш складних випадках дитині надавалися стимульні запитання, які допомагали з'ясувати призначення або функції предметів, об'єднаних родовим поняттям. Наприклад: „*Для чого потрібні ці предмети? Що з ними роблять (ними роблять)*?" [3].

Пропонуємо розглянути результати виконання цього завдання учнями експериментальних груп.

40% школярів першої експериментальної групи самостійно виконали завдання (контрольна група 100%). Це доводить, що в дітей сформоване вміння пояснювати зміст узагальнюючих понять різної семантичної ємності. Батьки і вихователі спеціальних дошкільних закладів займались всебічним розвитком дітей, пояснюють їм значення та властивості предметів. 20% учнів знадобилась додаткова інструкція, що пов'язано з нестійкістю вербальної уваги. 40% учнів була надана допомога у вигляді стимульних запитань. На нашу думку те, що діти самостійно не впорались із завданням пов'язано з невпевненістю, нестійкістю уваги та недостатнім рівне лексичних знань. Частково це пов'язано з тим, що в дітей є проблеми з побудовою зв'язного речення.

20% школярів другої експериментальної групи (органічна ринолалія) правильно і самостійно виконали завдання. Це свідчить про те, що в дітей сформоване вміння пояснювати зміст узагальнюючих понять різної семантичної ємності. 60% учнів була запропонована допомога у вигляді стимульних запитань. На наш погляд проблеми у виконанні даного завдання були пов'язані з тим, що в дітей погано розвинені знання з лексичних тем, особливо тих, які рідко зустрічаються в повсякденному житті. Деякі діти (20 %) ніколи не бачили музичні інструменти, плутали диких тварин із свійськими. 20% учнів не змогли виконати завдання. На наш погляд це пов'язано з недостатньою сформованістю словникового запасу, зв'язного мовлення та операції узагальнення

Отже, кращі результати у даному дослідженні, показали учні першої експериментальної групи (діти із ЗПР, яка ускладнена стертою формою дизартрії). У більшості дітей сформовані вміння пояснювати зміст узагальнюючих понять, і всі діти виконали завдання з допомогою чи без, порівняно з групою дітей у яких ЗПР ускладнена органічною ринолалією, 20% яких не впорались із завданням.

Третім завданням було дослідження сформованості вміння учнів об'єднувати лексичні поняття різної семантичної ємності й позначати їх одним узагальнюючим словом.

У визначеному завданні школярам із ЗПР пропонувалося прослухати низку слів, добре знайомих дитині з дошкільного віку, які вони відображають конкретні реально існуючі предмети та об'єднані однією тематикою.

Під час виконання завдань учням необхідно відповісти на запитання логопеда: „*Як можна це назвати одним словом?".*

Для узагальнення пропонувалися слова з: – конкретним предметним значенням*: айстра, нарцис, волошка* – квіти*; малина, ожина, горобина* – ягоди*; метелик, павук, мураха* – комахи;*; сокира, молоток, пилка* – робочі інструменти*;*

сокіл, снігур, грак – птахи*; курка, гуска, качка* – свійські птахи*; пилосос, телевізор, телефон* – предмети побуту.

Якщо дитина не могла дати відповідь при першому пред'явленні інструкції, їй надавалася допомога:

– заміна мовленнєвого матеріалу, який учні рідко використовують у повсякденному мовленні, на більш доступний. Наприклад, замість *айстра, нарцис, волошка* (квіти*) троянда, тюльпан, ромашка;*

– учням пропонувалися предметні картинки із зображенням конкретних предметів;

– у більш складних випадках дитині надавалися стимульні запитання, які допомагали проаналізувати предмети. Наприклад: „*Для чого ці предмети*?" „*Що з ними роблять?", „Що між ними спільного*? " та ін. [3].

Розглянемо отримані результати дослідження.

40% школярів першої експериментальної групи самостійно виконали завдання (відповідно норма 100%), це означає, що у дітей даної групи сформовані вміння об'єднувати поняття різної семантичної ємності й позначати їх одним узагальнюючим словом (табл. 1). 40% учнів була надана допомога у вигляді зміни мовленнєвого матеріалу на більш доступний, після чого діти виконали завдання правильно. На наш погляд це пов'язано з тим, що діти погано орієнтуються в лексичних темах, які не часто використовуються у повсякденному житті. 20% школярів знадобилась допомога у вигляді предметних малюнків із зображенням конкретних предметів. На наш погляд це пов'язано з тим, що більш розвинена в дітей зорова пам'ять ніж слухова, діти не впевнені у своїх знаннях з певних лексичних тем.

Лише 20% учнів другої експериментальної групи (органічна ринолалія) самостійно правильно виконали завдання. 40% школярів знадобилась допомога у вигляді зміни мовленнєвого матеріалу на більш доступний для дітей. Це пов'язано з тим, що діти не орієнтуються в деяких лексичних темах і не можуть виконати завдання без допомоги логопеда. 40% школярів була надана допомога у вигляді пред'явлення предметних малюнків із зображенням певних предметів. Діти виконували завдання після детального обговорення предметних малюнків.

Отже, молодші школярі експериментальних груп, під час виконання останнього дослідження показали кращі результати ніж у попередніх завданнях, це пов'язано з тим, що дітям узагальнювати поняття виявилось набагато легше, ніж конкретизувати поняття і пояснювати їх зміст.

Отже, в результаті експериментального дослідження найкращі показали учні першої експериментальної групи, тобто діти із ЗПР, яка ускладнена – стертою формою дизартрії. На нашу думку це пов'язано з більш розвиненими інтелектуальними можливостями дітей, які відображаються і в мовленнєвій діяльності, ніж у дітей другої експериментальної групи 20 % яких взагалі не впорались із двома завданнями. На наш погляд це пов'язано із відсутність достатньої логопедичної дошкільної допомоги дітям із ЗПР ускладненою складною структурою дефекту.

Таблиця 1

Результатів дослідження контрольної і експериментальних груп

Діагностичні проби	Кількість дітей, %		
	Контрольна група	Перша експери-ментальна група	Друга експери-ментальна група
Конкретизація родових понять.			
Діти самостійно виконують завдання	100	20	20
Відповідають після повторення інструкції	-	40	-
Відповідають після додаткових стимульних питань	-	40	60
Не впорались із завданням	-	-	20
Пояснення змісту узагальнюючих понять різної семантичної ємності			
Діти самостійно виконують завдання	100	40	20
Відповідають після повторення інструкції	-	20	-
Відповідають після додаткових стимульних питань	-	40	60
Не впорались із завданням	-	-	20
Сформованість вміння учнів об'єднувати поняття різної семантичної ємності й позначати їх одним узагальнюючим словом.			
Діти самостійно виконують завдання	100	40	20
Заміна мовленнєвого матеріалу	-	40	40
Відповідають після пред'явлення предметних малюнків	-	20	40

За результати дослідження ми бачимо, що більшість дітей показали непогані результати, деякі навіть високі, отже для дітей даних категорій потрібно розробляти корекційні програми, для соціалізації учнів у соціумі.

Література:

1. Выготский Л.С. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж.И. Шиф, В.Г. Петровой, Т.Н.Головиной. – М.: Педагогіка, 1979. – 176 с.

2. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей: причини виникнення та корекція: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. – К.: Контекст, 2000. - 336 с.

3. Глущенко І.І. Діагностика лексичної сторони мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. – Херсон: Айлант, 2014. – 40 с.

4. Корекція лексичної сторони мовлення на логопедичних заняттях у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. – Херсон: Айлант, 2012. – 95 с.

5. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. – М.: Классикс-стиль, 2003. – 160 с.

6. Соботович Є.Ф., Тищенко В. В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку – К.: Актуальна освіта, 2004. – 98 с.

УДК 376.43: 37.047 ***В.С. Товстоган, Т.В. Чернишенко***

ПРОФЕСІЙНЕ ВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ ЯК ВАЖЛИВА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Професійне визначення в умовах спеціальної (допоміжної) школи - проблема досить складна і, залежить від того, наскільки вірно обрано життєвий шлях. Від вивіреності цього кроку залежить місце кожного в суспільстві, задоволеність роботою, фізичне та психічне здоров'я. Соціологічні дослідження молоді свідчать, що менше третини опитаних задоволені обраною професією, інша третина – відчуває внутрішній дискомфорт: обраний фах, начебто, їх задовольняє і той же час – ні. Підраховано також, що в залежності від правильного професійного визначення продуктивність праці може зрости на 10 – 30 %, в 1,5 – 2 рази знизитись плинність кадрів. Це констатують як соціологи й психологи, так і медичні працівники [1;2].

На жаль, ні школа, ні батьки не можуть на сьогодні у достатній мірі допомогти школяреві у вирішенні цієї життєво важливої проблеми, що має як соціально-економічний, так і особистісний характер. Як свідчить практика, учні випускних класів по декілька разів змінюють свої професійні наміри, стикаючись як із об'єктивними, так і з суб'єктивними труднощами [1;3]. Зокрема, незначний життєвий досвід старшокласників, слабкі знання щодо власних психофізіологічних та особистісних якостей, вимог професіограм створюють значні труднощі щодо професійного визначення особистості.

Особливої ваги це питання набуло в корекційній педагогіці, де пріоритетом є становлення особистості учня відповідно до його фізичних та інтелектуальних можливостей. У корекційній педагогіці та спеціальній психології проблема професійного визначення учнів розглядається у працях І.Д. Беха, В.І. Бондаря, Г.М.Дульнєва, І.Г.Єременка, Е.О Ковальової, С.Д.Максименка, Г.М.Мерсіянової, Б.І.Пінського, В.М Синьова, О.П. Хохліної та ін. Зокрема, вченими розкриті загальні питання даної проблеми, визначене місце профорієнтаційної роботи в системі трудової підготовки школярів.

Спеціальні школи завжди стоять перед необхідністю ретельного відбору найбільш доступних для учнів спеціальностей. Наукові дослідження та практика

роботи спеціальних шкіл свідчать, що вади учнів (інтелектуальні, фізичні, емоційно-вольові, особистісні) не дозволяють ставити питання щодо вільного вибору професії самим учнем, як це відбувається в масовій школі: недоліки розвитку та властиве учням некритичне мислення ускладнюють оцінювання власних можливостей. Результати досліджень Й.О.Бодемана, В.Ю.Карвяліса, С.Л. Мирського, К.М. Турчинської та ін. [2, с.21]. доводять, що відповідно організоване педагогічне управління значною мірою сприяє вирішенню проблеми професійного визначення школярів.

Проте деякі важливі аспекти здійснення професійного визначення в цих школах вимагають подальшого теоретичного дослідження та практичного вирішення, а саме: визначення та розвиток професійно важливих якостей, що забезпечують учням успішне опанування робітничої професії; розробка критеріїв професійної придатності школярів та методик щодо професійного визначення в системі трудової підготовки учнів цих шкіл.

Вивчення стану розробленості даної проблеми дало можливість визначити сутність професійного визначення в спеціальній школі як процедури, що визначає рівень сформованості професійно важливих якостей дитини, прогнозує успішність опанування тієї чи іншої професії, формує потребу щодо розвитку недостатньо сформованих психофізіологічних функцій. Тобто професійне визначення одночасно із прогнозуванням профпридатності дає можливість одержувати інформацію, яка може бути використана для удосконалення професійно важливих якостей.

Прогноз професійного визначення, як зазначено в літературі, не дає підстави для остаточного вирішення питання щодо придатності людини до тієї чи іншої професії. Він тільки зменшує ймовірність помилок стосовно професійного визначення. Це пояснюється тим, що кожна особистість має різні ресурси та можливості щодо власного розвитку. Вирішення цієї проблеми в умовах учбової діяльності полягає у вивченні якості перебігу психічних процесів, завдяки яким регулюються засвоєні операції, що вважаються фундаментом подальшого розвитку професійних здібностей (С.Л.Рубінштейн, Б.О.Федоришин та ін.) та темпераментальних властивостей.

У результаті проведеного дослідження нами було експериментально перевірено блок методик для професійного відбору учнів на робітничі професії; розроблено рівні сформованості професійно важливих якостей та індекси прогнозування успішності професійно-трудового навчання учнів спеціальної школи [4].

Усього дослідженням перевірялись бланкові та апаратурні методики, що уможливили вивчення основних професійно важливих показників. Кожний показник має досліджуватися кількома методиками. Використані методики мають відповідати вимогам надійності, валідності, бути адаптовані відповідно до освітніх можливостей учнів.

Дослідження показало, що вивчення стану сформованості професійно важливих якостей в учнів можуть забезпечити наступні методики: М.О.Козленка (точність рухів за силою); І.С.Марковської (стан моторики кисті та пальців руки,

сенсомоторного розвитку); І.С.Якиманської (просторове мислення); "Лабіринт" (координація рухів обох рук); "Коректурна проба" (концентрація, стійкість уваги); дослідження наочно-образної пам'яті; методики вивчення довготривалої словесно-логічної пам'яті, наочно-образного та словесно-логічного мислення; динамометрія (максимальне м'язове зусилля руки); поділ окомірної лінійки (окомір); завдання на кольоросприймання.

Одержані результати можуть бути розподілені за трьома рівнями розвитку в учнів професійних якостей: "середній", "вище середнього" та "нижче середнього." Відповідно до отриманих результатів нами були запропоновані наступні рівні придатності школярів до опанування кожної з професій:

І рівень - "придатний", що передбачав наявність у школяра 50% оцінок на рівні "середній" та "вище середнього";

ІІ рівень - "умовно придатний" - наявність у дитини більше 25% оцінок на рівні "вище середнього" та "середній" за умови поліпшення їх у процесі корекційно-розвивальних занять;

ІІІ рівень - "умовно непридатний": учні, що отримали менше 25% оцінок на рівні "середній" і "нижче середнього". Цих школярів у подальшому слід обстежувати з метою підбору для них інших профілів навчання.

Результати дослідження показали, що професійно важливі якості в учнів старших класів спеціальних шкіл знаходяться переважно на низькому рівні (в межах 70-90%). У першу чергу це стосується таких показників, як точність рухів, координованість обох рук, стан моторики кисті та пальців руки, окомір, тривалість зосередження, переключення уваги, пам'ять, мисленнєва (словесно-логічна) сфера.

Аналіз професіограм столяра, муляра, швачки показав, що в них є багато спільних вимог до психофізіологічних якостей людини. А це дає підставу застосовувати в процесі їх розвитку в учнів, які навчаються за різними профілями трудового навчання, одні й ті ж самі методичні прийоми та вправи.

Можливість розвитку та корекції психофізіологічних функцій учнів ґрунтується на високій пластичності їхньої нервової системи та використанні сенситивних періодів розвитку тих чи інших функцій. Зокрема, сенситивним періодом розвитку психомоторики в школярів є проміжок з 8-9 до 13-14 років, а кожній її складовій відповідає певний віковий відрізок.

Розвитку професійних якостей в учнів сприяють такі педагогічні умови, як орієнтація на інтереси та схильності дитини, виконання завдань в ігровій формі, використання сюжетного коментування для більш тривалого утримання довільної уваги учня на виконанні вправ, обґрунтування практичних дій, внесення до занять позитивного емоційного настрою, заохочувальна підтримка школяра, здійснення контролю з боку дитини за якістю виконання завдань тощо.

Оптимальний вплив на розвиток психомоторних якостей учнів з різним рівнем підготовки забезпечується дозуванням фізичних навантажень за часовими, силовими та просторовими характеристиками відповідно до вікових, статевих особливостей розвитку школярів, застосуванням індивідуального підходу в

навчально-виховному процесі школи, здійсненням компенсації недостатньо розвинених якостей за рахунок краще сформованих.

З'ясовано, що важливою умовою вивчення можливостей та особливостей учня для визначення його придатності до тієї чи іншої трудової діяльності є спеціальна організація цієї роботи із залученням учителів трудового навчання, психолога, шкільного лікаря та інших зацікавлених фахівців (кількісний та персональний склад визначає педагогічна рада школи).

Для забезпечення обліку результатів вивчення кожного школяра є необхідним створення бази даних у формі картотеки. Картка на учня складається з двох розділів. До неї заносяться: дані медичного вивчення учня (заповнює шкільний лікар) та дані педагогічних спостережень і психологічних досліджень, котрі надають учителі й психолог [2; 4].

Отже, ефективність управління професійним визначенням школярів у системі трудової підготовки спеціальної (допоміжної) школи має забезпечуватись як організаційно, так і методично, а саме: комплексом методик, що забезпечує визначення рівнів сформованості професійно важливих якостей у школярів; методично обґрунтованими корекційно-розвивальними вправами для розвитку недостатньо сформованих психофізіологічних функцій, діючою експертною комісією школи з профвідбору(можливо, шкільної ПМПК).

Література:

1. Апостолов О.П. Молодежь в мире труда / О.П. Апостолов // Профессионально-техническое образование. – 1996. - № 11. – С.12-16.

2. Вивчення індивідуальних особливостей школярів з метою профконсультації: Метод. рекомендації / Укл. М.П. Тищенко та ін. - К., 1991. – 56 с.

3. Основи вибору професії: Методичні рекомендації / Укл. М.Й. Ільюк. -К.: РУМК, 1991. – 43с.

4. Педагогічне керівництво професійним самовизначенням школярів: Методичні рекомендації / Укл. М.П. Тищенко. - К.: РУМК, 1991. – 48 с.

УДК 376.43: 37.018.26 ***В.С. Файфер, В.С. Товстоган***

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА З СІМ'ЄЮ УЧНЯ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Сучасний етап розвитку спеціальної педагогіки та психології у зв'язку з упровадженням в освітній простір особистісно-орієнтованого підходу в навчанні характеризується пошуком нових шляхів соціальної адаптації дітей із психічними та фізичними проблемами. Значних успіхів у соціалізації дитини з особливими освітніми потребами може бути досягнуто лише за активної участі в цьому процесі сім'ї, і в першу чергу батьків. У зв'язку з цим, проблема виховання в сім'ї дитини з відхиленнями в розвитку, належне консультування батьків учителем-дефектологом є однією з найактуальніших у корекційній педагогіці.

У Концепції сімейного і родинного виховання наголошується на тому, що «сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального духовного розвитку». Саме тому без активної участі й підтримки сім'ї неможливо виховати соціально компетентного громадянина.

В нових нормативних документах Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України - Положенні про спеціальну школу для дітей з психічними та фізичними вадами розвитку, Концепції про впровадження інклюзивного навчання в освітній простір та інших наголошується на важливості, необхідності залучення батьків до навчально-виховного процесу в школі, як активних творців корекційно-розвивального середовища власної дитини. Ця проблема також стосується й теорії та практики корекційної педагогіки, в якій вивчаються особливості дидактичних та методичних засад взаємодії дефектолога з сім'єю, яка виховує дитину з особливими потребами. Оскільки саме з власної сім'ї дитина виносить у доросле життя перші уявлення про морально-людські цінності, норми поведінки, характер взаємовідносин між людьми.

В сім'ї дитина не лише наслідує близьких, вона орієнтується на їхні соціальні та моральні установки. Психологічна зрілість батьків, їхні ідеали, досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення в розвитку дитини. Саме тому і науковці, і вчителі-практики розглядають сім'ю як важливий фактор майбутньої соціальної адаптації та соціалізації дитини.

Відповідальність за вихованість дитини батьки зобов'язані нести особисто перед власною дитиною і перед суспільством, не перекладаючи її на вчителів. В цьому фахову компетентну допомогу мають їм надати дефектологи та вихователі в процесі корекційно-виховної роботи. Якщо дитина з особливими потребами позбавлена належного виховання, її особистісний недорозвиток поглиблюється, внаслідок чого вона може стати тягарем для родини й суспільства, про що свідчить невтішна статистика – більше 20% розумово відсталих дітей після закінчення школи вчиняють вчинки, що межують з кримінальними діями.

Дослідження проблеми виховання дитини з психофізичними вадами розвитку як у школі, так і в родині, знайшла своє відображення в роботах вітчизняних учених–дефектологів Т.О.Власової, Л.С.Виготського, А.М.Висоцької, О.М. Граборова, Г.М.Дульнєва, С.Д.Забрамної, К.С.Лебединської, М.С.Певзнер, В.Г. Петрової, Ж.І.Шиф та ін.

Узагальнення літературних джерел з проблеми дослідження дає підстави зробити висновок: проблемі взаємостосунків спеціального навчального закладу з батьками дітей з вадами психофізичного розвитку в корекційній педагогіці приділяється ще не достатньо уваги, й потребує подальшого практичного наповнення.

Для адекватного їх вирішення батьки потребують відповідної медико-психологічної і педагогічної допомоги та підтримки, яку має забезпечити їм допоміжна школа. Оскільки дитина з психофізичними вадами розвитку, позбавлена правильного виховання, отримує не тільки вторинні (психічні), але й особистісні

порушення, які негативно впливають на процес соціалізації, а тому недорозвиток її може поглибитись, а молода людина може стати тягарем як для родини, так і для суспільства.

Проведене експериментальне дослідження показало, що переважна більшість сімей школярів, які навчаються в допоміжній школі, мають глибокий та середній рівні неблагополуччя – відповідно 50% і 40%. Незначний або початковий рівень склали 10% обстежених батьків. Це негативно позначається на вихованні та розвитку дітей, і в свою чергу свідчить про необхідність проведення з батьками відповідної психологічної, психотерапевтичної та інших форм допомоги чи консультації.

Ставлення до виховання дітей батьків, їх компетентність у питаннях виховання продемонстрували в цілому низький рівень, а саме: оцінку «незадовільно» отримали 45% досліджених і стільки ж 45% - «задовільно».

Аналіз результатів свідчить про те, що майже в половини (45%) батьків не вистачає ні часу, ні знань, а іноді й бажання приділяти належну увагу вихованню власних дітей, і стільки ж (45%) відчувають значні труднощі в процесі спілкування та життєдіяльності з дітьми.

Для усунення зазначених недоліків потрібна продумана, планова, систематична, індивідуальна соціально-правова, медико-психологічна та педагогічна робота з батьками корекційним педагогом. На це спрямовані представлені (окрім вищезазначених в експерименті тестових завдань) такі методичні розробки, як анкета для педагогів щодо організації співпраці з батьками, анкета для вивчення особливостей родинного виховання, діагностичне завдання для вивчення позиції дитини в сім'ї, пам’ятка для батьків стосовно виховання дітей з особливими потребами. Зазначені доробки мають розроблені рівні оцінок, що забезпечує можливість диференційованого підходу в процесі роботи з ними.

Література:

1. Репринцева Г.И. Игротерапия как метод психологической реабилитации детей с ограниченными возможностями. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. / Г.И.Репринцева. – 1997. – №1. – С. 52-61.

2. Смирнова Е.Р. Толерантность как принцип отношения к детям с ограниченными возможностями. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы / Е.Р.Смирнова. – 1997. – №2. – С. 51-56.

УДК 376.1(075.8) ***Л.О. Федорович***

РАННЯ ДОПОМОГА ДІТЯМ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ

Актуальність проблеми ранньої допомоги і необхідність упровадження заходів з ранньої діагностики і корекції порушень в розвитку дітей раннього віку пов'язано з наявністю на території країн Білорусії, України та Росії тривожної демографічної ситуації, що характеризується не лише загальним зниженням народжуваності, але й збільшенням фізіологічно й психічно незрілих дітей (Н. Урядницька, 2001). Разом з

тим, за даними клінічних досліджень, протягом останніх років, кількість здорових новонароджених знизилася з 48,3% до 26,5% (Т. Волосовець, 2010); до 80% новонароджених є фізіологічно незрілими, понад 86% мають перинатальну патологію ЦНС (О.Архіпова, 2006); частота народження дітей з перинатальною патологією ЦНС більше 30 дітей із 100 народжених (Ю. Вельтищев, 1995); постійно зростає кількість дітей, які потребують медико-корекційно-педагогічної ранньої допомоги. У цьому зв'язку метою даного дослідження є аналіз стану ранньої допомоги дітям у країнах Східної Європи – Росії, Білорусії та України.

У східній Європі проблемі становлення й розвитку ранньої допомоги дітям присвячені дослідження вчених різних країн, зокрема: питанням організації роботи з дітьми раннього віку (І. Виродова, М. Дунайкін, С. Лазуренко, М.Малофеєв, Р. Мухамедрахімов, Ю. Разенкова та ін.); дітям з порушеннями слуху (Л. Головчиц, Л. Кобріна, Н. Шматко та ін.); з порушеннями зору (Л.Фільчикова, М. Вернадська та ін.); з органічним ураженням ЦНС (О.Єкжанова, О. Стребелєва, Г. Мішина, А. Закрепіна та ін.); з порушеннями мовленнєвого розвитку (О. Громова, Ю. Лісічкіна, Г. Чіркіна та ін.); з порушеннями раннього емоційного розвитку (О. Баєнська, Н. Ліблінг та ін.); з руховими порушеннями (О. Архіпова, О. Мастюкова, О. Приходько та ін.) [3].

У дослідженнях О. Кожевнікова, Р. Мухамедрахімова, Л. Чистович визначено, що в останні роки в Росії обслуговування немовлят взагалі й немовлят з груп ризику характеризується: а) пріоритетом медичних служб, відсутністю педагогічної, психологічної, соціальної роботи; б) сегрегацією немовлят з груп ризику, відривом їх від сім'ї й переміщенням в спеціальні інститути з медичною орієнтацією; в) практичною відсутністю для батьків немовлят з важкою патологією можливості вибору між інститутом сегрегації і сім'єю на користь збереження дитини в сім'ї, а у разі збереження – відсутністю в альтернативних інститутах медичної орієнтації і сегрегації місць обслуговування; г) недоліком методів скринінгу і визначення рівня функціонального розвитку немовлят, відсутністю системи раннього виявлення немовлят з груп ризику; д) браком нової літератури в галузі розвитку немовлят як для батьків, так і для професіоналів та відсутністю системи підготовки педагогів (у тому числі й спеціальних педагогів) і психологів для роботи з дітьми від народження до трьох років. Аналіз статистичних даних Росії і системи обслуговування дітей показав: 1) гостру необхідність розробки і реалізації програм, центром уваги яких були б діти у віці до трьох років; 2) необхідність організації комплексу координованих соціальних, педагогічних, психологічних, медичних та інших служб для немовлят з груп ризику і їх сімей; 3) необхідність підготовки фахівців; 4) зміни законодавства; 5) зміни громадської думки і професійного мислення у бік усвідомлення пріоритетів ранніх етапів розвитку людини [6]. Тому в Росії, як в більшості країн, ідея раннього втручання реалізується в тих або інших формах у некомерційних організаціях, державних лікувальних й освітніх установах. Однією з перших в РФ (1992) впроваджувалася програма «Абілітація немовлят» Інститутом раннього втручання в Санкт-Петербурзі (1992), замовником якої був Комітет з соціальних питань мерії Санкт-Петербурга, виконавцем – «Інститут раннього

втручання». Програма «Абілітація немовлят» як міська пріоритетна соціальна програма, є першою в Росії програмою раннього втручання, розробники якої виходили з переконання в необхідності й розумності максимального врахування сучасного зарубіжного досвіду як позитивного, так і негативного. З цієї причини програма від самого початку була задумана як міжнародна, а для реалізації був створений Інститут раннього втручання, що діє в постійному контакті з Міжнародною радою експертів [2].

Програма «Абілітація немовлят» (О. Кожевнікова, Л. Чистович, 1993) включає розділи роботи по організації скринінгу немовлят; визначення рівня їхнього розвитку; створення (в рамках міста) умов для стимуляції і розвитку дітей з відставаннями або ризиком відставання в розвитку. Як соціальна програма в якій відводиться велика роль сім'ї, матері в реалізації індивідуальної програми розвитку дитини, вона (1998) увійшла до міської медико-соціальної програми «Діти-інваліди». В рамках програми в Санкт-Петербурзі відкрито більше 20 центрів абілітації при районних дитячих поліклініках. Його філії створені у Новгороді, Волгограді, Центр лікувальної педагогіки в Красноярську та ін. Із службою ранньої допомоги координують в Санкт-Петербурзі свою роботу всі дитячі поліклініки; фахівці такої служби працюють при пологових будинках, у тому числі у відділеннях для недоношених дітей. Велика увага в Санкт-Петербурзі приділяється правовій освіті батьків, оскільки основним терапевтом і виконавцем рекомендацій фахівців в абілітації дитини раннього віку є її батьки. Популярні видання, присвячені батькам дітей раннього віку; в просвіті батьків активно беруть участь засоби масової інформації.

У рамках цієї програми відповідно до Типового положення про освітню установу для дітей, що потребують психолого-педагогічної і медико-соціальної допомоги, затвердженою ухвалою Уряду РФ від 31.07. 1998 № 867, в Росії діють більше 850 державних і муніципальних освітніх установ для дітей, що потребують психолого-педагогічної і медико-соціальної допомоги (ППМС-центри). Так в Росії працює державна система виявлення порушень слуху у дітей з періоду новонародженості. Модель раннього виявлення і комплексної допомоги дітям з порушеннями слуху послужила основою для розробки єдиної державної системи ранньої допомоги дітям з іншими порушеннями та допомоги дітям груп ризику. На замовлення Міністерства освіти Російської федерації авторським колективом (О. Гончарова, О. Кукушкіна, Ю. Разенкова, Н.Урядницька, Н. Шматко) – Інституту корекційної педагогіки РАО і ДНУ «Центр ранньої діагностики і спеціальної допомоги дітям з відхиленнями у розвитку» МО РФ розроблено проект програми створення єдиної державної системи раннього виявлення і спеціальної допомоги дітям з відхиленнями у розвитку [5]. Процес становлення ранньої допомоги дітям відбувається двома шляхами. Перший шлях – пов'язаний з пріоритетами керівництва і реалізацією ними соціальної політики, що залежить від рівня соціально-економічного розвитку регіону, наявності або відсутності кадрів, готових узяти на себе роботу з раннього виявлення і корекції відхилень в розвитку у дітей. Другий шлях пов'язаний з ініціативою окремих фахівців і окремих установ, що

безпосередньо працюють з дітьми раннього віку, які за родом своєї професійної діяльності працюють з дефіцитарним або спотвореним розвитком і припинення процесів відхилень часто цілком можливі за умови максимального раннього виявлення проблеми і здійснення системи заходів щодо її подолання. Проте на сьогодні допомога в країні знаходиться у підпорядкуванні міністерств: Міністерства освіти і науки РФ і Міністерства охорони здоров'я і соціального розвитку РФ, що не задовольняє науковців і практиків, оскільки не в повній мірі забезпечують потреби в комплексній допомозі дітям раннього віку з ОПФР. Діти раннього віку (до одного року життя) знаходяться поза увагою ПМПК, оскільки переважно спостерігаються в дитячих поліклініках, де в даний час не передбачена психолого-педагогічна діагностика, а отже втрачається найважливіший сензитивний період у формуванні психомоторних функцій. Дитина ж з відхиленнями в розвитку, яка одержує кваліфіковану допомогу в перші місяці життя має більші шанси на максимально швидке досягнення оптимально можливого для неї рівня загального розвитку і, відповідно, вибору типу освітнього закладу і навчання. Практика свідчить, що надання ранньої комплексної допомоги дитині дозволяє ефективно компенсувати відхилення в психічному розвитку групи ризику (в результаті корекції в ранньому віці до 30% дітей до 6 місяців досягають показників норми, у 90% дітей спостерігається стійкий позитивний ефект) а, отже, дозволить скоротити кількість дітей, які після досягнення шкільного віку потребуватимуть спеціальної освіти в умовах спеціалізованих установ.

На думку вчених (М. Малофеєв та ін.) для реалізації системи раннього виявлення і корекції відхилень розвитку дітей необхідна реконструкція системи спеціальної освіти і створення нового структурного елементу – служби ранньої допомоги дітям з різними відхиленнями у розвитку. У рамках міських програм виділяють три моделі організації командної роботи (Л. Аксьонова, 1999): мультидисциплінарна, міждисциплінарна і трансдисциплінарна. Мультисистемна модель передбачає взаємодію дитини та сім'ї як клієнтів, яким допомога надається різними соціальними інститутами без координації дій, без активного використання форм самодопомоги. У рамках міжсистемної моделі аналіз ресурсів дитини і сім'ї, розробка індивідуальної програми допомоги здійснюється спільно фахівцями різних відомств, в рамках міждисциплінарної (команди) зобов'язаним координуванням спільної діяльності в різних аспектах допомоги на рівні окремих соціальних інститутів. Транссистемна модель передбачає участь держави в розробці й реалізації програм допомоги на рівні створення системи супроводу сім'ї як базового компоненту державної соціальної програми з визначенням типу соціальної організації суспільства, рівня його інтелектуальності і толерантності. Системний підхід при конструюванні процесу допомоги дитині з ОПФР в умовах сім'ї, що знаходиться у важкій життєвій ситуації, дозволяє як забезпечити дієву допомогу дитині, так й відновити функції сім'ї.

Отже, у Росії при глибокому розумінні необхідності економічної і гуманістичної доцільності ранньої допомоги відсутня цілісна державна система, проте, проведені в 80-х рр. дослідження дозволили створити єдину державну систему раннього

виявлення і спеціальної допомоги для однієї категорії дітей – дітей з порушеною слуховою функцією з перших років життя.

Серед інших країн Східної Європи помітною є *Литовська модель* раннього втручання, що реалізується у першому Центрі психічного здоров'я (1991), який з часом став Центром дитячого розвитку при лікарні Університету й поклав початок організації системи ранньої інтервенції. Поштовхом для створення системи Ранньої допомоги дітям з особливими потребами була розроблена у 1996 р. Державна програма здоров'я дітей із порушеннями розвитку, на виконання якої створено (1997) перші служби Ранньої допомоги, рання реабілітація дітям при системі охорони здоров'я діяльність якої спрямована на допомогу сім'ї, яка виховує дитину з вадами розвитку або з факторами ризику. Основними завданнями ранньої реабілітації визначено: попередження та раннє виявлення порушень розвитку дитини, з'ясування причин; реабілітація порушень розвитку; план допомоги сім'ї. В Центрі розвитку дитини при Вільнюському Університеті працюють за трьома клінічними програмами: «Діагностика, лікування та реабілітація порушень розвитку та поведінки», «Рання діагностика дитячого церебрального паралічу, лікування та реабілітація», «Діагноз, лікування та реабілітація дітей-аутистів».

Отже, в Литві створено модель інтердисциплінарної допомоги дітям – служби ранньої реабілітації; організована підготовка спеціалістів для служб ранньої реабілітації – (соціальних педіатрів); в діяльності реабілітаційної системи домінує командна робота. Послуги надаються у Центрі розвитку дитини, вдома, у лікарні та у поєднання видів надомної допомоги

Метою проекту організації *в Республіці Білорусь* комплексу служби раннього втручання було надання комплексної медичної, соціальної і психолого-педагогічної допомоги дітям раннього (від 0 до 3-х років) і дошкільного (від 3-х до 6-8 років) віку, які мають особливості в психічному і фізичному розвитку, а також сім'ям, що виховують таких дітей. За даними Міністерства статистики й аналізу в Республіці Білорусь за станом на 1 січня 2004 року на обліку знаходилися 118 914 дітей з ОПФР, що потребують спеціальних освітніх послуг, що складає 5,68% від загальної кількості дітей, які проживають в Білорусі. Для розвитку системи раннього втручання у Республіці Білорусь створена нормативно-правова база, а саме: ратифікована Конвенція ООН «Про права дитини», прийнято Закон «Про освіту осіб з особливостями психофізичного розвитку (спеціальна освіта)», реалізуються «Концепція і Програма реформування спеціальної освіти», «Концепція розвитку дошкільної освіти». У вказаних документах закріплені рівні права на отримання необхідних психолого-педагогічних і медико-соціальних послуг, пріоритет інтересів дітей та їх батьків, створення умов для своєчасного виявлення дітей з ОПФР, надання їм необхідної комплексної допомоги. Реалізація національної системи раннього виявлення порушень розвитку у дітей і надання їм своєчасною психолого-педагогічної і медико-соціальної допомоги здійснюється в установах освіти, охорони здоров'я, соціального захисту і передбачає нормалізацію життя дітей у віці до трьох років. Рання допомога носить комплексний характер і здійснюється в умовах міждисциплінарної взаємодії фахівців, на полісенсорній основі й з урахуванням

структури порушення психічного і фізичного розвитку дитини, продумується послідовність і поетапність проведення роботи з сім'єю і дитиною. Результати дослідження проблеми ставлення батьків до дитини з ОПФР (О. Слепович) дозволила виділити чотири основні позиції сім'ї стосовно дитини та її особливостей у розвитку: 1) сім'я приймає дитину такою, якою вона є, усвідомлюючи наявність проблеми; 2) сім'я приймає дитину, але не її дефект; 3) сім'я приймає особливості дитини, але культивує її специфічність; 4) сім'я не приймає ні самої дитини, ні її особливостей. Крім того, виділені (І. Філіпович) п'ять основних моделей корекційно-педагогічної взаємодії батьків і фахівців, дві з яких визначають домінуючу позицію з боку фахівців, три – домінування батьків. Важливими складовими ранньої корекційно-педагогічної допомоги сім'ї і дитині визначається участь дорослого й створення в сім'ї середовища, що забезпечує дитині гідну якість життя, адекватну її можливостям.

У кінці 80-х рр. XX ст. у Казахстані була створена струнка система лікувально-профілактичної абілітаційної допомоги дітям раннього віку, де виконувалися рекомендації Всесвітньої організації охорони здоров'я з питань організації раннього втручання у розвиток дитини в перші роки життя [4]. Створена експериментальна модель системи ранньої корекційної допомоги, що включає: раннє виявлення дітей з порушеннями в розвитку за результатами скринінгу в поліклініках; поглиблене комплексне обстеження і консультативно-практична допомога в ПМПК і в службах психолого-педагогічної корекції Центру САТР (фізіолікування, ЛФК, масаж, психотерапія) і психолого-педагогічна корекція. Для впровадження такої системи вченими підготовлений проект закону «Про соціальну і корекційну педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями» (1999 р.).

В Україні після прийняття Кабінетом Міністрів України Постанови «Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів» від 12 жовтня 2000 р. № 1545 рання педагогічна допомога була дещо активізована, проте на сьогодні не створено єдиної державної системи своєчасного виявлення і ранньої корекції порушень розвитку у дітей. Разом з тим, недостатність забезпечення методичною і нормативною літературою; недостатній розвиток інформаційної бази для населення в соціальних інститутах, сприяють розуміння необхідності змістовного наповнення права на життя як базового і закріпленого конституційно правами людини та стає організуючим елементом, сутнісним центром усієї системи прав на освіту. На сьогодні розроблена В. Тарасун «Концепція становлення і розвитку особистості дитини переддошкільного віку з обмеженими можливостями здоров’я» (2011). Утім, основні напрями державної політики у сфері дошкільної освіти визначаються Концепцією розвитку дошкільної освіти розробленою на виконання Закону України «Про дошкільну освіту», Указу Президента України від 20.03.2008 р. № 244 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні», відповідно яких дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою системи безперервної освіти в Україні й держава визнає її пріоритетну роль та створює належні умови для її здобуття, в тому числі й для дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку, а саме: забезпечення рівних

можливостей для всіх дітей в отриманні освітніх послуг у поєднанні з корекційно-реабілітаційними послугами; надання допомоги сім'ї у виборі корекційно-освітньої підтримки дитини; забезпечення ранньої соціалізації та інтеграції дітей у суспільство; створення умов з перших днів життя дитини для формування максимально можливої її пізнавальної та соціальної компетентності; забезпечення особистісно орієнтованого підходу до дитини в процесі корекційно-розвивальної допомоги як в умовах дошкільного навчального закладу, так і в умовах сім'ї; систематичного психолого-педагогічного супроводу.

У м. Харкові (2000 р.) функціонує Центр раннього втручання (Харківська модель раннього втручання), в якому отримують міждисциплінарну допомогу сім'ї, що мають дітей з ОПФР, що викликані медичними, біологічними і соціальними чинниками [1]. Запровадження програми раннього втручання в м. Харкові почалося в 1998 році в межах дослідницького проекту, основною метою якого було вивчення світового досвіду раннього втручання та створення такої моделі, яка б базувалась на цьому досвіді та враховувала українські реалії. На основі накопиченого досвіду у 2006 році був розроблений проект Державного стандарту якості послуг раннього втручання для дітей віком від 0 до 6 років з порушеннями розвитку та сімей, що їх виховують (на виконання Закону Україні від 5 жовтня 2000 року № 2017-III «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії», Закону Україні від 19 червня 2003 року № 966-IV «Про соціальні послуги»). Розробники – «Інститут раннього втручання» (Росія), Український фонд соціальних інвестицій і робоча група в складі фахівців з різних міст України, що працюють у сфері допомоги маленьким дітям.

Львівська модель раннього втручання – це комплексна система послуг сім`ї, в якій народилася дитина з неповносправністю чи ризиком розвитку такої. Це система послуг скерована на раннє виявлення, терапію та профілактику порушень розвитку дитини та функціонування її сім`ї і забезпечується мультидисциплінарною командою фахівців [1].

Програма Раннє втручання є в першу чергу сімейно-центрованою і своєю головною метою ставить допомогти сім`ї створити такі умови, в яких дитина могла б повноцінно рости, розвиватися, реалізовувати свій потенціал, долати накладені неповносправністю обмеження та інтегруватись в життя спільноти та суспільства. Головні завдання програми раннього втручання: Рання, комплексна, багатоосьова діагностика порушень розвитку дитини в сім'ї.

У Миколаєві (Миколаївська модель раннього втручання) з ініціативи Фонду соціального захисту інвалідів та при підтримці Міністерства праці та соціальної політики України у 1996 році був відкритий Центр ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Протягом двох років співробітництва з американською стороною (Інститутом Елвіна) українські фахівці освоїли методику «Раннього втручання». За два роки спільної роботи були підготовлені фахівці-реабілітологи, що опанували методику Раннього втручання й соціальної реабілітації. У 2003 році, за сприяння посольства США, у м. Рівне в рамках реалізації проекту «Правовий захист дітей-інвалідів» була створена обласна асоціація батьків дітей з особливими потребами.

Ця організація у партнерстві з ОМНІ-Мережею, УАПЗВВР, при підтримці місцевої влади ініціювала під егідою управління освіти Рівненського міськвиконкому створення Центру ранньої педагогічної реабілітації і соціальної адаптації дітей з особливими потребами «Пагінець» – унікального і першого державного закладу в Україні. Штат «Пагінця», що включає психолога, реабілітолога, логопеда, забезпечує діяльність за 3 напрямами: соціально-педагогічний патронаж в амбулаторних умовах, робота в адаптаційній групі та групі інтегрованого перебування [1].

У Луцьку звернення батьків до органів державної влади ініціювало створення обласного Центру раннього втручання, рішення про яке було затверджено 18 січня 2006 року. Особливістю Центру є те, що він створюється в структурі існуючого Будинку дитини, а це сприятиме наближенню сучасних технологій раннього втручання до дітей-сиріт [1].

У м. Хмельницькому спільно з Українським фондом соціальних інвестицій (УФСІ), Шведським Агентством з міжнародного розвитку (SIDA), органами місцевої (міської) влади та ОМНІ-Мережею розпочато створення Інформаційно-консультативного центру для родин, що мають дітей з особливими потребами, з акцентом на поєднанні програм нагляду за ВВР з програмою раннього втручання. До роботи в центрі залучена мультидисциплінарна команда спеціалістів (педіатр з розвитку, лікар-генетик, психолог, логопед, юрист, соціальний працівник [1].

На сьогодні в рамках Національного проекту «Нове життя – нова якість охорони материнства та дитинства» в Україні відкрито біля десяти перинатальних центрів. Мета проекту – розбудова системи перинатальних центрів, організація на високому рівні медичної допомоги матерям та дітям першого року життя. Подібна програма існує практично в усіх країнах європейського регіону, а з держав пострадянського простору Україна – перша країна, що в повному обсязі реалізує подібний проект [7].

Отже, в педагогічній практиці України набули поширення і функціонують суспільні організації ранньої допомоги різних моделей у системі дошкільної і спеціальної дошкільної освіти та закладах різного підпорядкування: системі охорони здоров'я та соціальної політики у ряді міст України.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що аналіз історії розвитку теорії і практики забезпечення ранньої допомоги в країнах Східної Європи показує, що сьогодні як на міжнародному, так і на державному рівні відбувається зміцнення статусу дитинства в суспільстві, що зумовлює новий науково-практичний напрям зорієнтований на задоволення освітніх, медико-соціальних і психологічних потреб дітей від народження до трьох років та їх сім'ї, який є сучасним етапом у розвитку системи спеціальної освіти починаючи з другої половини 80-х років XX століття й свідчить про формуванням нового ставлення держави і суспільства до дітей з ОПФР та реалізацію Конвенції ООН про прав дітей, раннього віку втому числі, й поширення мережі служб ранньої допомоги.

Література:

1. Бастун Н.А. Служби раннього втручання в Україні: шлях до інтеграції / За наук. ред. Н.А. Бастун. – К.: ІКЦ «Леста», 2005 – 184 с.

2. Кожевникова Е.В., Мухамедрахимов Р.Ж., Чистович Л.А. Санкт-Петербургская программа «Абилитация младенцев» – первая в России программа раннего вмешательства // Педиатрия. 1995. № 4. С. 112-113

3. Разенкова Ю.А. Профилактика, раннее выявление и ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии: общее приоритетное направление развития // Специальная педагогика: Учеб. пособие / Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Изд. центр «Academia», 2000. – С. 345 - 352.

4. Фуряева Т.В. Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста с проблемами в развитии (Зарубежный опыт). Т.В. Фуряева // Дефектология. 1999. – № 1. – С. 64 – 71.

5. Щеглова С. Н. Трансформация детства в современном российском обществе и императивы развития государственной политики в интересах детей /С. Н. Щеглова //Журнал исследований социальной политики. – 2004. Л 2. – № 2. – С. 175 - 188.

6. http://www.psy.1september.ru/articlef.php?ID=200200317

7.http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=246489457&cat_id=244277212

УДК 159.923.2:159.922.762:616.89-008.454-053.2 ***Л.М. Фроленкова***

ПРО СТАН СФОРМОВАНОСТІ САМООЦІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ

Проблема самооцінки всупереч багаторічній історії, актуальності та значущості, вирізняється складністю, багатомірністю й неоднозначністю. Це зумовлено тим, що самооцінка розглядається як один з найважливіших чинників розвитку особистості, один з компонентів самосвідомості, як оцінка людиною самої себе; своїх стосунків, дій, якостей, вчинків, досягнень.

Відтак необхідність актуалізації в спеціальній психології проблеми самооцінки розумово відсталих дітей диктується специфікою становлення особистості та її розвитку в безпосередніх соціальних контактах з мікро - та макросередовищем, їх культурою, соціальними нормами та цінностями. Адже процес входження індивіда в суспільство на будь-якому віковому етапі вимагає засвоєння ним соціального досвіду, норм та цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності [1, 4,7].

В даний час, проблема вікової динаміки самооцінки розумово відсталих підлітків, залишається актуальною.

Самооцінка розглядається у вітчизняній психології як один з найважливіших чинників розвитку особи, один з компонентів самосвідомості, як оцінка людиною самого себе; своїх стосунків, дій, якостей, вчинків, досягнень. Формування самооцінки розумове відсталих дітей вивчали С.Г. Байкенов, Е.Де-Грєєф, Л.С. Виготський, Н.Л. Коломінський , Ж.І. Намазбаєва, П.А. Чубаров.

В роботах багатьох психологів С.Я. Рубінштейн, В.Г.Петрової , Ж.І. Шиф, Я.Л. Коломінського зазначається, що у розумово відсталих дітей порушуються не

лише пізнавальні процеси, але і особа в цілому. Одним з показників особового збереження людини є наявність його відношення до виконуваної роботи і правильної оцінки своїх власних можливостей і досягнень [2].

Самооцінка - оцінка особою самою себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Це найбільш істотна і найбільш вивчена в психології сторона самосвідомості особи. За допомогою самооцінки відбувається регуляція поведінки особи.

Самооцінка виконує регуляторну і захисну функції, впливаючи на поведінку, діяльність і розвиток особи, її взаємини з іншими людьми. Відображаючи міру задоволеності або незадоволення собою, рівень самоповаги, самооцінка створює основу для сприйняття власного успіху і неуспіху, постановки цілей певного рівня, тобто рівня домагань особи. Захисна функція самооцінки, забезпечуючи відносну стабільність і автономність (незалежність) особи, може вести до спотворення даних досвіду і тим самим робити негативний вплив на розвиток.

Самооцінка розвиненої особистості утворює складну систему, що визначає характер самовідношення індивіда і включаючи загальну самооцінку, яка відображає рівень самоповаги, цілісне прийняття або неприйняття себе, і парціальні, приватні самооцінки, що характеризують відношення до окремих сторін своєї особи, вчинкам, успішності окремих видів діяльності. Самооцінка може бути різного рівня усвідомленості і узагальненості [1,4].

Дуже висока і дуже низька самооцінки можуть стати внутрішнім джерелом конфліктів особи. Зрозуміло, ця конфліктність може бути різна. Завищена самооцінка приводить до того, що людина схильна переоцінювати себе в ситуаціях, які не дають для цього приводу.

Надмірно низька самооцінка може свідчити про розвиток комплексу неповноцінності, стійкої невпевненості в собі, відмови від ініціативи, байдужості, самозвинувачення і тривожності.

Той факт, що самооцінка є результат, далеко не завжди виразно усвідомлюваний особою, свого роду проекція реального-«Я» на «Я»- ідеальне, дозволяє зрозуміти складний, складений характер самооцінки, з'ясувати, що оцінка самого себе здійснюється не безпосередньо, а за допомогою еталону, який складений з ціннісних орієнтації, ідеалів особи.

Самооцінка в значній мірі визначає соціальну адаптацію особи, є регулювальником її поведінки і діяльності. Формування самооцінки відбувається в процесі діяльності і міжособистісної взаємодії. Соціум в значній мірі впливає на формування самооцінки особи. Відношення людини до самого собі є найбільш пізньою освітою в системі стосунків людини до світу. Але не дивлячись на це в структурі стосунків особи самооцінці належить особливе місце [1,2].

Найбільш очевидні зміни в змістовній стороні самооцінки підлітків. Це пояснюється тим, що саме в цей період, досить короткий за своєю тривалістю, спостерігається різкий перехід від фрагментарного і недостатньо чіткого бачення себе до відносно повної, всеосяжної Я-концепції.

За даними Л. І. Божович, правильне формування самооцінки є одним з найважливіших чинників розвитку особи дитини.

У вивченні самооцінки розумово відсталих дітей було відмічено, що вона впродовж шкільного навчання змінюється. Л.В. Занков відзначав, що завищена самооцінка обумовлена процесом псевдокомпенсації. Подальші дослідження самооцінки і рівня домагань розумово відсталих школярів проводилися значно пізніше – в 60-80-і рр. різними авторами, переважно під керівництвом Г.М. Дульнева, Ж.І. Шиф, В.Г. Петровой.

Самооцінка не лише є регулювальником поведінки дитяти і його взаємин з довкіллям, але й представляє важливий компонент у формуванні самосвідомості людини. За даними Л. І. Божович, правильне формування самооцінки - один з найважливіших факторів розвитку особистості дитини. Звідси зрозуміло, що вчителі допоміжних шкіл повинні опанувати необхідними відомостями, стосовно психології самооцінки [2].

Стійка самооцінка формується під впливом оцінки з боку навколишніх (дорослих і дітей), а також власної діяльності дитини й власної оцінки її результатів. Самооцінка розумово відсталої дитини у звичайних умовах виховання безперервно зазнає різких і контрастних впливів. У родині, поки він малий, особливо в ті періоди, коли виявляється та або інша хвороба нервової системи, його не тільки жаліють, але й радіють найменшому успіху, найменшому досягненню. Сама дитина схильна також високо себе оцінювати. У нього виникають підвищені домагання щодо уваги з боку дорослих, їх схваленню. Та ось дитина попадає в дитячий садок або просто в дитячий колектив і самооцінці що склалася наноситься серйозний удар.

Дослідженням самооцінки розумово відсталих дітей займався Де-Грєфе. Він показував дитині три кола і зазначав, що одне коло означає його самого, друге - його товариша, а третє - його вчителя, і просив провести лінії від цих кіл до низу так, щоб щонайдовша дісталася найрозумнішому, друга – менш розумному і т. д. Як правило, у цьому експерименті розумово відсталі підлітки проводили саму довгу лінію від кола, яке позначав його самого. Цей симптом підвищеної самооцінки виявлений Де- Грєфе, Л. С. Виготський запропонував назвати ім'ям автора [2].

Л. С. Виготський зазначав, що підвищена самооцінка, яка дуже часто зустрічається у розумово відсталих, є проявом загальної незрілості особистості і саме що саме на ґрунті слабості, на ґрунті почуття малоцінності й виникає псевдокомпенсаторна переоцінка своєї особистості.

Нестійкість самооцінки, що спостерігається в деяких розумово відсталих дітей, призводить до того, що на них негативно впливає ситуація оцінювання (ситуація опитування, контролю і т.д.). Цьому присвячене спеціальне дослідження Б. І. Пінського.

Основні параметри самооцінки – це висота, стійкість, реалістичність. Інколи термін «реалістичність» замінюють терміном «адекватність». «Адекватність» містить потужніший оцінний компонент. Термін «неадекватність», хоча і може відображати точну характеристику, але інколи небажаний, оскільки дозволяє трактування і в сенсі психопатології. Окрім перерахованих трьох основних

параметрів виділяються наступні аспекти аналізу: актуальна самооцінка; ідеальна самооцінка; оцінка своїх можливостей; задоволеність собою; рівень оптимізму.

Для визначення рівня самооцінки, використовуються різноманітні методики. Для нашого дослідження ми обрали методику визначення стану самооцінки Дембо – Рубінштейна з ціллю визначити стани самооцінки по наступних параметрах: висота самооцінки (фон настрою), стійкість самооцінки (емоційна стійкість). Дана методика заснована на безпосередньому оцінюванні (шкалуванні) школярами ряду особистих якостей, таких як здоров'я, здібності, характер і так далі. Обстежуваним пропонується на вертикальних лініях відзначити певними знаками рівень розвитку у них цих якостей (показник самооцінки) і рівень домагань, тобто рівень розвитку цих же якостей, який би задовольняв їх. Кожному випробовуваному пропонується бланк методики, що містить інструкцію і завдання [3.5].

Аналізуючи результати проведення методики у групі підлітків з розумовою відсталістю, ми бачимо, що у 60% рівень домагань завищений, у 7% занижений, у 33% адекватний (рис 1). Також, ми простежуємо завищений рівень самооцінки у 67% з вибірки, 13% мають занижену самооцінку, та у 20% рівень самооцінки – адекватний (рис.2).

Отже, підлітковий вік, є дуже цікавим з точки зору дослідження самооцінки. У цей період активно формується Я-концепція, важливим складником якої і є рівень самооцінки.

Як наголошують автори, рівень самооцінки розумово відсталих дуже лабільний. Він відрізняється не стабільністю, має суперечливий характер. Та не дивлячись на це, самооцінка є одним з основних компонентів особистості, що великою мірою впливає різні сторони розвитку психіки людини. Тому, стосовно корекційно-педагогічних заходів, формування адекватної, постійної самооцінки є дуже цінним надбанням у всій психокорекційній програмі реабілітації розумово відсталих дітей.

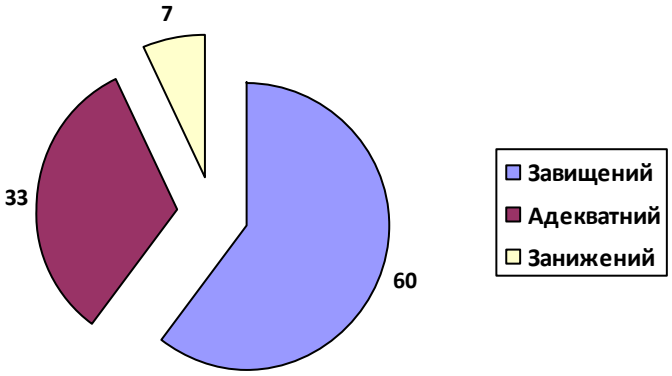


Рис. 1. Розподіл підлітків з розумовою відсталістю за рівнем домагань, %.

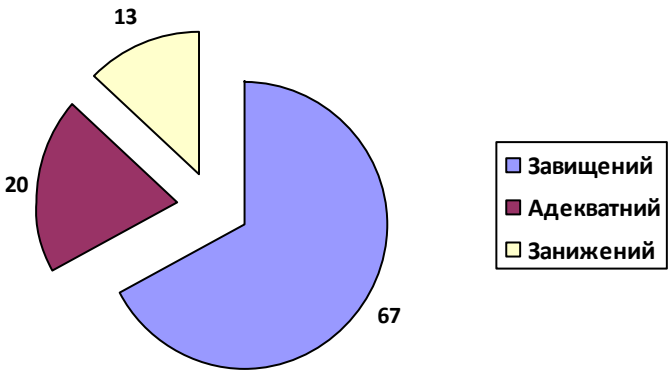


Рис. 2. Розподіл підлітків з розумовою відсталістю за рівнем самооцінки, %.

Література:

1. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. - М.: Медицина, 1970. С. 160-171.

2. Спеціальна психологія. Тексти. Частина І / За ред. М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. - 158 с.Виготський Л.С. Проблеми дефектології. М., 2003 .

3. Малофеев Н.Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной помощи детям // Дефектолоия. – 1997.- №6 .- С. – 3.

4. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология». — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1986. — 192 с.

5. Шевандрин Н.В. Психодиагностика, корекция и розвитие личности. Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. – М.:Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2001. – 512с.:ил.

6. Яньшин П.В. Практикум по клинической психологии. Методи исследования личности - СПб.: Питер, 2004.

УДК 376.33: 376.356 ***А.П. Харламова***

РАННЯ ДОПОМОГА ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ, ЯК ОДИН ІЗ ПРІОРИТЕТНИХ НАПРЯМКІВ СУЧАСНОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

В сучасній сурдопедагогіці обґрунтовується необхідність початку корекційної роботи з дітьми раннього віку, які мають порушення слуху за умови виявлення вад слуху та слухопротезування. Правильно організована робота з перших місяців життя визначає успішність всебічного розвитку дитини. Вік від народження до трьох років є найбільш відповідальним періодом, протягом якого формуються моторні навички, закладаються основи пізнавальних здібностей, розвивається мовлення. Отже, раннє корекційне втручання дозволяє використати компенсаторні можливості пластичної нервової системи, пом'якшити або попередити вторинні відхилення.

Діти з вадами слуху потребують комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги, спрямованої на вчасне виявлення та вивчення дефекту, слухопротезування та проведення психолого-педагогічної корекційної роботи. Ранній початок корекційних занять дозволяє розвивати слухове сприймання саме в той віковий період, коли відбувається фізіологічне дозрівання слухового аналізатора; забезпечувати необхідне для цього надходження інформації через звуковий канал за рахунок якісного слухопротезування, створення умов для кращого сприймання мовлення оточуючих (починаючи з простого наближення до вуха дитини). За умов інтенсивної роботи батьків до 1,5 року в дитини з'являється 10-30 (до 70) слів, до 2-х років коротка фраза, до 3-х років вона починає розповідати про події, читати вірші за допомогою дорослих і т.д. З індивідуальними слуховими апаратами в межах одного приміщення чує звернене мовлення, в тому числі знайомий матеріал. Зміст і методика роботи з розвитку залишкового слуху залежить від того, з якого віку з дитиною розпочались заняття.

З перших 3-х місяців життя у малюка розвивається слухове і зорове зосередження. При проведенні корекційної роботи необхідно забезпечити його різноманітними зоровими, слуховими і тактильними враженнями. Розвивати вміння прислухатись до різних звуків: мовлення, співу, звучання іграшок, привертати увагу до обличчя людини, що розмовляє. З 2-3 місяців, коли дитина починає сама видавати звуки в стані спокою, дорослий повторює ці звуки, спонукуючи іі до наслідування у відповідь. При цьому слід пропонувати не тільки засвоєні дитиною звукосполучення, але й нові, вводити різні ритми та інтонації. Дитину вчать слідкувати поглядом за іграшкою, що звучить. На 6 місяці життя основним способом впливу на дитину зі зниженим слухом є забезпечення різноманітних вражень. Головним слуховим подразником є мовлення дорослого. Мовленнєве спілкування здійснюють в періоди активності дитини. Дорослі розмовляють з малюком з різною інтонацією, тримаючи його на руках, співають різні за ритмом пісеньки, рухаючись в такт. Починають проводити також спеціальні вправи з розвитку слухової функції (на локалізацію джерела звуку, диференціацію звучання іграшок). Якщо дитина з порушенням слуху вже навчилась диференціювати звучання предметів на слухо-зоровій основі, слід починати роботу з розпізнавання слів на слух. До кінця 1-го року у дитини накопичується певний слуховий словник, що складається з 5-10 одиниць: звуконаслідувань і лепетних назв іграшок.

На 2-му році життя слуховий словник розширюється за рахунок включення повних слів (назв іграшок, предметів, дій). До кінця 2-го року в словник включаються двохслівні фрази («Дай лялю»). При проведенні вправ з розпізнавання на слух мовленнєвого матеріалу діяльність дитини повинна бути емоційно забарвлена. Створюються ситуації, коли дитині необхідно обрати той або інший предмет за інструкцією дорослого. Інструкція подається слухо-зорово, може підкріплюватись природним жестом або тільки словом, матеріал слухового тренування завжди пропонується на слух. Закріплення матеріалу спочатку відбувається у грі, потім - під час прибирання іграшок. До кінця 2-го року починають проводити заняття за столом, з використанням не тільки предметів та іграшок, але й їх зображень.

Якщо корекційні заняття починаються тільки на другому році життя, їх зміст і методика змінюються відповідно до більших можливостей дитини. В першу чергу, її навчають чути звуки, доступні для слухового сприймання, реагувати на побутові шуми. Ця робота проводиться протягом дня, потребує постійної уваги дорослих до неспецифічних реакцій дитини на почуті звуки, у неї формується умовно-рухові реакції на звуки (виконання певної дії у відповідь на почутий слуховий сигнал). Ці вправи проводять щоденно протягом 3-5 хвилин, матеріал для сприймання постійно змінюється. Вчити розпізнавати і розрізняти на слух мовленнєвий матеріал слід не тільки з індивідуальними слуховими апаратами, а і без них, поступово збільшуючи відстань сприймання. Зміст та організація занять визначається станом слуху, індивідуальними можливостями, психофізичним розвитком дитини. В першу чергу необхідно забезпечити можливість повноцінного емоційного спілкування і мовленнєвого контакту з дитиною. На першому півріччі - це ситуативно-особистісне спілкування з близькими дорослими, їх доброзичлива увага. Основним засобом спілкування при цьому є експресивно-мімічні рухи. Для нечуючої дитини важлива підвищена увага, її необхідно частіше брати на руки, що не тільки покращує контакт, але й підвищує можливості ознайомлення зі світом, в тому числі - зі звуками через тактильно-кінестетичне сприйняття. Необхідно також, щоб дорослий постійно і своєчасно реагував на голосові реакції дитини, на їх зміни в різних обставинах. На другому півріччі, в період становлення ситуативно-ділового спілкування, для дитини важливі не тільки максимальна увага, але й значно більший час на заняття з нею, на постійне співробітництво, підтримання перших маніпуляцій, природної міміки і виразних жестів. Важливим компонентом ранньої корекційної роботи з дітьми з вадами слуху є проведення розвиваючих занять. Спостереження свідчать, що формування усного мовлення і навіть слухової функції в перші роки життя безпосередньо пов'язане з рівнем розвитку пізнавальних процесів. Крім того, саме в ході становлення різноманітних видів діяльності відбувається інтенсивне оволодіння мовленнєвими засобами.

З метою активізації загального розвитку дитини проводять ігри-заняття, на яких вчать діям з предметами, іграшками, з образотворчої діяльності (з 2-х років), музичного виховання. Заняття з розвитку рухів, в першу чергу, спрямовані на фізичний розвиток дитини, зміцнення її здоров'я. На першому році життя в ході проведення гімнастики, масажу, спеціальних вправ малюка готують до повзання, стійкого сидіння, ходіння і т. д. У 2-3 роки на ранковій зарядці, спеціальних фізкультурних заняттях, на прогулянках, в рухливих іграх дитину тренують у ходінні, збереженні рівноваги, повзанні, лазінні, киданні м'яча, та стрибках. Для нечуючої дитини ці заняття важливі не тільки в плані фізичного розвитку та загартовування, але й для навчання наслідуванню різноманітних рухів, на яких засновується розвиток усного мовлення.

Розумове виховання дітей з вадами слуху також розпочинається з перших місяців і протікає в процесі оволодіння діями з предметами. В ранньому віці особлива увага приділяється формуванню і розвитку уявлень про зовнішні

властивості предметів, вдосконаленню діяльності органів чуттів, накопиченню уявлень про оточуючий світ.

З раннього віку, протягом всього дня необхідно привчати дитину користуватись індивідуальними слуховими апаратами, якщо немає відповідних медичних протипоказань. Малюка раннього віку доцільного протезувати двома апаратами завушного типу. Апарат підбирається лікарем-сурдологом відразу ж після встановлення ступеню та характеру зниження слуху. Важливо, щоб в індивідуальному слуховому апараті дитина чула голос на відстані не менше 1,5-2 м і розпізнавала мовленнєві одиниці на відстані не менше 1 м. З моменту уточнення режиму роботи апарату дитину привчають користуватись ним протягом всього дня. Період звикання дитини до апарату залежить від віку, так грудні діти, як правило, звикають за тиждень. більшість батьків відзначають, що в перші дні діти бувають дещо насторожені, немов дослухаються до себе. Майже відразу спостерігається певна активізація голосових реакцій дітей.

Важливим аспектом в системі корекційної роботи з дітьми раннього віку з порушенням слуху є проблема сімейного виховання, розробка типів і форм взаємодії сім'ї та системи корекційної підтримки дітей, включення батьків в реалізацію індивідуальних програм корекційно-розвиткового навчання.

У зв'язку з цим, сурдопедагог повинен надавати рекомендації батькам з питань навчання та виховання дитини з порушенням слуху, демонструвати окремі прийоми роботи, уточнювати режим роботи індивідуальних слухових апаратів відповідно до стану слуху малюка та рівня психофізичного розвитку. Батьки можуть отримувати поради фахівця письмово або за телефоном.

Для батьків пропонуються окремі ігри-заняття з розвитку слухового сприймання та мовлення. Слід зазначити, що пропоновані в них джерела звуку, завдання, мовний матеріал слід розглядати як примірний. Його слід змінювати і доповнювати з урахуванням рівня психофізичного і слухомовного розвитку дитини, її індивідуальних особливостей.

Гра: «Дзвени дзвіночок»

Обладнання: дзвіночок, коробка з кришкою.

Хід гри: дорослий показує коробку дитині, звертаючи його увагу на звук в середині неї : «Що там ? Відкрий. Ой, дзвіночок!». При цьому він повинен бути дуже емоційним, щоб підтримати зацікавленість дитини. Потім допомагає дитині відкрити коробочку, дістати дзвіночок та показує, як він дзвенить, просить дитину взяти дзвіночок і, наслідувати його діям. Періодично дорослий кладе дзвіночок на долоню, фіксуючи дію: «Ні, не дзвенить». Далі дитині пропонується викликати звук дзвіночка «Так! дзвенить». Наприкінці гри дорослий просить дитину заховати дзвіночок в коробочку і закрити кришкою . Гра повторюється кілька разів.

Гра: «Грай барабан».

Обладнання: барабан, дві палички до нього.

Хід гри: дорослий, зацікавивши дитину, дістає з мішечка барабан і палички до нього. Тихо грає на барабані, вимовляючи досить голосно та-та-та. Дитина спостерігає за його дією. Потім вчить малюка стукати дерев'яною паличкою по

барабану, спонукаючи промовляти склади. Коли малюк самостійно виконує дії, дорослий хвалить його. Аналогічно слід навчитися викликати звуки з інших музичних іграшок: бубна, гармошки, металофону, шарманки, брязкальця.

Гра: «Де пищить?»

Обладнання: кольоровий килимок, резинова іграшка з пищалкою.

Хід гри: дорослий ховає під килимок іграшку з пищалкою. Коли дитина повзе або проходить, дорослий наступає на іграшку, яка виробляє звук. Коли дитина знаходить джерело звуку, дорослий надає йому можливість самому витягти іграшку з під килимка. А потім разом з малюком натискає на іграшку,яка пищить Так дитині пропонується самій викликати звук іграшки,потім взяти іншу іграшку з пищалкою і знову заховати її під килимок, надаючи можливість дитині самій виявити джерело звуку.

Гра: «Зайчик стрибає».

Обладнання: зайчик, барабан, ширма.

Хід гри: у грі беруть участь троє: двоє дорослих і дитина. Один дорослий грає на барабані, а інший з дитиною бере зайчика і показує, як він стрибає під звуки барабану. Барабан не звучить, зайчик «спить». Барабан звучить, зайчик стрибає. Необхідно поступово добиватися того, щоб дитина чекала сигналу, тобто не розпочинала діяти до того, як він буде поданий. Також слід спонукати малюка до самостійного виконання дій. Щоб гра була цікавою для дитини, треба мінятися з нею ролями: вона стукає в барабан, а дорослий показує, як стрибає зайчик. Цю гру потрібно проводити до тих пір, поки дитина сама не почне виконувати дії в момент подання сигналу. Через кілька днів гра ускладнюється. Звучання барабану тепер пред'являється дитині тільки на слух. З цією метою дорослий відтворює удари по барабану за ширмою. Аналогічно слід проводити ігри, в яких використовуються інші музичні інструменти: дудка, гармошка, бубон. Під звуки дудки «їде» машина, під гармошку «танцює» лялька, під бубон «йде» ведмедик.

Гра: «Збери ґудзики».

Обладнання : банка з ґудзиками, барабан.

Хід гри: вправа проводиться без слухових апаратів. У грі беруть участь троє: двоє дорослих і дитина. Один дорослий сідає навпроти малюка, дістає барабан і починає грати на ньому, привертаючи увагу дитини. Біля дитини стоїть порожня баночка, а поруч з нею лежить великий ґудзик. У момент початку звучання барабану другий дорослий бере ґудзик рукою дитини і кидає його в баночку. Цю вправу потрібно проводити доти, поки дитина не почне сама, без допомоги дорослого, кидати ґудзик в банку в момент початку звучання барабану. Тривалість пауз між подачею сигналу потрібно постійно міняти, інакше дитина буде орієнтуватися не на звук, а на ритм подачі сигналу. Коли дитина почне сама добре виконувати завдання, дорослий разом з барабаном ховається за ширму (на відстань 0,5 метра від дитини). Дитина виконує ту ж саму вправу, тільки тепер на слух (тобто вона не бачить, як дорослий грає на барабані, а тільки чує). Коли дитина почне реагувати на звучання барабану на слух, дорослий поступово збільшує відстань, з якої він подавав сигнал, і визначається максимальна відстань,

з якої дитина сприймає звук барабану. Аналогічно слід проводити роботу і з іншими іграшками (бубон, дудка, гармошка, свисток, брязкальце, шарманка і т.п.), які пред'являються на слух, починаючи з відстані 15-20 см. Дорослий визначає, які іграшки і на якій відстані чує дитина без апарату. Потім у аналогічних іграх слід перевірити, на якій відстані дитина чує з апаратом. Для підтримання інтересу потрібно змінювати матеріал, з яким працює дитина: кілька днів з ґудзиками, потім – з кільцями пірамідки, з кубиками і т.д.

Таким чином, рання допомога дітям з порушенням слуху є актуальним завданням сучасної спеціальної корекційної педагогіки. Тому необхідно створити оптимальні умови для виявлення, профілактики та корекції порушень слуху, соціальної адаптації та інтеграції цієї категорії дітей.

Література:

1. Борисенко М.Г., Датпешидзе Т.А., Лукіина Н.А. Учимся слушать и слышать. От 0 до 3 лет. – СПб.: Паритет, 2003.

2. Королева И.В. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста. – СПб.: КАРО, 2005.

3. Леонгард Э.И. , Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушениями слуха в семье. – М.: Образование, 1991.

4. Разенкова Ю.А. Игры с детьми раннего возраста : 2-е изд. – М.: Школьная пресса, 2003.

5. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии / Под ред. Стребелевой Е.А., Мишиной Г.А. - М.: Полиграфсервис, 2002.

УДК 376.1: 371.68 ***В.І.Чудна, Г.Г. Басай***

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Головною метою соціального розвитку сучасного суспільства є повага до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повну інтеграцію у соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з обмеженими можливостями здоров'я. В основу інтеграції закладено принцип доступності та дотримання прав людини щодо рівного доступу до здобуття якісної освіти.

Наша держава на цьому шляху робить свої впевнені кроки. Введено в дію Закон України "Про охорону дитинства". Дедалі інтенсивнішого розвитку набуває державна підтримка дітей із особливостями психофізичного розвитку, йде сприяння втіленню прогресивних ідей у практику. Законами України "Про загальну середню освіту", "Про охорону дитинства" питання спеціальної освіти інтегровані у повну загальну середню освіту, затверджено Концепцію спеціальної освіти осіб з фізичними та психічними вадами в Україні на найближчі роки, цільову комплексну

програму "Соціально-психологічна підтримка і реабілітація осіб із вадами фізичного і психічного розвитку", Концепцію державного стандарту спеціальної освіти, Концепцію ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Затверджено державні та національні програми, в яких йдеться про рівний доступ до якісної освіти.

Для дітей із особливими освітніми потребами існує широкий вибір доступних форм здобуття освіти: індивідуальний, дистанційний, екстернатний, «школи консультаційних класів», «школи другого шансу», «вечірні школи», а також «включені» («інклюзивні») форми навчання [4].

Останні дають змогу дітям з особливими потребами навчатися спільно зі своїми здоровими ровесниками, що ефективно впливає на рівень їхньої соціалізації.

У зв'язку з цим виникає питання пошуку нових, ефективних методів та форм навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому закладі, враховуючи психофізичні порушення та компенсаторні можливості кожної дитини.

Використання можливостей новітніх інформаційних технологій дозволяє успішно вирішувати деякі важливі завдання навчання та виховання дітей з особливими потребами. Нині особливого значення набуває творче впровадження в практику навчально-виховної роботи нових технологій і методик. Для загальноосвітньої школи – це, насамперед, поліпшення результативності навчальної та корекційної роботи, що є основою загальноосвітньої підготовки та соціальної адаптації учнів з особливими потребами.

Доцільність впровадження в навчально-виховний процес спеціальних та загальноосвітніх шкіл новітніх комп'ютерних технологій розглядають в своїх працях науковці Б. Айзенберг, О. Белоножко, О. Качуровська, О. Легкий, С. Миронова, Д. Солпітер, І. Холковська, А. Юділевич та інші.

Так, І. Холковська вважає, що у навчанні різних категорій дітей, що мають особливі освітні потреби, усе ширшого застосування набувають персональні комп'ютери (ПК). На думку вченої, комп'ютерні засоби можна використовувати для розвитку навичок читання, письма, навчання математики, іноземної мови тощо. Комп'ютер може використовуватися як засіб контролю за діяльністю дітей, формування різних видів самоконтролю. Досвід використання комп'ютерної техніки у спеціальній освіті свідчить про позитивні результати як у навчальній діяльності, так і в корекції багатьох психофізичних особливостей розвитку дітей [4].

О. Качуровська переконана, що використання комп'ютерних програм у навчальному процесі шкіл сприятиме індивідуально-диференційованому підходові, розвиватиме пізнавальну активність учнів з вадами психофізичного розвитку, підвищуватиме мотивацію навчальної діяльності і, як наслідок – рівень знань. Але впровадження інформаційних технологій у навчальний процес можливе лише за умови створення якісних україномовних навчально-корекційних програмних засобів, адаптованих до застосування для навчання дітей з особливими освітніми потребами, розробки та суттєвого удосконалення існуючих підходів щодо використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі [3].

З огляду на це, метою статті є обґрунтування використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні учнів з особливими освітніми потребами.

В загальноосвітньому навчальному закладі використання ІКТ при роботі з дітьми даної категорії визначається наступними завданнями:

- при використанні комп'ютера з дидактичною метою є можливість одночасно задіяти в корекційній роботі всі компенсаторні механізми та збережені аналізатори;
- можливість досягнення вищої мотивації під час роботи з комп'ютером, ніж в традиційних умовах;
- досягнення навчального ефекту в коротші, порівняно із традиційним навчанням, терміни;
- індивідуалізація процесу виконання завдання за рахунок використання комп'ютерних технологій.

Сучасний рівень розвитку ІКТ значно розширює можливості для вчителів та учнів, спрощуючи доступ до освітньої та професійної інформації; покращує функціональні можливості та ефективність управління засобами навчання; сприяє інтеграції національних інформаційних освітніх систем у світову мережу; сприяє доступу до міжнародних інформаційних ресурсів в галузі освіти, науки і культури . Компенсаторна властивість нових технологій дозволяє дітям з особливими потребами брати активну участь у навчальному процесі попри функціональні обмеження. Завдяки використанню ІКТ, ці діти здатні подолати бар'єри на шляху до навчання, оскільки отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у доступному прийнятному форматі, а також демонструвати свої навчальні досягнення. Цінним є те, що під час роботи з комп'ютером створюються сприятливі умови для залучення учнів до вирішення проблемних навчальних ситуацій, а не подання знань у готовому вигляді. Це спонукає до детального аналізу запропонованих ситуацій, засвоєння конкретних способів їх використання, що сприяє розвиткові фундаментальних мисленнєвих операцій. При цьому не слова, а дії учня відображають правильність і характер його знань, уявлень і результат міркувань. Учитель, спостерігаючи за діяльністю учня, отримує реальні факти для оцінювання усвідомленості, узагальненості й міцності його уявлень про предмет вивчення, тобто про індивідуальний рівень знань, умінь і навичок кожного учня. Застосування комп'ютерної техніки надає уроку привабливості та осучаснює його, відбувається справжня індивідуалізація навчання, контроль і підбиття підсумків проходять об'єктивно та вчасно [2].

Принциповим є усвідомлення того, що ефект застосування комп'ютерних технологій найбільше залежить від професійної компетенції самого вчителя, його вміння використати нові можливості, включити ці технології в систему навчання кожної дитини з обмеженими можливостями. Це сприятиме формуванню в учнів позитивної мотивації навчання, психологічного комфорту, більшої свободи вибору форм і засобів діяльності під час розв'язання навчальних завдань. Водночас створюються умови для забезпечення учнів системою належної допомоги.

З огляду на це, слід зазначити, що урок у загальноосвітній школі був і залишається основною формою організації навчально-виховної та корекційної

роботи, де керівна роль належить вчителю. Саме тому вміння вчителя спланувати зміст уроку, дібрати необхідне унаочнення, методи навчання, визначити оптимальну мету і завдання роботи з комп'ютером, доречно використати його на різних етапах – запорука успішного засвоєння учнями з особливими потребами навчального матеріалу. [2]

До основних напрямів використання ІКТ у навчанні дітей з особливими освітніми потребами належать: проведення уроків-презентацій, використання електронних навчальних посібників, розв'язування інтерактивних кросвордів, тестовий комп'ютерний контроль, комп'ютерні дидактичні ігри, Інтернет ресурси

Комп'ютер і комп'ютерну програму тією чи іншою мірою можна використовувати на будь-якому етапі уроку, залежно від дидактичної мети. На етапі повторення та перевірки знань учнів з обмеженими можливостями комп'ютерну програму можна застосовувати у вигляді нескладних тестових завдань. Особливості психічної діяльності даної категорії дітей у цьому випадку треба враховувати таким чином: питання не повинні бути двозначними; кількість варіантів відповідей має бути мінімальною, а самі відповіді – чітко сформульовані. На етапі пояснення нового матеріалу можливість комп'ютера моделювати різні складні явища може стати незамінною. Використовуючи відповідну програму, вчитель може не лише розповісти, а й продемонструвати учням те чи інше явище або властивість об'єкта, які за реальних умов відтворити складно. На етапі узагальнення та закріплення знань комп'ютерна програма може виявити прогалини у засвоєнні матеріалу та визначити шляхи їх усунення [2].

Поєднанням на уроці різних методів і прийомів, в тому числі і з комп'ютерною технікою та спеціальними прикладними програмами, учитель може досягти значного поліпшення знань учнів з тієї чи іншої теми. Проте слід враховувати, що учні з вадами розвитку мають відхилення не лише у психічному, а й фізичному здоров'ї. Тому доцільно використовувати комп'ютер лише на одному етапі уроку. Завдання для роботи на комп'ютері має бути роз'яснене чітко перед початком роботи з програмою. Принципи доступності і корекційної спрямованості мають максимально реалізовуватися [3].

Педагог, який використовує у навчальному процесі комп'ютерні засоби навчання має піклуватися про зниження несприятливих впливів на організм дитини. Використання сучасних комп'ютерів зводить до мінімуму їх негативний вплив на людину [1].

Таким чином, використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє учням з обмеженими можливостями розвинути цілісне бачення світу, відкривають можливості для корекції та компенсації порушень психофізичного розвитку та отримання якісної освіти.

Література:

1. Качуровська О. Новітні засоби корекції та розвитку мовлення учнів із ТВМ / О. Качуровська // Дефектологія. – 2006. - № 2. – С. 46-49.

2. Легкий О. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі / О. Легкий // Дефектологія. – 2002. - № 1. – С. 36-39.

3. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту / С. Миронова // Дефектологія. – 2003. - № 3. – С. 41-45.

4. Холковська І.Л. Корекційна педагогіка / І.Л. Холковська. – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. – 328 с.

УДК 37.013.82 : 376.2 : 378 ***А.Г. Шевцов***

ОРТОПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА ПРО НАВЧАННЯ ТА КОРЕКЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Виклики часу, на які мають реагувати антропологічні науки, стимулюють пошук нових епістемологічних підходів до пізнання феноменів нашого соціального життя та професійної діяльності, зокрема корекційно-педагогічної та реабілітаційної сфер. Наша доповідь присвячена обґрунтуванню побудови й розвитку наукової дисципліни та сфери підготовки фахівців, що стосуються галузі корекційного (спеціального) навчання, комплексної психолого-педагогічної, медико-соціальної та професійної реабілітації осіб з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, – ортопедагогіки.

Клінічні засади ортопедагогіки

В Україні за останні роки спостерігається помітний ріст інвалідності серед дітей, який є результатом хронічної та поєднаної патології. За даними Центру медичної статистики МОЗ України у 2010 р. серед дитячого населення було зареєстровано близько 11757,7 тис. випадків хвороб, виявлених вперше (захворюваність) і 16148,5 тис. звертань на рік з приводу всіх хвороб (поширеність). За останні роки (з 2006 р.) помітна тенденція до зростання показника захворюваності та поширеності хвороб відповідно з 1261,2 до 1454,96 (на 15,36%) і з 1813,7 до 1998,3 (на 10,18%). Значною є питома вага дітей віком до 16 років, інвалідність яких пов'язана з порушеннями опорно-рухового апарату.

Переважною більшістю серед дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату (ОРА) є діти з наслідками дитячого церебрального паралічу. Поширеність ДЦП досить висока і становить 2-3 випадки на 1000 живих немовлят. За даними МОЗ в Україні зареєстровано близько 20 тис. хворих на ДЦП. Порушення у психофізичному розвиткові цієї категорії дітей характеризуються надскладною клінікою. Тому пошук методів корекційного навчання та виховання дітей саме з ДЦП відображає першочергове завдання та найактуальнішій зміст ортопедагогіки та ортопсихології, що підтверджується аналізом наявної дефектологічної літератури.

Проте, це не скасовує актуальності розробки корекційно-реабілітаційних технологій для інших категорій популяції дітей з порушеннями функцій ОРА. Для диференціальної побудови програм корекційно-педагогічної допомоги в залежності від природи порушень функцій опорно-рухового апарату, таких дітей умовно можна поділити на відповідні групи:

- діти з порушеннями моторної сфери внаслідок захворювань нервової системи (зокрема, хворі на дитячий церебральний параліч, поліомієліт);
- діти з вродженою патологією опорно-рухового апарату (зокрема, з вродженими вивихами стегна, кривошиєю, клишоногістю та іншими деформаціями стоп, аномаліями розвитку хребта (сколіоз), недорозвитком і дефектом кінцівок, аномаліями розвитку пальців кисті, артрогрипозом тощо);
- діти з набутими захворюваннями й травмами опорно-рухового апарату (зокрема, з травматичними пошкодженнями спинного мозку, головного мозку і кінцівок, поліартритом, захворюваннями скелету (туберкульоз, пухлини кісток, остеомієліт), системними захворюваннями скелету (хондродистрофія, рахіт);
- діти, що мають порушення опорно-рухового апарату спадкової етіології з прогресуючими м'язовими атрофіями (міопатія Дюшенна, аміотрофія Вердинга-Гоффмана тощо).

У педагогічній практиці також прийнято розрізняти категорії дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату у зв'язку з їх особливостями психофізичного розвитку відповідно до можливостей оволодіння навчальним матеріалом. Зокрема:

1) діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату різного етіопатогенезу, що пересуваються самостійно або за допомогою допоміжних ортопедичних засобів і що мають психічний розвиток, близький до нормального;

2) діти, що позбавлені можливості самостійного пересування і самообслуговування, із затримкою психічного розвитку і розбірливим мовленням;

3) діти із затримкою психічного розвитку при ДЦП, ускладненому тяжкими дизартричними порушеннями, недорозвиненням мовлення;

4) діти з ДЦП, що мають розумову відсталість різного ступеню тяжкості;

5) діти з ДЦП, що мають порушення слуху і зору різного ступеню тяжкості.

Процес навчання та виховання дітей з ДЦП ускладнюється певними обставинами, пов'язаними з клінічними характеристиками цього захворювання. Суттєво, що до основного симптому ДЦП – руховим розладам – у більшій частині випадків приєднуються порушення психіки, мовлення (80%), зору (20%), слуху (15%), кінестетичного сприймання (15%) та ін. Часто діти з церебральним паралічем мають і інші порушення, пов'язані з пониженим інтелектом, значно вираженою затримкою розумового розвитку або розумовою відсталістю. Таким чином, це дуже складна категорія порушень психофізичного розвитку («група синдромів» за Левоном Бадаляном [1]), адже її характерною особливістю є поліморфізм клінічної картини зі своїм комплексом коморбідних синдромів, незважаючи на те, що всі ці порушення об'єднуються в один нозологічний статус – порушення моторної сфери.

Полісиндромність та складна етіологія ДЦП спричиняє і багатоаспектність навчально-реабілітаційного процесу, мультивекторність корекційного медико-психолого-педагогічного впливу на фізичне, психічне та соціальне здоров'я дитини, його особистісний розвиток.

Мультидисциплінарний характер реабілітування дітей, хворих на ДЦП, чітко усвідомлюють лікарі-неврологи. Так в Енциклопедії відновного лікування хворих на дитячий церебральний параліч, яка написана колективом авторів під керівництвом К.О.Семенової, обґрунтовується доцільність введення поняття „реабілітаційна допомога" за такою схемою: „Це вид діяльності, який здійснюється різними спеціалістами (лікарями, психологами, педагогами, соціальними працівниками) у процесі реабілітування. У такому розумінні реабілітаційна допомога включатиме медичну допомогу на етапі відновного лікування (медичне реабілітування), психологічну, педагогічну та соціальну корекцію на різних етапах реабілітування" [8 , с. 106].

Отже, ортопедагогічний підхід до науково-практичного обґрунтування корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з порушеннями функцій ОРА означає впровадження таких принципів:

1) врахування поліморфності клінічних проявів та складності патогенезу порушеннями функцій ОРА у площині етіопатогенетичного принципу навчання та комплексного соціального реабілітування дітей з порушеннями розвитку;

2) мультіфакторність та особистісно орієнтована спрямованість комплексного корекційно-реабілітаційного впливу на фізичне, психічне та соціальне здоров'я й розвиток дитини;

3) застосування відкритої діяльнісної моделі системного корекційної-реабілітаційного процесу, що складається з медичного, соціального, психологічного, педагогічного та техніко-середовищного чинників;

4) використання інтегральних міждисциплінарних корекційно-реабілітаційних технологій (методика Марії Монтесорі, кондуктивна педагогіка Петьо, зоотерапія, ігротерапія, підходи соціальної педіатрії, методи лікувальної педагогіки; ерготерапія тощо);

5) застосування в методиках роботи інтеграції усіх способів освоєння дитиною світу;

6) діалектичність єдності та специфічності корекційно-реабілітаційних модальностей фахового впливу на розвиток дитини та мультидисциплінарність командної роботи педагогів, психологів, лікарів, реабілітологів тощо.

Історико-методологічні передумови ортопедагогіки

В епоху Просвітництва успіхи медицини сприяли позитивним змінам відношення соціуму до осіб з порушеннями опорно-рухового апарату. Н.М.Назарова та Г.Н.Пенін наводять дані з історії, що свідчать про появу в цей період спеціалізованих лікарень для зазначеної категорії пацієнтів [4]. Таку лікарню, наприклад, відкрив швейцарський педіатр Ж.А.Венель у 1779 році. Примітно, що є свідоцтва про організацію педагогічної допомоги дітям у цій установі. Важливим поштовхом до розвитку як добродійних, так і лікувально-освітніх закладів для дітей з порушеннями ОРА у XIX столітті була індустріальна революція. У 1832 році в Мюнхені І.Н.Курц відкрив технічну школу для бідних дітей з кульгавістю. Там же, у Німеччині, посилюються спроби надавати ортопедичну допомогу дітям з порушеннями функцій ОРА.

У другій половині XIX ст. і особливо з початку XX ст. спостерігається розвиток педагогічних підходів до надання комплексної медико-соціальної допомоги дітям з порушеннями ОРА. Спочатку це відобразилося в появі елементів педагогічної підтримки пацієнтів ортопедичних медичних закладів, які діяли в окремих містах Німеччини, Вюрцбурге, Штутгарті, Лейпцігу та Берліні. Медико-педагогічну роботу в них здійснювали відомі лікарі свого часу Я.Гейне, Є.Краус, Й.Блемер. Німеччина стала першою країною, що впровадила державний нормативний акт про профілактичні заходи і медико-педагогічну допомогу, а також професійну реабілітацію людей з порушеннями ОРА, – закон «Про допомогу кульгавим». А у 1913 р. чеський професор Р. Йєдличка створив першу в Європі школу-майстерню для дітей-інвалідів. У 1921 р. в Бельгії відкрився притулок для паралізованих дітей – «Притулок для дівчаток-інвалідів в Кватрехті», вихованки якого здобували початкову освіту. У 1913 р. в Нью-Йорку відкривається державна школа надомного навчання дітей та підлітків з ДЦП. Як результат прагнення протистояти наслідкам пандемії поліомієліту в середині XX ст. при чотирьох лікарнях в провінції Альберта були відкриті навчальні класи для дітей з порушеннями ОРА [5].

Перші десятиліття XX ст. у Росії, як і в Європі, пов'язані із становленням зародків педагогіки для дітей з порушеннями функцій ОРА. Ще в 1888 р. у Петербурзі було організовано Благодійне товариство, що надавало допомогу калікам і всім, хто зазнавав труднощі в пересуванні. З 1890 р. на базі цього товариства діє притулок «Синій хрест» для паралізованих і калік. З 1904 р. консультантом, а потім і керівником лікувального процесу в притулку став засновник вітчизняної ортопедії професор Військово-медичної академії Г.І.Турнер. На початку 1920-х рр. у Петрограді при лікувально-виховному будинку для дітей з порушеннями функцій ОРА (пізніше – Ленінградський науково-дослідний дитячий ортопедичний інститут ім. Г.І.Турнера) існували добре оснащені трудові майстерні (швацька, шевська, столярна тощо), а також класи для ліквідації неписьменності і малограмотності у дітей і підлітків. Одним з перших розробників науково обґрунтованих принципів, змісту та форм організації навчально-виховної роботи в лікувальній установі для дітей з порушеннями функцій ОРА була Е.Пайова.

У 1950-і рр. в СРСР було відкрито багато шкіл для дітей з наслідками поліомієліту. Оскільки поліомієліт – захворювання нервової системи, в результаті якого відбувається вибіркове ураження м'язових груп без супутнього пошкодження мовлення, психічних та інтелектуальних функцій, то спеціальні школи нового типа, що відкрилися, були орієнтовані на програму масового навчання. Вони призначалися також і для дітей з ДЦП. У даний період у фахівців ще не склалося чітке уявлення про те, що на відміну від тих, хто переніс поліомієліт, діти з ДЦП, в яких порушується також інтелектуальний та психічний розвиток, потребують спеціальної дефектологічної допомоги. Саме тому всі діти з різними порушеннями функцій ОРА одночасно з комплексом лікувальних заходів проходили навчання за програмою звичайної масової школи.

Таким чином, на відміну від оригінальних педагогічних розробок щодо спеціальних методик виховання дітей з сенсорними порушеннями або розумовою

відсталістю, історичні джерела містять украй мало даних про розвиток наукових досліджень в області спеціального навчання дітей з порушеннями функцій ОРА. Очевидно, це було пов'язано перш за все з тим, що психічна сфера останніх не представлялася об'єктом, відмінним від норми, і таким, що вимагає особливого підходу в навчально-виховному процесі.

Подібний стан речей існував фактично до середини XX століття. Проте, поступово до кінця минулого століття ситуація у сфері навчання та виховання дітей з порушеннями функцій ОРА змінилася завдяки таким чинникам.

Перший чинник пов'язаний з багатократним ускладненням структури, об'єму і змісту сучасної освіти, яка мусила відповідати епосі постіндустріального інформаційного суспільства. При цьому вимоги до освітніх стандартів значно посилилися. Це привело до необхідності поглибити наше розуміння складного зв'язку «тонкої структури» неявно виражених психічних особливостей розвитку описуваних нами дітей (і дорослих) із надзвичайно складною та інформаційно насиченою сучасною освітою.

Ті феномени психіки дітей з порушеннями функцій ОРА, які розглядалися як неістотні для освіти, в умовах інтенсивного навчального процесу інформаційного суспільства виявилися критичними в досягненні ефективності навчання та виховання. А весь педагогічний процес став вельми чутливим до особливостей пізнавальної та емоційно-вольової сфер осіб з порушеннями функцій ОРА. Раніше такі зв'язки не були очевидними і не враховувалися, тож і зусилля педагогів-дефектологів були направлені на «злободенніші» та «очевидніші не озброєному оку» педагогічні та психологічні проблеми: пошук спеціальних методів навчання й виховання розумово відсталих дітей, дітей з порушеннями зору та слуху.

Другий чинник пов'язаний з розвитком медицини, в першу чергу неврології, а також активізації відповідних досліджень у спеціальній психології. Масова практика комплексної реабілітації та навчання дітей з церебральним паралічем значно змінила уявлення і про природу, і про міру складності порушень у дітей цієї категорії вже до кінця 1970-х рр.

Унаслідок множинних порушень у розвитку дітей з ДЦП освоєння програми масової загальноосвітньої школи у багатьох випадках виявлялося скрутним, тому виникла необхідність не лише у виявленні специфічних проблем їх навчання, але і в надійній діагностиці таких порушень і розробці методики комплексної реабілітації дітей цієї категорії [4].

Епістемологічні засади

Обґрунтування поняття „ортопедагогіка" органічно виходить із практичних завдань педагогічної та реабілітаційної реальності, теоретичного узагальнення корекційної-педагогічних та реабілітаційних фактів і концептів, аналізу історичного розвитку дефектології та реабілітології. Наш наголос на новітньої системологічної сутності цього поняття у теоретичному полі антропологічних наук обумовлений сучасними постнекласичними підходами до сфери корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку. Стартові теоретико-методологічні та практичні положення такого обґрунтування є похідними від певних

діалектичних суперечностей, що, власно, і спонукають нас до створення і розвитку нових дефектологічних та реабілітологічних знань у цій сфері.

Фундаментальною методологічною суперечністю у цій площині є суперечність між сучасними епідеміологічними та клінічними даними про розповсюдженість та складність порушень розвитку дітей з ураженнями ОРА (зокрема неврологічної етіології) та недосконалим науковим теоретичним рівнем пізнання цієї сфери. Так само не відповідає потребам практики рівень методів і сума технології корекційно-реабілітаційної роботи з цією категорією дітей і дорослих, а також рівень системного зв'язку корекційного психолого-педагогічного впливу на дитину та процесами її фізичного реабілітування й відновлювального лікування.

Іншою значимою для нашого питання суперечністю є протиріччя між сучасними завданнями і методиками спеціального навчання й виховання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, технологіями корекційно-реабілітаційної роботи та компетентністю і фаховою підготовкою суб'єктів цього процесу. Таким чином, актуальною є проблема підготовки кадрів у сфері ортопедагогіки, як учителів і вихователів, так і реабілітологів.

Адже тут ми спостерігаємо фахову непідготовленість кадрового складу корекційно-реабілітаційних закладів та установ до сучасних трансформаційних викликів, нових завдань комплексного та системного реабілітування. Важлива у цій площині також відповідна компетентність батьків, родинного оточення реабілітовуваних, яка може дозволити їм брати ефективну участь у реабілітаційному процесі.

На сучасному етапі розвитку науки подальший методологічний розвиток основ корекційної (спеціальної) педагогіки, спеціальної психології та реабілітології неможливий поза застосуванням постнекласичної наукової парадигми – нелінійної наукової картини світу і синергетичної теорії самоорганізації складних відкритих систем, якою, безперечно, є новітня система корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми зі складними порушеннями психофізичного розвитку разом з її науковим обґрунтуванням та кадровим забезпеченням.

Саме синергетична парадигма дослідження розвитку людини з порушеннями функцій ОРА як складного біосоціального організму, суб'єкта внутрішньої психологічної та зовнішньої соціальної діяльності та відкритої онтогенетичної системи, що постійно знаходиться в стані, близькому до критичного, одразу спрямовує нас у предметну сферу синергетики. Існує багато й інших аргументів на користь обґрунтування основ ортопедагогіки з точки зору нової синергетичної методології.

В.С. Стьопін наголошує, що сучасне постнекласичне розуміння складних людиновимірних систем потребує нових стратегій цивілізаційного розвитку та цінностей [10]. Перехід від класичного і некласичного мислення до постнекласичної парадигми, від системної до системно-синергетичної методології вимагає нових підходів до організації системи теоретичних та експериментальних досліджень в ортопедагогіці та ортопсихології. На тлі переходу від некласики до науки постмодернізму відбувається початок у другій половині XX ст. нового етапу

розвитку корекційної (спеціальної) педагогіки [4], спеціальної психології [7] та постнекласичного особистісно центрованого історичного періоду розвитку системи реабілітування, яким ознаменований початок XXI ст. [11].

За часом це збігається з розвитком дефектологічного та реабілітаційного інструментарію, який дозволяє вивчати та створювати спеціальні методики роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку. До останніх ми відносимо, зокрема, комплексні порушення моторної, інтелектуальної, афективно-емоційної, регуляторно-вольової, сенсорної та мовної сфер внаслідок органічних уражень центральної нервової системи. Нова категоріальна сітка філософських підвалин некласичної науки дозволяє вивчати комплекс порушень онтогенезу, створюючи новий образ об'єкту, який тепер уявляється спостерігачу як складна система, стан якого як цілого не можна звести до сукупності його станів його складових. Методики корекційного розвитку дитини з порушеннями моторної сфери, зокрема церебральної етіології, яка є розумово відсталою, з вадами слуху та мовлення не створюється лінійним додаванням фізичних вправ, методик з логопедії та олігофренопедагогіки тощо. Ці методики мають бути створені за допомогою системного комплексу окремих наук – ортопедагогіки, ортопсихології та ортореабілітології – з урахуванням, так званого, ортодизонтогенезу.

Слід зазначити, що це відповідає концептуальному підходу Л.С.Виготського щодо розгляду дефекту розвитку не у примітивному, «арифметичному» розумінні відхилення від норми, а як самостійної, унікальної компоненти особистості [2]. Системність та цілісність, комплексність має бути наріжним каменем побудови методологічних принципів ортопедагогіки.

Поглиблення знань про дизонтогенез та спеціальні методики навчання різних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку веде до подальшої спеціалізації у сфері корекційної педагогіки та спеціальної психології. Це дає поштовх виділенню в окрему психолого-педагогічну галузь корекційно-реабілітаційну роботу та спеціальну освіту дітей з порушеннями функцій ОРА. І вже у 2006 році у навчальній програмі дисципліни «Основи корекційної педагогіки» для педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, затвердженої Міністерством освіти і науки України, її автор академік В.М.Синьов виділяє тему «Особливості розвитку, навчання та виховання особистості при порушеннях рухової сфери» саме як питання ортопедагогіки [9]. У цій темі зазначаються такі питання: «Діти з порушеннями опорно-рухового апарату та моторного розвитку. Дитячий церебральний параліч. Врахування особливостей порушень моторної сфери у різних видах навчальної діяльності дітей, організації їх спілкування та участі у позакласній роботі».

Понятійно-термінологічний аспект

Слід зазначити, що як багато інших наукових понять, поняття «ортопедагогіка» доцільно розглядати як в широкому, так і у вузькому смислі. Ортопедагогіка у широкому вжитку може розглядатися як термін, синонімічний корекційній (спеціальній) педагогіці. Саме з цієї точки зору цей термін іноді вживався в українській та російській мовах до ствердження терміну «дефектологія». Зараз

ортопедагогіка певними російськими словниками наукової мови трактує ортопедагогіку як лікувальну педагогіку та науку, предметом якої є специфічні методи виховання «важких дітей» [14]. Про термін «ортопедагогіка» як синонім термінів «корекційна педагогіка», «спеціальна педагогіка», «лікувальна педагогіка» зазначає російський дослідник І.В.Кичева [3]. А в словнику польської мови на цей час можна знайти таке тлумачення «ortopedagogika»: «розділ педагогіки, який має за мету виховання та лікування осіб з порушеннями розвитку та їх пристосування до життя в суспільстві» [13]. На вжиток терміну «ортопедагогіка» у такому широкому сенсі в європейській педагогічній практиці, наприклад у німецькій мові, також вказують і інші джерела [6].

Проте на роль «терміна-спадкоємця» терміну «дефектологія» на цей час переважно претендують поняття «спеціальна педагогіка» та «корекційна педагогіка». Отже, доречно використати термін «ортопедагогіка» у вузькому сенсі для позначення іншого поняття, яке фіксує розділ дефектології (спеціальної, корекційної педагогіки) відповідно до нозологічної диференціації, як це традиційно в ній прийнято.

В сучасному українському дефектологічному понятійно-термінологічному полі зафіксовано термін «Ортопедагогіка»та зазначені як новітні терміни «ортодизонтогенез» та «ортопсихологія». А саме, «Ортопедагогіка (від грец. Ορθος - прямий) – наука про принципи, закономірності, зміст, методи і форми навчання та виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату…Ортопедагогіка розвивається на основі загальних принципів педагогіки, дефектології, реабілітології з урахуванням даних таких споріднених дисциплін, як ортодизонтогенез та ортопсихологія» [12].

Споріднену з ортопедагогікою науку ортопсихологію ми розглядаємо як розділ спеціальної психології, який вивчає психічний розвиток осіб з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, шляхи та засоби його корекції

Фахова підготовка з ортопедагогіки

Узагальнюючи проблему підготовки кадрів для корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ДЦП, та враховуючи зазначений поліморфізм клінічної картини цього захворювання, складність вторинних порушень розвитку цих дітей, мультидисциплінарность системи їх освіти та реабілітації, ми робимо висновок щодо необхідності підготовки нових спеціалістів широкого профілю ортопедагогічного та реабілітологічного напряму. Фактично, ортопедагоги повинні пройти спеціальну підготовку у сфері корекційного розвитку дітей з обмеженнями життєдіяльності різних нозологій, тобто знати основи сурдопсихології, тифлопсихології, логопедії, корекційної психопедагогіки, фізичної реабілітації тощо. Це дає підстави стверджувати, що ортопедагог із такою підготовкою може бути вихователем, вчителем (або консультантом, асистентом вчителів) навчальних закладів з інклюзивною формою навчання.

Отже в Україні виникла гостра потреба у кваліфікованих фахівцях з ортопедагогіки, які могли би працювати вчителями спеціальних шкіл для дітей з порушеннями функцій ОРА, а також надавали компетентну корекційно-

реабілітаційну допомогу дітям з порушеннями психофізичного розвитку різних нозологій як педагоги-реабілітологи корекційної-реабілітаційних установ, консультанти та асистенти вчителів шкіл з інклюзивною формою навчання. Саме таких фахівців почали готувати на кафедрі ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова у 2010 році. При цьому на рівні бакалавра майбутнім випускникам запропонована кваліфікація «Бакалавр корекційної освіти. Дефектолог (ортопедагог), вихователь, асистент вчителя спеціальних та інклюзивних дошкільних, шкільних, соціально-реабілітаційних закладів», а на рівні магістра – «Викладач корекційної педагогіки та реабілітології. Вчитель початкових класів шкіл для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та шкіл з інклюзивної формою навчання. Вчитель-реабілітолог».

Таким чином, у сучасній вищій школі ортопедагогіка – новітня спеціалізація з корекційної педагогіки, що спрямована на підготовку та перепідготовку фахівців у сфері корекційного навчання та психолого-педагогічної реабілітації дітей і дорослих з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Література:

1. Бадалян Л. О., Журба Л. Т., Тимонина О. В. Детские церебральне параличи. – К.: Здоровья, 1988. - 328 с.

2. Выготский Л.С. Основные проблемы дефектологи / Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб. : Издательство„Лань”, 2003. – С. 22–59.

3. Кичева І.В.. Развитие термінологи и теории воспитания во взаимодействии с лексикой других наук. http://www.portalus.ru/modules/shkola/

4. Назарова Н.М., Пенин Г.Н. Специальная педагогика: в 3 т. : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведенийи / под ред. Н. М. Назаровой. – Т. 1. История специальной педагогики – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.

5. Назарова Н.М. Моргачёва Е. Н., Фуряева Т. В. Сравнительная специальная педагогика : учеб. пособие для студ. Учреждений высш. проф. образования / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Издательский центр «Академия», 2011. – 336 с.

6. Основы ортопедагогики / Под науч. ред. Э.Брукарта. - Leiwen-Kessel-Lo (Бельгия), 1999. - 448 с.

7. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития: модель анализа и ее использование в практической деятельности. – М.: Генезис. 2011 – 400 с.

8. Семёнова К.А. Восстановительное лечение детей с перинатальным поражением нервной системы и с детским церебральным параличом. – М.: Закон и порядок. – 2007. – 616 с..

9. Синьов В.М. Навчальна програма дисципліни «Основи корекційної педагогіки» для педагогічних спеціальностей вищих закладів освіти за напрямом підготовки 0101– педагогічна освіта. Київ, 2006. – 16 с.

10. Степин В.С. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / В.С. Степин, Л.Ф. Кузнецова. – М., 1994. – 274 с.

11. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : [монографія] / Андрій Гаррійович Шевцов. – К. : МП Леся, 2009. – 484 с.

12. Шевцов А.Г. Ортопедагогіка. Словникова стаття. / Дефектологічний словник. За ред. В.І.Бондаря, В.М.Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.
13. Słownik języka polskiego PWN, Wydawnictwonaukowe PWN S. A., 2007.
14. http://mirslovarei.com/content_fil/ortopedagogika–7738.html

УДК 612.825.2 ***Я.В. Шевцова***

ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ РОЗВИТКУ ПЕРЦЕПТИВНО-КОГНІТИВНИХ ФУНКЦІЙ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ НА ПІДСТАВІ ОБ'ЄКТИВНИХ ПАРАМЕТРІВ СЕНСОМОТОРНИХ РЕАКЦІЙ

Проблемі діагностики стану пізнавальних процесів у дітей з різним рівнем інтелектуального розвитку присвяченні численні дослідження. Наявність порушень перцептивно – когнітивних функцій у дітей доцільно визначати за об'єктивними параметрами сенсомоторних реакцій, які відіграють провідну роль в онтогенезі вищих психічних функцій дитини.

Зорові сенсомоторні реакції (проста, складна, співдружня) використовуються в психофізіологічній діагностиці для визначення наявності балансу основних нервових процесів - збудження і гальмування, а також для визначення стану психомоторного розвитку дитини. Зважаючи на те, що у розумово відсталих дітей спостерігається дисбаланс основних нервових процесів і порушення психомоторного розвитку об'єктивні параметри зорових сенсомоторних реакцій (їх латентні періоди), мають діагностичне значення для визначення ступеню порушень перцептивно – когнітивних функцій при вадах інтелекту [1,2].

Сенсомоторні реакції – відображають єдність нейрофізіологічних і психічних процесів та взаємодію сенсорних і рухових складових при виконання всіх видів психічної діяльності людини. На підставі сенсорної й кінестетичної інформації, що надходить від аналізаторів, здійснюється запуск, регуляція, контроль і корекція всіх видів психомоторики та становлення когнітивних функцій в процесі індивідуального розвитку дитини. Координація сенсорних і моторних компонентів рухового акту має доцільно-пристосувальний характер і одночасно є найважливішою умовою оптимальної взаємодії та функціонування аналізаторних систем мозку що, складає підґрунтя для формування адекватних образів оточуючого світу. При виконанні сенсомоторних тестів зазвичай досліджуваному пропонуються різні зорові стимули й регіструються параметри гранично швидкої відповіді особи на дію стимулу простим, заздалегідь обумовленим експериментатором рухом актом [3, 4].

Пізнавальна діяльність дитини в значній мірі залежить від функціонального стану зорової сенсорної системи та інтегративної діяльності мозку. У зв’язку з більш складним когнітивним процесом обробки інформації в зоровій сенсорній системі латентні періоди СЗМР є більшими за тривалістю, ніж швидкість виконання ПЗМР, тобто час затрачений досліджуваним на здійснення рухового акту при реакції розрізнення є більшим у порівнянні з простою зорово-моторною реакцією.

Актуальність запроваджених досліджень полягає у необхідності визначення та прогнозування індивідуальних траєкторій психофізичного розвитку молодших школярів і доцільності виявлення ступеню порушень і динаміки розвитку перцептивно-когнітивних функцій у дітей з інтелектуальною недостатністю за об'єктивними психофізіологічними параметрами.

Мета дослідження: критеріальна оцінка рівня перцептивно – когнітивного розвитку у молодших школярів з інтелектуальною недостатністю за об'єктивними параметрами зорових сенсомоторних реакцій.

Для досягнення поставленої мети вирішувались наступні завдання:

1. Оцінка психофізіологічного стану дітей молодшого шкільного віку з різним рівнем інтелектуального розвитку за об'єктивними параметрами латентних періодів зорових сенсомоторних реакцій.

2. Визначення динаміки розвитку перцептивно-когнітивних функцій у розумово відсталих дітей на підставі об'єктивних параметрів зорових сенсомоторних реакцій (простої, складної, співдружньої).

3. Розробка нового способу діагностики ступеню порушень когнітивних функцій у розумово відсталих дітей на підставі об'єктивних параметрів сенсомоторних реакцій.

Матеріал і методи дослідження.

Психофізіологічне обстеження здійснено у 50 здорових молодших школярів (25 хлопчиків і 25 дівчаток) і у 50 їх однолітків з різним рівнем інтелектуальної недостатності (25 хлопчиків і 25 дівчаток); вік дітей складав 7-11 років.

Контингент обстежених дітей був наступним:

1) 50 учнів 1 - 3х класів ЗОШ № 1 м. Цюрупинська (контрольна група);

2) 50 розумово відсталих молодших школярів 1– 3х класів спеціальних загальноосвітніх шкільних закладів № 1, № 2 м. Херсона і комунального закладу «Цюрупинський дитячий будинок Херсонської обласної ради» (основна група).

Психофізіологічне обстеження вищезазначеного контингенту дітей з різним рівнем інтелектуального розвитку проводилося за тестом «Сенсомоторні реакції» на підставі визначення об'єктивних параметрів зорових сенсомоторних реакцій (простої, складної, спів дружньої) шляхом регістрації їх латентних періодів [4].

Згідно використаній методичній процедурі за допомогою комп'ютерного обладнання визначали латентні періоди вище вказаних зорових сенсомоторних реакцій. При регістрації латентних періодів ПЗМР- дітям пред'являли один світловий стимул, а при СЗМР – дитині послідовно пред’являли світлові сигнали червоного і зеленого кольору; при появі сигналу діти були повинні, як найшвидше натиснути на кнопку клавіатури комп'ютера, намагаючись при цьому не робити помилок (помилками вважаються передчасне натиснення кнопки і пропущення сигналу). Світловий сигнал подавався у достатньо випадкові моменти часу, щоб у дитини не вироблявся умовний рефлекс на термін і при цьому світловий стимул був достатньо регулярним, щоб кожний черговий сигнал для дітей був очікуваним. Інтервал між світловими сигналами складав від 0,5 до 2,5 сек. Перші 5-7 сигналів були для дитини «пробними», вони призначались для адаптації досліджуваного і не

регіструвалися. На далі здійснювалася власне процедура психофізіологічного обстеження за тестом «Сенсомоторні реакції» і визначалися латентні періоди всіх видів зорових сенсомоторних реакцій.

Латентний період простої зорово-моторної реакції визначався як середнє арифметичне за десятьма проведеними пробами на кожний поданий світловий стимул. Результати занотовувалися в таблицю. Середнє значення латентного періоду ПЗМР індивідуально - типологічною характеристикою для кожної особи; чим меншим є цей показник, тим вищою є збудливість нервової системи та швидкість динаміки нервових процесів в психофункціональних системах мозку. Середнє статистичне значення латентних періодів за методикою ПЗМР зіставляє до 220-260 мс.

Латентний період складної зорово-моторної реакції визначався як середнє арифметичне за десятьма проведеними пробами на кожний окремий колір. Результати занотовувалися в таблицю. При виконанні методики СЗМР досліджуваний натискає одну із кнопок клавіатури і утримує її, фіксуючи свою увагу на стимулі зеленого кольору (зеленого кола на екрані монітора), а при появі поряд з ним червоного кругу дитині потрібно як найшвидше тим же пальцем натиснути другу кнопку клавіатури. Середні значення латентних періодів за методикою СЗМР складають у середньому до 400 мс на червоний колір для дорослого населення.

При проведенні тесту «Сенсомоторні реакції» у обстежених нами молодших школярів з різним рівнем інтелектуального розвитку реєструвалися латентні періоди трьох видів зорових сенсомоторних реакцій а саме:

1) простої сенсомоторної реакції – термін натискання дитиною кнопки при зоровому стимулі, що раптово з'являється (коло червоного кольору на екрані монітора).

2) складної сенсомоторної реакції - термін вибіркової відповіді дитини на пред'явлення червоного кола в одному з трьох заданих положень.

3) співдружньої сенсомоторної реакції – реєструється різниця між латентними періодами рухових відповідей обох рук дитини при одночасному натисканні пальцями лівої і правої руки двох кнопок Ctrl на клавіатурі комп'ютера при появі світлового стимулу на екрані монітора.

Аналіз та обговорення отриманих результатів.

Протягом 2009-2011 навчальних років нами були проведені психофізіологічні дослідження з метою розробки критеріальної оцінки стану перцептивно - когнітивних функцій у дітей молодшого шкільного віку з різним рівнем інтелектуального розвитку. Запроваджені дослідження дозволили виявити ступень порушень та динаміку розвитку перцептивно-когнітивних функцій у дітей з вадами інтелекту на підставі об'єктивних параметрів сенсомоторних реакцій (простої, складної, співдружньої).

Нами визначено об'єктивні параметри зорових сенсомоторних реакцій у розумово відсталих молодших школярів 1 – 3 х класів (основна група) і у дітей контрольної групи відповідного віку без вад інтелекту, значення латентних періодів сенсомоторних реакцій представлені в табл.1.

Таблиця 1.

Об'єктивні параметри сенсомоторних реакцій у дітей молодшого шкільного віку (M ± m)

Показники латентних періодів (мс)	Експериментальна група			Контрольна група	
	Кл.	Хлопчики	Дівчата	Хлопчики	Дівчата
Проста сенсомоторна реакція N ←220…260	1.	664,8±72,1	721,3±83,4	221,9±4,8**	226,2±6,6**
	2.	628,1±64,2	711,8±76,1	228,9±3,8**	226,1±5,4**
	3.	567,3±56,8	675,9±63,7	219,1±3,2**	221,6±4,6**
Складна сенсомоторна реакція N ←280…320	1.	707,3±61,6	806,1±93,2	311,9±4,0**	315,2±20,7**
	2.	687,6±52,4	803,4±91,0	302,4±2,6**	310,4±18,0**
	3.	685,6±51,1	784,6±87,2	297,8±2,6**	304,9±16,8**
Співдружня сенсомоторна реакція N ←0…20	1.	56,9±3,4	68,0±75,3	13,8±1,0**	13,8±1,0**
	2.	47,5±2,6	63,0±71,0	11,0±1,8**	13, 3±1,3**
	3.	40,8±3,1	54,0±43,0	10,9±1,4**	12,0±1,7**

*Примітка: * - Вірогідність різниці між групами * - p < 0,05.*

Нами здійснена індивідуалізована критеріальна оцінка стану перцептивно-когнітивних функцій у молодших школярів 1-3х класів з різним рівнем інтелектуального розвитку на підставі визначення об'єктивних психофізіологічних параметрів за тестом «Сенсомоторні реакції».

Аналіз отриманих результатів показав, що значення латентних періодів простої сенсомоторної реакції у здорових молодших школярів, як у хлопчиків так і у дівчат (221,9 ± 4,88мс і 226,3± 6,60 мс) були вірогідно меншими в порівняні з дітьми, які мали інтелектуальну недостатність: у хлопців показник латентності ПЗМР склав 664,9 ± 72,16 мс, а у дівчат - 721,4± 83,49 мс.

Як можна бачити з результатів, представлених у таблиці 1, латентні періоди складної сенсомоторної реакції у хлопчиків і дівчат контрольної групи за своїми значенням зіставили відповідно 311,9 ± 4,03 мс, 315,2 ± 20, 79 мс і значення цих показників були вірогідно меншими, ніж у розумово відсталих молодших школярів, у яких латентні періоди СЗМР склали 707,33 ± 61,66 мс і 1006,1 ± 93,29 мс у хлопчиків і дівчаток відповідно.

Латентні періоди співдружньої сенсомоторної реакції у хлопців і дівчат без вад інтелекту зіставили 13,85 ± 1,06 мс і 14,7 ± 1,05 мс відповідно, в той час як у молодших школярів з інтелектуальною недостатністю ці показники за своїм значенням були вірогідно вищими і склали у хлопчиків 36,93 ± 3,47 мс, а у дівчаток 68,03 ± 75,37 мс.

Отриманні результати порівняльного аналізу психофізіологічного стану у дітей з різним рівнем інтелектуального розвитку свідчать на користь того, що об'єктивні параметри зорових сенсомоторних реакцій (простої, складної, спів дружньої) мають значні відмінності у розумово відсталих дітей, що має прояв у значному перевищенні тривалості латентних періодів сенсомоторних реакцій у цієї категорії дітей при співставленні с аналогічними показниками у здорових дітей молодшого шкільного віку без вад інтелекту. А від так, латентні періоди зорових сенсомоторних

реакцій доцільно використовувати для об'єктивної критеріальної оцінки стану перцептивно-когнітивних функцій у дітей та визначення наявності їх порушень.

Отримані результати власних психофізіологічних досліджень свідчать, що за стислий термін з високою точністю та інформативністю на підставі об'єктивних параметрів зорових сенсомоторних реакцій(простої, складної, співдружньої) шляхом визначення їх латентних періодів можливо виявити ступень порушень перцептивно – когнітивних функцій у дітей з вадами інтелекту. Наведені в (таблиці 1.) данні свідчать, що термін виконання тестових завдань за всіма видами зорових сенсомоторних реакції у дітей експериментальної групи з вадами інтелекту був значно тривалішим у порівнянні з їх здоровими однолітками контрольної групи.

Так, у розумово відсталих хлопців латентний період простої сенсомоторної реакції зіставив 664,87 ± 72,16 мс, в той час як у хлопчиків контрольної групи цей показник склав 221,93 ± 4,88 мс ($p < 0,05$). Якщо у дівчаток експериментальної групи показник латентного періоду ПЗМР зіставив 721,37±83,49 мс, то у дівчаток без вад інтелекту цей показник був значно нижчим і склав 226,27±6,60 мс.

Встановлено, що швидкість, виконання тесту складна сенсомоторна реакція експериментальною групою учнів в порівнянні з контрольною була вельми низькою і відповідно для хлопчиків та дівчат склала 707,33±61,66 мс, 1006,10±93,29 мс, в той час як, показники латентних періодів СЗМР в контрольній групі їх однолітків були значно вищими - склали 311,90±4,03 мс і 315,20±20,79мс. для хлопців та дівчат відповідно.

Порівняння швидкості виконання співдружньої зорової сенсомоторної реакції у хлопців експериментальної та контрольної групи дозволило визначити зниження показників латентних періодів за цим тестом у розумово відсталих учнів: у хлопчиків з інтелектуальною недостатністю тривалість латентного періоду склала 36,93 ± 3,47 мс (контроль 13,85 ± 1,06 мс); у дівчат з вадами інтелекту тривалість латентного періоду скала 68,03±75,37 мс (контроль 13,87±1,05 мс).

Встановлені достовірні відмінності виконання тесту «Сенсомоторні реакції» розумово відсталими учнями у порівняні з їх здоровими однолітками свідчать про можливість визначення ступеню порушень когнітивних функцій у дітей з вадами інтелекту на підставі об'єктивних параметрів зорових сенсомоторних реакцій. Нами доведена можливість здійснення критеріальної оцінки ступеню порушень перцептивно - когнітивних функцій у дітей з інтелектуальною недостатністю за показниками латентних періодів ПЗМР, СЗМР і співдружньої зорово-моторних реакцій.

Для виявлення особливостей перебігу вдосконалення психомоторної діяльності розвитку у молодших школярів з вадами інтелекту було проведено повторне обстеження за тестовими завданнями «Сенсомоторні реакції» на підставі визначення об'єктивних параметрів трьох видів зорових сенсомоторних реакцій а саме; (Senso_1 простої, Senso_2 складної, Senso_3 співдружньої), шляхом регістрації їх латентних періодів, через рік, вже в учнів 2-3х та 4х класів (рис.1).

Порівняння рівня успішності виконання за тестовими завданнями «Сенсомоторні реакції» в 2010 р. та в 2011 р. свідчить про наявність позитивної

динаміки та покращення балансу основних нервових процесів - збудження і гальмування, за результатами впровадженої корекційно-розвивальної роботи з вдосконалення психомоторної діяльності розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку за всіма трьома видами сенсомоторних реакції (Senso_1 простої, Senso_2 складної, Senso_3 спів дружньої), в кожній експериментальній групі, як для сумарного розвитку психомоторних якостей (2010 р. – 1727,27 мс; 2011р. – 1572,28 мс), так і за всіма напрямками дослідження тестових завдань «Сенсомоторні реакції».

Найбільш істотним було збільшення успішності виконання завдань на дослідження швидкостей сенсомоторних реакції (Senso_1 простої з 724,12 мс до 678,69 мс) та (Senso_2 складної з 945,12 мс до 847,16 мс) (рис. 1).

Встановлено наявність незначної, але позитивної динаміки розвитку психомоторних якостей молодших школярів і, за тестовим завданням сенсомоторної реакції (Senso_3 співдружня) отримані наступні результати: (2010 р. - 58,03 мс, 2011 р. - 46,12 мс), порівняльний аналіз успішності виконання тестових завдань за всіма напрямками тесту «Сенсомоторні реакції», свідчить про позитивний вплив впровадженої корекційно-розвивальної роботи з вдосконалення психомоторної діяльності розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку з урахуванням взаємодії сенсомоторних та загальних закономірностей онтогенезу, що викликає активізацію розвитку всіх ВПФ. Оскільки сенсомоторний рівень є базальним для подальшого розвитку ВПФ, логічно на початку корекційного процесу віддати перевагу саме руховим методам, що не тільки створюють деякий потенціал для майбутньої роботи, але і активізують, поновлюють і вибудовують взаємодії між різними рівнями і аспектами психічної діяльності. Адже очевидно, що актуалізація і закріплення будь-яких тілесних навичок припускає затребуваність ззовні таких психічних функцій як, наприклад, емоції, сприйняття, пам'ять, процеси саморегуляції і так далі. Отже, створюється базова передумова для повноцінної участі перцептивно-когнітивних і психомоторних якостей дитини.

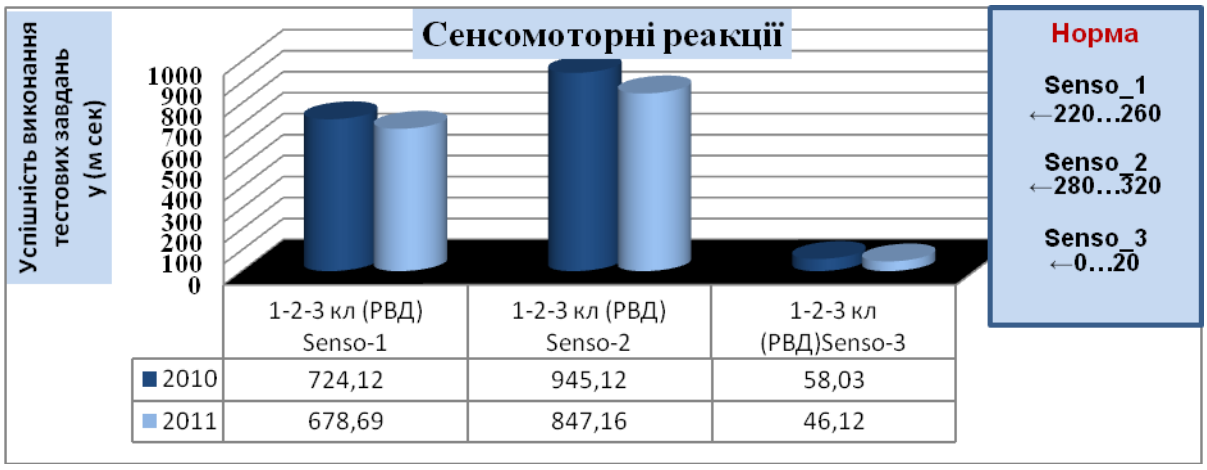


Рис. 1. Динаміка розвитку латентних періодів зорових сенсомоторних реакцій (Senso_1, Senso_2, Senso_3) у розумово відсталих молодших школярів.

За результатами об'єктивної індивідуалізованої оцінки стану когнітивних функцій у дітей було запропоновано «Спосіб діагностики ступеню порушень когнітивних функцій розумово відсталих дітей на підставі об'єктивних параметрів сенсомоторних реакцій» [4] і отримано позитивне рішення на видачу деклараційного Патенту України на корисну модель від 10. 04. 2012 року. Державною службою інтелектуальної власності України, було зареєстровано в Державному реєстрі патентів України на корисні моделі, патент на корисну модель №70220 «Спосіб діагностики ступеню порушень когнітивних функцій розумово відсталих дітей на підставі об'єктивних параметрів сенсомоторних реакцій».

Література:

1. Дегтяренко Т.В. Психофизиология раннего онтогенеза : Учебник для студентов высших учебных заведений. – К.: УАИП «Рада», 2011.- 352с.

2. Дегтяренко Т. В.Ушан О. В. Взаємозв'язок когнітивних функцій і психомоторики з об'єктивними критеріями зорової аферентації Спецвипуск. Проект: «Когнітивні процеси та творчість». Наука і освіта. – Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2010. – С. 54 – 59.

3. Мантрова И.Н. Методическое руководство по психофизиологической и психологической диагностике. - Россия, Иваново, 1992.-248с., Никадров В.В.Психомоторика. Учебное пособие. - СПб. -Речь, -2004 -104с.

4. Патент на корисну модель №70220 Бюл.№10 від 25.05.2012 Спосіб діагностики ступеня порушень когнітивних функцій у розумово відсталих дітей на підставі об'єктивних параметрів сенсомоторних реакцій (Дегтяренко Т. В.,Шевцова Я.В.)

УДК 376.42:37.034 ***С.Д. Яковлева, В.М. Березніцька***

РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ ЗНАНЬ ПРО НОРМИ МОРАЛІ В УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Корекційна робота є першочерговою для навчання, виховання та розвитку дитини, обтяженої психофізичними вадами, яка перебуває в навчально-виховних закладах системи спеціальної (корекційної) освіти. Саме під час навчання та виховання відбувається розвиток дитини. Корекція розглядається як основа, органічний стрижень усієї навчально-виховної роботи у спеціальній школі.

Важливим для розуміння шляхів корекції вад психофізичного розвитку є теоретичне положення Л.С.Виготського про принципову можливість розвитку таких дітей завдяки формуванню в них вищих психічних функцій, соціальних за походженням і регульованих свідомістю [2].

Вищі психічні функції дітей, які навчаються у спеціальних закладах, аналізуються вченими у контексті вивчення структури їхнього дефекту та відповідного компенсаторного шляху розвитку. Поряд з первинними особливостями дитини (безпосереднім дефектом) існують вторинні, третинні ускладнення, що випливають з первинних. Несформованість елементарних функцій, на думку Л.С.Виготського, є тією головною сферою, завдяки якій можлива компенсація недостатності аномальної дитини, де неможливий органічний розвиток, там

відкритий безмежний простір для культурного зростання. Аномальна дитина здатна до культурного розвитку. В неї формуються вищі психічні функції і способи діяльності, що лежать в її основі [3].

Корекційно–розвиваючий вплив у системі спеціальної освіти, в широкому розумінні, спрямовується на максимально можливе культурне зростання дітей, в основі якого – розвиток розумової сфери при засвоєнні соціального досвіду в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності. Він базується на використанні вищих форм психічної діяльності – довільних, регульованих свідомістю Художньо-естетичний напрямок взаємодії є одним із важливих у реалізації здібностей і нахилів природного потенціалу дітей, а саме у музичній, театральній, образотворчій, літературній практичній творчій діяльності.

Морально-ціннісний напрямок взаємодії передбачає оволодіння дитиною у процесі взаємодії ціннісним ставленням до навколишнього світу і самої себе. Чим ширша і змістовніша взаємодія з навколишнім світом і людьми, тим раніше формується самосвідомість, зокрема, усвідомлення себе як особистості.

Моральне виховання є провідним та визначальним у вихованні особистості. Моральне виховання розглядається як одна з важливих сторін багатогранного процесу становлення особистості, метою якого є засвоєння індивідом моральних цінностей відповідно до принципів, норм та проявів моралі, коли моральні принципи засвоюються та проявляються в практичній діяльності Моральне виховання – це активний процес, який передбачає розв'язання виховних завдань:

1 – завдання, за допомогою яких здійснюється виховна діяльність;

2 – завдання, що керують цією діяльністю.

За даними літератури у моральному становленні особистості виділяють три етапи: перший етап – до моральний, який характеризується неусвідомленими діями дитини (дитина не залучена до сфери моральних вимог); другий етап – морального розвитку особистості, який характеризується інтенсивним засвоєнням моральних понять і цінностей суспільства (це фундамент подальшого розвитку особистості) і третій етап – етап «автономної моралі», коли дитина стає суб'єктом моральної діяльності і розвитку. Тому у моральному вихованні, у формуванні особистості провідне місце відводиться становленню моральної свідомості, яка інтелектуальною базою морального розвитку дитини. Основу свідомості становлять моральні знання без яких неможливий розвиток. Становлення морального розвитку пов'язується із засвоєнням знань. Усвідомлення є осмисленням матеріалу і його відображенням у вербальному плані. Враховуючи визначення єдності інтелектуальних і афективних процесів у становленні особистості для морального розвитку, важливо, щоб дитина виявила до них певне емоційне ставлення. Ставлення дитини до норм моралі досліджувалося на основі виявлення позитивного чи негативного ставлення дитини до моральних ситуацій, до змісту сюжетних картинок з моральним змістом (позитивні та негативні вчинки).

Метою нашого дослідження стало формування моральних якостей в дітей з вадами інтелекту як напрямку корекційно-виховної роботи. Об'єктом дослідження – корекційно-розвивальний процес розумово відсталих учнів середніх класів

допоміжної школи. Предметом дослідження – методи корекційно-виховного впливу, спрямовані на розвиток моральних якостей розумово відсталих молодших школярів.

Задачами дослідження було:

1. Охарактеризувати методи виховної роботи в допоміжній школі.
2. Визначити сутність морального виховання і морального розвитку для дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями
3. Сформувати моральні якості у розумово відсталих молодших школярів шляхом корекційно-виховного впливу.

Теоретичне та практичне значення дослідження полягала у з'ясуванні теоретичних аспектів корекційно-розвиваючої системи виховної роботи з розумово відсталими дітьми та формування у них моральних якостей.

У дослідженні приймали участь діти 3-4 класів Новокиївської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат I-II ступеню Херсонської обласної ради у кількості 15 осіб віком від 10 до 12 років. Дослідження проводили на початку навчального року з визначення стану сформованості моральності. Група контролю склала 20 осіб учнів 3-4 класів загальноосвітньої школи (ЗОШ) смт. Новокиївка.

З метою дослідження сформованості моральних якостей в дітей застосовувалися спостереження за вчинками дитини з огляду на їх відповідальність щодо засвоєння моральних норм. .

Для визначення моральних якостей була застосована анкета з зазначенням таких моральних якостей як доброта, чуйність та чесність.

Учні допоміжної школи вкладають в поняття «доброта» допомогу сім'ї, любов та доброзичливе ставлення до однолітків, не жадібність, любов до навколишнього, включаючи у це поняття любов до свійських тварин. Учні молодших класів допоміжної школи показують знижені у відсотковому відношенні показники знань щодо категорії «доброта» по відношенню до аналогічних знань учнів ЗОШ. Найменша відмінність у даній категорії виявляється в характеристиці любов до близьких (19,2%) та допомога в сім'ї (23,7%).

Загальна оцінка знань у моральній категорії «доброта» В РВД 3-4 класів на 35,44 % менше, ніж у дітей з нормою інтелекту.

У поняття чесності діти включають означення не брати чужі речі, іграшки, не обманювати, вміти зізнаватися у скоєних вчинках. Під час трактування чесності як морального поняття в РВ учнів та учнів ЗОШ 3-4 класів відмінностей спостерігається значно менше. Дітям з вадами інтелекту 4 класу не зрозумілі поняття заздрість, лицемірство, нещирість. Учні молодших класів допоміжної школи часто не диференціюють поняття чесність і доброта, хоча дітям з нормою інтелекту ці поняття є зрозумілими з початкових класів.

Аналіз знань РВ учнів про категорію «чесність» показує зростання у порівнянні з наступним класом. Так, загальна оцінка свідчить про збагачення та розширення знань про дане поняття протягом одного року навчання та виховання. Найменша відмінність між групами дітей обох категорій виявлена відносно характеристики

чесності як прояв щирості та відвертості (23,9%). Дана складова змісту моральної категорії рідко вживається при її характеристиці і учнями ЗОШ.

Характеристика поняття «чуйність» викликала найбільше труднощів у РВД. Найпростіше визначення даного поняття змогли дати лише 1,2 % учнів 4 класу. Лише після наведення реальних прикладів з життєвого досвіду діти починають розуміти зміст поняття даної моральної категорії. Знання РВ учнів про чуйність обмежуються лише уявленнями про допомогу та турботу близьким, співчуття та переживання за близьких людей. У 4 класі учні з вадами інтелекту акцентують увагу на уважному ставленні до однолітків, до їх почуттів. У дітей з нормою розвитку таке ставлення спостерігається вже з першого класу.

Серед дітей з нормою розвитку на 30 % більше, ніж в дітей з вадами інтелекту звертаються до такої ознаки, як реагування на чужі радість та горе. У цілому оцінка повноти знань про чуйність в РВД на 47,5 % нижча, ніж в дітей ЗОШ. В учнів від 3 до 4 класу спостерігається зростання знань з окремих характеристик норм моралі. Проаналізовані дані характеризують повноту знань про моральні норми в РВ молодших школярів та дають можливість правильного трактування дітьми даних категорій.

Одержані нами дані збігаються з даними, представленими у публікаціях О.М.Вержиховської щодо формування моральних якостей у молодших школярів [1], але сформованість моральних якостей в експериментальної групи нижча від літературних, що швидше всього обумовлено контингентом дітей школи-інтернат.

Література:

1. Вержиховська О.М.Формування моральних якостей у молодших школярів з обмеженими розумовими можливостями у позакласній виховній роботі / О.М.Вержиховська. – Кам'янець-Подільський: Видавець П.П. Зволейко Д.Г., 2012. – 228 с.

2. Выготский Л.С. Собр. Соч. в 6 Т.4. / Л.С. Выготский. – М: Просвещение., 1984. – 112 с.

3. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. - М. : Просвещение, 1974. – 326 с.

УДК 376.33

С.Д. Яковлева, Н.Б. Біла

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ

Положення про те, що мова є найважливішим засобом спілкування, і виникла вона завдяки потребі людей щось повідомити один одному в процесі колективної праці, стали вже аксіоматичними.

Дослідження в галузі сурдопедагогіки свідчать про те, що шлях навчання мови, який побудований на формуванні мовленнєвої комунікації, є найбільш оптимальним та прийнятним не тільки для мовленнєвого розвитку дітей з вадами слуху, але і для виховання всіх особистісних якостей [5].

Особистісний розвиток дітей забезпечується розвитком мовленнєвої комунікації, діяльності, свідомості, а не оволодінням вимовою мовних одиниць, підібраних без урахування потреби у спілкуванні, по фонетичному принципу, не вивчанням словника та граматики поза мовною діяльністю. У дослідженнях С.Я. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, О.Р. Лурія, Л.Б. Ельконіна наголошується на тому, що спочатку дитина розуміє тільки те мовлення, яке безпосередньо пов'язане з об'єктами та явищами, котрі вона у цей час сприймає. Адекватне мовленнєве спілкування в конкретній життєвій ситуації є не тільки кінцевою метою оволодіння мовою, а й основною умовою повноцінного засвоєння її змістовної сторони [2;3; 4].

Виходячи із вищезазначеного, метою експериментальної роботи було виявлення шляхів та методів розвитку комунікативної діяльності дітей з вадами слуху, тому відповідно до встановленої мети були означені задачі дослідження, які включали:

1) аналіз сучасного стану організації розвитку комунікативних здібностей дітей з вадами слуху у психолого-педагогічній літературі та практиці;

2) виявлення особливостей мовленнєвого спілкування дітей з вадами слуху;

3) теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку процесу мовленнєвої взаємодії дітей з вадами слуху з оточуючими.

Об'єктом дослідження стала організація навчально-виховного процесу з розвитку комунікативних здібностей дітей з вадами слуху.

Предметом дослідження: особливості мовленнєвого спілкування дітей з вадами слуху.

Вивченням комунікативної системи навчання дітей з вадами слуху займалися провідні відчинянні та зарубіжні дослідники: Л.М. Бикова, Л.В. Борщевська, О.А. Горбунова, С.О. Зиков, Т.С.Зикова, Л.П. Носкова, Ф.Ф. Рау і за їх визначенням „сутність комунікативної системи навчання відображають три основних принципи – генетичний, діяльнісний, структурно-семантичний" [1; 4; 5].

Система мови, якої навчають у спеціальних педагогічних умовах, зобов'язує будувати процес навчання з урахуванням значення одиниць мови для спілкування і не випустити з уваги існуючих у мові зв'язків і відносин.

Вагомою рисою організації педагогічної роботи є використання організаційних форм навчання. Як і в усіх типах шкіл, у спеціальній школі для дітей з вадами слуху навчання школярів здійснюється, головним чином, на уроці. Окрім уроків, передбачаються спеціальні індивідуальні заняття, де здійснюється розвиток мовленнєвого слуху та навчання вимові. У позаурочний час проводяться також заняття з позакласного читання, з ознайомлення з навколишнім середовищем тощо.

У використанні різних форм організації учбового процесу з кожним класним колективом приховуються джерела не тільки успішного засвоєння програмного матеріалу, але й впливи колективу на особистісний розвиток кожного школяра, оскільки при такому сполучені фронтальної та індивідуальної роботи формуються особливі якості особистості, які називаються „психологічною загальністю" та „психологічною унікальністю".

Таким чином слід відзначити, що основною метою навчання мови дітей з вадами слуху є оволодіння мовою як засобом спілкування, починаючи від оволодіння окремими словами та фразами до вміння ставити питання та в розгорнутому виді висловлювати свої думки.

Вивчення особливостей розвитку комунікативних здібностей дітей з вадами слуху проводили в школі-садку-інтернаті № 29 на початковому етапі формування мовлення у групі дошкільників.

Дослідження процесу мовленнєвої взаємодії дітей з вадами слуху здійснювалось на основі комплексного підходу, згідно якого спілкування розглядається як специфічна форма взаємодії людини з оточуючими, а процес мовної взаємодії найповніше розкривається в характеристиках мовлення, його зовнішній, формальній стороні (спрямування висловлювань, характер реакцій на звернення) та внутрішній, змістовній (види смислових зв'язків між висловлюваннями, засоби орієнтації на співрозмовника).

Для розв'язання поставлених у науковій роботі завдань застосовувалися дві методики: з'ясування оволодіння дітьми дошкільного, молодшого шкільного та старшого шкільного віку *активним* та *пасивним словником.*

Для вивчення рівня *активного словникового запасу* дітям було запропоновано ряд малюнків предметної лексики із зображенням іграшок (м'яч, лялька, машина, літак, куля), овочів (цибуля, морква, помідор, огірок, картопля), фруктів (яблуко, груша, слива, вишня), взуття (чоботи, туфлі, тапочки), тварин (собака, кіт, корова, свиня), посуду (ложка, тарілка, чашка, чайник), одягу (шапка, сорочка, кофта, штани), продуктів харчування (хліб, чай, суп, каша, печиво), членів родини (мама, тато, хлопчик, дівчинка, бабуся, дідусь). Діти повинні були назвати зображений предмет словесно (3 бали), продактилювати назву (2 бали), показати жестом або підібрати табличку з вірною відповіддю (1 бал).

Для визначення рівня *пасивного словника* було запропоновано 9 мовних команд, які дитина мала розпізнати на слух та виконати (1 бал за кожну виконану команду): Дай ляльку, візьми кулю, дай машину, покажи іграшку, сідай, підведись, іди, стрибай, крокуй.

Аналіз результатів обстеження активного словника показав, що найбільших труднощів у дітей викликали слова-назви продуктів харчування, взуття, одягу та посуду. Більшість дітей впорались з назвами членів родини, іграшок, фруктів, овочів.

Емпіричні дані показали, що у дітей однієї вікової групи існують три рівні розвитку комунікативної діяльності (РКД), які проявляються у співвідношенні мовних і немовних засобів, обсязі словника, розгорненості у граматичному оформленні висловлювань, мотивах, які спонукають до комунікації, а також готовності до участі у спілкуванні, тобто в можливості сприйняти і зрозуміти звернення та прореагувати на нього адекватною відповіддю. Для дошкільників з першим рівнем розвитку комунікативної діяльності характерна незвична кількість ініціативних висловлювань у спілкуванні з ровесниками. Провідним мотивом, як правило, виступає бажання привернути увагу партнера до предмета діяльності та задовольнити свої потреби у

побуті. При цьому всі висловлювання тісно пов'язані з конкретною предметною ситуацією, яка дозволяє дітям у багатьох випадках спілкування обходитися немовними засобами. Для цього рівня характерне широке використання немовних засобів спілкування (міміка, жести, предметні дії).

При спілкуванні з оточуючими у дітей з першим рівнем РКД часто спостерігається відсутність мовної реакції на звернення. Серед зафіксованих відповідей значна кількість формальних, тобто таких мовних реакцій, які не відповідають змісту звернення. Пристосування до партнера виявляється лише у випадках, коли співбесідник не розуміє зверненого до нього висловлювання, або не згоден з діями товариша. Способом пристосування при цьому виступає повторення висловлювання і підкріплення його жестами та мімікою, або повна заміна немовними засобами спілкування.

У дітей при другому рівні РКД значно менше комунікативних актів, які відбуваються за допомогою жестів. Висловлювання, як і при першому рівні, прості, але дещо ширші за обсягом (2-3 слова), крім того, вони меншою мірою прив'язані до конкретної ситуації спілкування. За змістом, мова дітей при другому рівні РКД набагато різноманітніша, в діалогах подекуди використовуються навіть складні речення. Характерною особливістю мовлення є зростання кількості слів для визначення якості предметів оточуючого світу, наприклад, атрибутивних властивостей, естетичних. Поряд з дієсловами конкретної предметної дії, яких було зафіксовано значно більше, ніж у дітей з першим рівнем РКД, використовуються дієслова, які визначають вольові і інтелектуальні дії.

При спілкуванні з ровесниками спостерігається значно більше ініціативних висловлювань, які пов'язані з конкретною предметною діяльністю, зустрічаються висловлювання пізнавального характеру, які виникають під впливом бажання одержати інформацію про предмети та явища, що безпосередньо сприймаються ними під час спостережень.

Для цієї групи дошкільників характерним є не тільки збільшення кількості комунікативних актів, які виникають за ініціативою дітей, а й урізноманітнення їх змісту. Значно вищими є якісні показники діалогічних умінь та навичок. При звертанні до дітей цього рівня спостерігається менше формальних відповідей та випадків їх відсутності, ніж у їх ровесників з першим рівнем РКД.

Пристосування співбесідника визначається використання більш досконалих прийомів ситуативної орієнтації. Бажаючи зробити зрозумілим для партнера своє висловлювання, вони намагаються виправляти недоліки звуковимови, заповнити пропуски слів в реченнях, виправити попередні повідомлення.

Якісно відрізняється діалогічне мовлення дошкільників при третьому рівні розвитку комунікативної діяльності. У них зафіксовано: значно більший обсяг словника. Широке використання дієслів, прикметників, займенників, прийменників, загальне ускладнення граматичної конструкції висловлювань, застосування чужих реплік у формі прямої мови, запитань (хто?, куди?, коли?, чому?). У цих дослідженнях в діалогах з однолітками спостерігалась найбільша кількість ініціативних висловлювань. Спонукають їх до спілкування переважно ділові і

пізнавальні мотиви. При цьому, обговорюючи конкретну предметну ситуацію під час гри, в побуті і т. ін., вони використовують власний досвід, свої знання, їх висловлювання нерідко містять оціночні судження.

У дошкільників з третім рівнем РКД була зафіксована найменша кількість формальних відповідей на звернення співрозмовника, а також випадків її відсутності. При цьому рівні спостерігається використання в спілкуванні не лише прийомів ситуативної орієнтації, як це мало місце у попередніх рівнях, але й більш складних продуктивних: перебудова або поширення висловлювання, що проявлялось в повідомленні партнеру нових істотних даних за темою обговорення.

Результати дослідження показали, що низька якість формальної сторони діалогу слабочуючих дошкільників відмічається на фоні динаміки росту володіння активним словником дітьми дошкільного віку зумовлена не тільки специфічними особливостями мовлення, які є наслідком зниження слуху, але й недостатньо сформованими навичками спілкування, такими, як увага до звернень співрозмовника, самоконтроль при побудові власного висловлювання, що призводить до нечіткої звуковимови, аграматичних речень, пропусків слів в репліках.

Експериментально доведено, що в спілкуванні з дорослими зазначені вади мовлення у тих самих дітей проявляються значно раніше. Це пояснюється вимогами вихователів і педагогів до мовлення дітей на заняттях і в побуті. В діалогах же з однолітками самоконтроль знижується і співрозмовники із-за вад мовлення часто не розуміють змісту звернення, зумовлює їх реакцію: формальні відповіді, які не відповідають змісту звернення або їх відсутність.

Зазначені недоліки формальної сторони діалогу гальмують формування його змістової сторони, стимулюють розвиток пізнавальних та між особових мотивів спілкування. Факти показали, що якість формальної сторони діалогу, передусім залежить від рівня РКД кожного з співрозмовників. Так, партнери з більш високими рівнем РКД (другим та третім) значно частіше досягають взаєморозуміння в діалозі, не вдаючись до допоміжних засобів спілкування (жестів та міміки).

Аналізуючи причини недоліків діалогічного мовлення дошкільників, ми дійшли висновку, що вони полягають у недосконалості процесу навчання дітей. Педагоги і вихователі, що навчають слабочуючих дітей, орієнтуються на програмні вимоги, але не враховуються актуальний рівень розвитку і потенціальні можливості кожної дитини (зона найближчого розвитку).

З метою вивчення особливостей розвитку діалогічного мовлення у дошкільників з порушеннями слуху проводилося тривале спостереження за спілкуванням дітей з оточуючими в природних умовах: під гри, прогулянок, режимних моментів, занять.

Виявлено, що якість мовленнєвих характеристик діалогу дитини з вадами слуху залежить не лише від рівня розвитку її комунікативної діяльності, й від того, хто виступає співрозмовником (дорослий або дитина). У спілкуванні з педагогами якість діалогічного мовлення у дітей з різним рівнем розвитку комунікативної діяльності значно вища, ніж у спілкуванні з ровесниками, що виявляється в

підкресленій спрямованості висловлювань, перевазі змістовних видів відповідей на звернення. В діалогах з однолітками значно частіше спостерігаються формальні відповіді, тобто такі мовні реакції, які не відповідають змісту звернення, а також випадки їх відсутності.

У діалогах дошкільників були зафіксовані смислові зв'язки між послідовними висловлюваннями співрозмовників як перетворювального, так і не перетворювального характеру. Перетворювальних смислових зв'язків, які сприяють розвиткові теми спілкування в діалогах з педагогами, спостерігалося значно більше і їх виникнення не залежало від ставлення співрозмовника до одержаної інформації (згода або незгода). В діалогах однолітків переважна більшість цих смислових зв'язків була зафіксована в ситуаціях, коли дитина не погоджувалась із співрозмовниками. Ці факти дають підставу стверджувати, що проблемні ситуації, які виникають у процесі спілкування дітей, певною мірою стимулюють їх мовленнєву активність і сприяють використанню для досягнення мети комунікації складніших за формою і змістом мовленнєвих засобів.

Література:

1. Быкова Л.М. Методика развития речи глухих школьников в младших классах / Л.М. Быкова, Е.Е. Вишневская. – Л. : Учебная книга, 1979. – С. 12-13.

2. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі // Науково-методичний збірник: Випуск 4. / Під ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К. : Знання, 2002. – 312 с.

3. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих детей / А.Г. Зикеев. – М.: Просвещение, 1976. – 204 с.

4. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку / С.А. Зыков. – М. : Просвещение, 1977. – С.140.

5. Рау Ф.Ф. Формирование устной речи у глухих детей. / Под ред. Т.А. Власовой, Н.Ф. Слезиной, В.И. Бельтюкова. – М. : Педагогика, 1981. – 168 с.

УДК 376.32: 376.352 ***Л.В. Яковчик***

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

На сучасному етапі розвитку суспільства всі зусилля повинні спрямовуватися на соціалізацію та інтеграцію дітей з відхиленнями в психофізичного розвитку. Суттєвого оновлення потребує система спеціальної освіти, її форми і зміст, запровадження нових педагогічних підходів та інноваційних технологій, психологічний і корекційно-реабілітаційний супровід навчально-виховного процесу.

Діти з порушеннями зору, а особливо незрячі потребують повноцінного оточення для всебічного розвитку і спілкування. Ця ідея покладена в необхідність організації спеціальних груп в дошкільних закладах, де виховувалися б і навчалися разом зрячі, слабозорі і незрячі діти. Для створення таких груп існують вагомі причини:

- індивідуально-психологічні особливості дітей;
- вибір варіанту доступної індивідуальної програми;
- особливості сформованості навичок самостійності.

Вся робота вихователя повинна спрямовуватися на пробудження пізнавальної активності, розширення зони найближчого розвитку і реалізацію можливостей дітей. Вихователь на одному занятті об'єднує в групу дітей з особливостями зорових порушень, враховуючи їх індивідуальні особливості і рекомендації корекційної програми. Специфіка такого освітнього процесу полягає в тому, що в ньому передбачаються не лише знання й уміння, якими має оволодіти незряча дитина на рівні слабозорої і зрячої, а й корекцію, розвиток ушкоджених сфер (сенсорної, інтелектуальної, мовленнєвої, особистісної). Завдяки спільному навчанню, вихованню, діти вчаться сприймати як належне незрячих людей і зручно почувати себе під час взаємодії з ними. Ставлення дітей до однолітків з розладами стає теплішим, бо вони мають можливість регулярно гратися разом. Вони розуміють, що незрячі діти можуть робити певні речі краще за інших.

Участь в повсякденному житті допомагає дітям відчути впевненість у собі, набути нових вмінь.

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РОБОТИ

1. Організація виховання, навчання незрячих дітей в інклюзивній групі незалежно від їхніх можливостей, здібностей, соціального та економічного стану.
2. Надання консультаційної допомоги батькам, які виховують незрячих дітей.
3. Залучення до співпраці батьків, членів родини.
4. Створення позитивного іміджу незрячих дітей.
5. Корекційно-розвивальна робота.
6. Розвиток умінь, навичок в різних видах творчої діяльності, формування у дітей досвіду стосунків в соціумі, навичок адаптації до соціального середовища.
7. Створення оптимальних умов для спілкування, психологічна підтримка батьків незрячих дітей.

ПРИСТОСУВАННЯ ДОВКІЛЛЯ

1. Облаштування групової кімнати. Інклюзивні групи поділяються на декілька секторів або центрів діяльності різної спрямованості. Головними з них є сектор навчання, сектор мистецький, сектор з піском і водою, сектор корекційних ігор. Але необхідно створювати простір для вільного орієнтування дітей між секторами. Таке довкілля надає максимум можливостей для знайомства з матеріалом та взаємодії один з одним і сприяє розвиткові їхньої незалежності.

2. Меблі, приладдя. Для навчання незрячих дітей можна використовувати ті самі меблі та прилади для ігор, однак для навчання ця категорія дітей потребує спеціальних пристроїв (брайлівські дошки, грифелі). Для комфорту і задоволення потреб можна пропонувати різні види стільців, сидінь: м'які сидіння на зразок валиків або подушок, маленькі столики, напільні сидіння. В групі мають бути горизонтальні столи, вертикальні дошки, мольберти.

3. Адаптація навчального процесу. Для досягнення успіху в роботі з інклюзивною групою необхідно враховувати такі чинники:

- час – важливо знати протягом якого часу дитина може концентрувати свою увагу на завданні;
- зручність – визначити в яких центрах діяльності діти почувають себе комфортно і впевнено – краще сидіти на підлозі чим на стільці;
- відволікання – необхідно знати на скільки відволікає дітей довкілля. Деякі діти зручно себе почувають, сидячи вдалині від всіх, а інші полюбляють бути в центрі подій. Необхідно враховувати індивідуальні стилі дітей, намагатися створювати сприятливе довкілля.
- освітлення – діти багато часу знаходяться в приміщенні, тому штучне освітлення має бути м'яким. Верхнє освітлення і настільна лампа допомагає дітям сконцентрувати увагу в секторі навчання.
- наочність має сприяти соціальному, емоційному, фізичному, інтелектуальному розвитку дітей. Зокрема, відкритий, незапрограмований характер наочності з глини, тіста розфарбовані яскравими кольорами робить ці матеріали ідеальними для всіх дітей.
- денний порядок – створення денного розпорядку надзвичайно важливо. Деяким дітям потрібно більше часу, щоб змінити вид діяльності. Час для занять на свіжому повітрі може бути збільшена, щоб дати дитині більше часу для активних ігор.

4. Створення сприятливої атмосфери.

В дошкільному закладі діти виховуються, навчаються різного віку, різного рівня розвитку, здібностей, зорових можливостей і за різними методиками. Тому дорослі повинні підтримувати один одного в застосуванні найефективніших методів і стратегій.

5. Навчати всіх дітей за однією методикою недоцільно, адже в кожної дитини свої сильні якості, потреби. Тому необхідно застосовувати інноваційні, креативні педагогічні підходи – активне навчання, тісна співпраця, розвиток критичного мислення.

6. Здійснення оцінювання.

Оцінювання – це процес зібрання інформації про дитину. Мета оцінювання – точні визначення поточного рівня розвитку незрячої дитини, яке дає можливість розробити відповідні навчальні плани і заходи.

7. Тематичне планування.

Тематична організація навчального процес дитини з порушеннями зору спонукає дітей до мислення. Чим молодші діти, тим більше занять мають бути пов'язані з їхнім життям. Тематичні плани вчать дітей робити узагальнення. Коли та сама тема розглядається багато разів з різних сторін протягом дня діти починають довіряти такому способу отримання інформації, теми полегшують дітям запам'ятовувати і згадувати нову інформацію.

- Теми повинні розглядатися протягом тижня.
- До тієї самої теми треба повертатися під час багатьох занять протягом дня.
- Припиняти роботу над темою слід тоді, коли у дітей є відчуття, що вони знають все, або коли дітей зацікавить щось інше.

Достатньо довгий і цілеспрямований розгляд теми дає змогу кожній дитині спочатку ознайомитися з новим матеріалом, а потім і набути відповідних знань і умінь.

Можливість таких дітей значною мірою залежить від сподівань вчителя. Якщо він вірить в успіх, то обов'язково досягне його. Це є основний визначальний моральний принцип дії.

Необхідно виробити в собі цілісне сприймання дитини, не зосереджуватися на її розладах, а розробляти програму розвитку, спираючись на її сильні сторони.

Втілення інклюзивних програм для дітей з життєвими проблемами – завдання не з легких, але можна і треба рухатися крок за кроком вперед, об'єднавши всі зусилля для мобілізації існуючих можливостей.

Література:

1. Земцова М.И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения. - М.: Просвещение, 1978. - 160 с.

2. Плаксина Л.И., Григорян Л.А. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения. - М.: ВОС, 1995. - С. 5-28.

3. Синьова Є.П. Тифлопедагогіка. Теорія виховання сліпих та слабозорих дітей. – Київ, 2009. – 212 с.

4. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики [Текст] / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2009. - №6. - С. 3-10.

УДК 688.721.2:316.772.2-053.4 ***К.С. Яріш***

ВИКОРИСТАННЯ ЛЯЛЬКИ ПРИ ВИКОНАННІ АРТИКУЛЯЦІЙНИХ ВПРАВ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Лялька – одна з прадавніх, улюблених іграшок дітей, адже саме вона дає можливість відобразити життя людей, їх побут, різноманітні відносини. Молодші дошкільники, маніпулюючи лялькою, закріплюють алгоритм послідовності одягання, підготовки до сну, у тому числі встановлюють елементарні причинно-наслідкові зв'язки. У цьому зв'язку, спеціальні іграшки мають корекційне спрямування й використовуються відповідно до поставленого логопедом завдання з урахуванням характеру порушення, етапу роботи, індивідуальних психофізичних особливостей дитини [4, с.101].

Мета нашої статті – розкриття ролі спеціальної іграшки – запатентованої авторської моделі логопедичної ляльки, яка допомагає зробити корекційно-розвивальні заняття цікавими та ефективними.

Однією з таких іграшок є логопедична лялька Льолик, що допомагає в проведенні корекційних занять логопеда. Логопед індивідуально – з однією дитиною, чи з підгрупою дітей із залученням конкретного ігрового образу у вигляді логопедичної ляльки з обов'язковим використанням віршованих форм виконує такі вправи: а) артикуляційна гімнастика для наслідування рухів язика ляльки та

логопеда; б) на закріплення вимови язикових звуків; в) з розвитку слухомовленнєвої пам'яті шляхом загадування лялькою загадок, зокрема про органи артикуляційного апарату.

Логопедична лялька має легке для вимови дітьми ім'я в образі хлопчика – «Льолик», а в образі дівчинки – «Льоля», «Льолик» (або «Льоля») – м'яконабивна лялька висотою 70 см, яка імітує тіло хлопчика (дівчинки) з верхніми і нижніми кінцівками, з головою, на якій є волосся, вуха, очі, брови, ніс і рухомий рот. Усе зазначене є більш доступним для сприйняття дошкільниками у відповідності з їх віковими особливостями і дозволяє одночасно вирішувати корекційне завдання на співвіднесення дітьми частин тіла, органів артикуляційного апарату у себе та у ляльки [2].

Виконання вправ артикуляційної гімнастики може супроводжуватись відповідним як «Льоликовим» показом, так і показом самого логопеда, проведенням ігрових вправ типу «Виправ Льолика», «Де мій язичок?», «Порівняйки» (логопед і «Льолик»), що ще більше стимулює дітей до виконання завдань. Рукавичкою можна показувати не тільки вправи для язика, але й артикуляційні уклади промовляння того чи іншого звука, що дозволить співвіднести засвоєний звук із певними рухами язика і зафіксувати образ звука як у зоровій, так і у моторній ланці, що, в свою чергу, є доступним і таким, що доцільно демонструвати для дошкільників із порушеннями мовлення, які мають наочно-дійове мислення, далеке від графічних зображень та схем. Діти можуть підійти до «Льолика» та зазирнути йому в рот, показати ляльці, як вони виконують ту чи іншу вправу, та «віддзеркалить» виконання, а логопед прокоментує його правильність.

Зв'язок усіх вправ єдиним ігровим сюжетом за допомогою ігрового персонажу «Льолика», насичений римованим матеріалом у вигляді авторських загадок чи віршованих мініатюр зацікавлює дітей, допомагає запам'ятати ту чи іншу вправу чи артикуляційний уклад, сприяє збагаченню словника і формуванню граматично правильного зв'язного мовлення. За допомогою ляльки можна реалізувати як індивідуальний, так і колективний підхід до корекційно-освітнього процесу, що ще більш підкреслює її багатоваріативність та багатофункціональність у використанні [1, с. 23]. Правильно підібрані параметри логопедичної ляльки дають можливість сприймати ляльку як свого ровесника, сприяє у виконанні вправ. Особливо важливим є те, що логопед і логопедична лялька не є об'єднаним образом педагога-ляльки, яка б повністю закривала логопеда від дітей [3, с. 192].

Використання функціональної іграшки – логопедичної ляльки: прискорює темпи підготовки мовнорухового апарату дошкільників до постановки звуків; сприяє виробленню в дітей правильного положення язика в ротовій порожнині, поліпшенню функціонування м'язів мовнорухового апарату за допомогою образу; зором зафіксувати моторну функцію язика; допомагає зафіксувати чіткість чи плавність рухів; допомагає в ознайомленні дошкільників з органами мовнорухового апарату, частинами тіла; стимулює встановлення контакту дітей з логопедом; сприяє активізації мовленнєвої активності дітей.

Поява можливості в логопеда під час проведення артикуляційних вправ відкривати чи закривати рот ляльці і показувати рухи та положення язика під час виконання вправ чи демонстрування артикуляційних рухів з допомогою ляльки чи разом з нею істотно збільшує ефективність занять. Проведення артикуляційних вправ з використанням віршованих форм значно полегшує засвоєння таких вправ дошкільниками, оскільки викликає в них інтерес, розвиває слухомовленнєву пам'ять, сприяє збагаченню словника і формуванню граматично правильного зв'язного мовлення. При цьому залучаються і зоровий, і слуховий аналізатори [1, с.23].

Отже, виконання дітьми з допомогою логопеда та функціональної іграшки вправ артикуляційної гімнастики, які охоплюють вправи на закріплення вимови звуків, вправи з розвитку слухомовленнєвої пам'яті загадуванням лялькою загадок, відгадками яких є назви органів артикуляційного апарату, а також вправи, під час яких діти наслідують рухи язика ляльки та логопеда, істотно поліпшує якість та ефективність роботи логопеда.

Література:

1. Васильева О.К. Образная игрушка в играх дошкольников /О.К. Васильева. – СПб. : ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2003. – 144 с.

2. Державні санітарні правила і норми безпеки іграшок та ігор для здоров'я дітей : [прийнятий 30 груд. 1998 р.] // Держав. санітарно-епідеміологіч. служба України, Міністерство охорони здоров'я України. – (Державні санітарні правила і норми ДСанПІН 5.5.6012-98 № 12).

3. Колошина Т. Ю. Куклы в психотерапии / Т. Ю. Калошина, Г.В. Тимошенко. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 192 с.

4. Татаринцева А. Ю. Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда / А. Ю. Татаринцева. – СПб.: Речь, 2007. – 101 с.

УДК 376.43:372.851 ***Л.М. Ястреб, В.С.Товстоган***

ВПЛИВ МАТЕМАТИКИ НА КОРЕКЦІЮ Й РОЗВИТОК УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства в Україні переглядаються підходи щодо формування та оцінки знань і вмінь учнів спеціальних шкіл. Важливим засобом вирішення поставлених завдань належить такій важливій дисципліні як математика, оскільки крім формування важливих математичних компетенцій, необхідних для життєдіяльності людини, вона розвиває не тільки всі форми мислення, необхідні для засвоєння інших навчальних дисциплін, але й навчає мислити, самостійно отримувати нові знання.

Математика належить до однієї з найскладніших дисциплін, якими здатні оволодіти розумово відсталі школярі, про що свідчить практика навчання та дослідження вчених-дефектологів В.І.Басюри, В.В.Ек, М.Н.Перової, С.М.Поповича, А.О.Хілько та багатьох інших. В дослідженнях зазначених учених підкреслюється,

що наявні в дітей стійкі порушення вищих психічних функцій не дозволяють їм опанувати програмним матеріалом з математики в об'ємі загальноосвітньої школи. Крім того, багато вчителів математики допоміжних шкіл з недовірою ставляться до можливостей розумово відсталих учнів щодо оволодіння знаннями з цієї дисципліни і тому нерідко спрощують програмний матеріал, у більшості випадків зупиняючись лише на формуванні найелементарніших математичних знань, умінь і навичок. Це спостереження підтверджують такі вчені як К.В.Ардобатська, І.Г.Єременко, О.М.Ляшенко, Н.А.Менчинська, Ю.Г.Матасов, Г.М.Мерсіянова, М.Н.Перова та ін.

Відомо, що формування математичних знань, умінь та навичок у цієї категорії дітей - досить тривалий, складний і копіткий процес, що обумовлюється рядом об'єктивних і суб'єктивних причин.

Система математичних знань, умінь і навичок, якою здатні оволодіти учні допоміжної школи, в першу чергу спрямована на підготовку їх до життя у соціальному середовищі.

Як свідчать дослідження вчених О.В.Гаврилова, О.М.Ляшенка та інших багато вчителів допоміжних шкіл з недовірою ставляться до можливостей розумово відсталих учнів щодо оволодіння знаннями з цієї дисципліни і тому спрощують програмний матеріал в більшості випадків, зупиняючись лише на формуванні найелементарніших математичних уявлень, понять, умінь, навичок

Основні задачі спеціальної школи – максимальне подолання недоліків пізнавальної діяльності і емоційно-вольової сфери розумово відсталих школярів, підготовка їх до участі у корисній праці, соціальна адаптація в умовах сучасного суспільства.

При визначенні завдань навчання математики учнів допоміжної школи необхідно виходити з цих конкретних задач.

Досягти оволодіння учнями системою досяжних математичних знань, вмінь та навичок, необхідних у повсякденному житті і в майбутній професії, так міцно, щоб вони стали надбанням учнів на все життя – головна загальноосвітня задача навчання математики.

За період навчання в школі учні повинні отримати наступні математичні знання та практичні навички:

а) уявлення про натуральне число, нуль, натуральний ряд чисел, про звичайні та десяткові дроби;

б) уявлення про основні величини (довжина відрізку, вартість, маса предметів, площа фігур, об'єм, час), одиниці виміру величин та їх співвідношення;

в) знання метричної системи мір, мір часу й уміння практично користуватись ними;

г) навички практичних вимірів, вміння користуватись інструментами (лінійкою, мірною кружкою, вагами, годинником і т.д.);

д) вміння виконувати чотири основні арифметичні дії з багатозначними числами і дробами;

є) вміння вирішувати прості й складні (в 2-3 дії) арифметичні задачі;

ж) уявлення про плоскі та об'ємні геометричні фігури, знання їхніх властивостей, побудова цих фігур за допомогою креслярських інструментів (лінійки, циркуля, косинця, транспортира).

Навчаючи математики учнів допоміжних шкіл, треба враховувати, що засвоєння необхідного матеріалу не повинно мати характеру механічного заучування й тренування. Знання, отримані учнями, повинні бути усвідомленими. Від предметної, наочної основи слід переходити до формування доступних математичних понять, вести учнів до узагальнень і на їх основі виконувати практичні роботи.

Математика в допоміжній школі виконує одну з важливих задач навчання учнів з порушеннями інтелекту – подолання недоліків їх пізнавальної діяльності і особистісних якостей.

Математика як навчальний предмет містить необхідні передумови для розвитку пізнавальних здібностей учнів, корекції інтелектуальної діяльності й емоційно-вольової сфери.

Формуючи у розумово відсталих учнів на наочній і наочно-діяльнісній основі перші уявлення про число, величину, фігуру, вчитель одночасно ставить і вирішує в процесі навчання математики завдання розвитку наочно-діяльнісного, наочно-образного, а потім і абстрактного мислення цих дітей.

На уроках математики в результаті взаємодії зусиль учителя та учнів (за направляючого й організуючого впливу вчителя) розвивається елементарне математичне мислення учнів, формуються і коригуються такі його форми, як порівняння, аналіз, синтез, розвиваються здібності до узагальнення й конкретизації, створюються умови для корекції пам'яті, уваги та інших психічних функцій.

В процесі навчання математики розвивається мовлення учнів, збагачується специфічними математичними термінами й виразами їх словник. Учні вчаться коментувати свою діяльність, давати повний словесний звіт про вирішення задачі, виконання арифметичної дії або завдання з геометрії. Все це вимагає від учнів більше відповідальності та усвідомленості своєї діяльності, їхні дії набувають узагальненого характеру, що, безумовно, має величезне значення для корекції недоліків мислення розумово відсталих школярів.

Навчання математики організує й дисциплінує учнів, сприяє формуванню таких рис особистості, як акуратність, наполегливість, воля, виховує звичку до праці, бажання працювати, вміння доводити будь-яку справу до кінця.

На уроках математики в процесі виконання практичних вправ (ліплення, обвідка, штриховка, розфарбовування, вирізання, наклеювання, конструювання та ін.) коригуються недоліки моторики дитини.

Навчання математики в спеціальній школі сприяє вирішенню й виховних завдань. Матеріал арифметичних задач, завдань з нумерації та з інших тем містить відомості про розвиток промисловості, сільського господарства, будівництва в нашій країні. Це розширює світогляд учнів, сприяє вихованню любові до Батьківщини.

Підготовка учнів до життя, трудової діяльності є однією з найбільш важливих задач навчання. Курс математики повинен дати учням такі знання й практичні вміння, які допоможуть краще розпізнати у явищах довколишнього життя математичні факти, застосовувати математичні знання до вирішення конкретних практичних завдань, які повсякденно ставить життя. Опанування вмінь лічби, усних та письмових обчислень, вимірювань, вирішення арифметичних задач, орієнтації в часі та просторі, розпізнавання геометричних фігур дозволять учням більш успішно вирішувати життєво-практичні задачі

Проведений нами аналіз літературних джерел (методичної, спеціальної педагогічної та психологічної) показав, що зацікавленість учнів математикою зростає завдяки застосуванню наступних заходів та прийомів:

1. Доброзичливе ставлення вчителів до учнів, стимулювання й заохочення призами, грамотами, оцінками тощо.

2. Розкриття перед дітьми значення математики у житті та діяльності людини.

3. Максимальна опора на практичний досвід учнів, підтримання зв'язків між навчальним матеріалом і життям.

4. Широке використання дидактичних ігор, змагань, конкурсів та інших цікавих видів діяльності.

5. Постійна активізація пізнавальної діяльності.

Література:

1. Перова М.Н. Дидактические игры и занимательные упражнения по математике / М.Н. Перова.-М.: Просвещение, 1997. – 187с.

2. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе / М.Н. Перова. -М.: Просвещение, 1999. – 267с.

3. Перова М.Н. Обучение элементам геометрии во вспомогательной школе / М.Н.Перова, В.В. Эк -М.: Просвещение, 1982. – 147с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Азовська Наталія Володимирівна – вчитель-логопед вищої категорії логопедичного пункту при Херсонській загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів № 47

Анікіна Інна Павлівна – практичний психолог Комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Теремок» Херсонської обласної ради»

Басай Ганна Геннадіївна – вчитель початкових класів ІПК загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 55 Херсонської міської ради.

Беденко Євгенія Русланівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Березніцька Валентина Миколаївна – заступник директора Новокиївської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату І-ІІІ ступенів Херсонської обласної ради з навчально-виховної роботи

Біла Надія Борисівна – вчитель-логопед Херсонського ясла-садка №10 санаторного типу для дітей з туберкульозною інфекцією

Болотова Тетяна Миколаївна – магістрантка Херсонського державного університету

Бугайова Ірина Анатоліївна – завідувач Херсонської обласної психолого-медико-педагогічної консультації

Бугера Юлія Юріївна - асистент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Камянець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Булахова Світлана Павлівна – консультант Херсонської обласної психолого-медико-педагогічної консультації

Бистрова Юлія Олександрівна – завідувач науково-дослідної лабораторії діагностики та корекції психофізичного стану дітей та дорослих Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, доктор психологічних наук, професор.

Гаврилюк Ірина Василівна – вчитель-логопед Херсонського ясла-садка № 37 компенсуючого типу Херсонської міської ради, спеціаліст І категорії

Галецька Вікторія Вікторівна – магістрантка Херсонського державного університету

Гладкая Валентина Володимирівна – завідувач кафедри дефектології Державного закладу освіти «Академія післядипломної освіти» (Республіка Білорусь, м. Мінськ), кандидат педагогічних наук, доцент

Глущенко Ірина Іванівна – доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, кандидат педагогічних наук

Головченко Світлана Миколаївна – вчитель-дефектолог Комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Теремок» Херсонської обласної ради»

Давидько Тетяна Олександрівна – магістрантка Херсонського державного університету

Дегтяренко Тетяна Володимирівна – завідувач кафедри спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, доктор медичних наук, професор

Денисенко Ольга Вікторівна – вихователь-дефектолог Комунального закладу «Таврійська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів Херсонської обласної Ради»

Довгаленко Валентина Леонідівна – методист Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Промінь" Міністерства соціальної політики України

Єжова Тетяна Євгенівна – доцент кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук

Жданова Оксана Володимирівна – доцент кафедри психолого-педагогічної освіти Анапського філіалу ФДБОЗ ВПО «Московського державного гуманітарного университету ім. М.А. Шолохова», кандидат педагогічних наук.

Журавльова Ольга Василівна – магістрантка Херсонського державного університету

Заяц Наталія Володимирівна – практичний психолог навчально-виховного комплексу № 29, психолог-консультант Херсонської міської психолого-медико-педагогічної консультації

Зіборова Ольга Олександрівна – аспірант кафедри спеціальної педагогіки та психології Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського

Іващенко Аліна Володимирівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Кавалершина Наталя Іванівна – вчитель-логопед Херсонського ясла-садка № 37 компенсуючого типу Херсонської міської ради, спеціаліст вищої категорії

Калінкіна Катерина Вячеславівна – магістрантка Херсонського державного університету

Карпенко Олена Іванівна – вчитель-дефектолог вищої категорії Комунального закладу «Таврійська спеціальна ЗОШ-інтернат I-II ступенів Херсонської обласної ради»

Кваріані Ірина Анатоліївна – вчитель-дефектолог Херсонського спеціального дитячого садка № 8 Херсонської міської ради

Кондратенко Аліна Сергіївна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Коньков Аркадій Миколайович – доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, кандидат медичних наук, доцент

Кравець Ніна Павлівна – доцент кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент

Криворучко Олеся Леонідівна – студентка Херсонського державного університету

Кулик Володимир Григорович – завідувач Херсонської міської психолого-медико-педагогічної консультації, відмінник освіти СРСР, України, учитель-методист вищої категорії.

Куценко Анна Олегівна – Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Лаврикова Оксана Валентинівна – декан факультету природознавства, здоров'я людини та туризму Херсонського державного університету, кандидат біологічних наук, доцент

Лопатко Любов Анатоліївна – заступник директора з навчально-виховної роботи по спецкласам НВК № 48 м. Херсона, сурдопедагог-консультант Херсонської міської психолого-медико-педагогічної консультації, кандидат педагогічних наук

Ляшко Віра Віталіївна – старший викладач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, кандидат психологічних наук.

Малюжонок Світлана Сергіївна – магістрантка Херсонського державного університету

Мелащенко Марина Володимирівна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Миронова Світлана Петрівна – завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, доктор педагогічних наук, професор.

Нечитайло Наталія Євгенівна – практичний психолог І категорії Херсонського спеціального дитячого садка № 8 Херсонської міської ради

Пенізєва Марина Олександрівна – магістрантка Херсонського державного університету

Пєркевич Наталя Олександрівна – студентка Херсонського державного університету

Полещук Сабіна Вікторівна – доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, кандидат біологічних наук, доцент

Пулінець Тетяна Григорівна – практичний психолог-консультант Херсонської обласної психолого-медико-педагогічної консультації

Раскевич Інна Володимирівна – вихователь групи ЗПР Комунального закладу «Навчально-виховний комплекс «Теремок» Херсонської обласної ради»

Рібцун Юлія Валентинівна – старший науковий співробітник лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Рудніцька Антоніна Богданівна – магістрантка Херсонського державного університету

Русу Яна Ігорівна – магістрантка Херсонського державного університету

Самсонюк Анастасія Михайлівна – студентка Херсонського державного університету

Саранча Ірина Григорівна – заступник директора по навчально-виховній роботі Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Промінь" Міністерства соціальної політики України, кандидат педагогічних наук.

Скрипник Тетяна Вікторівна – завідувач лабораторії корекції розвитку дітей з аутизмом Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, доктор психологічних наук

Стасюк Дар'я Миколаївна – магістрантка Херсонського державного університету

Товстоган Володимир Святославович – доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Файфер Вікторія Сергіївна – магістрантка Херсонського державного університету

Федорович Людмила Олександрівна – доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, кандидат педагогічних наук, доцент

Фроленкова Лариса Миколаївна – викладач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету

Харламова Аліса Петрівна – консультант Херсонської обласної психолого-медико-педагогічної консультації

Чернишенко Тетяна Василівна – магістрантка Херсонського державного університету

Чудна Вікторія Іванівна - заступник директора з навчально-виховної роботи загальноосвітньої школи I-III ступенів № 55 Херсонської міської ради

Шевцов Андрій Гаррійович - завідувач кафедри ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор

Шевцова Яна Вікторівна – викладач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету

Яковлева Світлана Дмитрівна – завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, кандидат медичних наук, доцент

Яковчик Людмила Василівна – консультант Херсонської обласної психолого-медико-педагогічної консультації

Яріш Катерина Сергіївна – студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Ястреб Ліна Миколаївна – студентка Херсонського державного університету

«ІНТЕГРАЦІЯ НАУКИ І ПРАКТИКИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ»

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Відповідальний за випуск Яковлева С. Д.
Технічний редактор Вишемирська С. В.

Здано на виробництво 04.01.2014 р.
Підписано до друку 05.04.2014 р.
Формат 60х84. Папір офсетний. Умовно-друк. арк. 17,39.
Тираж 300 прим.

Видавництво ПП Вишемирський В.С.
Свідоцтво серія ХС №48 від 14.04.2005
видано управлінням у справах преси та інформації.
73000, Україна, м. Херсон, вул. 40 років Жовтня, 138,
тел. (050)1331013; vvs2001@inbox.ru