

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

№ 22 (161) листопад

2008

2008 листопад № 22 (161)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію: серія КВ № 14441-3412 ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Друкований орган
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка”

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 4 від 28 листопада 2008 року)

Виходить 2 рази на місяць

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор –
доктор педагогічних наук,
професор **Харченко С. Я.**
Перший заступник головного редактора –
доктор філологічних наук,
професор **Синельникова Л. М.**
Заступник головного редактора –
доктор філологічних наук,
професор **Ужченко В. Д.**
Відповідальний секретар –
доктор філологічних наук,
професор **Галич О. А.**
Члени редколегії:
доктор педагогічних наук,
професор **Курило В. С.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Ваховський Л. Ц.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Хриков Є. М.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Чиж О. Н.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Алфимов В. М.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Гавриш Н. В.**

Засновник – Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Збірник наукових праць, ліцензований ВАК України за напрямками: педагогіка, історія, філологія, біологія (Бюлетень ВАК України. – 1999. – № 4 (12))

Матеріали номера друкуються мовою оригіналу

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief –
Doctor of Pedagogical Prof.
Kharchenko S. Y.
First Deputy –
Doctor of Philology Prof.
Sinelnikova L. M.
Deputy –
Doctor of Philology Prof.
Uzhchenko V. D.
Executive secretary –
Doctor of Philology Prof.
Galich O. A.
Editorial Board Members:
Doctor of Pedagogical Prof.
Kurylo V. S.,
Doctor of Pedagogical Prof.
Vakhovskiy L. Z.,
Doctor of Pedagogical Prof.
Khrycov E. M.,
Doctor of Pedagogical Prof.
Chizh O. N.,
Doctor of Pedagogical Prof.
Alkhimov V. M.,
Doctor of Pedagogical Prof.
Gavrich N. V.

Founder – Luhansk Taras Shevchenko National University

The collection of studies on Pedagogic, History, Philology, Biology licensed by the Higher Attestation Board of Ukraine (HAB) (Bulletin HAB of Ukraine. – 1999. – No. 4 (12))

The materials are published in the original

Видавництво Державного закладу „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”:
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011.
Тел./факс: (0642) 58-03-20.
e-mail: mail@luguniv.edu.ua

ЗМІСТ

БЕРКЕТОВА М.Г. ОСОБЕННОСТИ СЕНСОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА.....	7
БЫСТРОВ А.Е. ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ, ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ).....	11
БЫСТРОВА Ю.А., ГЕТМАНЕЦ О.В. ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ.....	15
БРАГІНСЬКА Н.С. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	20
ВАВІНА Л.С. СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ОСВІТИ УЧНІВ З ГЛИБОКИМ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ОСНОВНІЙ ЛАНЦІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ	27
ВОДОЛАЗСКАЯ Е.С. КОРРЕКЦИОННО-КОМПЕНСАТОРНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ СО СЛАБОВИДЯЩИМИ ДЕТЬМИ.....	31
ГРИГОР'ЄВА І.О. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЩІ.....	40
ГУЛАК Л.О. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-МИСЛИТЕЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ДИДАКТИЧНІЙ ГРІ	48
ДМИТРИЄВА І.В. ЗМІСТОВНО-ПРОЦЕСУАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ СИСТЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ 6 – 9-Х КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА.....	55
ДРАЧОВА О.М. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ОСВІТИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ.....	64
ЖИТНЯК О.В., ШЕВЧЕНКО Л.М. МЕДИКО-СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ В ЧЕРНІГІВСЬКІЙ СПЕЦІАЛЬНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ.....	72
КОВАЛЕНКО В.Є. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА СІМ'ЯМ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ПІДЛІТКА З КОМБІНОВАНИМ ДЕФЕКТОМ.....	81
КОЛОДНАЯ Н.А., МУРЕНЕЦ Л.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	89
КОЛОМІЙЦЕВА О.В. ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ	

СЕРЕДНІХ КЛАСІВ.....	94
КОРОБКІНА І.В. ПСИХОЛОГО-КОРЕКЦІЙНА РОБОТА ДІТЬМИ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	99
КУЗНЕЦОВА Т.Г., СУСЛЕНКО Т.И. МЕТОДЫ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ.....	104
КУКОВИНЕЦЬ Н.А. ИЗМЕНЕНИЕ ХАРАКТЕРА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ ПОД ВЛИЯНИЕМ РОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ.....	110
КУЩЕНКО І.В. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У 1-3 КЛАСАХ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ВРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ.....	115
ЛАЗАРЄВА І.А. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	120
ЛИПА В.О. ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У КОРЕКЦІЙНОМУ НАВЧАННІ.....	126
ЛИПА В.В. ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ.....	130
ЛИПА В.О., КУЗНЕЦОВА. М. МІСЦЕ УЯВИ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ.....	136
ЛОГВИНОВА Л.Л., ЛАКТЮШИНА Т.Л. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МІЖСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАЇКАННЯМ.....	140
МАМІЧЕВА О.В. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА У ПСИХОЛОГІЇ.....	145
МЕДВЕДЄВА М. ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ДИСГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК У ПИСЕМНІЙ ПРОДУКЦІЇ УЧНІВ З ТПМ.....	152
МЕЛЬНИКОВИЧ В.О. ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ 1- 4 КЛАСІВ.....	158
МАХУКОВА Т.В. РОБОТА З ФРАЗЕОЛОГІЗМАМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	164
МУХІНА А.Ю. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУЮВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ.....	169
ОДИНЧЕНКО Л.К., ОДИНЧЕНКО І.В. КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПОЗАКЛАСНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-	

ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ.....	176
САЧКОВА З.Н. КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА СО СЛАБОВИДЯЩИМИ УЧАЩИМИСЯ НА УРОКАХ ХИМИИ.....	182
СЄРОМАХА Н.Є. ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ РЕАБІЛІТАЦІЇ СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ.....	187
СИНЬОВА Є.П. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ОСВІТНЬО- РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЗАКЛАДАХ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ.....	191
СЛОТВИНСКАЯ С.С. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПОРТИВНОЙ КАРЬЕРЫ СПОРТСМЕНОВ- ИНВАЛИДОВ.....	200
СОКОЛОВ В.В. СУЧАСНІ НАПРЯМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	205
ТАРАСЕНКО Н.В., ЛИПА В.В. ПРИЙОМИ РОБОТИ НАД ПОДОЛАННЯМ ВАД ПИСЬМА В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ І ЗОРУ.....	208
ТИМАКОВА Ю.В. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ОСІБ ОСІПЛИХ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ.....	212
ТОВСТУХА С.В. ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ, ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК У ДІТЕЙ ЗІ СПЕКТРОМ АУТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ	218
ТУЖИКОВА Е.В. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	222
УЖЧЕНКО І.Ю. СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА У США (ІЗ ВЛАСНИХ СПОСТЕРЕЖЕНЬ).....	227
ХЛОПОНІНА Н.Е. ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	232
ХОХЛІНА О.П. ДО ПРОБЛЕМИ СУТІ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В СПЕЦІАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ.....	240
ШУЛЬЖЕНКО Д.І. ІНДИВІДУАЛЬНО – ПСИХОЛОГІЧНІ НЕОДНАКОВОСТІ ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРОМ ПОРУШЕНЬ.....	250
ВАН ЧЖЕН ЦЮАН ГЛОБАЛИЗАЦІЯ ЕКОНОМІКИ І МОРАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....	257
КОВАЛЬЧУК Г.О. МОДЕЛЬ „АТЕСТАЦІЙНИЙ ТЕМАТИЧНИЙ КОМПЛЕКС” В СИСТЕМІ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ	

ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	266
КОРОЛЬКОВА Г.І. КЕЙСОВИЙ МЕТОД В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ.....	276
ШИШКІНА Т.М. ЗМІСТОВНА ЧАСТИНА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СТРАХОВОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ БАНКІВСЬКОЇ ТА ФІНАНСОВОЇ СФЕРИ.....	285
ЧЕРНУХА Г.О. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ДЕВІАНТНОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ В УКРАЇНІ.....	290
КОВАЛЬЧУК І.А. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ	295
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	303

М.Г. Беркетова

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА

В настоящее время синдром Дауна вызывает большой интерес ученых во всем мире. И все же, несмотря на то, что в последние десятилетия количество работ, посвященных изучению данного генетического заболевания, возросло, эта проблема остается актуальной и менее всего разработанной.

Известно, что для развития интеллектуального потенциала ребенка основной базой является сенсомоторное развитие, а сенсорные и моторные функции играют первостепенную роль в познании окружающего мира [4]. Дети с синдромом Дауна, обнаруживающие недостаточное развитие интеллекта, делающее их неспособными адаптироваться к требованиям окружающей среды, достойны особого внимания. По мнению В.В.Кантана, все зависит от стимуляции и степени развития головного мозга в решающие годы жизни ребенка, а именно – в раннем детстве [2].

Обратимся к толкованию сенсомоторики. В современной специальной литературе термином *«сенсомоторика»* обозначают взаимодействие сенсорных и моторных (двигательных) компонентов психической деятельности; *«сенсомоторное развитие»* рассматривают как чувственно – двигательное развитие, включающее развитие крупной моторики, мелкой моторики и сенсорное развитие (развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: цвете, форме, величине и т.д.).

Ранний возраст – начальный и очень важный этап в жизни детей. Многие авторы рассматривают раннее детство как период повышенной чувствительности к внешним раздражителям. Этот возраст характеризуется наибольшими возможностями для развития способностей ребенка к дальнейшему овладению всеми видами человеческой деятельности [1; 3; 5].

Развитие ребенка с синдромом Дауна с первых дней жизни отличается от нормы. Знание особенностей раннего сенсомоторного развития детей-Даунов имеет весьма существенное значение для понимания всего их психического развития.

Большинство детей с этим диагнозом добровольно-принудительно передаются в дома ребенка. В отсутствии близкого социального окружения, дети с синдромом Дауна не могут полностью реализовать потенциал своих возможностей. Для разработки новых подходов сопровождения детей с синдромом Дауна в условиях дома ребенка

необходим анализ особенностей их развития и сравнение с развитием детей, воспитывающихся в семьях.

В настоящее время, когда в нашей стране происходит поворот к личности – ориентированной педагогике, необходим специальный инструментарий, направленный на диагностику развития ребенка, начиная с самых ранних этапов его жизни.

Настала острая необходимость в усовершенствовании существующих и разработке новых педагогических систем, создании отечественных программ раннего вмешательства, что требует соответствующих научно-педагогических исследований.

Цель нашего исследования – сравнительный анализ сенсомоторного развития детей раннего возраста с синдромом Дауна, воспитывающихся в семьях и домах ребенка, а также определение эффективности использования системы игровых технологий для сенсомоторного развития детей раннего возраста с синдромом Дауна.

В качестве **объекта исследования** мы избрали сенсомоторную деятельность детей раннего возраста с синдромом Дауна.

Предмет исследования – игра как средство формирования сенсомоторных умений у детей раннего возраста с синдромом Дауна.

Методы исследования: *теоретические* - анализ общей, медицинской и специальной психолого-педагогической литературы; *анамнестический* метод, *эмпирические* - опрос, наблюдение, беседа, естественный эксперимент.

В эксперименте приняли участие дети раннего возраста с синдромом Дауна и их здоровые дети раннего возраста.

В **экспериментальную группу 1** вошли 20 детей с синдромом Дауна, воспитывающихся в семьях (**ДСДС**).

В **экспериментальную группу 2** вошли 36 детей с синдромом Дауна из домов ребенка (**ДСДДР**).

В **экспериментальную группу 3** вошли 60 здоровых детей из семей (**ЗДС**).

У всех детей с синдромом Дауна из экспериментальных групп 1 и 2 зафиксирована умственная отсталость в степени имбецильности, у всех детей была диагностирована цитогенетическая регулярная трисомия по 21 хромосоме.

Изучение особенностей сенсомоторного развития детей раннего возраста проводилось в ходе индивидуального педагогического эксперимента, который состоял из двух блоков, включающих 8 серий заданий.

Из существующего множества показателей мы выделили те, которые наиболее информативно могут характеризовать уровень сенсомоторного развития детей 2-го и 3-го года жизни. По каждому показателю детям предлагались специальные задания. Полученные экспериментальные данные подвергались количественной обработке и качественному анализу, ранжировались по четырем уровням: высокому, среднему,

низкому и нулевому. Результаты исследования приведены в сводных таблицах.

Таблица 1.

Результаты сравнения уровней развития крупной моторики детей 2-3 года жизни с синдромом Дауна и здоровых детей (в %).

Уровень двигательного развития	Группы детей		
	ДСД С	ДСД ДР	ЗД С
I	0	0	100
II	15	11,1	0
III	30	13,9	0
IV	55	75	0

Таблица 2.

Результаты сравнения уровней развития мелкой моторики детей 2-3 года жизни с синдромом Дауна и здоровых детей (в %).

Уровень развития мелкой моторики	Группы детей		
	ДСД С	ДСД ДР	ЗД С
I	0	0	100
II	10	2,8	0
III	30	30,5	0
IV	60	66,7	0

Таблица 3.

Результаты сравнения уровней сформированности представлений о форме предметов у детей 2-3 года жизни с синдромом Дауна и здоровых детей (в %).

Уровни представлений о форме предметов	Группы детей		
	ДСД С	ДСД ДР	ЗД С
I	0	0	98,4
II	0	0	1,6
III	20	11,1	0
IV	80	88,9	0

Таблица 4.

Характеристика сравнения уровней сформированности представлений о величине предметов у детей 2-3 года жизни с синдромом Дауна и здоровых детей (в %).

Уровни представлений о величине предметов	Группы детей		
	ДСД С	ДСД ДР	ЗД С
I	0	0	98,3
II	0	0	1,7
III	10	5,6	0
IV	90	94,4	0

Таблица 5.

Характеристика сравнения уровней сформированности представлений о цвете у детей 2-3 года жизни с синдромом Дауна и здоровых детей (в %).

Уровни представлений о цвете предметов	Группы детей		
	ДСД С	ДСД ДР	ЗД С
I	0	0	96,7
II	0	0	3,3
III	10	8,3	0
IV	90	91,7	0

Таким образом, проведенное нами исследование позволило сформулировать важные **выводы**:

1. Развитие сенсорной системы тесно связано с развитием моторной системы. Несовершенная моторика детей с синдромом Дауна тормозит их сенсорное развитие.
2. Для развития восприятия Детей раннего возраста с синдромом Дауна очень важна стимуляция органов чувств. Освоение предметных действий у детей-Даунов затруднено из-за бедности чувственной информации, сниженной активности, моторной недостаточности.
3. У детей раннего возраста с синдромом Дауна отмечается относительная способность к дифференциации предметов с учетом их сенсорной характеристики.

4. Дети раннего возраста с синдромом Дауна, воспитывающиеся в семьях, опережают по уровню сенсомоторного развития этой категории детей из домов ребенка.

Полученные экспериментальные данные очень важны и будут использованы нами в дальнейшем при составлении коррекционно-обучающей программы по сенсомоторному развитию для детей раннего возраста с синдромом Дауна.

Литература

1. Венгер А.Л. Онтогенетический подход к коррекции психического развития ребенка // Дефектология. – М.: «Школа-Пресс», 2004. – № 1. – С. 8-16.
2. Кантан В.В. Раннее обучение и развитие ребенка. – Спб., 1998. – С. 33-47.
3. Оглоблина И.Ю. Коррекционно-развивающие игры для детей раннего возраста // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – М.: «Школьная пресса», 2005. – № 3. – С. 76-79, № 4. – С. 75-77.
4. Перрон Р. «Трудный» ребенок: что делать? – 6-е изд. – СПб.: «Питер», 2004. – 128с.
5. Тонкова-Ямпольская Р.В. и др. Основы медицинских знаний. – М.: «Просвещение», 1981. – 319с.

This article is to attract attention of doctors, psychologists, physiologists, pedagogues-defectologists, scientific workers, all those studying mental defectiveness and other abnormalities of children. It is devoted to the problem of sensory development of young age children with Dawn syndrome.

УДК 159.9 : 343.915

А.Е.Быстров

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ, ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ)

Вопрос исследований психических состояний активно анализируется в современной психологической литературе и имеет первостепенное значение, т.к. психические состояния занимают центральное место в системе психических явлений, которые мы наблюдаем в деятельности, общении и поведении (Н.Д.Левитов, К.С.Максименко, М.П.Матвеева, В.Н.Мясищев, В.Н.Синёв, Е.П.Хохлина) [4; 5].

Цель работы провести теоретический анализ понимания данной проблемы в разных отраслях психологии и установить взаимосвязь динамики и типов психических состояний с отклонениями в поведении.

Под психическим состоянием понимается «...целостная характеристика психической деятельности на определённый момент

времени, которая показывает своеобразие протекания психических процессов в зависимости от предметов и явлений действительности, предыдущего состояния и психических свойств личности» (Н.Д.Левитов) [4].

Итак, психическое состояние – это центральная ступень между психическими свойствами и психическими процессами личности. Психическое состояние возникает из предыдущего психического состояния и обусловлено отображением действительности, сопровождает всю психическую деятельность человека и проявляется в его поведении. Психические состояния взаимосвязаны с психическими свойствами личности. С одной стороны, свойства обуславливают состояние в той или иной жизненной ситуации, а с другой, состояния влияют на формирование психического свойства личности.

Понятие психических состояний в психологии используется как психологическая категория, как особая категория психической деятельности, отражающая взаимодействие человека с жизненной средой. Состояния представлены избирательностью реакций и переживаний, связанных с определёнными фактами действительности (Г.Г.Буторин) [1].

В специальной психологии психические состояния изучаются и рассматриваются как развивающиеся в неблагоприятных (патогенных) условиях и ситуациях. Неблагоприятная ситуация рассматривается как патогенная, когда она провоцирует те или иные отклонения в развитии, изменяет характеристики функционирования психики (В.Н.Синёв). К психическим состояниям в специальной психологии относят: настроение, возбужденность, эйфорию, волнение, тревожность, подавленность, апатию, страх, собранность, решительность, растерянность, сосредоточенность, сомнение, психологическая готовность к деятельности (активности) (М.П.Матвеева, В.Н.Синёв, Е.П.Хохлина) [5]. Рассматривая обширность видов и типов психических состояний, целесообразно классифицировать их в определённые группы и выделить те, которые в большей степени сопровождают поведенческие девиации. Одной из задач дальнейшего научного исследования будет работа над такой классификацией. На этапе теоретического анализа представляется необходимым проанализировать существующие классификации психических состояний:

Н.Д.Левитов дифференцирует психические состояния следующим образом [4]:

- по происхождению: состояния личностные (связанные с индивидуальными особенностями человека) и ситуативные (связанные с ситуацией, вызывающей у человека нехарактерные реакции);
- по силе влияния на переживания и поведение человека (состояния глубокие или поверхностные);
- по векторности: состояния, которые позитивно или негативно влияют на человека (например, сосредоточенность – рассеянность);

- по длительности действия: кратковременные и длительные;
- по осознанности: состояния менее и более осознанные (например, неорганизованность чаще неосознанная, а собранность и решительность – всегда осознанные).

Для определения влияния динамики психических состояний на выбор поведения (отклонений в поведении) будут интересны и выделенные Н.Д.Левитовым патологические и пограничные психические состояния. Ученый не относит их к области изучения психологии, а считает их заданием психиатрии или специальной психологии [4].

Итак, если брать за основу определения девиантного поведения по И.С.Коню, И.А.Фурманову и др. возрастных психологов [2], то нет смысла рассматривать пограничные патологические психические состояния. По мнению авторов, отклоняющееся поведение не связано с нарушениями психики.

Специальная психология рассматривает психические состояния и отклонения в поведении в тесной взаимосвязи со структурой дефекта и особенностями нейродинамики (Ю.А.Быстрова, Л.С.Выготский, Д.Н.Исаев, К.С.Лебединская, А.Е.Личко, Н.Ю.Максимова, М.П.Матвеева, В.Н.Синёв). Девиантное поведение рассматривается как нарушенное, результат патологического формирования личности и психопатий (Д.Н.Исаев, К.С.Лебединская, А.Е.Личко) [2; 3]. Тогда уместно использовать именно блок из классификации Н.Д.Левитова о патологических и пограничных психических состояниях.

Таким образом, можно рассматривать два направления в изучении влияния видов и динамики психических состояний на возникновение девиаций в поведении. Г.Г.Буторин выделяет социально-психологическое и клинико-психологическое направление в нарушении собственно психических состояний [1]. В первом направлении нарушения психических состояний связывают с социальной ситуацией развития (И.В.Дубровина, Л.С.Славина и др.). Во втором – проводят параллели между нарушениями психических состояний и нервно-психическими расстройствами (В.В.Ковалёв, В.К.Кузьмина, К.С.Лебединская, В.С.Мухина и др.). Следовательно, в конечном итоге в обоих направлениях нарушения психических состояний приведут к отклонениям в поведении или деятельности.

Постараемся выделить и сформулировать теоретический алгоритм взаимосвязи девиантного поведения и психического состояния (или его динамики). Так как по своим психологическим, социальным, клинко-патологическим параметрам психические состояния при отклонениях в поведении в силу незрелости психической деятельности, труднее поддаются психодиагностической оценке (Л.В.Куликов, Н.Д.Левитов, В.Н.Мясищев).

Поведение – это понятие, отображающее внешнее проявление физической или психической активности субъекта [5, с. 330]. Поведение – это внешнее проявление деятельности и общения.

Одной из составляющих деятельности и её ведущим регулятором является мотив и направленность деятельности: «мотив – цель». Итак, мотив – это сознательный выбор данной цели. Касаясь темы исследования, можно сказать, что мотивация – это побуждение к девиантному поведению, а мотив – сознательность данного поведения. Девиантное поведение в начале всегда немотивированное, осознание приходит в процессе деятельности, в результате поступок из немотивированного становится мотивированным [2, с.47-48].

Особенностью девиантного поведения является то, что оно сопровождается различными проявлениями социальной дезадаптации. Состояние дезадаптации, по мнению психологов, в свою очередь, может быть самостоятельной причиной отклонений в поведении (И.А Ярмаш).

Отсюда можно вывести следующее определение отклоняющегося поведения: девиантное поведение – это одна из форм социальной дезадаптации, встречающаяся очень часто. Состояние, обозначенное этим термином, имеет ряд специфических особенностей. Это позволяет выделить его в отдельную психологическую категорию (психическое состояние, которое характеризует поведение).

Подобное определение дают пенитенциарная и юридическая психология: «Девиантное поведение выражает социально-психологический статус личности на оси «социализация – дезадаптация». (Г.А.Аванесов, А.И.Атоян) [6].

Правда в этих отраслях психологической науки клинико-психологический аспект практически не учитывается, поэтому психологическое состояние дезадаптации рассматривается на оси «дезадаптация – изоляция»: «Девиантное поведение рассматривается как отклонение от групповых норм и ведёт к изоляции, лечению, исправлению или наказанию правонарушителя» (И.А Ярмаш) [6, с. 17].

Клинико-психологический подход, основанный на психопатологическом и возрастном критерии, выделяет отклонения в поведении, соответствующие медицинским диагностическим критериям (достигающим болезни). Международная классификация болезней (МКБ-10) в разделе «Классификация психических и поведенческих расстройств» называет следующие поведенческие расстройства (для детского и подросткового возраста):

F 90.0 – гиперкинетические расстройства;

F 91.0 – расстройства поведения;

F 91.0 – расстройства поведения, ограниченные семейным окружением;

F 91.1 – несоциализированное расстройство поведения;

F 91.2 – социализированное расстройство поведения;

F 91.3 – оппозиционно-вызывающее поведение;

F 91.8 – другие нарушения;

F 91.9 – расстройство поведения, неуточнённое [3, с.247].

По мнению психологов, значимые для психического развития, психические состояния участвуют в формировании психической адаптивности как свойства личности, характеризующего его стрессоустойчивость, способность противостоять срывам психической адаптации [1].

Таким образом, мы можем построить схему:

Психическое состояние – адаптация (дезадаптация) – поведение (девиантное поведение).

Проведённый теоретический анализ может быть полезным при подборе методов диагностики психических состояний подростков в норме и при психофизических нарушениях.

Литература

1. Буторин Г.Г. Психические состояния депривационного генеза в структуре школьной дезадаптации. – Челябинск, 2004. **2. Быстров А.Е.** Специфика трактовки понятия «девиантное поведение» в психологии, дефектологии и криминологии. // Висник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2008. – № 12 (151). – С. 46 – 49. **3. Исаев Д.Н.** Умственная отсталость у детей и подростков. – СПб, 2003. **4. Левитов Н.Д.** О психических состояниях человека. – М., 1964. **5. Синьов В.М.,** Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008. **6. Ярмиш І.О.** Психологічні механізми адаптації підлітків з кримінальною поведінкою: Автореферат дисс.... к.психол.н. – Харків, 2003.

In the article the theoretical analysis of problem of psychical states in the different branches of psychological and the relations between dynamic and types of psychical states with deviations in their behavior.

УДК 376.42:811.161.1

Ю.А.Быстрова, О.В. Гетманец

ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Чтение, как учебный предмет, является неотъемлемой частью обучения и имеет целью подготовку учащихся младших классов к самостоятельному овладению знаниями по разным школьным предметам путем получения информации из литературных источников в средних и старших классах.

Как свидетельствуют исследования отечественных дефектологов, отклонения в развитии детей, связанные с нарушением функций анализаторов и интеллектуальной сферы, так или иначе, сказывается на их устной речи [3, с.86-88].

Нарушения чтения являются особенно распространенными у учащихся вспомогательных школ и оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие школьников.

Чтение в жизни человека имеет огромное значение и является одной из важнейших основ его адаптации в жизни общества. Как учебный предмет чтение является неотъемлемой частью подготовки учащихся младших классов к самостоятельному овладению знаниями из разных школьных курсов путем получения информации из литературных источников во время обучения в средних и старших классах.

Исследованием особенностей навыка чтения занимались ученые из различных отраслей педагогических и психологических наук. В общей психологии проблема чтения изучалась Андреевой Г.М., Выготским Л.С., Гальпериным П.Я., Гамезо М. В., Домашенко И. А., Мнухиным С., Элькониным Д.Б., а также Т. Егоровым, А. Лурией и др.

Проблемой изучения развития навыка чтения в логопедии занимались Лалаева Р. И., Левина Р. Е., Правдина О. П., Чевелова Н. А., Филичева Т. Б.

Жуйков С.Ф. и Егоров Т.Е. исследовали формирование навыка чтения и грамматики у детей в норме.

В специальной психологии выявлением особенностей формирования и развития навыка чтения у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались Божович Л. И., Власова Т. А., Выготский Л. С., Гвоздев А. Н., Пузанов Б. П., В. Лубовский., В. Я. Василевская.

В разрезе различных патологий речи, свойственных детям с различным уровнем интеллектуального развития, формированием навыков чтения занимались Лалаева Р.И., Садовникова И., Ткачев Р., Цыпина Н., Лубовский В., Соботович Е., Топиченкова А., Леонтьев О., Фрумкина Р.

Следует отметить, что наиболее недоразвитыми при умственной отсталости оказываются высокоорганизационные уровни (смысловой, языковой), требующие высокой степени сформированности анализа, обобщения и синтеза [5, с.16]. Поэтому умственно отсталые дети испытывают значительные трудности при изучении гуманитарных предметов, в частности при обучении русскому языку и чтению, при осознании смысла прочитанного (Власова Т.А., Лалаева Р.И., Корнев А. Н., Чиркина Г.В., Лубовский В.И., Костенкова Ю.А., Шаховская С.Н. и др.).

Вопросы симптоматики, сущности и механизмов нарушений чтения изучались учеными еще с середины 19 века. В 1839 году французский психиатр Ж. Э. Д. Эскироль опубликовал двухтомный труд об умственной отсталости. Характерной особенностью таких детей Эскироль считал недостатки речи. На оценке состояния развития речи

(преимущественно экспрессивной ее стороны: объем словаря, сформированность грамматического строя, доступность для понимания окружающими людьми) основывалась и дифференциация умственной отсталости.

Характеризуя период конца XIX и начала XX в. можно сказать о существовании двух противоположных точек зрения. Согласно одной нарушения чтения – это симптом умственной отсталости; сторонники другой считали, что патология чтения – изолированное нарушение, не связанное с умственной отсталостью. Как показывают описанные различными авторами случаи, нарушения встречаются как у умственно отсталых детей, так и при нормальном интеллекте, и даже у умственно одаренных детей. Такая точка зрения более прогрессивна, так как позволяет исследовать природу механизмов нарушения чтения, не ставя их в зависимость от общей диффузной недостаточности интеллекта.

Постепенно понимание природы нарушений чтения менялось. Некоторые авторы стали рассматривать различные формы нарушения чтения, отличающиеся по своим механизмам и проявлениям. Расстройство чтения уже не определялось как однородное оптическое нарушение. Впервые на эти нарушения как на самостоятельную патологию указал в 1877 году А. Куссумауль.

Так, Е. Иллинг выделяет ряд процессов, которые нарушаются при патологии чтения:

- овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука;
- соотнесение звука с буквой;
- синтез букв в слово;
- способность расчленять слова на оптические и акустические элементы;
- определение ударения, мелодии слова, изменяющихся гласных слова;
- понимание прочитанного.

Большой интерес для своего времени вызвала публикация О. Ортона в 1937 г., посвященная расстройствам чтения, письма и речи у детей. Ортон отмечал большую распространенность нарушений чтения. Он подчеркивал, что в основе нарушений чтения у детей лежит неспособность составить из букв слово. Данные нарушения он назвал «алексией развития» или «эволюционной дислексией»[5,6,с.14-19].

В 30-е годы XX столетия вопросы нарушения чтения привлекли внимание психологов, педагогов, дефектологов. В этот период подчеркивалась определенная зависимость между нарушениями чтения, с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха – с другой (Ф.А. Рау, Р. М. Боскис, Р. Е. Левина).

На современном этапе нарушения чтения обозначены как «дислексии». В европейских странах насчитывается: по данным З.Матейчека – 2-4%, по данным Б.Хальгрена – до 10%, по данным

А.Н.Корнева – 4,8%. По данным Р.Бенкер, нарушения чтения наблюдаются у 3% детей начальных классов, в речевых школах количество детей с дислексиями достигает 22%.

Чтение как вид деятельности можно определить двояко:

- как процесс декодирования графической (буквенной) модели слова в устнаязыковую;
- как процесс понимания письменного сообщения (Эльконин Д.Б., 1976,1989).

Процесс чтения имеет смысловую и техническую сторону. Смысловая сторона предполагает понимание:

- большинства слов в тексте;
- содержания каждого предложения; смысловых связей между предложениями и частями текста; фактического содержания прочитанного – сюжетной линии, событий, фактов, связей между ними, действующих лиц, элементарных обобщений и т.п.;
- основного содержания прочитанного: осознание смысла описанных событий, поступков персонажей, основной мысли текста и т.п., а также осознание себя как читателя.

Техническая сторона имеет такие компоненты: способ, правильность, выразительность и темп.

Главенствующее, ведущее место в комплексе, именуемом «навыком чтения», принадлежит сознательности, пониманию того, что прочитывается. Все, что относится к технической стороне чтения, конечно, весьма значимо, но оно подчинено смысловой стороне.

Сама осознанность, понимание содержания прочитанного не имеет пределов и границ. Этот компонент навыка чтения более всего обуславливает постоянное совершенствование всех других компонентов, которые подтягиваются к его уровню.

Процесс овладения чтением умственно отсталыми детьми протекает медленно, характеризуется качественным своеобразием (М.Ф. Гнездилов, В.Г.Петрова). У умственно отсталых детей нарушения речи носят системный характер. У них в той или иной степени оказываются несформированными все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы и контроль за речью.

Правильное чтение и понимание прочитанного слова осуществляется на основе синтеза слогов в единое целое, в слово. У умственно отсталых детей при этом отмечается снижение способности звуко-слового синтеза, что обуславливает замедленное понимание и узнавание прочитанного слова.

В это же время Г.Я. Трошин и М.Ф.Гнездилов указывают на большое количество, по сравнению с нормальными детьми, ошибок в процессе

чтения, что дополнительно усложняет правильное понимание текста [4, с.45-46].

Также в различной степени нарушены операции и уровни порождения речевого высказывания (речевой, языковой, сенсомоторный). Наиболее недоразвитыми оказываются высокоорганизационные сложные уровни речи (смысловой, языковой), требующие высокой степени сформированности операций анализа, синтеза, обобщения.

Следует отметить, что умственно отсталые дети во время освоения ними навыка чтения проходят те же самые этапы, что и дети в норме. Но данные этапы сильнее растянуты по времени и поэтому четче прослеживаются.

Пребывание детей на том или ином этапе обучения может быть разной, в зависимости от тяжести нарушений в интеллектуальной и речевой сферах. Соответственно дети в классе находятся на разных этапах [1, с.3-4].

По данным Лалаевой Р.И., как в первом, так и во втором классах вспомогательной школы имеются дети, которые читают технически правильно, порой даже бегло читают текст, но плохо понимают прочитанное. Они не могут соотнести текст с соответствующей картинкой, а прочитав текст затрудняются в ответах на вопросы по содержанию текста, либо дают ответы, не соответствующие содержанию. В эту группу нарушений не включаются те нарушения понимания читаемого, которые можно объяснить искажением вследствие пропуска, перестановки, добавления звуков, незнание букв, побуквенное чтение.

У 17% детей первого класса с нарушением чтения отмечаются трудности понимания слов, предложений, текста. Во втором классе 60% детей с нарушением чтения (дислексиями) затрудняются в понимании прочитанного. Количество детей, у которых нарушено понимание читаемого текста в первом классе относительно невелико по той причине, что еще совсем небольшое количество детей в первом классе вспомогательной школы умеют читать текст. Во втором классе возрастает относительное количество нарушений понимания текста, так как большинство детей на втором году обучения "технически" уже подготовлено к прочтению текста. С увеличением общего количества детей, читающих текст, увеличивается и количество детей, страдающих нарушением понимания читаемого текста.

В развитии навыка осознанности огромную роль играют те виды занятий, которые проводятся и в массовой школе, а именно: подготовка учащихся к восприятию текста, словарная работа, первоначальное выразительное чтение произведения педагогом или детьми, вторичное чтение текста школьниками, анализ прочитанного при повторном чтении, составление плана, пересказа, работа над выразительными средствами художественно произведения, характеристика героя, обобщение прочитанного материала. Однако, совпадая в основном, в коррекционной

школе эти виды работ приобретают ряд специфических особенностей [1, с.174-176].

Проблема развития навыка осознанности чтения детей младшего школьного возраста и поиск эффективных методов для этого всегда была актуальной для педагогики. Результаты же многочисленных исследований речевой деятельности детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью и особенностей формирования у них навыка чтения дают основания говорить об особой актуальности данной проблемы и в коррекционной педагогике.

Итак, проведенный нами психолого-педагогический анализ теоретической литературы показывает недостаточную разработанность методов, которые возможно было бы использовать для улучшения качества навыка чтения у детей с умственной отсталостью, несмотря на многолетний опыт изучения нарушений чтения.

Литература

1.Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320с. **2. Гришвина А.В. и др.** Игры-занятия с детьми раннего возраста с нарушениями умственного и речевого развития: Кн. для логопеда. Из опыта работы / А.В. Гришвина, Е. А., Пузыревская, Е.В. Сочеванова. – М.: Просвещение, 1988.-93с. **3. Зикеев А.Г.** Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: Учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия»,2000. – 200с. **4. Лалаева Р.И., Венедиктова Л. И.** Диагностика и коррекция нарушения чтения и письма у младших школьников. – СПб: «Союз», 2002. **5. Лалаева Р.И.** Нарушение процесса овладения чтением у школьников: М., Просвещение, 1983. – 136с., ил. **6. Лалаева Р.И.** Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. – СПб: «СОЮЗ», 1998. – 224с.

In this article the analysis of disorders of reading by mentally handicapped pupils in the historical aspect is investigated.

УДК 376.42

Н.С. Брагінська

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Одним з основних завдань, що стоять перед психологами, педагогами, батьками, які виховують і навчають дітей з інтелектуальною недостатністю, є забезпечення процесу соціальної адаптації, оскільки для

цієї категорії дітей, він є більш складним, ніж для дітей зі збереженим інтелектуальним розвитком. На думку Л.Г. Мустаєвої, соціальна адаптація – власне реалізація накопиченого особистістю потенціалу в даному суспільстві. Для дітей з інтелектуальною недостатністю рівень соціальної адаптації залежить від наявності міцних, базових знань сформованих упродовж дошкільного й шкільного навчання та розвитку [4]. На момент вступу розумово відсталої дитини до школи у неї спостерігається несформованість навчально-практичної діяльності, сукупності дій, які мають загальноадаптаційне значення: навички самообслуговування, загальнонавчальні і загальнотрудові вміння, що в свою чергу ускладнює подальший процес навчання й виховання дитини, відповідно й процес подальшої соціальної адаптації в цілому. Проблеми формування навчально-практичної діяльності дітей з відхиленнями в розвитку розглядалися у роботах: Л.С.Виготського, А.А. Катаєвої, С.Л. Коробко, О.І. Коробко, А.Р. Маллера., І.І. Мамайчук, Є.М. Мастюкової, Л.Г. Мустаєвої, Т.С.Овчиннікової, В.М. Синьова, Є.А. Стребелевої, Л.М. Шіпіциної.

Метою даної статті, було вивчення рівня навичок навчально-практичної діяльності молодших школярів з легким ступенем розумової відсталості та молодших школярів з нормальним психофізичним розвитком, а також особливостей формування навчально-практичної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями.

Дослідження проводилося на базі спеціалізованого дитячого комплексу школа-садок для дітей із затримкою психічного розвитку і нервово-психічними захворюваннями №135, дитячого садка № 118 м. Луганська.

У експерименті брали участь 30 дітей 6 – 7 років з легким ступенем олігофренії та 30 дітей 6 – 7 років зі збереженим інтелектом.

Діагностика рівня навичок навчально-практичної діяльності проводилася у декілька етапів:

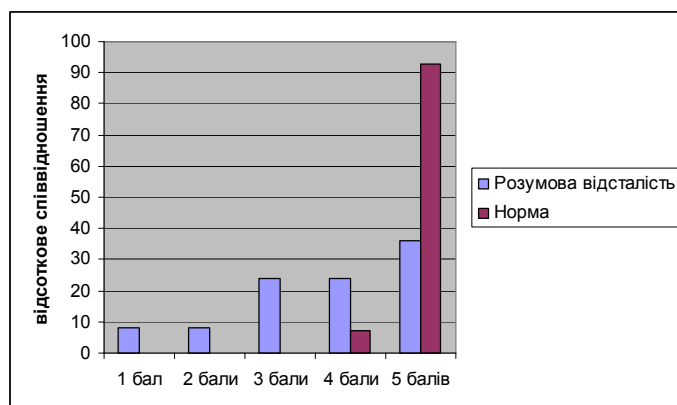
1. Діагностика рівня навичок самообслуговування – за шкалами Т.С.Овчиннікової.

2. Діагностика рівня загальнотрудових навичок (визначення рівня розвитку тонкої моторики й координації “око-рука”) – “Будиночок” Н.І.Гуткіної, “Візерунки”, “Копіювання слова”.

3. Діагностика рівня загальнонавчальних навичок – вивчення розумового розвитку А.Біне-Т.Сімона (варіант Л.Термена); рівень просторового сприйняття – “Упізнавання фігур”; рівень довільної уваги й регуляції діяльності – методика “Простав значки”, “Порівняй малюнки”; діагностика знань і уявлень про навколишній світ та розвиток мовлення (експериментальна бесіда); діагностика рівня навчальної мотивації (опитувальник Л.І.Божович, Н.І.Гуткіної). Під час експерименту використовувався також метод спостереження за особливостями поведінки дітей під час навчальної та ігрової діяльності, рівнем розвитку загальнотрудових навичок і навичок самообслуговування.

Після проведення діагностики сформованості навичок навчально-практичної діяльності можна зробити висновок про те, що навички навчально-практичної діяльності у дітей зі збереженим інтелектом, сформовані на достатньо високому рівні ще перед вступом до школи, тому в більшості випадків у дітей не виникають труднощі в період навчання в молодших класах, діти спроможні сприймати й засвоювати шкільну програму, володіють навичками самообслуговування й загальнопродуктивними навичками.

Порівняльний аналіз за методикою шкал Т.С.Овчиннікової



5 балів – після гри дитина упорядковує кімнату, після уроку упорядковує своє робоче місце. Самостійно зав'язує шнурки. Мие посуд після їжі. Самостійно причісується.

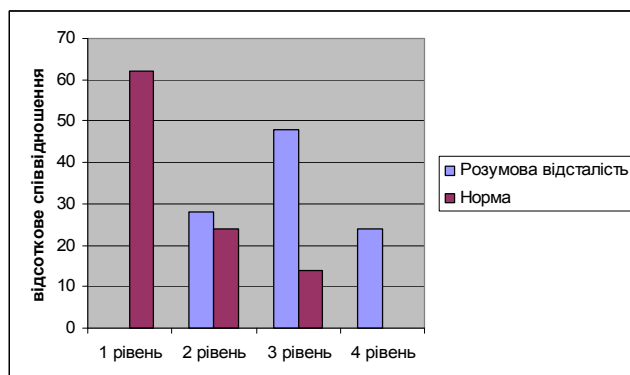
4 бали – одягається самостійно, розрізняє верхній і нижній одяг, “лице”, “виворіт”, ”перед”, “зад”. Застібає маленькі гудзики. Їсть виделкою, ріже ножем. Виконує легкі доручення поза домом.

3 бали – застібає великі гудзики. Самостійно чистить зуби. Самостійно ходить в туалет вдень і вночі.

2 бали – мие й витирає руки рушником. Сам одягає черевики без шнурування. Їсть ложкою акуратно.

1 бал – допомагає одягатися, піднімає руки вгору. Самостійно їсть густу їжу ложкою. Самостійно п'є з чашки. Знімає шкарпетки, але не туфлі. Самостійно роздягається (рукавички, шапка).

Порівняльний аналіз за методикою “Будиночок”



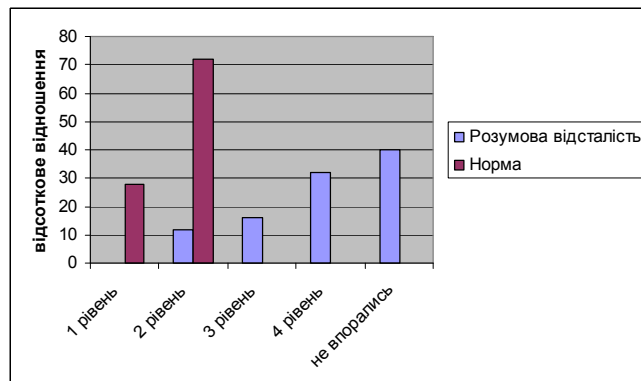
1-й рівень успішності – виконання завдання без помилок;

2-й рівень успішності – 2 - 3 помилки або неточність: пропорційне зменшення або збільшення малюнка, не різко виражена диспропорція деталей по відношенню одна до одної, недомальовані окремі деталі. Під час перевірки результатів своєї роботи діти помічають помилки й виправляють їх;

3 рівень успішності – допускають 4-5 помилок. Грубо порушені пропорції малюнка й пропорції деталей по відношенню одна до одної. Спостерігається неправильне просторове розташування деталей малюнка, відсутність деяких деталей, зсув малюнка або окремих його елементів по осі. Виправлення помилок можливе тільки при прямій вказівці на них;

4 рівень успішності – діти, в малюнках яких відсутні окремі елементи. Деталі малюнка розташовані окремо одна від одної або винесені за контур малюнка. Пряма вказівка на помилку не приводить до її виправлення. Кількість помилок – більше 6;

Порівняльна характеристика за методикою “Порівняй малюнки”



1 рівень успішності – відносяться діти, що самостійно знайшли всі 10 відмінностей;

2 рівень – діти, здатні самостійно відшукати 5-7 відмінностей;

3 рівень успішності – діти, що припиняють цілеспрямований пошук після знаходження 3-4 відмінностей;

4 рівень успішності – діти, які після знаходження однієї відмінності починають перераховувати все, що намальоване на картинці;

Дослідження показали, що у дітей з розумовою відсталістю спостерігається несформованість навичок навчально-практичної діяльності навіть у молодшому шкільному віці. Тому діти стикаються з безліччю труднощів під час навчання в школі, знаходячись в колективі, вдома, порушується процес соціальної адаптації в цілому.

Предметна, ігрова, образотворча, конструктивна, трудова, навчально-практична діяльність дітей з порушеннями інтелекту так само,

як і в дітей, що нормально розвиваються, є основою розвитку психічних процесів і формування особистості дитини.

У дітей з порушеннями інтелекту в ранньому й дошкільному віці всі види діяльності формуються із запізненням і відхиленнями на всіх етапах розвитку. У них не виникає своєчасно жоден з видів діяльності, властивих вікові, не формується та провідна діяльність, яка покликана стати опорою всього психічного розвитку певного вікового періоду.

Без спеціального навчання предметна діяльність стає у розумово відсталих дітей провідною лише на початку старшого дошкільного віку. Разом з тим, вона є початковою під час формування інших її видів. Оволодіння елементами трудової діяльності є продовженням розвитку предметної діяльності дитини, робить для дитини соціально значущими самі наочні дії й вимагає нового рівня оволодіння предметними та знарядними діями. Вже самообслуговування включає ряд вельми складних за своєю структурою навичок, якими повинні оволодіти діти. Розумово відсталі діти мають різний рівень оволодіння навичками самообслуговування. У всіх дітей з інтелектуальною недостатністю дуже складно формуються тонкі моторні навички, які необхідні при самообслуговуванні [5].

Дослідження показали, що рухи у дітей під час виконання дій, пов'язаних з самообслуговуванням, невпевнені, нечіткі, часто сповільнені або метушливі, недостатньо цілеспрямовані. Сильно виражена неузгодженість дій обох рук. Часто немає розуміння послідовності й логіки всіх дій, що входять до навички. Страждає й характер кожної окремо взятої дії, що входить до складу навички.

Під час формування навичок самообслуговування у дітей з інтелектуальною недостатністю можуть виникнути такі утруднення як, визначення і засвоєння послідовності операцій і оволодіння кожною з них, незручність рухів, повільність. У даному випадку дитина вже не може залишитися на рівні не розуміння функціонального призначення предметів або приблизного знання складу дії. Вона повинна оволодіти як структурою дії, так і кожною складовою операцією.

Формування навичок самообслуговування вимагає спеціальних занять, що проводяться у декілька етапів. На першому етапі дитини треба навчитися умінню доволно брати й опускати предмети, перекладати з руки в руку, виміряти рухові зусилля відповідно до розміру, ваги й форми предметів. Дитині з відхиленнями, щоб оволодіти всіма навичками, слід надавати якомога більше самостійності. Навички одягання (розстібання й застібання гудзиків, орієнтування в одязі) слід тренувати під час ігрової діяльності. Виконання вимог, що систематично повторюються, приводить до утворення позитивних звичок, які дозволяють вихованцям певною мірою пристосуватися до навколишнього життя. А після того, як вони закріпляться, переносити в життя дитини. Важливо не упустити момент, коли дитина починає

проявляти активність в своїх діях. Свою допомогу дорослий повинен дозувати з урахуванням можливостей дитини [5].

Таким чином, виникнення трудової діяльності грає велику роль у засвоєнні розумово відсталою дитиною досвіду дій з предметами, сприяє розумінню ролі кожної окремої дії та її логічної послідовності.

Виробити у дитини будь-які трудові навички можна тільки показуючи всі операції багаторазово. Формування елементів трудової діяльності здійснюється на спеціальних заняттях і в побуті, і ведеться в двох напрямках. З одного боку, дітей знайомлять працею дорослих, з роллю праці в житті всього суспільства, виховують пошану до роботи дорослих. З іншого боку, трудове виховання ведеться під час організації практичної діяльності дітей – під час формування навичок самообслуговування, на заняттях: з ручної праці, в процесі господарчо-побутової праці й праці в природі.

Перш за все в усіх видах праці діти набувають певних навичок і умінь, оволодівають наочними й знарядійними діями, що, у свою чергу, сприяє розвитку сприйняття й наочного мислення.

В процесі трудових завдань діти вчать діяти за зразком, за словесною інструкцією, наслідуючи. Дії за словесною інструкцією, спочатку дуже простою й короткою, а потім все більш розгорнутою, допомагають формуванню в дітей словесної регуляції діяльності. Під час праці, діти вчать планувати свої дії – що буде зроблено спочатку, що потім, осмислювати значення послідовності дій для досягнення кінцевого результату, що призводить до появи самоконтролю [3].

Результати наших досліджень доводять те, що у дітей з інтелектуальною недостатністю до молодшого шкільного віку не сформовані, не розвинені основні компоненти готовності до шкільного навчання.

Шкільне навчання вимагає, перш за все, достатнього рівня фізичного розвитку, що дозволяє дитині витримувати навантаження. За даними досліджень у дітей з інтелектуальною недостатністю спостерігаються такі відхилення у фізичному розвитку як, ослабленість організму, порушення соматика, схильність до простудних та інфекційних захворювань, загальне фізичне недорозвинення, порушення розвитку статика й локомоції, основних рухів, дрібної моторики, постави, координації елементарних рухових актів, рівноваги.

Діти з розумовою відсталістю складно включаються до роботи, переключаються з одного завдання на інше, у них спостерігаються порушення організації й темпу діяльності, відсутність елементарних пізнавальних інтересів та пізнавальної активності, потреби в знаннях, можливостей їх здобуття.

У зв'язку із запізненнями формування усіх видів діяльності, не формується ще одна необхідна передумова шкільного навчання – загальні інтелектуальні уміння. Істотним є те, що в усіх видах діяльності

є загальні основи. Сформовані в дитячих видах діяльності загальні інтелектуальні уміння складають необхідну основу шкільного навчання.

Особливе значення для формування шкільної готовності, має розвиток емоційно-вольової сфери дитини. Для дітей з інтелектуальною недостатністю характерна несамостійність, безініціативність, незрілість особистості, вибірна хитрість, примітивні переживання, неадекватність, роздратованість, упертість.

Для того, щоб досягти мети в праці, малюванні, грі, під час здобуття нових знань, дитині необхідна, перш за все, довільна увага, достатньо стійка, зосереджена, потрібне уміння тривало рухатися до мети, не відволікаючись, подолання труднощів, які зустрічаються на шляху, та уміння виправляти помилки. Лише в цьому випадку дитина з порушеннями інтелекту буде готова до шкільного навчання, яке вимагатиме від неї позитивного емоційного настрою, що сприяє засвоєнню знань, оволодінню навчальними завданнями, входженню до дитячого колективу й становленню правильних взаємин з однолітками й учителями, чималих вольових зусиль.

Таким чином, саме досконале, якісне формування навчально-практичної діяльності є підґрунтям для подальшого розвитку, навчання та виховання дитини, що має інтелектуальні порушення. Тому вчителі – дефектологи, вихователі, психологи, батьки повинні враховувати особливості розвитку дітей з розумовою відсталістю, ще в ранньому та дошкільному віці починати розвиток та корекцію всіх видів діяльності, для того, щоб автоматизувати дитині з порушеним психічним розвитком ті вміння та навички, які будуть необхідні їй в період подальшого навчання в школі та для подальшої особистісної соціальної адаптації.

Література

- 1. Битянова М.Р.** Организация психологической работы в школе. - М., 1998.
- 2. Калягин В.А., Матасов Ю.Т., Овчинникова Т.С.** Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях. - СПб.: КАРО, 2005.
- 3. Катаева А.А., Стребелева Е.А.** Дошкольная олигофренопедагогика. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
- 4. Маллер А.Р.** Помощь детям с недостатками развития. – М.: АРКТИ, 2006.
- 5. Мастюкова Е.М., Москвина А.Г.** Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Под ред. Селиверстова В.И. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
- 6. Руководство** по работе с детьми с умственной отсталостью / М.Пишчек. - СПб., 2006.
- 7. Шипицына Л.М.** Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. - 2-е изд. – СПб., 2005.

In the article the particularities of the forming of educational and practical activity of the children with mental retardation of junior school age are described.

Л.С. Вавіна

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ОСВІТИ УЧНІВ З ГЛИБОКИМ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ОСНОВНІЙ ЛАНЦІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У процесі реформування загальної середньої освіти відповідно до Закону України „Про загальну середню освіту” продовжує здійснюватися реалізація принципів гуманізації та демократизації освіти, методологічна переорієнтація змісту і процесу навчання на розвиток особистості учня, формування у нього основних компетентностей. Під компетентністю розуміється загальна здатність особистості, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які набуті завдяки навчанню. Таким чином, поняття компетентності не зводиться тільки до знань і навичок, а й належить до сфери складних умінь і якостей особистості.

Основними групами компетентностей, яких потребує сучасне життя, є наступні:

- *соціальні*, пов'язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень в суспільному житті, в регулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, у функціонуванні і розвитку демократичних інститутів суспільства;
- *полікультурні*, що стосуються розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їх мови, релігії, культури тощо;
- *комунікативні*, що передбачають опанування важливим у роботі і суспільному житті усним і писемним спілкуванням, оволодіння кількома мовами;
- *інформаційні*, що зумовлені зростанням ролі інформації у сучасному суспільстві і передбачають оволодіння інформаційними технологіями, умінням здобувати, критично осмислювати і використовувати різноманітну інформацію;
- *саморозвитку та самоосвіти*, що пов'язані з потребою і готовністю постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в особистому та суспільному житті;
- компетенції, які реалізуються у прагненні і здатності до *раціональної продуктивної, творчої діяльності*.

Таким чином, **компетентності є інтегрованим результатом навчальної діяльності учнів** і формуються передусім на основі опанування змістом загальної середньої освіти.

Зміст загальної середньої освіти базується на Державному стандарті загальної середньої освіти, який стосовно дітей з глибокими порушеннями зору основної та старшої ланки спеціальної школи є обов'язковим для засвоєння, оскільки ця категорія дітей отримує цензову освіту. Отож зміст

основної ланки спеціальної освіти та вимоги до його структурування, навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинні не просто дати людині з порушеним зором суму знань, умінь і навичок з усіх основ наук, а сформувати її компетенції, про які йшлося вище.

Однак для того, щоб дитина з тим чи іншим порушенням зору – сліпа чи зі зниженим зором (слабозора) – досягла оптимального рівня освіченості відповідно до вимог Державного стандарту дитини з нормальним зором, необхідно створити для неї спеціальні умови навчання, які б сприяли формуванню у неї компенсаторних способів діяльності одночасно з корекцією відхилень у розвитку, зумовлених втратою чи значним порушенням зорових функцій.

Державний стандарт є унормованою системою показників освіченості учня, який містить базовий (тобто основний) навчальний план і базове (основне) ядро змісту середньої освіти, яке не може змінюватися впродовж 10 років. Основними об'єктами стандартизації є зміст освіти і навчальні досягнення учнів на певних етапах навчання. За допомогою стандарту забезпечується стабільність рівня освіченості учнів з порушеннями психофізичного розвитку, незалежно від форм і варіантів їхньої освіти, можливість його удосконалення відповідно до перспектив розвитку суспільства та потенціалу особистості. На базі Державного стандарту можлива розробка альтернативних програм та альтернативних підручників.

Базовий зміст загальної, а отже і спеціальної освіти формується за змістовими лініями предметів кожної освітньої галузі, яких виділено 7: Мови і література. Суспільствознавство. Естетична культура. Математика. Природознавство. Технології. Здоров'я і фізична культура. Ці освітні галузі об'єднують всі 23 навчальні предмети основної ланки спеціальної школи для дітей з порушеннями зору.

Базовий зміст кожного навчального предмета в стандарті розроблений за **змістовими лініями**. Приміром, змістовими лініями навчального предмета „Українська мова” є наступні: комунікативна змістова лінія, лінгвістична змістова лінія, культурознавча змістова лінія і діяльнісна змістова лінія. По кожній з цих змістових ліній чітко визначено **обов'язковий (обов'язковий) мінімум освіти** – „Зміст навчального матеріалу” і **обов'язкові результати навчання** – „Навчальні досягнення учнів”.

Державні вимоги до змісту спеціальної освіти, крім щойно названих компонентів, мають включати з кожного навчального предмета ще й третю змістову лінію – **корекційно-розвивальну**, адже в спеціальній школі на кожному уроці, під час вивчення кожної програмної теми відбувається вирішення й специфічних завдань навчання, виховання і розвитку дітей. Вони зумовлені тим, що й в основній ланці освіти дітей з порушеннями зору, як й інших категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку, продовжує інтенсивно розвиватися й конкретизуватися сприймання, удосконалюватися пам'ять, увага, мислення, мовлення; формуються нові

зв'язки між різними аналізаторними системами (мовнослуховою, мовноруховою, сенсомоторною, зоровою, кінетичною, відчуттєвою). Відсутність зору або його різке зниження компенсується активізацією інших збережених аналізаторів, забезпечуючи полі сенсорну основу навчальної діяльності учнів. Реалізація корекційно-розвивальної змістової лінії допомагає запобіганню, подоланню або нівелюванню наявних у сліпих і слабозорих дітей вторинних відхилень фізичного і психічного розвитку, відставань та нерівномірності розвитку різних сторін пізнавальної діяльності та становлення особистості.

У 2008-2009 навчальному році за наказом № 243 МОН України від 25.03.2008 р. до 01.06.2009 р. мають бути розроблені навчальні програми для 5-10 класів загальноосвітніх закладів для дітей сліпих та зі зниженим зором. Для цього цим наказом затверджено склад творчих груп, до яких включено викладачів кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.Драгоманова, співробітників лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки АПН України, педагогічні колективи спеціальних шкіл-інтернатів №№ 5 та 11 Києва, Боярської школи та Харківської гімназії для сліпих дітей ім. В.Короленка. Запрошуються до співпраці й педагоги інших загальноосвітніх спеціальних шкіл, які мають досвід роботи в цьому типі навчальних закладів, власне бачення змісту того чи іншого навчального предмета, але в межах базового (обов'язкового) ядра змісту Державного стандарту.

У зв'язку з цим відповідальним завданням, в світлі викладених вище положень і сучасних вимог до змісту основної ланки спеціальної освіти, розкриємо далі структуру і загальні вимоги до змісту усіх навчальних предметів для 5-10 класів для дітей сліпих та зі зниженим зором.

За структурою програму має бути представлено у формі таблиці з 5-ти колонок, як у новій програмі для початкової школи: 1. Порядковий №. 2. Кількість год. 3. Зміст навчального матеріалу. 4. Навчальні досягнення учнів. 5. Спрямованість корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати. Детальніше зупинимось на змісті цих колонок.

Кількість годин на вивчення розділу чи окремих тем програмного змісту визначається орієнтовно. Вчитель в процесі роботи має право зменшити або збільшити цю кількість годин залежно від доступності навчального матеріалу та рівня його засвоєння учнями конкретного класу. На це буде вказано у вступі до збірки програм.

Зміст навчального матеріалу має відповідати змісту Державного стандарту, але має бути детально розписаний по розділах, підрозділах і окремих темах. Якщо вчитель вважає, що певні розділи (підрозділи, теми) програми для дітей сліпих чи зі зниженим зором доцільно перенести в попередній або наступний класи, про що обов'язково слід написати в пояснювальній записці до програми, обґрунтувавши необхідність такого перенесення.

Навпроти кожної теми програми вказуються різні форми **навчальних досягнень учнів**: що учень по цій темі має знати, розуміти або уявляти; як має читати, писати, розповідати, переказувати, складати, розв'язувати, пояснювати, зображати, відтворювати, визначати, розкривати тему чи відомості по цій темі тощо. У формулюванні цих досягнень вчителів допоможуть „Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 5-11 класів” загальноосвітньої середньої школи з різних навчальних предметів, які подано як додатки до відповідних програм.

Вимоги до знань і вмінь учнів 5-10 класів мають бути орієнтовними і сформульованими на достатньому рівні навчальних досягнень учнів, у зв'язку з чим в практиці вони можуть збільшуватися, якщо учень спроможний досягти високого рівня, або зменшуватися відповідно до нижчих рівнів засвоєння (середнього, початкового).

В кінці цієї колонки доцільно (але не обов'язково) подати вимоги до рівня навчальних досягнень учнів з предмету на кінець навчального року: що учень має міцно знати, вміти, уявляти чи виконувати.

У колонці „**Спрямованість корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати**” формулюються основні, найголовніші, орієнтовні напрямки корекційно-розвивальної роботи, яку можливо здійснити на матеріалі вивчення конкретних розділів, підрозділів чи тем предметного змісту. Цими напрямками є наступні: розвиток психічних процесів, в тому числі сенсомоторики; розвиток пізнавальної діяльності; розвиток мовленнєвої діяльності; формування загально навчальних умінь і навичок; особистісний розвиток, в тому числі творчих здібностей.

При цьому слід пам'ятати, що досягти бажаного результати в розвитку пізнавальної діяльності чи-то мовлення, особистісного розвитку впродовж вивчення однієї теми чи впродовж одного-двох років навчання, є нереальним завданням. Корекційно-розвивальна робота продовжується на всіх роках навчання дитини в спеціальній школі. Через це ті чи інші напрямки закономірно можуть повторюватися з року в рік як провідні, важливі для освіти учня, його особистісного становлення. В кінці цієї останньої колонки необхідно обов'язково назвати **очікувані результати** всієї корекційно-розвивальної роботи впродовж навчального року на матеріалі конкретного навчального предмета: що ж передбачається в учнів скоригувати або розвинути, сформулювати на кінець навчального року.

Підсумовуючи викладене, окреслимо ті основні критерії, які в світлі сучасних вимог необхідно враховувати під час визначення змісту спеціальної середньої освіти дітей з глибоким порушенням зору. До них відносяться:

1. Критерій цілісності змісту, що передбачає достатньо повне відображення в ньому вимог сучасного суспільства до всебічного розвитку особистості і сучасного рівня відповідної науки, виробництва, суспільного життя і культури.

2. Критерій наукової, практичної та корекційно-розвивальної вагомості змісту освіти, який забезпечує виділення пріоритетних, головних та найбільш суттєвих його компонентів.
3. Критерій відповідності віковим можливостям та особливостям психофізичного розвитку учнів.
4. Критерій відповідності наявному часу на вивчення даного навчального предмета.
5. Критерій відповідності міжнародному і національному досвіду конструювання змісту середньої освіти.
6. Критерій відповідності змісту спеціальної освіти навчально-методичній та матеріальній базі сучасного навчально-виховного і корекційно-реабілітаційного закладу.

Література

1.Вавіна Л.С. Корекційно-реабілітаційна модель специфічного компонента змісту освіти учнів з глибокими порушеннями зору // Дефектологія. – 2004. - № 3. – С. 7-11.**2.Державний стандарт** спеціальної освіти. – К.: МОН України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2004. **3.Програми загальноосвітніх** навчальних закладів для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором. 2-4 класи. –Част. 1-2. –К.: “Неопалима купина”, 2006. **4.Синьова Є.П.** Тифлопсихологія: Підручник. – К.: Знання, 2008.

In the article the scientific and theoretical bases of the content of education of the pupils with disorders of sight in the special school discovered.

УДК 376.352.2

Е.С. Водолазская

КОРРЕКЦИОННО-КОМПЕНСАТОРНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ СО СЛАБОВИДЯЩИМИ ДЕТЬМИ

Школа слабовидящих детей решает не только общеобразовательные, но и компенсаторно-коррекционные задачи, направленные на достижение максимальной нормализации психических процессов у учащихся с нарушениями зрения. Частичная утрата функций зрения, ограничивая количественно ощущения и восприятия, снижая полноту, точность и дифференцированность чувственного отражения внешнего мира, в той или иной степени сказывается на процессе интеллектуального развития.

У слабовидящих в ряде случаев неизбежны возникновения разрыва между словом и образом. Отраженные в понятии и закреплённые в слове свойства, связи и отношения предметов и явлений объективной реальности адекватно отражаются не только зрительно, но и при помощи других органов чувств.

Помимо основных – коммуникативной, сигнификативной, обобщения, абстрагирования и побуждения – функций, в тифлопсихологии выделяется компенсаторная функция речи.

Компенсаторная функция речи отчетливо выступает во всех видах психической деятельности слепых и слабовидящих: в процессе восприятия, когда слово направляет и уточняет его, при формировании представлений и образов воображения, в ходе усвоения понятий и т.д.

Поскольку речевая деятельность при дефектах зрения принципиально не нарушается, овладение речью и ее функциями, структурой происходит в общих чертах, но нарушения или отсутствие зрения накладывают на этот процесс определенный отпечаток, вносят специфику, проявляющуюся в динамике развития и накопления языковых средств и выразительных движений, своеобразии соотношения слова и образа, содержания лексики, некотором отставании формирования речевых навыков и языкового чутья.

Овладение фонетической стороной речи, т.е. формирование фонематического слуха и механизма звукопроизношения (артикуляции), совершается на основе подражания. И если развитие фонематического слуха и формирование речеслуховых представлений, основанные на слуховом восприятии, протекают у слепых, слабовидящих и зрячих идентично, то формирование речедвигательных образов (артикуляции звуков речи), основанное не только на слуховом, но и на кинестическом и зрительном восприятии, существенно страдает.

Основным дефектом речи является косноязычие. Среди разновидностей косноязычия наблюдаются стигматизмы – неправильное произношение свистящих и шипящих звуков; ламбрадацизм – неправильное произношение звука л; ротацизм – недостатки произношения звука р и др.

Речевые расстройства отражаются и на письме. Недостатки произношения отрицательно влияют на речевую деятельность, ограничивают и без того суженный круг общения детей с дефектами зрения, что тормозит формирование ряда качеств личности или ведет к появлению отрицательных свойств (замкнутости, аутизма, негативизма и др.).

Развитие словарного запаса может рассматриваться в других аспектах: количественно – как увеличение числа используемых и понимаемых слов, и качественно – как смысловое развитие словаря, как соотношение слов и обозначаемых им предметов.

Несмотря на то, что слепые и слабовидящие обычно правильно употребляют слова в том или ином контексте, знания их часто

оказывается вербальными, не опирающимися на конкретные представления, а значение слов либо сужается, либо отвлекается от своего конкретного содержания.

Отсутствие соответствия между словом и образом, вербализм знаний, может быть в значительной степени преодолен путем специальной работы по конкретизации речи. Расширяя и углубляя чувственный опыт детей с дефектами зрения при помощи различных дидактических приемов и средств (использование наглядных пособий, экскурсий, объяснительного чтения, словарной работы, применения технических средств обучения и т.д.) можно достичь необходимого соответствия между запасом слов и образами обозначаемых ими объектов.

Словарь учащихся обогащается и уточняется на каждом уроке языка и литературы. В содержание словарной работы входит объяснение новых для учащихся слов и выражений и переосмысливание ранее известных. Обогащение словаря должно вестись на конкретном литературном материале с учетом уровня развития учащихся.

Работа с текстом должна строиться так, чтобы при выяснении художественного смысла и художественной ценности изучаемого произведения любой ее вид в равной мере развивал мышление и обогащал речь учащихся.

В работе над развитием и обогащением словаря учащихся с нарушениями зрения следует руководствоваться следующими принципами:

- овладение новыми словами должно основываться на непосредственных литературных и жизненных впечатлениях учащихся;
- словарную работу надо вести планомерно и систематически с учетом преемственности между различными возрастными группами;
- преследовать определенную общеобразовательную и коррекционную цели.

Коррекционная сущность словарной работы в школе слабовидящих детей состоит в том, чтобы прежде всего обогатить их определенными представлениями, пополнить активный словарь. Учитель должен знать, какие изменения в речи учащихся произошли за определенный период, чтобы при комментировании художественного текста разъяснить то, что они могут понять самостоятельно.

Например, учащиеся должны приступить к изучению повести А.С. Пушкина «Дубровский». Предварительно проводится работа по коррекции целого ряда представлений учащихся введения в их речь новых слов.

Работа над лексикой I главы может строиться таким образом:

1. Запись на доске, продублированная на карточках и объяснение слов: губерния, поручик, поместье, чиновник, заседатель и т.д. Объяснение может вестись с помощью

толкового словаря, иллюстраций, комментированного чтения.

2. Введение незнакомых слов в активный словарь учащихся

Задания:

1. Выразительно прочитайте авторскую характеристику Троекурова.
2. Назвать словосочетания, при помощи которых нарисован портрет Троекурова, его образ жизни, отношение к соседям – помещикам, чиновникам, крепостным.
3. Передать авторскую характеристику Троекурова, употребив новые слова и образные выражения.

Нередко учителя ограничиваются тем, что адресуют учащихся к имеющимся в книге сноскам. В таких случаях создается опасность формального овладения слабовидящими учащимися новыми словами. Пользоваться таким приемом можно, если учитель уверен, что имеющийся у учащихся запас представлений позволит им самостоятельно постичь смысл новых слов.

Эффективным коррекционным приемом организации словарной работы является сочетание образной наглядности и имеющихся в сознании учеников представлений о предметах или явлениях, понятиях, установление соответствия между ими, актуализация личного опыта учащихся. Привлекая личный опыт учащихся, используя изобразительную наглядность, учитель обогащает учащихся определенными представлениями, а затем учит подыскивать соответствующие данным представлениям слова и выражения.

Для установления соответствия между обобщением и наглядной иллюстрацией можно предложить учащимся карточки с выписанными словами, к которым надо подобрать

соответствующие иллюстрации, или наоборот. И в том, и в другом случае зрительный образ конкретизируется в слове.

Если, например, у учащихся не сформировались представления о быте, нравах, культуре эпохи X-XI веков, они не сумеют правильно представить себе ее колорит и понять идейное содержание произведений, отражающих данную эпоху.

Восприятие учащимися стихотворения А.С. Пушкина «Песнь о вещем Олеге» осложняется не только своеобразным характером материала, рисующего далекую историческую эпоху, ее быт и нравы, но и большим количеством связанных с этим давно прошедшим временем слов и выражений.

Чтобы не отвлекать учащихся частым комментированием и не нарушать целостного восприятия художественного произведения, целесообразно во вступительной беседе рассказать

о данной эпохе, разъясняя часть устаревших и непонятных слов. Рассказ желательно сопровождать иллюстрацией (например, В.М. Васнецова «Богатыри»). Особенно может заинтересовать учащихся внешний вид русского воина, его доспехи и оружие.

Закрепление полученных сведений проводится в ходе беседы:

- Какие исторические сведения о князе Олеге вам запомнились?

- Каково было вооружение русского воина?

- Как на Руси называли волшебников? Что они предсказывали?

Полезно проводить небольшие самостоятельные работы над текстом с пропущенными словами. Под отрывком помещать несколько слов или словосочетаний. Учащимся предлагают вставить то или иное слово и соотнести его с текстом. Постепенно рекомендуется выполнять задание при большей самостоятельности, подбирая слова из своего словарного запаса.

Например, вставить пропущенные эпитеты, которыми пользуется автор для Койшаурской долины в романе «Герой нашего времени». «Славное место эта долина! Со всех сторон горы ..., ... скалы, обвешанные зеленым плющом и увенчанные купами чинар, ... обрывы, исчерченные промоинами, а там высоко-высоко ... бахрама снегов ...» (М.Ю. Лермонтов).

Далее учитель предлагает сравнить работу учеников с текстом произведения и сделать вывод, удачно ли в ней подобраны слова, почему автор употребил именно эти эпитеты, какова их функция в данном описании.

В специфику развития речи слепых и слабовидящих детей включаются также особенности усвоения и использования ими неязыковых средств общения – мимики, пантомимики, интонации, являющихся неотъемлемым компонентом устной речи.

В тифлопсихологии существует мнение, согласно которому отсутствие или дефект зрения влияют на темы громкость речи, но это является индивидуальными, а не типичными особенностями.

Не все речевые нарушения, встречающиеся у слепых и слабовидящих, вызваны заболеваниями зрительного анализатора. Следовательно, давая характеристику речевых нарушений, необходимо точно дифференцировать причины, вызывающие эти отклонения.

Развитие образного мышления и речи имеет важное значение в образовании и воспитании слабовидящих учащихся. Изучение литературы способствует расширению и углублению их представлений об окружающем мире, организации их опыта, восполнению пробелов, порожденных зрительной недостаточностью. Ее многоплановое положительное воздействие

на личность учащихся в значительной мере зависит от степени понимания или языка художественных произведений.

Необходимость развития образного мышления и речи слабовидящих учащихся определяется, с одной стороны, ролью литературы в формировании личности и, с другой, - ее спецификой и сложностью усвоения образного содержания.

Развитие образного мышления и речи связано с проблемой соотношения чувственных и логических компонентов в познавательной деятельности учащихся. Данная проблема требует решения общедидактической задачи – компенсации и коррекции вторичных отклонений, обусловленных недоразвитием межсистемных связей, формирующихся в процессе речевого развития. Средства художественной образности – не только элементы художественной формы литературного произведения, но и способ обогащения чувственного опыта учащихся и развитие образной речи.

Образное мышление и речь развивается на основе представлений и восприятий. Ограниченность и качественное своеобразие представлений учащихся с нарушениями зрения отрицательно сказывается на развитии их речи, в частности, на понимании конкретных значений слов и тем более их переносного значения.

Развитие образного мышления и речи слабовидящих учащихся выражается:

- в качественном развитии наглядно-образного фундамента речи;
- в замещении элементарных признаков и явлений более обобщенными, синтезированными на полисенсорной основе;
- в совершенствовании мыслительных операций: анализа, синтеза, индукции и дедукции, классификации, систематизации, абстрагирования, обобщения и др.;
- в изменении и нормализации соотношения чувственных и понятийных компонентов в мыслительной деятельности слабовидящих детей;
- в умелом использовании в речевой практике слов и выражений, представляющих собой художественное обобщения.

Понять образное выражение – это значит установить соответствие образа и мысли, заключенной в нем, осознать обобщенное содержание как в его основном значении, так и в разнообразных оттенках. При нарушениях зрения у детей процесс переносного образного содержания протекает своеобразно вследствие недоразвития у них способностей к анализирующему наблюдению. Ограниченный наглядный опыт отрицательно сказывается на уровне понимания метафорических выражений.

Один из основных показателей овладения учащимися средствами художественной образности – умение использовать их в собственной речи. Слабовидящие школьники значительно отстают в развитии такого умения от нормально видящих детей, что выражает прежде всего в бедности их атрибутивного словаря и объясняется ограниченным чувственным опытом, обусловленным неполноценностью их сенсорной сферы, а так же недостаточной практикой чтения художественной литературы и выполнения письменных работ творческого характера. Названные факторы отрицательно сказываются на речи слабовидящих учащихся, в частности на запасе слов – определений, в основе которых лежат конкретные представления о признаках предметов и явлений.

Накапливание чувственных впечатлений помогает конкретно представить содержание словесных образов. Пути формирования представлений слабовидящих детей различны: экскурсии, прогулки, посещение музеев и др. Попытка обогатить представление учащихся только словесным познанием отрицательно сказывается на их качестве и снижает умственные возможности ученика.

Развитие образной речи слабовидящих учащихся осуществляется в три этапа. На первом этапе происходит обогащение чувственного опыта детей при помощи использовании различных видов наглядности (натуральной, изобразительной), что при соответствующих условиях обеспечивает высокий уровень предметной соотнесенности речи, что способствует обогащению лексической ее стороны, а также формированию обобщенных художественных образов. На третьем – включение образной речи в самостоятельную творческую деятельность (различные речевые ситуации, творческие работы и т.д.).

Овладению навыками использования средств художественной образности способствует хорошо организованная речевая практика в различных видах воспроизводящей деятельности учащихся: ответы на вопросы, рассказы, пересказы, озвучивание кадров фильмов, работа с репродукциями и др. Она дополняется внеклассной работой: диспутами, читательскими конференциями, экскурсиями и другими видами работ, тесно связанных с уроками литературы.

Работа над текстом художественного произведения дает возможность активизировать внутреннюю и внешнюю речь учащихся.

Наиболее часто употребляется на уроке метод беседы. В основе беседы по прочитанному или прослушанному произведению лежат навыки репродуцирования текста; лексические особенности произведения становятся достоянием учащихся; активный словарь обогащается и за счет понимания и осмысливания средств художественной образности.

В создании активной речевой ситуации большую роль играет характер вопросов, способствующих осуществлению коррекционного воздействия данного метода на развитие различных психических процессов. Кроме вопросов, направленных на выявление знаний текста,

нужно задавать вопросы, стимулирующие включение в учебно-познавательную деятельность таких психических процессов, как представление и воображение, потому что без стимуляции они развиваются недостаточно, что при ограниченном чувственном опыте слабовидящих учащихся отрицательно сказывается на понимании и развитии их образной речи, понимании произведения.

Например, в беседе по содержанию четвертой части романа «Обломов» И.А. Гончарова можно задать данные вопросы:

- Прошел год. Что изменилось в жизни Ильи Ильича?
- Какие детали быта Обломова в доме Пшеницыной говорят о возвращении героя к прежней жизни, о его «погружении в сон»?
- Почему Обломов отказался уехать со Штольцем и Ольгой? (чтение последнего диалога главы IX).
- Почему автор закончил повествование смертью героя?
- Каким вам представляется будущее сына Обломова?
- Кто из героев будет помнить Обломова? Найдите подтверждение в тексте.
- Вспомните, что говорил Обломов о назначении литературы (часть I, глава II). Понравился бы ему роман Гончарова?

Наиболее простым видом воспроизводящей деятельности учащихся является пересказ текстов художественных произведений.

Образному воссозданию литературного текста способствует словесное рисование картин, связанных с текстом. Оно направлено на выработку у учащихся умения мысленно «видеть» художественные образы, а затем воспроизводить увиденное в словесной форме. Если в процессе непосредственных наблюдений учащиеся воссоздают то, что видят, то в данном случае перед ними стоит более сложная задача: нарисовать словами то, что возникает в их воображении благодаря осмыслению художественных образов, то, что они могут «видеть» и «слышать» только мысленно. А это особенно важно для детей с глубокими нарушениями зрения.

Более сложным, но очень эффективным приемом активизации образного анализа и синтеза, развития творческого воображения, мышления и речи слабовидящих учащихся является самостоятельное продолжение ими рассказов, так называемые рассказы по предлагаемым обстоятельствам. Они требуют не только умения воссоздать прочитанное, но и мобилизовать свой жизненный опыт, представить себе, что могло быть дальше, каковы дальнейшие судьбы героев произведения. При этом выражается понимание личностных качеств персонажей и отношение к ним.

Важное значение для развития и формирования письменной речи учащихся имеет написание сочетаний: на основе деформированного текста, серии картин или одной картины, по пословице, поговорке, фразеологическому сочетанию, описания – этюды с использованием

приема сопоставления явлений, сочинения – рассуждения, сочинения – описания (интерьера, внешности и т.д.).

Особое место занимают сочинения – описания на основе личных наблюдений и сочинения, отражающие личные наблюдения учащихся и знание литературного текста. Такие сочинения позволяют осуществить реализацию чувственного опыта в слове, обогатить его словесно-логическое содержание.

При нарушении зрения заменяющая функция слова имеет компенсаторное значение, восполняя пробелы непосредственно-чувственного восприятия реальной действительности.

Особые трудности при нарушении зрения у слабовидящих учащихся возникают не столько в соотношении слова и образа конкретного предмета, сколько в формировании внутренней речи.

Несмотря на многочисленные отклонения в развитии различных компонентов речевой деятельности при глубоких нарушениях зрения, следует отметить, что в целом речь слабовидящих детей при правильном формирующем воздействии со стороны педагогов и родителей развивается до нормального уровня и служит мощным средством компенсации, существенно расширяя их возможности во всех видах деятельности.

Литература

1. **Державна** програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) – К.: 1994.
2. **Закон** України «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту)». – К.: 2004.
3. **Вавіна Л.С.**, Жук Т.С. Навчання та реабілітація дітей та молоді з порушеннями зору// Дефектологія. – 1996, № 2.
4. **Волкова Л.С.** Результати експериментального изучения нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения// Дефектология. – 1982. – № 3.
5. **Литвак А.Г.** Тифлопсихология. – М.: Просвещение, 1982.
6. **Синьова Є.П.** Психолого-педагогічні особливості навчальної діяльності дітей з глибокими порушеннями зору// Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2002. Випуск 4.

In the article the system of work for development of speech in schools for children with sight diseases is discovered. It is proposed the effective hints for the development of speech of children with sight diseases.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

На сучасному етапі становлення правової демократичної держави та інтеграції України до загальноєвропейського співтовариства дедалі більшої гостроти набуває проблема виховання особистості – творця власного майбутнього, гуманіста, громадянина-патріота України.

Необхідність виховання моральної особистості підкреслюється у державних національних програмах “Освіта”(“Україна ХХІ століття”), “Діти України”; законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”; “Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності”, “Концепції громадянського виховання”; у Наказі президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян”; “Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті”. Адже життєдіяльність демократичних країн світу забезпечується функціонуванням громадянського суспільства, духовна сфера якого передбачає верховенство закону, плюралізм в області ідеології, реальну свободу слова, друку, совісті, високий рівень політичної, правової, моральної культури. Та головною ознакою цього суспільства є люди з притаманною їм гуманістичною мораллю. Мораль членів громадянського суспільства ґрунтується на визнанні людини найвищою цінністю, а її прав пріоритетними над інтересами і суспільства, і держави.

Для справжньої прогресивної трансформації суспільних відносин, створення демократичної правової держави необхідно наповнити новим змістом ідеали людей, моралізувати їх внутрішній світ, культивуючи людяність, милосердя, толерантність, доброту. Без пробудження таких моральних феноменів як патріотизм, відповідальність, почуття власної гідності, працелюбність, навряд чи можна розраховувати на поліпшення ситуації в нашій країні.

Моральна самосвідомість є регулятором поведінки людей, гарантом шанобливого ставлення до усіх народів і націй та їх культурної спадщини. На ній базується свобода. Традиційно українській ментальності притаманне ціннісне ставлення до рідної землі. Пріоритетом у взаємодії з навколишнім світом є доброта, справедливість, відповідальність, совіслівість, працелюбність. Ці цінності особистості у період переходу до ринку, який ще не став цивілізованим, виконують функції гармонізації особистих і суспільних інтересів, забезпечують мирне розв'язання соціальних конфліктів, позитивно вирізняючи Україну серед інших постсоціалістичних країн.

Звісно, що мораль як форма суспільної свідомості виконує в суспільстві загальносоціальну функцію щодо врегулювання поведінки людей. Моральні норми поведінки виконуються людьми добровільно в силу традицій, звичаїв, в той час як інші норми регулюються законами (правові, трудові, політичні).

Досліджуючи дитячий колектив як важливий засіб морального формування особистості, Т.Є.Коннікова підкреслює, що його вплив неможливо розглядати як вплив зовнішнього фактора, як відокремлені взаємозв'язки особистості й колективу, визначаючих досвід та позицію кожного учня в цьому колективі. Отже, різностороннє вивчення відносин школярів, обумовлених їх учбовою діяльністю, трудовою, суспільно-політичною та ігровою діяльністю, необхідно передусім для правильного керівництва моральним розвитком особистості.

Практика свідчить, що організація відносин, збудованих на розумінні ролі колективу й тих принципів, на яких він будується, поступово призводить до формування й закріплення в учнів відчуття морального обов'язку як високого прояву єдності уявлень та діяльності, як результату опанованого морального досвіду й зачатки до подальшого його збагачення. Для цього у моральному вихованні слід враховувати формування в учнів відчуття суспільного обов'язку з відчуттям особистого досвіду, не припускаючи формалізму, забезпечувати активний взаємозв'язок колективних та індивідуальних відносин так, щоб вимоги колективу ставали вимогами самих учнів. Тільки в таких умовах створюються необхідні умови для морального вдосконалення учнів.

Формування морального образу учня здійснюється не автоматично, а шляхом цілеспрямованої систематичної виховної роботи, шляхами самовиховання та самоповаги, які пов'язані з високим рівнем розвитку самокритики, з усвідомленням своїх недоліків та здобутків. Особиста боротьба учня зі своїми недоліками повинна бути взаємозумовлена з впливом на нього суспільної думки й контролю зі сторони зрілого учнівського колективу. Вступаючи у відносини, які складаються в учбовій, трудовій та суспільній роботі, учень вчиться оцінювати реалії та факти сучасного життя з високих ідейних позицій, стає більш активним в своєму житті та діяльності, починає детальніше відчувати свою роль, що активно сприяє підвищенню самосвідомості й посиленню її впливу на поведінку.

Теорія морального виховання передусім розглядає формування особистості учня в системі його соціальних відносин й орієнтацій.

У роботах Л.І.Божовіч, Л.С.Виготського, І.С.Кона, А.Н.Леонтьєва й ряду інших вчених розкрито різноманітні аспекти формування самосвідомості й її розвитку. У числі малодосліджених питань - умови й механізми розвитку самосвідомості в перехідні періоди онтогенезу, а саме на початку перехідного віку, коли відбуваються якісні зміни самосвідомості, які відображають розвиток соціальної й інтелектуальної

активності. Було встановлено, що на формування особистості та її самосвідомості вирішальний вплив роблять соціальні, психічні і фізіологічні умови й фактори.

Найважливішим психологічним процесом підліткового віку є становлення самосвідомості й стійкого образу „я”. Критикуючи введене Е.Шпрангером поняття „відкриття „я”, яке може бути прийнято буквально як „відкриття” чогось існуючого, але невідомого дитині, Л.С.Виготський разом з тим погодився, що формування самосвідомості складає квінтесенцію й головним підсумком цього є підсумок перехідного віку.

І.Бех підкреслює, що розвиток уміння у підростаючого покоління жити в мирі й гідності має комплексний характер й передбачає виховання певних громадянських, моральних, інтелектуальних, емоційно-вольових якостей особистості [с.5].

Ключова ідея Ж.Піаже – егоцентризм обмежує можливості дітей в багатьох сферах розвитку, включаючи моральне. Таким чином, істотним проривом в моральному розвитку буде саме редукція егоцентризму. Згідно Ж.Піаже, діти спілкуючись з дорослими й дітьми, відкривають для себе, що можливе різне сприйняття однієї і тієї ж події. Необхідність вирішувати саме когнітивні задачі спілкування призводить до того, що розвиваються когнітивні структури, які є передумовою розвитку моралі.

Л.Колберг представив моральний розвиток як послідовність з 6 стадій. На думку Л.Колберга кожна людина починає свій моральний розвиток з першої стадії, але далеко не кожен доходить в своєму розвитку до шостої.

Серед випробовуваних Л.Колберга були діти, підлітки, дорослі, яким пропонувалося обговорити серію моральних дилем. Л.Колберг вважав, що більшість дітей до 9-річного віку знаходяться на доковенціональному рівні морального розвитку. Цікаво, що в даному дослідженні деякі дорослі, зокрема з деліквентною поведінкою, також займали цей рівень. Більшість підлітків в рішенні моральних дилем демонстрували конвенціональний рівень моральної свідомості. Відповіді лише незначній частині підлітків відповідали конвенціональному рівню, який, як правило, характерний для дорослих старше 20 років, причому для невеликого їх числа.

Кажучи, що моральна свідомість підлітка або дорослого конвенціональна, ми припускаємо, що вони підкоряються законам і підтримують конвенції суспільства просто тому, що це закони і конвенції суспільства, в якому вони живуть. Моральне мислення осіб, що досягли конвенціонального рівня, набагато глибше. Вони прагнуть до того, щоб ті правила котрі існують в суспільстві відповідали вищим моральним принципам. Іншими словами, якщо закони суспільства вступають в конфлікт з власними принципами конвенціональної особи, така особа продовжуватиме слідувати своїм власним принципам.

У теорії Л.Колберга моральна орієнтація індивіда розглядається як продукт або результат когнітивного розвитку, який у свою чергу обумовлений генетичними задатками і соціальним досвідом. Дитина в своєму моральному розвитку проходить все або частину стадій в інваріантній послідовності – від ранішого до більш пізнішого. Прогрес в моральній свідомості відбувається тому, що щоденна міжособистісна взаємодія просто вимушує дитину в думках ставити себе на місце іншого (прийняти роль іншого), щоб ефективно спілкуватися. Ми вважаємо, що саме уявлення підлітка про «ефективну» взаємодію, і визначає, чи зіткнемося ми з соціально прийнятною або асоціальною поведінкою цього підлітка, а ось характер цієї поведінки якраз визначатиметься тією стадією розвитку моральної свідомості, якої досяг підліток.

Підкреслюючи незаперечну важливість соціального навчання Ж.Піаже і Л.Колберга, проте, розглядаючи моральний розвиток як розвиток когнітивний, де соціальне оточення лише формує те середовище, в якому когнітивні процеси активно розвиваються. Досягти прогресу в моральному розвитку можна, стимулюючи розвиток пізнавальних процесів (увага, пам'ять, мислення): дитина дістає можливість конструктивніше переробляти соціальний досвід, адекватніше реагувати на сімейні й шкільні ситуації. Багато положень теорії Л.Колберга виглядають дискусійними: універсальність виділених стадій, зв'язок між моральним мисленням і коефіцієнтом інтелекту, віком, статусом і т.п. На наш погляд, найцікавішим є питання, що стосується можливості впливу на процес прогресу стадій.

Деякі дослідники намагалися підвищити рівень морального розвитку дитини, формуючи при рішенні моральних дилем когнітивний конфлікт (цит. по Т. Alexander). Рішення моральної дилеми, яке пропонувала дитина, піддавалося критиці, причому використовувалися аргументи характерні для вищої, ніж демонструвала дитина, стадії морального розвитку. Така стимуляція привела до формування у дітей здатності будувати зріліші моральні думки. Тобто, безперечно, що когнітивний конфлікт (або когнітивний дисонанс) є гарним мотивом до розвитку когнітивної компетенції. Проте залишається відкритим питання: чи стала і поведінка, дітей, що брали участь в дослідженні більш конвенціональною, в той час як їх моральна свідомість ускладнювалась? Що є тією ланкою, яка спонукає дитину розуміння перетворити на дію?

Не дивлячись на справедливую критику теорія Л.Колберга, безумовно, дає уявлення про моральне мислення. Але для повного розуміння морального розвитку необхідно знати, як узгоджується моральне мислення з поведінкою: ніхто не стане оспорювати принципи справедливості, свободи особи, проте, обман, брехня, крадіжка як і раніше існують в суспільстві. Щодня закони і конвенції, прийняті в суспільстві, порушуються людьми, які ніколи б не стали оспорювати справедливість прийнятого устрою. Кожен школяр «розуміє», що при

виконанні контрольної роботи не можна списувати і користуватися підказками товаришів, але знайдеться не так вже багато учнів, щожодного разу не порушували це правило.

Отже, моральне мислення, є необхідною, але недостатньою умовою морального розвитку. Ці додаткові недостатні умови можна цілеспрямовано створювати, якщо правильно діагностувати наявний рівень розвитку морального мислення. Визначення уявлення про моральне мислення при розгляді морального розвитку в когнітивному підході не вичерпує проблему вдалої соціалізації. Так, відповідно до сформульованого визначення, логічно встає питання про форми соціалізації.

Так в дослідженні О.Ю.Булгакової, було показано, що успішність усвідомлення підлітками більшості небезпечних ситуацій детермінована особливостями їх інтелектуального розвитку.

На думку І.С.Кона рівень самосвідомості й ступінь складності, інтегрованості та стійкості образу „Я” тісно пов’язані з розвитком інтелекту.

Цікаво використаний потенціал патохарактерологічного підходу в дослідженнях І.М.Бушай. Суть доведеної автором гіпотези в тому, що «чим більш сформований і адекватний образ “Я” підлітка, тим менше вірогідність імпульсної дезадаптованої поведінки» (Бушай І.М.[с.111]). Залежно від типу акцентуації по різному виявляється ступінь інтегрованості або диференційованості когнітивного компоненту образу «Я» а, отже, й шляхи корекції необхідно розробляти відповідно до цього показника.

Психологічні проблеми співвідносин у підлітка з тілесним і сексуальним дозріванням пов’язані з необхідністю зміни Я-концепції й перебудовою системи міжособистісних відносин. В середні віки раннє включення дитини в практичну діяльність скорочувало перехід від дитинства до дорослості, мінімізуючи переживання, супутні цьому переходу. Маргінальність (від лат. *marginalis* – що знаходиться на краю) підлітка, таким чином, пов’язана, по-перше, з відсутністю чіткого уявлення про те, що таке дитячий статус і статус дорослого, по-друге, з існуванням значних розбіжностей в розумінні нормативності тих або інших форм поведінки підлітка з батьками, педагогами, взагалі дорослими. Варіативність соціокультурних зразків й суперечність вимог різних аспектів соціалізації створюють підстави для відчуття невизначеності й тривожності у підлітків.

У нашому розумінні криза завжди пов’язана або з втратою, або з неприємною зміною, або з неможливістю звичної поведінки. Причому відповідні переживання можуть і не мати, з погляду дорослих, об’єктивних і значущих підстав. Поведінкові реакції в психологічному змісті кризи, мають різні форми прояву: агресивність й імпульсивність, замкнутість й упертість, негативізм й непослідовність й т.д. По суті ж підліткова криза характеризується своєрідністю самосуб’єктивних

відносин (самопізнання, самооцінка, самовираження, самоствердження, самоповага) і міжособистісних взаємин, визначених ситуативним або стабільним хворобливим сприйняттям підлітками періоду між втратою Себе Колишнього й прийняттям Себе що Змінився. У одних підлітків це затяжна ситуація, у інших – адаптаційний період невеликий.

Відношення дослідників до поняття «Криза підліткового віку» нетипове. В результаті ретельного аналізу досліджень, проведених за останні 40 років, М.Кле приходять до висновку про те, що підліткова криза – «це поняття без достатніх обґрунтувань» (М. Кле [с.51-57]). В той же час, багато учених й практиків як і раніше дотримуються розуміння отроцтва як нормативного періоду психологічних потрясінь й глобальної кризи. Так, згідно психоаналітичним, у тому числі і постфрейдистським, теоріям прикмети кризи не вдається зрозуміти при поверхневому дослідженні, але кваліфіковано реалізовані методи глибинної психології завжди дозволяють виявити важкі переживання (Г.Блюм). Суперечність в тому, що гостро переживається, між відношенням підлітка до самого себе й відношенням до нього навколишніх, особливо референтних осіб, відзначається в дослідженнях В.Мащенко й Л.Терлецької однією з найгостріших суперечностей підліткового віку. Згідно Т.Драгамановій, конфлікт підлітка й дорослого може мати три варіанти розвитку: хронічний, епізодичний або нівелюючий. Той або інший характер розвитку відносин обумовлений готовністю дорослого вибудувати паритетні відносини з підлітком. Таким чином, у підлітка виникає бажання позбавитися від минулих дитячих ідентифікацій.

Можна взагалі відмовитися від дискусії чи «Існує криза підліткового віку?», якщо розглядати кризу як закономірний етап життя, поріг або ступінь розвитку. «Людина безперервно прогресує і, як моллюск, міняє оболонку» (Т.Титаренко [с.158]). Таким чином, криза буде хворобливою тоді, коли «надлом» відбувається не вчасно, коли немає релевантних ресурсів. При «природній» метаморфозі (або трансформації) криза перетворюється на закономірний етап життя, ведучий до розвитку, до підвищення адаптивних можливостей організму. Отже існування кризи, ми можемо розглядати у двох її виглядах:

1) **Нормальна** або **прогресивна** криза може супроводжуватися напруженістю, тривогою, депресивними симптомами, які, будучи закономірними кореляторами кризового стану, готують ґрунт до нового, гармонійного етапу.

2) **Аномальна** або **регресивна** криза обумовлена не завершенням чергового етапу психічного розвитку, а життєвими труднощами, здатними посилити перманентно існуючу незадоволеність якістю життя (Т.Титаренко).

Нам доводилося неодноразово спостерігати шкільні ситуації, відповідні під визначення «накопичення інстинкту». Наприклад, класні керівники дев'ятикласників значно частіше звертаються по допомогу до шкільного психолога, чим викладачі восьмих, десятих і одинадцятих

класів. Збільшена агресивність дев'ятикласників також, як і описане К.Лоренцом явище, пов'язане з соціальною депривацією, правда, депривацією особливого роду. Звичайно, діти не ізольовані від інших людей, але багато хто з них «ізолюваний» від перспектив. Дев'ятий клас є перехідним, не кожен учень може продовжити навчання в школі, не кожен може втілити образ бажаного майбутнього, не кожен здатний самостійно збудувати цей образ. Конфлікти з вчителями, батьками, однолітками, нігілізм, негативізм, ворожість – є наслідками зниження порогу роздратування. Тому корекційна робота з підлітками в цей період повинна бути направлена на уміння формулювати питання, що хвилюють, шукати альтернативні відповіді. Іншими словами, формування моральної самосвідомості у дев'ятикласників не менш актуальне завдання, чим підвищення комунікативної компетентності, не дивлячись на те, що інтимно-особове спілкування прийнято вважати провідною діяльністю в цьому віці.

Крім того, підлітковий період традиційно вважається дослідниками найбільш уразливим щодо впливу стресових ситуацій і виникнення кризових станів. У цей період зростає ризик виникнення психічних розладів, у тому числі і тих, які проявляються специфічними віковими психопатологічними станами [3]. У зв'язку із різкою перебудовою реактивності та порушенням фізіологічної рівноваги в організмі виникають сприятливі умови, які полегшують і певною мірою провокують виникнення психічних захворювань та можуть бути фактором їх більш тяжкого, іноді злоякісного перебігу. Зокрема, період пубертатного кризу, особливо при дисгармонії психічного, статевого і загального фізичного дозрівання [4,5] значно підвищує ризик маніфестації ендогенних захворювань, супроводжується загостренням існуючих та формуванням патологічних рис характеру, декомпенсацією наявної резидуально-органічної церебральної патології, а також характеризується значним почастишенням виникнення невротичних і патохарактерологічних реакцій [6,7].

Представники психоаналітичної школи (2003) [8] пов'язують специфічні явища підліткового віку зі збільшенням кількості інстинктивної енергії, яка не пов'язується із чітко визначеними прагненнями, але мобілізує всі інстинктивні сили. Завдяки цьому пригнічені раніше лібідозні та агресивні потяги набувають нової сили і прориваються до свідомості, долаючи спротив таких реактивних утворень, як сором та відраза. Таким чином, підліток одночасно і сприймає, і заперечує своє інстинктивне життя. Ця подвійна установка може впливати на більшість елементів його поведінки призводячи до зниження соціальної адаптації, брутальності, жорстокості, а також відлюдькуватості та відчуття власної неповноцінності.

Чим більш дисгармонійно протікає пубертатний період, тим більшою мірою він бере участь у патогенезі психічних розладів [9,10].
Вирізняють декілька варіантів перебігу пубертатного кризу [11]:

1. “Психологічний криз дозрівання” – кількісне збільшення властивих даному вікові психологічних особливостей.

2. “Дисгармонійний пубертатний криз” – вичерпується особистісними порушеннями.

3. “Патологічний пубертатний криз” - включає таку пубертатну психопатологію, як патологічні фантазії, надцінні утворення, розлади потягів і гебоїдні стани.

Отже, виходячи з цього можна зробити висновок що до підліткового віку розвиток самосвідомості відбувається стихійно, примусово без участі суб’єкта в її формуванні. Тому поруч зі збереженням стихійної лінії розвитку самосвідомості, з’являється ще одна основна її лінія, передбачаючи активність самого суб’єкта в цьому процесі. У підлітків виникає потреба озирнутися на самого себе, зрозуміти себе як особистість, відмінний від інших і згідно з вибраним взірцем. Це, у свою чергу викликає в нього потяг до самореалізації, самовихованню й самоповаги.

Література

- 1. Божович Л.И., Славина Л.С.** Психологическое развитие школьника и его воспитание. - М.: Знание. 1979. - 96 с.
- 2. Выготский Л.С.** Проблема культурного развития ребенка. // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1991. №4. С.5-19.
- 3. Келли Дж.** Теория личности. - Спб.: Речь, 2000.-249с.
- 4. Киппер Д.** Клинические ролевые игры и психодрама. - М., 1993.-222с.
- 5. Кле М.** Психология подростка. Психосексуальное развитие. - м., 1991.-162с.
- 6. Клейберг Ю.А.** Психология девиантного поведения. - М.: Сфера, 2001.-160с.
- 7. Коллен А.** Рефлексия и метафора в беседе. - Журнал практикующего психолога. - 1997.-№3.-С.131-135.
- 8. Коломенский Я.Л., Березовин Н.А.** Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. - М., 1997.-170с.
- 9. Кон И.С.** Открытие “Я”. – М., 1978. С. 300-304.
- 10. Кон И.С.** Ребенок и общество. - М., 1988.-270с.
- 11. Кондратьев М.Ю.** Типологические особенности психосоциального развития подростков. //Вопросы психологии. - 1997.-№3. - С.69-78.
- 12. Конникова Т.Е.** Механизмы воздействия коллектива на личность школьника. - Сов. пед., 1969, №11, с.37-38.
- 13. Пиаже Ж.** Теория Ж.Пиаже // История зарубежной психологии 30-60-е гг XX века.– М.: МГУ. – 1986. С.235–244
- 14. Солсо Р. Л.** Когнитивная психология. – Пер. с англ. – М.: Тривола, 1996. – 457 с.
- 15. Alexander T., Roodin P., Gorman B.** Developmental Psychology. – Toronto: D. Van Nostrand Company, 1980. – 477 p.

In the article the particularities of forming of moral of self-consciousness in teenager age is investigated.

УДК 376.4: 372.461

Л.О. Гулак

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-МИСЛИТЕЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ДИДАКТИЧНІЙ ГРІ

Однією із значних в спеціальній психології та педагогіці є проблема порушення мовлення в поєднанні з іншими відхиленнями в психічному розвитку. Необхідність заповнити прогалини в розвитку таких дітей, створення готовності їх до оволодіння знаннями зумовлюють вимогу спеціальної підготовки дошкільників до засвоєння основ наук. Саме в цьому полягає найважливіший принцип навчання дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Особливості словесно-логічного мислення у дітей із ЗПР розглядалися Т.О. Власовою, В.І. Лубовським, Т.В. Єгоровою, З.І. Калмиковою, Н.О. Менчинською, Т.О. Стрекаловою та іншими. Автори відзначають, що у категорії цих дітей у порівнянні з дітьми, що нормально розвиваються, спостерігаються: низький рівень пізнавальної активності, зниження мотивації до учбової діяльності, недостатня сформованість операцій порівняння, аналізу і синтезу, класифікації. Автори підкреслюють вирішальну роль системи зв'язків, сформованих на основі слова в мисленні дитини.

У наукових працях Н.Борякової, Г.І. Жаренкової, Є.С. Слепович, Т.О. Власової, М.С. Певзнер, Р.Д. Тригер та ін. відзначається, що у дошкільників цієї категорії обмежені мовленнєві можливості: порушення фонематичних процесів, недиференційованість словника, несформованість граматичної будови речення.

Г.М. Рахмакова, Н.О. Ципіна, Є.В. Шамаріна відзначають у дошкільників із ЗПР труднощі в побудові зв'язного висловлювання. Діти майже не володіють навичками доказового мовлення (Т.О. Стрекалова).

Л.В. Ясман виявляє, що ці діти відчувають утруднення в розумінні і оперуванні рядом логіко-граматичних структур.

У відповідності з метою нашого дослідження, завданням констатувального експерименту було вивчення особливостей зв'язного словесно-логічного мовлення у дошкільників із ЗПР в умовах традиційного навчання.

Нами була використана методика В.І. Лубовського і Л.В. Ясман, яка, на наш погляд, є найбільш діагностичною.

В експерименті приймало участь 15 дітей із ЗПР у віці 6-6,5 років, що навчаються в спеціальній групі дитячого садка № 2 м. Павлограда Дніпропетровської обл. Усі діти були приблизно одного рівня за психічним і мовленнєвим розвитком.

Для порівняння було взято 20 дітей, що нормально розвиваються.

Констатувальний експеримент проводився з кожною дитиною і був спрямований на виявлення вмінь: планувати і розгортати мовленнєве висловлювання; можливостей доказового мовлення; рівня самостійності при виконанні завдань; розвиток творчої уяви, контекстності.

Перше завдання включало набір малюнків “Нісенітниці”. Дітям пропонували переказати зміст малюнка, визначити недоречності. Абсурдність ситуації була помічена усіма дітьми, але доказово і повно вербалізувати свою думку змогли лише 26,6 % досліджуваних. Останні діти потребували навідних питань і допомоги у побудові послідовного і логічного переказу сюжету. Ці діти обмежувались окремими висловлюваннями і висновком: “так не буває”, а довести своє твердження не змогли (53,3 %). 20,1 % дошкільників відволікались від завдання, переходили на побічні асоціації.

Друге завдання передбачало переказ за серією сюжетних малюнків української народної казки “Як лисичка глечик утопила”. Зміст казки був знайомий дітям.

Аналіз переказів дітей показав, що з опорою на малюнки 80 % досліджуваних композиційно правильно відтворили зміст казки. Самостійне змістовне узагальнення, якого потребувала логіка казки, зробило 20 % дітей. У дошкільників із ЗПР спостерігався довгий латентний період на початку переказу, пропуски окремих моментів дії, відмічався низький рівень використання мовних засобів і наявність аграматизмів. У переказі діти використовували прості речення, часто повторювали слова, речення, звороти. Довільне привнесення елементів у розповідь ввело 10 % дошкільників.

Третє завдання мало за мету виявити можливості дошкільників виконувати творче завдання – вигадати кінець казки: “Карлсон на святі у Малюка”. В якості допомоги пропонувались слова: святковий стіл, подарунки, гості, музика, танцювали, грали. Більшість дітей починали розповідь після попередньої роботи, їм ставились питання: “Пригадай як святкують твій день народження?”, “Чим тобі подобається це свято?”, “А тепер уяви собі свято у Малюка”.

За допомогою експериментатора 46,6 % склали кінець казки, але їхні відповіді носили формальний характер, переказ був стислий і одноманітний. 20 % дітей змогли нестандартно закінчити казку. Діти користувались складними поширеними реченнями, але їх переказ був перенавантажений словами “а потім”, “а ще”, “він”, “вони”. 34,4 % досліджуваних відійшли від теми – одні стали пригадувати свій день народження, інші – переказувати відомий мультфільм: “Карлсон, що живе на даху”.

Отримані результати дозволили констатувати, що дошкільники із ЗПР суттєво відстають від вікової норми. Причинами, на наш погляд, є бідний особистий досвід, несформованість внутрішнього програмування висловлювання і граматичної будови речення, недорозвинення процесів аналізу і синтезу, невміння встановлювати причинно-наслідкові, умовні і інші логічні зв'язки у зв'язному мовленні, бідність уяви. В оповіданнях, складених дошкільниками із ЗПР, переважають прості і складносурядні речення. Складні конструкції речень склали лише 32 % дітей.

Ми припустили, що ефективність корекційної роботи з монологічного мовлення дошкільників із ЗПР значно підвищиться, якщо вона буде сприяти формуванню системи загальних понять і уявлень, основних мислительних операцій, стимуляції творчої уяви і мотивації до навчання. При цьому враховувались рівень розвитку дітей, їх інтереси і вік. Основним видом корекційного впливу було обрано розвиваючу гру.

Формування у дітей системного мислення і мовлення

1. Виконання понять.

Дітям пропонується із 4 малюнків вибрати один зайвий, який за родовими ознаками не підходить до всіх інших, і пояснити принцип групування предметів. Наприклад такі групи малюнків:

- круглий будильник, склянка, каструля, сковорода;
- капуста, заєць, коза, вівця;
- зелене відро, огірок, виноград, лимон.

2. Класифікація об'єктів за ознаками та подібності.

Дітям пропонується порівняти кілька пар об'єктів, знаходячи ознаки відмінного та подібного:

ялинка-дуб;

людина-тварина;

шапки-чоботи.

Інструкція дитині: “Роздивись малюнки, порівняй зображені на них предмети, скажи, що є в них спільного і чим вони відрізняються”.

3. “Нісенітниця” (Н. Стадненко).

Дітям пропонується визначити і пояснити недоречності, зображені на малюнках:

- риби у гніздах на деревах;
- снігова баба з квітучим соняшником на травичці;
- водолаз поливає водорості у водоймі.

Інструкція дитині: “Роздивись малюнок, скажи, чи буває так насправді?” Після відповіді дитини задавали наступне питання: “Чому ти так вважаєш? Доведи.”

4. Визначення правильних суджень.

Дітям пропонувалося прослухати судження з опорою на унаочнення, визначити та повторити правильне:

- Дощ іде, тому ми взяли парасольки.
Ми взяли парасольки, тому що йде дощ.
- Ніч настала, тому що дівчина спить.
Дівчина спить, тому що настала ніч.

5. Дидактична гра “Маленькі мандрівники” (Т.О. Стрекалова).

Мета: вчити дітей доводити свої відповіді, будуючи дедуктивні умовиводи.

Матеріал: великі картки, на яких зліва намальовані вітер, птах і собака, а справа – три пусті клітинки; маленькі картки із зображенням насіння липи, клена, кульбабки, реп’яха, горобини і т.д.

Хід гри:

У дітей по одній великій картці, у ведучого усі маленькі. Ведучий показує гравцям по одній картці і питає: “Чия ця картка?” Діти відповідають і обґрунтовують свою відповідь. Наприклад: “Усе насіння, що літає, розносить вітер. Ця картка моя”.

6. Дидактична гра “Змагання”

Мета: вчити дітей доводити свої відповіді, будуючи дедуктивні умовиводи.

Матеріал: великі картки, із зображенням людини, яка біжить, пливе, скаче, летить; маленькі картки із зображенням вовка, страуса, зайця, білки, акули, щуки, тюленя, ластівки і тому подібне.

Хід гри:

У дітей по одній великій картці, у ведучого усі маленькі. Ведучий показує гравцям по одній картці і питає: “Чия ця картка?” Діти відповідають і обґрунтовують свою відповідь таким чином: “Тварини, у яких довгі, сильні ноги, добре бігають, у вовка ноги довгі і сильні, значить він швидко бігає”.

7. Дидактична гра “Вгадай – хто я?”

Мета: розвиток уваги, уяви, корекція моторики.

Хід гри:

Діти сидять або стоять у колі. Кожний загадує собі образ, але не називає його. Один із учасників виходить у центр і каже: “Я вмію ...”. Дія зображується за допомогою пластики. Діти називають зображену дію. “А ще вмію ...”, - говорить дитина і показує наступний рух. Після 3-4 показаних дій діти відгадують об’єкт. Наприклад: скакати, котитись, лежати ... (м’ячик), якщо діти назвали не той предмет, що задуманий, пропонується пригадати для кого чи чого ці функції характерні.

8. Дидактична гра “Радіо”

Мета: вчити дітей бачити в об’єкті ознаки, що називаються, знаходити предмет з даними ознаками, вчити виділяти головні суттєві ознаки.

Хід гри:

По “радіо” передають повідомлення про те, що загубився хлопчик (дівчинка) і описують когось із дітей групи. Діти повинні знайти того, хто загубився. Починає гру вихователь, той, хто першим знайшов “загубленого” сам стає диктором.

9. Дидактична гра “Вибери необхідне”

Мета: аналіз структурних одиниць об’єктів оточуючого світу, вправляти дітей у виділенні якостей предметів, формування навичок класифікації.

Хід гри:

На стіл висипають різні предметні малюнки. Вихователь називає якусь якість за будь-якою ознакою, а діти повинні відібрати максимум предметів у яких ця якість є.

10. “Мозковий штурм” (Автор А.Осборн)

Мета: колективне обговорення проблемної ситуації (мозковий штурм), активізація уваги і мовленнєвої діяльності, логічного мислення.

Умови гри:

- мозковий штурм необхідний тоді, коли обговорюється ситуація, яз якої на перший погляд, немає реального виходу.
- кожен учасник обговорення повинен запропонувати свій варіант вирішення проблеми.
- приймаються абсолютно всі ідеї, навіть ті, що здаються абсурдними. Критика і оцінювання “правильно”, “неправильно” виключаються.
- із багатьох ідей обирається одна і обговорюється більш детально.
- результати обговорення втілюються у продуктивну діяльність: створення казки, малювання тощо.

Теми для проведення мозкового штурму: рятування казкових героїв: Колобка від Лисиці, Червоного Капелюшка від Вовка і т.ін., рішення побутових проблем:

- як вибратись із зачиненої кімнати, якщо зіпсувався замок і немає ключа?
- У місті вимкнулось світло. Не працюють електроприлади. Немає освітлення. Як вирішити проблему, що виникла?

11. Вправи на аналіз об’єкту, порівняння.

Мета: розвивати операції аналізу і порівняння. Виховувати уміння концентрувати увагу, вчити будувати речення із сполучником “а”.

Хід гри:

Виконується “членування” сюжетного, або предметного малюнка за допомогою монокля або підзорної труби: спочатку діти називають деталі картини (або частини тіла тварини), а потім складають з кожним словом, яке означає одну із частин, речення: У зубра є короткі роги.

Наприклад, умовно розділяємо на частини тіло зубра: голова – роги – вуха – очі – які? Ноги – копита – які? Тулуб – спина – живіт – вовна – хвіст – грива – які?

Потім розбираємо іншу тварину, наприклад, ведмедя, і порівнюємо вуха зубра і вуха ведмедя (голову, тулуб, ноги). Діти складають складносурядні речення із сполучником “а”: “У зубра вуха овальні, а у ведмедя – круглі”.

Багато ігор було направлено на розвиток творчої уяви, уміння вирішувати проблемні ситуації, розвиток зв’язного мовлення шляхом складання речень за сюжетними малюнками у вигляді плану. Це полегшувало скласти оповідання. В деяких вправах давались опорні слова. Велика увага надавалась творчому доповнюванню тексту оповідання чи казки, змалюванню картин, роботі із загадками, прислів’ями. Прищеплювались уміння міркувати, робити висновки, узагальнювати.

Усього експериментальних занять було 28. Вони проводились у трьох формах: фронтально, з підгрупами дітей та індивідуально. Ігри і заняття повторювались, закріплювались на заняття вихователя і в побуті.

Таким чином, експериментальна робота була часткою загальної корекційно-педагогічної роботи і була спрямована на розвиток мислення і мовлення дітей із ЗПР.

При аналізі дитячих висловлювань виявилось, що деякі показники після експериментального навчання у дітей із ЗПР наближаються до вікової норми, а такі показники, як творча уява, самостійність, доказовість, інтонаційне оформлення тексту значно випередили дошкільників масової групи.

Динаміка розвитку мовленнєво-мислительної діяльності у дітей із ЗПР після спеціального навчання у порівнянні з дітьми, що нормально розвиваються (у %)

Групи дітей	Самостійність	Контекстність	Доказовість	Творча уява	Кількість речень				Граматичні помилки	Інтонційна виразність
					Прості, непоширені	Поширені	Складносурядні	Складнопідрядні		
Діти із ЗПР (до навч.)	40	33	26	20	22,5	22,5	37,6	17,4	60	50
Діти, що норм.розвиваються	71	43	38	35	15	25	30	30	46	65
Діти із ЗПР(після навчання)	58	51	41	52	17,3	27,7	32	23	59	73
Діти, що норм.розвиваються(без спец.навч)	73	50	40	43	16	22	30	32	55	71

В цілому, результати, які ми отримали, дозволяють зробити висновок, що у старших дошкільників із ЗПР є потенційні можливості до розвитку вербально-логічного мислення, які можна реалізувати при спеціально організованій роботі з ними в єдності корекції мовлення і немовленнєвих процесів.

Література

- Сак Т.В.** Процес порівняння в дітей із затримкою психічного розвитку//Дефектологія. – 1998.
- Слепович Е.С.** Исправление речи у детей. – Минск: Народная асвета, 1983.
- Стрекалова Т.А.** Формирование умозаключающего мышления у детей с ЗПР. – Горький, 1988.
- Ульянкова У.В.** Коррекция задержек в умственном развитии дошкольников, как условие предупреждения отставания в школе//Отстающие в учении школьники. – М., 1986.
- Шамарина Е.В.** Обучение детей с ЗПР: организация индивидуальных и групповых занятий в классе коррекционно-развивающего обучения. – М., 2003.

The article deals with the problem of effective introduction of didactic games as a means of the correction of the ability to speak and think.

УДК 376.36

І.В. Дмитрієва

**ЗМІСТОВНО-ПРОЦЕСУАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ СИСТЕМИ
ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ
УЧНІВ 6 – 9-Х КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА**

Новий зміст спеціальної освіти передбачає звернення до світу дитини з метою навчання її свідомої регуляції поведінки, а надалі – успішної соціальної взаємодії. У цьому плані необхідним є врахування концепції всебічного естетичного розвитку, адже формування й підвищення естетичної культури дає дітям можливість відчувати себе особистістю, повноцінним громадянином суспільства, не обмежує їхнього спілкування вузькими рамками інтернату, долає соціальну ізольованість. З огляду на це постає проблема перебудови сформованої в сучасному досвіді допоміжної школі системи естетичного виховання, особливо учнів старших класів – включення дещо обмежених завдань розвитку естетичного сприймання та навчання елементарних навичок естетичної діяльності до більш широкої системи естетичного виховання, яка спирається на естетично-розвиткові можливості мистецтва.

Йдеться про те, щоб мистецтво за глибиною свого впливу посіло поряд з іншими засобами корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дітьми достойне місце, що потребує збільшення не лише питомої ваги художньо-естетичних впливів у навчально-виховному процесі, але і якісних змін, які нададуть змогу ефективніше формувати й розвивати в розумово відсталих учнів уміння давати адекватну оцінку естетичного явища, осягати його образну сутність, виявляти співпереживання, співчуття, проявляти творчі здібності та індивідуальні нахили в практичній діяльності тощо. При цьому мистецтво має розглядатися не лише як джерело естетичного виховання, а також як універсальний засіб формування світоглядних уявлень, ціннісних орієнтацій, елементів загальної культури. Певною мірою впливаючи на внутрішній світ дитини, мистецтво залучає її до людських емоцій, виховує здатність орієнтуватися в навколишньому житті, пробуджує сприйнятливості до прекрасного, стимулює розвиток образного мислення, асоціативної пам'яті, елементів художньої уяви. Іншими словами, тут закладається основна здатність, що розвивається

мистецтвом: бачити життя, з цікавістю вглядатися в нього, відкривати через мистецтво його красу, різноманітність та багатство.

В нашому дослідженні навчально-виховна робота в межах формувального експерименту здійснювалася на базі 8-ми допоміжних шкіл-інтернатів Волинської (Заболоттівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат №2 для дітей з вадами розумового і фізичного розвитку), Донецької (Краснолиманська допоміжна школа-інтернат, Зугреська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для розумово відсталих дітей, Миколаївська загальноосвітня спеціальна школа-інтернат для дітей з вадами розумового розвитку, Макіївська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат №2 для дітей з вадами розумового й фізичного розвитку, Слов'янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат №2 для розумово відсталих дітей), Запорізької (Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат №2 для дітей з вадами розумового розвитку) й Харківської (Харківська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат №2 для дітей з вадами розумового і фізичного розвитку) областей протягом 4-х років. Підкреслимо, що дослідна робота мала довготривалий, поступовий, систематичний та цілеспрямований характер і ґрунтувалася на висловлюванні В.Сухомлинського, який, говорячи про труднощі естетичного виховання як виховання насамперед почуття прекрасного в дитини, наголошував: «Доводиться чекати роками, поки за якихось обставин і настрою серце дитини переповниться щастям. Чекати цієї миті, вірити, що вона прийде, підготовлювати її – ось що слід робити педагогу. Виховання почуттів – найскладніше в роботі вчителя. Вірте в дитину, і вона полюбить прекрасне» [3, с.21]. Окрім того, у нашій експериментальній роботі підтвердилися результати спостережень І.Єременко, В.Синьова, Г.Мерсіянової, Ж.Шиф та інших науковців-дефектологів про те, що з розумово відсталими школярами нові методичні прийоми, введені до роботи, виявляють свою ефективність далеко не відразу, потребуються значний час і наполегливість педагога для того, щоб такі прийоми призвели до помітних освітніх та корекційно-розвиткових результатів.

Основними педагогічними умовами, які мали забезпечити ефективність функціонування багаторівневої педагогічної моделі естетичного виховання у 6 – 9-х класах допоміжної школи, були визначені такі: 1) корекційне спрямування системи естетичного виховання на виправлення недоліків і розвиток інтелектуальних, емоційно-чуттєвих і ціннісних компонентів свідомості та формування елементів творчої активності і самостійності учнів в їх системній єдності, що дозволить на практиці здійснити комплексний педагогічний вплив на морально-естетичні уявлення й поняття, світогляд, розуміння явищ мистецтва й дійсності, прагнення школярів до участі в охороні природи, естетиці навколишнього середовища, використання естетичних знань і вмінь у майбутній професії, сприятиме формуванню адаптованої особистості, її інтеграції в суспільство; 2) поетапність процесу

естетичного виховання – від збагачення емоційно-перцептивного досвіду, активізації чуттєво-емоційної сфери, корекції й спеціального спрямування інтелектуальної діяльності розумово відсталого учня до поглиблення його особистісної мотивації й поступового зростання рівня пізнавальної активності і творчої самостійності; 3) послідовність засвоєння, поглиблення та узагальнення елементарних художньо-естетичних знань на основі використання різних видів мистецтва в їх взаємодії в процесі опанування інтегрованого факультативного курсу «Світ мистецтва» з метою створення цілісного художнього образу з урахуванням виховних, освітніх та коригувальних моментів, закладених у самому змісті мистецтва; 4) створення сприятливої атмосфери процесу естетичного виховання в навчальній, позакласній та позашкільній роботі з урізноманітненням дидактичних методів і прийомів, спрямованих на підтримку стійкого пізнавального інтересу, оволодіння мисленнєвими операціями, розвиток емоційної чуйності та творчих здібностей і нахилів кожної дитини.

Розробка моделі системи естетичного виховання в старших класах передбачала виділення її специфіки та найважливіших якостей, можливостей та умов побудови, функціонування й розвитку в допоміжній школі-інтернаті і визначалася такими взаємодіючими та взаємозв'язаними компонентами й елементами, як-то: змістовно-цільовим (цілі, функції, принципи, завдання, зміст корекційно-виховної роботи); функціонально-процесуальним (етапи, форми, методи і прийоми, умови, способи взаємодії вчителя й учнів); оцінно-результативним (критерії, показники). При цьому розроблена система естетичного виховання передбачала врахування як наявного рівня інтелектуального й емоційного розвитку школярів, так і їхніх потенційних можливостей щодо оволодіння знаннями та прийомами розумової діяльності, збагачення емоційно-чуттєвої сфери, необхідних для розвитку здатності усвідомлювати сутність естетичних явищ дійсності й робити адекватно мотивовані емоційно-естетичні оцінки, максимального розвитку творчих здібностей і нахилів учнів, формування соціально позитивних ціннісних орієнтацій. Тому основні завдання структуровано за такими напрямками естетичного розвитку учнів:

1. Потребово-мотиваційний: формування інтересу й потреби спілкування з мистецтвом.

2. Когнітивний: активізація, корекція і спеціальна спрямованість інтелектуальної діяльності; систематизація та послідовне поглиблення елементарних художньо-естетичних знань та умінь: осягати замисел, закладений автором у творі мистецтва, виділяти в змісті художнього твору суттєві ознаки, розуміти значення основних засобів виразності, встановлювати логічні зв'язки між формою й змістом художнього образу.

3. Почуттєво-аксіологічний: розвиток елементів сенсорної культури (чуття кольору, форми, ритму, симетрії, пропорції, розмірів тощо; розрізнення тонкощів кольорових відтінків; почуття інтонаційних відтінків мови і музики тощо); формування та розвиток здібності до естетичного переживання (співпереживання), адекватності проявів емоційних реакцій у процесі сприймання художніх творів; стимулювання емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва; розвиток усвідомленості, адекватності та самостійності оцінних суджень.

4. Дієво-практичний: формування й удосконалення практичних умінь і навичок у різних видах практичної художньо-естетичної діяльності; залучення до активної діяльності щодо створення та збереження краси навколо себе й у самому собі; розвиток спостережливості, образного мислення, елементів уяви, самостійності в процесі вирішення практично-творчих завдань.

Узагальнюючи джерела, що віддзеркалюють погляди науковців-дефектологів на роль і сутність естетичного виховання в допоміжній школі, зокрема засобами мистецтва, коротко окреслимо основні його *функції*: пізнавальна, корекційно-розвиткова та виховна.

Пізнавальна функція полягає в активізації, корекції і спеціальній спрямованості інтелектуальної діяльності й виявляється в оволодінні учнями елементарними художньо-естетичними знаннями та вміннями: осягати замисел, закладений автором у творі мистецтва, вичленовувати в змісті художнього твору суттєві ознаки, розуміти значення основних засобів виразності, встановлювати логічні зв'язки між формою і змістом художнього образу. Провідною умовою реалізації пізнавальної функції естетичного виховання є педагогічно доцільна організація процесу активізації інтелектуальної діяльності, що підвищує свідомість засвоєння художньо-естетичних знань та умінь, мотивацію пізнавальної діяльності та інтелектуальну самостійність розумово відсталих учнів.

Корекційно-розвиткова функція естетичного виховання передбачає використання його засобів з метою удосконалення вищих психічних функцій, вироблення їх усвідомленості та довільності. Так, естетичний розвиток розумово відсталих учнів включає відпрацювання й корекцію довірливої уваги, образної та логічної пам'яті, сенсорної, інтелектуальної й емоційно-чуттєвої сфери особистості в їх системній єдності, розвиток цілісності, осмисленості й узагальненості сприймання, удосконалення мовленнєвих навичок, формування елементів творчої уяви та свідомого емоційно-особистісного ставлення до прекрасного, вироблення вмінь і навичок практичного використання знань і прийомів роботи, умінь адекватно мотивувати оцінку результатів практично-творчої діяльності істотними ознаками тощо.

У роботі з розумово відсталими учнями корекційний ефект естетичного виховання обумовлено насамперед оптимальним розвитком їхнього наочно-дійового, образного та логічного мислення, що підвищує свідомість засвоєння художньо-естетичної інформації, мотиваційних та

оцінних суджень, сприяє не лише корекції пізнавальних процесів (сприймання, образної пам'яті, уяви тощо), а й збагаченню емоційно-почуттєвої сфери, забезпечує інтелектуалізацію художньо-практичної діяльності, посилює її самостійність і творчі прояви. Ця закономірність пов'язана з методами і прийомами естетичного виховання у допоміжній школі, які потребують урахування недоліків, характерних для психічних процесів розумово відсталих.

Виховна функція реалізується через усвідомлене сприймання дійсності й мистецтва та формування морально-естетичного ставлення до них на основі переживання почуття прекрасного. Натхнене розумом, це почуття набуває більшого впливу на свідомість та поведінку школярів, підштовхує до побудови власного життя за законами краси, викликає неприйняття всього некрасивого, потворного, негативного в житті, адже, як справедливо підкреслює І.Єременко, «моральне – завжди прекрасне, і навпаки, прекрасне – це те, що морально» [1].

Розумово відстала дитина не може самостійно впоратися з відбором інформації, яка поступає ззовні, а зміст її не завжди сприяє вирішенню завдань морально-естетичного виховання. У цьому випадку контроль і керівництво з боку дорослих мають здійснюватися не за допомогою заборон, а шляхом випереджального виховання любові до прекрасного, формування системи ціннісних відносин, розвитку адекватного емоційно-особистісного ставлення до прекрасного й потворного.

Таким чином, естетичні й моральні почуття в учнів формуються на основі збагачення чуттєво-емоційного досвіду. Їх взаємопроникнення та емоційне осмислення сприяють розвитку оцінного сприймання явищ мистецтва та дійсності як підвалини утворюваної системи ціннісних відносин учня допоміжної школи з навколишнім світом та самим собою.

Підґрунтя організації системи естетичного виховання розумово відсталих учнів старших класів засобами мистецтва становлять як загальновідомі дидактичні принципи корекційної психопедагогіки (корекційної спрямованості педагогічного процесу, індивідуального й диференційованого підходу, раціонального поєднання слова, наочності та практичної діяльності тощо), так і низка специфічних принципів: 1) єдності художньо-естетичного розвитку й корекції вищих психічних процесів розумово відсталих школярів; 2) єдності усвідомленого й емоційно-насиченого спілкування з мистецтвом; 3) постійності зв'язку із життям; 4) взаємозв'язку навчальної, позаурочної й позашкільної діяльності; 5) взаємодії різних видів мистецтв; 6) провідної ролі вчителя в процесі художньо-педагогічного спілкування; 7) синергетичний характер системи естетичного виховання розумово відсталих учнів засобами мистецтва. Наведені принципи зорієнтовані на реалізацію основних завдань естетичного виховання розумово відсталих учнів, координують діяльність вчителя допоміжної школи у виборі форм, методів і прийомів корекційно-виховної роботи.

Вибудовуючи процес дослідної роботи, ми передбачали його розгортання за етапами, кожен із яких характеризувався певними цілями та завданнями, особливостями змісту корекційно-виховної роботи, відповідними формами та методами організації пізнавальної і практичної діяльності розумово відсталих учнів на уроках та в позанавчальний час. Загалом формувальна дослідно-експериментальна робота умовно вміщувала три етапи, кожен із яких, будучи логічним продовженням попереднього, відповідав реалізації корекційних функцій естетичного виховання, розвивав та удосконалював елементарні художньо-естетичні знання, уявлення, художньо-практичні вміння і навички. Логіка етапів спиралася на основні закони пізнання: від загального уявлення про об'єкт пізнання до усвідомлення його сторін та зв'язків; від сприймання зовнішніх ознак до осягання їх внутрішніх зв'язків між собою; від виникнення творчих задумів до їх реалізації у практично-художній роботі.

У зв'язку із цим зміст роботи у 6-му класі вважаємо підготовчим етапом, спрямованим на: 1) накопичення й збагачення сенсорного та емоційно-перцептивного досвіду; активізацію чуттєво-емоційної сфери розумово відсталого учня з опорою на його особистий емоційний досвід; 2) формування й розвиток елементів логічного мислення на ґрунті надбаного досвіду переживань у тісному зв'язку з розвитком асоціативно-образного мислення (уяви, фантазії); 3) створення пошукових ситуацій, що стимулюють прояви емоційного сприймання явищ мистецтва і дійсності та їх осмислення на основі особистого досвіду школяра, прояви фантазії та елементів творчості у практичній діяльності. Під час вибору методів та прийомів педагогічного впливу ми спиралися на ті, використання яких сприяло конкретизації та поглибленню уявлень про розмаїття світу емоцій і почуттів, розвитку перцептивних здібностей (чуйності, сприйнятливості, увазі, спостережливості), збагаченню досвіду переживання розумово відсталих учнів навичками «емоційного мислення» активізації емоційного словника.

Основний етап (7 – 8-й класи) був спрямований на активізацію, корекцію й спеціальне спрямування пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів і реалізувався шляхом включення до процесу емоційно-почуттєвого сприймання різних видів мистецтва поглибленого осмислення та розуміння змістових і виражальних засобів певного виду мистецтва на ґрунті застосування відповідних прийомів розумової діяльності та інтелектуалізації й вербалізації художньо-практичної діяльності на основі формування співвідносної діяльності для подолання розбіжності між практичним, зовнішньо-вербальним і внутрішнім, розумовим планами діяння. Провідною умовою цієї роботи була спрямованість пізнавальної діяльності на розуміння змісту твору мистецтва через сприймання його внутрішньої форми, знаходження, впізнавання й усвідомлення єдності виражальних засобів і встановлення зв'язків між наявними властивостями твору із задумом автора, між

змістом та настроєм творів різних видів мистецтва, спільних за темою (музикою, літературою, образотворчим мистецтвом тощо). Взаємодія різних видів мистецтв викликала в учнів різноманітність прояву емоційно-особистісного ставлення, яке потім аналізувалося, порівнювалося з уже засвоєними уявленнями та почуттями.

Активізація, спрямування й корекція розумової діяльності розумово відсталого школяра в процесі пізнання мистецтва реалізувалася шляхом включення до ходу емоційно-чуттєвого сприйняття того чи того виду мистецтва процесів осмислення та розуміння засобів його виразності на ґрунті способів наочно-образного й абстрактно-словесного способів мислення, що формуються. Окрім того, реалізація корекційних функцій естетичного виховання здійснювалася за допомогою застосування спеціальних прийомів посилення продуктивності пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів, а саме, різноманітних типів навчально-пізнавальних завдань, що їх розробив В.Синьов [2]. Особливе місце серед таких завдань науковець відводить встановленню причинно-наслідкових зв'язків, причому пропонує досить різноманітні їх типи. Наведемо деякі з них: аналіз навчального матеріалу, поданого для сприймання, з метою вичленування в ньому головного, встановлення логічного складу інформації; порівняння виучуваних предметів і явищ за подібністю й відмінністю; виділення суттєвих ознак у об'єктах вивчення, їх абстрагування від несуттєвих, а також диференціація суттєвого й несуттєвого; узагальнення суттєвих ознак і виведення визначень, понять і закономірностей шляхом побудови індуктивних умовиводів; конкретизація узагальнень для пізнання проявів загального в поодинокому шляхом побудови дедуктивних умовиводів; співвіднесення наочно-образних, узагальнено-образних, понятійно-вербальних, наочно-символічних форм відображення об'єктів пізнання; виявлення причинно-наслідкових зв'язків у навчальній інформації, зокрема встановлення «ланцюгової причинності», а також усвідомлення двосторонніх відношень між компонентами каузальної залежності; доведення і спростування; вибіркоче абстрагування, відтворення й застосування фрагментів вивченої інформації в залежності від заданого кута зору її розгляду; складання плану навчального тексту та його відтворення; монологічне відтворення сукупності знань у їх логічній системі; критична оцінка сприйманої інформації; відтворення образів уяви; перенос знань, їх практичне застосування в умовах, які все більше і більше відрізняються від тих, у яких вони первісно вивчалися. Виконання такого роду завдань на матеріалі різних видів мистецтва забезпечує активізацію пізнавальних процесів, підвищує рівень мотивації учнів в набутті знань, сприяє актуалізації не лише інтелектуального, а й емоційного досвіду школярів.

У процесі реалізації художньо-практичних завдань на другому етапі ми звертали особливу увагу на: формування в учнів умінь і навичок причинного обґрунтування власної художньо-практичної діяльності на

основі її усвідомлення й вербалізації; подолання розбіжностей між зовнішньо-практичною діяльністю і внутрішньою, здійснюваною в розумовому плані (процеси інтеріоризації знань і умінь); подолання труднощів під час застосування засвоєних художніх знань і умінь у процесі виконання практичних завдань (процеси екстеріоризації).

Метою узагальнювального етапу (9 клас) було поглиблення особистісної мотивації й поступове зростання рівня самостійності розумово відсталих учнів. Акцент робився на забезпеченні стійкої пізнавальної зацікавленості як прояву спрямованості особистості й самостійності школярів у процесі вирішення не лише подібних, типових пізнавальних і практичних завдань, а й нетипових. Основна увага при цьому зверталась на розвиток в учнів: уміння самостійно вирішувати завдання в практичному й розумовому планах, співвідносити та узагальнювати їх; проявів творчих здібностей учнів, формування свідомого ставлення до використання засобів образності в художній діяльності (театрально-мовленнєвій, музичній, образотворчій тощо).

Таблиця 1

Послідовність засвоєння системних знань про мистецтво

Етапи засвоєння художньо-естетичних знань	Блоки знань про мистецтво
1 етап 6 клас	1 блок. Мистецтво відчувати, бачити й слухати Особливості емоційних проявів. Власні почуття. Різноманітність настроїв і почуттів у мистецтві та природі. Поєднання почуттів у творах різних видів мистецтва, спільних за темою, характером і настроєм.
2 етап 7 клас	2 блок. Мистецтво навколо нас Роль мистецтва, зв'язок мистецтва з навколишньою дійсністю. Художній образ як основа мистецтва. Творчі професії. Основні етапи діяльності людей творчих професій. Мова образотворчого мистецтва. Мистецтво флористики, дизайну. Український фольклор та сучасна українська музична культура. Мистецтво театру, танцю. Цирк, кіномистецтво, художня фотографія, книжкова графіка тощо. Музеї мистецтва. Взаємодія мистецтв.

8 клас	3 блок. Образи природи та людини в мистецтві Передача виразності художнього образу в літературі, музиці образотворчому мистецтві. Краса природи у творах мистецтва. Краса і цінність життя. Краса людини. Жіноча краса. Відображення доброти, вірності, благородства, материнської любові у творах мистецтва. Комічні, чарівні й фантастичні образи у мистецтві. Героїчні образи в українському мистецтві.
3 етап 9 клас	4 блок. Пізнаємо культуру свого народу Національні традиції українського народу. Державні, народні символи України, українські обереги, народні обряди. Український національний костюм. Українське гончарство, ткацтво, килимарство, писанкарство та інші народні ремесла. Традиційні образи в українському декоративно-ужитковому мистецтві. Художньо-творча спадщина різних регіонів України. Традиційні народні свята.

Як відомо, основний шлях впливу будь-якого зовнішнього чинника на духовний світ особистості починається із засвоєння певної пізнавальної інформації, яка, перетворюючись на переконання (як єдність знань і почуттів), характеризує не лише зміст свідомості особистості, але й визначає її поведінку в соціумі. У нашому експериментальному дослідженні пізнавальну інформацію, призначену для засвоєння розумово відсталими школярами, було зведено в систему, структуровану з чотирьох взаємопов'язаних блоків знань, поданих у таблиці 1.

Кожен блок об'єднав знання з різних навчальних предметів художнього циклу навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, удосконалення аналітико-синтетичної діяльності мислення, розширення сфери чуттєвого пізнання учнів. Це дало змогу подолати розрізненість, фрагментарність сприймання мистецтва та навколишньої дійсності, усвідомлено відчувати та адекватно оцінити певне явище з різних боків, досягти його логічного та образно-емоційного пізнання в єдності, тобто привернути увагу, зацікавити, захопити, примусити відчувати й захотіти пізнавати красу навколо себе та відтворювати на елементарному художньо-естетичному рівні.

Таким чином, розроблена система естетичного виховання розглядається нами як невід'ємна складова корекційно-виховного процесу допоміжної школи, сутність якої полягає в розвитку в учнів вищих психічних функцій, збагаченні емоційно-почуттєвої сфери, формуванню в них свідомого адекватного естетичного ставлення до людини, мистецтва, природи рідного краю, тобто в тому, щоб навчити школярів бачити красу навколишньої дійсності, привернути їхню увагу, примусити відчувати й захотіти пізнавати цю красу, розуміти її та

відтворювати на елементарному художньо-естетичному рівні. Отримані позитивні результати дослідження підтвердили ефективність використання даної моделі естетичного виховання у практиці роботи допоміжної школи.

Література

1. **Еременко И.Г.** Олигофренопедагогика. – К.: Вища школа, 1985. – 326 с.
2. **Синев В.Н.** Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – М., 1988. – 45 с.
3. **Сухомлинский В.А.** «Не только разумом, но и сердцем...» Сб. ст. и фрагм. из работ / [Сост. и авт. предисл. Л.В.Голованов]. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 141 с.

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

УДК 376.352.2

О.М. Драчова

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ОСВІТИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Зір належить до числа цікавих явищ природи. Над вивченням зору, його якнайтонших механізмів працюють сотні дослідників в багатьох лабораторіях світу.

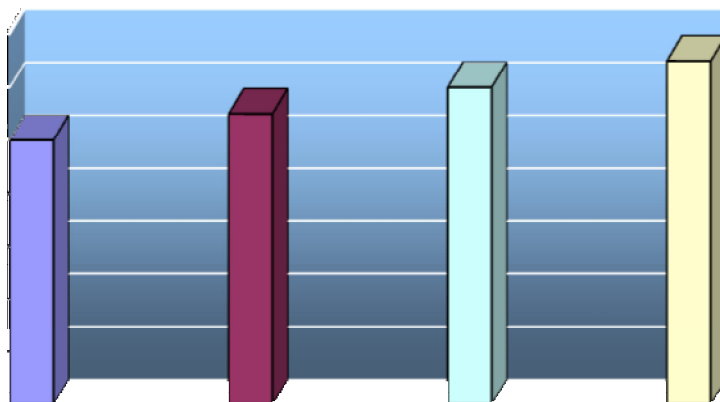
Зір дає людям 90 % інформації, сприйманої із зовнішнього світу. Гарний зір необхідний людині для будь-якої діяльності: навчання, відпочинку, повсякденного життя. І кожен повинен розуміти, як важливо оберігати і зберігати зір.

Втрата зору, особливо в дитячому віці - це трагедія. Оскільки організм дитини дуже сприйнятливий до різного роду дій, саме в дитячому віці зору повинна бути надана особлива увага.

Дефіцит рухів сучасної людини неминуче згубно відображується і на функціональних властивостях зорового аналізатора - наших очах. З другого боку, надмірні інформаційні навантаження на очі і мозок приводять до серйозних порушень і захворювань. У розвинених країнах кожен четвертий - короткозорий. Наростають і вікові зміни ока, що приводять до далекозорості. І особливо гостро останнім часом

це питання постає через згубний вплив дисплеїв і комп'ютерів на зір. Одна з головних причин такого зростання очних порушень полягає в недостатній увазі з боку батьків, лікарів і педагогів до питань гігієни зору і освітлення.

Аналіз статистичних даних останніх років вказує, що, на жаль, зберігаються тенденції до погіршення здоров'я й фізичної підготовленості дітей. Результати щорічних обстежень підтверджують цей тривожний факт. Зросла кількість захворювань, пов'язаних із функціонуванням опорно-рухового апарату, серцево-судинної системи, збільшилась кількість дітей із хворобами ока. За даними обласної дитячої лікарні на 1 січня 2007 року на диспансерному обліку з діагнозом міопія було 1152 дитини, косоокість – 680 дітей, катаракта – 30 дітей, хвороби ока та придаткового апарату – 3273 дитини. Щодо показників інвалідності, то їх по області – 269, 251 із них – діти шкільного віку. Дітей, сліпих на одне око – 115, шкільного віку – 109, сліпих на обидва ока – 20, дітей із зниженим зором – 1173. На жаль, кількість дітей із хворобами ока збільшилась (щорічно кількість дітей із хворобами ока та придаткового апарату збільшується на 7-8%).



У проблемі соціальної реабілітації дітей із низьким зором важливу роль відіграє психологічна компенсація відставань у розвитку. Для розв'язання теоретичних і практичних задач психологічної корекції порушень образно-зорових форм пізнання в процесі шкільного навчання виникла необхідність створення системи компенсації та розвитку порушеного зорового сприйняття. У школі створені оптимальні умови для охорони та розвитку порушеного зору.

Сучасні досягнення корінним образом змінили поняття охорони порушеного зору. Тепер охорона розуміється не як пасивне невживання зору, а як широкий комплекс лікувально-гігієнічних та психолого-

педагогічних заходів, які направлені на попередження подальшого зниження зору та його розвиток.

Один із шляхів реалізації такого підходу до охорони зору – розробка курсу активного, цілеспрямованого розвитку зорового сприйняття на корекційно-виховних заняттях в початкових класах. Проведення таких занять у комплексі з усією роботою з використання низького зору в навчально-виховному процесі має велике значення для розвитку пізнавальної діяльності в умовах зорового дефіциту.

Заняття за програмою корекційного курсу проводяться з дітьми 6 – 10 років регулярно. Як показали дослідження, у цей період зорова система має високу вразливість, а відсутність сенсорного досвіду призводить до грубих змін її структури та функцій.

У ході навчально-пізнавальної діяльності діти з порушеннями зору відчують труднощі, які пов'язані як з темпом навчальної роботи, так і з якістю виконання навчальних завдань.

Для цієї категорії дітей характерними є:

- низький рівень умінь цілісно, детально та послідовно сприймати зміст сюжетної картини, композиції, яка містить багато героїв, деталей; виділяти перший, другий плани;
- низький рівень умінь впізнавати предмети, зображень в різних варіантах (контур, силует, модель);
- низький рівень розвитку зорово-моторної координації, яка лежить в основі оволодіння навичками письма та читання;
- погане запам'ятовування букв;
- неможливість розрізнення конфігурації близьких за написанням букв, цифр та їх елементів;
- формування нечітких, неповних або неадекватних зорових образів;
- пропуск або поява нових (зайвих) елементів у низці однорідних предметів;
- низький рівень оволодіння навичками письма та читання;
- поява дзеркального написання букв, яке носить стійкий характер.
- наявність серйозних труднощів у копіюванні букв;

Наявність цих труднощів у молодших школярів із порушеннями зору не випадково призводить до зниження успішності. Регулярна ситуація неуспіху, особливо на початковому етапі навчання, стає постійним джерелом негативних емоцій, часто переходить у негативні емоційні стани. Це знижує позитивну мотивацію навчальної діяльності і може стати причиною формування негативних якостей особистості таких дітей.

Для того, щоб цього не відбувалось, у нашому навчально-виховному комплексі були відкриті спеціальні класи, у яких здійснюється цілий комплекс лікувально-відновлювальних і корекційно-розвивальних заходів, завдяки яким забезпечується розвиток зорових

функцій, їх стабілізація, автоматизація, активізація. Корекційно-розвивальну роботу для дітей із зниженим зором організовано засобами систематичного проведення корекційних занять з розвитку та корекції зорового сприйняття, мовлення, пізнавальної діяльності рухової сфери.

Саме створення цих умов в класах для дітей із зниженим зором дозволяє в значній мірі уникати труднощів, обумовлених порушенням зорової функції.

Враховуючи ці особливості дітей із порушеннями зору наш навчально-виховний комплекс працює із слабозорими учнями за трьома основними напрямками:

- 1) організаційно-педагогічний;
- 2) лікувально-відновлювальний;
- 3) корекційно-виховний.

Напрямки роботи педагогічного колективу з учнями, що мають вади зору



Корекційно-педагогічна робота здійснюється за напрямками:

- спеціальні корекційні заняття з розвитку зорового сприймання, лікувальної фізкультури, ритміки, соціальної адаптації і просторового орієнтування, корекції мовленнєвих порушень (кількість годин обумовлена програмою та робочим планом);
- організація колекційного впливу на різних уроках, у грі, у побутовій діяльності;
- лікування.

У нашому навчально-виховному комплексі для дітей з вадами зору введені такі предмети варіативної частини як лікувальна фізкультура, ритміка (так як у більшості слабозорих учнів є відхилення в психологічному та фізичному розвитку), суспільно-побутове орієнтування (має місце відставання слабозорих дітей від учнів з нормальним зором у сфері уявлень про оточуючий світ), розвиток мовлення, корекція вад розвитку, та індивідуальні і групові заняття.

Розвиток зорового сприйняття у дітей з вадами зору є важливим напрямом корекційно-розвивальної роботи навчального закладу.

Вчителі класів з вадами зору приділяють велику увагу розвитку зорового сприйняття. За способом подання матеріалу психолого-педагогічні методики розвитку зорового сприйняття можна поділити на предметну, пігментну, телевізійну, проекційну. У рамках кожної з методик виконуються завдання, які включають 2 способи дії з матеріалом: наочно-дійовий та зорово-вербальний.

Предметна методика розвиває зорові уявлення учнів про предмети навколишнього світу та способи дій з ними. Діти виконують завдання на аналіз-синтез частин і розпізнавання предметів, на узагальнення їх за певними органами. Дуже важлива організація педагогом дидактичних і сюжетно-рольових ігор, у яких ведучу роль грає зорове сприйняття.

Один з варіантів предметної методики – моделювання з елементів об'ємної мозаїки та конструктора. Завдання виконуються за зразком, по пам'яті, за словесним описом, за власним уявленням об'єкта. Все це забезпечує розвиток моторних здібностей: рухів рук, дрібної моторики пальців, зорово-моторної координації, цілеспрямованих дій з предметами; розвиток просторових уявлень; розвиток пам'яті, мислення, мовлення, уявлень та творчої активності дітей. Навчання читанню за допомогою магнітної дошки при одночасному використанні зору та сприйняття дотиком полегшує формування зорових еталонів букв і цифр, розвиває просторову орієнтацію.

З метою розвитку простих і складних форм зорового сприйняття використовуються пігментні зображення: чорно-білі та кольорові, контурні та силуетні, предметні та сюжетні. Учні аналізують малюнок,

впізнають, описують, порівнюють зображення, виділяють однакові чи різні ознаки, узагальнюють. Пропонуємо дітям знайти малюнок за словесним описом, порівняти контурні та заповнені зображення, виділити зайвий об'єкт, визначити деталі малюнка, яких не вистачає, впізнати зображення за фрагментом.

Виконання графічних завдань сприяє формуванню навичок побудови на площині запропонованих малюнків, координації рухів очей та руки. Учні обводять контур трафаретку знаходять неточності, пропуски деталей, будують малюнок за сіткою, відтворюють за зразком кольорову гаму малюнка.

Використання комп'ютерної техніки та дисплеїв дозволяє створити комфортні умови для сприйняття. Спеціальна програма, введена в комп'ютер, може змінювати форму, колір, розмір, контраст зображень. Використання дисплеїв дозволяє навчати дітей розпізнаванню друкованих знаків (букв, цифр), читанню, лічбі.

Стимуляція кольоровими спалахами, використання фарбованих предметів, мозаїки. Направлені на формування абстрактних уявлень про основні та проміжні кольори, про предметні кольори.

При плануванні уроку вчителю у відповідності до теми необхідно визначити мету: дидактичну, корекційно-розвивальну та виховну. Корекційно-розвивальну мета уроку припускає, що в процесі діяльності буде здійснюватись відпрацювання навчальної інформації з позиції максимальної активності роботи всіх аналізаторів кожного конкретного учня. Особливе місце тут займає зоровий аналізатор. На уроці вчитель повинен виступати не в ролі джерела інформації, а в ролі організатора ефективних умов навчання.

Корекційна задача повинна бути гранично чіткою та орієнтованою на активізацію тих сторін зорового сприйняття, які будуть максимально задіяні в ході даного уроку. Корекційна направленість уроку припускає використання методів, які виконують не тільки навчальну, але й розвиваючу функції. обов'язковим компонентом кожного методу буде виступати той чи інший практичний прийом, так як розвиток зорового сприйняття здійснюється тільки в умовах, коли учень активно виконує різноманітні зорові дії та операції.

Соціально-побутове орієнтування належить до числа корекційних занять, які проводяться із урахуванням вікових та специфічних особливостей та можливостей дітей з порушенням зору. При цьому враховуються місцеві особливості та національні традиції. Зміст занять включає в себе наступні розділи: "Особиста гігієна", "Одяг та взуття", "Харчування", "Сім'я", "Культура поведінки", "Житло", "Транспорт", "Торгівля", "Медична допомога".

Оволодіння навичками соціально-побутового орієнтування полегшує соціально-психологічну адаптацію дітей з порушенням зору до сучасних умов життя.

Ритміка є складовою частиною фізичного виховання дітей із порушеннями зору і являє собою систему фізичних вправ, побудовану на основі зв'язків рухів з музикою. Заняття ритмікою сприяють підвищенню працездатності організму, укріпленню та збереженню здоров'я, корекції рухових порушень і вад фізичного розвитку, надають рухам доцільність, стрункність та впевненість.

Під ритмікою розуміють закономірне чергування частин або фаз рухів (а також самих рухів), чітко визначених за тривалістю виконання і характером прикладених зусиль.

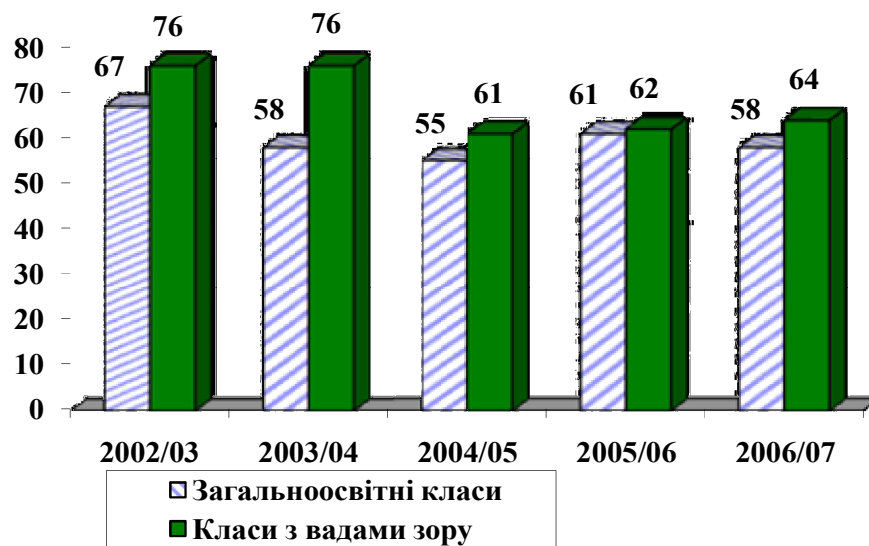
Розвиток відчуття ритму є необхідною умовою оволодіння багатьма видами рухової діяльності. Людина, що володіє відчуттям ритму, краще розуміє і засвоює ритмічні характеристики рухів, які є важливим компонентом координації рухів.

Основними задачами лікувальної фізичної культури для дітей з порушеннями зору є:

- ✓ лікування захворювань, профілактика їх ускладнень і загострень;
- ✓ підвищення фізіологічної активності органів і систем організму школярів, ослаблених хворобою;
- ✓ зміцнення, охорона здоров'я і гартування;
- ✓ вдосконалення навичок просторового орієнтування;
- ✓ вдосконалення м'язового відчуття, навичок орієнтування на слух в процесі занять ЛФК;
- ✓ корекція скутості рухів;
- ✓ розвиток координації.

Поряд із загальними задачами в процесі занять лікувальною фізкультурою розв'язується ще й ряд специфічних задач, які направлені на переборення відхилень у фізичному розвитку та руховій підготовленості дітей, викликаних порушенням зору.

Аналізуючи динаміку рівня навченості учнів початкової ланки НВК №11 протягом п'яти років, слід відзначити дещо вищі показники в класах для дітей з вадами зору.



Така результативність свідчить про особистісний підхід при організації навчально-виховного процесу. Педагогічні працівники враховують особливості розвитку, виховання і навчання учнів з вадами зору:

- відхилення у розвитку сенсорних функцій, що впливає на пізнавальну діяльність слабозорої дитини, формування її особистості. Відомо, якщо один з аналізаторів ушкоджується, це призводить до різного роду функціональних заміщень у центральній нервовій системі, залежно від потреб, які виникають у процесі пізнавальної і трудової діяльності;
- відставання слабозорих дітей від учнів з нормальним зором у сфері уявлень про оточуючий світ;
- у більшості слабозорих учнів є відхилення в психічному і фізичному розвитку.

Корекційна робота з формування способів діяльності передуює навчальним заняттям – з тим, аби сформований спосіб закріплювався на заняттях чи уроках, автоматизувався, ставав додатковим засобом компенсації послабленого зору.

Для забезпечення якісної освіти учнів з вадами зору, в школі організовано роботу тифлопедагогічного семінару, на якому розглядаються методи і прийоми навчання сліпих і слабозорих учнів, особливості навчання учнів з вадами зору.

Література

1. **Свиридюк Т.П.** Нариси з історії тифлопедагогіки К., 1998.
2. **Синьова Є.П.** Тифлопсихологія. – К., 2004р – 13, 38 др.арк.
3. **Синьова Є.П.** Самостійна робота студентів з курсу “Тифлопсихологія”. К., 2003. – 4,0 др. арк.
4. **Рельєфно** – крапкове письмо сліпих. Шрифт Л.Брайля. К., 2003. – 7,0 др.арк.
5. **Федоренко С.В.** Особливості методики навчання грамоти дітей зі зниженим зором.
6. **Матеріали** до вивчення курсу “Методика викладання мови в школах для сліпих та слабозорих”. – К., 2004р. 4,25 др.арк.
7. **Синьова Є.П.,** Войтюк Ю.О., Гребенюк Т.М., Тімакова Ю.В. Педагогічна практика. 1. Програми та методичні рекомендації. (Дефектологія. Тифлопедагогіка). К., 2004. – 2,5 др.арк.
8. **Гребенюк Т.М.,** Сасіна І.О., Тімакова Ю.В. Медико-педагогічна корекція зорового сприймання у дошкільників з вадами зору. К., 2005. – 6,0 др.арк.
9. **Діяльність О.М.** Щербини і історії тифлопедагогіки. К., 2005. – 2,8 др.арк.

The dynamics of the growth of amount of children with the illness of the eye during previous four years, the dynamics of level of studies of students of the primary link during previous five years, influence of correctional lessons for the development of child's organism of pupils with the defects of sight was investigated. It is proved that unlike noninfringement children, the children with irreversible sick processes present in their status, which leads to the decline of educational correctional potencies of development. The junior school age is especially favorable to such cumulative pedagogical influences. On the basis of results these researches the model of work of pedagogical collective is developed with students which have the defects of sight. The necessity of medicinal reconstructional and correctional educational work with the using by the teachers of the personality approach during organizational process was proved.

УДК :617.7-053.5/.6+373.54+364.048.6

О.В. Житняк, Л.М. Шевченко

МЕДИКО-СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ В ЧЕРНІГІВСЬКІЙ СПЕЦІАЛЬНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ

На сьогоднішній день в Україні значно підвищився інтерес до медико-соціальної реабілітації дітей з порушенням органів зору.

Суспільство вкрай стурбоване зростанням кількості дітей з вадами зору та дітей-інвалідів. Це явище обумовлено різними факторами, а саме: дестабілізацією умов життя, обмеженістю заходів із соціального захисту населення, екологічним неблагополуччям, стресовим впливом тощо.

Слабкозорість та дитяча сліпота є одними з актуальних проблем світової охорони здоров'я. У світі налічується 1,5 млн. сліпих дітей, щохвилини сліпне одна дитина.

Більше ніж у 50 % випадків дитячої сліпоти можна запобігти за рахунок первинної профілактики та застосування сучасних методів діагностики і лікування.

Педагогічний досвід стверджує, що повноцінний розвиток дітей з глибоким порушенням зору може відбутися лише в умовах освітньо-реабілітаційного середовища, де у дітей з вадами зору не тільки розвиваються функціональні можливості органів зору, а й забезпечується безперервність у наданні освітніх послуг, у лікуванні та охороні зору дітей.

Тому школа працює над проблемою: «Розвиток загальних умінь і навичок навчальної діяльності учнів шляхом індивідуального підходу та корекційно-відновлювальної роботи».

Важливою складовою реабілітації наших дітей слід вважати психологічні особливості навчальної діяльності.

Навчально-виховний процес у школі будується на принципі індивідуального та диференційованого підходу до кожної дитини.

Корекційно-педагогічна робота здійснюється за напрямками:

- спеціальні корекційні заняття з розвитку зорового сприймання, лікувальна фізкультура, ритміка, корекція мовленнєвих порушень;
- організація корекційного впливу на уроках з математики, малювання, розвитку мовлення, фізичної культури, трудового навчання, СПО.

З метою забезпечення належної ефективності медико-лікувальної роботи проводяться заняття з лікарем-офтальмологом та сестрою-плеоптисткою за схемами відповідно до зорових дефектів, що найчастіше зустрічаються у дітей:

При акомодативній косоокості (етапи):

- корекція окулярами;
- виключення кращого ока (оклюзія);
- підвищення гостроти зору до 0,4–0,5
- вироблення бінокулярного зору;
- розвиток стереоскопічного зору.

Схема КЛР при неакомодативній косоокості:

- оклюзія кращого ока;
- підвищення VIS до 0,4 – 0,5;
- оперативне лікування в стаціонарі;
- корекція окулярами;
- лікування амбліопії (підвищення до 0,4 – 0,5);

- вироблення біокулярного зору;
- вироблення стереоскопічного зору.

Схема КЛР при амбліопії:

- корекція окулярами;
- оклюзія кращого ока;
- підвищення гостроти зору.

Схема КЛР при міопії:

- корекція окулярами;
- підвищення зору ЛФК і спеціальними вправами (вітамінна терапія);
- розвиток зорових функцій;

Схема КЛР при гіперметропії та астигматизмі:

- корекція окулярами;
- підвищення зору ЛФК і КЗ (корекційними завданнями);
- розвиток зорових функцій;
- розвиток біокулярного та стереоскопічного зору (якщо є біокулярні порушення).

Також офтальмологічна служба пропонує:

- корекцію зору, плеоптоортоптичне лікування косоокості та амбліопії з допомогою апаратного лікування,
- допоміжне оптичне і оптико-електронне збільшувальне обладнання,

Крім спільної з лікарем та сестрою-ортоптисткою лікувальної роботи педагога проводять також корекційно-компенсаторну роботу з виправлення вторинних дефектів, що сформувалися як наслідок основного захворювання очей.

Порушення зорової системи, що має важливе значення для розвитку дитини та її життєдіяльності, завдає великої шкоди формуванню психічних процесів, рухової сфери, фізичному розвитку дитини.

У дітей із зоровими порушеннями розрізняють внутрішньосистемні вторинні відхилення.

Внутрішньосистемні вторинні відхилення – це порушення функцій в самій зоровій системі внаслідок первинного дефекту зору.

Можна виділити такі внутрішньосистемні відхилення, як:

- а) порушення периферійного зору;
- б) порушення окорухаючої функції;
- в) порушення біокулярного зору;
- г) порушення функцій розрізнення кольорів;
- д) порушення фіксації погляду;
- е) порушення окоміру;
- ж) порушення здатності встановлювати просторові зв'язки між предметами;
- з) порушення просліджуючої функції;
- і) порушення цілісності сприйняття;

к) порушення макро і мікро орієнтування у просторі.

На даний час розпочато впровадження у навчальну діяльність досвіду голландських колег, а саме - робота за методикою Ін-сайт, яка дає можливість визначити вищі рівні візуального функціонування в межах зорового сприйняття дитини.

Дослідження візуального функціонування визначає на що здатна дитина з певними вадами зору (з внутрішньосистемним вторинним відхиленням). Це дослідження зосереджується не на погіршеннях зору, а на тому, як сприймає дитина навколишнє середовище з певними вадами зору в межах зорового сприйняття.

Функціонування в межах візуально-дотикового радіусу (дистанція між оком і рукою) не залежить виключно від гостроти зору.

Багато чинників разом визначають правильне візуальне функціонування, особливо коли це стосується складних візуальних навиків, зокрема, за необхідності надати значення візуальній інформації.

У першу чергу, пізнавальний рівень має велике значення для візуального сприйняття. Іншими словами дитина розуміє візуальну інформацію.

Вищі функції візуальної системи не можуть бути відокремлені від пізнання.

Слабозорі діти більше залежать від пізнання, коли інтерпретують візуальну інформацію, ніж діти з нормальним зором. Наприклад, через те, що візуальний досвід недостатній або тому, що візуальна інформація надходить у фрагментованому або спотвореному вигляді.

По-друге, діти також відрізняються в інших областях, наприклад, в їхньому соціальному оточенні і культурному фоні. Або з огляду уваги і концентрації, здатності запам'ятовувати візуальну інформацію, мотивації і наполегливості.

Приймаючи рішення з приводу організації навчально-корекційно-реабілітаційного процесу, необхідно брати до уваги ті чинники, які можуть негативно або позитивно впливати на візуальне функціонування дитини.

Вчитель-логопед обстежила групу дітей віком шести-восьми років за методикою Ін-сайт, використовуючи всі 12 категорій. Були визначені і перераховані можливості слабзорих дітей під час зорових навантажень.

До уваги брались навиків, які потрібні для сприйняття великої кількості візуальної інформації в навколишньому середовищі. Так із 20 дітей 4 дітей під час роботи в категорії «**Зорова стратегія**» показали, що в них виникають труднощі при зміні погляду з однієї точки на іншу. Із-за цього діти іноді пропускали візуальну інформацію, не помічаючи цього. Тому подовження зорової тривалості може бути учбовою метою.

У категорії «**Колір і Контрастність**» двоє учнів показали, що забагато кольору відволікає і приводить до недостатнього сприйняття візуальної інформації. Тому вони віддають перевагу оберненому контрасту (світлі форми або літери на темному фоні).

У 3 учнів в категорії «Сприйняття деталей» було виділено ослаблене сприйняття деталей з урахуванням чинників, які впливали на сприйняття пропонованих деталей (знижена гострота зору, недостатній візуальний досвід).

«Візуальна Дискримінація» - наступна категорія Ін-сайт, що слідує за «Сприйняттям Деталей».

Суть її полягає в тому, що при візуальній дискримінації сприйняття подібностей і відмінностей, часто залучає сприйняття деталей. У цій категорії дитина порівнює, націлює пильний погляд від одного стимулу до іншого.

І це є проблемою для 2 учнів з макулодистрофією цієї вікової групи. Для даних учнів до уваги визначили розмір поверхні, яка розглядається, і фон, який має бути не занадто відволікаючим.

«Третє і Друге Вимірювання».

Часто передбачається, що діти можуть впоратися з намальованим зображенням, представленням третього вимірювання на плоскій поверхні. Проте, ця здатність складніша ніж вважається. Тому що доводиться враховувати багато чинників. Наприклад, намальований елемент доведеться впізнати. Іншими словами, дитина повинна вже знати об'єкт. Спочатку треба об'єкт показати у знайомому дитині вигляді. А потім надати малюнок, який має ті ж пропорції і характеристики, що і запропонований об'єкт.

Великий об'єкт на маленькій картині робить розпізнання важчим. 4 учням у цій категорії було важко працювати з завданням, тому що є втрата поля зору.

Великі конкретні зображені об'єкти розглядалися в частинах. Тому вчителям та вихователям були надані рекомендації щодо роботи з цими дітьми, а саме: розгляд картини, малюнка розміщати в правильному положенні відносно до дитини.

Наступна категорія **«Закриття»** вказує на здатність мозку доповнювати неповну візуальну інформацію. Дітям була запропонована візуальна інформація, яка була фактично завершена, але через погіршений зір 15 дітей отримали інформацію фрагментовано.

Закриття вимагає створення зв'язку між тим, що дитина знає і що дитина бачить. Для слабозорих дітей ці два чинники дуже взаємопов'язані.

Відношення «Частина – Ціле».

Важлива навичка зорової системи – здатність з'єднати окремі компоненти в ціле. Під час роботи діти візуально складали ціле з частин (пазли). У цьому процесі моторні навички і візуальне сприйняття йдуть поряд.

6 дітей допускали помилки, вони сприймали компоненти, але не змогли об'єднати їх в одне ціле. Ця група дітей має ЗПР.

4 учня через звуження поля зору мали труднощі в роботі.

«Візуально – Просторове Сприйняття».

Це одна з найбільших категорій Ін-сайт, адже візуально-просторове сприйняття дуже важливе в освіті. Під час цих завдань дитина повинна впізнати форму в різних положеннях. Наприклад, дитина може розпізнати будинок, якщо він розташований дахом вниз. Кольорове зображення не допомагає дитині під час цього завдання.

Візуально-просторове сприйняття не в усіх дітей однаково добре. Це стосується як слабзорих, так і дітей з нормальним зором і залежить від їх здібностей і пізнавальних навиків.

Група дітей із ЗПР мала труднощі під час роботи. А також 8 дітей із вродженою аномалією розвитку зорового аналізатора.

«Візуально – Моторні навики»

Візуально-дотикова координація - важливий аспект в навчанні слабзорих дітей. Існує безперервна взаємодія між сенсорним сприйняттям і моторною відповідністю.

Проблема в тому, що у слабзорих дітей те, що бачить око, часто відрізняється від того, що вважається нормою. Це впливає на моторну відповідність.

Наприклад, якщо стимул розташований в певному місці (чашка на столі), то ця відповідь відносно проста. Але буде важко, якщо стимул рухається (іграшковий автомобіль). 4 учня з втратою поля зору мали помилки під час візуально-моторного завдання.

2 учні, які мають проблеми з центральною фіксацією.

«Сприйняття Фону Предмету».

Сприйняття фону або форми предмету разом визначає його сприйняття. Для того, щоб відбулося сприйняття форми на відволікаючому фоні, візуальна система вибирає візуальну інформацію, яка може бути доречною або недоречною для завдання.

2 учні з ЗПР мали труднощі зі сприйняттям фону, фігури, яка була на першому плані.

Вчителю було рекомендовано під час навчання дітей брати до уваги фон, на якому подається навчальний матеріал.

«Інтерпретація Картини (Зображення)».

Остання категорія Ін-сайт включає одночасне сприйняття. Це означає, що дитині потрібно інтерпретувати множинні візуальні компоненти одночасно.

Зображення, які використовується в процесі навчання, не підходять для дітей зі слабким зором. Під час роботи в цій категорії 5 дітей не змогли охопити поглядом усю поверхню, на якій розміщене зображення (формат більше, ніж А4). Учням доводилося послідовно розглядати малюнок, а потім аналізувати його в цілому.

Після завершення роботи з групою дітей 6-8 років за методикою Ін-сайт, можна зробити висновок, що в першу чергу, Ін-сайт прагне довести і перерахувати те, що дитина може зробити із залишковим зором. Багато дітей зробили набагато більше під час обстеження, ніж очікувалось.

По-друге, за допомогою Ін-сайт ми визначили, що дитина не може зробити.

По-третє, в подальшому завдання Ін-сайт допоможуть контролювати прогрес візуального функціонування дитини протягом ряду років. Також можна визначити зміни у візуальному функціонуванні (у позитивну чи негативну сторону).

У нашій роботі приділяється увага міжсистемним вторинним відхиленням – це відхилення в розвитку функцій, тісно пов'язаних із зором. До них відноситься:

I. Порушення в руховій сфері:

1. Порушення ритмічної діяльності (почуття ритму).

2. Порушення рухової активності (порушення координації рухів).

Для корекції цих порушень проводяться заняття з ЛФК та ритміки. Під час занять вчитель обирає методи і прийоми роботи, враховуючи не тільки дефекти опорно-рухового апарату, а й зоровий діагноз (первинний дефект).

Діти із залишковим зором при читанні та письмі приймають положення з низько опущеною головою (ністагм, аномалії рефракції, амбліопія, альбінізм), що негативно впливає на розвиток серцево-судинної системи, дихальної системи, опорно-рухового апарату, які призводять до кривоший, сколіозу, лордозу, остеохондрозу – це вторинні дефекти.

54 учні мають порушення постави. 21 - має плоскостопість.

Для виправлення постави є тренажери:

1. Медичинболи
2. Сенсорні м'ячі.
3. Лікувально-оздоровчий пристрій «Унітрен Д»
4. Дошка Євмінова.

Для профілактики захворювань вестибулярного апарату:

1. Диск «Здоров'я»
2. Поролонова труба
3. Тренажер «Грація».

Для профілактики захворювання очей вчитель готує окремі комплекси вправ:

- при міопії (вправи для покращення працездатності ціліарного м'язу),
- при далекозорості (лікувальна гімнастика по Аветісову).

А також на уроках застосовуються елементи різних методик: дихальна гімнастика Бутейка, парадоксальна методика лікаря Стрельнікової, елементи китайської медицини Йоги.

Показання до призначення індивідуальних занять з лікувальної фізкультури надають шкільний лікар-офтальмолог, педіатр, які й контролюють фізичні навантаження дітей на уроці (перевіркою пульсу до занять, після) 1-2 рази на місяць.

II. Порушення психічної діяльності:

1. Порушення аналізуючого сприйняття
2. Порушення образного мислення
3. Порушення логічної пам'яті.
4. Порушення довільної уваги.
5. Порушення мови.

Корекційні заняття психолога, логопеда щодо подолання порушень психічної діяльності, вад мовлення також здійснюються із урахуванням особливостей розвитку дітей, що мають зорові вади.

Заняття психолога проходять у сенсорній кімнаті.

Сенсорна кімната – це організоване особливим чином навколишнє середовище, що складається з великої кількості різного роду стимуляторів, які впливають на органи зору, слуху, нюху, тактильні та вестибулярні рецептори. У нашій школі в сенсорній кімнаті зроблено акцент на розвиток і стимуляцію органів зору, для цього обладнане:

М'яке середовище – забезпечує залишок, комфорт і безпеку. Головною метою є створення умов для релаксації і спокійного стану. Тому всі вироби м'якого середовища виконані у спокійних тонах:

1. Сухий басейн
2. Пуфік-крісло з гранулами «Острівець розваг».

Зорове середовище – спокійна музика та розливчасті світлові ефекти, що повільно змінюються, діють на людину заспокійливо та розслабляють. Яскраві ефекти використовуються для зорової та слухової стимуляції. Тому кімната оснащена «Світловим коректором» та «Світловою гірляндою».

Тактильне середовище – дозволяє опанувати нові відчуття та розвинути тактильну чутливість, покращити зорово-моторну координацію. Для розвитку тактильних функцій в сенсорній кімнаті встановлені такі пристрої:

- 1) Сухий душ – шатро із різнокольорових атласних стрічок, закріплених на горизонтальній підвісній платформі.
- 2) Ігрове тактильне панно – являє собою панно із кавроліну і деталей, що змінюються, деталі різні за формою та кольором.
- 3) Сенсорна доріжка для ніг – доріжка з кавроліну, на якій за допомогою липучок закріплені різні за формою мішечки.

Також тактильне середовище доповнене дидактичними іграми, шафою для соціальної адаптації молодших школярів.

Середовище запахів – в основі лікування запахами (аромотерапії) лежить вплив на організм людини натуральних ефірних масел, які позитивно впливають на нервову систему. У сенсорній кімнаті встановлений пристрій для аромотерапії.

Сенсорну кімнату в своїй роботі використовують різні спеціалісти: лікар-офтальмолог, логопед, педагоги.

Логопед проводить заняття групові та індивідуальні із виправлення вад мовлення. У своїй роботі використовує комп'ютерний

слухомовний тренажер «Світ звуків», який ефективно сприяє розвитку слухового сприймання, мови та мовлення дітей з порушенням зору. Робота на тренажері проводиться у формі пізнавальної гри. Обов'язковою гігієнічною вимогою є проведення фізкультхвилинок та гімнастики для очей. Комплекс вправ узгоджується з лікарем-офтальмологом та вчителем ЛФК відповідно дозорових діагнозів дітей.

Виконуючи запропоновані вправи, використовуються 10 звукових середовищ: вулиця, квартира, кухня, кімната гігієни, подвір'я, ферма, майстерня, цирк, зоопарк, пляж на морі. Дитина стає досвідченою у зосередженні на різних звукових оточеннях та в їх розпізнаванні. Це сприяє максимальній адаптації дітей до навколишнього середовища на початковому рівні, що також є основним напрямком роботи соціального педагога, який підтримує дітей, виступає посередником між особистістю учня і навчальним закладом, сім'єю, оточуючим середовищем.

3 квітня 2008 року управлінням освіти і науки Чернігівської облдержадміністрації на базі школи впроваджено комплексну програму «Дитинство» (соціальний захист та соціальна адаптація дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітей з обмеженими можливостями в інтернатних закладах).

Завдання програми:

- забезпечити всебічний розвиток, фізичне, соціальне та психічне здоров'я вихованців;

- створити умови, сприятливі для проживання дітей, їх навчання та виховання;

- забезпечити соціальний захист, медико-психолог-педагогічну реабілітацію та соціальну адаптацію вихованців.

У школі організовано роботу з дітьми, які потребують корекції зору та фізичного розвитку, що проходить з лікарем-офтальмологом, сестрою-ортопедом, психологом, логопедом, соціальним педагогом, вчителем ЛФК та ритміки.

У зв'язку зі збільшенням числа дітей з вадами зору з 1 вересня 2008 року управлінням освіти і науки Чернігівської облдержадміністрації спільно з управлінням охорони здоров'я розроблено ряд заходів, спрямованих на покращення цієї ситуації. А саме: на базі Чернігівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату проводяться системні лікувально-профілактично-оздоровчі, реабілітаційні заходи для дітей - вихованців інтернатних закладів області, які мають вади зору та фізичного розвитку. Протягом вересня-жовтня цього року в офтальмологічному кабінеті школи обстежено 21 вихованця, після корекційної роботи в даній групі відмічено покращення зору в 14 дітей, без змін - у 7.

Вчителям та вихователям інтернатних закладів надано відповідні офтальмологічні рекомендації, а також необхідні вказівки щодо подальшої корекційної роботи.

Література

1. **Перслин Л.И.** Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей: психофизиологические исследования. М. «Педагогика», 1984.
2. **Ермакова В.П.** Примерное содержание коррекционных занятий в специальной общеобразовательной школе для слабовидящих детей. М. «Педагогика», 1988.
3. **Григорьева Л.П.** Психофизические исследования зрительных функций нормально видящих и слабовидящих школьников. М. «Педагогика», 1983.

In this article the basic aspects connected with the medico-social-rehabilitation of the children with eyes defects at the Chernihiv Special Boarding School are represented. The methodic In-Sight which give a possibility to mark functional possibilities of the child with eyes defects and to determine necessary recommendations for teachers who work with children with eyes defects are described in this article. And the complex program “Childhood” which created with the purpose of medico-psychologo-pedagogical rehabilitation and social adaptation of the children are presented in this article.

УДК 159.954-053.6

В.Є. Коваленко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА СІМ'ЯМ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ПІДЛІТКА З КОМБІНОВАНИМ ДЕФЕКТОМ

Сім'я є початковим етапом становлення міжособистісних стосунків, соціалізації дітей з комплексними порушеннями. Між поведінкою батьків і дітей простежується певна залежність: «прийняття й любов» породжують у дитині почуття безпеки й сприяють нормальному особистісному розвитку, а явне відкидання приводить до наявності агресивності й емоційному недорозвиненню [12]. Гармонійно, з конструктивним вирішенням життєвих конфліктних ситуацій соціалізація протікає при сприятливих умовах у сім'ї, адекватних вимогах до дитини. При деструктивних, конфліктних процесах у родині соціалізація може йти з формуванням агресивних або відгороджених рис слабозорого підлітка з розумовою відсталістю.

Знання особливостей сприйняття батьками дитячо-батьківських стосунків, що обумовлюють характер їхнього спілкування та взаємодії з підлітком з порушеннями зору та інтелекту, дозволить здійснити необхідну психолого-педагогічну корекцію з метою оптимізації та

перебудови цих стосунків на якісно новому рівні. Гармонізація дитячо-батьківських стосунків є важливою передумовою для ефективної реалізації психокорекційної роботи з підлітками з комбінованим ефектом, а також сприяє загальному процесу соціальної адаптації дитини з порушеннями зору та слуху.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти проблема сімейного виховання дитини з відхиленнями в розвитку розглядається на основі праць: Л.С.Виготського, В.І.Гарбузова, А.В.Григор'єва, Д.В.Зайцева, Т.А.Закрепіної, О.І.Захарова, Л.М.Зельцман, А.Р.Малер, О.М.Мастюкової, В.Д.Нікуліної, О.А.Савіної, О.А.Стребелевої, В.В.Ткачової, Л.Ф.Хартдинової та ін. [1; 3; 6; 9; 10].

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що проблема дитячо-батьківських стосунків у родинах, де виховується підліток з комбінованими порушеннями, у спеціальній психології є недостатньо вивченою, зокрема потребує подальшого вивчення проблема емоційного ставлення батьків до слабозорого підлітка з розумовою відсталістю. Це й обумовило вибір теми статті: «Психолого-педагогічна допомога сім'ям, що виховують підлітка з комбінованим дефектом».

Дитячо-батьківські стосунки як детермінанта психічного розвитку й процесу соціалізації дитини можуть бути визначені параметрами, одним із яких є характер емоційного зв'язку: з боку батьків – емоційне прийняття дитини (батьківська любов), з боку дитини – прихильність й емоційне ставлення до батьків [2].

Дані досліджень О.А.Савіної, О.Б.Овчарової вказують на те, що матері підлітків з порушенням інтелекту мають суперечливі батьківські установки. З одного боку, вони нехтують дитиною, з іншого боку - устанавлюють симбіотичні відносини з нею, виявляють надмірну турботу. При цьому вони простежують тенденцію до емоційного нехтування батьками дитини [11]. Батьківське нехтування несе в собі негативний афективний досвід для розумово відсталого підлітка й може бути інтегроване в реакції уникнення їм об'єктів, пов'язаних з матір'ю, а надалі й суб'єктів середовища. Така ситуація, обмежує його компенсаторні можливості.

Дослідженнями О.М.Мастюкової було доведено, що характер стосунків більше половини сімей негативно впливає на розвиток підлітка з вадами зору та інтелекту, і лише характер стосунків близько 40% сімей впливає позитивно. Вихованням дитини займаються в основному матері, лише в 24% випадків - батько й мати, а приблизно в 6 % родин дитина є занедбаною [1,].

У дослідженні І.С.Багдасар'ян [12], вивчалися міжособистісні стосунки в сім'ї, що має розумово відсталого підлітка з порушенням зору. Зокрема було виявлено, що підліток, інтуїтивно почуває неприйняття з боку своїх батьків, що деструктивно впливає на міжособистісні контакти в сім'ї. Як основний стиль батьківського

ставлення до слабозорого розумово відсталого підлітка виділяється ігноруюче-авторитарний.

Для проведення дослідно-експериментальної роботи було залучено дві групи сімей, у першу групу ввійшли 40 сімей, що виховують підлітка зі збереженим інтелектом, у другу 40 сімей, що виховують підлітка з порушеннями зору та інтелекту. У дослідженні брали участь підлітки, учні 5-9 класів, що навчаються за програмами масової та допоміжної шкіл, вік яких становить від 10 до 15 років.

За результатами дослідження було виявлено, що батьки підлітків з комбінованим дефектом мають суперечливі виховні установки стосовно власної дитини. Аналізуючи результати методики діагностики батьківського ставлення» А.Я.Варга, В.В.Століна можна зробити висновок, що дитячо-батьківські стосунки в таких сім'ях характеризуються емоційним нехтуванням підлітка (80,2 % для молодших підлітків і 87% для старших підлітків), і одночасно – намаганням встановлювати симбіотичні стосунки з дитиною, захищати її від повсякденних турбот (78% молодші підлітки та 75,1% старші підлітки). Що стосується стилю сімейного виховання, то для матерів розумово відсталих підлітків з порушеннями зору характерна домінуюча позиція у взаємодії з дитиною, вони не схильні дотримуватися партнерської позиції у спілкуванні з підлітком. Крім того, батьки слабозорих розумово відсталих підлітків прагнуть більшого контролю над дитиною, частіше вдаються до критики, покарання та ігнорування. У таких умовах підліток перебуває в ситуації психологічної депривації, що призводить до емоційного й особистісного недорозвитку, формує пасивну життєву позицію. Внаслідок чого, більшість респондентів в підлітковому віці мають песимістичні погляди на майбутнє, не проявляють соціальної активності. У результаті незбалансованості необхідної опіки й вимог батьків до розумово відсталого підлітка з порушеннями зору, він не в змозі опанувати в необхідному обсязі систему стосунків не тільки з дорослими, але й з однолітками, не досягає необхідної зрілості, що проявляється не тільки в недорозвиненні соціального сприйняття, але й в труднощах процесу соціалізації в цілому. У цьому випадку соціалізація проходить не як цілеспрямований, а як нерегульований процес (А.А.Реан, Я.Л.Коломінський) [1].

Разом з тим, аналіз соціально-економічних умов сім'ї та соціального статусу батьків підлітків з розумовою відсталістю та порушеннями зору за програмою В.П.Кашенка «Соціальний профіль» засвідчує, що певний відсоток (15%) батьків характеризуються як такі, що ведуть асоціальний спосіб життя (вживання алкоголю, правопорушення), а тому занедбаність виховної сімейної ролі, емоційне відкидання дитини може бути цілком логічним наслідком асоціального способу життя дорослої людини. Батьки пред'являють до підлітка неадекватно завищені вимоги, не знаючи при цьому закони його психічного розвитку, формування його особистості.

Дані дослідження показують, що більшість підлітків з комбінованим дефектом виховуються в неповних родинях (60%), що позначається на формуванні їхньої особистості. Тривалий дефіцит емоційно співзвучного спілкування навіть одного з дорослих із підлітком, породжує непевність підлітка в позитивному відношенні до нього оточуючих, викликає почуття тривоги й емоційного неблагополуччя.

Підлітки, що мають розумову відсталість та порушення зору, частіше, ніж підлітки зі збереженим інтелектом, відчувають неприйняття й емоційне нехтування, ігнорування з боку близьких людей. Отримані результати дослідження за методикою діагностики батьківського ставлення А.Я.Варга, В.В.Століна; «Незакінчені речення»; тестом «Підлітки про батьків»; методикою «Міжособистісні стосунки дитини» Рене-Жиля; «Програмою вивчення особистості дитини» В.П.Кашенка підтверджують думку про те, що більшість сімей, що виховують дітей з порушеннями інтелекту та зору характеризуються різними типами дисгармонійного виховання й низьким рівнем спілкування. Батьківська неадекватність у прийнятті такої дитини, недостатність емоційно-теплих стосунків, провокує розвиток у розумово відсталих підлітків з порушеннями зору дисгармонійних форм взаємодії із соціальним оточенням і формує дезадаптивні характерологічні риси особистості. У якості домінуючих особистісних тенденцій у підлітків виявляється тривожність, агресивність і відгородженість. Власна психологічна проблематика в таких батьків не дозволяє їм адекватно ставитися до власної дитини-підлітка, внаслідок чого вони не беруть активну участь у корекційно-виховному процесі. Однак затамувати психологічну травму, пов'язану з вихованням слабозорого розумово відсталого підлітка без втручання психолога й використання спеціальних психокорекційних заходів неможливо.

Отримані дані свідчать про важливість і необхідність організації спеціальної психолого-педагогічної допомоги родинам, що виховують розумово відсталих дітей з порушеннями зору. При відсутності спеціально організованих корекційних впливів, спрямованих на формування у батьків емоційно-приймаючого ставлення до власної дитини, подолання наявних недоліків виховних впливів і гармонізацію особистісного розвитку, загальний прогноз подальшого входження підлітків з інтелектуальною недостатністю та вадами зору в систему взаємин «людина-суспільство» на різних її рівнях виявляється несприятливим.

Робота з батьками, із сім'єю – це дуже важливий, складний та необхідний для корекції дитячо-батьківських стосунків вид діяльності педагога, психолога, соціального педагога, а також спеціальних психолого-педагогічних служб та інститутів. Метою роботи з батьками є корекція дисгармонії дитячо-батьківських стосунків й усунення недоліків сімейного виховання як найважливіших факторів, що порушують

процеси розвитку навичок соціальної взаємодії, міжособистісних відносин, особистісного розвитку й соціалізації в цілому.

О.А.Савіна, О.Б.Чарова пишуть про те, що «батьки розумово відсталих дітей своїм відношенням не тільки не полегшують дефект підлітка, а, навпаки, ще більше ускладнюють його [11]. Першочерговим завданням педагогів є навчання батьків, що мають дітей з комбінованим дефектом. Метою такого навчання може бути пом'якшення негативного емоційного досвіду батьків, пов'язаного з вихованням дитини, що має розумову відсталість та порушення зору; зменшення домінантності й зайвої концентрації на дефекті підлітка; підвищення емоційного прийняття власної дитини й сензитивності до його потреб; зміна сприйняття підлітка у бік більш оптимістичного; освоєння батьками ефективних виховних стратегій, адекватних психофізіологічним особливостям власної дитини.

Сім'ї необхідна комплексна допомога, що повинна здійснюватися в декількох напрямках: а) інформаційне забезпечення; б) створення батьківських клубів; в) допомога в пошуку адекватних способів подолання труднощів, своїх схованих ресурсів; г) диференційована психолого-педагогічна підтримка.

Розглянемо тепер види діяльності педагога в кожному із цих напрямків.

Сфера інформаційного забезпечення. Педагог повинен повідомити батькам якнайбільше інформації про специфіку розвитку підлітка з комбінованим дефектом, про способи корекції порушень. Головне завдання педагога полягає в підведенні батьків до осмислення наявного в підлітка дефекту, що дозволить правильно вести з ним роботу в сім'ї й надалі допоможе в його соціалізації. Варто звернути увагу батьків на необхідність активного включення слабозорого розумово відсталого підлітка в повсякденне життя родини. У ході роботи із сім'єю педагогу необхідно націлювати батьків на те, що виховна тактика в сім'ї стосовно підлітка повинна бути точно такою ж, як й у вихованні здорової дитини. Для створення сприятливих умов виховання розумово відсталого підлітка з порушеннями зору в родині, батькам, насамперед, необхідно знати особливості захворювання й розвитку дитини, а також її можливість виконувати ті або інші завдання.

Одним з напрямків роботи педагога є створення батьківських клубів. Вчителів необхідно сформувати на базі установи клуб для батьків, де вони зможуть поділитися один з одним загальними проблемами, адже цей напрямок роботи має чималу роль у знятті психічної напруги й виходу зі стану депресії батьків, пов'язаної з вихованням слабозорої розумово відсталого дитини. Зустрівши «споріднену душу» батьки зможуть поділитися своїм горем, перейняти досвід виховання підлітка. Після таких зустрічей і бесід, як правило, настає катарсис, з'являються проблески надії на те, що дитину можна гідно виховати й зробити її адаптованою до суспільства.

У ході роботи із сім'єю, педагогу необхідно допомогти батьками в пошуку адекватних способів подолання труднощів. Педагог на прикладах переконує мати, що хвора дитина, як це не парадоксально, є не стільки тягарем для неї, скільки джерелом її духовного зростання. Щоденне спілкування з нею докорінно міняє її світогляд, вона стає гуманнішою, мудрішою, усвідомлюючи при цьому, що всі люди мають право на існування й любов незалежно від того, схожі вони або несхожі на інших. Підґрунтям неприйняття є ігнорування почуття власної гідності дитини, коли батьки відчують внутрішнє незадоволення нею, вона їх постійно дратує, вони не довіряють досвіду, який у неї формується; нехтують її віковими можливостями і потребами, особливо якщо стосунки в сім'ї надмірно жорстокі, навіть деспотичні. Батькам треба допомогти зрозуміти: спокійні батьки – спокійний підліток.

Потрібно використати всі засоби, щоб виховувати дитину життєрадісною, активною, упевненою у своїх силах. Перефразовуючи висловлювання видатного російського психоневролога й нейрофізіолога В. М. Бехтерева: «Якщо хворому після бесіди з лікарем не легшає - це не лікар», ми можемо сказати, що якщо мати розумово відсталого підлітка з порушеннями зору після бесіди з педагогом-дефектологом йде пригніченою людиною, що не бачить ніяких можливостей для просування в розвитку своєї дитини, то це не педагог. Необхідно показувати батькам мінімальні, тільки-но помітні успіхи в розвитку підлітка в навчальній або іншій діяльності.

Вчитель повинен показати важливість вступу батьків в активну виховну позицію. Педагог-дефектолог, психолог пропонують батькам вибрати активну позицію боротьби за майбутнє підлітка, а не позицію сторонніх спостерігачів. Довірчий стиль спілкування дозволяє викликати прихильність батьків й установити із сім'єю «зворотний зв'язок». Важливо, щоб батьки не почували своєї «розгубленості» у зв'язку із проблемами дитини, а саме головне - були чітко орієнтовані на виконання рекомендацій фахівців.

Психолого-педагогічна підтримка повинна бути чітко диференційованою й максимально наближеною до реальності, у якій живе сім'я слабозорого розумово відсталого підлітка. У міру дорослішання дитини батькам необхідно проявляти чуйність і гнучкість у наданні простору для ініціативи. Тому психолого-педагогічні консультації повинні проводитися регулярно з метою обговорення реальних випадків і відпрацьовування стратегії й тактики поведінки батьків у важких ситуаціях. Готуючи рекомендації, щодо моделювання психокорекційних занять, педагог повинен урахувати умови життя кожної сім'ї, її склад, культурний рівень, кількість дітей, інакше поради можуть виявитися важко виконуваними, у батьків може виникнути почуття власної безпорадності.

Узагальнюючи вищевикладене, можна виділити наступні правила ефективної взаємодії психолога та педагога з батьками підлітків, що мають розумову відсталість та порушення зору:

1. Батькам потрібні підтримка, допомога й добра порада. В процесі бесіди з ними варто застосовувати емпатійне слухання, говорити, не даючи оцінки їхнім батьківським учинкам, поведінці з підлітком. Кожне ваше слово повинне підводити батьків до того, що це їх дитина й вона як ніхто інший має потребу в любові, терплячому ставленні й емоційній прихильності. Дитина в сім'ї повинна бути впевненою, що її люблять і цінують. Любов батьків і близьких створює почуття захищеності, у такій ситуації підліток більш впевнено дивиться вперед, у нього вільніше розкриваються творчі здібності.
2. Необхідно розмовляти з батьками спокійним тоном, не намагаючись повчати. Не варто поспішати з висновками. Необхідно добре обмірковувати ту інформацію, що одержали від батьків. У бесіді з батьками варто керуватися принципом повного безоцінного прийняття і навчати їх також безоціночно приймати власного дитину-підлітка з комбінованим дефектом. Людину як особистість, у тому числі й дитину, не оцінюють за її зростом, кольором очей, довжиною рук і ніг, інтелектом. Підлітка, як і будь-яку іншу людину, варто оцінювати за її людськими якостями. Тут для батьків відкривається величезне поле діяльності: виховувати в дитині ЛЮДИНУ.
3. Під час зустрічей з батьками необхідно показувати кожне, нехай навіть саме маленьке, досягнення їхньої дитини. Спонукувати батьків до оцінки й порівняння підлітка із самим собою, а не з однолітками, що нормально розвиваються, з огляду на досягнення підлітка вчора, сьогодні й того, чому він може навчитися завтра. Любячи дитину, дорослий сприймає її такою, яка вона є. У цій ситуації він навчає її любові до миру людей. Прихильність до власного дому, любов до близьких, повага до старших - це відповідь підлітка на любов батьків до нього самого.
4. Кожна зустріч із сім'єю дитини повинна закінчуватися конструктивними рекомендаціями для батьків і самого підлітка по нормалізації дитячо-батьківських стосунків.
5. Якщо педагог, вихователь у якомусь питанні некомпетентний, він повинен пояснити межі своєї компетентності і порекомендувати звернутися за консультацією до суміжних фахівців.

Логіка виховання дитини з комбінованим дефектом вимагає наявності спеціальних занять, перебудови при необхідності міжособистісних стосунків у сім'ї, відмови від жорстоких стилів взаємодії з підлітком і вироблення найбільш оптимальної стратегії й тактики виховної роботи з урахуванням дефекту, типу сім'ї, умов життя й інших факторів. Але треба усвідомити, що готових рецептів виховання

на всі випадки життя ніхто не може дати. Батьки повинні разом з допомогою педагога пізнати закономірності розвитку дитини й співвідносити з ними свої дії. Це буде сприяти соціальній адаптації дитини й попередженню формування й закріплення патологічного поведінкового стереотипу в підлітковому віці. Критерієм правильного виховного підходу може служити стан психофізіологічного комфорту в дитини й інших членів сім'ї.

Література

1. **Акатов Л.И.** Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. **Барина Н.В.** Психологічні особливості відношення батька, як чинник формування статево-рольової «Я» – концепції у дівчат-підлітків: Автореф. дис...кандидата психол. наук: 19.00.07/ Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2006.– 20 с.
3. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений в шести томах. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 3. – 526 с.
4. **Григорьев А.** Проблема взаємин у родинях, де є діти з аномаліями розвитку // Дефектологія. – 2004. – №1. – С. 48-50.
5. **Дідук І.А.** Взаємини між дітьми в сім'ї, як чинник психосоціального розвитку: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/Інт. псих-ї ім. Г. С. Костюка АН України. – К., 2001.– 17с.
6. **Крюкова Т.Л., Сапоровская М. В., Куфтяк Е. В.** Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними: Учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2005. – 240с.
7. **Любезнова Е.В.** Семья как развивающая среда для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – №1. – С. 55-58.
8. **Малер А. Р.** Педагог и семья ребёнка – инвалида // Дефектология. – 1995. – №1. – С. 15-19.
9. **Мамайчук И.И.** Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: Учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2003. – 400с.
10. **Мастюкова Е. М., Московкина А. Г.** Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 498 с.
11. **Савина Е.А., Чарова О.Б.** Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Дефектология. – 2002. – №4. – С. 15-23.
12. **Ткачева В.В.** Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.

In this article the author divided the main characteristics of the emotional relation between the parents and children of adolescent age with psychological and physical disorders. The recommendations for the organization of special psychological and pedagogical support for the families with mental handicapped children for children

Н.А. Колодная, Л.С. Муренец

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Обучение и воспитание слабовидящих учащихся имеют ряд собственных принципов и особых задач, направленных на восстановление, коррекцию и компенсацию нарушенных и недоразвитых функций, организацию дифференцированного обучения. Формирование целостного и полного восприятия является важной задачей в развитии познавательной деятельности детей с нарушениями зрения. При их обучении необходимо применять упражнения на формирование способов зрительного восприятия, обследования, выделения в предметном мире качественных, количественных и пространственно-временных признаков и свойств, являющихся основой элементарных математических представлений. Задания и упражнения на активизацию зрительных функций и развитие зрительного восприятия служат не только формированию перцептивных действий, но и способствуют формированию мышления ребенка. Комплексность занятий по математике обеспечивает активность детей при рассматривании, обследовании и зрительном выделении ими признаков и свойств предметов. И в то же время у них развиваются зрительное внимание и зрительная память.

Коррекционная направленность процесса обучения слабовидящих детей во многом зависит от успешной реализации принципа наглядности.

Принцип наглядности — это основное исходное положение дидактики, определяющее направление работы с наглядным материалом, предусматривающее обязательность его использования в учебном процессе. Этот принцип был сформулирован еще в трудах Я.-А. Коменского, а в дальнейшем развит И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинским и другими.

Необходимо четко разграничивать понятие принципа наглядности и наглядных методов обучения.

Наглядный метод характеризуется как способ реализации этого исходного положения, заключающийся в построении системы обучения с использованием средств наглядности.

Средства наглядности используются при изложении учебного материала учителем, в ходе самостоятельной деятельности учеников по приобретению знаний и формированию умений и навыков, при контроле за усвоением материала и при других видах деятельности и учителя, и учеников.

Однако, необоснованное, произвольное и избыточное применение наглядности на занятии может дать и отрицательный эффект.

В связи с этим, рассмотрим ряд условий, которые необходимо соблюдать при использовании средств наглядности:

1) Применяемая наглядность должна соответствовать возрасту, психофизическим особенностям учащихся.

2) Наглядность должна использоваться в меру и показывать ее следует постепенно и только в соответствующий момент урока.

3) Необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций.

4) Детально продумывать руководство восприятием учениками пособия (попутные пояснения, выделение главного, комментирование и т. п.).

5) Демонстрируемая наглядность должна быть точно согласована с содержанием материала.

6) Привлекать самих учеников к нахождению и анализу желаемой информации в наглядном пособии или демонстрационном устройстве.

7) Необходимо рационально сочетать различные формы и методов сообщения учебного материала и учебного труда учеников с учетом содержания и специфики наглядных пособий.

В обучении слабовидящих детей необходимо иметь в виду ряд специальных факторов, учитывающих состояние органов зрения школьников, уровень развития их чувствительности. При реализации наглядных методов обучения и формировании адекватных представлений об объектах и процессах у учеников с нарушениями зрения необходимо учитывать следующие факторы:

1. Состав и структуру нарушенных функций детей.

2. Целевые установки на восприятие и последующее воспроизведение объектов и процессов.

3. Характерные признаки объектов и процессов, доступные для восприятия с помощью сохранной сенсорной системы.

4. Полноту первоначального восприятия, глубину анализа и синтеза признаков и свойств обучаемых объектов, их изменений и превращений.

5. Частоту восприятия и воспроизведения изучаемых объектов и процессов в ходе познавательной деятельности учеников при изучении основ наук.

Дидактические задачи, решаемые с помощью применения средств наглядности:

1. Вовлечение сохранной сенсорной системы в познавательную деятельность учеников.

2. Формирование целостных, адекватных действительности образов.

3. Повышение эффективности восприятия и репродуктивной деятельности детей с нарушениями зрения.

4. Сообщение более полной и точной учебной информации, повышение в результате этого качества обучения.
5. Повышение доступности обучения.
6. Повышение темпа изложения учебного материала.
7. Повышение интереса учеников, удовлетворение их запросов и любознательности.
8. Снижение утомляемости детей на занятиях.
9. Увеличение доли времени на самостоятельную работу учеников. Конец формы

Учитель может использовать различные средства наглядности: реальные объекты (предметы, явления, процессы), их изображения (фотографии, рисунки, видеофильмы), с помощью которых можно сделать понятными для детей события, явления, процессы, не доступные их непосредственному наблюдению; модели изучаемых объектов и явлений. Знание форм сочетания слова и средств наглядности, их вариантов и сравнительной эффективности дает возможность учителю творчески применять средства наглядности целесообразно поставленной дидактической задаче, особенностям учебного материала и конкретным условиям обучения. Формы использования учителем речи для создания у учеников наглядных образов различны. Это могут быть словесные объяснения без привлечения средств наглядности. К ним прибегают в тех случаях, когда объекты изучения абстрактны или для них невозможно создать какие-либо средства наглядности. Здесь важное значение имеет опора на жизненный опыт и знания детей, а также последующая работа над содержанием изложенного учебного материала (пересказ, составление схем, планов и пр.). Словесные объяснения могут сопровождаться показом наглядных пособий с использованием технических средств обучения (ТСО).

Речь учителя может выполнять следующие функции:

- побуждающую и направляющую наблюдение учеников;
- уточняющую направление наблюдений;
- организующую анализ результатов наблюдения;
- объясняющую устройство, назначение и функцию наглядных пособий.

Целесообразность использования тех или иных средств наглядности и технических средств обучения для создания у учеников образов изучаемых объектов связана с выявлением роли пособия (ТСО) в решении учебных задач, деятельности, которую применение этих пособий вызовет у учеников, а также соответствия этой деятельности тем действиям, которые необходимо выполнить ученикам для решения учебной задачи. Если такого соответствия нет, то использование наглядности не только нецелесообразно, но и вредно.

Вся обозримая история человечества характеризуется сменой государств, империй, цивилизаций; сменой способов производства и

орудий труда, культур, технологий и систем образования; использованием различных видов энергии и средств коммуникации.

XX век, в особенности его вторая половина, прошел под знаком научно-технической революции — коренных изменений и преобразований способов производства на основе превращения достижений науки в ведущий фактор развития общественного производства, в непосредственную производительную силу.

Внедрение компьютерных технологий в образование стало ещё одним из наглядных средств обучения. Это логичный и необходимый шаг в развитии современного информационного мира в целом.

Следует ли детям со сниженным зрением использовать компьютеры в школе?

Многие педагоги считают, что да. У некоторых имеются возрождения философского или чисто практического характера. Однако все согласны с тем, что какая-то адаптация школы к компьютерному веку необходима.

С помощью современных технических средств могут быть визуализированы невидимые объекты и явления, частицы, звук, абстрактные теоретические понятия, т. е. создание определённого дидактического образа — модели, которой всегда присущи три функции: изоморфно-отражательная, чувственно-визуальная интегративно - абстрактная.

Уже сейчас компьютерная грамотность является важным показателем культуры, а в будущем окажется необходимой каждому человеку, на каком бы участке он ни работал. Следовательно, компьютерное дело, обучение пользованию компьютером в ближайшее время должно стать всеобщим. А поскольку введение в жизнь любых начинаний всеобщего значения всегда очень ответственно.

В коррекционной работе он используется в основном для развития зрительного анализа и синтеза.

С помощью компьютерных программ развивается зрительно-моторная координация и умения распределять внимание. При регулярном использовании манипулятора "мышь" отмечено улучшение техники письма, снижение мышечного напряжения. Работа с компьютером помогает получить опыт самостоятельных действий, самоконтроля в ситуации выбора, повысить самооценку.

Компьютерные технологии ярко проявляются в гуманизации образования и воспитания детей с дефектами зрения.

Они позволяют заменить почти все традиционные технические средства обучения. Незаменимым помощником может оказаться Power Point. Это приложение позволяет педагогу самостоятельно подготовить мультимедийное пособие к уроку по любому предмету с минимальными временными затратами. При этом от учителя не требуется глубокой компьютерной подготовки, т. к. основные возможности приложения легко освоить всего за несколько часов самостоятельной работы за

компьютером. Формы и место использования презентации (или даже отдельного ее слайда) на уроке зависят, конечно, от содержания этого урока и цели, которую ставит преподаватель.

Применение компьютерных слайдовых презентаций в процессе обучения детей со сниженным зрением имеет следующие достоинства:

- осуществление полисенсорного восприятия материала;
- возможность демонстрации различных объектов с помощью мультимедийного проектора и проекционного экрана в многократно увеличенном виде;
- объединение аудио-, видео- и анимационных эффектов в единую презентацию способствует компенсации объема информации, получаемого детьми из учебной литературы;
- возможность демонстрации объектов более доступных для восприятия сохранной сенсорной системе;
- активизация зрительных функций, глазомерных возможностей ребенка;
- компьютерные презентационные слайд-фильмы удобно использовать для вывода информации в виде распечаток крупным шрифтом на принтере в качестве раздаточного материала для учеников: справочного материала, памяток и т. п.

Многие профессии, которые для незрячего человека были затруднены или вообще недоступны, с появлением новых средств обучения стали реальными, т.е. круг профессий для инвалидов по зрению значительно расширился. Например, юрист в своей работе стал почти независим от услуг секретарей: он может самостоятельно набрать текст документа клиента, отредактировать его и распечатать. С появлением программы речевого доступа под WINDOWS, стало возможным это делать на высоком профессиональном уровне.

Работа слабовидящих писателей, журналистов и других работников интеллектуального труда также значительно упростилась. У музыкантов появилась возможность, подсоединив к компьютеру специальную клавиатуру, создавать самостоятельно всевозможные фонограммы и сочинять музыку.

Перед слабовидящими открылась возможность трудоустройства в сферах, ранее закрытых для них. Я имею в виду профессии, в которых не надо быстро принимать решение, основываясь на визуальной информации; причём эта работа может выполняться как в офисе, так и на дому.

В заключении подчеркиваю, что одним из важнейших условий применения любых современных технических средств в обучении является их использование в контексте программного материала, методов и общих задач обучения и воспитания детей со сниженным зрением.

Литература

І.В.П. Єрмаков, Г.А. Якунін. Розвиток, навчання і виховання дітей з порушеннями зору. М., 1990.

In the article the questions of using of modern means of evidence in the learning of sight – desordered children and correctional work by using of technical means of learning.

УДК 376.42:159.942.5

О.В. Коломійцева

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ 5-7 КЛАСІВ

Розвиток емоційної сфери розумово відсталих дітей – пріоритетна корекційна задача. Відомо, що багато труднощів шкільної адаптації у цих дітей зумовлені незрілістю їх хвилювань та своєрідністю емоційної регуляції поведінки. Багато хто з них має низький або нестійкий інтерес до різноманітних видів діяльності, схильність до відмови від неї через непевність у власних силах, при необхідності діяти самостійно і цілеспрямовано. Діти своєрідно переживають ситуацію оцінки своєї діяльності.

Поверхневі уподобання, емоційна збудженість і лабільність, часта зміна настроїв, прояви афекту призводять до складностей у спілкуванні з однолітками і дорослими. Негативізм, страх, агресивність не сприяють бажаному позитивному розвитку особистості дитини, тому кожний, хто займається вихованням і навчанням такої дитини, розуміє, наскільки важлива своєчасна корекція її емоційної сфери.

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

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

Як показує практика, вже сьогодні потрібна окрема, додаткова розробка методів корекції емоційної сфери для розумово відсталих дітей.

У нашому дослідженні ми спробували експериментально вивчити деякі особливості емоційної сфери розумово відсталих дітей.

Для вирішення цього завдання, ми використовували методику, в основу якої входило визначення особливостей розуміння схематично відображених емоційних станів розумово відсталими дітьми. Мета даної методики полягала в тому, щоб виявити особливості сприйняття емоційних станів учнями, уміння їх вербалізувати, виділяти експресивні ознаки тих чи інших емоційних станів. Стимулюючим матеріалом для визначення емоційних станів розумово відсталими дітьми у нашому дослідженні були піктограми емоцій. Учні пропонувалося уважно розглянути 7 піктограм (радість, спокій, байдужість, здивування, злість, сум, страх) схематично відображених емоційних станів, назвати їх та описати, за якими експресивними ознаками вони зробили такий висновок.

Показники для аналізу:

1. Визначення емоцій словом.
2. Виділення експресивних ознак (вираз очей, вигляд губ, малюнок брів).
3. Рівень диференціації і узагальнення ознак при ідентифікації почуттів.

У процесі проведення даної методики ми виявили такі найважливіші типи емоційного сприймання, які зустрічаються розумово відсталими :

Довербальний: емоція словом не визначається..

Дифузний: учні називають емоцію, але нечітко, без виділення ознак, невпевнені у своїй відповіді („Подивився і впізнав..”, „Та не знаю я, просто впізнав...”, „Я таке бачив”).

Аналітичний: учні називають емоцію, але за окремими ознаками, в основному за виразом піктограми в цілому („У неї рот сміється”, „Вона плаче, ось сльоза”).

Синтетичний: учні сприймають експресію піктограми в цілому, але ознаки не диференціюють („Він злиться”, „Він радіє, сміється”)

Аналітико-синтетичний: учні називають емоцію, ідентифікують її за ознаками, узагальнюють («Він злий, у нього злі очі»)

Дані про кількісне визначення тієї чи іншої піктограми емоційних станів розумово відсталими школярами подані в таблиці.

Таблиця 1.
Дані про кількісне визначення емоційних станів учнями (%)

Клас, школа % правиль- них відповідей	Емоційні стани							
	Радість	Здивування	Сум	Відраза	Злість	Байдужість	Страх	Спокій
5 кл., заг. шк.	100	100	100	95	100	70	100	100
5 кл., доп. шк.	90	50	80	30	90	-	70	45
7 кл., доп. шк.	95	65	90	40	95	10	85	55

У процесі аналізу одержаних даних можна зробити висновок, що кількість визначень емоційних станів за піктограмами емоцій в учнів загальноосвітньої школи набагато вища, ніж у розумово відсталих школярів. Більше того, що стосується адекватності у визначенні емоційних станів за піктограмами в учнів загальноосвітньої школи, то, без сумніву, їх відповіді були адекватні, мали логічний умовивід, який опирався на наявні експресивні ознаки, що відповідали піктограмам з позначенням тих чи інших емоційних станів. Одержані відповіді дітей загальноосвітньої школи ми проаналізували за показниками і вияснили, що 60% відповідей учнів відносяться до аналітико-синтетичного типу сприймання емоцій. Наприклад: *«Це радісний настрій. Очі в людини дуже добрі і посмішка на весь рот»* (Катя Д. з/ш); *«А цей відкрив рот від здивування і брови дугою. Це здивування»*. (Андрій М. з/ш); *«Це злість. Брови зсунуті, рот кривий, як оскал на все обличчя»* (Михайло Д. з/ш); *«Це сум. Ось-ось розплачеться, очі дуже сумні й котяться сльози»* (Катя А. з/ш). Лише в деяких випадках виникали утруднення щодо визначення емоційного стану за піктограмою. Так, «Байдужість» – 30% та «Відраза» – 15% учнів загальноосвітньої школи виявили затруднення при визначенні цих емоційних станів. Учні намагалися назвати емоції, але нечітко, не виділяючи експресивних ознак, та були зовсім не впевнені у своїх відповідях, наприклад: *«Я не знаю, здається, він кудись дивиться. Можливо, це хороший настрій»* (Світлана Л. з/ш). Такі відповіді ми відносили до дифузного типу сприйняття емоційних станів, що складала 8%. Аналітичний тип сприймання складав 15% відповідей учнів загальноосвітньої школи, синтетичний тип – 17%.

Аналізуючи одержані відповіді, ми зіткнулися з тим, що кількість визначень емоційних станів за піктограмами емоцій у розумово відсталих дітей набагато нижчі, ніж у нормально розвинених школярів. Із одержаних даних ми бачимо, що розумово відсталі учні як 5-х, так і 7-х класів більш точніше дають визначення таких емоційних станів, як «Радість» – 90%; «Сум» – 80%; «Злість» – 90%, «Страх» – 70%. Узагальнюючи ці дані, ми можемо припустити, що більш зрозумілі розумово відсталі учні ті емоційні стани, які найчастіше зустрічаються в їхньому житті. Меншу кількість правильних визначень емоцій у розумово відсталих учнів 5 класу складали такі емоції: «Здивування» – 50%, «Відраза» – 30%, «Спокій» – 45%. Така емоція, як «Байдужість», розумово відсталі дітьми не була визначена. Що стосується кількості правильно визначених емоцій розумово відсталіми учнями 7 класів, то спостерігається позитивна зростаюча тенденція у визначенні емоційних станів. Так, наприклад, емоції «Здивування» – 65%, «Відраза» – 40%, «Спокій» – 55% і навіть емоція «Байдужість», яка не була визначена в 5 класі, у 7 класі правильну відповідь дали 10% школярів.

Через своєрідність розвитку мислення, емоційних станів, бідного словникового й понятійного апарату розумово відсталі дітям властиві порушення у процесі встановлення причиново-наслідкових зв'язків, диференціюванні суттєвих і несуттєвих ознак матеріалу, який сприймається школярами. Більшість розумово відсталіх учнів у процесі пояснення своєї відповіді вказували не на логічний умовивід, що спирається на експресивні ознаки, зокрема, міміку, яка відповідає певному емоційному стану, а на випадкові привнесення, різноманітні побічні відомості, а також робили акцент на особистісний стан, що найбільше переживали учні.

Що ж стосується визначення типу сприймання емоційних станів розумово відсталіми дітьми, то за таблицею 2. ми бачимо, що до аналітико-синтетичного типу сприйняття емоційних станів було віднесено 8% відповідей учнів 5-х класів і 15% відповідей учнів 7-х класів допоміжних шкіл. *Аналітико-синтетичний тип сприймання* – для пізнання характеру емоцій, відображених піктограмами, учні вказували на суттєві експресивні ознаки зрозумілих і знайомих їм емоційних станів. Наприклад: *«Цей посміхається. Я посміхаюсь, коли мені весело. Це радість.»* (Олексій М. 7кл. д/ш); *«Цей ось-ось заплаче. Сумно, як на похоронах.»* (Іра М. 5кл. д/ш).

До аналітичного типу сприймання ми віднесли такі відповіді: *„У неї рот сміється”* (Сергій Ж. 5 кл. д/ш) *„Вона плаче, ось сльоза”* (Аліна С. 7 кл. д/ш). Кількість таких відповідей в 5кл.д/ш складало 22% та 27% в 7кл. д/ш. Синтетичний тип сприймання охоплював такі відповіді учнів: *„Він злиться”* (Ігор Ц. 5кл. д/ш), *„Це він загорював”* (Тетяна З. 7кл. д/ш). Кількість правильних відповідей у 5кл. д/ш було 28%, а у 7кл. д/ш – 30%.

Відповіді типу «*Це йому щось не подобається. Він фукає, мабуть йому щось негарно пахне.*» (Олексій І. 7кл. д/ш) (пiктограма «Вiдраза») або «*Це спокiйний настрiй. Не знаю, чому я так думаю.*» (Свiтлана І. 5кл. д/ш) ми теж вiдносили до кiлькостi зрозумiлих емоцiйних станiв. Цi вiдповiдi склали таку групу, яка орієнтується в зовнішніх ознаках, характеризуючи емоційний стан, але не визначається одним словом-поняттям, присвоєним цьому стану. І навпаки, учні називали емоцію або нечітко, або без виділення експресивних ознак. Такі відповіді ми вiдносили до *дифузного типу сприймання* емоцiйних станiв. Цi вiдповiдi склали 31% для учнiв 5 класу допомiжної школи і 20% вiдповiдей для учнiв 7-х класiв допомiжної школи.

Вiдповiдi типу: «*Не знаю*» ми вiднесли до *довербального типу сприймання*, їх вiдсоток складав у 5 класi допомiжної школи 11%, а в 7 класi допомiжної школи – 8%.

Аналізуючи вiдповiдi учнiв допомiжної школи, можна зробити висновок, що на вiдмiну вiд учнiв загальноосвiтньої школи у вiдповiдях розумово вiдсталих учнiв переважає дифузний тип сприймання. При цьому спостерiгається позитивна зростаюча тенденцiя до збiльшення експресивних ознак у вiдповiдях розумово вiдсталих школярiв. Данi про типи сприймання емоцiйних станiв учнями поданi в таблицi 2.

Таблиця 2.

Данi про типи сприймання емоцiйних станiв учнями.

Клас, школа	Типи сприйняття				
	Аналiтико- синтетичний	Аналiтичний	Синтетичний	Дифузний	Довербальний
5 кл., з. шк.	60	15	17	8	-
5 кл., доп. шк.	8	22	28	31	11
7 кл., доп. шк.	15	27	30	20	8

З одержаних нами даних можна зробити висновок, що через своєрiднiсть емоцiйного розвитку, а також низький вияв емоцiй у розумово вiдсталих дiтей їм притаманне розумiння простих та елементарних станiв, розумiння емоцiйних станiв недавно пережитих на власному досвiдi або досвiдi близьких людей. Але з вiком помiтна позитивна зростаюча тенденцiя в розумiнні емоцiйних станiв.

Узагальнюючи результати наукових психолого-педагогічних досліджень та аналіз отриманих нами даних свідчить про те, що потрібна окрема, додаткова розробка засобів, методів та прийомів корекції емоційної сфери розумово відсталих дітей. Одним із таких засобів виступає мистецтво, яке є універсальним засобом формування творчих здібностей, образного мислення, естетичних потреб і смаків, емоційно-чуттєвої сфери. Мистецтво є особливою формою духовно-практичної діяльності, у якій відбувається емоційно-ціннісне самовизначення особистості дитини.

Література

1. **Анохин П.К.** Эмоции // Психология эмоций: Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – С. 172-177. 2. **Выготский Л.С.** Учение об эмоциях. Соб. соч. Научное наследие. – М.: Педагогика, т. 6, 1984. – С. 91 – 318. 3. **Петров В.Г., И.В.Белякова** Психология умственно отсталых школьников. – Москва, 2002. 4. **Рубинштейн С.Л.** О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во Ан СССР, 1958. – 147с. 5. **Чебыкин А.Я.** Распознавание педагогами выражения эмоций у учащихся // Вопросы психологии. – 1991. - № 5. – С. 74-80.

The peculiarities of understanding of the schematically represented emotional states by the intellectually backward pupils, their ability to verbalize them, as well as to single out the expressive signs of certain emotional states, are considered in the article.

УДК 376

І.В.Коробкіна

ПСИХОЛОГО-КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Починаючи вже з перших років життя в дитини закладається основа майбутньої особистості. Дитина оволодіває навичками ходіння, діями з предметами, формуються основи фізичного і психічного здоров'я. [2]

Крім того, саме в цей час проходить розвиток мовлення, який суттєво впливає на всі психічні процеси дитини (пам'ять, сприйняття, створює фундамент для формування уявлень, мислення). [5]

Саме мовлення стає провідним засобом спілкування та дає можливість для отримання нової інформації та її освоєння. Формується в тісному єдинстві з пізнавальною діяльністю дітей. [5]

Але причини різного характеру (гіпоксія плода, вроджені порушення метаболізму, пологові травми тощо), а також психолого-педагогічні (соціальна деривація) приводять до порушення мовленнєвого розвитку.[4]

Згодом дефекти в розвитку мовлення поряд з патологією всіх її сторін приводять до порушення психічного розвитку дітей, розумових процесів, порушення емоційно-вольової сфери, а іноді і до аномального розвитку особистості в цілому. [2]

Одним з таких системних порушень у дітей дошкільного віку є загальне недорозвинення мовлення.

При якому відмічаються специфічні особливості психічного розвитку дітей (Л.І.Белякова, О.Н.Усанова, Т.Б.Філічова, Г.В.Чиркіна).[2]

Діти даної категорії виділяються недостатністю різних видів сприйняття (слухового, зорового, просторового), не чіткістю уваги, порушенням мислення (діти відстають в словесно-логічному мисленні).[3]

Проявляються труднощі в оволодінні процесами аналізу, синтеза, порівняння, узагальнення (Г.В.Чиркіна,Т.Б.Філічова 1991) [3]

У частини дітей з загальним недорозвиненням мовлення відмічаються також порушення розвитку рухової сфери. Найбільші труднощі виявляються при відтворенні завдання по просторово-временним параметрам, відмічається недорозвиток дрібної моторики.[1]

Недостатність пізнавальної діяльності не сформованість моторних навичок робить процес сприйняття навколишнього світу у дітей найменш активним. Таким чином порушується такий важливий стан, як готовність дитини до шкільного навчання.[4]

Виявлені особливості пізнавальної діяльності при загальному недорозвиненні мовлення орієнтують нас на вивчення дітей даної категорії з позиції цілісного підходу, який передбачає виділення в структурі порушення як мовленнєвої так і немовленнєвої симптоматики.

Отримані результати дослідження психічних функцій дітей з загальним недорозвиненням мовлення також свідчать про низький рівень розвитку сенсорної, моторної функції, а також про особливості діяльності (порушення пам'яті, втомленість, небажання до діяльності). Нами встановлено, що 52,8% дітей виявлено затримку розвитку пізнавальної діяльності. І у лише 37,4% дітей розвиток відповідав нормі. Порушення дрібної моторики виявлено у всіх дітей з ЗНМ.

У процесі теоретичного аналізу спеціальної науково-методичної літератури з окремої проблеми та результатів обстеження ми з'ясували, що питання розвитку у дітей немовленнєвих процесів і їх вплив на мовленнєвий розвиток недостатньо обстежені. Це і зумовило наш вибір розробити методику корекційного впливу з метою попередження розвитку немовленнєвих психічних функцій у дітей з загальним недорозвиненням мовлення.

Основною метою корекційно-розвивальної програми є робота, яка спрямована на розвиток усіх психічних процесів дитини; формування позитивної навчальної мотивації у дітей; створенню соціально-психологічних умов для формування інтелектуальної, особистої готовності дитини до навчання.

Під час корекційно-розвивальної роботи ми використовували такі форми роботи, які забезпечують кінцевий позитивний результат, керувалися такими методами, як дидактична гра, синектика; методи усвідомленого логічного типу: об'єднання (синтезу), розділу (аналізу), класифікації, узагальнення, порівняння; комбіновані запитання, метод спроб і помилок. Розподіл матеріалу проводився від простого до складного.

Враховували індивідуальні особливості кожної дитини; специфіку її розвитку, вираженість дефекту, можливості сприйняття корекційно педагогічного впливу.

Таким чином особливістю корекційної роботи з дітьми з ЗНМ є її розвивальна спрямованість (Л.Виготський, О.Винарська, О.Мастюкова, Н.Жукова, Т.Філічева, Г.Волкова).[5]

Без створення розвивального оточення всі завдання на нашу думку вирішити неможливо.[5]

Для кожного віку є своя ведуча діяльність, в процесі якої проходить формування розвивального середовища.

В віку від 3 до 6 років такою діяльністю являється гра. Виходячи з того, що в дітей з загальним недорозвиненням мовлення спостерігаються труднощі в формуванні деяких вищих коркових функцій (слухомовленнєвого сприйняття, орієнтування у просторі, конструктивного праксису), особливості протікання діяльності (складно актуалізувати набуті знання та навички, дотримуватися обратного принципу узагальнення, переключатися з одного способу дії на інший, самостійно контролювати правильність виконання завдання, діти не помічають помилок, здебільшого не звертаються з запитаннями до педагога) є закономірним, що зазначена категорія дітей важко включається в організовану педагогом діяльність.[7]

Гра — це провідний вид діяльності дітей дошкільного віку, ефективний засіб для організації діяльності, особливо при корекції немовленнєвих психічних функцій [8].

Тому в корекційній роботі ми застосували прийоми ігрової діяльності для залучення дітей в навчальний процес.

Ігри використані в роботі відповідали за змістом потребам формування психомоторної діяльності, мовленнєвого та психічного розвитку, що досягається завдяки поєднанню у меті кожної з цих завдань мовленнєвого, рухового та когнітивного компонентів. [8].

Робота за дітьми з загальним недорозвиненням мовлення передбачає програмний курс розрахований на 30 годин.

Програма сприяння розвитку:

- пізнавальної сфери;
- творчої уяви, творчого мислення особливості, яка вміє приймати нестандартні рішення.

Поняття проводились з підгрупою в якій 7-12 дітей 2 рази на тиждень.

Тривалість одного заняття 30 хвилин.

При організації занять дотримувались принципів:

- добровільна участь дітей;
- зміна видів діяльності на одному занятті, на кожному занятті давалось щось нове;
- від наочності до уявлення;
- вислуховувати та заохочувати кожного.

Пропоновані завдання відповідають вимогам державної програми навчання і виховання «Малютко» програми О.В. Крикун «Корекційно-розвивальна програма з розвитку когнітивної сфери», завданнями корекційної роботи у спеціальних групах для дітей з загальним недорозвиненням мовлення.

Корекційна робота з дітьми данної категорії вирішувала ряд завдань. Усі завдання були спрямовані на розвиток рухової, зорової, механічної пам'яті, уваги:

- визначити геометричні фігури виконанням певного руху;
- по пам'яті намалювати зображений предмет на картці;
- по пам'яті назвати цифри.

Розвиток мислення:

- назвати впродовж 1 хвилини різні слова;
- допомогти матроскіну знайти корівку..

Розвиток розумових операцій (аналіз, синтез, узагальнення); уваги:

- знайти і відібрати малюнки за певними ознаками;
- уміння назвати предмети, які належать до певної ознаки;
- намалювати зображення людини, клоуна, будинку, користуючись набіром фігур;
- уміння назвати предмети одним словом;
- визначити зайві слово та пояснити свій вибір;
- викласти малюнки у певному логічному порядку та розповісти казку.
- виділити у предметі різноманітні властивості (птах — вертоліт — метелик);
- гра «Заборонене слово» (не можна вимовляти наприклад слово так).

Розвиток дрібної моторики:

- намалювати будинок, частіф якого повинні бути різного коляру (двері — синіми, будиночок — жовтим);
- «Домалювати фігуру»
- «Колективний малюнок» (кожен з дітей малює лінію чи образ) у результаті виходить спільний малюнок.

Також проводились завдання на розвиток самоконтролю, уміння зосереджуватись, розвитку довільності психічних процесів, розвиток

творчих здібностей, творчої уяви, завдання на формування позитивної навчальної мотивації.

Таким чином в процесі корекційної роботи у дітей з ЗНМ ми здійснювали не тільки формування навичок ігрової діяльності, а і корекції і розвиток немовленнєвих психічних функцій.

Використання корекційно-розвивальної програми в роботі з дітьми з ЗНМ сприяло досягненню значних результатів в розвитку пізнавальної діяльності, а також підкреслили целесообразність включення в вихований процес даної системи корекційної роботи.

Проведене обстеження свідчить про необхідність проведення роботи по розвитку немовленнєвих психічних процесів у дітей з загальним недорозвиненням мовлення, а також про ефективність використання спеціальних методів корекції для вирішення проблеми удосконалення виховання та розвитку дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення.

Література

1. **Андрусишина Л.** Психологічні характеристики сформованості операції класифікації у дітей із загальним недорозвиненням мовлення // Дефектологія. – 2003. - №1.
2. **Астапов В.М., Ю.В. Микадзе** Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. –П., 2008.
3. **Волковська Т.Н. Юсупова Г.Х.** Психологічна допомога дошкільникам з ЗНМ. – М., 2004.
4. **Корекційно-педагогічна** робота у дошкільних закладах для дітей з порушенням мови /Під редакцією Ю.Ф. Гаркуши. – М., 2002.
5. **Манько Н.** Методика корекційно-розвиваючого виховання дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення //Дефектологія. – 2006. - №2.
6. **Маринушкіна Є. Замазій Ю.** Корекційні програми на допомогу практичному психологу ДНЗ.
7. **Марченко І.** Передумови навчання творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку //Дефектологія. – 2001. - № 2.
8. **Соломко І., Романюк І.** Розвивально – дидактичні ігри для дітей від 3 до 6 років //Палітра педагога. – 2008. - №4

In the article the main sence of psychological and correctional work with children having general speech retardation.

Т.Г. Кузнецова, Т.И. Сусленко

МЕТОДЫ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Методология специального образования детей с ограниченными возможностями обоснована в концепциях „Спеціальна освіта дітей з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки і перспективу” (1996), „Реабілітація дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями” (1998), „Державний стандарт спеціальної освіти” (2000). В этих документах особое внимание уделяется личностному и социально-психологическому направлению воспитательного процесса детей с особыми образовательными потребностями, указывается на возможность инклюзивного обучения. Именно такой тип обучения позволяет обеспечить права детей с ограниченными возможностями на получение среднего образования в условиях общеобразовательных учебных заведений совместно с коррекционной помощью.

Мы изучали особенности ознакомления с окружающим миром детей с задержкой психического развития, посещающих массовую школу. Специфика дефекта этой категории учащихся и своеобразие их развития ведет к тому, что в массовой школе они не могут полноценно обучаться, не усваивают программный материал и попадают в группу стойко неуспевающих. Мы предположили, что пропедевтическая работа по ознакомлению этих детей с окружающим миром позволит в комплексе с другими направлениями работ решить проблему повышения качества их образования.

В значительной степени работа по ознакомлению детей с задержкой психического развития с окружающим миром зависит от уровня развития их восприятия. Развитие восприятия у детей дошкольного и младшего школьного возраста рассматривалось в работах ряда психологов и педагогов Венгер Л.А., Гальперина П.Я., Запорожца А.В., Зинченко В.П., Леонтьева А.Н., Ружской А.Г., Эльконина Д.Б. и др. В концепции развития психических процессов они рассматривали развитие детского восприятия, как овладение различными видами перцептивных действий, обеспечивающих адекватное отражение окружающих предметов и их свойств. Поэтому сенсорное воспитание является основой создания полноценных представлений об окружающем.

Уже в дошкольном возрасте, действуя с предметами, ребенок начинает все более точно оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности и др. Происходит сенсорное развитие ребенка, которое является основой основ умственного воспитания, в процессе сенсорного развития, происходит формирование ощущений,

восприятия, обогащение малыша разнообразными впечатлениями, расширение ориентировки в окружающем.

Сенсорное воспитание направлено на то, чтобы научить детей точно, полно и расчлененно воспринимать предметы, их разнообразные свойства и отношения (цвет, форму, величину, расположение в пространстве, высоту звуков и т. п.). Психологические исследования показывают, что без такого обучения восприятие детей долго остается поверхностным, отрывочным и не создает необходимой основы для общего умственного развития, овладения разными видами деятельности, ознакомления с окружающим миром, полноценного усвоения знаний и навыков в начальных классах школы. Сенсорная культура ребенка, уровень развития его ощущений и восприятия являются важной предпосылкой успешной познавательной деятельности.

Развитие ощущений и восприятия происходит успешнее в условиях целенаправленной содержательной деятельности, а именно, в процессе разных видов деятельности - изобразительной, конструктивной, музыкально-двигательной, при ознакомлении детей с окружающим миром, в играх. Продуктивная деятельность не только создает благоприятные условия для развития ощущений и восприятия, но и вызывает потребность в овладении формой, цветом, пространственными ориентировками.

Особенности практической деятельности ребенка и ее возрастные изменения оказывают существенное влияние на онтогенез человеческого восприятия. Развитие как деятельности в целом, так и входящих в ее состав перцептивных процессов происходит не спонтанно. Оно определяется условиями жизни и обучения, в ходе которого, как справедливо указывал Л.С.Выготский, ребенок усваивает общественный опыт, накопленный предшествующими поколениями. В частности, специфически человеческое сенсорное обучение предполагает не только адаптацию перцептивных процессов к индивидуальным условиям существования, но и усвоение выработанных обществом систем сенсорных эталонов (к числу которых относится, например, общепринятая шкала музыкальных звуков, решетки фонем различных языков, системы геометрических форм, свойства цвета и света и т. д.). Отдельный индивид использует усвоенные эталоны для обследования воспринимаемого объекта и оценки его свойств. Такого рода эталоны становятся оперативными единицами восприятия, опосредуют перцептивные действия ребенка, подобно тому, как его практическая деятельность опосредуется орудием, а мыслительная – словом.

В процессе познания окружающего мира необходимым является вид творческого мышления, продуктом которого является порождение новых образов, создание новых визуальных форм,

несущих определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым. Эти образы отличаются автономностью по отношению к объектам отражения. Мышление визуальное продолжает и завершает процесс обобщенного отражения сущностных особенностей объектов, который был начат мышлением наглядно-действенным и наглядно-образным. Исходные основания этого отражения содержатся в предметном содержании внешних перцептивных и опознавательных действий и в уподоблении предметно-практических и чувственно-практических действий свойствам объектов. Результирующая часть этого процесса отражения включает такую форму внутренних викарных перцептивных действий, которая позволяет преобразовывать выделенное предметное содержание в динамическую систему функций объектов или их частей.

Если на более низких уровнях отражения (при мышлении наглядно-действенным и наглядно-образном) викарные перцептивные действия используются для актуализации и преобразования известного - образов памяти при опознании и предметно-понятийных образов при формировании концептуальной модели, то на уровне визуального мышления эти действия направляются на определение неизвестного - структуры функциональных связей и отношений реальных или идеальных объектов. Благодаря манипулятивной способности зрительной системы могут создаваться и преобразовываться взаимодействия элементов концептуальной модели, воспроизводиться структура внутренних связей и общая динамика функциональных отношений элементов, объединенных в целостную систему.

Обобщение средствами викарных перцептивных действий может осуществляться на широкой основе. С их помощью выявляются границы устойчивого функционального взаимодействия элементов, устанавливается соподчиненность функций элементов, направление, интенсивность и общая динамика функциональных изменений. В свете подобного отражения элементы характеризуются не предметными свойствами, а процедурными особенностями изменений их состояний. Установлением связи элементов процедурного вида воспроизводится действительный „природный” процесс функционирования объектов отражения по их собственным естественным законам.

Одновременно функции элементов приобретают „операциональный смысл”, из которого могут извлекаться принципы осуществления адекватных практических действий с объектами в реальных условиях. Определение наиболее значимых и

специфических функций элементов, устойчивых функциональных связей изменяет и характер манипулятивных действий. С ориентировки и исследования они перестраиваются на более направленное и избирательное выполнение. Происходит как бы функциональная специализация манипулятивных действий, аналогичная той, которая прослеживается в генетическом развитии, когда сформированные „образы вещей” и „образы связей вещей” превращаются в „образы действий” с ними. Мышление визуальное проявляется в наибольшей степени в творчестве архитекторов, режиссеров, дизайнеров, скульпторов и других представителей творческих видов деятельности; оно также проявляется в диагностике и управлении состоянием сложных систем, особенно при выведении их из нештатных режимов работы и аварийных состояний, при принятии стратегических решений, в научной разработке теоретических схем и концепций.

Все исследования указывают на то, что *основным методом* сенсорного воспитания является обследование детьми предметов с целью определения их свойств. *Обследование* - это специально организованное восприятие предметов для последующего использования его результатов в той или иной содержательной деятельности и основной метод сенсорного воспитания детей. В процессе обследования дети учатся выделять и различать величину, форму, пространственные отношения, цвет.

Накопление сенсорных представлений может быть обеспечено путем ознакомления ребенка лишь с тремя-четырьмя разновидностями каждого свойства. Оно требует знакомства с цветом, формой, величиной, охватывающего, по возможности, все основные варианты. Вместе с тем обучение не следует проводить на бесчисленном множестве разновидностей свойств. Так как в этом случае не будет создаваться нужная почва для последующего овладения системой эталонов.

Способы обучения, применяемые в сенсорном воспитании, разнообразны и зависят, во-первых, от обследуемых свойств, а во-вторых, от целей обследования.

Обучение обследованию должно проводиться с учетом возрастных различий детей. Так, детям младшего возраста следует предлагать для обследования предметы простые по форме и строению, чтобы процесс выделения частей и установления их взаимоотношений был более легким. Детям школьного возраста предлагаются упражнения на установление причинных связей, анализ, сравнение, обобщение, воспроизведение воспринимаемой информации.

Одной из важных задач сенсорного воспитания является формирование у детей представлений о сенсорных эталонах. Если ребенок знаком с эталонами и их словесными обозначениями, ему легче ориентироваться в окружающем мире. Он соотносит встречающиеся

ему предметы с тем или иным эталоном и называет цвет, форму, величину предмета, пространственное расположение его деталей.

Наряду с обследованием, ведущим методом ознакомления детей с задержкой психического развития с окружающим является дидактическая игра. Для данной категории детей игра и в начальных классах остается важным видом деятельности. Она доставляет детям радость, и если другие виды деятельности ученика связаны с игрой, они становятся для него тоже привлекательными и вызывают огромный эмоциональный отклик, что, безусловно, положительно сказывается на качестве усвоения знаний об окружающем, на любой творческой деятельности. То, что дети легко обучаются „играючи”, заметили и доказали великие педагоги Водоводова Е.Н., Тихеева Е.И., Ушинский К.Д.. Большая заслуга в разработке проблемы принадлежит Богуславской З.М., Жуковской Р.И., Радиной Г.И., Сакулиной Н.П., Флериной Е.А., и др.

А.Н.Леонтьев подчеркивает, что в процессе игры учебная деятельность опирается на не учебный контекст деятельности, то есть на цели и мотивы тех видов деятельности, которые развиваются раньше.

Всеми исследователями обучающий эффект игры объясняется ярко выраженным интересом детей к игре. Именно поэтому игру можно использовать „...как механизм перевода требований взрослого в потребности самого ребенка”.

Задачи ознакомления младших школьников с ЗПР с окружающим миром продуктивно решаются в процессе изобразительной деятельности. В ходе изобразительной деятельности происходит интенсивное развитие сенсорных способностей. Изобразительная деятельность интересна, увлекательна для ребенка, так как он имеет возможность передать свои впечатления об окружающей действительности с помощью бумаги. Этот процесс вызывает у него чувство радости, удивления.

Занятия по рисованию, лепке, аппликации, конструированию для младших школьников с задержкой психического развития могут быть представлены в виде закрепления умения различать и называть цвет, форму, величину, определять пространственное расположение, композиционный замысел. Такие упражнения позволяют прочно закрепить и расширить представления о предметах, явлениях окружающего мира.

Основными направлениями в коррекционно-педагогическом процессе по ознакомлению детей с ЗПР с окружающим являются:

- системная игровая форма работы;
- увеличение пассивного и активного словаря;
- правильное формирование фразовой речи, ее лексико-грамматического строя;
- расширение сенсорных способностей;
- расширение представлений об окружающем мире;

- развитие процессов внимания, памяти, наглядно-образного и словесно-логического мышления (сравнения, анализа и синтеза);
- развитие общей и мелкой моторики рук, глазо-ручного контроля;
- развитие процессов ориентировки, обобщения и дифференциации;
- развитие эмоциональной сферы на основе мотивации игры.

Пропедевтические занятия по ознакомлению с окружающим направлены на коррекцию недостатков сенсорного развития, способствует более успешному, полноценному ознакомлению учеников с проблемами в обучении с окружающим, формируют базовую основу к развитию более сложных исследовательских форм мышления, а именно - развитие познавательных функций. Базовые сведения об окружающем мире, подкрепленные сенсорным опытом ребенка, носят устойчивый постоянный характер, усваиваются в большем объеме.

Таким образом, сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе, и для многих видов труда. Именно поэтому мы посчитали необходимым изучить проблему сенсорного развития младших школьников с ЗПР и выяснить его роль в ознакомлении детей с окружающим миром.

Литература

1. **Вопросы** психологии учебной деятельности младших школьников/ Под ред. В.В. Давыдова, Д.Б. Эль конина. - М., 1962. - С. 74-89.
2. **Выготский Л.С.** Развитие высших психических функций. - М., 1982. - С. 254-272.
3. **Выготский Л.С.** Мышление и речь/ Избранные психологические исследования. - Собр. соч., т.2, - М.: Педагогика, 1991. - С. 190-213.
4. **Діти із затримкою** психічного розвитку та їх навчання. Навч. посібник для педагогів і шкільних психологів/ Т.Д.Ілляшенко, Н.А. Бастун, Т.В. Сак. – К.: ІЗМН, 1997. – 128 с.
5. **Забрамная С.Д.** От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. Серия “Школа для всех”. – М.: Новая школа, 1998. – 144с.
6. **Ульенкова У.В.** Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990. – 184с.: ил.

Methods of familiarizing with the surrounding world of the junior psychologically retarded schoolchildren, which are educated at the general schools, as well as the importance of sensor upbringing for this process, are considered in the article.

Н.А. Куковинец

ИЗМЕНЕНИЕ ХАРАКТЕРА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ ПОД ВЛИЯНИЕМ РОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Учитывая то, что социальные условия играют определяющую роль в психическом развитии ребенка с отклонениями в развитии, его социализация является главной целью коррекционной педагогики. В свою очередь социализация ребенка с отклонениями в развитии не может быть достигнута без участия в этом процессе его ближайшего окружения, его семьи. На сегодняшний день семья рассматривается как фундаментальный и главный институт, в котором формируется, развивается и воспитывается ребенок, а характер эмоциональных отношений в семье во многом предопределяет дальнейшее психофизическое и социальное развитие ребенка.

В связи с тем, что количество семей, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии, постоянно растет, то растет и интерес к изучению таких семей. На сегодняшний день накоплено большое количество материала, который свидетельствует о существовании проблемы, связанной с социальной адаптацией семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. Однако, при этом не существует системного, методического подхода к решению этого вопроса. Недостаточно разработаны направления психологической коррекционной помощи семье, в которой воспитывается ребенок с отклонениями в развитии. Изучение психологических особенностей таких семей, их психотерапевтического потенциала, может послужить основой для разработки психокоррекционных и психотерапевтических методов и форм работы с семьями, воспитывающими ребенка с психофизическими особенностями.

Таким образом, объектом исследования выступает семья, воспитывающая ребенка с отклонениями в развитии. Предмет исследования – изменение характера эмоциональных отношений в семье под влиянием рождения ребенка с отклонениями в развитии.

Цель исследования – выявление изменения характера эмоциональных отношений, в частности, изменений личностных особенностей родителей, в семье под влиянием рождения ребенка с отклонениями в развитии.

В процессе взаимодействия ребенка со взрослыми (родителями, лицами, их замещающими) возникают, развиваются и интериоризируются различные формы психической деятельности (А.Н.Леонтьев), в том числе и личностные качества ребенка. В современных исследованиях выявлена прямая зависимость влияния

семейного фактора на особенности развития ребенка: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка [3, с.62]. К тому же семейное неблагополучие способно влиять и на эффективность коррекционно-педагогических мероприятий, провоцировать разнообразные вторичные отклонения в психическом развитии, различные негативные соматические проявления в психофизическом состоянии такого ребенка.

Так А.С.Мишина в своем исследовании рассматривает отклонения в психофизическом развитии детей раннего возраста не только как возможное следствие органических и функциональных нарушений, но и как вторичные проявления, обусловленные дефицитом общения и отсутствием адекватных способов сотрудничества родителей с детьми. Она выделяет шесть моделей сотрудничества родителей с ребенком: изолированность, предполагаемую взаимосвязанность, речевую взаимосвязанность, «молчаливое соприсутствие», «влияние и взаимовлияние», активную взаимосвязанность [3, с. 55-56].

По мнению многих исследователей, определенный интерес в изучении изменения структуры отношений в семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, представляют работы И.С.Багдасаряна. Целью теоретико-эмпирического исследования автора стали межличностные отношения в семье, воспитывающей умственно отсталого ребенка. И.С. Багдасарян приходит к выводу о том, что с первых лет жизни умственно отсталые дети интуитивно чувствуют неприятие со стороны своих отцов, что деструктивно влияет на межличностные контакты в семье. В качестве основного стиля родительского отношения к умственно отсталому ребенку выделяется отвергающе-авторитарный [3, с.53-54]. Очень часто неприятие, эмоциональное отвержение, злобу и даже агрессию по отношению к своему «неполноценному» ребенку испытывают не только отцы, но и матери, а так же прародители. Родители могут эмоционально не принимать своего ребенка, холодно, безразлично или даже жестоко относиться к нему, по различным причинам завышать предъявляемые к ребенку требования, которые не соответствуют его реальным возможностям. Это может быть связано с незнанием и непониманием специфики развития таких детей, их способностей, с непониманием и осуждением со стороны окружающих, с боязнью критической оценки со стороны общества, с неприятием факта болезни ребенка, отрицанием диагноза. Какова бы ни была причина такого поведения, оно, безусловно, травматично влияет на уязвимую психику ребенка и несет за собой порой необратимые негативные последствия, проявляющиеся в виде психосоматических нарушений. Ведь, как утверждает И.С.Багдасарян, несмотря на имеющиеся отклонения в развитии, такие дети остаются очень восприимчивыми к любым эмоциональным проявлениям ближайшего окружения, к которому относятся члены семьи ребенка, особенно – к проявлениям негативным.

Наряду с отрицательным отношением к своему ребенку, имеющему отклонения в развитии, часто наблюдается и абсолютно противоположное отношение: очень часто отец ребенка, а также родственники с его стороны обвиняют мать в рождении «неполноценного» ребенка. Нередко сама мать считает себя виновницей этого, в связи с чем пытается подавить чувство вины, проявляя повышенное внимание, заботу, опеку к ребенку, занижая требования к нему. Тем самым подавляются его потенциальные возможности и происходит «парализация» активности ребенка, что, безусловно, тормозит его развитие.

Для некоторых же родителей диагноз психического недоразвития аналогичен отсутствию ребенка или даже его смерти, что приводит к реакции горя, сходной с такой, которая наблюдается при утрате любимого человека. Они либо парализованы своими переживаниями, либо не видят никакой перспективы в заботе о ребенке с таким недостатком. И в том, и в другом случае вместо усиленного ухода и внимательного воспитания ребенок получает мало внимания или ничего вовсе, в связи с чем его состояние может только усугубляться [1, с. 50].

В работе Е.М.Мастюковой и А.Г.Московкиной «Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии» приведены такие данные: более половины семей отрицательно влияют на развитие умственно отсталого ребенка, и лишь около 40% семей оказывают положительное воздействие. При этом, даже в тех семьях, где отношение к ребенку правильное, родители в большинстве случаев действуют, руководствуясь лишь собственным пониманием роли воспитания, не разбираясь в его специфике. Почти 70% родителей маленьких детей склонны переоценивать их способности, а в 25% - недооценивают. Только 5% родителей правильно оценивают возможности своих детей. Воспитанием ребенка занимаются в основном матери, лишь в 24% случаев – отец и мать, а примерно в 6% семей ребенок предоставлен сам себе [2, с. 176].

В связи с тем, что появление в семье ребенка с отклонениями в развитии является очень сильным психологическим и эмоциональным ударом для родителей, вызывающим потрясение, то становится очевидным, что наличие у ребенка отклонений в развитии также может оказывать психотравмирующее воздействие на психику родителей.

По мнению В.В.Ткачевой, проблеме изучения психотравмирующего влияния факта рождения ребенка с отклонениями в развитии на семью, структуру семейных взаимоотношений, а так же на возникновение психопатологических расстройств у родителей таких детей посвящены работы, большая часть которых выполнена зарубежными учеными. В них описываются психопатологические расстройства, возникающие у родителей (преимущественно у матерей) как следствие психического стресса в результате рождения аномального ребенка (С.Н. Davis, J.R. Thurston, O.G. Leeson, L.G. Miller, K. Stevenson, и др.) [3, с. 17-18].

Проблемы и переживания с которыми сталкиваются родители, воспитывающие особенного ребенка, не угасают, и тем более не исчезают с течением времени, и даже могут увеличиваться – они присутствуют в их жизни постоянно, иногда явно, а иногда скрыто, тем самым вызывают постоянное чувство напряжения у родителей, которое может проявляться в психической или соматической сфере, и может принимать форму невроза, затяжной депрессии.

Наиболее полно данный аспект проблемы детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с нарушениями в развитии, впервые был освещен в работах Р.Ф. Майрамяна (1974, 1976). Предметом его исследования являлась семья умственно отсталого ребенка. Впервые ситуация, сложившаяся в результате рождения в семье больного ребенка, рассматривалась как «психотравмирующая, затрагивающая значимые для личности матери ценности» (Р.Ф. Майрамяна, 1976). Автор считает, что блокирование достижения психологически значимой для матери цели – восстановления психического здоровья ребенка – является одной из причин возникновения у нее самых различных психопатологических расстройств таких, как синдром тревожной депрессии, выраженный аффект тоски и др., которые нередко сопровождаются психосоматическими расстройствами (колебаниями АД, головными болями, тошнотой, бессонницей, нарушениями терморегуляции, нарушениями менструального цикла, психогенным зудом, крапивницей, ранним климаксом и др.). По мнению исследователя, выявленные нарушения более выражены и чаще наблюдаются у личностей, преморбидно отличающихся акцентуированными чертами характера [3, с. 18-19].

Рождение больного ребенка травмирует матерей, нарушает психическое здоровье и меняет сложившийся жизненный стереотип. Катамнез показывает преобладание у матерей аффективных расстройств. Характер психопатологии зависит от периода заболевания, преморбидных особенностей и факторов социального убеждения. Динамика психогенного заболевания – смена острой психопатологии затяжными невротическими расстройствами. Затяжной характер стресса приводит к развитию психосоматических расстройств, наряду с психопатологическими [1, с. 393].

Причины появления психосоматических расстройств у родителей могут быть различны:

- фрустрация своих собственных значимых интересов из-за необходимости уделять большого количества времени и внимания больному ребенку. Обеспечение ухода за аномальным ребенком требует очень много сил и времени, ради чего родителям приходится жертвовать своим досугом и профессиональной деятельностью.

- ухудшение отношений между супругами. Нередко родители таких детей под влиянием различных стрессоров разводятся.

- длительность и постоянство стресса, связанного с фактом рождения «неполноценного» ребенка;
- материальные трудности, связанные с тем, что появление в семье больного ребенка требует дополнительных и немалых затрат, которые чаще всего не соответствуют реальным доходам семьи;
- сужение круга общения, социальная «изолированность», которые вызваны чувством стыда, вины родителей за рождение такого ребенка. Родители стыдятся ходить с ребенком в гости, стыдятся говорить знакомым о пребывании своего ребенка во вспомогательной школе, боясь услышать критику или осуждение в свою сторону. В связи с этим иногда родители и вовсе не хотят, чтобы их ребенок посещал специализированное учреждение, где ему могут оказать нужную помощь, настаивая на его пребывании в общеобразовательном учреждении, что в свою очередь неминуемо приводит к негативным последствиям различного характера.

Подводя итоги теоретического анализа проблемы изменения структуры семьи под влияние появления ребенка с отклонениями в развитии, следует отметить, что не только факт рождения аномального ребенка влияет на психофизиологическое здоровье родителей, но и психофизиологическое здоровье родителей и их эмоциональные проявления по отношению к ребенку также влияет на психические и соматические отклонения в его здоровье. Поэтому, изучение особенностей такого взаимовлияния детей и родителей является очень важной базой для дальнейшей разработки оптимальной психокоррекционной и психотерапевтической помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям.

Литература

1. **Добряков И.В., Заширинская О.В.** Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия / Добряков И.В., О.В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2007. – 400с.
2. **Мастюкова Е.М., Московкина А.Г.** Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений / Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 408с.
3. **Ткачёва В.В.** Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб.пособие/ В.В. Ткачёва. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.

In the article the article the theoretical analysis of the problem of changes in character of emotional relations, specially personal particularities of parents, in family under influence of existence of child with deviation in the development is proposed.

І.В. Кущенко

**РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ
ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У 1-3 КЛАСАХ ДОПОМІЖНОЇ
ШКОЛИ НА ОСНОВІ ВРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ
ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ ТЕХНІКО-
ТЕХНОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ**

Проблемі оптимізації трудового навчання у допоміжній школі в теорії і практиці корекційної педагогіки та спеціальної психології відводиться особливе місце, що визначається виключним значенням праці для корекції розвитку розумово відсталих учнів та необхідністю їх підготовки до самостійної життєдіяльності у суспільстві (С.Ш.Айтметова, Є.О.Білевич, В.І.Бондар, А.М.Висоцька, Г.М.Дульнев, І.Г.Єременко, Л.В.Занков, В.В.Засенко, В.Ю.Карвяліс, Г.М.Мерсіянова, С.Л.Мирський, В.Г.Петрова, Н.П.Павлова, Б.І.Пінський, Г.М.Плешканівська, В.М.Синьов, К.М.Турчинська, О.П.Хохліна та ін.). У цьому контексті особлива роль відводиться трудовому навчанню у початковій ланці, яке є пропедевтичною основою для подальшої професійно-трудової підготовки розумово відсталих школярів.

Оптимізація навчального процесу потребує забезпечення ефективності опанування учнями програмного матеріалу. Навчальною програмою з трудового навчання передбачено вивчення учнями певного обсягу техніко-технологічних знань (про умови та процес праці) і способів дій (умінь та навичок), необхідних для виконання трудових завдань.

Результати експериментального вивчення психологічних особливостей засвоєння техніко-технологічних знань показали, що процес трудового навчання у початковій ланці допоміжної школи має певні недоліки з огляду на досліджувану проблему.

Передусім виявилось, що, спрямовуючи зусилля на формування в учнів навчально-трудової діяльності, вчителі мало уваги приділяють її змістовому компоненту – формуванню техніко-технологічних знань, або навіть взагалі його обминають і відразу переходять до операційного компонента – навчання трудовим діям. Отже, заняття з праці переважно присвячуються виконанню учнями трудового завдання, результатом якого є виготовлення певного виробу. При цьому, цей процес здебільшого відбувається за умови того, що вчитель виконує за учня мисленнєвий етап роботи, залишаючи йому тільки практичну частину завдання. Зрозуміло, що за такого підходу відпадає необхідність у формуванні потрібних техніко-технологічних знань. Також, що є досить важливим, вчителі у педагогічному процесі не здійснюють належної роботи з корекційного розвитку пізнавальної сфери учнів. Водночас, на

підставі спостережень за навчальним процесом, було з'ясовано, що заняття з трудового навчання мають достатні можливості, щоб уникнути цих недоліків. Результати проведеного дослідження свідчать про те, підвищенню ефективності трудового навчання у початковій ланці допоміжної школи сприятиме проведення роботи, яка враховуватиме психологічні особливості засвоєння розумово відсталими молодшими школярами техніко-технологічних знань у процесі:

- формування змістового компонента навчально-трудої діяльності – становлення в учнів усіх структурних компонентів техніко-технологічних знань (про результат, предмет, засоби праці та трудові дії) за показниками їх сформованості (повнота, правильність та усвідомленість);
- формування операційно-організаційного компонента навчально-трудої діяльності в процесі виконання трудового завдання за показниками ефективності його виконання (правильність, швидкість, цілеспрямованість, самостійність, розуміння завдання, вербалізація способу його виконання та якість виробу);
- розвитку пізнавальних процесів, що лежать в основі засвоєння знань (сприймання, мислення та пам'ять).

Врахувати усі визначені відносно самостійні напрями роботи у їх взаємозв'язку видається можливим за умови спеціальної організації заняття з трудового навчання. Відомо, що заняття складається з трьох частин: підготовчої, основної і заключної. Так, у підготовчій частині (5-7 хв.) повідомляються мета і завдання уроку, створюється уявлення про характер конкретної трудової діяльності, демонструється зразок виробу тощо. Основна частина заняття (30-35 хв.) присвячується формуванню техніко-технологічних знань, навчання трудовим діям і вмінню виконувати трудове завдання на основі засвоєних знань, а також корекційному розвитку учнів, зокрема їх пізнавальної сфери.

Виходячи з результатів проведеного дослідження, слушним є положення про те, що більш ефективному виконанню учнями трудового завдання сприятиме попереднє формування в них техніко-технологічних знань. Процес виконання учнями трудового завдання присвячується не лише формуванню в учнів трудових дій, а й удосконаленню засвоєних ними техніко-технологічних знань. Корекційний розвиток пізнавальної сфери школярів проводиться як під час формування техніко-технологічних знань, так і під час виконання учнями трудового завдання. З огляду на досліджувану проблему, більш ефективному засвоєнню їх техніко-технологічних знань та застосуванню їх на практиці сприятиме розвиток передусім таких пізнавальних процесів, як сприймання, мислення та пам'ять.

У заключній частині заняття підводяться підсумки, дається оцінка діяльності учнів і результатів їх роботи, демонструються кращі вироби. Така організація заняття дасть можливість також врахувати

психологічні особливості засвоєння техніко-технологічних знань учнями на всіх його етапах.

Формування змістового компонента навчально-трудової діяльності передбачає поступове становлення в учнів структурних компонентів техніко-технологічних знань із збереженням логічного зв'язку між ними за визначеними показниками сформованості. Ця робота здійснюється вчителем на основі аналізу зразка виробу і використання таблиці, де в колонках, що відповідають суті кожного структурного компоненту знань, слід вносити їх конкретні назви (табл.). Змістове наповнення таблиці змінюється залежно від теми заняття. Ефективному розкриттю суті техніко-технологічних знань сприятиме використання таких методів, як: бесіда, екскурсія, лабораторна робота з опорою на сенсорні дії учнів, дидактична гра тощо.

Формування операційно-організаційного компонента навчально-трудової діяльності учнів має здійснюватися за схемою: спільне виконання завдання (починаючи з відпрацювання окремих трудових дій), самостійне виконання аналогічного завдання, самостійне виконання відносно нового завдання. Поряд з роботою у зазначеній послідовності проводиться становлення в учнів словесного опосередкування діяльності (фіксуючого, супроводжуючого, плануючого мовлення), навчання здійснювати аналіз зразка виробу, самоконтроль власної діяльності (опосередкований і безпосередній) та взаємоконтроль, навчання розумінню завдання.

Результативність роботи на уроках праці у двох вище зазначених її напрямках значною мірою залежить від дотримання таких загальних методичних умов: вироблення в учнів позитивного ставлення до трудової діяльності, надання учневі дозованої індивідуальної допомоги (загальної, практичної, вербальної), використання наочних засобів (колекцій матеріалів та інструментів, таблиць, схем, предметних та предметно-інструкційних карт, різноманітних технічних засобів навчання тощо).

Таблиця

Навчальний матеріал для формування техніко-технологічних знань у розумово відсталих молодших школярів за структурними компонентами

Структурний компонент техніко-технологічних знань	Суть навчального матеріалу
Результат праці	Назва виробу, його призначення, основні характеристики (розмір, колір тощо).
Предмет праці	Назва матеріалу, з якого виготовлено виріб, його властивості, призначення, назви деталей

	виробу, їх кількість, характеристики (розмір, колір, місце розташування).
Засоби праці	Назви інструментів, які необхідні для виготовлення виробу, їх призначення, правила застосування.
Трудові дії	Назви трудових дій, які необхідно виконати для виготовлення виробу, їх послідовність та правила виконання.

Розвиток пізнавальних процесів проводиться на матеріалі трудового навчання одночасно із формуванням змістового та операційно-організаційного компонентів трудової діяльності. Використовуються також спеціально спрямовані вправи з розвитку сприймання, мислення та пам'яті впродовж заняття (див. дод.).

Насамкінець варто зазначити, що запропоновані рекомендації, на нашу думку, слід використовувати як доповнення до програм з трудового навчання для допоміжної школи початкових класів з метою підвищення ефективності навчального процесу школярів, оскільки вони розроблені на основі виявлених і детально проаналізованих психологічних особливостей засвоєння техніко-технологічних знань учнями.

Додаток. Розвивальні ігри для використання на заняттях з трудового навчання розумово відсталих молодших школярів

Розвиток сприймання

1. «Чудовий мішечок».

Обладнання. Мішечок з непрозорої тканини із зав'язкою, парні предмети.

Хід гри. 1-й варіант (зразок подається зорово-тактильно). Перед вчителем на столі лежать два комплекти однакових іграшок. Вчитель бере пару предметів, розглядає їх з дітьми і називає, звертаючи увагу на те, що вони однакові. Потім один з них опускає в мішечок. Так відбувається з кожною парою предметів. Предмети, що залишилися на столі, вчитель накриває серветкою. Учні по черзі підходять до вчителя, він дістає з-під серветки один з предметів, пропонує дитині на нього подивитися, узяти в руки, а потім знайти такий самий в мішечку. Учень на дотик дістає потрібний предмет і порівнює його із зразком.

2-й варіант (змінюється спосіб подачі зразка – тільки зорово). Предмети, що лежать на столі у вчителя дитина тільки розглядає, не беручи їх в руки. Гра проводиться також як і в першому варіанті.

3-й варіант (зразок дитина не бачить, а лише обмацує). Вчитель пропонує дитині опустити руку в мішечок і на дотик відгадати що це.

2. «Пригости звіряток».

Обладнання. Декілька іграшок-тварин, стільки ж непрозорих мішечків, в яких іграшки і натуральні об'єкти, які виконують роль їжі тварини або іншої тварини.

Хід гри. Учню потрібно запустити руку в кожний мішечок по черзі і визначити якій з них містить їжу для однієї з тварин.

3. «Заховай кульку в долонях».

Обладнання. Кульки одного кольору, але двох контрастних розмірів – великий і маленький.

Хід гри. Вчитель кладе на стіл дві кульки – великий і маленький. Показує дітям як заховати кульку в долоньці. Потім викликає одного учня і пропонує узяти будь-яку з двох кульок і також заховати його. Якщо учень бере маленьку кульку, то він зможе виконати завдання, якщо ж великий, то кулька залишається видимою. Вчитель говорить, що кулька не сховалася, його видно тому що він великий. Потім роздає всім учням різні кульки і просить заховати їх в долоньках. Результати виконання завдання вчитель обговорює з дітьми. Після цього знову роздає дітям кульки, цього разу надаючи вибір.

Розвиток мислення

4. «Закрий картинку».

Обладнання. Предметне лото з 8 карт із зображенням предметів меблів, одягу, транспорту, тварин. До лото додаються сині і зелені кружечки.

Хід гри. Лото потрібно розмістити на шкільній дошці. Завдання учня полягає в тому, що б знайти всі картинки із зображенням тварин і закрити їх зеленими кружечками, а одяг - синіми кружечками. В грі можуть брати участь 2, 3, 4 люди, облік часу за бажанням.

5. «М'яч».

Вчитель кидає учню м'яч і говорить: «Лисиця», він повинен піймати м'яч і відповісти: «Звір». (Стакан – посуд, лялька – іграшка та ін.).

6. «Біжи до мене».

Обладнання. Прапорці одного кольору, але різної форми (квадратні, прямокутні і трикутні) по кількості дітей.

Хід гри. Дітям роздають прапорці, вони розбігаються по хлопку. Вчитель піднімає один з прапорців і ті, у кого прапорці такої ж форми повинні підбігти до нього. Потім діти знову розбігаються, а вчитель показує вже інший прапорець. Необхідно варіювати черговість в показі прапорців, що б діти не орієнтувалися на порядок їх пред'явлення; орієнтиром повинна служити форма прапорців.

Розвиток пам'яті

7. «Що змінилося?»

1-й варіант. Вчитель вішає на дошці картинку із зображенням 3-4 знайомих предметів і просить назвати їх. Потім знімає цю картинку і

віщає іншу – на якій зображено 7-8 знайомих предметів і просить сказати чи є серед них ті, які зображені на попередній картинці.

2-й варіант. Потрібно знайти показану фігуру з 15 інших.

Варіантів цього завдання може бути багато: з предметами, іграшками кольоровими смужками тощо.

8. «Слухай і повторюй».

Вчитель стукає по столу певну кількість разів і просить відтворити почуте.

9. «Назви слова, які запам'ятав».

В основі лежить методика на осмислене запам'ятовування (А.Р.Лур'є, С.Л.Виготського).

Хід гри. На дошці вивішуються картинки. Потім вчитель називає слова, кожне з яких відповідає картинці, і вказує на нього. Через 15-20 хвилин вчитель перевіряє, скільки слів запам'ятав той або інший учень, дивлячись на картинки. Доцільно на початку уроку назвати слова і показати картинки, а в кінці уроку перевірити кількість слів, що запам'яталися. Завдання можна поступово ускладнювати, додаючи картинки і слова, використовувати додаткові картинки (яким не відповідають слова), картинки, які підходять до слів по значенню, а не є їх точною копією та ін.

The article describes the results of theoretical-experimental research of problem of psychological features of mastering of technical- and technological knowledge by the children with mental retardation in primary schools.

УДК 376

І.А. ЛАЗАРЄВА

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Основною метою логопедичної допомоги в системі освіти є забезпечення ефективності навчально-виховного процесу та розвитку дітей з вадами мовлення, а також попередження шкільної неуспішності. Значне місце в логопедичній роботі з молодшими школярами посідає вирішення завдань, спрямованих на подолання труднощів засвоєння навичок писемного мовлення та корекцію проявів порушень писемного мовлення у дітей з дисграфією. За даними дослідників (І.М.Садовнікова, Р.І.Лалаєва, Є.Ф.Соботович, О.М.Корнєв, Н.В.Чередниченко та ін.) порушення писемного мовлення є однією з найбільш поширених форм

мовленнєвої патології серед учнів початкових класів. Тому актуальними напрямками досліджень є вирішення питань щодо етіології, симптоматики дисграфії, структури зазначеного порушення, а також теоретичне обґрунтування та методична розробка коректувальних методик, моделей та технологій логопедичного супроводу процесу навчання та розвитку школярів з дисграфією.

Дисграфія на сучасному етапі розвитку науки розглядається як стійка нездатність оволодіти навичками писемного мовлення за правилами графіки (у відповідності із фонетичним принципом письма), незважаючи на достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку та відсутність виражених порушень слуху та зору [1], яке не пов'язано з нерегулярністю шкільного навчання [2]. В логопедії пріоритетним напрямом досліджень зазначеної проблеми є психолого-педагогічний підхід, започаткований у роботах Р.Є.Левіної та її послідовників. В рамках цієї наукової школи дисграфія розглядається як наслідок порушення усного мовлення. Подальші наукові пошуки вчених (Винокур О.С., Грушевська М.С., Соботович Є.Ф., Гопіченко О.М., Лалаєва Р.І., Садовнікова І.М.) розширили уявлення про симптоматику дисграфії, експериментально довели, що патогенетичними механізмами цього порушення виступають, також несформованість або порушення різних вищих психічних функцій: усного мовлення, фонематичних процесів, зорового та зорово-просторового сприймання, пам'яті, мислення, уваги, моторики, слухомоторних координацій. Дослідження в галузі нейропсихології суттєво розширили коло уявлень про механізми дисграфії. Методологічну основу нейропсихологічного напрямку досліджень дисграфії складають фундаментальні теоретичні положення Л.С.Виготського, О.Р.Лурія про системну будову вищих психічних функцій. Згідно з даними Т.В.Ахутіної, Л.С.Цветкової, А.В.Семенович, дисграфію може спричинити порушення будь-якого з функціональних компонентів письма. Проте, як зазначає О.Р.Лурія, письмо та інші вищі психічні функції (функціональні системи) мають загальні ланки, їх здійснення можливе за участю загальних компонентів. Отже, порушення будь-якого компоненту письма закономірно відбивається не лише на письмі, а також і на здійсненні тих психічних функцій, до складу яких зазначений компонент входить, це дозволяє визначити системний взаємозв'язок специфічних утруднень засвоєння письма та особливостей психічних функцій молодших школярів, і на підставі цього диференційовано підійти до побудови стратегії корекції порушень писемного мовлення, зокрема тих, що в сучасній логопедії визначаються як оптична дисграфія. Сучасний рівень психолого-педагогічної діагностики, корекції, профілактики порушень писемного мовлення у молодших школярів передбачає міждисциплінарне обґрунтування його тактичних і стратегічних цілей і завдань. Крім зазначеного, вчені відзначають різке ускладнення структури відхилень в психологічному розвитку дітей, значне збільшення так званих поєднаних порушень в

різних категорій дітей, чим, ускладнюється як діагностика так і корекція відхилень розвитку (Ю.В.Микадзе, Н.Я.Семаго, М.М.Семаго, А.В.Семенович, В.В.Тарасун, М.К.Шеремет). Все це в цілому підтверджує необхідність розширення уявлень про дисграфію, вивчення її з позицій сучасних знань з різних галузей науки. Такий міждисциплінарний підхід розширює уявлення про причини дисграфії, механізмах порушення, її симптоми не обмежуючи їх помилками в письмовій продукції школярів, дозволяє більш ґрунтовно підійти до розробки методів профілактики, діагностики і корекції дисграфії у дітей.

Реалізація такого підходу з використанням нейропсихологічних методів діагностики та корекції порушень писемного мовлення представлена в роботах російських учених (Т.В.Ахутіна, Г.М.Вартапетова, О.А.Веліченкова, Н.Н.Волоскова, М.Г.Храковська та ін.). Нейропсихологічна діагностика труднощів засвоєння навичок писемного мовлення дозволяє диференційовано підходити до стратегії побудови корекційно-розвивальної роботи, ефективно долати і запобігати труднощам навчання писемного мовлення, проте, широке коло питань організації, методологічного та методичного комплексного психолого-педагогічного супроводу потребує подальшого теоретичного вивчення і практичної розробки.

Термін „супровід” почав активно входити в ужиток теорії і практики освіти. Поняття „супровід” (М. Бітянова, Ю. Слюсарев, Р. Бардієр, А. Волостников, А. Деркач, С. Мухина) близьке таким поняттям, як сприяння (До. Гуревич, І. Дубровіна; Х. Лійметс, Ю. Сієрда), „спів-буття” (С. Слободчиков), співпраця (З. Хоружій), спільне пересування, допомога одній людині іншій у подоланні труднощів.

Під супроводом розуміють систему професійної діяльності фахівців (психологів, соціальних педагогів, логопедів, дефектологів і ін.), спрямована на створення умов для успішного навчання і розвитку дитини в ситуаціях шкільної взаємодії (Н. С. Афанасьєва).

Отже, організація психолого-педагогічного супроводу процесу навчання молодших школярів з оптичною дисграфією базується на наступних принципах:

1. Комплексний, міждисциплінарний, інтегративний підхід до навчання, розвитку, корекції порушень.
2. Безперервність супроводу процесу коректувального навчання і розвитку.
3. Індивідуалізація навчання.

Психолого-педагогічний супровід в пропонованій методичній моделі є системно організованою діяльністю, спрямованою на побудову стратегії формування навичок писемного мовлення в процесі спеціальної організованої соціальної взаємодії.

Виділяються наступні етапи роботи:

1. Діагностичний
2. Корекційно-розвивальний

3. Пропедевтичний

Діагностичний етап включає два діагностичних блоки. Метою першого діагностичного блоку є проведення дослідження порушень писемного мовлення з використанням традиційних методів та прийомів, що склалися в логопедії. (Аналіз специфічних помилок в письмових роботах учнів з урахуванням їх кількості, частоти повторюваності, характеру та ін.). Другий діагностичний блок передбачає проведення нейропсихологічної діагностики. Аналіз результатів обстеження дозволяє встановити слабкість тієї чи іншої ВПФ, а також виявити, який структурно-функціональний компонент страждає первинно і призводить до недорозвинення даної ВПФ в цілому.

Питання методології діагностичної роботи з дітьми достатньо висвітлені в літературі (Ахутіна, 1998, Ахутіна та ін., 1996; Цветкова Л.С., 2001, Семенович А.В., 2001, 2002; Мікадзе Ю.В., 2002). Всі автори, спираючись на наукові здобутки О.Р.Лурії підкреслюють необхідність системного, або синдромного, підходу до діагностики, що передбачає виділення первинно постраждалої ланки функціональної системи, його вторинних системних наслідків та компенсаторних перебудов. Автори одноголосні у твердженні, що такий «факторний» аналіз дозволяє поставити і функціональний і топічний діагноз дорослим, щодо можливості постановки надійного топічного діагнозу дітям думки різних вітчизняних і зарубіжних фахівців розходяться. Вчені, які вважають, що у дітей надійно може бути поставлений лише функціональний діагноз (Ахутіна, 1998а; Johnson, 1997) виходять із принципу динамічної «хроногенної» організації і локалізації функцій (Виготський, 1995; Лурія, 1969) або концепцій “імовірного епігенезу” “хронотопічного натівізму” (Gottlieb, 1992; Elman et al., 1996).

Вони зазначають, що внаслідок

- незавершеного процесу кортикалізації психічних функцій,
- вікової дифузності та пластичності функціональних органів дітей
- можливості організації психічного процесу на різних рівнях мозкової ієрархії
- наявності колоподібних функціональних зв'язків мозкових структур

Нейропсихологічне дослідження може виділити постраждалу функціональну ланку, але його топіка може бути вказана лише імовірнісним способом. Проте, визначені особливості, дозволяють проводити всебічний аналіз порушень. На основі цього аналізу розробляється індивідуально-орієнтована стратегія і тактика корекційно-розвивальної роботи.

Перейдемо до розгляду теоретичних основ корекційно-розвивальної роботи. Для всіх вітчизняних психологів її методологія визначається принципами соціального генезу психічних функцій, їх системної будови і динамічної організації та локалізації (Виготський, 1982, Лурія, 1969). У корекційно-розвивальній роботі з дітьми

нейропсихологи розвивають два напрями: перший спрямований на формування базових основ, передумов пізнавальних функцій, другий – на розвиток і корекцію пізнавальних функцій та їх компонентів. Обидва ці підходи комплементарні. Перший з них, названий методикою «замещающего онтогенеза», виходить з того, що «вплив на сенсомоторний рівень з урахуванням спільних закономірностей онтогенезу стимулює розвиток всіх ВПФ (А.В.Семенович, 1998, 2002). Методично цей підхід представляє адаптований варіант базових тілесно-орієнтованих психотехнік. У ній передбачається відпрацювання тієї єдності афекту, сприйняття і дії, яка є основою для розвитку соціального спілкування та всіх психічних функцій людини, що підлягають інтеріоризації (Л.С.Виготський, 1984).

Другий напрям корекційно-розвивальної роботи реалізує ідеї Л.С.Виготського про хід процесу інтеріоризації. У тезах до доповіді «Психологія і вчення про локалізацію психічних функцій» Л.С.Виготський писав: «... спочатку всі ці функції (вищі форми мовлення, пізнання і дії) виступають як тісно пов'язані із зовнішньою діяльністю і лише згодом переходять всередину, перетворюючись на внутрішню діяльність. Дослідження компенсаторних функцій, що виникають при цих розладах, показують, що об'єктивування порушеної функції, винесення її назовні і перетворення на зовнішню діяльність є одним з основних шляхів компенсації порушень» (1982, з. 174).

У сучасній літературі виділяються декілька стратегій корекційно-розвивальної роботи. Одні з них, аналітичні, спираються на виявлення сильних і слабких сторін розвитку дитини. До них належать: “Атака слабкості” (Kirk, 1972; Reitan, 1980; Alfano, Finlayson, 1987); корекція з опорою на збережені ланки (Flynn, 1987; Симерницька, Матюгин, 1991); змішаний підхід (Rourke et al., 1983). Інший тип підходу може бути названий “інтерактивним”. Прихильники цього підходу вважають найважливішими забезпечення високої мотивації до навчання, залучення дитини до активної взаємодії з дорослим.

На основі теорії формування психічних функцій дитини (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін) та теорії системної динамічної організації функцій (Л.С.Виготський, А.Р.Лурія), корекційний процес передбачає розвиток слабкої ланки з опорою на сильні ланки в ході спеціальній організованої взаємодії дитини та дорослого. Виходячи з теоретичних позицій Л.С.Виготського – А.Р.Лурія, така взаємодія будується

- з урахуванням закономірностей процесу інтеріоризації;
- з урахуванням слабкої ланки функціональних систем дитини
- за умов мотивованого, емоційного залучення дитини до процесу взаємодії.

Урахування закономірностей процесу інтеріоризації (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін) здійснюється шляхом варіювання завдань від простого до складного по трьох параметрах: спільне –

самостійна дія; опосередковане зовнішніми опорами – інтеріорізована дія; розгорнена поелементна дія – згорнута дія.

Урахування слабкої ланки функціональних систем дитини передбачає, що в процесі взаємодії дорослий спочатку бере на себе функції слабкої, а потім поступово передає їх дитині. Для передачі функцій педагог вибудовує завдання від простого до складного щодо слабкої ланки. Він ставить перед дитиною завдання і допомагає її вирішувати, скорочуючи або збільшуючи свою допомогу залежно від успішності виконання завдань учнем (тобто допомога носить «інтерактивний» характер). Таким чином, педагог працює в зоні найближчого розвитку дитини (Л.С. Виготський).

Робота над слабкою ланкою передбачає її відпрацювання не в ізольованій функції, а у всіх вербальних і невербальних функціях, до складу яких входить ця ланка. Виявлення слабкої ланки здійснюється не лише за допомогою нейропсихологічного обстеження, що проводиться на початку корекційної роботи, функціональний діагноз уточнюється в ході динамічного дослідження в процесі здійснення корекційної роботи. Емоційне залучення дитини до процесу соціальної взаємодії є передумовою когнітивного її розвитку: якщо емоційна сфера виступає як сильна сторона, на неї можна спиратися в організації корекційно-розвивальної роботи, якщо вона є слабкою стороною, її розвиток повинен стати першочерговим завданням корекції.

Особливістю пропедевтичного етапу є закріплення досягнутих результатів, а також прогнозування можливих труднощів при переході до опанування складніших форм писемного мовлення, збільшенні об'ємів письмових завдань та їх ускладненні. Подальша робота з формування навичок писемного мовлення молодших школярів проводиться з врахуванням індивідуальної стратегії, яка визначається за індивідуальним латеральним профілем з урахуванням функціональної асиметрії півкуль.

Організація та реалізація нейропсихологічного супроводу навчання та розвитку молодших школярів з оптичною дисграфією є багатоаспектною та неподільною складовою процесу гармонізації особистості в цілому. Залучення до організації та реалізації нейропсихологічного супроводу практичних психологів, використання сучасних методик діагностики та корекції, дозволяє окреслити перспективи підвищення ефективності логопедичної роботи з формування навичок писемного мовлення у молодших школярів з оптичною дисграфією.

Література

1. **О.М.Корнев** Нарушения чтения письма у детей. – СПб.:Речь, 2003. – 330 с, с.133.
2. **Садовникова И.Н.** Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников.-М.: Просвещение, 1995 - 256 с.

- 3. Лалаева Р.И.** Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. для логопеда. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 224 с;
- 4.Левина Р.Е.** Недостатки чтения и письма у детей. – М.: Учпедгиз, 1940.;
- 5.Спирова Л.Ф.** Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи / Под ред. Р.Е.Левинной. – М.: АПН РСФСР. – 1957. – С. 5-7.4;
- 6.Токарева О.А.** Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и ст. деф фак-тов пед. вузов/ под ред Л.С.Волковой: в 5 кн. – Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – кн. 4: Нарушения письменной речи: дислексия. Дисграфия. – 304с., 208-223.;
- 7.Садовникова И.Н.** Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников.-М.: Просвещение, 1995 – 256 с.
- 8.Лурия А.Р.** Высшие корковые функции человека. М., 1969.
- ∕6.ЛурияА.Р. Основы нейропсихологии. М.: Изд-во МГУ, 1973.
- 9.Цветкова Л.С.** Нейропсихологии счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. - М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.
- 10.Соботович Є.Ф.** Нормативні показники та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку (у його фонологічній ланці) дітей дошкільного віку, <http://www.logopedia.nm.ru/Sob-Kr-F.htm>.
- 11.Тарасун В.В.** Логодидактика, Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. –К.: Видавництво НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004.

The article is devoted to the actual problem of modern logopedy. The theoretical aspects of logopedical work with optical disgraphy in begin classes and the questions of psychological and pedagogical support of such pupils are proposed.

УДК 376

В. О. Липа

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У КОРЕКЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

Зміни, що відбуваються у світі в області цілей освіти, корекційної у тому числі, які співвідносяться із глобальною задачею забезпечення входження людини в соціальний світ, його продуктивну адаптацію в цьому світі, викликають необхідність постановки питань забезпечення змісту більш повного, особистісно - і соціально-інтегрованого результату. Загальним визначенням такого інтегрального соціально-індивідуально-поведінкового феномена як результату змісту в сукупності

мотиваційно-цінносних, когнітивних складових виступило поняття «компетенція/компетентність».

При цьому відзначимо, що самі поняття «компетенція», «компетентність» і похідне «компетентний» широко використовувалися і раніше – у побуті, літературі, їх тлумачення наводилося в словниках. Так, наприклад, у словнику іноземних слів приводиться наступне визначення: «компетентний (лат. *competens, competentis* належний, здатний) – знаючий, знаючий у визначеній області; маючий право по своїх знаннях або повноваженнях робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь».

Аналіз пропонованих багатьма авторами трактувань компетентності дозволяє визначити нижченаведену номенклатуру: самих компетенцій і набору вхідних у кожен з них компонентів. При цьому, приймаючи за увагу, що компетенції це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новотвори: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин, що потім виявляються в компетентностях людини. Окреслимо спочатку коло цих основних компетенцій, кажучи про їхні подальші прояви як у якості компетентностей. Усього виділяють три основних груп компетенцій (видів) [1].

1. Компетенції, що відносяться до самої людини як особистості, суб'єктові діяльності, спілкування. Вони суть:

– компетенції здоров'єзбереження: знання і дотримання норм здорового способу життя, знання небезпеки паління, алкоголізму, наркоманії, СНІДУ; знання і дотримання правил особистої гігієни, побуту; фізична культура людини, воля і відповідальність вибору способу життя;

– компетенції ціннісно-сміслової орієнтації в світі: цінності буття, життя; цінності культури (живопис, література, мистецтво, музика), науки; виробництва; історії цивілізацій, власної країни; релігії;

– компетенції інтеграції: структурування знань, ситуативно-адекватної актуалізації знань, розширення та збільшення знань;

– компетенції громадянськості: знання і дотримання прав і обов'язків громадянина; воля і відповідальність, впевненість у собі, власне достоїнство, громадянський обов'язок; знання і гордість за символи держави (герб, прапор, гімн);

– компетенції самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної й предметної рефлексії; сенс життя; професійний розвиток; мовленнєвий і мовний розвиток; оволодіння культурою рідної мови, володіння іноземною мовою.

2. Компетенції, що відносяться до соціальної взаємодії людини і соціальної сфери:

– компетенції соціальної взаємодії: із суспільством, громадою, колективом, родиною, друзями, партнерами, конфлікти та їхнє погашення, співробітництво, толерантність, повага і прийняття іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність;

– компетенції в спілкуванні: усному, письмовому, діалогічному, монологічному, написання і сприйняття тексту; знання і дотримання традицій, ритуалу, етикету; ділове спілкування; діловодство, бізнес-мова; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта.

3. Компетенції, що відносяться до діяльності людини:

– компетенція пізнавальної діяльності: постановка і вирішення пізнавальних завдань; нестандартні рішення, проблемні ситуації – їхнє створення і вирішення; продуктивне і репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність;

– компетенції діяльності: гра, навчання, праця; засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності;

– компетенції інформаційних технологій: прийом, переробка, видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування), масмедійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною інтернет – технологією.

Якщо представити ці компетенції як складові компетентності, то очевидно, що останні будуть включати такі характеристики:

а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект);

б) володіння знанням змісту компетентності (тобто когнітивний аспект);

в) досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект);

г) відношення до змісту компетентності й об'єкту її додатка (ціннісно-смысловий аспект);

д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності.

Пізнавальні сили дитини прагнуть до розвитку, що мислиться як процес подолання все більш складних перешкод. Йти назустріч труднощам у пізнавальній діяльності - це потреба, що породжує настроєність пізнавальних сил до активності. Дійсно важка задача – це та, рішення якої вимагає максимальної розумової напруги, а так само викликає труднощі, пов'язані зі способами діяльності.

Але ж ми маємо справу з особами, які характеризуються різноманітними, своєрідними проявами зниженого інтелекту.

Давно нагальною потребою стало питання визначення орієнтирів у освіті розумово відсталої дитини за рахунок окреслення реальної ідеальної моделі випускника допоміжної школи, у якому повинні бути позначені життєві компетентності, які притаманні всякій людині, що вільно живе у суспільстві.

Таким чином ми повинні вище наведені компоненти, що входять до складу перерахованих компетенцій, визначити як мету навчально-корекційної роботи і орієнтовно розподілити зміст предметних

компетентностей відповідно на весь період навчання розумово відсталої дитини у школі.

Вважаю доцільним запровадити з першого класу спеціальної школи окремий курс, який орієнтовно можна назвати „Основи життєдіяльності” або „Формування життєвих компетентностей”. У межах цього предмету цілеспрямовано можна буде формувати визначені життєво важливі компетентності за рахунок поєднання окремо сформованих на різних уроках предметних компетентностей в окрему компетенцію.

Заняття мають проходити переважно у різних інтерактивних формах: ділової гри, різноманітних практичних вправ, тестових завдань.

У даний час усе більше поширюються різні методи активного навчання, в основі яких лежить принцип особистої участі, що припускає таку взаємодію викладача з кожним учнем, коли той стає не об'єктом, а суб'єктом діяльності.

Ділові ігри є різновидом активних методів навчання. Їх навчальні можливості полягають у тому, що на матеріалі заданих навчальних ситуацій відтворюються елементи діяльності.

Ігрова форма забезпечує особистісне включення учасників у процес оволодіння предметним змістом діяльності. Ділова гра служить насамперед „інструментом” розвитку і практичного мислення дітей; здібностей аналізувати, ставити і вирішувати суб'єктивно нові задачі.

Позитивною якістю спеціальних занять є можливість одержання нового знання за рахунок множинності інтерпретацій змісту предметної компетенції кожним з його учасників. Навчальна діяльність має характер ролевої взаємодії у діловій грі, що розвертається відповідно до запропонованих, а в деяких випадках і прийнятих у ході гри правил і норм.

Література

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал "Эйдос".-2006.-5 мая.<http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. **2. Липа В.О.** Мета як визначальний фактор цілей корекційної освіти/ Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи в спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип. 8. Т.1/ За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка.– К.: 2006. С. 119-121.

The determination of the guiding lines in the intellectually backward child's education at the expense of outlining the real ideal model of the auxiliary school' graduate.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

В отечественной и зарубежной специальной литературе широко представлены данные, свидетельствующие о том, что умственно отсталые дети, не имея ни повреждений слуха, ни резких аномалий строения речевых органов, овладевают речью значительно позднее своих нормально развивающихся сверстников.

Как известно, запаздывание становления речи характерно для олигофренов и проявляется во всех аспектах их речевой деятельности.

Действительно, у умственно отсталых детей задерживается не только развитие активной речи. Они значительно хуже своих нормальных сверстников понимают обращенную к ним речь. Вопросы, требования, объяснения и указания взрослых играют в их жизни несколько иную, менее действенную роль.

Следует отметить, что в устной речи большинства умственно отсталых учащихся первых классов основные выразительные средства, т.е. акцентное членение и интонация фразы представлены очень слабо. Их речь монотонна, бедна интонациями, богата избытком неправильных ударений и ненужных пауз. У некоторых, преимущественно возбудимых, умственно отсталых учащихся наблюдается чрезмерно ускоренная речь. Будучи импульсивными, торопливыми, суетливыми, эти дети не умеют организовать свои высказывания и совершенно не следят за их внешним оформлением. Характеризуя речь таких школьников, М. Ф. Гнездилов [1] писал, что она представляет собой поток слов и звуков перепутанных, неоконченных и проглоченных.

У другой части учеников вспомогательной школы – заторможенных, робких или ослабленных – речь бывает патологически замедленной. Они говорят тихо, вяло, как бы с трудом двигая языком, растягивая слова.

Резкие нарушения темпа речи затрудняют ее восприятие и тем самым снижают возможности общения ребенка с окружающими его людьми. Неумение многих детей-олигофренов правильно пользоваться акцентным членением фразы и интонацией чрезвычайно обедняет их и без того несовершенную устную речь, лишая ее эмоциональной окрашенности, выражения личностного отношения к сказанному.

Для того, чтобы умственно отсталые учащиеся более глубоко понимали интонационные стороны речи, более внимательно отнеслись к передаче говорящим различных оттенков с помощью голоса и сами

говорили более выразительно, во вспомогательной школе применяются разнообразные приемы обучения. К ним относятся выразительное чтение разученных стихов, чтение по ролям или драматизации несложных сказок, рассказов или басен, произнесение одной и той же фразы с передачей различных чувств, определение того, с каким чувством произнесено высказывание учителем или вызванным учеником.

При осуществлении коррекционной работы очень важно добиться, чтобы ребенок в какой-то мере понял сущность недостатка своей речи. Не менее важно, чтобы у школьника появилось желание преодолеть имеющийся дефект, и чтобы он со своей стороны прилагал к этому определенные усилия.

Словарный запас, которым располагают умственно отсталые школьники, существенным образом характеризует особенности их познавательной деятельности, умение осмысливать и отражать в речи окружающую действительность, а также своеобразие общего психического развития детей.

Бедность словарного запаса у детей-олигофренов обусловлена многими причинами, среди которых основной является низкий уровень их умственного развития.

Бедность словарного запаса учащихся младших классов вспомогательной школы обнаруживается в том, что дети часто не знают названий многих постоянно встречающихся и, казалось бы, хорошо знакомых им предметов, таких как *перчатки, кружка, будильник, обложка, страница*. При ознакомлении на уроке с частями окна никто из учеников 1 класса не мог дать названия таким его частям, как *подоконник, рама*.

В словаре первоклассников мало слов, имеющих обобщенные значения, таких как *мебель, одежда, обувь, овощи* и т.д. Дети не всегда правильно понимают их значение.

Следует специально подчеркнуть, что между словом, обозначающим определенный предмет, и образом предмета у умственно отсталых учеников младших классов в ряде случаев нет должного соответствия. Дети порой называют предмет, но не могут узнать его среди других предметов или их изображений. Так, например, ученик, перечисляя знакомых ему птиц, назвал *ворону, галку, синичку*, но, получив ряд цветных картинок, на которых были изображены различные птицы, в том числе и указанные, не смог показать их. Возможно, что школьник услышал и запомнил названия птиц, не видя их ни в природе, ни на картинках.

Особенно большую сложность представляют для детей-олигофренов усвоение и использование глаголов с приставками. Наблюдая за их речью, можно заметить, что первоклассники редко употребляют такие слова, как *пришел, перешел, зашел, ушел, отошел*. Их вполне удовлетворяет одна форма – *шел*, к которой они и

прибегают во всех необходимых случаях, приближенно передавая самые различные направления движения.

Лишь изредка появляются в речи олигофренов слова, характеризующие свойства и качества предметов. Рассматривая различные растения, птиц или зверей, ученики младших классов затрудняются, если их просят рассказать, как выглядит тот или иной объект. Обычно они весьма приблизительно характеризуют цвет или величину объекта и ничего не говорят о других его особенностях. Например, называют листья *зелеными* или *большими*, но не указывают ни их форму, ни качество поверхности. Говорят, что кролик *белый*, но не отмечают, что мех у них мягкий и пушистый.

Ученики первого класса часто смешивают разные по значению наречия, лишённые предметной отнесенности, выражающие пространственное размещение объектов, такие как *вверху*, *внизу*, *близко*, *далеко*, *справа*, *слева*.

Большие затруднения испытывают умственно отсталые учащиеся при использовании предлогов. Рассказывая о выполняемых действиях, умственно отсталые обычно ошибаются в применении противоположных по своим значениям предлогов (*над* – *под*, *к* – *от* и т.д.), в ряде случаев предлоги употребляются ими неадекватно. От первоклассников можно услышать такие словосочетания, как «*из стенки*» вместо *от стенки*, «*из зеркала*» вместо *от зеркала* и т.д.

Словарный запас, ограниченный у учащихся младших классов вспомогательной школы, к старшим годам обучения, несомненно, увеличивается. Однако расширение словарного запаса учеников, по сравнению с тем, как это происходит в норме, требует от учителя более целенаправленной и напряженной работы, большего использования действий и наглядных приемов обучения, а также целой системы специальных упражнений, вызывающих у детей интерес и положительные эмоции, побуждающих употреблять вновь выученные слова и закреплять их в речи.

Рассмотрим, какие названия дают умственно отсталые учащиеся известным им предметам и явлениям окружающего мира, а также внешним и функциональным свойствам объектов.

Значения слов имеет смысловое содержание, которое позволяет отнести обозначаемый им предмет к определенному роду, способствует обобщению существенных признаков предмета в понятие о нем. Значения слов у учеников младших классов вспомогательной школы не определены, нечетко отграничены друг от друга, расплывчаты. Поэтому наблюдаются своеобразные отношения между словами, употребляемыми в речи школьников, и предметами объективной действительности. В своей речи учащиеся допускают слишком широкие «обобщения». Это, в частности, проявляется в том, что дети произвольно переносят названия одного из однородных объектов на другие. Так, например, ученики первого класса вспомогательной школы

называют клюв птицы «*носом*», лапы животного - «*ручками*» или «*ножками*», его морду – «*лицом*», кружку – «*чашкой*», шляпу – «*шапкой*» и т.д. Иногда слово-название какого-либо предмета дети относят ко многим предметам. Например, словом «*корова*» они обозначают козу, свинью, корову или лошадь.

Характеризуя свойства объектов, учащиеся первых классов вспомогательной школы часто допускают ошибки, свидетельствующие о своеобразном понимании значений употребляемых имен прилагательных.

Обнаруживается, что дети недостаточно дифференцируют слова, обозначающие в какой-то мере сходные качества. Они приближено называют цвета; говорят о форме, когда их спрашивают о величине предмета; неадекватно пользуются прилагательными, обозначающими личностные качества человека. Например, имея в виду голубой предмет, ученики могут сказать «*синий*». На вопрос, какой объект по величине, отвечают «*круглый*» или «*квадратный*».

В тех случаях, когда учащиеся младших классов говорят о чертах человека – товарища или героя прочитанного рассказа, они вместо того, чтобы, исходя из текста или ситуации, назвать его *вежливым, трудолюбивым, смелым*, прибегают к определению *хороший*. Там, где следовало бы употребить прилагательные *ленивый* или *жадный*, они довольствуются словом *плохой*. [5]

Эта особенность речи умственно отсталых детей обусловлена своеобразием протекания процессов их мышления, в частности анализа и синтеза. Недостаточно точно воспринимая и осмысливая явления окружающего мира, олигофрены не испытывают необходимости в дифференцированных названиях и охотно ограничиваются подходящими в какой-то мере словами, имеющими расплывчатые значения.

Речь первоклассников вспомогательной школы обычно состоит из простых предложений. Рассказы детей представляют собой как бы цепочку из грамматически равнозначных звеньев. По сравнению с нормально развивающимися детьми олигофрены начинают пользоваться сложными предложениями с большим опозданием. Переход к употреблению сложных предложений осуществляется у учеников вспомогательной школы медленно и трудно. Дети относительно долго задерживаются на таком уровне речевого развития, когда они уже делают попытки выразить свои мысли относительно сложным конструкциям, но еще не могут придать им грамматически правильную форму.

Неполные предложения занимают большое место в устной речи умственно отсталых учащихся младших классов. Как показывают наблюдения, первоклассники часто употребляют предложения, состоящие из одного слова. В этих предложениях общее содержание излагаемой мысли представлено в самом нерасчлененном, аморфном

виде. Вместо того чтобы раскрыть и уточнить свою мысль, придав ей соответствующую грамматическую форму, ребенок перечисляет названия отдельных предметов и действий – нечетких наглядных образов, возникающих у него при воспоминании о событиях или явлениях.

Наблюдения за речью детей и анализ их высказываний свидетельствуют, что простые предложения, употребляемые умственно отсталыми первоклассниками, как правило, состоят из значительно меньшего количества слов, чем простые предложения нормальных учеников. Это относится и к ответам школьников на вопросы, и к их самостоятельным высказываниям.

Характер построения предложений свидетельствует о том, что ученики первых классов вспомогательной школы крайне упрощенно отражают связи и отношения, реально существующие между предметами окружающего мира. Многообразные виды уточнений, которыми так богат русский язык, почти полностью отсутствуют в их речи.

Свойственная умственно отсталым недостаточность мышления затрудняет понимание услышанного. Это создает определенное препятствие для поддержания беседы.

Наряду с этим ученики младших классов вспомогательной школы с большим трудом применяют имеющиеся у них знания и не всегда могут мобилизовать их в нужный момент, что также снижает активность их участия в диалоге. В результате направляющее значение вопросов и реплик собеседника для ребенка-олигофрена снижается.

И учителя вспомогательных школ, и психологи неоднократно отмечали так называемую **речевую замкнутость** детей-олигофренов, особенно в младших классах. Трудности в организации беседы в значительной мере связаны с тем, что ученики как бы уклоняются от разговора. В ответ на вопросы взрослого они молчат, иногда при этом напряженно шевелят губами, как будто не в силах начать говорить. В других случаях отвечают «не знаю».

Часто бывает необходимо повторить даже самый простой вопрос. Если ученик все же отвечает на него, то обычно делает это предельно кратко. Многие дети сопровождают свою речь жестами, которыми пытаются как бы дополнить или пояснить свое высказывание.

В ряде случаев дети, формально участвуя в беседе, фактически не поддерживают ее. Заданные вопросы вызывают у них не только краткие и односложные, но и стереотипные, и даже нелепые, высказывания.

Малая активность детей-олигофренов, вынужденных принимать участие в беседе, в значительной мере обусловлена тем, что им часто бывает нечего ответить на поставленный вопрос. Ограниченный жизненный опыт, сниженный интерес к окружающему, узкий круг знаний препятствуют развертыванию диалогической речи.

Вместе с тем следует иметь в виду следующее. Чтобы ребенок дал ответ на вопрос учителя, ему нужно иметь кроме внешнего побуждения еще и внутреннее. У него должно возникнуть желание или потребность высказаться.

Речевая активность учащихся вспомогательной школы выражена слабо и быстро исчерпывается. Поэтому в ходе диалога некоторые вопросы и замечания взрослого должны быть направлены на активизацию речевой активности детей.

На начальных этапах обучения, проводя беседу с детьми, следует избегать резких оценок неправильных ответов и частых исправлений, которые снижают и без того малую активность умственно отсталых учащихся.

Затруднения при участии в беседе объясняются и бедностью активного словаря школьников, и недостаточностью овладения грамматическим строем родной речи. Однако эти причины не стоит преувеличивать. Встречаются умственно отсталые дети, которые, располагая скудным запасом слов, могут поддержать простой разговор.

Для организации диалога с учениками младших классов вспомогательной школы могут быть использованы примеры из несложных жизненных ситуаций, требующие рассмотрения реальных объектов и выполнения с ними простых практических действий, а также сюжетные картины, представления детей, приобретенные в результате их жизненного опыта.

Учителю следует внимательно относиться к задаваемым ученикам вопросам, отвечать на них доброжелательно, спокойно, просто.

Важно поставить детей в условия необходимости общения, вызвать побуждение к обмену мыслями и впечатлениями на основе все большего усложнения различного рода выполняемой ими деятельности. Очень важно пробудить у школьников интерес к окружающему, стимулировать учащихся к обогащению опыта.

В коррекционной работе определенное место следует отвести воспитанию у умственно отсталых школьников активного внимания. Дети должны научиться внимательно слушать свою и чужую речь.

Контингент учащихся вспомогательной школы чрезвычайно разнообразен. В одном и том же классе обучаются дети с разным уровнем общего развития. Недочеты их речевой деятельности характеризуются различной глубиной и степенью выраженности. Соответственно и разные виды помощи, используемые взрослыми для того, чтобы облегчить детям выполнение того или иного задания, оказываются не в равной мере эффективными.

Развитие речи умственно отсталых школьников осуществляется наиболее успешно при дифференцированном подходе, учитывающем типические особенности умственно отсталых детей.

Література

1. **Богуш А.М.**, Шиліна Н.Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2003.
2. **Гнездилов М.Ф.** Методика русского языка во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1965.
3. **Петрова В.Г.** Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М., «Педагогика», 1977.
4. **Подготовка** детей к школе в детском саду./ Под ред. Ф.А. Сохина, Т.В. Тарунтаевой. – М.: «Педагогика», 1978.
5. **Тарасенко Н.В.** Обозначение свойств предметов в речи учащихся младших классов вспомогательной школы – Дефектология, 1973, №4.

Speech activity with the pupils of the auxiliary school is poorly expressed and usually exhausts itself quickly. That's why in the course of a dialogue some questions and remarks of an adult should be directed towards the activization of children. Certain simple situations taken from life itself may be used for organizing the dialogue with the junior auxiliary school pupils. Such situations should require the consideration of real subjects and fulfilling some simple practical actions with them

УДК 378 (075.32)

В.О. Липа, М.Кузнєцова

МІСЦЕ УЯВИ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Однією з провідних цілей допоміжної школи є всебічний розвиток особистості розумово відсталого дитини. Досягнення цієї мети неможливе без розвитку та корекції всіх психічних процесів учнів: мислення, пам'яті, сприймання, уваги. Дуже велике значення при цьому набуває формування та розвиток уяви, адже вона пронизує всі види діяльності учнів, значно впливає на їх інтелектуальний та психічний розвиток і є необхідним фактором соціальної адаптації учнів у сучасному суспільстві.

Проблема визначення природи та сутності уяви, її роль у різних видах діяльності та значення в житті людини вже давно зацікавила психологів. Багато уваги питанням значення і виховання уяви у дітей приділяв К.Д. Ушинський, який показав, що шляхом відповідних методів можна досягти великих успіхів у розвитку уяви, необхідної дитині для пізнання оточуючої дійсності. Цінні думки про значення уяви в активізації розумової діяльності учнів ми знаходимо і у П.П. Блонського. Важливе місце в розробці теорії розвитку уяви належить Л.С.

Виготському, який перший вказав на її велику роль у розвитку дитячої творчості.

На сучасному етапі проблема розвитку уяви знайшла відображення в роботах А.Я. Дудецького, Л.В. Носової, О.Я. Польської, Д.Д. Алхімова, дослідженнях Н.А. Чернікової, А.І. Ліпкіної, О.І. Нікіфорової. Багато уваги визначенню ролі уяви в житті дитини присвятили Л.К.Балацька., Е.І.Ігнат'єв та ін.

У спеціальній психології проблемі розвитку уяви у розумово відсталих дітей приділялось менше уваги, проте І.І. Будницька, Т.М. Головіна, А.І.Липкіна, В.С.Мухіна, М.М.Нудельман, Н.П.Павлова, Ж.І.Шиф та ін. говорили про деякі особливості уяви в учнів допоміжної школи і необхідність відповідної корекційно-розвиваючої роботи.

Єдиної загальноприйнятої класифікації уяви на сучасному етапі ми не маємо. У навчальному посібнику “Феномен уяви” психологами В.А.Скоробогатовим та Л.І. Коноваловою уява, перш за все, поділяється на пасивну та активну. Ми будемо опиратися саме на цю класифікацію. Пасивна уява в свою чергу може бути довільною (мрії, марення) та мимовільною (сни, сновидна фантазія). Активну уяву поділяють на практичну та творчу. Практична уява може бути відтворюючою та антиципуючою. Близько до цих видів знаходиться емпатія, або здатність уявляти і розуміти почуття та емоції інших людей.

Всі види уяви черпають матеріал із запасів пам'яті, накопиченого досвіду, розуміння логіки певних подій, проте відрізняються за продуктами уяви. Так, репродуктивна уява, яка цілком і повністю заснована на попередньому досвіді, уявленнях про раніше отримані образи, народжує цілком нові образи, які ніколи раніше не сприймалися людиною. У процесі антиципуючої уяви, людина переносить елементи досвіду, певної ситуації в майбутнє, на основі знання або передбачення логіки розвитку подій. Творча уява – це такий особливий вид уяви, у ході якої образи, самостійно створені людиною, мають цінність для інших людей або для суспільства в цілому і які здійснюються (“кристалізуються”) у конкретні, оригінальні продукти діяльності.

Пасивна уява відрізняється від активної тим, що вона підвладна внутрішнім, суб'єктивним факторам, вона тенденційна. Основним активатором пасивної уяви є невідредаговані бажання, переривання дій, що почалися або лише плануються особистістю, неможливість діяти через неподолану перешкоду, зрушення планів, тобто все, що суб'єктивно переживається як стан фрустрації. Як реакція на стан фрустрації, фантазія створює образи, які є замісниками задоволення, не отриманого в реальній дійсності. У ході процесів пасивної уяви відбувається ілюзорне, нереальне, уявлене задоволення будь-якої потреби або бажання. У цьому воно і відрізняється від реалістичного мислення, яке спрямоване на дійсне, а не уявлюване задоволення потреб.

Значення репродуктивної уяви в процесі навчання та оволодіння соціальним досвідом підкреслювали ще К.Д. Ушинський та Е.І. Ігнат'єв. Цей вид уяви грає велику роль у процесах передавання інформації, комунікації. Без його участі неможливе будь-яке спілкування між людьми та засвоєння соціального досвіду, на що вказував в свій час Л.С. Виготський. Люди в спілкуванні використовують слова, в яких закодовані відомості про певні предмети, їх властивості, дії цих предметів тощо. Володіючи репродуктивною уявою, люди перекодовують значення цих слів і уявляють у образах те, про що йде мова, що означають дані слова.

Репродуктивна уява грає дуже важливу роль при сприйнятті художніх творів. Лише за її участю читач здатен зрозуміти образи героїв літературного твору, їх почуття тощо.

Через недостатність розвитку репродуктивної уяви розумово відсталі діти зазнають великих труднощів у оволодінні навчальним матеріалом, у спілкуванні, сприйманні засобів масової інформації, літературних творів, проблем у розв'язанні різних побутових задач, що значно ускладнює процес соціальної адаптації таких дітей.

Не менш важливим для розумово відсталих дітей є розвиток антиципуючої уяви, завдяки якій вони можуть передбачити майбутні події, результати дій та вчинків як своїх, так і інших людей. Коріння антиципуючої уяви входять у сферу життєво важливих пристосувальних механізмів мозку, в основі яких лежить принцип випереджаючого відображення дійсності, тобто пристосування до майбутніх подій. Завдяки антиципуючій уяві людина може організувати свою діяльність, спираючись не лише на особистий досвід, але і на досвід інших людей. Така уява допомагає мислено зробити ряд дій, проаналізувати варіанти поведінки, можливі наслідки, на основі яких людина може гальмувати та відкладати одні та активізувати інші дії. Розумово відсталій дитині в силу пошкодження психічних процесів ці операції виконати набагато складніше, ніж дитині з нормальним інтелектом. Саме тому формуванню цього виду уяви в такої дитини слід приділяти особливо багато уваги. Це сприятливо позначиться на розвитку логічного мислення розумово відсталого дитини, операцій аналізу, синтезу, порівняння, допоможе сформуванню в неї вміння прогнозувати, без якого соціальна адаптація дитини в умовах сучасного суспільства неможлива.

Конкретним проявом антиципуючої уяви може бути мрія.

М.Г. Чернишевський колись зазначив, що людина мріє про те, в чому вона відчуває потребу. Тобто мрія суцільно підлегла бажанням, які мисляться в процесі фантазування здійсненими вчинками, і завжди спрямована у майбутнє. У мріях людина бачить образний вираз своїх прагнень, силою уяви вона випереджає дійсний хід подій, намагається уявити собі бажане вже здійсненим. Зміст створених у мріях образів зумовлений суспільним буттям людини. За змістом мрій людини можна в значній мірі дізнатися, за яких суспільних умов вона живе, яке місце

посідає в системі громадських відносин. Саме тому, що мрія особливо тісно зв'язана з прагненнями і почуттями людини, вона може стати могутнім поштовхом до творчої діяльності.

Цінність мрії полягає в її зв'язку з дійсністю, суспільною значущістю, вона мобілізує сили людини для боротьби з труднощами, які зустрічаються на шляху її здійснення.

Мрії розумово відсталої дитини помітно відрізняються від мрій дитини з нормальним інтелектом. Вони не бувають суспільно значущими, не можуть стати поштовхом до творчості, підготовкою до суспільно корисної діяльності. Вони примітивні, частіше за все спрямовані на задоволення елементарних потреб дитини: потреб у їжі, воді, теплі, певному фізичному комфорті тощо.

Для того, щоб мрії розумово відсталих учнів могли набути своєї цінності та стати підготовкою їх до самостійного життя, необхідно провести спеціальну корекційно-виховну роботу на навчання таких дітей мріяти, виховувати дітей так, щоб їх прагнення були пов'язані з практичним та суспільним життям. Також дуже важко, але необхідно, навчити розумово відсталих дітей іти до своєї мети, вміти долати труднощі, які виникають на шляху до її досягнення. Така робота має проводитися в процесі навчання розумово відсталих учнів у школі, а також у позакласний час.

Як зазначалося вище, мрія може стати поштовхом до творчої діяльності, тобто може активізувати творчу уяву.

Відомо, що продукти творчої, як і всякої іншої уяви формуються з елементів набутого людиною досвіду. Особливість творчої уяви полягає у видозміні цих елементів і новому їх сполученні. Характерним для творчої уяви є самостійний добір матеріалу, спеціальний його аналіз та синтез. Тобто людина самостійно створює новий образ. У творчому комбінуванні образів зникає провідна у всіх інших видах уяви роль пам'яті, але на її місце приходить емоційно забарвлене мислення. У розумово відсталої дитини в силу інтелектуального дефекту вагомо страждають всі операції мислення: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, що сильно ускладнює процеси комбінації досвіду і створення нових образів. Ці процеси розвиваються протягом кропіткої роботи з розвитку та корекції процесів мислення, пам'яті, сприймання та уявлення, але все одно вони повністю в розумово відсталих дітей не формуються. Звідси і великі труднощі залучення такої дитини до творчої діяльності.

На практиці всі види уяви взаємопов'язані і можуть переходити одна в одну. Так, наприклад, творча уява завжди включає елементи репродуктивної, адже кожна людина, створюючи щось нове, обов'язково використовує вже наявний у неї досвід і знання, аналізує, що вже є у даній галузі, а що для неї є оригінальним, новим, і вже на основі цього може створювати нові уявлення. Так само, репродуктивна уява завжди, у певній мірі, включає в себе елементи

творчості. Наприклад, прослуховуючи або розглядаючи твори мистецтва, людина часто доповнює описане своїми уявленнями. Аналогічне явище спостерігається і з іншими видами уяви. Іноді вони так тісно переплітаються між собою, що їх стає важко розрізнити.

Розвиток та виховання творчої уяви потребує вдосконалення сучасної системи освіти, а також розв'язання різних творчих завдань у життєвому середовищі. Узгоджена з віком та інтелектуальними особливостями учнів творча діяльність сприятиме підвищенню мотивації до праці, розвитку інтелекту, максимальному розкриттю здібностей кожного з розумово відсталих учнів.

Література

1. Балацька Л.К. Уява в житті дитини. – К.: "Знання", 1974. – 23-34 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1997.
3. Зальцман Б.Н. Фантазия и ее роль в деятельности человека – К.: "Знання", 1974. – 11-14 с., 19-21 с.
4. Петровский А.В. Роль фантазии в развитии личности. – М.: Изд-во «Знание», 1961. – 6-11 с.
5. Скоробогатов В.А., Коновалова Л.И. Феномен воображения: Философия для педагогики и психологии. – 2-е изд., испр. и доп./ под ред. д-ра филос. наук. проф. В.А. Скоробогатова – СПб.: Изд-во "Союз", 2002, 150-179 с.

The problem of defining the role of the process of imagination in the studies, upbringing and social adaptation of the intellectually backward pupils is considered in the article. A short analysis of the essence of different types of imagination, their role in the various kinds of activities of the intellectually backward pupils is being made.

УДК 376.36 : 316.454.5

Л.Л. Логвинова, Т.Л. Лактюшина

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МІЖОСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Заїкання, за статистичними даними, є одним із поширених мовленнєвих порушень, важким та довготривалим за протіканням, воно характеризується складним симптомокомплексом і, в ряді випадків, невисокою ефективністю корекції. Ця патологія виникає в період найбільш активного формування мовлення (2-6 років) та обмежує комунікативні можливості дитини, спотворює формування особистості,

утруднює соціальну адаптацію (І.Ю. Абелева, 1969; Л.З. Арутюнян, 1992; К.П. Бекер, 1981; Л.І. Белякова, 2001; В.І. Селіверстов, 1994; В.М. Шкловський, 1994 та ін.).

Значення вміння спілкуватися та взаємодіяти із однолітками і дорослими стає необхідним на етапі переходу дитини до навчання у школі. Труднощі у спілкуванні школярів, що страждають на заїкання, з однолітками і дорослими нерідко стають причиною затримки їх особистісного розвитку, низького статусу у класному колективі, дезадаптації, тривожності, перешкоджають повноцінному функціонуванню особистості, у зв'язку з порушенням основної тенденції особистості як суб'єкта діяльності – потреби самоактуалізації та актуалізації своїх можливостей, внутрішніх ресурсів, гармонійному розвитку своїх здібностей (Р.Є. Левіна, 1975; В.І. Селіверстов, 2000; Н.О. Чевельова, 1978; А.В. Ястребова, 1980 та ін.).

Клініко-психолого-педагогічне вивчення заїкуватих молодших школярів, проведене З.О. Репіною (2004), показало наявність труднощів при побудові процесів комунікативної взаємодії, переживань заїкуватих дітей, пов'язаних з нереалізованою потребою вільного мовленнєвого спілкування, що обумовило необхідність пошуку шляхів формування комунікативної компетентності у даної категорії дітей. Виходячи з того, що у сучасному суспільстві зростає значимість компетентності у спілкуванні, розвиток останньої є актуальною проблемою, вирішення якої має важливе значення як для конкретної людини, так і для суспільства в цілому.

При вивченні психологічних особливостей молодших школярів, що страждають на заїкання, ми використовували проєктивні методи кольорової асоціації (тест Люшера) та експресивну методичку “Будинок, дерево, людина” (Дж. Бука).

Аналіз проведених тестів засвідчив про те, що діти мають великий потенціал можливостей, у них широке коло інтересів, в той же час логопати цієї категорії мають ряд негативних особистісних якостей, до яких відноситься агресивність, тривожність, відчуття страху, що заважає їм реалізувати свої можливості у середовищі однолітків.

Спеціальне дослідження рівня володіння невербальними засобами спілкування у молодших школярів, що страждали на заїкання, виявило недорозвинення у них оптико-кінестетичної системи (уміння передавати певний емоційний стан, використовувати мімічні та пантонімічні засоби передачі власної думки); паралінгвістичних засобів спілкування (сили голосу, тембру, діапазону, виразності мовлення); екстралінгвістичної системи (уміння передавати певний тон, використовувати ритм, темп, логічний наголос). При хвилюванні у всіх дітей відзначалося прискорення темпу мовлення, порушення його ритму, недотримання пауз, при ускладненні мовного матеріалу – прискорений видих, часті додаткові вдихання у момент мовлення, що відображалось на порушенні

темпу мовлення, його інтонаційній виразності, мовленнєвому спілкуванні з оточуючими.

Вивчення стану володіння вербальними засобами спілкування у різних комунікативних ситуаціях проводилось з метою вивчення психолінгвістичних можливостей дітей, а саме: особистісного та соціального орієнтованого мовленнєвого спілкування. При цьому треба відзначити, що рівень розвитку мовленнєвих засобів у всіх дітей був достатнім для вільної побудови розгорнутих зв'язних висловлювань.

Аналіз мовленнєвої продукції було проведено відповідно критеріїв, запропонованих Р.І. Лалаєвою (1988). Результати проведеного обстеження свідчать про те, що характер спілкування дітей змінювався в залежності від вирішення комунікативних завдань. Так, у переважній більшості дітей (76 %) були відтворені всі значеннєві ланки і лише 24 % обстежених спостерігались незначні скорочення при побудові висловлювання, значна кількість дітей (85 %) переказували текст без порушень лексичних і граматичних норм, у 15 % логопатів спостерігався пошук слів, окремі близькі словесні заміни.

Вирішення соціально орієнтованого комунікативного завдання (розповідь тексту перед декількома слухачами) приводила заїкуватих дітей до стану емоційної напруги (у них змінювалась моторна реалізація мовлення, темп його ставав більш швидким, підвищувалась або знижувалась сила голосу, фрази не завершувались, мовлення переривалось вдиханням повітря, спостерігалось посилення судом та загальне моторне напруження, значно збільшувалась кількість пауз, з'являлась нерішучість, поява допоміжних звуків та слів.

При цьому значеннєва цілісність була відтворена 60 % дітей, у 30 % проявлялись незначні скорочення, а у 10 % - неповний переказ; без лексико-граматичних порушень склали переказ 48 % дітей, а у 52 % спостерігався пошук слів та словесні заміни.

Таким чином, складна структура мовленнєвих і нервово-психічних порушень при заїканні створює труднощі для формування комунікативних засобів спілкування (вербальних та невербальних), внаслідок чого значно знижується ефективність взаємодії з оточуючими та подальша соціалізація заїкуватої дитини у суспільстві.

Розробка моделі педагогічної технології формування у молодших школярів із заїканням комунікативної компетентності базувалась на працях Ананьєва Б.Г. (1996), Виготського Л.С. (1958), Леонтєва О.О. (1997), Рубінштейна С.Л. (1989) та інших вітчизняних психологів, які розглядали спілкування як важливу умову психічного розвитку людини, її соціалізації і індивідуалізації та формування особистості.

Провідними принципами організації навчального експерименту були: принципи науковості, індивідуального та комплексного підходу до корекції заїкання, діяльнісний принцип та загальнодидактичні принципи.

При цьому ми спирались на такі базові положення науки про вплив слова на людину, як: гармонія і узгодженість, відкритість та толерантність, позитивне бачення світу та ресурсні можливості людини.

У процесі реалізації нашої педагогічної технології ми розвивали сенсорні і моторні функції, невербальну та вербальну комунікації, емоційно-вольову сферу та формували гармонійну і незакомплексовану особистість.

За нашою методикою проводились дихальні, інтонаційно-фонетичні вправи, вправи для язика, м'язів м'якого піднебіння, нижньої щелепи; комунікативні вправи, психотерапевтичні тренінги, які включались до кожного стану корекційної роботи.

На підготовчому етапі практикувалось формування навичок невербальної та вербальної комунікації. Спочатку у дітей формувались оптико-кінестетичні засоби спілкування (вміння передавати певний емоційний стан з використанням мимічних та пантонімічних засобів), розвивались паралінгвістичні засоби спілкування (висота голосу, тривалість та сила звучання, тембр голосу) у ході виконання інтонаційно-фонетичних та вокальних вправ, формувались екстралінгвістичні засоби спілкування (темпо-ритмічна сторона мовлення), візуальний контакт, дихальна та артикуляційна моторика.

У ході формування комунікативних навичок формувались передкомунікативні уміння і навички та уміння володіти мовними засобами спілкування (робота над словом, словосполученням, реченням, переказом, читанням, розповідь на певну тему, тощо).

Корекційна логопедична робота в основному етапі була направлена на формування комунікативної компетентності через удосконалення навичок міжособистісної комунікації. У цей період проводилось удосконалення навички міжособистісної комунікації. Для чого дітей навчали підкорятися певним правилам спільної роботи, уміло спілкуватися один з одним, підтримувати гарні ділові взаємини, а потім закріплювали навички спонтанного (без наявності судом) спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях, відповідних до цих ситуацій способами (навчили вміло вести дискусію, самотійно висловлюватись та слухати інших).

На цьому етапі логопедичної корекції важливе місце займала робота над виразністю мовлення та закріплення навичок плавного мовлення у різних ситуаціях спілкування. Для чого організувались такі види діалогів, ігри-інсценування, використовувались вірші, оповідання, навчальний матеріал. Діти вчилися переказувати короткі оповідання, у різній манері (артистичній, лекторській і т.п.).

Важливим підґрунтям для логопедичної роботи за розробленою нами методикою був медичний вплив, який передбачав проведення медикаментозної терапії (за призначенням психоневролога), фізіотерапевтичні процедури та масаж, а також психотерапевтичні

заняття з дітьми, які були направлені на м'язову релаксацію, проведення роботи по самонавіюванню та раціональну психотерапію.

При цьому до проведення курсу корекційної роботи залучались батьки дітей, вчителі та вихователі, основною вимогою до яких було забезпечення сприятливого соціального оточення, нормальних побутових умов для дітей.

Після проведеної нами роботи впроваджувався підсумково-діагностичний блок, який дозволяв оцінити стан артикуляційної моторики, емоційно-мотиваційну поведінку молодших школярів із заїканням, рівень володіння невербальними та вербальними засобами спілкування у різних комунікативних ситуаціях, особлива увага приверталась до рівня вільного мовлення дітей даної категорії.

Таким чином, впровадження корекційної логопедичної роботи з формування комунікативної компетентності у молодших школярів, що страждають на заїкання, дозволило зробити висновки, що вона дозволяє проводити глибоке комплексне обстеження цієї категорії дітей, сприяє формуванню у них знань про різні умови спілкування (вербального та невербального), вміння орієнтуватися у різних комунікативних ситуаціях, що формує у дітей впевненість у власних силах при спілкуванні з оточуючими.

Запропонована методика може використовуватись у різних типах корекційних установ для дітей з порушеннями темпу і ритму мовлення судомного характеру.

Література

1. **Ананьев Б.Г.** Психология и проблема человекознания. – М.: Воронеж, 1996.
2. **Беккер К.П.**, Совак М. Логопедия/Под ред. Н.А. Власовой. – М., 1981.
3. **Выготский Л.С.** Избранные психологические произведения. – М., 1956.
4. **Леонтьев А.А.** Психология обучения. – М., 1997.
5. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии. – 2 т. – М., 1989.
6. **Селиверстов В.И.** Заикание у детей. – М.: Просвещение, 1972.

Studying the level of communicative competence of junior schoolchildren suffering of stuttering was carried out in the investigation. Stage-by-stage system of forming such kind of competence with the aim of improving the habits of interpersonal communication was worked out.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА У ПСИХОЛОГІЇ

Цілісне пізнання людини - найбільш характерна прогресивна тенденція сучасної науки. Сьогодні воно стає головною темою психологічних досліджень. Дослідження частин будь-якого процесу, явища не лише випереджає дослідження цілого, але й поглиблює, збагачує розуміння цілого. Тобто аналітичний і комплексний підхід у дослідженні професійних здібностей не протистоять один одному, не є лише етапами пізнання, а взаємно збагачують і доповнюють один одного, дозволяють розглядати явище з різних точок зору.

Багато авторів визначають становлення професійних здібностей як продуктивний процес розвитку і саморозвитку особистості, становлення її суб'єктності, освоєння і самопроекування професійних видів діяльності, визначення свого місця у світі професій, реалізації себе у професії і самоактуалізації свого потенціалу для досягнення професіоналізму.

Розвиток професійних здібностей у сучасній психології розглядається як складний динамічний процес, що має свою траєкторію розвитку. Ця траєкторія багато у чому залежить від моделі професійного розвитку, в основі якої лежить той або інший спосіб існування людини. Відповідно до цього вивчення людської індивідуальності припускається як системне бачення об'єкта дослідження [1, С.19]. Одним з варіантів системного підходу у психології є теорія інтегрального дослідження індивідуальності В.С. Мерліна [2]. Ця теорія виникла у руслі диференціальної психофізіології, потім прийняла міждисциплінарний характер у сфері наук про людину. Найважливішими передумовами виникнення теорії був наростаючий на рубежі 70-80 років ХХ сторіччя інтерес до проблем особистості; розвиток інтегративних тенденцій у науковому пізнанні і поява системного підходу у різних галузях знання; дослідження вітчизняною філософією проблем детермінації і результати дослідження основних вітчизняних наукових шкіл: Б.М.Теплова, В.Д.Небиліцина, Б.Г. Ананьєва, Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова та ін.

У психологічній науці поняття „інтегральна індивідуальність” або „сукупність внутрішніх умов” сходять до робіт С.Л. Рубінштейна [3]. Він розглядав сукупність внутрішніх умов як синтез низших і вищих специфічних властивостей, що виконують у діяльності певну пристосувальну функцію. Але С.Л. Рубінштейн, так само як і Б.Г. Ананьєв, трактують індивідуальність як сукупність, набір або симптомокомплекс властивостей. В.С. Мерлін став широко використати поняття інтегральної індивідуальності, виходячи з пояснювального принципу загальної теорії систем щодо індивідуальності людини. У світі теорії В.С. Мерліна

інтегральна індивідуальність є окремий випадок системи, яка саморозвивається і самоорганізується, що складається з відносно замкнених підсистем або рівнів цілісної великої системи „людина-суспільство”, починаючи від біохімічних особливостей, кінчаючи соціальним статусом особистості в суспільстві. Таким чином, інтегральна індивідуальність - це не сукупність особливих властивостей, яка відмінна або протилежна іншій сукупності, позначується як характеристика типовості людини. Це особливий, характер зв'язку між всіма властивостями людини, що виражає її індивідуальну своєрідність, тобто це цілісна характеристика її індивідуальності, це динамічна система, що забезпечує пристосування людини до середовища.

Властивості інтегральної індивідуальності організовані у системи і підсистеми і структуровані за ієрархічним принципом: нижчий рівень обумовлює явища вище розташованих рівнів і сам, у свою чергу, видозмінюється залежно від цих рівнів. Кожна підсистема збігається з певним рівнем інтегральної індивідуальності. У властивостях різних рівнів інтегральної індивідуальності проявляються різні етапи розвитку матерії. В.С. Мерлін виділяє наступні підсистеми інтегральної індивідуальності: а) індивідуальні властивості організму (біохімічна, загальносоматична і нейродинамічна підсистеми); б) індивідуальні психічні властивості (її підсистеми - темперамент, особистість); в) соціально-психологічні властивості (її підсистеми - соціальні ролі в групах і в соціально-історичних спільнотах).

Найважливішою особливістю інтегрального дослідження індивідуальності є існування двох різних типів детермінації: каузальної (однозначної) і телеологічної (багатозначної). Індивідуальні властивості, що належать до однієї і тій ж підсистемі, тобто однорівневі, пов'язані між собою статистично жорстко, однозначно. Ці зв'язки можуть проявлятися у різних варіантах: взаємооднозначні, одно-багатозначні, багато-однозначні. Вони забезпечують відносну автономію підсистем інтегральної індивідуальності, характеризуючи тенденцію до автономії, диференціації, стабілізації. Властивості, що належать різним підсистемам, тобто різнорівневі, пов'язані між собою багатозначно. Ці зв'язки забезпечують функцію інтеграції і відрізняються значною рухливістю. Перший тип взаємозв'язків (однозначні) пов'язаний з каузальною, а другий (багатозначні) - з телеологічною детермінацією [2, С.211]. Тобто інтегральна індивідуальність являє собою єдність процесів інтеграції і диференціації. Саме на це звертає увагу і Т.С. Яценко, коли йде мова про процеси інтеграції і дезінтеграції [4].

Багатозначні зв'язки між різними рівнями індивідуальних властивостей, на думку В.С. Мерліна, можуть виникати рівновірогідно в онтогенезі завдяки опосередковуючій (системоутворюючій) функції проміжних перемінних, різних залежно від віку, статі, умов життя, особливостей життєдіяльності і т.д. Тобто у зв'язках між різнорівневими властивостями в інтегральній індивідуальності є одна або декілька

опосередковуючих ланок. В.С. Мерлін вважав, що встановлення їх - одне із завдань інтегрального дослідження індивідуальності людини. Усуваючи протиріччя між окремими різнорівневими властивостями, гармонізуючи систему у цілому, дослідник і практик одержують можливість цілеспрямовано впливати на розвиток індивідуальності людини. Основною опосередковуючою ланкою він вважав організацію діяльності і життєдіяльності, індивідуальний стиль діяльності. Пізніше були отримані докази опосередкуючої ролі індивідуальних стилів активності, спілкування, досвіду, ціннісних орієнтацій, ворожого ставлення до людей і т.д.

Розвиток інтегральної індивідуальності проявляється у двох напрямках. По-перше, цей розвиток індивідуальних властивостей, що може протікати як процес розгортання, що проявляється у формі збільшення ступеня узагальненості і різноманіття симптомокомплексів проявів окремих властивостей і виникнення нових властивостей. По-друге, цей розвиток зв'язків як між індивідуальними властивостями того самого рівня, так і між властивостями різних рівнів. Причому, однорівневі зв'язки характеризуються тенденцією у бік усе більшої диференціації щодо автономних симптомокомплексів; різнорівневі - тенденцією до збільшення багатозначності і більшої гнучкості, пластичності. У розвитку інтегральної індивідуальності провідну роль відіграє діяльність, що виконує системоутворюючу функцію.

Підсумком вчення про інтегральне дослідження індивідуальності є, насамперед, його прогностична цінність. Це виражається в експериментальному підтвердженні ряду теоретичних положень В.С. Мерліна у серії теоретико-експериментальних досліджень, присвячених системній організації індивідуального стилю діяльності і спілкування, виділенні різних стилів провідної активності і таких вищих рівнів інтегральної індивідуальності як етнічний, пошуку можливостей через формування різних стилів гармонізації інтегральної індивідуальності, серії робіт з дослідження професійних здібностей і т.д., а також творчому розвитку теорії інтегральної індивідуальності - концепції метаіндивідуального світу [2].

Таким чином, проведений аналіз показує специфіку теорії інтегральної індивідуальності, розглянуту нами як теоретичну основу дослідження професійних здібностей викладача і дозволяє зробити наступні висновки. Інтегральна індивідуальність - це цілісна характеристика індивідуальності людини, динамічна, система, що саморозвивається і самоактуалізується, яка забезпечує пристосування людини до середовища. Властивості інтегральної індивідуальності представляють різні шаблі розвитку матерії, починаючи від біохімічних, кінчаючи соціальним статусом у групі і суспільстві. Головними особливостями її побудови є її ієрархічність, багаторівневність, телеологічний і каузальний типи детермінації, гнучкість багатозначних і твердість однозначних зв'язків між індивідуальними властивостями.

У зв'язках між різнорівневими властивостями в інтегральній індивідуальності існують опосередковуючі (проміжні) ланки, з яких починається організація діяльності і життєдіяльності. Розвиток інтегральної індивідуальності відбувається через розгортання індивідуальних властивостей в процесі їхнього дозрівання і появи нових зв'язків (внутрішньорівневих і міжрівневих). Життєвість і сучасність теорії інтегральної індивідуальності доводить її подальший творчий розвиток у теоретико-експериментальних дослідженнях.

Методологічною основою дослідження педагогічних здібностей викладача є: принцип системної організації психіки людини (Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов); принцип інтегрального підходу до дослідження індивідуальності (В.С. Мерлін); принцип детермінізму (С.Л. Рубінштейн); принцип єдності свідомості і діяльності (С.Л.Рубінштейн, О.М. Леонт'єв, Б.М. Теплов та ін.), принцип розвитку (С.Д.Максименко, Б.Ф. Ломов, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін). Загальнотеоретичною основою служить теорія інтегральної індивідуальності (В.С.Мерлін) і теорія здібностей (Б.М. Теплов, О.М. Леонт'єв, Б.Г. Ананьєв, В.М.Мясищев, К.К. Платонов, В.Д. Шадріков та ін.). Спеціальною теоретичною основою - роботи у сфері психології педагогічних здібностей: С.Д. Максименко, М.Д. Левітова, О.І. Щербакова, Н.В.Кузьміної, В.А. Крутецького, В.О.Сластьоніна, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної, М.О. Амінова, Б.Б. Косова і багатьох інших авторів.

Системне дослідження професійних здібностей викладача припускає:

розгляд професійних здібностей як багаторівневої, ієрархічної системи, що володіє певною структурою;

зв'язок досліджуваної системи з іншими системами, зокрема із системою інтегральної індивідуальності людини, що виступає у ролі мегасистеми;

вивчення характеру детермінації професійних здібностей різнобічними індивідуальними властивостями людини. При цьому інтегральне дослідження індивідуальності припускає вивчення зв'язків між індивідуальними властивостями, що належать до різних рівнів індивідуальності: нейродинамічного, психодинамічного, особистісного, соціально-психологічного;

професійні здібності розглядаються як динамічна система, яка розвивається. Розвиток проявляється в ускладненні симптомокомплексу професійних здібностей, розгортанні окремих властивостей і зміні характеру взаємозв'язків, як внутрішньорівневих, так і міжрівневих;

вивчення опосередковуючої і транзитивної функцій діяльності, дослідження ролі опосередковуючих ланок: предметної спрямованості педагогічної діяльності (предмета, яка викладається) і педагогічного досвіду (етапу професійного становлення) викладача у зміні характеру взаємозв'язків і структури професійних здібностей та інтегральної індивідуальності.

Зупинимося більш докладно на нашому уявленні про професійні здібності викладача ВНЗу (рис. 1). Вони являють собою складноорганізоване, цілісне утворення, дворівневе і багатокомпонентне. Психологічну структуру професійних здібностей викладача утворюють різноманітні компоненти двох якісно своєрідних рівнів організації. Перший рівень утворюють компоненти здібностей до педагогічної діяльності.

На основі аналізу літератури і спостережень за практичною діяльністю викладачів були виділені симптомокомплекси педагогічних здібностей, які, з одного боку, достатньо повно описують досліджуваний феномен, з іншого боку, доступні для дослідження.

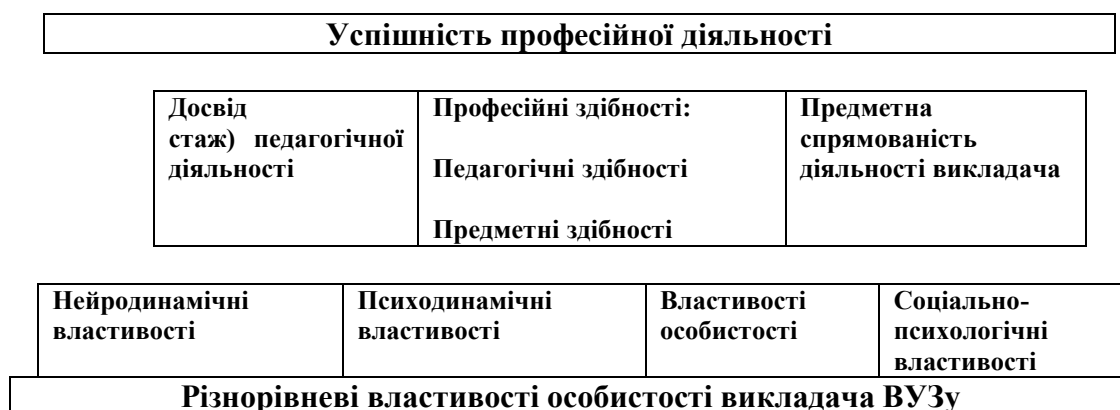


Рис. 1 Гіпотетична модель професійних здібностей викладача ВНЗу

Це характеризує полярні відносини між педагогічними і предметними здібностями, коли високий рівень розвитку однієї підструктури обумовлює низький рівень розвитку іншої (і навпаки). Наприклад, чим вище рівень розвитку педагогічних здібностей, тим нижче рівень розвитку предметних здібностей. Ці відносини між підструктурами професійних здібностей можна розглядати також як відносини компенсації, оскільки недостатній рівень розвитку одних здібностей компенсується високим рівнем розвитку інших. Тобто успіху у діяльності викладач досягає двома шляхами: або з опорою на педагогічні, або з опорою на предметні здібності. При цьому у професійній діяльності викладача переважає або предметна, або педагогічна спрямованість.

Автономія характеризує незалежні відносини між основними підструктурами професійних здібностей, коли високий рівень розвитку одних здібностей не обумовлює низького, але й не гарантує високого рівня розвитку іншого. Автономне функціонування педагогічних і предметних здібностей припускає їх самостійний, ізольований один від одного розвиток і вдосконалювання.

Синергія означає, що педагогічні і предметні здібності, які діють в одному напрямку, взаємно доповнюють і підсилюють одна одну. Це найбільш високий рівень розвитку здібностей, що характеризує педагогічну

майстерність і професійну зрілість педагога. При цьому успіх у діяльності досягається за рахунок опори на предметні і педагогічні здібності, а спрямованість викладача характеризується як предметно-педагогічна.

Перевага того або іншого типу функціональних відносин між педагогічними і предметними здібностями опосередкована етапом професійного становлення викладача і специфікою викладання навчальної дисципліни. Відносини антагонізму та автономії переважають на етапі оволодіння професією (студенти) і професійного вдосконалювання (стаж 5-10 років), відносини синергії - на етапі професійної зрілості (стаж 15-20 років). Збіг векторів педагогічної і предметної спрямованості викладача обумовлює або перевагу або найбільш ранній розвиток синергічних відносин. Розбіжність векторів - більш тривалий і складний шлях їхньої гармонізації. До співпадаючих можна віднести педагогічну і філологічну спрямованість, оскільки основним об'єктом уваги тут є людина та її внутрішній світ, виражена у слові або на полотні. До незбіжних - педагогічну і математичну спрямованість, оскільки вони пов'язані з більш віддаленими сферами людської життєдіяльності.

Зміст і психологічні особливості праці викладача обумовлюють певну його подвійність, сполучення педагогічного і предметного аспектів. Спостереження показують, що діяльність викладача гуманітарних дисциплін дещо відрізняється від діяльності його колеги, що викладає точні науки. Крім того, зміст і форми викладацької праці певним чином видозмінюються із придбанням професійного досвіду. Тобто педагогічна діяльність викладача володіє як загальними характеристиками, властивими всім викладачам, незалежно від їхнього профілю, так і специфічними залежно від предметної спрямованості та етапу професійного становлення. Це обумовлює необхідність наявності у викладача певної навчальної дисципліни та етапу професійного становлення професійних здібностей, що відрізняються від здібностей викладача іншої навчальної дисципліни [5]. Таким чином, система професійних здібностей викладача вузу має як загальні, властиві всім викладачам, так і специфічні для даного педагога характеристики. Предметна спрямованість педагогічної діяльності (навчальна дисципліна, що викладається) і педагогічний досвід (етап професійного становлення) є при цьому опосередковуючими ланками, які змінюють характер взаємозв'язків і структури професійних здібностей та інтегральної індивідуальності викладача. Компоненти професійних здібностей викладача детерміновані властивостями всіх ієрархічних рівнів інтегральної індивідуальності людини. Ці зв'язки носять багатозначний характер.

Предметні здібності переважно пов'язані з показниками нижчих рівнів інтегральної індивідуальності - нейродинамічними і психодинамічними; педагогічні здібності - із властивостями вищих рівнів - особистісними і соціально-психологічними. Особливо яскраво ця закономірність проявляється на етапі вибору професії. У міру професійного становлення збільшується роль особистісного опосередкування

професійних здібностей викладача. Якісною стороною здібностей, одним із критеріїв здібностей людини є своєрідні прийоми і способи, за допомогою яких досягається успішний результат [6, С.33]. Стиль педагогічної діяльності і професійні здібності викладача взаємозалежні між собою та опосередковані певними наборами різнорівневих індивідуальних властивостей людини. Ці три підструктури: професійні здібності, індивідуальний стиль педагогічної діяльності та індивідуально-психологічні характеристики - вступають між собою у різноманітні функціональні взаємини, які можна охарактеризувати як синергія і взаємна компенсація. Синергія проявляється у тому, що професійні здібності, стиль та індивідуальні характеристики викладача взаємно доповнюють і підсилюють одне одного, діючи в одному напрямку і забезпечуючи успішність у діяльності. Взаємна компенсація проявляється у тому, що професійні здібності, стиль та індивідуальні характеристики викладача заповнюють недостатність розвитку одних складових високим рівнем розвитку інших, забезпечуючи тим самим успішність діяльності. Існують кілька типів такої компенсації:

а) відносно низький рівень розвитку професійних здібностей компенсується високим рівнем прояву стильових характеристик;

б) відносно низький рівень стилю компенсується високим рівнем розвитку професійних здібностей;

в) відносно низький рівень розвитку професійних здібностей і стилю компенсується високим рівнем розвитку професійно значимих властивостей індивідуальності.

Позначені вище типи функціональних взаємин професійних здібностей, індивідуального стилю педагогічної діяльності та індивідуально-психологічних характеристик викладачів мають певну специфіку залежно від навчальної дисципліни, яка викладається педагогом та етапу професійного становлення. Таким чином, успішність педагогічної діяльності викладача детермінована симптомокомплексом його професійних (професійні здібності, стиль педагогічної діяльності) та індивідуально-психологічних характеристик. Професійні здібності являють собою динамічну систему, що перебуває у постійному розвитку. Розвиток проявляється в ускладненні симптомокомплексу професійних здібностей, розгортанні окремих властивостей і зміні характеру взаємозв'язків як у середині симптомокомплексу професійних здібностей, так і між компонентами здібностей і різнорівневими індивідуальними властивостями.

Література

1. Крутецкий В.А. Педагогические способности, их структура и условия развития // Формирование личности учителя с системе учебно-воспитательного процесса в педагогических институтах / Под. ред. В.А.Сластенина. – М., 1990. – С.85 – 90. **2. Мерлин В.С.** Структура личности: характер, способности, самосознание. – Пермь: Изд-во ПГПИ,

1990. – 110 с. **3. Рубинштейн С.Л.** Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. - М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. – 328 с. **4. Рубинштейн С.Л.** Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии, 1960, № 3. – С.3 - 15. **5. Яценко Т.С.** Психологические основы активной социально-психологической подготовки будущего педагога к общению с учащимися: Дис. д-ра психол. наук: 19.00.05. – К., 1989. – 359 с.

In a text the considered problem of study of specific of theory of integral individuality, considered as theoretical basis of research of professional capabilities of teacher. Integral individuality is integral description of individuality of man, dynamic system, which provides adaptation of man to the environment. Development of integral individuality takes place through development of individual properties in the process of their ripening .

УДК 376.1.016

М. Медведєва

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ДИСГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК У ПИСЕМНІЙ ПРОДУКЦІЇ УЧНІВ З ТПМ

Демократичні перетворення, які відбуваються в Україні, торкнулись і системи освіти. На сучасному етапі відкрилися перспективи змін у системі спеціальної освіти, по-новому вирішується питання соціалізації та інтеграції дітей з особливостями розвитку у суспільстві. Тому навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, потребує пошуку нових ефективних методик діагностики та корекції існуючих відхилень.

Проблема мовленнєвого удосконалення таких дітей є найбільш актуальною. Мовлення – це засіб спілкування, основний системоутворюючий фактор процесу пізнання. Через вербалізацію набутий досвід структурується у єдиний смисловий простір. Мовлення є однією з вищих психічних функцій, повноцінне становлення якої служить необхідною умовою для успішного розвитку абстрактно-логічного мислення, самоконтролю, програмування.

Формування мовленнєвих вмінь і навичок, набуття мовної і мовленнєвої компетенції під час засвоєння мовної системи – це головні задачі навчання мови. Мовна компетенція – широке поняття, що охоплює спектр мовних здібностей, знань, вмінь та навичок, які забезпечують

успішне здійснення мовленнєвої діяльності. Мовленнєва компетенція виявляється у виробленні вмінь користуватись усним і писемним мовленням, багатством її засобів виразності у залежності від цілей та задач висловлювання і сфери суспільного життя.

Мовленнєва підготовка дітей з ТПМ – є особливо актуальною, бо дослідження вчених (Р.Лалаєва, О.Російська, І.Прищепова, В.Тарасун та ін.) свідчать про те, що кількість учнів, які мають різні мовленнєві вади, збільшується з кожним роком, а існуючі на сьогоднішній день методики зводяться до формування правильної артикуляції та фонематичних уявлень без урахування їхньої складної психофізіологічної структури, а також індивідуальних помилок з точки зору первинних мовленнєвих вад.

Навчання у школі ставить певні вимоги до розвитку мовлення. Особливе місце займає навчання дітей фонетично і граматично вірному письму, від рівня якого залежить успішність подальшого засвоєння знань. Діти з мовленнєвими порушеннями відчують певні труднощі у засвоєнні програм гуманітарного циклу, що пов'язано з індивідуальними темпами мовного та інтелектуального розвитку, а також різної глибини мовленнєвого дефекту.

Проблемами писемного мовлення займались вчені – психологи, педагоги і логопеди. У психології процес письма розглядається як особливий вид мовленнєвої діяльності, що містить у собі ряд психофізіологічних механізмів [3]. До базисних психологічних факторів, становлення яких є обов'язковою умовою для розвитку мовлення, відносяться:

- модально-специфічний (зоровий, слуховий і тактильний гнозис);
- кінестетичний (сенсомоторні взаємодії);
- кінетичний (динамічні процеси);
- просторовий (тіменний і зовнішній простір);
- енергетичне забезпечення (дихання, релаксація);
- міжпівкульна взаємодія (інтелектуальні, мнестичні, мовні процеси, перехресні рухи);
- вільна регуляція психічної діяльності (програмування, самоконтроль, увага, причинно-наслідкові відношення, комунікативні навички).

За педагогічними уявленнями письмо – це процес здобуття навички писання згідно з фонетичними і морфологічними принципами письма. Однією з важливих умов опанування грамотного письма за фонетичним принципом є сформованість у дітей вірних фонематичних уявлень про звуковий склад слів.

У логопедії процес письма розглядається в тісному зв'язку з мовленнєвими недоліками, тобто з вадами звуковимови, які виникають внаслідок порушень фонематичних сприймань і уявлень. Ряд вчених займались вивченням писемного мовлення і корекцією

наявних порушень у школярів різних категорій та висували неоднорідні причини виникнення недоліків писемної продукції.

До причин утруднень оволодіння писемним мовленням дітьми з важкими мовленнєвими порушеннями можна віднести такі як: стан ЦНС, особливості мовленнєвого онтогенезу, мовленнєве оточення, психічні травми, відсутність міжпівкульової взаємодії. Дослідження Т.Ахутіної, А.Корнева, О.Іншакової вказують на тісний взаємозв'язок труднощів письма у молодших школярів з несформованістю невербальних форм психічних процесів. Інші вчені вважають, що порушення читання та письма можуть бути наслідком нерівномірного психічного розвитку, недорозвинення симультанних і сукцесивних процесів, недостатність таких психічних функцій, як увага, пам'ять (Ю.Дем'янов, В.Ковшиков, А.Корнев, В.Тарасун).

Ряд дослідників, як основну причину, виділяють порушення недорозвитку усіх сторін мовлення: фонетичної та лексико-граматичної (Г.Каше, Л.Спірова, Г.Чіркїна, Т.Філічова).

Вчені (Є.Соботович [5], О.Гопіченко, Е.Данілавічюте) вважають, що причина порушень писемного мовлення у дітей з ТВМ полягає у відсутності слухового контролю, у складності виконання звукового аналізу за уявленнями. Р.Боскіс, Р.Левіна зауважують, що дисграфії виникають на ґрунті порушень у центральній нервовій системі і здебільше в недостатності тонких диференціювань слухового аналізатору, внаслідок чого формування звукової моделі слова (фонематичних уявлень) відбувається з опорою на мовноруховий аналізатор.

М.Фішман відмічає знижену здібність у дітей з мовними порушеннями сприйняття звуків, внаслідок дисфункції ряду мовних структур мозку, яка впливає на здатність розпізнавати мовні знаки по акустичним ознакам (звуковим, матеріальним). С.Ляпідевський вказує на зв'язок порушень читання і письма з недостатністю процесів, які проходять у корі великих півкуль в області основних ядер аналізаторів і в між аналізаторних зв'язках.

Про порушення діяльності аналізаторів (мовленнєво-слухового та мовленнєво-рухового), від яких залежить розвиток фонематичного сприймання, свідчать роботи В.Бельтюкова. [1,2] А саме від рівня сформованості мовнорухового, слухового, оптичного, рухового аналізаторів, які забезпечують достатній рівень розвитку артикуляції, фонематичного сприймання та уявлень, слухових та зорових функцій і операцій, дрібної моторики, залежить процес письма.

Експериментальними дослідженнями вчених (Р.Боскіс, Р.Левіна) встановлено, що дисграфії виникають внаслідок порушення звуковимови або на ґрунті порушень у центральній нервовій системі і здебільшого виявляються в недостатності тонких диференціювань

слухових аналізаторів. В основі дисграфій [4] лежить недостатність того вищого аналітико-синтетичного процесу, який проходить у корі великих півкуль в області основних ядер аналізаторів і в міжаналізаторних зв'язках, обумовлює правильну мовну функцію і пов'язане з нею абстрактне мислення.

Встановлена наявність постійного зв'язку та взаємодії між мовленнєво-руховими і мовленнєво-слуховими аналізаторами у внутрішньому мовленні (А.Соколов). Зафіксовані в мозку в процесі багаторазового повторення кінестетичні артикуляційно-мовленнєві рухи виявляються вже при одній думці про відповідні слова людського мовлення.

Метою нашого дослідження є вивчення причин, які ведуть до появи специфічних недоліків у писемній продукції учнів початкових класів шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Реалізація цієї мети вимагала рішення певних задач на різних етапах дослідження. Так, якщо на першому етапі констатувального експерименту, нами було досліджено стан писемного мовлення учнів, його зовнішні прояви: наявність специфічних (дисграфічних) помилок, їх кількість, частота їх зустрічаємості у різних видах письмових робіт, типи помилок; то на другому етапі ми вивчали стан психічних операцій і функцій, які беруть участь у процесі письма.

Процес письма – це складна психологічна діяльність, уявлення про яку базуються на теорії функціональних систем П.К.Анохіна, на теорії діяльності С.Л.Рубінштейна і О.М.Леонтьєва, теорії системної організації психічних процесів Б.Г.Ананьєва. Исходячи з цих положень, писемна діяльність – це процес, який включає когнітивні, сенсорні, атенційні (увага), мнемічні (пам'ять), розумові та регулятивні компоненти. Таким чином, методика дослідження причин дисграфій у учнів з ТПМ вбирала у себе вище перераховані напрямки і мала таку структуру:

- дослідження слухових функцій та операцій (сприймання, уявлення, увага, пам'ять, контроль);
- дослідження зорових функцій та операцій (сприймання, уявлення, увага, пам'ять, контроль);
- дослідження кінетичних процесів (усне мовлення).

Проводячи ретельне дослідження за розробленою нами методикою, ми позбулися таких результатів:

1. для дітей з ТПМ характерні порушення слухових функцій та операцій (уявлення, сприймання, пам'ять, увага та контроль).

У 37% учнів відмічені порушення фонематичного сприймання. Подальші дослідження показали, що у 10,2% учнів ці порушення стосуються сенсорного рівня сприймання, причому 5% серед цих учнів мають первинний діагноз «алалія». Перцептивний рівень сприймання,

який характеризується вмінням розрізняти не окремі фонети, а їх комплекси, виявився порушенням у 26,5% учнів. 17,6% учнів мають несформовані фонематичні уявлення.

Сприймання неможливо без уваги, спрямованої на зовнішні ознаки об'єкта, а також націленої на образи-еталони пам'яті. Дослідження довільної пам'яті дало такі показники: 87,8% учнів зробили помилки при запам'ятовуванні вербального матеріалу (звуки, склади, слова); найбільша кількість помилок допущена при запам'ятовуванні складового матеріалу, об'єм довільної пам'яті при відтворенні складів рівен 3-4 елементам, у дітей-алаліків – 2-3 елементам. При вивченні процесу слухової уваги у 64,8% учнів були відмічені помилки при виконанні завдань.

Під час обстеження зверталась увага на операції саморегулювання: перевірка завдання, самостійне знаходження і виправлення помилок, на їх частотність. Треба відзначити, що рівень самоконтролю знаходиться на недостатньому рівні: якщо у чужому мовленні тільки 17,2% учнів не знайшли порушень, то у своєму мовленні цей показник значно збільшився і здобув позначки 32,4% учнів, серед яких 12,5% дітей-ринолаліків.

2. для учнів характерні порушення зорових функцій і операцій.

Зорові процеси учнів з ТПМ знаходяться на більш високому рівні, ніж слухові. У дітей сформовані образи предметів, букв, але при знаходженні ряду об'єктів серед накладених один на одного 48,2% учнів знайшли по одному-два предмета. Цей факт говорить про відсутність концентрації уваги, а також про стан аналітико-синтетичних операцій. Дослідження операції розподілу зорової уваги дало такі дані: 39,7% учнів не виконали завдання, з'їжджали з інструкції, декілька раз вертались до початку завдання, використання допоміжних засобів (слідкування пальцем). Зорова пам'ять графічного зображення букв є на достатньому рівні, тільки 22% учнів допустили неточності при написанні букв (дзеркальне зображення, недописування елементів або додавання зайвих). Але об'єм зорової пам'яті школярів за показниками знаходиться на середньому рівні: у 48,3% учнів він складає 4-5 об'єктів, у 22,5% - 3-4 об'єкта і у 28,6% учнів - 5-6 об'єктів.

3. характерні порушення моторних функцій та операцій (стан усного мовлення).

За даними обстеження усіх сторін усного мовлення ми отримали такі результати: 33,3% учнів мають загальне недорозвинення мовлення II рівня і 66,6% учнів – III рівня внаслідок первинного мовленнєвого дефекту: ринолалія (9,2%), стерта форма дизартрії (13,3%), моторна алалія (11,6%), сенсорна алалія (4%), полиморфна дислалія (65%), заїкання (7,5%).

Таким чином, можемо зробити слідуєчі висновки.

1. Проблеми писемного мовлення, а саме виявлення, попередження, корекція порушень, є актуальними у сучасній педагогіці, психології і логопедії.

2. За даними дослідження можемо констатувати, що порушеними є всі психофізіологічні компоненти процесу письма, вивчення яких є необхідною умовою успішного розв'язання проблеми навчання дітей з ТПМ.

3. Більш порушеними виявились слухові операції і функції, а саме дефіцит уваги, низький рівень розвитку слухового контролю та слухової пам'яті, що заважає нормальному функціонуванню операцій сприймання та формуванню вірних і стійких акустичних уявлень.

4. При розробці корекційних заходів необхідно враховувати вплив первинного мовленнєвого дефекту на розвиток базових компонентів процесу письма. Таким чином, об'єктом психолого-педагогічних корекційних дій повинен бути розвиток основних операцій і функцій письма з урахуванням особливостей мовленнєвих порушень учнів.

Література

1. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). – М., Педагогика, 1977 **2. Бельтюков В.И.** Пути исследования механизма развития речи //Дефектология, - 1984, - №3, - С24-32. **3. Левина Р.Е.** Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М.; АПН РСФСР, 1961, С.281. **4. Ляпидевский С.С.** Дисграфия у детей и их психофизиологический анализ// Учебно-воспитательная работа в специальных школах. – М.,1953. –Вып.3. –С.83-97. **5. Соботович Е.Ф.** Нарушение речевого развития у детей и пути их коррекции: Навчально-методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 204с.

In this article the methods and hints that activate the cognitive activity, form correct relation to the environment and adaptation of child with sight diseases in the society.

В.О. Мельникович

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ 1- 4 КЛАСІВ

Педагогічна технологія базується на впевненості в тому, що дитина приходить до школи зі своїми власними інтересами і потребами, маючи індивідуальні навчальні стилі та здібності. Реагуючи на різноманітні дитячі інтереси, рівень розвитку учнів, індивідуальні особливості, тим самим ми робимо спробу цінувати кожну дитину зокрема.

Уміння щось побачити, здивуватися, захопитися, захотіти негайно зрозуміти що, чому і як відбувається, знайти в собі сили, щоб відшукати відповіді на ці запитання, не відступити перед труднощами, а, діставши відповідь, знову прагнути вперед, у незвідане, - все це, разом узятє, і є інтерес. Інтерес емоційний, він дарує радість творчості, радість пізнання, він міцно пов'язаний з гостротою сприймання навколишнього світу, увагою, пам'яттю, мисленням і волею.

Формування пізнавального інтересу є і результатом, і необхідною умовою шкільного навчання.

Важливими умовами виховання інтересу є :

- розуміння дитиною змісту і значення матеріалу, що вивчається;
- наявність нового як у змісті матеріалу, що вивчається, так і в самому підході до його розгляду;
- емоційна привабливість навчання;
- наявність оптимальної системи пізнавальних завдань до відповідної «порції» програмового матеріалу;
- творче використання якісної додаткової інформації;
- самостійність у пізнавальній діяльності;
- оцінка успіхів учителем.

Роботу з виховання пізнавальних інтересів на уроках і в позакласних заходах доцільно будувати у такій послідовності: цікаво – знаю – вмію. Треба прагнути зробити навчання не простішим, а зрозумілішим.

Оволодіти навчальним предметом – означає навчити розв'язувати не лише передбачені державним освітнім стандартом задачі («стандартні завдання»), а й такі, що потребують певної незалежності мислення, творчих пошуків, оригінальності, винахідливості («нестандартні завдання»)

Для розвитку пізнавального інтересу школярів у процесі навчання застосовую різні типи нестандартних завдань: складання і розв'язування задач на матеріалі довідки та народних знань українців, розгляд вправ на розвиток уміння висловлювати здогад, припущення, доводити

справедливість певних тверджень, виконання інтегрованих завдань – комплексів, використання цікавинок на уроках (завдань для інтелектуального самовдосконалення, головоломки, задачі – казки, задачі – вірші, ігрові вправи, тематичні загадки, задачі – веселики тощо.), самостійне складання віршів і загадок.

Використовуючи нестандартний задачний матеріал, бажано зважати на такі рекомендації:

1. На уроці додаткові вправи слід комбінувати з програмовими так, щоб попереднє завдання готувало учнів до виконання наступного;

2. Особливу увагу необхідно приділити розкриттю сюжету нестандартної вправи, домагатися, щоб діти усвідомили кінцеву мету завдання;

3. Під час самостійного розв'язання творчих вправ не варто обмежувати дітей у виборі способів їх розв'язування, бажано максимально заохочувати пошуки різних способів розв'язання задач, знаходити серед них найраціональніші;

4. При розв'язуванні творчих вправ має всебічно реалізуватися принцип диференційованого підходу. Видами диференційованої допомоги учням під час виконання нестандартних завдань можуть бути: додаткова конкретизація творчої вправи, наведення аналогічного завдання виконаного раніше; вказівка на зразок способу дії, пояснення ходу виконання подібного завдання, доповнення до завдання у вигляді малюнка, схеми.

Розв'язування нестандартних завдань, організованих у певну систему, має бути нормою педагогічної практики, бо цей вид навчальної праці найкраще розвиває розумові можливості школярів, їхні пізнавальні інтереси.

З цією метою включаємо в структуру уроків музичні паузи, добираючи світлу, оптимістичну музику. Діти дуже люблять подорожувати в казку, в Країну музики, в міста Кмітливості та Винахідливості. Ігрові моменти, один із засобів прищеплення інтересу до предмета, ми урізноманітнюємо, подаємо в несподіваній казковій формі. Ігри допомагають учням краще зрозуміти, засвоїти розділи програми.

Щоб зберегти мотивуючу роль гри, потрібно уважно стежити за реакцією дітей. Треба уникати надмірного і одноманітного використання якого – небудь казкового героя, бо діти починають байдуже сприймати ще недавно цікавий для них персонаж. І тому в іграх, добре знайомих дітям, поступово ускладнюємо правила, оновлюємо реквізит, починаємо гру з несподіваної лічилки або ігрового зачину.

Молодших школярів неважко зацікавити навчанням, бо вони ще чисті і недоторкані, вони вірять в усі казкові події, їм все цікаво. Найзвичайнісіньке розв'язання виразі можна піднести так, щоб робота ця не здавалася дітям нудною і стомлюючою. Для цього досить надати вправам цікавий характер, включити в роботу елементи змагання.

Форма гри захоплює дітей, і вони охоче виконують завдання. Ігровий сюжет можна ввести, вклавши завдання, запитання в уста казкового героя. В такий спосіб можна провести бесіду, організувати практичну діяльність дітей.

Ми визначили основні умови, за допомогою яких досягаємо розвитку пізнавальних здібностей у дитини. По – перше, відійти від авторитарного стилю спілкування з дітьми, забезпечити такий характер взаємовідносин з учнями, за якими учень – не тільки об'єкт впливу, а й самостійна особистість. По – друге, прагнути під час вивчення нового матеріалу поставити учнів у позицію маленьких винахідників, які самостійно здобувають знання. По – третє, будувати навчання як творчий процес, вводячи в нього елементи гри, змагання, театрального дійства.

Основне завдання школи для слабозорих дітей – надати учням тверді знання з основ наук, підготувати їх до життя і праці.

Види зорового сприймання у дітей зі зниженим зором тією чи іншою мірою позначаються на усіх сторонах їх пізнавальної діяльності. Ці діти відчують певні труднощі в одержанні безпосередніх чуттєвих вражень про предмети та явища навколишньої дійсності, що негативно впливає на формування у них конкретних уявлень. Внаслідок цього удосконалюється процес засвоєння учнями знань, умінь та навичок, а також розвиток мислення, яке відіграє вирішальну роль у компенсації та корекції зорової недостатності.

Аналіз якості уявлень у дітей з порушенням зору показує, що у них не знаходять достатнього відображення специфічні та суттєві ознаки предметів. Це свідчить, зокрема, про невисокий рівень диференційованості сприймань у учнів зі зниженим зором. У зв'язку з цим виникає завдання – виробити в дітей зі зниженим зором найбільш раціональні пізнавальні дії, які б забезпечували одержання різноманітної інформації про предмети та явища навколишньої дійсності.

Загальний розвиток дітей, оволодіння цими знаннями, уміннями та навичками забезпечується у різноманітній діяльності, яка має свій певний зміст та форму. Так, наприклад, спілкуючись з батьками, дорослими і ровесниками, переглядаючи телепередачі, відвідуючи кіно, читаючи літературу, дитина сприймає і засвоює різну за змістом інформацію. Широке використання засобів масової інформації, зростання можливостей для різних форм спілкування у суспільному оточенні істотно збагачує пізнавальний і суспільний досвід дітей, розширює коло їх уявлень і знань про різні сторони життя. Все це до певної міри стосується учнів шкіл для дітей зі зниженим зором. Проте, внаслідок того, що переважна більшість цих дітей живуть в умовах школи-інтернату, у них об'єктивно обмежуються можливості щодо зустрічей та спілкування з різними людьми. Це, в свою чергу, приводить до зменшення кількості джерел інформації та випадання з їх числа таких, які мають важливе значення для розвитку людини. Так, наприклад, діти зі зниженим зором, порівняно з учнями масової школи, менше спілкуються з батьками, вони

мають менше можливостей для самостійного пересування в просторі, а отже, і для ознайомлення з різноманітними предметами та явищами навколишньої дійсності.

Розвиток та удосконалення пізнавальної діяльності дитини з порушенням зору – складний і багатогранний процес, який залежить від багатьох чинників. Насамперед слід підкреслити залежність структури та характеру пізнавальних дій дитини від об'єкта діяльності, тобто від предмета або явища, на які спрямовані її пізнавальні зусилля.

Окремий приклад. На уроці праці вивчається тема «Конструювання виробів з пластмас». Пропонуються зразки різних видів пластмас – це поліетилен, поролон, пінопласт, полістирол, пластик. Проводиться бесіда про те як створюються ці предмети, що являється похідним – це відходи нафти, кам'яного вугілля, природного газу. Наповнювачами пластмас є дерев'яне і мінеральне борошно, тканина, папір. Обстеження природних матеріалів проводилось на уроках природознавства, тому діти ознайомлені з цими речовинами. Дітям пропонується обстежити зразки різних видів пластмас. Пластмаси, як об'єкт пізнання, мають різноманітні ознаки та властивості: вагу, колір, фактуру, запах та ін. Отже, для того, щоб у дітей створювалося повне уявлення про предмети, вони повинні включити в пізнавальний процес усі наявні у них аналізатори: дотик, зір, нюх. Для кожного з органів чуття дитини знайдеться «робота», адже в самому об'єкті закладена інформація різної модальності. Таким чином, зміст предмета спонукає дитину до різних, за своїм характером, пізнавальних дій, активізує діяльність усіх органів чуття.

Зрозуміло, що ця обставина створює важливі передумови для розвитку та удосконалення пізнавальної діяльності дітей з порушенням зору.

Але ж не досить дати учневі предмет для обстеження. Потрібно активізувати допитливість дитини, збудити в ній інтерес до пізнання, навчити її користуватися наявними органами чуття. Вона не повинна бути пасивним спостерігачем демонстрованих предметів, а виконувати пізнавальне завдання з відповідною метою. Потрібно завжди перед обстеженням предметів чітко сформулювати завдання, пов'язане з основною метою уроку. Чому були запропоновані для обстеження саме ці предмети? Бо наступні теми уроків вимагали використання різних видів пластмас при виготовленні іграшок, аплікацій, сувенірів, прикрас.

Одним із джерел пізнання навколишньої дійсності є словесна інформація (усна мова, підручники, художня, науково-популярна література та ін.). Обмеженість зорового сприймання є об'єктивними факторами, які орієнтують слабозорих дітей переважно використовувати інформацію незорового порядку, зокрема слова. Маючи збережені мову, слух та мислення, слабозорі діти виявляють до слова підвищений інтерес і уважність. Словесна інформація внаслідок своєї доступності та дидактичної цінності посідає основне місце в навчанні дітей з

порушенням зору. Цілеспрямоване керівництво навчальною діяльністю учнів передбачає використання джерел словесної інформації з метою:

- фіксації та закріплення безпосереднього чуттєвого досвіду учнів;
- збагачення знань про предмети та явища;
- встановлення різноманітних зв'язків між конкретним матеріалом, який вивчається на уроках, та відомостями про місце і значення цього об'єкта в широкому природному і соціальному середовищі.

Наведу приклади бесід, які сприяють розвитку екологізму дитячого світогляду, про необхідність бережливого, дбайливого, по-справжньому людського ставлення до найбільшого багатства на Землі – води.

«Будь здоровий, як вода» (на матеріалах народознавства), «Найсолодша у світі вода» (за віршем М. Вінграновського «Наша річка»), «Тече річка невеличка» (за картиною С. Васильківського «Село над річкою»), «Голос води» (за піснею «Струмок» -музика А.Штогаренка, слова Н. Забіли).

Говорити про природу взагалі можна по-різному. Демологічні заклики, вимоги та заборони, звичайно, не є впливовими факторами екологізації дитячого мислення. Учительське слово має бути небайдужим, яскраво емоційним, сердечним. У це слово варто вкласти досвід власних вражень від краси природи, вплести пам'ять свого дитинства. Тут помічниками будуть і підручники з природознавства, і яскрава мова мистецтва, і мудра скарбниця народної творчості.

Успіх екологічного виховання слабозорих школярів великою мірою залежить від сили якості впливу вчительського слова на дитячу свідомість. Саме воно є дороговказом на шляху дітей до краси, добра, людяності.

Після проведення цих бесід, дітьми були написані реферати, де вони виразили своє бачення того, як необхідно зберігати природу.

У керівництві пізнавальною діяльністю учнів велика увага відводиться предметним урокам та екскурсіям

Предметні уроки, як одна із форм початкової роботи, в молодших класах мають своєю метою практичне ознайомлення учнів з предметами та явищами навколишньої дійсності. Воно відбувається завдяки організації спостережень, виконання дослідів і практичних робіт у класі або на навчально-дослідній ділянці.

Основними завданнями предметних уроків є формування в учнів конкретних уявлень. У зв'язку з цим на уроці діти в основному працюють з різними натуральними об'єктами, виявляючи їхні ознаки та властивості. Але це не повинно обмежуватися лише основною метою. Завдання уроку полягає в тому, щоб учні на конкретних прикладах усвідомили причини природних явищ, взаємні зв'язки їх та деякі елементарні закономірності. Все це створює сприятливі передумови для розвитку логічного мислення дітей.

Екскурсію можна розглядати як предметний урок, проведений за межами класу. Проте екскурсія має свої особливості. Вони полягають у

тому, що в процесі екскурсії створюються можливості для організації спостережень за предметами і явищами в їх природному стані, у взаємодії з різними предметними та соціальними факторами. Цим визначається велике дидактичне значення екскурсії у навчанні та вихованні дітей з порушенням зору.

Для дитини зі зниженим зором, звичайно, легше обстежувати у класі гілку сосни або чучело якоїсь тварини, ніж сприймати дерево, що росте в лісі або живу тварину на фермі. Проте під час екскурсій об'єктивно створюються кращі умови для підвищення якості уявлень завдяки повнішому сприйманню тих ознак і властивостей предметів, які характеризують живий об'єкт у природній обстановці.

Проведенню кожної екскурсії повинна передувати бесіда вчителя про її мету та особливості об'єкта який вивчатиметься. Необхідно чітко розподілити обов'язки між учнями, визначити завдання кожного та розказати про правила поведінки під час екскурсії.

Заздалегідь, з керівником екскурсії, визначити об'єкти доступні для детального безпосереднього обстеження дітьми, обрати послідовність ознайомлення з різними предметами, передбачити методичні прийоми, які б сприяли формуванню цілісного уявлення про об'єкт вивчення, рекомендувати доцільний темп розповіді та показу.

Після такої попередньої підготовки створюються спиятливі передумови для успішної пізнавальної діяльності учнів на екскурсії.

Саме в екскурсіях створюються можливості для організації складних і цілісних, активних і дійових форм діяльності учнів. У зв'язку з цим плануючи проведення екскурсії, потрібно передбачити не лише ознайомлення з різними предметами та явищами, а й організацію спілкування учнів з людьми. У процесі спілкування з людьми різних професій, різного життєвого та виробничого досвіду діти конкретизують свої уявлення про життя: про характер взаємовідносин між людьми, роль колективу й особи у суспільстві.

Література

1. Державна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) – К:1994.
2. Закон України «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту)». – К.: 2004.
3. Вавіна Л. С., Жук Т. С. Навчання та реабілітація дітей та молоді з порушеннями зору // Дифектологія. – 1996, № 2.
4. Земцова М. І. Шляхи компенсації сліпоті в процесі пізнавальної і трудової діяльності. – М.: 1956.
5. Махмутов М. І. Розвиток пізнавальної активності і самостійності учнів. – Казань: Татарське книжкове видавництво, 1968.

In this article the methods and hints that activate the cognitive activity, form correct relation to the environment and adaptation of child with sight diseases in the society.

**РОБОТА З ФРАЗЕОЛОГІЗМАМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ
ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Міцним фундаментом якості освіти в Україні має бути початкова ланка шкільного навчання. Державний стандарт початкової загальної освіти відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» ставить завдання забезпечення всебічного розвитку молодших школярів та повноцінне оволодіння ними усіма компонентами навчальної діяльності [1]. Велику роль в цьому відіграють набуті в процесі шкільного навчання практичні навички соціальної комунікації, які, в свою чергу, у великій мірі залежать від достатньо сформованих ще у дошкільний та молодший шкільний період мовлення та мови як знакової системи. Особливу складність процес формування зазначених навичок представляє для педагогів, професійна діяльність яких направлена на розвиток розумових здібностей, культури, соціальної активності школярів із тяжкими вадами мовлення. Тому важко переоцінити значущість та життєву необхідність досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених з питань розробки технологій ефективного корекційно-розвивального навчання та виховання дітей із вадами мовлення, зокрема із **загальним недорозвитком мовлення** (Л.Е. Андрусишина, Л.І. Бартенева, Е.А. Данілавічюте, С.М. Заплатна, Г. А. Каше, Р.І. Лалаева, Р.Є. Левіна, О.М. Мастюкова, Є.Ф. Соботович, Л.Ф. Спірова, В.В. Тарасун, В.В. Тищенко, Л.І. Трофименко, С.М. Шаховська, М. Шеремет, А.В. Ястребова).

Поняття загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) об'єднує різні складні вади мовленнєвого розвитку, які виявляються в порушеннях формування всіх компонентів системи мовлення, що відносяться до її звукової та смислової сторони (Р.Є. Левіна). При ЗНМ формування мови як знакової системи, мовленнєвих умінь та навичок відбувається в умовах порушеного механізму мовленнєвої діяльності.

Психолінгвістичний аналіз відхилень у становленні мовлення дітей із ЗНМ, в порівнянні з нормативним його розвитком, згідно сучасної теорії мовленнєвої діяльності (Л.С. Виготський, М.І. Жинкін, І. А. Зимняя, О.М. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн, П.Я. Гальперін, Л.А. Венгер, Т.М. Ушакова), дає підстави визначити комплекс порушень формування мовленнєвих навичок в кожному з компонентів мовленнєвої системи: вимовній, лексичній, граматичній. Але провідним дефектом при ЗНМ, корекція якого становить одне із основних завдань логопедичної практики, є якісна недостатність формування лексики –

семантичних узагальнень, що зумовлює труднощі сприйняття змісту мовленнєвої комунікації, адекватність її аналізу та програмування власних зв'язних мовленнєвих висловлювань для вираження своїх думок, намірів, емоцій. Несформованість мовних здібностей неминуче приводить до труднощів організації комунікативної діяльності, що в свою чергу зумовлює недостатню довільність пізнавальної діяльності [6].

Однією з умов повноцінної побудови мовленнєвого висловлювання в ситуаціях спілкування є сформованість лексичних уявлень та узагальнень, семантичних полів слів, наявність навичок, що відносяться до лексичного компоненту лінгвістичної компетенції, а саме: оперування засвоєними лексичними знаками за усвідомленими правилами їх сполучуваності, навичками відбору слів за їх основними семантичними ознаками, диференціацією слів за їх значенням.

Отже, процес засвоєння семантики слова школярами із ЗНМ повинен проходити від уточнення предметної віднесеності слова до оволодіння складною будовою його значення, всією системою абстракцій та узагальнень, зв'язків та відношень, що являє собою природну динаміку розвитку семантики мовного знаку (Л.С. Виготський, О. Р. Лурія, Н.Х. Швачкін, Г.В. Розенгард – Пупко, Т. М. Ушакова та ін.). Зазначені теоретичні закономірності розвитку семантичної системи стали поштовхом для розробки сучасних методик формування семантичного компоненту лінгвістичної компетенції мовленнєвої діяльності дітей (Соботович Є.Ф.), що стало значним кроком вперед, порівняно з традиційним підходом, спрямованим лише на уточнення предметної віднесеності слова, засвоєння деяких лексичних значень слів (узагальнюючого, переносного, синонімічного, антонімічного) та нарощування даних одиниць мови в межах певних лексичних тем (Т. В. Філічева, Г. В. Чіркава) [3].

Питання формування та розвитку лексико-семантичного компоненту мовлення у дітей із особливими освітніми потребами знаходили вирішення в наукових доробках вітчизняних та зарубіжних вчених. Це праці Р.М. Боскіс, І.П. Колесника, К.Г. Коровіна, Л.І. Фомічової, М.К. Шеремет, Ж.І. Шиф (сурдопедагогіка); Л. С. Вавіної, В.П. Єрмакова, В. М. Ремажєвської, Л.І. Солнцевої (тифлопедагогіка); Ю.О. Костенкової, С.П. Миронової, Т.В. Сак, В.В. Тищенко, Р.Д. Тригер, С.Г Шевченко (навчання дітей з вадами інтелектуального розвитку); дослідження Н. О. Власової, Н.С.Жукової, Р. І. Лалаєвої, Р. Є. Левіної, О. М. Мастюкової, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, В.В. Тищенко, Л.І. Трофименко,Т.Б. Філічевої (навчання дітей з тяжкими вадами мовлення).

Однак, увага науково - методичних досліджень в галузі корекційної дидактики щодо змісту та методів розвитку навичок спілкування, однією з умов якого є сформованість лексичної семантики у молодших школярів із ЗНМ, майже не торкнулась **фразеологічних сполучень** - мовних одиниць, які виконують в мовленні, зокрема в

ситуаціях комунікації, важливі функції: образно – виражальну, емоційно – експресивну, забезпечують точність, лаконічність, полегшують конструювання мовлення, вносять перлини народно – авторської думки (І.К. Білодід, В.В. Виноградов, С.Г. Гаврин, В.М. Русанівський, В.Д. Ужченко, Д.В. Ужченко, М.М. Шанський та ін.). Основну властивість фразеологічного звороту становить його відтворюваність, фразеологізми не утворюються в процесі спілкування, а відтворюються як готові цілісні одиниці, видобуваються із пам'яті повністю із закріпленим та фіксованим цілісним значенням, складом, структурою (М.М. Шанський) [5].

Зміст фразеологічної роботи в процесі корекційно – розвивального навчання ми не обмежуємо лише поповненням, уточненням словникового складу та не вбачаємо лише у розвитку культури спілкування і поведінки молодших школярів із ЗНМ, хоча вирішення цих задач також представляє собою окрему важливу складову логопедичних занять. Теорія когнітивної лінгвістики, зокрема її підхід до розуміння поняття «мовна свідомість», розглядає стійкі словосполучення (фразеологізми) поряд із іншими мовними засобами - словами, реченнями, асоціативними полями, як матеріальні опори узагальнення в процесі утворення концептів в свідомості носія мови (Є.Ф. Тарасов, Т.М. Ушакова, В.В. Красних, В.І. Карасик, Ю.М. Караулов, Й.А. Стернін, З.Д. Попова). Фразеологізми разом із словами складають мовну картину світу особистості, яка є тісно пов'язаною із когнітивною картиною дійсності представника національної культури народу. Отже, без оволодіння дитиною із ЗНМ семантикою фразеологічних сполучень, система мовних знаків, які об'єктивують той чи інший концепт свідомості, буде значно усіченою, а мовна особистість збідненою в можливостях вирішення комунікативних задач [2].

Наші установки розглядати специфіку фразеологічної роботи з дітьми із ЗНМ в системі становлення цілісного єдиного мовленнєво – мисленнєво – мовного механізму (М.А. Алмаєв, Н.Д. Павлова, В.В. Латинів, Т.М. Ушакова) підпорядковані і концептуальному підходу вітчизняної логодидактики в напрямку забезпечення когнітивної спрямованості навчання дітей із вадами мовлення через розвиток мовної свідомості особистості як компоненту її комунікативної свідомості, яка, відповідно, є складовою загальної когнітивної свідомості народу (Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, М.К. Шеремет) [4].

Наш інтерес до виявлення та аналізу специфіки розуміння значення фразеологічного сполучення, відбору фразеологічних сполучень за їх основними семантичними ознаками при побудові власних висловлювань молодшими школярами із ЗНМ в умовах комунікації має на меті отримання нових фактів про типові, характерні для загального недорозвитку мовлення прояви патологічного механізму в операціях із лексико – фразеологічними знаками, що сприятиме

удосконаленню адекватних механізму дефекту при ЗНМ практичних методів корекційно – розвивального навчання цієї категорії дітей.

Пошук нових шляхів до оптимізації корекційно – розвивального навчання молодших школярів із ЗНМ зумовив вибір **об'єкта дослідження** – процесу спілкування молодших школярів із ЗНМ в корекційно – навчальному середовищі.

Предмет дослідження – система корекційно – методичних заходів формування навичок осмисленого адекватного відбору фразеологічних одиниць для програмування мовленнєвих висловлювань в ситуаціях комунікації молодших школярів із ЗНМ, як засіб розвитку семантичного компоненту їх мовної системи та прилучення до культури спілкування українського народу.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність корекційно – методичних заходів формування умінь та навичок сприйняття, аналізу умов мовленнєвої комунікації та її вербальної оцінки шляхом застосування фразеологічних сполучень в самостійно побудованих мовленнєвих висловлюваннях молодших школярів із ЗНМ.

Метою дослідження визначено робочу **гіпотезу**: розвиток семантичного компоненту мовної системи та формування комунікативних умінь, навичок та культури спілкування молодших школярів із ЗНМ буде більш ефективним за умов: 1) включення в структурні зв'язки з іншими словами фразеологічних сполучень, як невід'ємних складових лексико-семантичної системи мовної особистості; 2) ефективність корекційно – педагогічного процесу формування умінь, навичок програмування мовленнєвих висловлювань в ситуаціях спілкування молодших школярів із ЗНМ значно підвищиться за умов застосування спеціальної методики розвитку фразеологічного словника та включення фразеологізмів в структурні зв'язки з іншими одиницями лексико – семантичної системи особистості дитини; 3) обрана нами комунікативно – мовленнєва стратегія розвитку лексико – семантичного компоненту мовної знакової системи і усвідомлення значення та ролі фразеологізмів в мовленні шляхом їх активного практичного використання дітьми із ЗНМ в ситуаціях спілкування, передбачається нам більш доцільною з огляду на специфіку патологічного механізму мовленнєвого дефекту при ЗНМ; 4) фразеологічна робота матиме ефективний вплив на формування культури спілкування молодших школярів із ЗНМ та формування їх національної свідомості.

Завдання дослідження:

1. Визначити методологічні засади психолого-педагогічного вивчення особливостей формування лексико-семантичного рівня психомовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ та його корекції.
2. Проаналізувати лінгвістичну літературу, яка висвітлює сучасні підходи до розуміння фразеологічного сполучення на лексичному

рівні семіотичної мовної підсистеми в рамках функціональної системи мови та мовлення.

3. Виявити особливості сприймання фразеологічних сполучень, специфіку їх засвоєння та операцій відбору при побудові самостійних мовленнєвих висловлювань у процесі спілкування молодших школярів із ЗНМ.
4. Визначити рівні розвитку та критерії оцінки правильності розуміння та активного використання фразеологічних сполучень у мовленні молодших школярів із ЗНМ.
5. Розробити корекційну методику формування семантичних зв'язків та диференціації мовних знаків на матеріалі фразеологічних сполучень та розвитку умінь та навичок оперування цими мовними знаками при конструюванні мовленнєвих висловлювань молодшими школярами із ЗНМ в умовах комунікації.
6. Апробувати на практиці ефективність розробленої методики при вирішенні школярами із ЗНМ проблем мовленнєвого спілкування шляхом адекватного сприйняття та відтворення засвоєних фразеологічних сполучень у самостійно побудованих мовленнєвих висловлюваннях за правилами використання лексичних знаків української мови та духовних традицій українського народу.

Вирішення окреслених задач зумовить зміст наших подальших досліджень.

Література

1. Закон України "Про загальну середню освіту" №651-ХІV, із змінами від 19 грудня 2006 р. [Електронний ресурс] : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_02/part_01.html
2. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток – Запад. 2007. – 314.
3. Соботович Є.Ф. Концепція загальномовленнєвої підготовки аномальних дітей до шкільного навчання // Дефектологія. – 1997. – № 1.
4. Тарасун В. В. Логодидактика. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2004. – 348 с.
5. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В. Фразеологія сучасної української мови: Посібник для студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 400 с.
6. Шермет М. К. Поняття мовлення і мислення в системі підготовки дошкільників з ТПМ до школи // Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. – 2008. – №1.

The article is devoted to the problem of need of phraseological work in the system of development of integrity of speech thinking by junior pupils with general retardation of speech

УДК 159.954-053.6

А.Ю. Мухіна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУЮВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ

Активізація психічних процесів є необхідною умовою навчання дітей, особливо дітей з інтелектуальною недостатністю. Для цього необхідна побудова програми ефективного навчання, яка передбачала б сензитивні періоди розвитку тієї або іншої функції, що веде діяльність у той чи інший період розвитку, оскільки формування різних видів діяльності в дітей з інтелектуальною недостатністю є центральною ланкою у всій системі корекційно-освітньої роботи в спеціальних дошкільних закладах. Це пояснюється значенням, яке має діяльність, точніше, процес оволодіння нею, для всього психічного розвитку дитини, для засвоєння ним соціального досвіду.. У дошкільному віці провідне значення має гра й перші види продуктивної діяльності, до яких належить конструювання.

При систематичному навчанні конструюванню в дітей інтенсивно розвивається сенсорика, що обумовлює розумовий розвиток, формування конструктивно-технічних умінь, а також уміння цілеспрямовано розглядати й аналізувати предмети, порівнювати їх між собою, виділяти в них загальне й відмінне, робити висновки й узагальнення, творчо мислити, це сприятливо позначається на дрібній моториці, зорово-моторній координації, тобто розумово відсталі діти вчаться діяти двома руками під контролем зору (що в них надзвичайно ускладнено); створюються передумови для формуванню загальнотрудових, професійних навичок у таких дітей.

Проте без спеціального навчання дітям з інтелектуальною недостатністю не вдається оволодіти конструктивними навиками. І хоча проблема дитячого

конструювання достатньо широко розглянута в загальній і віковій психології вивчення конструювання в дітей з інтелектуальною недостатністю залишається не до кінця вивченим аспектом. Більш того, відсутність методичної літератури в достатній кількості змушує

педагогів самостійно шукати шляхи реалізації проблемних завдань і вимог, що додає педагогічному процесу хаотичний, стихійний характер.

Проблема розвитку дитини засобами конструкторської діяльності представлені у працях зарубіжних і вітчизняних дослідників, в галузі загальної і вікової психології М.М. Поддяковим, Ж. Піаже, В.В. Давидова, Н.О. Менчинської, в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки О.П. Гаврилушкиної, Е.А. Стребелевої, Л.О. Ремезової, Л.І. Солнцевої, О.І. Липкіної, М.М. Нудельмана.

Мета даної роботи вивчення особливостей формування конструкторської діяльності у розумово відсталих дітей дошкільного віку.

Конструювання як особливий вид продуктивної діяльності виникає лише на певному ступені розвитку психіки і залежить від рівня розвитку сприймання, мислення, ігрової діяльності і ступеня мовного розвитку дитини. Органічне ураження центральної нервової системи, що відбувається найчастіше у внутрітробний період і приводить до розумової відсталості, визначає весь хід психофізичного розвитку дитини [2]. Розвиток дитини має немало специфічних особливостей у сфері засвоєння ним соціального досвіду. Одним з прикладів цього є стан різних видів діяльності у розумово відсталих дітей, особливо у тих з них, які знаходяться в несприятливих педагогічних умовах. У таких умовах розумово відсталі діти не в змозі оволодіти ні грою, ні малюванням, ні конструюванням [1].

Недорозвинення ігрової діяльності в значній мірі позначається на характері продуктивної діяльності ненавчених розумово відсталих дітей, виняток не становить конструктивна діяльність. Так, у віці 4-5 років, коли малюки, що нормально розвиваються, захоплено грають з будівельним матеріалом, створюють споруди в сюжетно - рольових іграх і ці ігри стають їх потребою, відрізняючись яскравою емоційною забарвленістю, в свою чергу, у розумово відсталих дітей тільки виникають найперші елементарні наочні дії, які за своїм характером ще не є ігровими.

Своєрідні і самі дії, що чинять розумово відсталі діти з конструючим матеріалом. Діючи з елементами будівельних наборів, ненавчені діти -олігофрени найчастіше безцільно перекладають їх з одного місця на інше, хаотично нагромаджують один на одного, споруджують безформні споруди, які не мають наочного змісту і ніяк не пояснюються самими дітьми. Грати з одержаним об'єктом діти -олігофрени також не здатні. Деякі з них спеціально розбивають споруди, радіючи моменту руйнування. Відсутність спрямованості на отримання продуктивного результату свідчить про те, що ці дії з будівельним матеріалом теж ще знаходяться на процесуальному рівні [1].

При спостереженні за розумово відсталими дітьми 3-4 років, можна сказати наступне: діти абсолютно безпорадні, вони не

обслуговують себе, не тягнуться в спілкуванні до дорослих, однолітків, а пов'язано це з механізмами домовленевого, що не склалися, і мовного спілкування, в свою чергу впливаючими на недостатність оволодіння практичною діяльністю, адже різні форми спілкування змінюються виключно під впливом зміни характеру провідної діяльності. А у розумово відсталих малюків є грубе недорозвинення всіх видів діяльності, починаючи з наочної. І якщо у однолітків, що нормально розвиваються, до цього віку є великий ігровий досвід і розвинена мова, то у розумово відсталих дітей тільки з'являються елементарні фрази і знайомство з іграшками.

Значні зміни відбуваються з розумово відсталими дітьми при навчанні їх грі, конструюванню вже на другому році навчання. Важливим в цей період є прагнення до спілкування, що виникає під впливом направленої навчання, перш за все, різним видам практичної діяльності. Дитина починає прагнути до похвали. Проте вони ще не здатні виконувати різні завдання творчого типу, на цьому етапі ефективно проходить навчання операціонально - технічній стороні діяльності, де проходить вдосконалення руху робочої руки, розвивається зорово-рухова координація. Дитина все більш вправно скоює різні дії повернення, накладення, поєднання. У старших дошкільників, що навчаються конструюванню, наголошується навик ділового і мовного спілкування один з одним, у них розширюється уявлення про навколишнє середовище, виникає інтерес до людини і її діяльності, істотно удосконалюється орієнтування в просторі: вони відтворюють просторові відносини між предметами не тільки за зразком, але і по нескладній словесній інструкції, словесно визначати місцезнаходження одного предмету щодо іншого. Розвивається уміння передавати розташування частин усередині предмету, конструювати цілісний образ [4].

Важливе значення для розумового виховання має розробка наочного змісту розумової діяльності дітей. У ряді досліджень показано, що в середньому й старшому дошкільному віці воно набуває значної широти. Одна з ліній ускладнення цього змісту може бути представлена як послідовне оволодіння дітьми наступними основними відносинами дійсності: 1) «частина-ціле», 2) «предмет-предмет», 3) «предмет-система предметів».

Відомо, що оволодіння кожним типом відносин робить істотний вплив на становлення й розвиток основних форм дитячого мислення. Так, формування в дітей 2-3 років узагальнених уявлень, що відображають відношення «частина-ціле», стає основою розвитку особливих умінь відтворювати приховані в думках частини предмету на основі видимих його частин й оперувати образами цих прихованих частин. Інакше кажучи, оволодіння даним відношенням має позитивний вплив на становлення й розвиток наочно-образного мислення дошкільників.

Приблизно з чотирьох років можливо формування в дітей умінь розглядати предмети в їхньому взаємозв'язку й взаємодії з цілими сукупностями інших предметів, виступаючими як системи, всередині яких потрібний предмет існує й функціонує. Інакше кажучи, об'єктом пізнавальної діяльності дитини стає фундаментальне відношення «предмет-система предметів», що істотно розширює пошуково-дослідницьку діяльність. При цьому з'являється можливість формування принципово нового способу експериментування з предметами (як реального, так і уявного), який полягає в тому, що обстежуваний дитиною предмет послідовно включається ним у різні системи предметів і тому може бути розглянутий у різних аспектах, з різних боків.

Викладені вище положення щодо наочного змісту розумової діяльності дошкільників дозволили розробити логічну схему загальної організації їхньої пізнавальної діяльності: від виділення окремих предметів до дослідження системи зв'язків між предметами й далі до виділення окремих властивостей і якостей предметів з подальшим їхнім аналізом у системі міжпредметних функціональних зв'язків. Хоча характер обстеження предметів і залежить від подальшої продуктивної діяльності, все ж можна виділити моменти, що є основними при організації будь-якого обстеження. Характерною є така організація обстеження:

1. Сприйняття цілісного предмету, створення загального враження про нього. Тут важливо вміло привернути увагу до предмету, зацікавити дітей, дозволити їм виразити свої враження. Діти ж схильні відразу виділяти окремі деталі, називати їх, втрачаючи враження цілого.

2. Виділення основних частин предмету, визначення їхніх особливостей (форма, величина, розташування). Тут важливо спрямовувати зорове й дотикове сприйняття дітей (розглянути, торкнутися, обвести).

3. Визначення просторового розміщення одних частин предмету по відношенню до інших (вище, нижче, зліва, справа).

4. Виділення додаткових і дрібніших частин, визначення їх просторового розташування по відношенню до основної частини.

5. Повторне цілісне сприйняття предмету, закріплення враження про нього, виділення основної частини, з якою діти й почнуть відтворювати даний предмет.

Після того, як дитина навчиться пізнавати навколишній світ і предмети, важливо скерувати його діяльність у потрібне русло. Розвивати вміння творчої, розвиваючої дитини конструювання, навчити творчо підходити до діяльності, зацікавити в ній.

У загальній і віковій психології проблема конструювання розглянута досить таки обширно й детально. На цій основі запропонована програма навчання дошкільників, що нормально розвиваються, даному виду продуктивної діяльності. Але, ознайомившись з якісною своєрідністю розвитку сенсорики, дрібної

моторики, пізнавальних процесів, загальним й тимчасовим розвитком продуктивних видів діяльності, йде висновок, що програми для дітей з підлягаючим зберіганням інтелектом не задовольняють потреб дітей з недоліками в розвитку. Потрібен ретельний їх перегляд, проектування на якийсь час дозрівання окремих механізмів у дітей з інтелектуальною недостатністю, адаптація окремих методик, програм, у зв'язку з особливостями даної категорії дітей. Для цього потрібне проведення діагностичного етапу (констатуючого експерименту), щоб отримати інформацію про наявні вміння й навички, а також про завдання, що викликають певні труднощі в дітей, або завдання, з якими діти не справляються. Вправи з наростаючою складністю пропонуються різним групам дітей (норма, ЗПР, олігофрени в ступені дебільність). Враховуються наступні чинники: рівень розуміння інструкції, вміння виконувати її, ухвалення або неприйняття допомоги, вміння діяти за зразком, за умовами, за власним задумом, конструюванням за моделями (запропонований О.Н.Миреновою), вміння аналізувати власні творіння, робити висновки, а також, здатність переносити одержані вміння й навички на завдання подібного виду. У початковій стадії експерименту передбачається проведення невербальних методик, а саме, складання орнаментів з кубиків і складання фігур з розрізнених деталей. Наступним етапом стане побудова певних конструкцій за зразком, далі за задумом, за умовами, а частину експерименту складе «конструювання за моделями».

Звичайно, конструктивні ігри в дошкільній практиці вживаються в двох варіантах. В одних випадках дитині пропонується будувати з кубиків ті чи інші конструкції за даним зображенням. Ці зображення є звичайно малюнки тих споруд, які можуть бути зроблені з кубиків, причому всі контури, що входять у ці споруди елементів показані на малюнку з достатньою виразністю, так що дитина повинна лише уважно розглядати запропонований зразок і крок за кроком викладати зображені на ньому елементи. Саме в такій грі дитина привчається слідувати певній меті, постійно зберігаючи перед собою потрібне завдання, аналізуючи запропоновану конструкцію, знаходити в ній її складові частини й, нарешті, добирати потрібні конструктивні елементи, зберігаючи їх форму, колір і величину. Другий варіант конструктивних ігор, найбільш часто використовуваний в дошкільних закладах – це так зване «вільне будівництво». У цих випадках дитина отримує великий набір кубиків починає вільно будувати їх так, як йому хочеться, створюючи з кубиків то будиночки, то залізницю, то трактор. Вважається, що таке використання конструктивної гри особливо сприятливо для розвитку творчої уяви дитини. Психологічний аналіз показує, що обидві ці форми застосування конструктивних ігор володіють істотними недоліками й що для розгорненого їх використання вони повинні бути істотно змінені [3]. Психологічно правильно побудована конструктивна гра повинна відповідати певним вимогам. Перш за все, вона повинна ставити перед

дитиною певне конструктивне завдання. Дитина повинна мати перед собою певну мету й залишатися в межах певних конструктивних умов: він повинен аналізувати завдання, що стоїть перед нею, знаходити способи його виконання, підбирати ті кубики, з яких можуть бути складені елементи запропонованої конструкції. Тільки в тих випадках, коли ці умови залишаються, коли дитина зберігає чітке завдання й виявляється змушеним відшукувати відповідні способи її розв'язання – гра дійсно залишається конструктивною, виявляється здатною розвивати творчу діяльність дитини, гостроту його наочного аналізу. Тільки за цих умов вона залишається цікавою для дитини. Легко побачити, що саме цим вимогам і не відповідають обидва описані варіанти конструктивної гри, вживаної в дитячих установах.

Так, будівництво за запропонованим зразком добре на перших етапах навчання конструюванню, цей вид діяльності, подібно до ігор, що входять в систему Монтесорі, тренує елементарне сприйняття дитини, вчить працювати з будівельним матеріалом, але не спрямовує дитину на пошук необхідних засобів для вирішення конструктивного завдання, не вимагає вияву ініціативності, не розвиває творчість.

У другому випадку, а саме у «вільному будівництві», змінюється психологічна побудова гри. Її основною відмінною рисою є те, що дитина, створюючи що-небудь, спирається на образ, що уявляється, а образ зароджується при постановці мети. Виходить, що образ кінцевого продукту є, але немає готових способів дозволу поставленої мети. Проте дитина може певною мірою обходити аналіз об'єктивних властивостей того матеріалу, з яким вона має справу. З'являється можливість «зісковзнути» з достовірно конструктивної діяльності на умовну творчу гру, а це відводить від прямої мети конструювання. При проведенні констатуючого експерименту доцільне проведення також, метода «конструкції за моделями», варіант такої гри був свого часу запропонований О.Н. Миреновою. Даний метод відповідає всім указаним вище вимогам, приймає такі форми. Дитині пропонується модель, яку вона повинна побудувати з наявних в його розпорядженні кубиків. Від звичайних, прийнятих у дошкільній практиці зразків ця модель відрізняється тим, що контури окремих складових її елементів приховані від дитини. Це досягається тим, що дитині пропонуються або тільки контури тієї моделі, яку він повинен збудувати, або ж – що ще краще – зроблена педагогом модель обклеюється щільним білим папером, який приховує окремі складові елементи цієї моделі. Іншими словами, модель пропонує дитині певне завдання, але не дає способу її розв'язання. Одна й та ж частина моделі може бути складена з різних елементів, і для розв'язання цього завдання дитина повинна знайти різні варіанти потрібного вирішення. Природно, що така гра, спрямована на розвиток наочного мислення, аналізу й конструктивного синтезу, необхідно розвиває складні форми сприйняття дитини й не перетворюється на просту гру вільної творчої уяви. У результаті такої організації

обстеження в дітей формується інтерес до предмету, повноцінне уявлення про нього, здатність зображати предмет [2].

У ранньому віці в дітей, що нормально розвиваються, конструювання тісно пов'язане з сюжетною грою. Тому в дитячу конструктивну діяльність з будівельних матеріалів включаються різноманітні дрібні іграшки, що зображають людей, тварин, рослини, транспорт. Педагоги дошкільних установ створюють розвиваючу систему навчання дітей від наслідувальної діяльності до самостійної, творчої. Виходячи з положення Л.С.Виготського про єдність законів розвитку нормальної й розумово відсталого дитини, витікає, що в дітей з інтелектуальними недоліками конструкторська діяльність розвиватиметься за такою ж схемою. Виходячи з цього, програму з розвитку конструкторської діяльності в дітей дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю ми будуватимемо, спираючись на етапи її формування в нормі, враховуючи якісні особливості навчання даної категорії дітей, своєрідність їх психічних процесів.

Конструктивну діяльність у розумово відсталих дітей необхідно формувати в ході розвитку наочних дій, сприйняття й наслідувальної здатності. Виконуючи наслідувальні дії, діти починають разом з дорослим створювати прості споруди з кубиків, паличок, ґрати з цими конструкціями, називаючи їх словом. Тут слід зробити акцент на тому, що споруди відображають реальні предмети. У ході цілеспрямованої роботи в дітей з порушенням інтелекту формуються елементи наочно-ігрової діяльності: вони опановують деякими ігровими діями й умінням виконувати споруди за наслідуванням. Умови сюжетно-зображувальної гри переоцінити складно, оскільки вони сприяють розвитку в дітей інтересу до конструктивної діяльності, а саме до процесу створення споруд, до засвоєння деяких просторових відносин між елементами конструкцій і виробів. У процесі створення споруд діти враховують особливості деталей будівельного матеріалу, пізнають просторові відносини предметів. Діти оволодівають способами перетворення наочних відносин у процесі надбудови, добудовування, комбінування предметів й елементів усередині них. На заняттях необхідно створювати умови для виконання дітьми одного й того ж завдання при роботі з різним будівельним матеріалом: набором дерев'яних деталей, плоскими паличками, конструктором, підлоговим будівельним матеріалом, м'якими модулями. Систематичне й цілеспрямоване навчання дозволяє підвести розумово відсталих дітей до оволодіння способами моделювання, до формування стійкого інтересу до цього виду діяльності. Необхідно стимулювати й заохочувати будівельні ігри дітей у вільний від занять час, допомагати розгортати сюжет, використовувати наявні конструктивні вміння, розкривати можливість створення знайомих споруд й їх варіантів з різноманітних будівельних наборів.

Таким чином, можна зробити висновок: значення конструювання в дошкільному віці, справді, переоцінити складно, оскільки це діяльність,

що поступово розвивається, актуальна саме для даного вікового періоду, що призводить до гармонійного, поетапного розвитку і вдосконалення всіх функцій, що розвиваються у дошкільників, причому при навчанні конструюванню можна прослідити ієрархічність формування тих або інших функцій, так, спочатку діти чинять маніпуляції з будівельним матеріалом, розвиваючи при цьому дрібну моторику; при подальшій появі пізнавального інтересу, діти вчаться впізнавати предмет, керуючись сенсорними процесами, далі вони вчаться грати із спорудами, а це дає можливість співробітничати з дітьми, що в свою чергу дає поштовх до розвитку і удосконалення вербального компонента, тобто мови. В цілому, процес конструювання активізує, розвиває і удосконалює психічні процеси дитини, розвиває образність мислення, сприйняття, пам'ять, уяву, що створює сприятливі умови до оволодіння учбовою діяльністю майбутніх школярів.

Література

1. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. — М., 1991.
2. Лурия А.Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольника. / Сб. статей. - М., 1948.
3. Мухина В.С. Детская психология. - М., 1985.
4. Пармонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. - М., 2002.

The article deal with the issues of correction work with children who need mental development. The correcting role of constructive activity of retarded children has been determined. The anthem describes the peculiarities of this activity with these children.

УДК 376

Л.К. Одинченко, І.В. Одинченко

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПОЗАКЛАСНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ

Ряд державних програмних документів (Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національна доктрина розвитку освіти) передбачають як один із важливих аспектів виховання дітей і молоді – виховання відповідального ставлення до власного здоров’я і

здоров'я оточуючих та формування здорового способу життя. Тому, не випадково в усіх ланках системи освіти фізичне виховання є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу і базується на принципах індивідуального та особистісно-орієнтованого підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості, широкого застосування різноманітних форм і засобів фізичного вдосконалення.

Шкільний вік - важливий етап фізичного виховання дітей. Саме протягом цього періоду закладаються основи здоров'я, довголіття та гармонійного фізичного розвитку. І хоч цей розвиток є закономірним біологічним процесом, проте, враховуючи анатоμο-фізіологічні та психологічні особливості дитини, можна в потрібному напрямку впливати на розвиток організму учня.

Проблема фізичного виховання та рухливої активності набуває надзвичайно важливого значення для дітей з вадами зору. Підготовка цієї категорії учнів до життя у широкому соціальному середовищі, включення в суспільно корисну працю прямо пов'язане зі зміцненням здоров'я, підвищенням фізичної працездатності організму, формуванням рухових умінь і навичок.

Рух є природною біологічною потребою дітей. Адже рухи – це необхідна умова нормальної життєдіяльності. Вони є важливим фактором розвитку та загартування дитячого організму. Крім того, під час руху в організмі дитини проходять важливі зміни, які сприяють розвитку психічних процесів, формуванню позитивних моральних та вольових якостей. Недостатність рухової діяльності навпаки призводить до кволоті, ослаблює організм і стійкість його проти різних захворювань. Учні не впевнені у своїх силах, погано вчаться, вони не відчують бадьорості. Малорухливість негативно позначається на розумовому розвитку, знижує працездатність. Це свідчить про тісний взаємозв'язок розумового і фізичного розвитку.

Спеціальні дослідження і педагогічна практика дають підстави говорити про те, що відсутність здорового сприймання у незрячої дитини не дає їй можливості спостерігати рухи у зрячих, наслідувати їх і контролювати свої. Особливостями фізичного розвитку дітей з вадами зору є недостатньо розвинута просторова орієнтація, неправильна ходьба, біг, дотик, порушення осанки, координації, ритму та швидкості рухів (М.І.Земцова, Л.Ф.Касаткін, В.О. Кручинін, Л.І. Солнцева, Б.П.Сермеев тощо). Науковцями також відзначається, що дефекти зору істотно ускладнюють відношення особистості сліпого й слабозорого до навколишнього середовища, до різного роду діяльності, до самостійного життя, обумовлюють значні утруднення в характері їх ділового й вільного спілкування, відхід від контактів з навколишніми, орієнтацію на свій внутрішній світ, тобто позицію «ізоляції» (В.В.Кобильченко, А.Г. Литвак, І.С. Моргулис, Є.П.Синьова тощо).

Кожен із батьків хоче бачити своїх дітей здоровими, бадьорими, справжніми й сильними. Формування цих якостей залежить від

навколишнього середовища та умов, які повинні бути створені вчителями, вихователями у тісному контакті з батьками. Вирішення освітніх, виховних та оздоровчих завдань в умовах спеціальної школи-інтернату сприяє гармонійному розвитку функцій молодого організму, прищеплює навички здорового способу життя, виховує у школярів звичку систематично займатися фізичними вправами, дотримуватися гігієнічних вимог. Оздоровчо-спортивні заходи дають змогу вирішувати проблеми компенсації цих відхилень розвитку, які є наслідком зорових порушень.

Основною організаційною формою фізичного виховання в усіх типах навчально-виховних закладів є урок, який має науково обґрунтовану структуру і проводиться відповідно до навчальних програм. Уроки забезпечують дітям і молоді базовий обсяг фізкультурних знань, умінь і навичок. Однак реалізація комплексної програми з фізичного виховання сліпих та слабозорих учнів не може обмежуватися тільки навчальною діяльністю, вона повинна продовжуватися у процесі позакласної роботи, яка є підсистемою педагогічного процесу освітнього закладу. Тому, в навчально-виховному процесі спеціальних закладів для дітей з зоровою патологією широко використовуються різноманітні позаурочні форми: фізкультурно-оздоровчі заняття в режимі дня, заняття в фізкультурних гуртках і спортивних секціях тощо.

Позаурочна діяльність школярів виходить за межі навчальної програми і реалізується у відповідності з особистим вибором, нахилами та інтересами учнів. Вона продовжує і доповнює навчання на уроці, тому організується у відповідності до тих закономірностей, принципів та вимог, що й навчальний процес. Головна педагогічна ідея, що покладена в основу позакласної роботи, - це створення умов, які забезпечують безперервність навчального і виховного процесів, їх єдність на основі диференціації та широкої індивідуалізації цього процесу. Тільки сполучення навчальної і позакласної корекційно-виховної роботи дає ключ до цілеспрямованого управління навчально-творчою діяльністю школярів.

Науковий підхід до організації позакласної роботи у спеціальній школі-інтернату для дітей з порушеннями зору вказує на те, що кожна особистість являє собою складну психофізіологічну сферу, тому треба добре знати і сам об'єкт виховання, і середовище, в якому він знаходиться. Ступінь розвитку особистості залежить від ступеня її різнобічної діяльності, бо тільки у процесі діяльності людина може виявити свої потенційні можливості. Суть наукового підходу полягає в глибокому вивченні особистості школярів, їх запитів, потреб, розвитку їхніх індивідуальних здібностей, упровадження педагогічно обґрунтованих форм і методів навчально-виховної роботи в позаурочний час.

В умовах позакласної роботи найбільш традиційною, поширеною та зручною організаційною формою є гурток, як центр усієї позанавчальної роботи, що доповнює систему обов'язкових занять, сприяє більш повному розвитку індивідуальних можливостей, створює справжні умови для корекції психофізичних вад учнів.

У Слов'янській спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті для сліпих та слабозорих дітей I-III ступеню залучення учнів до активних занять фізичною культурою і спортом розглядається як важлива ланка комплексу навчально-виховної роботи. Систему обов'язкових фізкультурних занять доповнюють спортивні секції з легкої атлетики, плавання, пауерліфтингу, футзалу, голболу.

Заняття футзалом та голболом при правильній організації педагогічного процесу – могутній засіб зміцнення здоров'я, підвищення працездатності і росту спортивної майстерності молоді. Відомо, що специфічний розвиток аномальної дитини, обумовлений порушенням зорового аналізатора, відбувається на фоні активізації захисних засобів і мобілізації резервних ресурсів. У зв'язку з цим спеціальне навчання руховим діям учнів з патологією зору на заняттях з футзалу та голболу надає широкі можливості розвитку життєво необхідних рухових функцій.

У процесі занять футзалом та голболом у дітей з вадами зору виробляються складні і різноманітні рухові навички; виникають і вдосконалюються умовно-рефлекторні зв'язки між корою головного мозку, руховим апаратом і внутрішніми органами; поліпшується координація і орієнтація у просторі, прискорюється реакція; підвищується загальний рівень фізичної підготовленості, технічної і тактичної майстерності школярів. Ці спортивні ігри розвивають силу, швидкість, витривалість, спритність, сміливість, рішучість, наполегливість, силу волі, почуття товарищескості. Навчально-тренувальний процес також сприяє формуванню особистості юного спортсмена, становленню норм поведінки.

Гра у футзал вимагає всебічної підготовки учнів, що обумовлено часто змінюваними ігровими ситуаціями, пов'язаними з різноманітними динамічними індивідуальними і колективними діями.

Футболіст виконує переважно динамічну роботу перемінної інтенсивності – веде безупинну боротьбу за м'яч з великою напругою протягом тривалого часу, застосовуючи всілякі рухи: ходьбу, біг різної інтенсивності з різкими зупинками, поворотами і стрімким прискоренням, стрибки, удари по м'ячу, силові прийоми.

Голбол - екзотичний вид спорту. Щоб було зрозуміло всім - це футбол руками для сліпих, який заснований на тактильно-слуховому способі сприйняття. Гра ведеться м'ячем, який дзвонить (ролінгболом). Голбол дає можливість людям із глибокою зоровою патологією перебороти страх простору й почуття непевності, усунути дефіцит рухової активності, виявити свої резервні можливості, одержати задоволення від гри.

План роботи спортивних секцій з футзалу та голболу включає теоретичну, фізичну, технічну та тактичну підготовку школярів.

Фізична підготовка у спортивних секціях складається із загальної та спеціальної фізичної підготовки учнів з вадами зору. Рекомендуємо такі загальнорозвиваючі вправи:

- для футзалістів: біг, стрибки, вправи з навантаженням, елементи акробатики, рухливі ігри та естафети з м'ячем, спортивні ігри за спрощеними правилами, а також спеціальні вправи для розвитку швидкості, спритності та вправи на координацію рухів;
- для голболістів: біг на коротких відрізках (10-30 м.) з різних вихідних положень і в різних напрямках, вправи з розвитку м'язів рук, вправи з розвитку м'язів черевного пресу, елементи акробатики, зустрічні та кругові естафети з подоланням перешкод, рухливі ігри з розвитку слухового аналізатора.

Технічна підготовка футзалістів включає: техніку пересування, удари по м'ячу ногою, удари по м'ячу головою, зупинки м'яча, ведення м'яча, відволікаючі дії (фінти), відбирання м'яча, жонгливання м'ячем, техніку гри воротаря.

У секції з голболу основними напрямками технічної підготовки є: кидки м'яча з різних положень, кидки м'яча з підкруткою, техніка бистрого маневрування, ефект зворотного м'яча, взаємодія з партнерами під час організації атаки (зміна положення з правого флангу на лівий та навпаки), відпрацювання штрафних кидків (кидок на точність, кидок від штанги до штанги), захисні дії при виконанні штрафних кидків.

Тактична підготовка юних футзалістів складається з тактики нападу (індивідуальні дії, групові дії), тактики захисту (індивідуальні дії, групові дії), тактики воротаря.

Тактика гри голболістів включає: дії без м'яча, тактику нападу, тактику захисту.

Важливий компонент тренувального процесу – психологічна підготовка. Її особливості визначаються характером ігрової діяльності, правилами гри, напруженістю боротьби змагання. При цьому виконуються такі основні завдання:

1. Розвиток і формування стійкості психіки у складній обстановці.
2. Формування спеціалізованих сприйнять – почуття часу, почуття м'яча, почуття простору й ін.
3. Виховання вольових якостей юного спортсмена.
4. Розвиток спостережливості, вміння швидко і правильно орієнтуватися в мінливій ігровій ситуації.
5. Розвиток пам'яті й уваги, що виявляється в здатності запам'ятовувати особливості ігрових дій, в умінні детально уявити можливі ситуації майбутнього матчу.

6. Розвиток тактичного мислення, здатності швидко і правильно оцінювати ігровий епізод, приймати ефективні рішення і контролювати свої дії.

При проведенні навчально-тренувальної роботи з дітьми зі зоровою патологією необхідно, урахуваючи специфічні особливості їх фізичного розвитку, дотримуватися загальноприйнятих дидактичних принципів, а саме:

- індивідуалізація в дозуванні фізичних вправ у залежності від первинного дефекту та вторинних відхилень у розвитку;
- системність впливу із забезпеченням певного добору вправ (з урахуванням стану зору і можливості використання залишкового зору) і послідовності їх застосування;
- тривалість використання фізичних вправ;
- поступове наростання фізичного навантаження у процесі занять;
- помірність впливу фізичних вправ;
- дотримання циклічності.

Невід'ємною частиною навчально-тренувальної роботи є змагання. Вони мають величезне значення, оскільки стимулюють юних спортсменів до вдосконалення фізичної, технічної і тактичної підготовки. Крім того, сама специфіка змагань (урочистість, присутність глядачів, нагороди тощо) спонукає школярів повніше виявляти свої кращі особистісні якості.

Вважаємо, що фізична реабілітація дітей і молоді з вадами зору – це спільна справа різних ланок державної влади та громадських організацій. Саме зміцнення фізичного та психічного здоров'я кожної дитини відкриває широкі можливості для її більш гармонійного розвитку та сомореалізації, повноцінної соціалізації та інтеграції в суспільство.

Література

1. Литвак А.Г. Тифлопсихологія. – М., 1985.
2. Моргулис И.С. Организация внеклассной работы в школах слепых и слабовидящих. – К., 1970.
3. Ростомашвили Л.Н. Физические упражнения для детей с нарушениями зрения (методические рекомендации для учителей, воспитателей, родителей). – М., 2002.
4. Сермеев Б.В. Физическое воспитание детей с нарушениями зрения. – К.: Здоров'я, 1087.
5. Синьова Е. Тифлопсихологія. – К., 2002.

Out-of-class work in physical training and health improving at special establishments for children suffering of vision defects gives broad possibilities of catering for and developing the physical, psychological, social and spiritual health of schoolchildren.

З.Н. Сачкова

КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА СО СЛАБОВИДЯЩИМИ УЧАЩИМИСЯ НА УРОКАХ ХИМИИ

Современная общеобразовательная школа слабовидящих детей призвала решать очень большую и важную задачу: подготовить учащихся к самостоятельной жизни, дать им определенный уровень знаний, с тем, чтобы они имели возможность продолжить свое образование в средних и высших учебных заведениях. Актуальной проблемой при этом является организация систематической коррекции недоразвития таких детей.

Дело в том, что слабовидение само по себе не предполагает умственное недоразвитие, однако очень часто мы встречаем на практике детей с дефектами зрения, которые плохо успевают вообще или по отдельным предметам и имеют отклонения в развитии и поведении.

Имеются слабовидящие учащиеся с поражением центральной нервной системы. Среди них есть дети с отклонениями в поведении. Такие ученики проявляют безразличие к себе и другим, им все безразлично. Работать с такими детьми очень трудно, но правильно организованная коррекционно-воспитательная работа и индивидуальная на уроках и на самоподготовках, эти недостатки можно сгладить, а в отдельных случаях и преодолеть и сделать их успевающими.

Другая группа слабовидящих – это дети с задержкой психического развития, которая происходит из-за перенесенных в раннем детстве различных заболеваний. С ними также проводится определенная коррекционная работа, которая так же дает, хоть и небольшие, но определенные успехи.

Имеются и дети слабовидящие, которые плохо слышат, таким детям особенно трудно, так как они не могут возмещать плохое учение за счет использования слуха. С такими детьми особенно трудно, но их нельзя оставлять без внимания на уроке.

Такие группы детей практически есть в каждом классе.

Опыт учителей говорит о возможности положительного решения этой важной и трудной задачи.

Перед учителем стоит задача не только обучения и проблема воспитания и коррекция поведения на уроках.

1. Учителю необходимо установить тесный, дружеский контакт с такими детьми, завоевать их доверие в процессе общения.
2. Важно на уроках организовать взаимопонимание и взаимоотношение между трудными детьми и его

- одноклассниками, надо добиваться, чтобы коллектив класса был помощником учителя на уроке.
3. Необходимо опираться на интересы и наклонности, и эти качества необходимо развивать.
 4. Следует уметь предупреждать возникновение у детей вспышек гнева, а такие ребята есть и в старших классах.
 5. Очень важно на уроках осуществлять коррекцию внимания. Расстройство внимания характерна для детей с легким нарушением центральной нервной системы. Этот факт затрудняет их процесс обучения. Поэтому необходимо принимать меры к их устранению.
 6. Особенно важное требование – это формирование умения сосредоточиться на предложенной работе. И здесь коррекционная работа ведется в двух направлениях:
 - предъявлять учащемуся посильное для него задания;
 - задания необходимо давать небольшие и интересные, чтобы заинтересовать ребенка и получить положительный результат.

Удерживать внимание ребенка выполненной им деятельности легче всего во время индивидуальных занятий. Индивидуальный подход к детям следует осуществлять в основном на уроке. Индивидуальную работу с учащимися следует начинать с выяснения того, какие у них имеются проблемы в знаниях и чем они обусловлены. Для этого необходимо изучить особенности развития и усвоения знаний каждого из учащихся химию начинают изучать в 7 классе, поэтому в первые же дни необходимо побеседовать с учителями – предметниками и медицинской карточкой, где даны рекомендации офтальмолога и других специалистов. Приходится изыскивать индивидуальные формы работы с каждым учащимся, учитывая особенности развития и специфические трудности усвоения знаний. Индивидуальная работа предусматривает использование положительных возможностей и способностей, это поможет создать стойкий интерес к учению и является важным условием сознательного овладения системой знаний и умений. В зависимости от конкретных задач и условий учебно-воспитательной работы, от трудности подаваемого материала выбираются различные приемы индивидуального подхода.

Более успевающим и быстро усваивающим материалом дается материал повышенной степени трудности.

7 класс наиболее трудный, надо привить интерес к новому, нелегкому для усвоения предмету. Используются кратковременные самостоятельные варианты с индивидуальным заданием с разным уровнем трудности практически для каждого учащегося, классы небольшие и поэтому есть возможности по подготовке таких работ.

При изготовлении карточек-заданий учитывается дефект зрения, способность усвоения и способность воспроизведения, умения выразить письменно свой ответ, а с некоторыми возможна только устная беседа. Для поддержания интереса к новому предмету используются различные игры из занимательной химии, это и игра «крестики-нолики», найти краткий путь, различные кроссворды, тексты.

В старших классах даются индивидуальные домашние задания с использованием дополнительной литературы.

Особое внимание обращается на проведение практических и лабораторных работ. Особое место занимает групповая работа при дифференциации материала одновременно по содержанию, степени сложности материала, методам и средствам работы, дозе помощи.

Выделяются группы, обычно их три с разными учебными возможностями, инструкции даются подробные только слабым, они выполняют меньше опытов, но работают самостоятельно под присмотром учителя, а затем делается вывод.

Групповую работу использую и при решении задач, при обобщении и систематизации знаний, но группы формируются так, чтобы в каждой группе был ученик-консультант.

Проще для учителя организация парами. При такой работе учитывается степень зрения, подготовленность ученика, его возможности. Такую работу практикую при изучении органической химии – моделирование молекул, при проведении лабораторных работ с целью изучения нового материала. Это позволяет вовлечь в работу всех учащихся, поддерживать интерес к изучаемому предмету.

Индивидуальная работа проводится и при проведении уроков «Деловая игра», урок-суд, где задания даются практически всем учащимся. Такая коррекционная работа позволяет учащемуся раскрыть свои возможности, быть участником урока, а не пассивным слушателем. Не последнее место индивидуальная работа занимает и во внеклассной работе. Это недели химии, конференции, вечера занимательной химии.

При индивидуальном подходе учитывается возраст, особенности развития, специфические трудности усвоения знаний, работоспособность, утомляемость, потенциальные возможности. У слабовидящих детей могут возникать специфические трудности, обусловленные нарушением зрения. Эти трудности стараемся преодолеть используя различные приемы коррекционной работы.

В коррекционной работе со слабовидящими детьми занимает демонстрация учебных пособий и опытов, как метод формирования представлений. Дети с нарушением зрения затрудняются при восприятии многих иллюстративных средств наглядности. Поэтому при демонстрации учебных пособий следует предварительно давать словесные объяснения рисунка. При этом большое внимание уделяется правильному сочетанию показа отдельных предметов или их частей с их

словесной обрисовкой. Учебные пособия должны предъявляться слабовидящим детям на значительно более длительное время.

При кратковременном просмотре таблиц, схем и др. Многие дети с низким зрением могут воспринимать лишь отдельные фрагменты. Им трудно устанавливать между ними пространственные и временные связи. Чтобы облегчить зрительно-пространственный анализ и синтез при восприятии изображений, наглядному узнаванию должно предшествовать смысловое содержание рисунка, схемы. Так при подготовке к практической работе в 7 классе «Получение кислорода» рассматриваем схемы приборов, которые можно использовать для получения различных газов, используя знания о физических свойствах, выясняем какой прибор нужно взять, затем рассматриваем индивидуально различные части прибора, собираем его и на практической они имеют полное представление об используемом приборе.

На первых уроках химии знакомимся с лабораторной посудой и оборудованием, все ставится на стол каждому учащемуся, рассматривают и по возможности, делают рисунки.

А при закреплении и опросе используя карточки с рисунками посуду, чтобы дети их определили.

При изучении видов связи и гибридизации используем модели связей, чтобы словесное описание связи соответствовало наглядному представлению. Используется шаростержневое моделирование органических веществ. При изучении металлов и сплавов используются коллекции «Металлы и сплавы», которые дети могут на более близком расстоянии рассмотреть, узнать их твердость, пластичность и др. На каждом уроке с целью коррекции восприятия используются по возможности реактивы, приборы, а необходимые приборы на лабораторных работах собирают сами. Уроки с использованием наглядности и опытов способствуют лучшему и более осмысленному изучению материала, повышению интереса к предмету.

Во время демонстрации таблиц, приборов, которые в одном экземпляре, учащимся разрешается подходить к доске.

Многие слабовидящие дети не могут наблюдать происходящие во время демонстрации процессы и явления, поэтому им разрешается подходить во время демонстрации к столу.

Чтобы повысить четкость восприятия при демонстрации опытов используется подсветка, которая повышает яркость и контрастность рассматриваемых объектов и растворов.

При выполнении лабораторных и практических работ важное значение имеют инструкции, которые даются учащимся на дом для предварительного ознакомления, где даются объяснения для выполнения работ.

Особое значение придается на соблюдение правил техники безопасности и правильной организации учебного места. Порядок на столе необходим, слабовидящие дети из-за поспешности могут что-то разбить, толкнуть, пролить. А четкий порядок освобождает от излишних потоков необходимых реактивов и посуды.

Коррекционные работы на уроках химии в сочетании с использованием различных инноваций повышает эффективность уроков, качество усвоения материала, более осмысливание изучаемого.

Интерактивные формы и методы показывают новые возможности связанные с коррекцией, с налаживанием межличностного взаимодействия путем внешнего диалога в процессе усвоения учебного материала. Между учащимися возникают определенные межличностные взаимоотношения, позволяют более полно раскрыться каждому учащемуся. И на уроках химии используются различные виды организации урока-диспута, игры, семинары, групповая работа, работа парами.

Вся система коррекционно-воспитательных мероприятий подчинена одной цели – воспитание личности в целом. От педагога требуется большая выдержка, спокойствие, находчивость, умение быстро ориентироваться в возникающих сложных ситуациях. В процессе последовательной, упорной, кропотливой работы происходят положительные сдвиги в личности учащегося, в его всестороннем развитии.

Литература

- 1. Н.Б. Лурье.** Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими школьниками. – Москва: Просвещение, 1979. – 103 с.
- 2. М.И. Земцова.** Учителю о детях с нарушениями зрения. – Москва: Просвещение, 1973 г. – 159 с.
- 3. Т.И. Шаманова** Активизация учения школьников. Издательство «Знание». – Москва: 1979 г. – 96 с.
- 4. Б.О. Житник.** Методичний порадник. Форми і методи навчання. – Харків: Видавнича група «Омова», 2005 р. – 128 с.
- 5. Н.И. Никишина.** Инновационные технологии. Волгоград: Издательство «Учитель», 2007 г. – 91 с.
- 6. О.Г. Ярошенко.** Дидактичні та методичні матеріали до організації групової роботи учнів на уроках хімії. Київ: «Освіта», 1993 р. – 46 с.

In the article the individual work during the lessons with sight – desordered children, the using of manuals, demonstrations and experiments are investigated.

Н.Є. Сєромаха

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ РЕАБІЛІТАЦІЇ СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ

Актуальним напрямком діяльності корекційного педагога залишається робота з сім'ями, які мають дітей з психофізичними вадами. Проведення даного виду роботи є дуже важливим для сімей, в яких діти за причин серйозних захворювань не мають можливості відвідувати загальноосвітні, спеціалізовані школи і дошкільні заклади. Основні питання роботи корекційного педагога з сім'ями, які виховують дітей, що мають різноманітні психофізичні порушення, розглядаються в працях вітчизняних і зарубіжних учених (Авдеєва Л.Н., Ігнат'єва Є.А., Майрамян Р.Ф., Маллер А.Р., Мамайчук І.І., Мастюкова Є.М., Солодянкіна О.В., Шипіцина Л.М., Шульженко Д.І.). Більшість таких сімей у повсякденному житті при вирішенні своїх проблем зіштовхуються з непорозумінням і зневагою, відчувають байдужість оточуючих і неуважність. Сім'ї, що мають дітей-інвалідів, по відношенню до проблеми можна умовно розділити на дві групи. Сім'ї, в яких ставлення до проблеми носить конструктивний характер, не заглиблюються в тривале переживання того, що скоїлося, а намагаються більш ефективно пристосуватися до нових умов, налагодити сімейний побут, спілкування й змінити своє ставлення до проблеми, що виникла. Конструктивне ставлення - це результат емоційної адаптації усіх членів сім'ї, що сприймають проблему.

Другу групу складають сім'ї, в яких ставлення до проблеми носить деструктивний характер, що може виражатися у формі жорстокого ставлення і емоційного відторгнення дитини, ігнорування проблеми або акцентуації на проблемі сім'ї. Деструктивне ставлення до проблеми у поєднанні з порушенням дитячо-батьківських комунікацій перешкоджають процесу реабілітації дитини і призводить до появи у неї поведінкових відхилень [3; 13].

Мета даної статті – вивчити рівень реабілітаційної культури сімей, які виховують дітей з психофізичними вадами, у зв'язку з чим визначити основні напрямки роботи корекційного педагога з даною категорією сімей.

Дослідження особливостей переживання батьками появи в сім'ї дитини, що має порушення у психофізичному розвитку, проводилось на базі відділення ранньої реабілітації дітей-інвалідів Луганського міського центру по наданню соціальних послуг. У дослідженні приймали участь 15 сімей. Респондентами виступали батьки,

переважно матері, які мають дітей з вадами у психофізичному розвитку у віці від 3 до 15 років.

З метою виявлення рівня реабілітаційної культури сімей, що виховують дітей з психофізичними вадами, характера відношень у сім'ї до дитини, були використані опитувальники «Освіченість батьків про стан дитини і ступінь її розвитку», «Характер відношення до дитини» [3; 20-27], «Незакінчені речення» [5].

Опитувальники «Освіченість батьків про стан дитини і ступінь його розвитку», «Характер відношення до дитини» дозволяють виявити рівень реабілітаційної культури сімей, наскільки батьки є спостережливими і об'єктивними в оцінках відносно своєї дитини.

З метою вивчення рівня емоційної напруги батьків була використана методика «Семантичний диференціал». В якості оцінюваних понять були вибрані емоційно значимі поняття «Мій син / дочка», «Майбутнє мого сина / дочки», «Хвороба мого сина / дочки», «Я сам». Досліджувані характеризували ступінь значимості для них понять, відмічаючи рівень позитивного і негативного полюса наведених вище показників.

При вивченні значимих, актуальних для членів сімей переживань була застосована методика «Незакінчені речення», яка включала перелік з 26 незакінчених речень: «З хворобою у мого сина пов'язано...», «Якби моя дитина була здоровою...».

Результати досліджень дозволили підтвердити наявність ряду характерних рис у структурі особистості батьків, на які вказує ряд вітчизняних і зарубіжних дослідників [5]. Наявність у сім'ї дитини, що має психічний недорозвиток, викликає у батьків чуття безпорадності, іноді близького до відчаю, результатом чого виступає постійне чуття тривоги, незахищеності. Більшість із досліджуваних відмічають, що майбутнє їм здається невизначеним, відзначаючи також страх перед майбутнім: «Якби ви знали, як я боюсь майбутнього життя» (Г.С., 32 р.); «З хворобою моєї дитини у мене пов'язане почуття гіркоти (Я.Н., 30р.), страху і невизначеності (К.Н., 28 р.)».

Окрім того, багатьма батьками відхилення у розвитку дитини розцінюються як власна неповноцінність. Матері і батьки неусвідомлено ідентифікують себе зі своїми «особливими» дітьми, переживають їхні проблеми як свої власні. Появі такого почуття сприяють соціальні фактори: звільнення з роботи, неможливість займатися улюбленою справою, матеріальні труднощі. Найбільш часто зустрічаються варіанти продовження фрази «Якби моя дитина була здоровою...» - «я б працювала на улюбленій роботі», «я б змогла якось себе реалізувати», «я і моя сім'я були б найщасливішими».

При думці про хворобу дитини деякі батьки відмічають погіршення емоційного стану – «мені стає погано», «Я думаю, чим ще зможу допомогти їй», інші виражають примирення «Так угодно Богу», «На

самого початку я сильно переживав, а потім звик. Уже нічого не змінити», дехто з досліджуваних виявляють, що *«майже ніколи не думають про хворобу своєї дитини»*, що можна розцінювати як захисне психологічне утворення в структурі особистості батьків.

Серед матерів і батьків часті випадки переживання гострої критики на адресу своєї дитини, що часом супроводжується невдоволенням і войовничою реакцією. До 90% батьків виявляють дуже негативне ставлення до всіляких зауважень, висловлювань на адресу дитини, готовність до активного протистояння [5].

Приклад. Галина Б. (42 роки), мати Миколи (16 років). Діагноз дитини – тяжка розумова відсталість (F72).

Коля з дитинства не розмовляє, промовляє лише окремі звуки. Порушення мовлення і інтелекту є наслідком родової асфіксії. На відставання у розвитку сина батьки звернули увагу не відразу, а лише через 2 роки. Матері довелося відмовитися від улюбленої роботи, і сім'я повністю згуртувалася навколо «головної проблеми». З часом Галина з чоловіком відсторонилися від кола своїх знайомих, пояснюючи це відсутністю «загальних тем для розмов», нерозуміння з боку друзів тієї складної ситуації, яка склалася в їхній сім'ї. У розмові з матір'ю відчувається внутрішня напруга, скутість, як можливий наслідок постійного психологічного дискомфорту.

З сином батьки частіше всього гуляють увечері. Причина – в небажанні фіксувати на собі увагу сторонніх, ловити «косі» погляди людей, через що Галина дуже переживає: *«Зараз ми звикли, що на нас задивляються. Буває, люди в транспорті не зводять з нас очей. Так неприємно. І нічого їм не скажеш»*.

Корекційним педагогам, що працюють з сім'ями дітей-інвалідів, необхідно пам'ятати про постійні стресові ситуації, які відчувають такі сім'ї. Ця ситуація ускладнюється порушенням соціальних зв'язків сім'ї і відсутністю необхідної психолого-педагогічної допомоги. При опитуванні більшість батьків визначають наявність певних труднощів, які виникають в процесі сімейного виховання дітей з інвалідністю, які не мають можливості відвідувати спеціальні освітні заклади. Такими труднощами визнаються недостатність теоретичних знань про особливості психофізичного розвитку дитини з певним клінічним діагнозом; незнання причин поведінки власної дитини, яка здається батькам „незрозумілою”; відсутність уявлень про засоби корекції психоемоційного стану дитини; недостатність кваліфікованої допомоги з боку спеціалістів при плануванні навчально-реабілітаційної роботи з дитиною.

Значення сім'ї в процесі реабілітації дитини оцінюється батьками по-різному – дані показники у різних досліджуваних коливаються від низьких до максимальних.

Одержані в результаті дослідження дані свідчать про наявність у сім'ях, що виховують дітей з психофізичними порушеннями, ряду характерних проблем, таких, як:

- постійне почуття тривоги, незахищеності у батьків;
- усвідомлення батьками особистої некомпетентності у питаннях планування психокорекційної роботи з власними дітьми на дому;
- низький рівень реабілітаційної культури більшості сімей;
- недолік висококваліфікованої допомоги з боку спеціалістів – лікаря, психолога, дефектолога, логопеда.

У зв'язку з цим перед корекційним педагогом постає завдання розробки рекомендацій щодо оптимізації процесу реабілітації сімей, які виховують дітей з психофізичними вадами. Для даної категорії сімей важливим є реалізація корекційно-розвивальної, компенсуючої і реабілітаційної функцій, які спрямовані на поновлення психофізичного і соціального статусу дитини, досягнення їм соціальної адаптації і матеріальної незалежності [3;4]. Головним завданням в роботі корекційного педагога з сім'єю виступають підтримка сім'ї як соціального інституту, допомога в адаптації всіх її членів до існуючих соціально-психологічних умов. У межах соціально-психологічної підтримки сім'ї можна виділити три основні напрямки допомоги батькам, що виховують дитину-інваліда – освітню, посередницьку, психологічну [3; 57-58].

Освітня допомога націлена на підвищення адаптивних можливостей сім'ї через просвіту, навчання і виховання.

Це розширення знань і уявлень батьків про особливості психофізичного розвитку їх дитини, її мотиваційно-особистісну сферу;

знайомство батьків зі спеціальними психокорекційними прийомами в роботі з дітьми, які вони можуть самостійно застосовувати;

інформування батьків з питань планування ними виховної роботи з власною дитиною в домашніх умовах, організації оптимального режиму занять з дитиною.

Цей вид допомоги безпосередньо не вирішує проблем сім'ї, але через надання інформації, певної суми знань і формування конкретних умінь корекційний педагог намагається досягти змін у поведінці батьків і дитини.

Психологічна допомога спрямована на регуляцію емоційного стану членів сім'ї, профілактику можливих психологічних утруднень, корекцію негативних психологічних станів [3; 59].

Психологічна допомога повинна бути спрямована на нормалізацію контактів в середині сім'ї, між окремими її членами;

надання допомоги батькам і родичам дитини з психофізичними порушеннями в кризових ситуаціях;

навчання батьків адекватно оцінювати ситуацію і знаходити оптимальні підходи до виховання і навчання дитини в умовах сім'ї;

підтримку оптимізму батьків і укріплення віри щодо результативності психокорекційної роботи з дитиною.

Посередницька допомога включає в себе активізацію систем підтримки, формальних (спеціальні установи, заклади) і неформальних, до яких входять люди з найближчого оточення сім'ї;

координацію всіх фахівців, які працюють з дитиною, при вирішенні питань її виховання в домашніх умовах;

створення умов для повноцінного включення членів сім'ї у соціальне середовище[3; 58-59].

Таким чином, проблема роботи корекційного педагога з сім'ями дітей-інвалідів на сучасному етапі є актуальною і вимагає подальшого вивчення. Саме адекватне відношення сім'ї до хвороби дитини, її проблемам і труднощам – найбільш важливі фактори реабілітації особистості, яка розвивається.

Література

1. **Мамайчук И.И.** Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб., 2001.
2. **Миронова С.П.** Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс. – Кам'янець-Подільський, 2008.
3. **Солодянкіна О.В.** Воспитание ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в семье. Практическое пособие. – М., 2007.
4. **Шаповал И.А.** Методы изучения отклоняющегося развития. – М., 2005.
5. **Шипицына Л.М.** Необучаемый ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. – СПб, 2002.
6. **Шульженко Д.І.** Роль корекційного педагога в сімейному вихованні розумово відсталих дітей / Питання догляду за особами з розумовою відсталістю в сучасній дефектології. - К., 2007.

The article is devoted to the correctional role of pedagog for correctional education for the augmentation of the culture of rehabilitation of families which grow up the children with psychical and physical disorders.

УДК 376.352.2:159.922.761

Є.П. Синьова

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЗАКЛАДАХ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Виховання особистості сліпих та слабозорих дітей має своєрідності, пов'язані з необхідністю здійснення корекційної роботи, в основі якої лежать особливості їх психічного розвитку.

Як відомо з тифлопсихології, формування особистості дитини з порушеним зором протікає за тими ж закономірностями, що і зрячої дитини. Головними її складовими є мотиви, потреби, життєві плани та ставлення.

Мотивація діяльності дитини розвивається під впливом потреб, які у неї виникають при взаємодії з оточуючим світом і визначається завданнями, які стоять перед нею та розумовими якостями, за допомогою яких вона реалізує свої задуми і прагнення.

У тифлопсихології встановлено залежність розвитку мотивації діяльності людини від порушення зору [1]. Зокрема доведено, що зменшення зовнішніх стимулів значно обмежує задоволення потреб дитини, пов'язаних із отриманням зорової інформації, відповідно звужується коло мотивів дій та діяльності. Проте зберігається природне прагнення особистості до самостійності, незалежності, повноцінності, яке викликає у сильних натур мотивацію досягнення та боротьби з труднощами, і, навпаки, у слабких мотивацію уникнення труднощів та заглиблення в себе як домінуючих у діях особистості. Діти з порушеннями зору, які в своїй діяльності керуються мотивом досягнення, активні, рідше входять у депресивні та бездіяльні стани, швидше адаптуються до сліпоти. Діти з переважанням мотиву уникнення труднощів переживають свої проблеми пасивно-страждально, при цьому у них поступово формується усвідомлення своєї неповноцінності, залежності від порушення зору, виникає так звана “внутрішня картина дефекту” (ВКД), глибина та якісні особливості якої залежать від того, як вони ставиться до оточення, до себе, до обставин життя та, окремо, до власної проблеми – порушення зору.

Завдання тифлопедагога в тому, щоб участь дитини у виховних заходах сприяла підвищенню її самооцінки, розвиткові почуття впевненості в своїх силах, прагненню до самостійності.

Дослідження психології сліпих та слабозорих дітей показали, що їх неадаптованість до суспільного життя в багатьох випадках пов'язана зі зниженням вольових зусиль для подолання труднощів. У зв'язку з цим перед вчителем і вихователем завжди стоїть завдання створення умов для вироблення у дітей широкого спектру позитивних реакцій на події оточуючого, які викликають бажання бути в них активними учасниками, викликати і підтримувати інтерес до самостійної активності і своєчасно надавати дитині цієї самостійності.

Діючи за принципом єдності навчання та виховання тифлопедагоги повинні завжди враховувати те, що виховний ефект мають не лише спеціально спрямовані заходи, а вся діяльність дитини.

В основі мотивів діяльності лежать **потреби** дитини. У тифлопсихології існували ідеї про наявність диспропорційності в розвитку біологічних та соціальних потреб у незрячих. Так, дехто з вчених наполягав на тому, що порушення зору спричиняють

переважання біологічних потреб, особливо при тотальній сліпоті, коли проявляються, а в деяких випадках і домінують такі біологічні потреби, як потреба в їжі, сексуальна потреба та ін. Сучасна тифлопсихологія довела, що формування потреб визначається не соматичним станом людини, не тим, чи зряча вона або сліпа, чи хороший у неї слух або поганий, як у неї функціонує шлунок і т. ін. Потреби визначаються умовами, в яких живе людина. Чим повніше і різнобарвніше задовольняються потреби, тим швидше і краще вони розвиваються. При порушеннях зору часто складаються умови, за яких задоволення елементарних біологічних потреб нічим не ускладнюється, а задоволення соціальних, духовних потреб, пов'язаних із суспільною та пізнавальною діяльністю, навпаки. У таких випадках біологічні потреби починають випереджати соціальні.

Дослідження тифлопсихологів показали, що формування **базових** потреб (матеріальні умови і засоби життя, потреба у спілкуванні, діяльності та відпочинку) певною мірою й опосередковано пов'язане з часом та глибиною порушення зору. Наприклад, потреби у матеріальному забезпеченні життєдіяльності в осіб, що втратили зір у ранньому віці дещо нижчі, ніж у тих, хто осліп у той період, коли вже було накопичено певні уявлення про високі можливості матеріального добробуту. Така ж залежність спостерігається і в розвитку потреб у спілкуванні, пізнанні та діяльності.

Похідні потреби (пізнавальні, моральні, естетичні та ін.) у сліпих та слабозорих дітей обмежуються внаслідок зменшення можливості візуального сприймання навколишнього світу.

Так, наприклад, на розвиткові пізнавальних потреб, які лежать в основі розумового виховання дітей з порушеннями зору відбиваються особливості їх мисленнєвого розвитку. Своєрідності розвитку наочно-дійового мислення обумовлюють специфіку розуміння конкретних явищ дійсності, пов'язаних з візуальним сприйманням, в ряді випадків заміна логічного мислення формальним призводить до невміння оперувати поняттями в їх діяльності.

Розвиток пізнавальних потреб залежить від того, як вони задовольняються. У зв'язку з тим, що потік інформації до сліпих та слабозорих дітей значно менший, пізнавальна потреба повністю не задовольняється і може згасати. Розвиткові пізнавальних потреб сприяє науково та методично правильно організована пізнавальна діяльність.

На відміну від зрячих дітей у сліпих та слабозорих розвиток моральних потреб в процесі має загальмований темп, що пов'язане із загальмованістю оволодіння ними суспільним досвідом. Спостерігається випередження когнітивного (пізнавального) компоненту перед оперативним (дійовим), як результат недостатності пошуку моральної інформації та її переробки.

Моральні потреби можуть набути своєрідності залежно від рівня розвитку стосунків в оточенні незрячої дитини. Часто вони розвиваються як надзвичайно завищені або вкрай занижені.

На формуванні естетичних потреб відбиваються особливості візуального сприймання оточуючого світу, обмежуючи їх широту та надаючи якісної своєрідності, пов'язаної з особливостями перцептивного сприймання.

Так, відомо, що у людей з глибокими порушеннями зору, які виникли в ранньому дитинстві, скорочується кількість потреб у галузі видів мистецтва, а саме живопису та архітектури.

Етика та естетика людських стосунків залишаються незалежною від стану зору потребою.

На основі потребово-мотиваційної сфери формуються життєві цілі та плани особистості, які особливо актуальні і яскраво проявляються в старших класах.

Більшості старшокласників шкіл для дітей з порушеннями зору не вдається визначити реальні й дійові життєві плани. Вони здебільшого замінюються своєрідними "мріями-фантазіями", і, таким чином, головне завдання цього періоду життя - самовизначення і життєве планування, не вирішується. Як наслідок незадоволеності, що внутрішньо переживається у структурі особистості, виникають псевдокомпенсаторні утворення та реагування - завищена самооцінка або, навпаки, усвідомлення власної малоцінності, переживання несамостійності, недостатньої компетентності, можливого косметичного дефекту, занепокоїливості стани та тривожні очікування. Все це відбивається на поведінці дитини. Можуть виникнути агресивність, відмова від діяльності, перенесення її в план уяви та ін., що, в решті решт, дезорганізує свідомість і діяльність.

Критеріями визначення соціальної спрямованості життєвих планів старшокласників можуть бути їх широта, стійкість, дійовість та конкретність, усвідомленість, реальність та адекватність, перспективність. Дослідженням Г.Ю. Мустафаєва встановлено, що типовими, загальними для всіх сфер життєдіяльності характеристиками планів сліпих старшокласників є їх позитивно-нейтральна соціальна спрямованість, звуженість, недостатня стабільність, досить поверхова усвідомленість. Реальність планів, спостерігається у парадоксальному поєднанні надто оптимістичних оцінок умов майбутнього життя з неадекватно заниженою оцінкою власних можливостей.

Результати дослідження показали, що далеко не у всіх учнів узагалі сформовані життєві плани, а серед наявних спостерігаються нерівномірності.

Специфічними є плани у сфері майбутньої професійно-трудової діяльності, які майже зовсім не пов'язані з офіційними шкільними програмами.

Реалізація планів сліпих старшокласників у більшості випадків орієнтована на віддалену у часі перспективу і пов'язується зі

сподіваннями на значну допомогу з боку інших людей, головним чином членів сім'ї. Є підстави вважати вербалізовані учнями цілі життєдіяльності скоріше мріями або навіть фантазіями, ніж дійсно життєвими планами. Цей факт можна розглядати як псевдокомпенсаторне особистісне утворення внаслідок інтуїтивно наявної невпевненості у власних силах і можливостях.

Плани у сфері матеріально-побутового забезпечення відображають брак економічних знань і відсутність відповідного досвіду. Значна кількість сліпих випускників сподіваються лише на пенсії з інвалідності за досить (занадто) високих запитів щодо майбутнього добробуту. У більшості випадків плани в галузі спілкування з іншими людьми є неадекватно заниженими, а звідси - досить песимістичними, недійвовими з погляду намірів самовдосконалення. Нарешті, досить обмежено і пасивно сліпі старшокласники уявляють і, відповідно, планують майбутню діяльність у галузі занять на дозвіллі.

Усі зазначені вище особливості життєвих планів не прямо пов'язані з глибоким дефектом зорової функції, вони опосередковані своєрідністю соціальної ситуації розвитку, яка є типовою для сліпих в умовах спеціальної школи-інтернату й об'єктивно перешкоджає становленню їх активності, самостійності як свідомих і відповідальних суб'єктів власної життєдіяльності.

Основою формування особистості є діяльність, яка реалізується у сукупності її суспільних за своєю природою **ставлень** до світу.

Ставлення до всіх боків дійсності, характерне для свідомої особистості і формується в онтогенезі під впливом зовнішніх подразників, які надходять до неї через систему аналізаторів. Вони відображаються в характері поведінки дитини. В психології розглядають ставлення особистості до праці, навчання, колективу, до вчинків, до себе.

В тифлопсихології проблема формування ставлень не була предметом окремого дослідження, проте досвід показує велике значення для цього процесу педагогічного впливу. Так, позитивне ставлення до праці формується в процесі правильно організованої успішної трудової діяльності, до колективу – в процесі змістовного, позитивно емоційно насиченого спілкування, до вчинків – в процесі формування позитивного морального досвіду.

Важливим компонентом спрямованості особистості є самосвідомість, структуру якої утворюють власне ім'я, самооцінка, уявлення про себе як представника певного кола, очікування визнання оточенням, уявлення про себе у часі (в минулому, тепер та в майбутньому), ставлення до себе.

Апогею свого розвитку самосвідомість досягає в підлітковому віці. Саме в цей період у самосвідомості виникають протиріччя, особливо загострені зоровою депривацією. В цілому ряді випадків вони провокують в самосвідомості приховані та явні конфлікти у спілкуванні, сприяють зростанню занепокоєння, напруги, відчуття непотрібності,

відчаю, неадекватного ставлення до порушення зору, а у поведінці ведуть до агресивності, відмови від діяльності.

Наведені вище дані, свідчать про наявність значних психологічних своєрідностей виникнення та сформованості "образу Я", пов'язаних із зоровою депривацією.

Сліпота та слабозорість як психологічне явище багаторівневі. В тифлопсихології виокремлюють фізіологічний, психологічний та соціально-психологічний рівні впливу порушень зору на особистість.

Фізіологічний рівень становить зміни в будові та функціонуванні зорового аналізатора, своєрідність протікання нервових процесів у корі великих півкуль мозку. Психологічний рівень встановлює вплив сліпоти на протікання психічних процесів, станів та властивостей особистості. Соціально-психологічний рівень сліпоти включає характер змін відносин у мікро- та макросередовищі.

Вивчення психологічного та соціально-психологічного рівнів сліпоти зумовило висновок тифлопсихологів про можливість виникнення у людини установки на інвалідність, в основі якої лежить сформованість переконання дитини про те, що сліпота або слабозорість - перешкода, яку неможливо подолати. Формується "образ Я" як інваліда (причому хлопці більш піддатливі цій установці, ніж дівчата). За рівнем сформованості установки на інвалідність виокремлюються три групи дітей: з вираженою установкою; з помірно вираженою установкою; та зі знизеним її рівнем. Установка на інвалідність викликає атипову поведінку і призводить до того, що дитина сконцентровується на своїх переживаннях. Зміст цих переживань досить різний. Можливе власне знецінення ("Кому я такий потрібний?!", "Що я можу?! і т. ін.). Надалі закінчення школи призводить до розпаду старих міжособистісних зв'язків. Розпад цих зв'язків відбувається швидше, ніж утворення нових. У свідомості починає формуватись новий образ себе: "Я незрячий". Вихід на вулицю стає ускладненим, хоча раніше, коли незрячий був дитиною, він виходив не соромлячись. Така форма боязні соціального оточення частіше зустрічається у молодих людей, проходить з віком. Незрозумілий зовнішній образ власного "Я", змушує людину з порушеним зором імітувати поведінку зрячої людини. Завдання тифлопедагога - встановити саме той період, коли у підлітка виникли подібні проблеми, і роз'яснити помилковість уявлення про те, що незрячий є центром уваги.

Дуже сильне напруження в міжособистісному спілкуванні викликають, такі психічні переживання як дисморфофобія (боязнь можливого косметичного дефекту через дефект зорового аналізатору). Схема виникнення таких побоювань досить проста. З погляду незрячої людини, оточення відчуває неприємні емоції в процесі спілкування з нею. Тому вона сама уникає контактів, будь-яка спроба незнайомого оточення вступити з нею в контакт здається їй підозрілою. Так виникає страх сторонніх. Навіть пропозиція допомогти на вулиці при переході

дороги викликає побоювання, людина відмовляється від допомоги, хоча і потребує її.

Наведені вище дані, свідчать про наявність значних психологічних особливостей виникнення та сформованості "образу Я", пов'язаних із зоровою депривацією.

Вивчення психолого-педагогічних та зорових особливостей учнів є необхідною умовою раціональної організації їх виховання в школі. Тифлопедагог повинен володіти інформацією про сімейні умови, стан здоров'я, здібності, інтереси та нахили дітей, з якими він працює, їх ставлення до школи, навчання і праці, батьків, вчителів, товаришів, індивідуальні особливості дітей, такі як: характер очного захворювання, широту життєвого досвіду, наявність знань, вмінь та здібностей дитини, її життєву установку, характерологічні риси, темперамент та ін.

Володіння такою інформацією про дитину дозволить вихователю правильно використовувати до кожної дитини методи виховання, здійснювати корекцію психофізичного розвитку.

В роботі з дітьми, які мають глибокі порушення зору тифлопедагогу необхідно враховувати їх позитивні, **сильні сторони**, спираючись на які можна здійснювати виховний вплив та **негативні сторони** їх особистості, які слід корегувати.

Досвід навчання і виховання сліпих та слабозорих дітей показав цілий ряд їх *сильних* сторін.

Так, діти з глибокими порушеннями зору *здатні до оволодіння потрібним об'ємом знань, накопичувати досвід, набувати позитивних навичок, звичок і способів поведінки*. Вони прагнуть до повноцінної участі в суспільно-корисній праці, до оволодіння професією, подолання труднощів і своїх недоліків. У дітей, які мають порушення зору, добре розвинені мовлення, мислення, вони дуже чуйні і розуміють такі тонкі відтінки в стосунках між людьми, які часто не помічають зрячі. Сліпі та слабозорі діти мають особливі нахили до гуманітарних наук, добре оволодівають музичним мистецтвом, дуже люблять читати, слухати радіо, телевізійні передачі.

Проте, слід відмітити і ті особливості сліпих та слабозорих дітей, які ускладнюють процес їх виховання.

В цьому плані слід особливої уваги приділити сліпим та слабозорим учням з легкими ураженнями центральної нервової системи, при збереженому інтелекті. Правильний педагогічний вплив призводить до вирівнювання їх розвитку та поведінки.

З практики роботи тифлопедагогів відомо, що ці діти мають низьку успішність в навчанні, оскільки вони не можуть достатньо продуктивно працювати на уроках та на самопідготовці. Продуктивна навчальна діяльність таких дітей залежить від сприятливих зовнішніх умов та деяких внутрішніх факторів – позитивного ставлення учня до роботи, стійкості уваги, емоційної стійкості. Про таких дітей педагоги часто кажуть, що вони могли б навчатися значно краще. Неупішність таких

дітей можна пояснити швидкою втомлюваністю, коливаннями працездатності, звуженим обсягом уваги, її нестійкістю, руховою збудливістю та моторною незграбністю, емоційно-вольовими відхиленнями в поведінці.

Вихователь спостерігає своєрідності поведінки такої дитини на самопідготовці. Під час роботи вона або відволікається на сторонні предмети (ходить по класу, маніпулює з навчальними предметами, відволікає інших учнів своїми проханнями чи запитаннями) або, навпаки, стає в'ялою, сонливою, позіхає. Про підвищену втомлюваність та швидку нервову виснаженість цих учнів свідчить характер виконаних ними письмових робіт, а саме, заключна частина робіт дітей з легкими порушеннями центральної нервової системи виявляється значно гіршою по формі і змісту.

Стани втомлюваності у таких дітей добре помітні вихователю, проте вони не завжди їх пов'язують зі зниженнями працездатності і застосовують до них прийоми примушування, покарання замість того, щоб спеціально організувати їх роботу.

Порушення зору відбивається на якості сприймання оточуючого і тим самим на розвитку уявлень і понять, обмежує можливості вільного пересування в просторі, та спілкування з достатньою кількістю однолітків і дорослих, викликаючи страх перед соціальним та фізичним простором. Такі обмеження часто відбиваються на формуванні позитивних рис характеру дітей, роблячи їх замкнутими, егоїстичними, нетерплячими, надто вимогливими до оточуючих.

Діти з порушеннями зору мають *обмежений ігровий досвід*, що перешкоджає накопиченню ними життєвого досвіду, вимагає спеціального науково-методичного підходу з боку тифлопедагогів.

Порушення зору в певній мірі *зменшує можливості сприймання* і наслідування (наприклад, навичкам культурного спілкування в суспільстві). Те, що легко засвоюється зрячою дитиною завдяки зоровому сприйманню, дитині з порушеним зором дається з великими труднощами і за допомогою ряду складних дотикових сприймань та практичних вправлянь. Це стосується самообслуговування, культури поведінки і навичок праці.

Діти з порушеннями зору, як відомо, відчувають *труднощі в накопиченні конкретних уявлень* про оточуючий світ. Велика робота по ознайомленню дітей з різними предметами, явищами, проводиться на уроках в школах для сліпих та слабозорих, але, специфіка уроку обмежує його можливості в цьому. Виникає необхідність в широкому використанні позаурочного часу для *збагачення чуттєвого досвіду* дітей. На екскурсіях, прогулянках, при організації спостережень та практичних робіт відбувається цілісне сприймання дійсності в усіх її взаємозв'язках і взаємозалежностях, в середині яких формуються уявлення.

Обмежена кількість уявлень відбивається на словниковому запасі, призводить до неспівпадіння між запасом слів і образами предметів. В

процесі виховної роботи розвивається образний світ учнів, збагачуються їх конкретні уявлення про оточуючу дійсність. Така робота повинна проводитись в тісному взаємозв'язку з навчанням для того, щоб *забезпечити базу для словесних методів* навчання, які використовуються на уроках, закріплювати знання шляхом застосування їх в практичних, життєвих ситуаціях.

Сліпі та слабозорі діти, проживаючи в інтернаті, *більш ізольовані* від оточуючого життя ніж зрячі. Вони позбавлені важливого джерела різних вражень і знань - *досвіду спілкування*. Виховна робота має включати заходи по розширенню кола спілкування дітей, формування у них комунікативних умінь.

Глибокі порушення зору *ускладнюють дитині вільне пересування в просторі*, викликаючи гіподинамію та рухові тики. Спостерігаються загальмованість рухів і невпевненість, в'ялість. Вихователь спеціальної школи повинен проводити рухливі та спортивні ігри, навчати дітей орієнтуватись в просторі.

Сліпа дитина не може наслідувати інших у виразних *жестах, міміці обличчя*, корекції цього недоліку сприяють ігри-драматизації, виразне читання.

Таким чином, учні спеціальних загальноосвітніх шкіл сліпих та слабозорих мають суттєві для організації з ними виховного процесу своєрідності порівняно з учнями масової школи і тому тифлопедагоги не можуть повністю використовувати досягнення і досвід масової школи в своїй роботі. Їм необхідно в своїй діяльності використовувати спеціальну методику виховної роботи.

Як ми вже зазначали вище, виховний процес в школі для сліпих та слабозорих має спиратися на збережені можливості цих дітей, в тому числі і залишки збереженого зору.

Література

1. **Диагностика** и коррекция неадекватных установок на инвалидность и отношение к дефекту у ослепших. Метод. рекомендации для реабилитологов. - Воронеж, 1992.
2. **Литвак А.Г., Синьова Е.П.** Слепота и формирование личности: Сб. по реабилитации слепых. - М., 1982.
3. **Миненкова И.Н.** Формирование нравственных представлений младших школьников с нарушениями зрения в игровой деятельности. // Автореф. канд. дис. – Минск, 2008. – 20 с.
4. **Мустафаєв Г.Ю.** Особливості життєвих планів сліпих старшокласників. Автореф... канд. психол. наук. - К., 1998.
5. **Синьова Є.П.** Тифлопсихологія. –К., 2008. – 365 с.

Organisation of educational and upbringing work in educational and rehabilitation institutions for visually impaired children aims at development

of their integral personality, main component of which is targeting. Researches of the substantial components of the targeting of the visually impaired person showed certain special features of the latest. Activities of the typhlopedagogues should consider these features when implementing correction and rehabilitation measures.

УДК 159.922.65

С.С.Слотвинская

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПОРТИВНОЙ КАРЬЕРЫ СПОРТСМЕНОВ-ИНВАЛИДОВ

Психологическое сопровождение понимается как психологическая поддержка людям с ограниченными возможностями. Сопровождение рассматривают как системную интегративную технологию социально-психологической помощи личности и как один из видов социального патронажа — социально-психологический патронаж (Г.Бардиер, М.Битянова, А.Волосников, А.Деркач, Л.Митина).

Психологическое сопровождение спортивной карьеры – это система общих и частных технологий психологической помощи спортсменам и особенности их применения на каждом из этапов спортивной карьеры, начиная с первых шагов в спорте и заканчивая уходом из спорта и переходом к другой карьере [3, с. 67].

Спорт для инвалидов в нашей стране начал развиваться значительно недавно, но уже приобрел популярность. Особенно активно спорт для инвалидов стал развиваться в последние несколько лет, этому способствовала активная подготовка и участие в XIII Летних Параолимпийских играх в Пекине. Украинские спортсмены в Пекине стали обладателями семидесяти четырех наград (двадцать четыре золотых, восемнадцать серебряных и тридцать две бронзовых). Сборная команды Украины заняла четвертое место в общекомандном зачете и пятое место по количеству медалей.

Это ошеломляющие результаты, но, по мнению руководства олимпийской сборной, спортсмены потеряли как минимум десять золотых медалей исключительно потому, что многие спортсмены не были готовы психологически. Это актуальный вопрос современного параолимпийского спорта. Спортсменам предоставляются возможность тренироваться в хороших условиях, на хорошем оборудовании и что, немаловажно, это достойное материальное вознаграждение. Но иногда этого бывает недостаточно, потому, что не учитывается психологический

компонент. Для полноценной подготовки спортсмена инвалида к соревнованиям и участию в нем необходимо психологическое сопровождение.

Спортсмены-инвалиды относятся к занятиям спортом как к спортивной карьере. Они идентифицируют себя с ролью спортсмена, стремятся к победе и самоутверждению в спорте. Инвалидный спорт на уровне высших достижений характеризуется высоким уровнем состязательности, экстремальностью физических нагрузок, выраженной специализацией. Вместе с тем, в спортивной карьере спортсменов-инвалидов выяснено как общее, так и особенное.

Общее в спортивной карьере спортсменов-инвалидов и здоровых спортсменов обнаруживается: а) в сходстве динамики и степени выраженности познавательных, эмоциональных и оздоровительных мотивов (познавательные и эмоциональные мотивы являются ведущими, а оздоровительные - подчиненными); б) в наличии ряда общих трудностей в начале спортивной карьеры, конкретно, в освоении техники и тактики вида спорта, совершенствовании физической подготовленности и т.п.; в) в возможности использования одних и тех же критериев (длительности, скорости продвижения, охвата видов спорта и др.) для классификации видов карьеры [1, с.15].

Особенное в спортивной карьере спортсменов-инвалидов проявляется в следующем: а) у них мотивы самоутверждения выражены сильнее, чем у спортсменов и в начале спортивной карьеры, и при её продолжении; то же касается коммуникативных мотивов; б) им приходится приспосабливаться к выполнению технических требований вида спорта при наличии физического дефекта, что определяет высокую значимость формирования индивидуального стиля основных спортивных действий и индивидуального подхода в тренировочном процессе в целом; в) совпадение кризиса начала спортивной карьеры с посттравматическим порождает ряд специфических проблем, с которыми здоровые спортсмены не сталкиваются (транспортная проблема, протекание тренировочного процесса на фоне лечения и др.); г) тренировочный процесс спортсмена инвалида может быть прерван для проведения курса лечения, медицинской реабилитации, обследования или протезирования на любой, установленный врачом период времени, независимо от желания спортсмена, этапа его подготовки и т.п., с чем связаны более существенные индивидуальные различия в структуре спортивной карьеры спортсменов-инвалидов по сравнению с обычными спортсменами; д) наличие опыта спортивной деятельности до получения травмы облегчает достижение высоких спортивных результатов в инвалидном спорте.

В ходе спортивной карьеры, у инвалидов формируется идентификация с ролью спортсмена, которая, конкурируя с идентификацией с ролью инвалида, способствует вытеснению последней. Чем выше идентификация с ролью спортсмена, тем ниже – с

ролью инвалида. Кроме того она определяет ряд эффективных адаптационных перестроек личности: повышение интернальности в области достижений, рост самооценок открытости и независимости.

В связи с тем, что спортивная карьера спортсменов-инвалидов имеет как общее, так и особенное со спортивной карьерой здоровых спортсменов, то целесообразно принять базовые положения общей модели психологического сопровождения и дополнить их специфическими для данного контингента спортсменов, такими, например, как помощь в использовании кризисов спортивной карьеры для преодоления жизненных кризисов (в частности - посттравматического) и помощь в медицинской, социальной и психологической реабилитации и адаптации.

В качестве специфического направления психологической помощи спортсменам-инвалидам выделена помощь в посттравматической адаптации и выходе из посттравматического кризиса.

Специфика инвалидности отражена в таких условиях психологического сопровождения как учет локализации и особенностей травмы; учет тяжести травмы; учет срока посттравматической адаптации; учет опыта занятий спортом до получения травмы.

Кроме того, результаты спортивной деятельности рассматриваются не только на уровне спортивных результатов и общего развития, но и на уровне динамики физического и психического состояния спортсмена – инвалида.

В целом, частная модель психологического сопровождения спортивной карьеры спортсменов-инвалидов должна способствовать их личностному развитию.

Частная модель психологического сопровождения спортивной карьеры спортсменов-инвалидов.

Из всего вышеперечисленного можно выделить цели психологического сопровождения спортивной карьеры спортсменов-инвалидов:

— помощь спортсмену-инвалиду в самореализации, т.е. достижении максимальных для него спортивных результатов при оптимальной «цене» карьеры;

— помощь спортсмену-инвалиду в успешном преодолении кризисов спортивной карьеры, используя их на благо развития в спорте и в жизни;

— помощь спортсмену-инвалиду в нахождении оптимальных взаимосвязей спорта и других сфер жизни;

— максимальное использование спортивной карьеры и её эффекты для жизненной карьеры в целом; в медицинской реабилитации и адаптации; в преодолении посттравматического кризиса.

Таким образом, основными направлениями психологической помощи является помощь:

— в тренировочном процессе;

- в соревнованиях;
- в решении проблем спортивной карьеры в целом;
- в решении жизненных проблем;
- в посттравматической адаптации и выходе их посттравматического кризиса.

Психологическая помощь спортсменам-инвалидам реализуется с помощью психологических средств. Под средствами подразумеваются способы и условия психологической помощи. Способами психологической помощи можно считать:

- обучение;
- воспитание;
- психодиагностика;
- психопрофилактика;
- психокоррекция;
- психологическое просвещение;
- психологическое консультирование;
- психологический тренинг;
- психологическая подготовка.

Условия для достижения позитивных результатов:

- учет вида спорта;
 - учет особенностей спортивной группы;
 - учет возраста, пола, индивидуально-психологических особенностей спортсмена-инвалида;
 - учет этапа спортивной карьеры;
 - учет локализации и особенностей травмы;
 - учет тяжести травмы;
 - учет срока посттравматической адаптации;
 - учет опыта занятий спортом до получения травмы.
- Результаты могут проявляться:
- на уровне динамики спортивных результатов;
 - на уровне общего развития спортсмена инвалида;
 - на уровне динамики физического и психического состояния спортсмена-инвалида.

Важно отметить, что на каждом этапе спортивной карьеры спортсмена-инвалида существуют специфические особенности реализации [3, с.101-102].

Психологическая помощь спортсмену-инвалиду должна идти по нескольким направлениям. Первое направление – это помощь в адаптации к травме в целом. Второе – тренинг общения и необходимых для посттравматической адаптации в дальнейшей жизни психических свойств и состояний (известно, что травма и последующая инвалидность могут негативно влиять на развитие личности). Третье – это собственно тренинг карьеры, цель которого – помочь спортсмену-инвалиду

преодолеть кризис начала спортивной карьеры и продолжить занятия спортом [2;С.4-5].

Вероятно, наилучшего эффекта можно добиться, работая сразу в трех направлениях. Это связано с тем, что, не решив вопросов управления психическими состояниями или развития необходимых для спорта и дальнейшей полноценной жизни личностных качеств, невозможно решить вопрос и о продолжении спортивной карьеры. В то же время, успешное начало спортивной карьеры будет способствовать развитию необходимых личностных качеств, способностей к коммуникации и адаптации к травме в целом.

Известно, что в спортивных занятиях проигрываются многие социальные ситуации, что позволяет спортсмену нарабатывать для себя жизненный опыт, выстраивать общую систему ценностей и установок. Поэтому спортивная деятельность становится условием формирования общественных отношений, не ограничивающихся только рамками спорта. Это воплощается в множественности и многообразии социальных функций спорта: коммуникативной, воспитательной, развивающей, интегративной, организационной, эстетической.

По мнению Ю.И. Портных, Г.А. Вселюбского, В.И. Захарова, А.А. Несмеянова вместе с усложнениями жизненных условий, увеличения доли экстремальности роль спорта в жизни каждого человека будет возрастать. Ибо только спорт формирует физиологические механизмы противостояния отрицательному влиянию стресса и обеспечивает психологическую защиту от его отрицательных последствий.

Литература

1. **Елисеев С.П.** Адаптивная физическая культура (цель, содержание, место в системе знаний о человеке) // Теория и практика физической культуры. – 1998. – №1. – С. 2-7.
2. **Слюсарев Ю.В.** Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992. – 15 с.
3. **Черемных А.Д.** Психологические особенности спортивной карьеры спортсменов-инвалидов. Дис.канд.психол.наук: 19.00.13. – М.: РГБ, 2003. – 166 с.

In the article the article the definition of the psychological support in the sportive activity of teenagers with limited development possibility.

УДК 159.9

В.В.Соколов

СУЧАСНІ НАПРЯМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасні напрями організації психологічного супроводу дітей з вадами розвитку формуються під впливом уявлень про відхилення у розвитку та можливості їх корекції. Ці погляди не є сталими, але змінюються на протязі часу з розвитком суспільства як такого. В наш час українське суспільство переживає кардинальні зміни і є важливим дослідження цього взаємозв'язку.

Стаття написана у зв'язку з дисертаційним дослідженням автора та діяльністю по проекту ТЕМПУС-ТАСІС.

У витоків розробки питань стосовно психологічного супроводу дітей з вадами розвитку були такі видатні дослідники як М. Кузьмицька, Н.Лур'є, О. Селіхова, В. Сумарокова та інші.

Концепцію психологічного супроводу корекційної роботи в системі спеціальної освіти розробляли такі провідні вчені як Р. Боскіс, Т. Власова, І. Власенко, А. Гозова, В. Єрмаков, Е. Кузьмічова, А. Литвак, Т. Розанова, В. Феаклістова та інші.

Сучасні українські та зарубіжні тенденції психологічної допомоги в корекційних закладах освіти досліджують в своїх працях М. Айшервуд, І. Бгажнова, В. Бондар, Т. Бут, О. Гамаюнов, В. Засенко, Р. Дименштейн, П. Кантор, В. Синьов, Т. Сак, А. Станевський, В. Тарасун, О. Хохліна, М. Шеремет, Л. Шипіцина.

Провести аналіз основних напрямів розвитку психологічного супроводу дітей з вадами розвитку, розглянути основні компоненти цієї діяльності та завдання по їх розвитку.

В 1960-70-ті роки виховання та навчання дітей з вадами розвитку не досліджувались як самостійний дидактичний принцип, це дискутувалось в контексті корекційних задач освіти. В навчально-методичних роботах для вчителів та вихователів допоміжної школи, головною метою навчання та виховання дітей є не їхній розвиток, а виправлення недоліків дитини. Основні принципи розвиваючого навчання сформульовані в праці Л.В. Занкова «Дидактика та життя» (1968): «Дидактичні принципи та вимоги, які мають за мету засвоєння знань та навичок, дають якийсь результат і в розвитку. Однак задача є не в тому, щоб отримати якийсь результат, а в тім, щоб досягти максимальної ефективності навчання для розвитку школярів».

Метою психологічного супроводу корекційної роботи проголошується виправлення та додатковий розвиток психічних та фізичних функцій дитини в процесі її адаптації до самостійного життя.

Виділимо в освіті як в системі такі три компоненти: навчання, виховання та розвиток. Сенс навчання полягає в засвоєнні учнями досвіду, а виховання та розвиток здійснюються опосередковано. Всі три процеси – виховання, навчання та розвиток – є єдиним цілим, неможливо та непотрібно відокремлювати їх одне від одного.

Корекційна робота розуміється найчастіше як спланований розвиток дитини. Така точка зору має свої підстави, бо вона спрямовує діяльність на виправлення вторинних дефектів в розвитку дітей. Але психологічне забезпечення корекційно-педагогічної діяльності має місце в усьому, що стосується навчання, виховання та розвитку.

В практиці розвиток розуміється як спеціально організований та спрямований процес, який існує в контексті корекційного навчання та виховання[2].

Будь яке навчання та виховання одночасно в якійсь мірі сприяють розвитку. Це стосується й корекційних процесів. Разом з тим, корекційне навчання не є саме тільки засвоєння знань та навичок. В процесі корекційної роботи розвиваються психічні та фізичні функції, формуються механізми компенсації дефекту.

Виходячи із загальної концепції спеціальної освіти [4], корекційно-педагогічна робота та її психологічний супровід мають займати центральне положення в цій системі. Вся система психологічного забезпечення діяльності спеціальних закладів освіти має на меті реабілітувати та соціально адаптувати дитину з відхиленнями у розвитку до реалій оточуючого світу, зробити його повноправним та активним членом суспільства.

Розробка адекватної системи корекційного навчання та виховання, психологічного забезпечення цієї діяльності має велике теоретичне та практичне значення. Це підкреслював Л.С.Виготський. Він зазначав, що виховання більше потрібно відсталій дитині, ніж нормальній [1].

Цілі та задачі навчання та виховання дітей з порушеннями у розвитку з одного боку, спільні з задачами виховання всіх дітей взагалі, а з іншого – глибоко специфічні.

Загальні цілі та завдання для навчання та виховання всіх дітей є такими [3]: сприяння розвитку позитивних сторін особистості, корегування негативних якостей особистості, виховання дітей повноцінними та корисними членами суспільства. Для глибоко розумово відсталих ці цілі є також актуальними, але, намагаючись досягти їх в цьому випадку слід розраховувати на значно більш низький рівень очікуваних успіхів, в процесі роботи слід застосовувати особливі методи, більше уваги приділяти вихованню зовнішніх навичок, культурної поведінки та самообслуговування.

Метою психологічного супроводу корекційно-психологічної роботи з глибоко розумово відсталими дітьми є їх соціальна адаптація до життя, на умовах, коли людина включена до соціального середовища[5]. Потрібно задіяти всі можливості дітей, розвивати у них життєво важливі

вміння для того, щоб, коли вони подорослішали то змогли б себе самостійно обслуговувати, виконувати просту роботу самі чи в колективі, по можливості мати родину.

Досягнення поставлених цілей бачиться через вирішення наступних завдань:

1. Розвиток психічних функцій та пізнавальної діяльності дітей в процесі навчання та корекція їх недоліків. Основну увагу слід приділяти розумовому та мовленнєвому розвитку.

2. Формування правильної поведінки у дітей з відхиленнями у розвитку. Моральне виховання. Розвиток комунікативних здібностей дитини.

3. Трудове навчання та підготовка до професійної діяльності. Фізичне виховання через розвиток моторики. Вдосконалення навичок самообслуговування.

4. Побутова орієнтація та соціальна адаптація - як результат всієї корекційної роботи.

Не слід нехтувати і питанням про застосування адекватних програм та методів роботи з дітьми. Треба враховувати актуальний стан розвитку дітей, можливості зони найближчого розвитку, на основі провідної діяльності даного вікового періоду, обов'язково з практичним застосуванням отриманих знань та навичок.

Дослідження сучасних світових тенденцій розвитку спеціальної психології автор продовжує в своєму дисертаційному дослідженні та співпраці з європейськими фахівцями по впровадженню світового досвіду в цій галузі.

Література

1. **Власова Т.А.** Вопросы специального обучения и воспитания аномальных детей в СССР // Дефектология. - 1972. - №6. - С.3-14.
2. **Крылов А. Н., Оберлизен Р.** и др. Задачи на будущее: транснациональные диалоги об образовании и обществе. // Сборник статей под ред. А.Н.Крылова и Р.Оберлизен. Бремен-Москва. – М.: Издательство НИБ, 2004. – 250 с.
3. **Маллер А.Р.** Новое в оказании помощи детям-инвалидам. // Дефектология. – 1996.- №1. – С. 83-85.
4. **Медицинская, социальная, профессиональная реабилитация больных и инвалидов:** Материалы международной научно-практической конференции 29 – 31 октября 1996 г. Под редакцией Э.И. Збровского Мн.: Товарищество «Хата», 1998. – 352 с.
5. **Международный журнал школьной психологии и специального образования (США).** – www.tamu-commerce.edu.ijspse.

In this article the modern tendencies in the organization of the psychological support of the children with psychological and physical disorders are investigated. The article is based upon the dissertation work of the author.

Н.В. Тарасенко, В.В. Липа

**ПРИЙОМИ РОБОТИ НАД ПОДОЛАННЯМ ВАД ПИСЬМА
В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ
З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУ І ЗОРУ**

Порушення письма є однією з найпоширеніших форм мовної патології у молодших школярів. Ця проблема привертає увагу спеціалістів в даній області.

Письмо - це складний психічний процес. Володіння письмом як видом мовної діяльності вимагає виконання великої кількості операцій. Для розумово відсталих дітей оволодіння цим видом мовної діяльності є дуже складним процесом. В основі цих складнощів лежить порушення діяльності аналізаторів і психічних процесів у розумово відсталих дітей з порушеннями зору.

Сам розвиток письмового мовлення у дитини представляє величезні труднощі для дослідження. Розвиток письмового мовлення не йде по єдиній лінії. В історії розвитку письмового мовлення у дитини зустрічаються найнесподіваніші метаморфози, тобто перетворення одних форм письмового мовлення на інші. Тут присутня як еволюція, так і інволюція. Це означає, що разом з процесами розвитку, рухами вперед і зародженням нових форм ми на кожному кроці можемо констатувати процеси згортання, відмирання, зворотнього розвитку старих форм.

Багато питань щодо письмового мовлення залишаються без відповіді, тому дослідження в цій області ще продовжуються.

Порушення процесу письма - це одна з найактуальніших проблем в сучасній спеціальній школі. В спеціальній літературі порушення процесу письма - це дисграфія. Основні симптоми дисграфії - специфічні помилки, які носять стійкий характер і не пов'язані з помилками на орфографічні правила. Але досі неможливо знайти універсального пояснення, яке можна було б застосувати до всіх випадків порушення письма, тому що ці порушення базуються на сукупності дисфункцій недостатньої сформованості мовлення, дрібної моторики рук, тілесної схеми і почуття ритму. Різноманітність патогенетичних факторів цих порушень дозволяє деяким дослідникам стверджувати, що нема дислексій, а є дислексики. Різноманітність точок зору науковців говорить про складності цієї проблеми.

Але, не дивлячись на це, спроби класифікувати порушення письма тривають. Одна з самих новітніх класифікацій дисграфій розроблена Р.І. Лалаєвою. Її класифікація і корекційна робота по усуненню дисграфій розрахована на корекційну школу. Головною метою корекційної школи є досягнення соціальної адаптації розумово відсталих слабозорих школярів, залучення їх до повноцінного суспільного життя. Для досягнення цієї мети важливе значення має і подолання в учнів різних видів порушень письма,

забезпечення міцного та свідомого засвоєння знань і корекції їх психофізичного розвитку.

Тісний взаємозв'язок формування мовної діяльності з функціонуванням психіки дитини в цілому, з різними процесами, які протікають в інтелектуальній, сенсорній та афективно-вольовій сферах, розкрито у дослідженнях Л.С.Виготського, Р.Є. Левіної, В.В. Воронкової, Р.І. Лалаєвої. Особливості розумових операцій, сприймання, пам'яті, нестійкість емоційно-вольової сфери, особливості мотивації цих учнів негативно позначаються на успішності засвоєння української мови.

Виражені порушення письма негативно впливають на формування особистості дитини, затримують опанування навчальної програми спеціальної школи, спричиняють негативне ставлення до навчання в цілому, особливо до уроків рідної мови, а також позначаються на процесі соціальної адаптації. Успішне опанування процесу письма - одна з необхідних умов функціональної грамотності людини. Ось чому повноцінне оволодіння писемним мовленням є важливою передумовою успішного навчання не лише з предметів мовного циклу, й з інших галузей знань.

Експериментальне дослідження проводилося з учнями 3-х класів з комплексними порушеннями зору і розумового розвитку.

Діти експериментального класу навчалися за складеною нами методикою. Паралельний клас (контрольний) навчався за традиційною методикою. На початку нашого експерименту учні обох класів були приблизно рівними за вмінням аналізувати звуковий склад слова, за характером помилок. Але все ж експериментальний дещо відставав від контрольного. Результати виконання завдань зі звуко - буквеного аналізу були в 3-В експериментальному класі майже в 1/5 рази гірші, ніж в контрольному класі. При списуванні текстів і при написанні слухового диктанту учні експериментального класу допустили вдвічі більше помилок, ніж учні контрольного класу.

Ми ретельно вивчали письмові роботи учнів. Робили ми це з певною метою - виявити помилки дисграфічного характеру. В письмових роботах учнів домінували такі помилки - пропуски, заміни, змішування букв (о-а, п-т - по кінетичній схожості, з-с - букви, які схожі в артикуляційно - акустичному відношенні). Замінювали найчастіше дзвінки і глухі приголосні (г-х, г-к, т-д, п-б, з-с, свистячі - шиплячими і африкатами). Дописували голосні. Помилки на пропуск слів, порушення кордонів речення було найбільшим в роботах учнів експериментального класу. Одна з типових помилок, яка зустрічалася майже в усіх роботах - злите написання прийменників з наступним словом.

Також ми визначали рівень сформованості навичок каліграфії. В більшості випадків він знаходився на дуже низькому рівні, особливо це було характерно для письмових робіт учнів експериментального класу.

Нами була розроблена методика формуючого експерименту. При розробці цієї методики ми врахували як особливості помилок, які частіше допускалися учнями, так і ті напрями корекційної роботи з усунення недоліків письма, які були розроблені Р.І. Лалаєвою, В.В.Воронковою, І.М. Садовніковою, Л.С.Волковою та багатьма іншими. Зокрема ми модифікували методику Г.И.Блінової і Т.В.Пічугіної для того, щоб розробити систему завдань для подолання вад письма у розумово відсталих дітей.

На протязі формуючого експерименту, який складався з 4-х етапів, ми працювали в таких напрямках:

1 етап: робота над звуко - буквеним аналізом і синтезом слів.

2 етап: розрізнення голосних (а) - (о), (и) - (і).

3 етап: диференціація дзвінких і глухих приголосних у сильній позиції (п) - (б), (т) - (д), (х) - (г).

4 етап: розвиток зв'язного мовлення (визначення кордонів речення, робота з прийменниками).

Крім основних задач експерименту, нами виконувалися ще й супутні, але не менш важливі задачі - розвиток дрібної моторики рук, робота з вироблення навичок каліграфічності письма.

Кожний етап ми починали з цікавих ігрових вправ. Це викликало цікавість до навчання, яку ми намагалися підтримувати. Ми відзначали всі досягнення дітей, намагалися заохотити їх, допомагали долати труднощі.

У учнів експериментального класу кількість помилок на кінець навчального року значно зменшилася (на 28%, в порівнянні з контрольним класом). Крім того, у дітей з експериментального класу швидкість письма збільшилася в 2,3 рази, в той час як у контрольному класі - лише в 1,9 рази.

Діти стали менше допускати помилок на злите написання службових слів (прийменників). В той час, як в контрольному класі таких помилок було в 1,5 рази більше.

Виконуючи завдання на звуко-буквений аналіз і синтез слів, діти менше допускали помилок на шкшуск голосних та частин слова, не доповнювали слова зайвими голосним

При навчальному експерименті ми також приділяли значну увагу виробленню навичок каліграфічного письма, тому що в порівнянні з контрольним класом рівень сформованості навичок каліграфічного письма в експериментальному класі був значно нижче.

Аналізуючи роботи учнів після формуючого експерименту, ми відзначили значні досягнення у більшості учнів експериментального класу.

Також у дітей експериментального класу було відзначено деяке зниження психоемоційного і фізичного напруження в процесі письма (зростання позитивного емоційного фону, збільшення зорової робочої дистанції тощо).

У дітей з експериментального класу відношення до уроків письма стало більш позитивним, ніж в контрольному класі, а це в свою чергу сприяло більш високому рівню успішності з даного навчального предмету.

Проведене дослідження по усуненню вад письма у розумово відсталих дітей з порушеннями зору дозволяє нам зробити деякі висновки:

- Спеціальну корекційно-педагогічну роботу на попередження і усунення вад письма у розумово відсталих дітей з порушеннями зору треба вести з перших днів навчання.

- Усунення вад письма в учнів з комплексними порушеннями інтелекту і зору повинно проводитися послідовно, цілеспрямовано і систематично на фронтальних, групових і індивідуальних заняттях в процесі виконання всієї навчально-виховної роботи з тісною взаємодією між вчителем, вихователем, логопедом і батьками школярів.

- Сформованість процесу письма розумово відсталих школярів з порушеннями зору має суттєвий вплив на всі психічні процеси і позитивно позначається на подальшому навчанні з різних дисциплін, що вивчаються у школі.

Ефективність навчального експерименту виявилася позитивною. Це є свідченням того, що діти мають потенційні можливості розвитку.

Для того, щоб ефективно попередити або усунути вади письма у розумово відсталих дітей з порушеннями зору, треба проводити чітко організовану роботу для попередження дисграфії та своєчасно помічати характерні недоліки процесу письма.

Єдність підходів логопеда і вчителя щодо організації мовної роботи з учнями, наступність у вимогах до них, а також до змісту та методів корекційної, навчальної, виховної роботи, комплексність і різноманітність засобів розвитку писемного мовлення та правильно підібрані попереджувальні прийоми роботи з усунення недоліків письма, використання провідної (навчальної) діяльності - запорука успіху в подоланні вад письма у дітей з проблемами у навчанні.

Література

1 .Блінова Г.І., Пічугіна Т.В. Дидактичний матеріал для подолання вад письма у дітей: Посібник для вчителя. - Рад. школа, 1990. **2. Вавіна Л.С.** Вивчення української мови в початковій школі для дітей зі зниженим зором; Наук. методичний посібник. - К., 2006. **3.Воронкова В.В.** Обучение грамоте и правописанию в I - IV классах вспомогательной школы: Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1988. **4.Лалаева Р.И.** Логопедическая работа в коррекционных классах: Методическое пособие для учителя - логопеда. - М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2004. **5. Пічугіна Т.В.** Типологія специфічних помилок письма при порушеннях зору і мовлення в учнів початкових класів/ Дефектологія- 2000.№ 2. **6. Тарасенко Н.В., Диденко О.В.** Приемы коррекции недостатков письма у младших школьников// Актуальні проблеми науки-Славянськ, 1993.

The violation of the process of writing is one of the most actual problems in the modern auxiliary school. In order to prevent effectively or to get rid of shortages in writing of the intellectually backward partially sighted children, it's necessary to carry out well organized work aimed at preventing disgrapy and to pay attention to characteristic drawbacks in the process of writing.

УДК 376.45.035 УДК 159.942.5-056.262-053.8

Ю.В. Тімакова

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ОСІБ ОСЛІПЛИХ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

Втрата зору у дорослому віці провокує виникнення внутрішньої роз'єднаності в структурі самосвідомості особистості. Виявлення того, що минулі дії, так само як і актуальні наміри та плани, не відповідають життєвій меті, призводить до позбавлення їх актуальності. Значний відрізок, а деколи і все прожите життя втрачає свій сенс, оскільки стає очевидною його відірваність від власної життєвої стратегії. Разом з втратою зору, принаймні на деякий час, людина втрачає сенс власного буття. Усвідомлювані особистісні якості та здібності виявляються такими ж непотрібними і відчуженими, як і справи, що раніше вирішувалися завдяки наявності цих особистісних характеристик.

Дослідження проведені у галузі тифлопсихології засвідчують, що глибоко виражений зоровий дефект веде до стійкої психічної депривації емоційного та соціального характеру, порушує соціальну адаптацію особистості, формує занижену самооцінку та створює стійкі передумови для виникнення таких особистісних рис, як негативна інтроверсія, висока тривожність, невпевненість у собі, конформність, сором'язливість та інші [1].

Так, Т.А. Літвінова, М.М. Сорокіна, займаючись проблемами реабілітації осліплених у дорослому віці, зазначали, що у інваліда по зору спостерігаються порушення нервово-психічних процесів, погіршується настрій, багато з них перебувають у стані самотності та безнадії. Дослідники звертали особливу увагу на те, що осліплений дорослий знаходиться у нестійкому психічному стані.

Нестійкі психічні стани можуть проявлятися у формі депресії, гострого відчуття тривоги та самотності тощо.

Проведене нами, за допомогою «Особистісного тесту Р. Кеттела», багатофакторне дослідження особистості осліплених у дорослому віці, підтвердило існування проблем емоційного характеру у досліджуваних. Нами були визначені, так би мовити проблемні зони за

факторами «комунікабельність - замкнутість», «емоційна стійкість», «неспокій - спокій». Нижче, у таблиці 1.1. проілюстровано кількісний розподіл респондентів за кожним із зазначених факторів.

Таблиця 1.1.

Кількісний розподіл респондентів за проблемними факторами

Фактор	% від загальної кількості осіб	кількість осіб
«комунікабельність - замкнутість»	67,5	81
«емоційна стійкість»	68,3	82
«неспокій - спокій»	42,5	51

Примітка: загальна кількість учасників дослідження – 120 осіб.

Визначеною темою даної статті, далі ми докладніше зупинимося тільки на презентації результатів дослідження за фактором «емоційна стійкість». Показники отримані за цим фактором свідчать про стабільність поведінки, стійкість відносно емоціогенних факторів. Отже, опитування респондентів показали, що 68,3% (82 особи) з них відчувають невпевненість у собі, підвищену дратівливість, їм притаманні часті хвилювання, 7,5% (9 осіб) опитаних, навпаки, відчувають спокій та стабільність у поведінці та емоціях, не лякаються складних ситуацій, у 24,2% (29 осіб) респондентів відзначено середні показники за цим фактором.

Отримані дані ми проаналізували з позиції таких індивідуальних даних про респондента як: стан зорової функції; стаж сліпоти; вік, на момент експерименту (див. табл. 1.2.).

Також ми проаналізували представництво досліджуваних осіб у групі проблемного фактору «емоційна стійкість» з їх представництвом у групах за індивідуальними показниками, що відображено у таблиці 1.3.

Узагальнюючи кількісні дані, представлені в таблицях 1.2. і 1.3., ми дійшли таких висновків: невпевненість у собі, підвищену дратівливість, часті хвилювання, у більшості відчувають досліджувані особи віком від 20 до 29 років (абсолютний показник за цим фактором у всієї групи досліджуваних даного віку); зі стажем сліпоти від двох до п'яти років, такі ж риси особистості проявилися також у 92,3% від усієї групи досліджуваних зі стажем сліпоти до двох років; за станом зорової функції, респонденти даної групи - належать до категорії практично сліпих, однак і в групі осіб з тотальною сліпотою цей показник також представлений значною кількістю осіб (63,1% від загальної кількості досліджуваних з тотальною сліпотою, які прийняли участь в експерименті).

Таблиця 1.2.

**Характеристика контингенту групи за фактором
«емоційна стійкість»**

Індивідуальні дані		Фактор «емоційна стійкість»	Кількісні і % показники
Стан зорової функції	Тотальна сліпота	53	Кількість осіб
		64,6	%
	Практична сліпота	29	Кількість осіб
		35,4	%
Стаж сліпоти	0-2 роки	24	Кількість осіб
		29,3	%
	2-5 років	38	Кількість осіб
		46,3	%
	Більше 5 років	20	Кількість осіб
		24,4	%
Вік на момент експерименту	Від 20 до 29 рр.	30	Кількість осіб
		36,6	%
	Від 30 рр. до 40 рр.	27	Кількість осіб
		32,9	%
	Від 41 до 60 рр.	25	Кількість осіб
		30,5	%

Отримавши фактичне підтвердження висловленої вище думки, стосовно існування проблем емоційного характеру в осіб осліплених у дорослому віці, ми вважали за необхідне вивчити контингент досліджуваних відносно прояву у них таких психоемоційних станів як депресія та самотність.

За даними МОЗ у великих містах від депресії страждає кожна п'ята жінка і кожен п'ятнадцятий чоловік. При цьому чоловіча депресія має нижчий показник, в основному, тому, що чоловіки набагато рідше, ніж жінки зізнаються в нездатності впоратися з психологічними проблемами самотійно.

Людям властиво час від часу впадати в депресивний стан, що в деяких ситуаціях закономірно і природно. Наприклад, в разі розлучення

або втрати близької людини або, як у випадку наших досліджуваних, внаслідок втрати зору.

Таблиця 1.3.

Кількісна характеристика досліджуваних за індивідуальними даними та показниками проблемного фактору «емоційна стійкість»

Індивідуальні дані		Всього осіб в групі досліджуваних	Фактор «емоційна стійкість»	
			Кількість осіб за фактором	% від загальної кількості досліджуваних
Стан зорової функції	Тотальна сліпота	84	53	63,1
	Практична сліпота	36	29	80,6
Стаж сліпоти	0-2 роки	26	24	92,3
	2-5 років	52	38	73,1
	Більше 5 років	42	20	47,6
Вік на момент експерименту	Від 20 до 29 рр.	30	30	100
	Від 30 рр. до 40 рр.	36	27	75
	Від 41 до 60 рр.	54	25	46,3

Значна частина осіб, які прийняли участь у нашому дослідженні, а саме, 63% всіх досліджуваних (75 осіб), втратили зір не так давно. На момент експерименту вони мали стаж сліпоти від 0 до 5 років. Ми припускали, що вони перебувають у несприятливих внутрішньо-психологічних умовах, зокрема у депресивних станах. Тому при дослідженні емоційно-оцінного компонента самосвідомості, ми продіагностували всіх учасників експериментального дослідження, незалежно від стажу сліпоти, на наявність депресивних станів і станів близьких до депресії. З цією метою нами було використано методику «Шкала депресії (адаптовану Т.І. Балашовою)».

Результати отримані в ході даної методики вразили своєю категоричністю: тільки незначна частина респондентів – 17,5% (21 особа) засвідчили психічний стан «без депресії», щоправда, майже таким самим кількісним показником представлений і стан «істинної депресії» - 19,2% (23 особи), але переважна більшість респондентів засвідчили, що

перебувають у стані «легкої депресії» - 35% (42 особи) і «прихованої депресії (субдепресії)» - 28,3% (34 особи) опитаних.

Однак, метою проведення методики «Шкала депресії» було не тільки з'ясування того, який рівень депресії переважає в групі досліджуваних, а також перевірка припущення про вплив таких індивідуально-особистісних характеристик особистості, як стан зорової функції, стаж сліпоти, вік досліджуваного, сімейний стан, професійна діяльність, на наявність певного стану депресії або її відсутність.

З цією метою був проведений якісний аналіз груп осіб, які визначилися за результатами діагностики депресивних станів, він показав наступне:

- до депресивних станів, які визначаються методикою «Шкала депресії» як рівень «істинної депресії», більшою мірою схильні жінки, ніж чоловіки. Однак, можна дати докладну характеристику осіб, що входять до даної категорії, а саме, це непрацюючі жінки, зі стажем сліпоти до двох років, які підпадають під вікові періоди від 30 до 60 років. Можна так зчини, що частіше є ті, хто на даний момент не перебуває у шлюбі. Щодо чоловіків, то ті з них, у кого визначився названий рівень депресії були неодружені, мали стаж сліпоти до 2 років, за станом зорової функції були практично сліпі і не забезпечені роботою;

- відносно станів прихованої депресії, то цей рівень в експериментальній групі представлений, майже в однаковій кількості, тотально незрячими неодруженими чоловіками та жінками, віком від 41 до 60 років, які мають стаж сліпоти від 2 до 5 років;

- стан «легкої депресії» частіше проявився у неодружених тотально сліпих чоловіків зі стажем сліпоти від 2 років, не забезпечених роботою, за віком це були переважно особи від 41 до 60 років. До жіночої групи осіб з легкою депресією увійшли молоді жінки (від 20 до 29 років) і зрілі жінки (від 41 до 60 років) зі стажем сліпоти більше п'яти років, непрацюючі;

- не спостерігалися прояви депресивних станів (за методикою рівень «без депресії») у дорослих чоловіків і жінок, які мали стаж сліпоти не менше двох років, перебували у шлюбі і були забезпечені роботою.

Емоційно-інформаційний голод або сенсорна депривація, зокрема зорова, депресивні стани, тривожність є частими причинами виникнення самотності як психологічної проблеми.

Практично всі люди хоч раз у житті відчують себе самотніми. Самотність небезпечна тим, що дуже часто людина не помічає, що вона самотня доти, доки не залишиться наодинці із собою. Звичайно, бувають моменти, коли людям просто необхідно побути наодинці. Про проблему самотності можна говорити тоді, коли цей стан затягується всупереч бажанню людини, тобто людина починає страждати від самотності.

Наша експериментальна група на 60% була представлена особами розлученими або неодруженими; 45% обстежуваних, за віковим

критерієм, знаходилися у другому періоді дорослості. У цьому віці люди зазвичай мають уже дорослих дітей, які потребують дещо іншої батьківської уваги, ніж це було в дитинстві. Також люди цього вікового періоду досить часто переживають смерть своїх близьких: батьків або старших сестер (братів), чоловіка (дружини).

Дорослі незрячі як, показує досвід спілкування з ними, часто опиняються у ситуації нероздільності, незрозуміння, ізольованими від всього того, що раніше було близьке і доступне їм. Інколи події втрати зору підсилюються ще і проблемами певного віку, а саме такими каталізаторами загострення почуття самотності можуть бути також вікові кризи (30 року життя, 40-го року життя) притаманні періоду дорослості. Для детальнішого вивчення усвідомленості особистістю рівня суб'єктивного відчуття особистістю своєї самотності, ми використовували опитувальник «Шкала самотності» запропонований Д. Расселом, Л. Пепло, М. Фергюсоном.

Ми розглядали самотність як суб'єктивне внутрішнє переживання особистості, яке є усвідомленою характеристикою психоемоційного стану особистості. Оскільки, сама по собі, самотність є переживання, яке викликає комплексне та загострене відчуття, яке демонструє певну форму самосвідомості, і розпад основної системи ставлень і зв'язків внутрішнього світу особистості [2].

За отриманими результатами в експериментальній групі були виділені особи з високим, середнім і низьким рівнями самотності: низький рівень самотності інтуїтивно усвідомлювали 20% респондентів (24 особи); середній рівень самотності – 28,3% опитаних (34 особи) і високий рівень самотності усвідомлювала переважна більшість опитаних – 51,7%, 62 особи.

Проаналізувавши відповіді респондентів, які засвідчили високий рівень самотності, серед основних її причин визначились наступні:

- нестача спілкування;
- відсутність однодумців;
- побоювання опинитися «зайвим».

Отже, представлені результати дослідження, свідчать про те, що у більшості досліджуваних зазначеної категорії спостерігаються депресивні стани та гостре відчуття самотності внаслідок набутої у дорослому віці сліпоти.

Врахування діагностичних даних відносно проявів згаданих психоемоційних станів, є необхідним при здійсненні результативно позитивної психокорекційної роботи з клієнтом у майбутньому.

Література

1. Некрасова І.М. Вплив особливостей родини на соціальний розвиток та психічну корекцію слабозорих дошкільників з афективною поведінкою. //Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць. Випуск 2.– К: НПУ імені М.П.Драгоманова,

2003. 2. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М., 2001.

The article presents results of the research work on emotional and evaluative components of self-consciousness of individuals who acquired blindness in adolescence, while the stress is made on diagnostic of certain psycho-emotional conditions, such as depression and loneliness.

УДК 376

С.В. Товстуха

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ, ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК У ДІТЕЙ ЗІ СПЕКТРОМ АУТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ

Серед важливих питань, якими займається корекційна педагогіка є розробка ефективних шляхів подолання порушень, які належать до спектру аутистичних розладів у дітей. Соціальний контекст порушень представляє систему депривацій полморфними ознаками страждань дитини з аутистичними рисами, від непорозуміння з оточуючим світом. Іншими словами, між дитиною та її соціальним оточенням створюються складні конфронтуючі передумови конфлікту, який значно послаблює життєву енергію до співіснування, стає способом і сенсом життя, блокує можливості розвитку та корелюється з якістю життя аутичної людини та її близьких.

Для кожного вікового періоду розвитку людини притаманна діяльність, в середині якої відбувається утворення та формування нових психічних зв'язків. В своїх дослідженнях О. Н. Леонт'єв, Д.Б. Ельконін та інші, стверджують, що саме в творчій ігровій діяльності розвиваються уява, пам'ять, мислення, формується довільність діяльності. Отже, пізнання світу у дитини починається з сприйняття сенсорної інформації. Через якийсь час дитина починає усвідомлювати пріоритетність соціальних відносин, дитина починає сприймати закономірності соціального життя, взаємовідносин людей.

Наукові дослідження проблеми впливу розвитку ігрової діяльності розвиток та корекцію соціалізації дитини с РДА в нашій країні проводились дуже мало. Немає чіткої системи уявлень про зміст та напрямок пріоритетної роботи з дітьми цієї категорії, мало відповідних наукових джерел, де можна знайти матеріали, які допоможуть створити програми адаптації, корекції, чи навчання для дітей з аутизмом. З цього випливає недосконалість систем підготовки та перепрофілізації фахівців,

програм навчання, методик з поведінкової та інтелектуальної корекції для дітей.

Аутична дитина закрита для емоційного контакту з оточуючим світом. Вона не спроможна корегувати прояви власних емоцій та не сприймає емоційні прояви, які відображають інші люди. З раннього віку, імітуючи афективну експресію дорослого, дитина починає відчувати такіж самі емоції. Так виникає так зване „емоційне зараження”, яке дозволяє дитині ідентифікувати іншу людину, як „те, що схоже на нього”. Відомі дослідники аутизму, зокрема В.В. Лебединский, О.С. Никольська, Е.Р. Баенська, вважають, що при аутизмі є вроджене порушення системи імітації, що приводить до порушення взаємодії зі світом.

Гра задовольняє багато потреб дитини – потребу звільнитися від „зайвої” енергії, розважитися, задовольнити свою цікавість, дослідити оточуючий світ, проекспериментувати в безпечній ситуації. В іграх починаються перші спроби моделювання людських відносин. Ігри ще називають „роботою дітей” за значення, яке вона має для розвитку сенсорних здібностей та фізичних навичок маленької дитини. Гра не спрямована на досягнення якоїсь конкретної мети крім тієї, яка закладена в самій грі. Вона зв’язана з іншими сторонами життя і сприяє соціальному зростанню та розвитку творчих здібностей.

Види ігор, якими дитина оволодіває в процесі розвитку:

Вид гри	Вік дитини	Значення
Сенсорні та сенсо-моторні ігри	Від 1 міс.	Маніпулювання з предметами та об’єктами гри заради отримання сенсорних відчуттів. Диференціація живих та неживих об’єктів не відбувається.
Функціональні ігри	Від 6 міс.	Використовування предметів, іграшок за призначенням або подібне.
Телесно-орієнтовані ігри	Від 9-12 міс.	Використовування в якості „іграшки” інших людей, дорослих або старших за віком. Мета такої гри – отримання задоволення на телесному рівні.
Імітація	Від 18 міс	Надання предметам та іграшкам непритаманних їм функцій та способів дії.
Сюжетно-рольові ігри	24-28 міс.	Основне значення – розігрування ролей та ситуації. Іноді, вони можуть проводитися без партнера, але все одно мають під собою моделювання поведінки в подібних сюжетах гри ситуаціях.
Партнерські ігри	Від 3 років	Таки ігри передбачають вміння дитини пояснити партнеру правила та сюжет гри та достатній розвиток волевої сфери, щоб притримуватись цих правил.

Як ми бачимо, перші два ступеня не мають необхідності взаємодії з іншою людиною. Дітям з аутизмом подобається маніпулювати з предметами. Однак, якщо в нормі на наступному етапі розвитку дитини цей інтерес до світу речей ослаблюється та звільняє дорогу інтересу соціальних відносин,

взаємовідносин з оточуючими то аутична дитина надовго „застрягає” на етапі вивчення предметного оточення.

Особливостями гри аутичної дитини є те, що дитина – єдиний учасник гри. Вона може виконувати сталий набір маніпуляцій іграшкою, або використовувати іграшку не за призначенням. Як що гра зовні має сюжет, то він не змінюється з перебігом дуже тривалого часу. Важливою особливістю стереотипної гри є неможливість планування дитиною цієї гри в часі. Вона може розпочинати свою гру в будь-який час, навіть в середині якоїсь іншої діяльності. Основним критерієм переходу (повертання) до стереотипної гри є відчуття зовнішнього чи внутрішнього дискомфорту. Включення дорослого в сюжет гри аутичної дитини не повинен сприйматися дитиною, як насильне втручання в її особистий простір.

Методика переходу зі стереотипної гри до партнерської.

Ці вправи були опробовані учнями „Школи-Сходинки”. Вік учнів від 2,5 до 5 років. Основним критерієм вибору саме цієї методики було те, що дитина перший раз потрапляє до колективу. Це були в основному нерозмовляючі діти, реакція на присутність когось іншого в полі її зору була різко негативна чи не було ні якої реакції. Можливість не використовувати мову на перших етапах роботи з дитиною в стереотипній грі значно знижує ступінь тривожності дитини. Мовний потік може смутити дитину і контакт розірветься з самого початку. Дитина може, навіть, злякатися неперервного мовного потоку, який для неї буде тільки незрозумілим злиттям звуків. На додаток можливі поведінкові ускладнення та виплиск негативних емоцій. Отож, аутична дитина сама дає нам підказку щодо можливості соціалізації її в наше суспільство. Завдяки наявності у дитини однієї чи декількох стереотипних ігор ми маємо можливість корегувати її соціальний та розумовий розвиток.

Вправа 1

Мета завдання: привернути до себе увагу дитини.

Матеріал: олівці, фламастери різного кольору, м'які іграшки, кольорові кубики, тощо.

Запропонувати дитині декілька речей і почекати, доки вона чимось зацікавиться. Спостирігати за маніпуляціями дитини. Наприклад, дитина викладає олівці в ряд. Як що вона не заперечує проти присутності поруч іншої людини – спочатку можна мовчки подавати олівці. Як що дитина „прийняла” Вас до своєї гри, вона не буде заперечувати проти вашого втручання. Можна забрати всі олівці собі і давати після того, як він показав, що йому треба. Олівці можуть „ховатись” у Вас в кишені, за комірцем, за вухом, будь де. Ви вимушуєте дитину дивитися на Вас, помітити Вас. Ідентифікувати Вас, як можливе джерело позитивних емоцій

Вправа 2

Мета завдання: ознайомлення з функціями предметів.

Матеріал: різнокольорові олівці, фломастери, ляльки, маленькі машинки.

Кожний олівець малює свою окрему рисочку на папері. (ознайомлення з функцією). До гри „підключається” лялька, м'яка іграшка. Лялька може Вашим голосом попросити дати їй олівець та „сама” намалює щось на папері. Як що

дитина не заперечує, треба допомогти їй взяти олівці правильно, акцентуючи це голосом.

Вправа 3

Мета завдання: ознайомлення дитини з якостями предметів (колір, розмір тощо).

Матеріал: олівці, фломастери різного кольору, маленькі машинки, кольорові кубики, тощо.

Олівці „раптом” опиняються одного кольору. Серед них може бути один олівець іншого кольору. Ви промовляєте назви кольорів, контролюючи чи чує Вас дитина. На предметі іншого кольору треба зупинитись та виділити емоційно голосом своє здивування – „Всі зелені, а цей.... красний!” Так можна звернути увагу дитини на різницю.

Розширюючи кількість моделей гри ми знайомимо дитину з різними аспектами оточуючого світу. Можливість переходу до іншого ступеня визначається задоволенням дитини грою, ступенем її участі.

Сама по собі стереотипна гра, або наслідувальна, імітаційна діяльність дитини не може бути передумовою розвитку, тому що дитина не може самостійно відтворювати саме відображальну функцію ігрової діяльності. Для аутичної дитини необхідно створити передумови для проходження всіх стадій гри. Це може бути розтягнуто у часі але без цього не буде відбуватися процес соціалізації, адаптації дитини до зовнішнього світу. Використання стереотипної гри, як базису для подальшого розвитку соціальної і розумової адаптації виправдовує себе і тим, що знаходження в процесі стереотипної гри, дитина сприймає як комфортну для себе ситуацію. Яка б незрозуміла нам би вона не здавалася – передумова нашого спілкування з аутичною дитиною знаходиться саме тут. Оскільки ініціатором стереотипної гри буде завжди дитина – дорослий має виконувати другорядну роль. Це дає змогу аутисту почувати себе головним, „компетентним”. Дитина свідомо чи несвідомо підвищує свою самоцінність, значущість, саме в соціальному плані.

Література

1. Крайг Грейс Психология развития СПб.: 2000. – 992 с. **2. Крейн** Уильям Теории развития. Секреты формирования личности СПб.: прайм ЕВРОЗНАК, 2002. - 512 с. **3. Ньюмен С.** Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей. – М.: теренвинф, 2004. – 240с. **4. Спиваковская А.В.** Игра, как средство аутистического поведения у детей. Детский аутизм. Хрестомания: учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений. педагогов, психологов и медиков. Составитель Щипицина, Спб.: 2001. – 228 – 242 с. **5. Технології** психічної інтеграції дітей з аутизмом; У 2-х томах/ за ред. В. Бондаря, В. Засенко, В. Тарасун – том II: Напрями психотерапевтичного впливу на особистісний розвиток дітей з аутизмом. – К.: 2006. – 249 с. **6. Шульженко Д.І.** Психологічний механізм аутичних порушень // науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. корекційна педагогіка і психологія, Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – №9. с. – 203 – 213 с. **7. Шульженко Д.І.,** Лісінчук

О.В. Работа гувернера – психопедагога з корекції інтелектуальних та аутичних порушень у дітей. Науково-методичний посібник. – Київ, 2005. – 250 с. **8. Шульженко Д.І.** особливості побудови діагностико-прогностичних програм для аутичних дітей // Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. – 2007. – №1. с. 22 – 24. **9. Янушко Е.** Игры с аутичным ребенком. Установка контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М. : Теревинф 2004. – 140с.

In this letter announced features of development of game activities from children with autism abnormalities spectra. Also is announced possibilities of stereotype game's use for next on behaviour and cognitive level.

УДК 376.36

Е.В. Тужикова

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В условиях гуманизации и демократизации системы образования, широкой вариативности действующих программ воспитания и обучения детей в детских садах и начальных классах общеобразовательной школы, все более актуальной становится проблема обеспечения преемственности дошкольного и младшего школьного звеньев образовательной системы. Она наиболее остро ощущается на практике в недостаточной готовности детей к систематическому, целенаправленному обучению в школе, слишком длительной адаптации некоторых первоклассников к новым для них условиям учебного труда.

Современная школа предъявляет большие требования к детям, поступающим в первый класс. Поэтому, от того, насколько ребенок готов к обучению, зависит, как у него будут формироваться главные учебные навыки – письма и чтения. Исследования показали, что среди готовых к школьному обучению детей 24 % испытывают трудности в формировании навыка письма, среди условно готовых - 44 % и среди не готовых к школе детей - 85 %. Так, число детей с трудностями обучения письму встречается сейчас гораздо чаще, чем 30 - 40 лет назад и эти трудности не заканчиваются в начальной школе. Среди учащихся пятых классов таких детей 20 - 25 %. В рамках вводимого в образовательную

систему инклюзивного обучения в массовую начальную школу все чаще поступают дети, имеющие те или иные двигательные нарушения и различные отклонения в развитии центральной нервной системы. Как правило, у этих первоклассников, имеющих речевую патологию (около 60%), в анамнезе - дизартрии, дисграфии, дислексии. Именно уровнем речевого развития ребенка во многом определяется успешность последующего обучения в школе и формирование базовых учебных навыков. Причин для возникновения этих трудностей много: и чисто педагогические, и медицинские, и физиологические, а эффективной системы коррекционной работы нет. Учителя начальных классов так же отмечают, что дети с речевой патологией чаще всего не укладываются в темп работы класса, некоторые с трудом осваивают программу первого класса.

Особого внимания заслуживают дети с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата.

У таких детей слабо развита общая и мелкая моторика, недостаточно сформированы навыки зрительно-моторной координации, произвольного внимания, памяти, представления о пространственных признаках и отношениях.

И. М. Сеченов писал, что движения руки человека наследственно не предопределены, а возникают в процессе воспитания и обучения как результат ассоциативных связей между зрительными, осязательными и мышечными изменениями в процессе активного взаимодействия с окружающей средой.

Значительные трудности вызывает у детей динамическая организация двигательного акта, в большинстве случаев оказывается затрудненным или невозможным быстрое и плавное воспроизведение предложенных движений. При этом отмечаются добавочные движения, персеверации, перестановки, нарушения оптико-пространственной координации. Переключение движений часто возможно только сопряженно, по речевой инструкции и с проговариванием их последовательности.

Нарушения пространственной ориентации, незрелость контроля над тонкими движениями руки и мышечно-суставного чувства обуславливают затруднение в формировании навыков письма. Чем сложнее рисунок (графема), тем больше искажений он выявляет. Для письма детей данной категории характерны «дрожащие» линии, выход элементов буквы за пределы строки, зеркальное изображение графем, пропуск элементов букв, дописывание лишних, замена формы графемы и др. Как видно, обучение письму не является легким процессом для детей различных категорий, оно требует соответствующего многокомпонентного психофизиологического развития ребенка и формирования определенных умений и навыков.

Педагоги детских садов часто слышат претензии к качеству подготовки детей к обучению в школе от учителей начальных

классов. В основном, они сводятся к тому, что детям с нарушениями моторики очень тяжело дается обучение письму.

Для определения уровня развития мелкой моторики и координации движений рук мы провели диагностический эксперимент на базе дошкольного учебного учреждения для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и центральной нервной системы. В эксперименте участвовало 20 детей в возрасте 5,5-7,5 лет с врожденными отклонениями в опорно-двигательном аппарате:

- сколиоз I степени тяжести – 6 человек;
- сколиоз II степени тяжести – 4 человека;
- дисплазия тазобедренного сустава – 3 человека;
- вальгусная деформация коленных суставов – 2 человека;
- варусная деформация стоп II степени тяжести - 1 человек;
- врожденное косолапие II степени тяжести – 1 человек;
- кифоз грудного отдела – 2 человека;
- врожденная кривошея – 1 человек.

Все дети имеют сочетанный диагноз – дизартрия стертой формы.

Проводя диагностические задания для определения уровня развития мелкой моторики и координации движений рук мы использовали:

- методику “Домик”, разработанную Н.И. Гуткиной;
- “дорожки” (по Л.А. Венгеру);
- исследования координации движений руки и глаз (монометрический текст);
- изучение готовности руки к овладению письмом (рисование простых узоров);
- частично "Методику оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5,5-7,5 лет" М.М. Безруких, Л.Морозовой.

Обследование производилось по следующим параметрам:

- навык владения карандашом;
- графические навыки на уровне возрастных требований;
- ориентировка на листе бумаги;
- ориентировка в пространстве;
- знание основных цветов;
- владение ножницами;
- работа с пластилином, глиной, соленым тестом.

Результаты исследования показали, что графомоторные умения и навыки 92 % детей в старшей и подготовительной группах сформированы слабо или недостаточно. Практически все дети пассивны и нуждаются в педагогической стимуляции.

Обучение письму - задача школы. Но многие из необходимых умений и навыков ребенок может освоить до того, как перед ним непосредственно встанет задача учиться писать. Усвоенные навыки ребенок применит к новой для него деятельности, и тогда обучение письму будет значительно облегчено.

В коррекционно-развивающей работе с детьми необходимо учитывать имеющиеся между ними различия. Коррекционная работа должна предшествовать обучению «особого» ребенка и создавать те базисные системы, те психические структуры, на которых впоследствии и будет строиться обучение. Конечная цель обучения - приобретение знаний, тогда как цель коррекции – формирование функционального органа либо целой функциональной системы, позволяющих правильно осуществляться тому или иному психическому процессу. Если некоторые из этих базисных систем не будут сформированы полностью, то и обучение будет малоуспешным. Поэтому мы понимаем коррекцию графических навыков не как процесс научения ребенка письму, а как процесс окончательного формирования и закрепления деятельности базисных систем – *зрительного восприятия, пространственных представлений, программирования, саморегуляции, самоконтроля деятельности, зрительно-моторной координации, управления кинетическими и кинестетическими процессами и т.д.*

Подготовка детей к обучению в школе начинается задолго до поступления в школу и осуществляется на занятиях в детском саду на основе привычных для ребенка видов деятельности: игры, рисования, конструирования и др.

В условиях детского сада дети приобретают графические навыки на занятиях по изобразительному искусству, а мелкие движения рук развиваются в процессе конструирования и при выполнении трудовых действий. Такие виды изобразительной деятельности, как рисование, лепка, аппликация, изготовление различных поделок из бумаги, проволоки, корешков дерева и других материалов осуществляют коррекцию графических навыков и умений у детей 5-7 лет.

Этих занятий недостаточно для подготовки руки к письму, необходима целенаправленная система специальных упражнений по формированию и коррекции графических навыков у детей не только в детском саду, но и в начальных классах школы.

По мнению большинства специалистов наиболее важным из перечисленных видов деятельности все-таки является рисование.

Будучи напрямую связанным с важнейшими психическими функциями - зрительным восприятием, моторной координацией, речью и мышлением, рисование не просто способствует развитию каждой из этих функций, а помогает ребенку упорядочить бурно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель все более усложняющегося представления о мире.

В процессе рисования у ребенка вырабатывается умение управлять инструментом (карандашом, кисточкой), развивается координация движения обеих рук, координация действий руки и глаза, зрительный контроль. При этом интенсивно развиваются мелкие мышцы кисти, пальцы рук, у ребенка начинает активизироваться деятельность соответствующего участка коры головного мозга, что стимулирует

стимулирует развитие соседних участков. Наблюдения показывают, что дети, много рисующие в дошкольные годы, хорошо владеющие техникой рисунка, легче выучиваются писать, связная речь таких детей более логична, последовательна, и в школьные годы более успешно трансформируется в письменную речь.

Дети рисуют инструментами, близкими по форме, способу держания и действию к ручке, которой пишут в школе. Поза ребенка и положение рук также близки к тем, которые необходимы при письме.

Если обращать внимание ребенка на то, чтобы при рисовании он правильно держал карандаш, сидел прямо, не наклоняясь сильно над листом бумаги, то тогда и при письме ребенок быстро привыкнет выполнять эти требования и легко овладеет техникой письма. Зрелость мелкой моторики рук обеспечивает точность графических действий за счет мышечного контроля. Это ловкость пальцев и кистей рук, скоординированность их движений.

Опыт предыдущих лет и анализ наших исследований показали, что наиболее эффективно это делает декоративное рисование. Технические приемы этого вида деятельности помогают в развитии двигательных ощущений, мелкой моторики руки - ведь детям приходится прорисовывать очень мелкие завитки, различные элементы росписи: точки, волнистые и прямые линии, другие детали. Ритмичность в расположении элементов декоративного узора способствует и развитию у ребенка чувства ритма.

Рисуя узор, дети учатся держать линию. Рисование травки, точек, коротких штрихов учит ограничивать движения, что необходимо при написании букв, слов, строк. Многие детали узора напоминают фрагменты букв: овал, завитки, крючки, палочки, волны.

Таким образом, на основании вышесказанного, мы сделали вывод, что формирование и совершенствование тонкой моторики кисти и пальцев рук играют огромную роль в развитии и коррекции графических навыков как у детей дошкольного возраста, так и у младших школьников. Поэтому необходимо уделять больше внимания умению детей контролировать движение рук и быть готовыми к овладения навыками письма в школе.

Познакомившись с работами по методике развития мелкой моторики и формированию графических навыков разных авторов, мы пришли к заключению, что не все методики были разработаны с учетом психофизиологических особенностей детей данной категории. Одни из них отдают предпочтение штриховке и рисованию (Е.В. Черных, учитель г. Москва), другие - теневому театру (А.В. Мельникова, г.Краснодар), третьи - лепке, конструированию, (З.И. Богатеева, г.Ульяновск) и т.д. В нашей же методике предполагается использовать весь комплекс мер по развитию и формированию графических навыков, что обеспечит возможность саморазвития ребенка и позволит ему предложенных ему выбрать ту деятельность, которая отвечает его склонностям и интересам.

Мы предполагаем достичь более эффективных результатов по подготовке руки к письму и формированию графических навыков за счет проведения целенаправленных занятий изобразительной деятельностью в старшей и подготовительной группах детского сада для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и согласованного продолжения этой работы в первом классе начальной школы.

Литература

1. Буцкина Т.П., Вартапетова Г.М. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников. // Логопед. – 2005. №3.- с.84-94. **2. Гурьянов Е.В.** Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма. – М.: Издательство АПН, 1959.-264с. **3. Кузин В. С.** Изобразительное искусство в начальной школе 1 – 2 класс / В. С. Кузин, Э. И. Кубышкина. – М.: Дрофа, 2000. **4. Липа В.А.,** Тужикова Е.В. Изобразительная деятельность как способ коррекции графических навыков детей с нарушениями движений. Славянск.- 2007, 168 с. **5. Островская О.В.** Уроки изобразительного искусства в начальной школе /О. В. Островская. – М.: Гуман. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. **6. Филиппова С.О.** Подготовка дошкольников к обучению письму. Методическое пособие. – Спб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. – 94с.

Children with a disordered support-motor apparatus have semi-developed general and fine motor skills, and their skills of visual-motor coordination, arbitrary attention, memory, space orientation are not well formed.

We are suppose to achieve more efficient results in preparing children for writing by developing graphic skills with help of special exercises at drawing and writing lessons in senior and preschool groups of specialized kindergarten for children with disordered support-motor apparatus and coordinated continuation of that work at the first form of primary school.

УДК 376(73)

І.Ю.Ужченко

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА У США (ІЗ ВЛАСНИХ СПОСТЕРЕЖЕНЬ)

Упродовж останніх десятиріч в Україні визначилися нові тенденції як у розумінні сутності порушень психофізичного розвитку дітей та дорослих, так і в використанні методів їх виявлення й корекції (В.І.Бондар, Л.С.Вавіна, В.В.Засенко, А.А.Колупаєва, Т.В.Сак,

В.М.Синьов, В.М.Тарасун, О.П.Хохліна, М.К.Шеремет). У медицині і психології закріпився особистісний підхід під час обстеження дітей з порушеннями в розвитку. Фахівці прагнуть усебічного, цілісного й більш поглибленого вивчення дітей. Усе більша роль відводиться соціальному середовищу й освіті.

У більшості країн питаннями освіти дітей і молоді з порушеннями психофізичного розвитку займаються не окремі особи, а групи фахівців, що входять у склад комісій, медико-соціальних центрів та інших органів.

Мета цієї роботи – проаналізувати систему спеціальної освіти у Сполучених Штатах Америки, ґрунтуючись на власних спостереженнях учасника освітньої подорожі у складі групи лідерів освіти.

Аналіз системи спеціальної освіти проводився на федеральному рівні й на рівні місцевих відділів освіти в 6 містах 6 штатів: м. Вашингтон (округ Колумбія), м. Нью-Йорк (штат Нью-Йорк), м. Ралі (Північна Кароліна), м. Х'юстон (Техас), м. Портленд (Орегон), м. Міннеаполіс (Міннесота). Серед федеральних об'єктів вивчався досвід Національного просвітнього центру для дітей-інвалідів при Академії освітнього прогресу, який виконує роль центрального джерела інформації про інвалідність серед новонароджених, немовлят, дітей і молоді, а також Національного центру середньої освіти й наступного переходу при Університеті Міннесоти, який координує національні ресурси, пропонує технічну допомогу й розповсюджує інформацію щодо середньої освіти та наступного переходу для молодих інвалідів.

Систематичне цілеспрямоване навчання дітей з порушеннями розвитку почалось у США в другій половині 19 століття з відкриття державних шкіл-інтернатів. Більшість перших шкіл були організовані для навчання й виховання сліпих, глухих і розумово відсталих дітей. Ефективним результатом діяльності цих шкіл є висновки про можливість успішного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Зараз Федеральний закон вимагає, щоб направлення дитини в систему спеціальної освіти щорічно перевірялось з метою виявлення результатів освітніх програм і для встановлення того, повинно чи ні продовжуватися спеціальне навчання, чи його потрібно переглянути, припинити. Кожні три роки діти, у яких є спеціальні потреби пролонгованої дії, проходять усебічну експертизу.

Фахівці в галузі освіти по-різному ставляться до інтегрованого навчання. Відчувається необхідність у створенні відповідних методів для проведення довгострокових змін у школах, для формування позитивних підходів до того, щоб упоратися з незручностями, які несе інтеграція. Для освіти Америки на цей час назріла необхідність того, щоб фахівці загальної і спеціальної освіти працювали разом по-новому, покращеними методами. Це стає все більш важливим для майбутнього через наступне:

- зростає кількість дітей, які мають окремі труднощі й перебувають у групі ризику з академічної неуспішності в школі;
- збільшується кількість дітей, у яких є комплекс соматичних,

інтелектуальних і соціальних порушень і які потребують професійної допомоги з низки різних дисциплін;

- фінансове забезпечення на всіх рівнях скорочується, оскільки влада реагує на вимоги громадян, які закликають до фінансового консерватизму;

- у майбутньому очікуються позитивні зміни від того, що діти будуть учитися у школах, де терпимість, справедливість і повага до відмінностей між людьми будуть складовою частиною навчального процесу.

Більшість дітей, що мають особливі потреби, навчаються у звичайних школах. Так вони адаптуються до життя в суспільстві, а їхні однолітки – до них. Закон про рівні можливості дітей-інвалідів вийшов у 1975 році (цього домоглися батьки). Акцент робиться на діагностико-перспективне навчання – пошук сильної сторони. Раніше діти з вадами навчалися окремо в закритих закладах. Зараз працює прислів'я «Люди з вадами – частина нашої культури». За навчання дітей-інвалідів платять таким чином: 50% – місцеві відділи освіти, 40% – штат, 10% – федеральний уряд. Діти вчаться до 21 року, потім вступають до коледжів.

У кожній школі є кафедри, де зосереджені спеціалісти зі спеціальної освіти. Учитель, проводячи урок і стикаючись з певними труднощами при роботі з дитиною, що має спеціальні освітні потреби, викликає спеціаліста, який продовжує роботу з дитиною, допомагаючи їй індивідуально. Програма навчання таких дітей – підготовка до життя. Читати, рахувати, розрізняти гроші, готувати їжу, накривати на стіл, користуватися пральною машиною тощо – це ті навички, що їх отримує дитина в школі. Вражає обладнання, технічна забезпеченість школи, методики, за якими працюють учителі.

Громада дає змогу таким дітям теж навчатися, бути членами суспільства, а їхнім сім'ям відчувати підтримку, не бути залишеними наодинці з проблемою.

Чому така увага приділяється цій категорії людей? Невже в США їх так багато, що потрібно створювати школи, методики, готувати спеціалістів? Насправді у відсотковому відношенні у нас їх не менше. Але вони більш «приховані» вдома або в лікарнях, спеціальних закладах.

На сьогодні в центрі уваги фахівців і науковців знаходяться наступні питання:

1. Практика інтегрованого навчання дітей з порушеннями в розвитку в масових школах: які діти можуть бути інтегрованими й у якій кількості, щоб урахувати інтереси інших учнів і вчителів.

2. Навчання дітей з різними культурними традиціями, забезпечення освітніх потреб учнів різних етнічних груп, для того, щоб виховувати повагу до різних культур, не забуваючи про культуру країни проживання.

3. Практика вивчення валідності досліджень і послуг спеціальної

освіти, зміст методів, об'єктивність і можливість прогнозування результатів.

4. Використання комп'ютерних технологій, адекватних комп'ютерних програм для розширення можливостей вибору індивідуальних програм навчання дітей з порушеннями розвитку.

Узагальнення отриманих відомостей дало можливість виділити низку особливостей і відмінностей освітньої системи США. По-перше, стало словосполучення «система освіти» в США не працює. Поняття системності, таке звичне для нас, тлумачиться зовсім по-іншому. У США немає єдиної структури освіти взагалі і спеціальної освіти зокрема. Також немає єдиних освітніх програм і стандартів, немає єдиних джерел фінансування; окрім різних державних органів всіх рівнів – федерального, штатного й, особливо, місцевого, – у прийнятті рішень з питань фінансування й організації освіти, формування програм і методів навчання, оцінки якості навчання можуть брати участь представники бізнесу і громадських організацій, батьки. Тобто традиційно саме на місцевому рівні – громадськими організаціями батьків і вчителів, а також шкільними радами – реально приймаються всі головні рішення про те, чому і як учити американських дітей. Сама система управління не передбачає повної однаковості освіти в різних штатах. Зрештою це зрозуміло: різні умови життя, різні можливості для бюджету, а отже й фінансування шкіл, різні інтереси населення тощо.

Складається враження, що освітні заклади виникали й виникають тоді й такі, коли і яких потребує соціум, громада.

По-друге, найбільш проблемними виявились великі державні школи центральних районів міст. Центр міста, де зосереджені найгірші школи за результатами навчання, дисципліною, складом учителів, – незвичне явище для української освіти. Але враховуючи відмінність у розселенні людей в американських містах і наших за рівнем прибутків та соціальним становищем, стає зрозумілою і специфіка шкіл. Центральні райони – місце проживання біднішого населення, зазвичай афроамериканців та вихідців з Латинської Америки. Школи в таких районах можуть утримуватись лише державними зусиллями, що є серйозною проблемою. Держава звикла покладатися на громаду у справі освіти, а громада в цій місцевості має досить низькі освітні потреби.

По-третє, у США є чартерні школи – напівдержавні. Чимало батьків обирають їх, бо тут більше свободи у виборі предметів і способів їх викладання для викладачів, менша кількість дітей. Ці школи тісно прив'язані до місцевої громади. Вони відповідають на потреби саме цієї громади, дуже багато працюють з батьками, навчаючи їх, допомагаючи консультаціями не тільки стосовно виховання дітей, а й взагалі життя, соціальних проблем, пошуку роботи. Така школа – центр громади. А от фінансується вона за рахунок постійного пошуку додаткових коштів для своєї діяльності. Держава ж забезпечує тільки необхідний мінімум. Нещодавно прийнятий закон з «оригінальною» назвою «Щоб жодна

дитина не відставала» спрямований перш за все на фінансування. Принцип «Гроші ходять за дитиною» передбачає, що наявність дитини у школі автоматично веде до перерахування певної суми (приблизно 10 тисяч доларів на рік) урядом до шкільного бюджету. Фінансується не діяльність школи, не кількість класів чи навантаження вчителів, а процес навчання кожного учня.

Прикладом чартерної школи є міжнародна школа для дітей з родин біженців. Серед учнів багато дітей із порушеним інтелектуальним розвитком. Маленькі діти з усього світу, що погано знають англійську мову, з різних культур, релігійного середовища навчаються бути громадянами іншої країни. Викладання ведеться різними мовами, зрозумілими дітям, програма створюється відповідно до потреби дитини, адже дехто не зміг навчатися зовсім з огляду на ситуацію в тій державі, звідки були змушені тікати батьки. Іноді й заняття теж відбуваються індивідуально.

Школа є недержавною, її засновники – приватні особи й місцева церква. Хоча для сімей навчання в такій школі – безоплатне. Державні кошти та величезна робота із залучення додаткових ресурсів (з фондів університету, мережі супермаркетів, прихожан церкви) дає змогу задовольнити потребу цих дітей у навчанні.

По-четверте, абсолютно несподіваним було ознайомлення з досвідом домашніх шкіл. Стереотип – хворі діти навчаються вдома, а до них приходять учителі – довго не давав зрозуміти, про що йдеться. Виявилось, що є група батьків – і вона постійно зростає, – які навчають своїх дітей вдома самі.

Зазвичай матері вирішують, що до школи вони дітей віддавати не будуть. Беруть програми й освітні стандарти штату, планують свої заняття так, як зручно сім'ї, як швидше засвоює дитина, і навчають. Мало хто з них є вчителями, тож матері теж навчаються у власних групах підтримки таких самих матерів, як краще навчати дитину. А ще вони повсякчас освіжають у пам'яті і вчать наново власне навчальний матеріал. Результати такого навчання перевіряються незалежним тестуванням, що проводиться відповідно до освітніх стандартів.

Яка потреба породила таку школу? Найчастіше серед причин такого навчання батьки називають необхідність засвоєння релігійних норм, чого не дають у державних школах. А те, про що говорили мало, – це бажання уникнути негативного впливу масової школи з її проблемами дисципліни, загрозою наркотиків, можливою недостатньою увагою до дитини у великих школах.

Нарешті остання відмінність стосується того, як громади відповідають на задоволення їхніх потреб у шкільній освіті. Громади піклуються про школи. І це не просто слова. Школа – це справа громади, а не далекого уряду чи міністерства. Тут і зараз школа може звернутись до членів громади за фінансовою підтримкою чи по допомогу волонтерів. Є батьки, що добровільно працюють у школі як помічники

викладачів. Школа може звернутись і до місцевих освітніх органів за підтримкою конкретного освітнього проекту й отримати на це кошти поза загальним фінансуванням. Школі може бути подароване обладнання сусіднім супермаркетом або бібліотека – університетом. У кількох штатах ми спостерігали за діяльністю освітніх фондів. Спеціально створені організації, орієнтовані на збір коштів. Ці кошти потім передаються школам на спеціальні освітні проекти, які вони хочуть провести (наприклад, посилення програми навчання читання чи іншої, що актуальна зараз у цій школі).

Отже, потреби американського суспільства дуже різні, як неоднорідне й саме суспільство, де кожна громада має свої особливості. Але держава створює умови, щоб усі ці потреби (потреби громад, а не сплановані державою) могли бути задоволені. І переконання громадськості в тому, що таке ставлення правильне, дає змогу ці потреби реалізувати, створюючи орієнтовану на це освіту.

Чи можна використати цей досвід в Україні? Для цього слід змінити сьогоденне ставлення до освіти й до людей. Освіти кожної дитини в кожній родині.

Література

1. **Богинская Ю.В.**, Кравцова А.В. Высшее образование инвалидов: равные права – равные возможности. – Ялта: РИО КГУ, 2008.
2. **Tudor G.** The Study Problems of Disabled Students in the Open University. Teaching at a Distance. № 9. Open University, pp. 43-49.

In the article the main particularities of the special education in the educational system of the USA are presented upon own observations.

УДК 159.922.76

Н.Е.Хлопонина

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями, – новое направление в специальной психологии, которое призвано решать психологические проблемы, возникающие в таких семьях, оказывая помощь как детям с психофизическими нарушениями, так и их родителям.

Опыт психолого-педагогического консультирования семей, воспитывающих ребенка с психофизическими нарушениями, позволяет исследователям определить ряд проблем, характерных для таких семей: низкий уровень реабилитационных возможностей семей для оказания помощи ребенку с особыми потребностями; низкая психолого-педагогическая компетентность родителей, отсутствие необходимых психолого-педагогических знаний и низкая мотивация к их приобретению; высокий уровень психической травматизации родителей (или лиц, их замещающих), вызванный рождением ребенка с психофизическими нарушениями; пассивность позиции родителей в отношениях «родитель – ребенок – специалист» [4, с.6].

Таким образом, потребность в психологических исследованиях, направленных на оптимизацию оказания психологической помощи семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями, обусловлена наличием огромного числа разнообразных проблем, с которыми эти семьи сталкиваются на современном этапе. Одним из наиболее перспективных направлений исследования является изучение особенностей родительского отношения в таких семьях, повышение уровня психологической культуры родителей, формирование мотивации участия родителей в программах психологического сопровождения детей с психофизическими нарушениями.

Объект исследования – родительское отношение к ребенку в семье. Предмет исследования – особенности родительского отношения в семье, воспитывающей ребенка с психофизическими нарушениями.

Цель исследования – выявление особенностей эмоционального переживания родителями рождения ребенка с психофизическими нарушениями, особенностей родительского отношения к ребенку, обусловленных особенностями его психофизического развития.

По мнению большинства исследователей, рождение ребенка с психофизическими нарушениями влияет на внутрисемейные взаимоотношения и формирует особый эмоциональный климат в семье. Трудности, связанные с воспитанием «особого» ребенка, вызывают качественные изменения жизнедеятельности семьи, нарушают адаптацию как отдельных ее членов, так и семьи в целом, приводя к семейному кризису [3]. Не все семьи, имеющие детей с особыми образовательными потребностями, конструктивно совладают с переживаниями. Известны случаи неспособности семьи или родителей приспособиться или совладать с тяжестью действующего стрессора. Итогом несовладания является прямое устранение проблемы – отказ от ребенка или косвенное – эмоциональное отвержение, жестокое обращение с ребенком.

Семья, воспитывающая ребенка с особыми образовательными потребностями, испытывает воздействие стресса ежедневных

трудностей. Возникают особые проблемы и переживания, которые проявляются изо дня в день на разных этапах жизненного цикла, проверяя семью на прочность и устойчивость. Семья и все ее члены находятся перед необходимостью противостоять неблагоприятным изменениям и выработать новые формы поведения, приспособившаяся к данной ситуации или выживания в ней.

По мнению М.Стоун, семейные кризисы, вызванные наличием какого-либо заболевания или нарушения в развитии ребенка, можно рассматривать как стрессоры экстремального уровня, серьезно и неожиданно нарушающие жизнь семьи. С точки зрения Ф.Стенга, семья, в которой рождается ребенок с психофизическими нарушениями, подвергается физическому, финансовому и эмоциональному стрессу.

Семьи, воспитывающие ребенка с особыми образовательными потребностями, являются психологически незащищенными и чувствуют свое отличие от других. В этом случае мы можем говорить, что такая семья – носитель определенной *стигмы* (от лат. *stigma* - пятно). Главной причиной, стигматизирующей семью, является особенное, нетипичное, отклоняющееся от нормы развитие ребенка. Изучение системы отношений и переживаний в такого рода семье затруднено, поскольку родители в большинстве случаев закрыты от внешнего вмешательства [1].

Подобное восприятие членами семьи, воспитывающими ребенка с психофизическими нарушениями, своей семейной ситуации, во многом определяется отношением современного общества к проблеме людей с особыми образовательными потребностями. Современные социально-психологические и социологические исследования, к сожалению, констатируют тот факт, что для нашего общества по-прежнему характерны деструктивные социальные установки и неадекватное представление о людях, имеющих особые образовательные потребности. Так в исследованиях Г.М.Андреевой, А.И.Донцова, Н.Н.Малофеева, Л.А.Петровской, В.В.Ткачевой выделяются следующие распространенные тенденции понимания современным обществом обозначенной проблемы:

- негативное представление здоровых лиц об образе человека с психофизическими нарушениями; фиксация на внешних признаках «уродства» при описании его внешних качеств и возможностей; подчеркивание отсутствия у него способности обеспечить себе необходимый материально-экономический и социальный уровень жизни;

- оценка возможной опасности, исходящей от человека с психофизическими нарушениями; выявление отличительных характеристик, вызывающих чувство страха;

- восприятие нарушения психофизического развития как «платы» за ошибки предков, «греховности» семьи, как проявления недоступных человеческому разуму сил [4, с.25-26].

По мнению М.М.Семаго, в таких семьях возникают различного рода нарушения социально-психологической адаптации. Искривление поведения родителей, как правило, неосознаваемое, распространяется на большинство внутри- и внесемейных контактов. Наиболее тяжелым является искажение представлений о больном ребенке, возможностях его лечения и воспитания. По мнению исследователя, степень дезадаптации семьи зависит не только от «генетического груза», понимаемого как интегральная оценка медико-социальных последствий данного заболевания и времени, в течение которого эти последствия развиваются, но и от ценностных ориентаций родителей, от их отношения к настоящему заболеванию и субъективно оцениваемым последствиям [3].

Исследования, проведенные И.И.Мамайчук, В.Л.Мартыновым и Г.В.Пятковской, выявили особенности воздействия семейных отношений на стиль воспитания ребенка с психофизическими нарушениями в семье и формирование его личности. Результаты исследования семей, в которых воспитывались дети с тяжелым неврологическим заболеванием в возрасте от 7 до 16 лет, показали, что преобладающим стилем воспитания являлась гиперопека, следствием которой является психопатическое развитие личности больного ребенка, формирование у него эгоцентрических установок. Для большинства родителей, использующих этот стиль воспитания, снизили свою профессиональную и социальную активность. В некоторых случаях имело место эмоциональное отвержение больного ребенка, проявляющееся в жестоким обращении с ним [2].

Исследования В.С.Чавес, направленные на изучение семейного воспитания детей и подростков с детским церебральным параличом, выявили, что ведущим стилем семейного воспитания таких детей является потворствующая гиперпротекция. Подобный стиль родительского отношения проявляется в преобладании повышенной заботы о здоровье ребенка, удовлетворении всех его потребностей без предъявления адекватных требований. Для матерей в таких семьях характерна фиксированность на физической и психической беспомощности их детей. Такой стиль семейного воспитания также способствует развитию эгоцентризма, повышенной зависимости, снижает волевою и социальную активность ребенка.

С.М.Хорош, изучая различные аспекты детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих слепых и слабовидящих детей, выделил наиболее характерные особенности родительского отношения: жертвенность, гиперопека, деспотичное поведение, строгость, твердость или отстраненность от ребенка. В исследованиях Л.И.Солнцевой из всего

многообразия различных типов взаимоотношений в семье выделяют три: гиперопеку, деспотизм родителей, отчуждение от ребенка. По мнению автора, преобладание такого стиля родительского отношения воспитывает у ребенка с психофизическими нарушениями такие личностные качества, как избалованность, эгоизм, неповиновение взрослым или «эмоциональную» глухоту [4].

В исследованиях А.Р.Шариповой и З.Ф.Гафуровой подчеркивается, что для родителей, воспитывающих «особого» ребенка, характерна воспитательная неуверенность, которая компенсируется попытками родителей полнее удовлетворять потребности ребенка. Однако, по мнению авторов, подобная родительская позиция способствует усилению социальной дезадаптации ребенка как инструмента, позволяющего ему минимизировать обязанности и максимизировать удовлетворение собственных потребностей [4].

По мнению Г.А.Мишиной, отклонения в психофизическом развитии детей раннего возраста является не только возможным следствием органических и функциональных нарушений, но и вторичным проявлением, обусловленным дефицитом общения и отсутствием адекватных способов сотрудничества родителей с детьми. В ходе констатирующего эксперимента исследователем было выявлено, что поведение родителей, воспитывающих ребенка с психофизическими нарушениями имеет ряд особенностей, среди которых отмечается неумение создавать ситуацию совместной деятельности, неэмоциональный характер сотрудничества, неадекватность позиции по отношению к ребенку и неадекватный стиль воспитания, недостаточная потребность в общении с ребенком [1].

Исследования О.Б.Чаровой и Е.А.Савиной выявили противоречивое отношение матери к умственно отсталому ребенку. Типичной реакцией матери является жалость к ребенку, стремление опекать, контролировать. В то же время для матери характерно проявление раздражения, желание наказать ребенка, игнорировать его интересы в силу их примитивности. Результаты исследования В.В.Юртайкина, О.Г.Комаровой, А.Г.Московиной, Е.В.Пахомовой, А.В.Абрамовой свидетельствуют о преобладании отрицательных характеристик при описании умственно отсталых детей разными категориями лиц, включая их родителей.

Результаты исследования Т.Л.Крюковой, М.В.Сапоровской и Е.В.Куфтяк свидетельствуют о том, что родительские переживания, касающиеся ситуации рождения ребенка с психофизическими нарушениями, можно обозначить как переживания, касающиеся раннего периода и настоящего времени [1].

Переживания, касающиеся раннего периода (на момент рождения ребенка с нарушениями в развитии или на момент постановки диагноза ребенку) оцениваются родителями как переживание горя («беда пришла

в дом»). Сам факт рождения ребенка с нарушениями в развитии воспринимается родителями как нереальная ситуация («не верил(а), что такое произошло со мной», «не понимал(а), почему такое случилось»). Основное состояние родителей на момент постановки диагноза – шок и утрата чувства реальности происходящего. Многие родители отказывались верить не только врачам, но и собственным наблюдениям. Возникает реакция негативизма: «Не хочу верить. Этого не может быть». Ситуация нереальности подкрепляется тем, что до этого в семьях – как супружеской, так и родительской – не было похожих случаев рождения ребенка с нарушениями в развитии (отсюда стеснение от произошедшей ситуации).

В ряде случаев рождение ребенка с психофизическими нарушениями приводит к разрыву супружеских отношений и распаду семьи. В такой ситуации чувство одиночества становится доминирующим в общем состоянии матери («я осталась совершенно одна»). Некоторые матери испытывают чувство потери времени и ориентировки в пространстве («не помню, что я делала, что со мной происходило, было слишком много забот»). Подобное состояние свидетельствует о сужении материнского сознания, свойственного сильному стрессу.

В ряде семей рождение ребенка с нарушениями в развитии приводит к разрыву родственных и дружеских отношений или к ограничению полноценного общения («стеснялись пойти лишний раз в гости», «друзья старались нас не беспокоить», «не было желания ходить в гости или звать кого-то к себе», «переживала, когда видела, что у других-то нормальные дети»). У родителей при общении с людьми возникают негативные эмоции: раздражение, гнев («злость на врачей»), стремление обвинить медиков в некомпетентности. Раздражение родители комментируют как реакцию на жалость, сочувствие со стороны близких и родственников. Чувство обиды объясняют невозможностью пережить ту радость от рождения ребенка, которую испытывают другие семьи. В некоторых случаях родители говорят о том, что испытали настоящий страх за дальнейшую жизнь своей семьи («думала, что уже никогда не буду жить нормально», «не знала и не понимала, что вообще получится из ребенка») – переживание безысходности и пессимизма.

В отношениях с окружающими родители часто допускают грубое поведение, за которым стоит стремление закрыться от окружающих. В некоторых случаях даже участие близких и родных людей, желающих помочь, воспринимается родителями как «навязывание, жалость». Подобные переживания родителей рассматриваются как признаки дистанцирования себя от окружающих.

Исследователи отмечают, что действия, поступки родителей в данный период часто направлены на поиск опровержений поставленного

ребенку диагноза или «хотя бы подсказки, что делать в данной ситуации» («беспрерывно консультировались с врачами», «обращались к экстрасенсам, к различным бабкам», «все время старалась за что-то зацепиться, читала какую-то литературу», «искала специалистов, ездила на обследования» и т.д.).

Переживания родителей, касающиеся настоящего времени (во время проведения исследования возраст детей составлял 4-8 лет) можно разделить на переживания в отношении диагноза ребенка, его личности и самих себя. Так, спустя время, родители отмечают «более спокойное» отношение к тому, что у ребенка есть нарушение в развитии: «эмоции немного притупились», «успокоились, научились принимать все, как есть», «со временем ко всему привыкаешь». Возникает чувство примирения с диагнозом ребенка. Родители становятся более объективными в выборе средств и видов помощи ребенку, адекватно оценивают последствия, как негативные, так и позитивные. Отмечая позитивные изменения в своей жизни, родители, тем не менее, признают, что и в настоящее время испытывают порой переживания боли и «меланхолии», но это состояние на сегодняшний момент для них становится более контролируемым по сравнению с ранним периодом.

Показательно, что у некоторых матерей до сих пор присутствует надежда на исцеление собственного ребенка, они находятся в поиске того лучшего, что поможет ребенку избавиться от недуга. Иногда матери питают надежду на излечение детей через операционное вмешательство, экстрасенсов или при помощи гипноза.

Авторы отмечают, что многие родители по мере взросления ребенка испытывают чувство радости от общения с ним, видят положительные результаты в его развитии («ребенок растет и развивается, в чем-то обгоняет сверстников», «мой ребенок растет, он становится мне интересен, и, я думаю, впереди нас ждет много хорошего», «люблю общаться с ребенком, особенно куда-нибудь вместе съездить»). Отцы отмечали, что испытывают чувство гордости за своего ребенка, не стесняются его.

Вместе с тем, в состоянии родителей отмечается переживание тревоги и беспокойства по поводу возможностей будущей жизни ребенка: общение со сверстниками, дальнейшее обучение ребенка, его профессиональная реализация, личная жизнь. Эти переживания являются первостепенными в структуре родительских переживаний настоящего времени, так как они признают и понимают наличие некоторого ограничения (в виде имеющегося у ребенка нарушения) для реализации как собственных ожиданий и желаний, так и ожиданий самого ребенка. В связи с переживаниями тревоги будущего у родителей усиливается чувство моральной ответственности и долга как по отношению ко всему ходу развития ребенка, так и в отношении деятельности по сглаживанию

последствий имеющегося у него нарушения. В ответах родителей звучат утверждения о том, что в общении с таким ребенком необходимо контролировать свое поведение: быть терпимее, стараться избегать срывов, криков, больше разговаривать с ребенком, объяснять. Основным лейтмотив - «не навреди!».

Полученные результаты исследования свидетельствуют, что переживания родителями тревоги и беспокойства по поводу будущего тесно переплетается с чувством вины родителей перед ребенком. Чувство вины влияет на родительское отношение и воспитание: «не могу наказать ребенка, ведь ему и так приходится нелегко», «старюсь быть строгой, но все равно жалею», «старюсь делать все для ребенка, чтобы потом не винить себя, что могла что-то сделать, но упустила». Большинство родителей отмечали, что испытывают чувство страха перед общественным мнением в отношении ребенка. Родители боятся, что ребенок станет носителем определенного клейма, боятся чрезмерного негатива, общественных стереотипов в отношении таких детей или слишком жалостливого отношения. Для многих родителей ребенок является своеобразным критерием в выборе общения: «общаюсь только с теми, кто принимает ребенка» [1, с.164-181].

Обобщая результаты исследования проблемы родительского отношения в семьях, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, следует подчеркнуть особое значение подобных теоретико-эмпирических исследований как для практики оказания психологической помощи таким семьям, так и для повышения уровня психологической культуры общества в целом, формирования толерантного отношения к людям с особыми образовательными потребностями, которые нуждаются не только в квалифицированной психологической помощи, но и в простом человеческом участии. Ведь, по мнению Х.С.Замского, «на характер отношения к «особым» детям оказывает непосредственное влияние уровень развития просвещения, здравоохранения, науки и культуры общества в целом».

Литература

1. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с. **2. Мамайчук И.И.** Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с. **3. Мамайчук И.И.** Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с. **4. Ткачева В.В.** Технология психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб.пособие / В.В.Ткачева. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.

In the article the article the particularities of style of parents relation in families, having a child with psychological and physical disorders, the adaptive and desadaptive parents suggestions concerning to such child are defined. The particularities of emotional life of parents of birth in the family the child with psychological and physical disorders.

УДК 371.1.

О.П. Хохліна

ДО ПРОБЛЕМИ СУТІ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В СПЕЦІАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Кінцевою метою діяльності спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку є їх підготовка до самостійної життєдіяльності, сприяння їх соціалізації та інтеграції у суспільство. У таких закладах діти набувають освіти у спеціально організованому педагогічному процесі, в якому доцільно дібраний зміст, методика та організаційні засоби уможливають проведення такої роботи з урахуванням особливостей та можливостей розвитку учнів.

Важливою ланкою діяльності спеціальних освітніх закладів є реабілітаційна робота. Від розуміння суті реабілітації значною мірою залежить адекватність та визначеність проведення відповідної роботи, уникнення її заміни іншим по суті педагогічним впливом на дитину. Саме визначенню того, що є реабілітацією, присвячено дану статтю. Вона є результатом висвітлення проведеного теоретичного дослідження наукових праць із зазначеної проблеми

Як свідчить аналіз літературних джерел, визначення суті реабілітаційної роботи передбачає розгляд понятійного апарату спеціальної психології. Виявлено, що поняття реабілітації пов'язане з такими базовими категоріями науки, як "корекція", "компенсація", "адаптація" та похідними від них: "абілітація", "декомпенсація", "псевдокомпенсація", "гіперкомпенсація" та ін, що значною мірою відображають суть та результати складових педагогічного процесу у спеціальному освітньому закладі.

Стрижневою специфічною ланкою педагогічного процесу в освітньому закладі для дітей з порушеннями психофізичного розвитку у дефектології визначається корекційна робота. **Корекція** розглядається як спеціально організований педагогічний процес, спрямований на послаблення, долання порушень розвитку, запобігання їм та сприяння розвитку аномальної дитини в цілому з

метою щонайбільшого наближення до норми (В.Баудіш, Б.Брьозе, Л.С.Виготський, Н.П.Долгобородова, Г.М.Дульнев, І.Г.Єременко, В.Ю.Карвяліс, Є.О.Ковальова, Б.І.Пінський, В.М.Синьов, Б.К.Тупоногов, О.П.Хохліна та ін.).

Видами корекції є загальна та індивідуальна. Загальна корекція спрямована на розвиток усіх дітей з порушеннями розвитку чи дітей певної категорії. Відповідно, вона проводиться у фронтальній чи груповій формі. Індивідуальна корекція спрямовується на розвиток певної дитини з урахуванням структури її дефекту та індивідуальних особливостей. Проводиться така робота в індивідуальній формі. Корекція відхилень розвитку здійснюється на спеціально організованих з цією метою заняттях в урочний та позаурочний час, у процесі навчання предметів, передбачених програмами освітнього закладу, а також у процесі виховної роботи. Відповідно, проводиться така робота психологами, вчителями, вихователями, батьками.

Корекція – це відносно самостійне педагогічне явище у системі спеціальної освіти, що здійснюється педагогічними засобами – змістом, методикою, організаційними формами. Як зазначалось, корекційно-розвивальна робота може проводитися у процесі навчання та виховання дитини. При визначенні суті власне корекції розглядається питання про співвідношення цього явища з іншими складовими освіти, зокрема навчанням. Так, Г.М.Дульнев зазначає, що співвідношення між навчанням та корекцією є аналогічним до того, що існує між навчанням та розвитком дитини.

Як же співвідносяться навчання та розвиток дитини? За своїм змістом навчання та розвиток не співпадають, є відносно самостійними явищами. Навчання веде за собою розвиток (Л.С.Виготський), тобто навчання є провідним щодо розвитку дитини. А тому навчання відносно розвитку дитини з відхиленнями теж виконує провідну роль, але за умови, що воно спеціально організовується у корекційно-розвивальному напрямі, тобто коли є корекційно-спрямованим¹.

Отже, для спеціальної освіти особливо важливим та специфічним є те, що в основу навчання та виховання покладається корекція порушень розвитку дитини. Корекція розглядається як основа, стрижень усієї навчально-виховної роботи в спеціальному освітньому закладі (школі, дитсадку, центрі тощо). Доведено, що без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків розвитку, тобто корекції, знижується ефективність навчання та виховання дітей, а саме ускладнюється процес оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками, становлення у них діяльності, спілкування, особистості.

¹ Так само розглядається і співвідношення виховання та корекції.

У чому ж полягає відмінність між корекцією та навчанням? Визначено, що відмінність полягає у меті, особливостях педагогічного процесу (змісту, методики, організації), показниках ефективності. Так, мета навчання – давати учням знання, вміння, навички, мета корекції – виправляти вади психічної та фізичної сфер розвитку, розвивати дитину в цілому. Мета корекційного впливу, як і навчання, досягається усіма складовими педагогічного процесу – організацією, змістом, методикою. Однак педагогічний процес, спрямований на корекцію розвитку дитини, має свої особливості, порівняно з процесом навчання.

Особливості процесу навчання визначаються необхідністю опанування певним навчальним матеріалом. Особливості корекційного впливу визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки його метою, визначеною відповідно до предмета корекції, його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Саме від предмета корекції, тобто від того, що необхідно виправляти та розвивати у дитини, залежить постановка мети, пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, визначення показників його результативності. Таким чином, корекційну роботу забезпечують такі компоненти педагогічного процесу: цільовий, організаційний, змістовий, методичний, результативний. Опора в процесі навчання на визначені компоненти розглядається як умова досягнення мети корекційно-розвивального впливу.

Розглянемо специфіку ланок корекційно спрямованого педагогічного процесу, зокрема корекційного навчання. Організація корекційно спрямованого навчання² у вузькому її розумінні передбачає підготовку та створення умов, потрібних не лише для роботи над засвоєнням учнями програмного матеріалу, а й для подолання в них недоліків розвитку відповідно до попередньо поставленої спеціальної мети заняття і предмета корекції (вада мовлення чи учбово-практичної діяльності, інтелекту, особистості тощо). Організаційний бік такої роботи охоплює широкий діапазон питань від визначення оптимальної її форми (індивідуальна, групова, фронтальна – залежно від того, які вади коригуються: характерні для всієї категорії дітей, для певної групи чи конкретної особи), типу і структури заняття (урок, семінар, екскурсія) до забезпечення учнів необхідними матеріалами, інструментами, обладнанням тощо.

² Організація корекційного навчання тут розглядається у вузькому й конкретному розумінні передусім як форми організації на відміну від організації як побудови цілісного педагогічного процесу («спеціальна організація педагогічного процесу»).

Особливе значення для проведення корекційної роботи має цілеспрямований добір змісту навчання та використання його корекційних можливостей. Виправлення вад дитини та її навчання можуть здійснюватись на одному й тому самому програмному матеріалі. Проте не будь-який навчальний матеріал має корекційне значення і сприяє становленню певної складової розвитку. Зміст навчання повинен забезпечувати досягнення освітньої мети, враховувати особливості його засвоєння певною категорією аномальних дітей та уможливлювати в процесі навчання проведення корекційно-розвивальної роботи. Якщо на уроці математики ставиться мета сформулювати в дитини певну розумову дію, наприклад узагальнення за спільною ознакою, то зміст навчання має містити матеріал для такої роботи, а розв'язання відповідної арифметичної задачі має ставити дитину в ситуацію необхідності виконувати дію узагальнення.

Досягнення корекційної мети передбачає і визначення відповідної до предмета корекції методики впливу (методи, засоби, прийоми, умови тощо). Саме методиці надається провідна роль у проведенні корекційно-розвивальної роботи. Методика корекційно спрямованого навчання – це методика не засвоєння знань, вмінь та навичок, передбачених навчальною програмою, змістом навчання, а методика корекції та розвитку певної складової психофізичного розвитку дитини (наприклад, методика корекції та формування діяльності, мислення та ін.)

Постановка й досягнення мети відповідно до визначеного предмета корекції вимагають передбачати й очікувані результати впливу (або корекційні ефекти) як специфічні, вагомі її компоненти, тобто обирати показники результативності роботи з дитиною, проведеної засобами організації, змісту, методики. Якщо показником ефективності навчання є засвоєння учнем знань і способів дій, визначених навчальними програмами, то ефективність корекції вимірюється за параметрами, що свідчать про його розвиток. Найбільш загальними показниками розвитку є становлення в дитини діяльності (ігрової, учбової, трудової), всіх її структурних компонентів, набуття таких характеристик діяльності, як її усвідомленість та довольність, розвиток чи сформованість визначених як предмет впливу складових психофізичного розвитку. Розглядаючи відмінність показників ефективності навчального та корекційного процесів, слід враховувати і різний термін їх досягнення. Зазначимо, що опанування учнями знань, умінь та навичок відбувається набагато швидше, ніж становлення в них певних психічних надбань.

Корекція розвитку аномальної дитини значною мірою уможлиблюється компенсаторними процесами.

Якщо корекція, завдяки використанню спеціально організованого педагогічного процесу, спрямовується на виправлення та розвиток певної психічної чи фізичної функції, розвиток дитини в цілому, то

реабілітація за своєю метою та суттю, на наш погляд, розглядається як більш широке поняття. **Реабілітація** визначається як система заходів, що здійснюються у спеціальному освітньому закладі, спрямованих на відновлення повноцінного суспільного буття особистості у цілому (П.Анохін, Н.Вайзман, Д.Вернер, Л.Виготський, Р.Грановская, І.Нікольская, В.Каубіш, К.Реннер, Л.Солнцева, В.Сорокін, В.Кокоренко, М.Ярмаченко та ін.).

З поняттям реабілітації щільно пов'язане поняття абілітації. *Абілітація* – це та ж реабілітація, яка проводиться з особою, у якій психофізична функція не втрачалась, а була відсутня від народження (відсутність зору, слуху тощо). Тобто, йдеться не про відновлення функції (оскільки відновити неіснуюче неможливо), а про формування способів пристосування до життєдіяльності з урахуванням особливостей і можливостей розвитку. Таким чином, абілітація – це система заходів, спрямованих на формування ефективних способів пристосування людини до життєдіяльності в можливих для неї межах.

Розрізняють декілька видів реабілітації. Вони ж визначаються, у свою чергу, рівнями компенсації в особи, на які спрямовується система реабілітаційних заходів.

Таким чином, як корекційна, так і реабілітаційна робота в спеціальному освітньому закладі уможливорюється наявністю у людини компенсаторних механізмів.

Для розуміння суті компенсації важливу роль зіграли дослідження П.К.Анохіна, Л.С.Виготського, О.Р.Лурія, В.Штерна, А.Адлера та ін. **Компенсація** розглядається як відновлення, заміщення недорозвинених чи пошкоджених функцій шляхом використання збережених або перебудованих частково порушених функцій.

Для розкриття суті компенсаторних механізмів використовуються поняття “орган” і “функція”. У двадцятому сторіччі під органом розуміли матеріальну частину живого організму, що виконує певну функцію. На сьогодні визначення органу певною мірою відрізняється від наведеного. Зокрема, у літературі відмічається, що “органом може бути усяке тимчасове сполучення сил, здатне здійснювати певне досягнення”(Б.С.Братусь). Тому для позначення органу використовуються такі поняття, як “функціональний орган”, “функціональна система”. Саме функціональні органи чи функціональні системи лежать в основі психічної діяльності, конкретної психічної функції.

У свою чергу, психічна функція – це теж функціональне системне утворення, що має свою структуру (наприклад, мотив, намір, задум, програма виконання, образ результату та операції, що реалізує програму, співставлення результату з первинним образом). Функціональні системи характеризуються високим рівнем пластичності, що й лежать в основі компенсації.

Виділяють два види компенсації:

- внутрішньосистемна, коли відбувається перебудова чи заміщення втрачених функцій у межах однієї системи (наприклад, недоліки механічної пам'яті компенсуються за рахунок пам'яті логічної, смислової);
- міжсистемна, коли використовуються можливості різних систем (наприклад, у людей з порушеннями зору в процесі розвитку використовуються тактильні відчуття).

Компенсація відбувається за етапами:

- 1) виявлення того чи іншого порушення в роботі організму на основі сигналу про порушення чи його наслідок;
- 2) оцінка виразності порушення (параметрів, локалізації, глибини);
- 3) формування компенсаторної програми;
- 4) відстежування реалізації компенсаторної програми;
- 5) зупинка процесу компенсації та закріплення її результату.

Визначені також рівні компенсації:

Біологічний рівень компенсації. Біологічний рівень компенсації відбувається на рівні розвитку людини як живого організму, індивіду та характеризується автоматичним, неусвідомленим протіканням.

Психологічний рівень компенсації. Психологічний рівень – це суто людський рівень компенсації, що відбувається переважно з залученням свідомості, волі, особистісних властивостей. Компенсаторні процеси на цьому рівні проходять завдяки тому, що людина оцінює свої особливості та можливості у зв'язку з наявністю у неї певних порушень та ставить перед собою реальні цілі, які намагається досягти для збереження позитивного ставлення до себе, самоповаги.

Тому психологічний рівень компенсації відбувається на основі передусім такого механізму, як копінг-стратегії. Копінг-стратегії – це свідомі зусилля особистості, спрямовані на те, щоб дати собі раду у стресових ситуаціях, що породжують тривогу, щоб утримати та зберегти позитивну самооцінку, самоповагу.

Вирізняють наступні види копінг-стратегій: розв'язання проблеми; пошук соціальної підтримки; ухиляння від необхідності самостійного розв'язання проблеми. Вибір людиною виду стратегії може визначатися як об'єктивними умовами проблемної ситуації, так і особистісними якостями, особливо її ставленням до свого порушення.

Саме з психологічним рівнем компенсації пов'язується і розуміння такого феномену у людей з недоліками розвитку як гіперкомпенсація. *Гіперкомпенсація* характеризується тим, що особи з серйозними

недоліками у фізичному чи психічному розвитку здатні досягти більш високих результатів в різних галузях діяльності, ніж більшість людей з нормальним розвитком. Гіперкомпенсація відбувається, коли людина переживає свою неповноцінність (“комплекс неповноцінності”), але основним механізмом виникнення цього феномену є розвиток своїх здібностей та вольові зусилля в результаті усвідомлення своїх особливостей та бажанням досягти поставленої мети.

Водночас слід враховувати, що на цьому рівні компенсації можуть спрацьовувати і неусвідомлювані захисні психологічні механізми особистості (психологічний захист). Психологічний захист – це спеціальна система стабілізації особистості, спрямована на захист свідомості від неприємних, травмуючих переживань, пов’язаних з внутрішніми та зовнішніми конфліктами, станами тривоги та дискомфорту. Механізми психологічного захисту в основному неусвідомлені. Вони можуть сприяти як адаптації, так і дезадаптації людини в разі, коли обставини змінилися, а спрацьовує попередній захисний механізм. Серед таких психологічних захистів вирізняються заперечення, витіснення, проекція, ідентифікація, раціоналізація, включення, зміщення, ізоляція та ін. Слід зазначити, що дія механізмів психологічного захисту спрямована у цілому на збереження внутрішньої рівноваги завдяки витісненню із свідомості всього того, що загрожує збереженню самоповаги, позитивної самооцінки, системи цінностей людини. Однак, вилучення із свідомості такої інформації заважає самовдосконаленню особистості.

Соціально-психологічний рівень компенсації пов’язаний з міжособистісними стосунками людини у найближчому оточенні. Це рівень “соціально-психологічного благополуччя”. Найважливішим тут є відчуття підтримки, тилу, захищеності, потрібності для когось чи чогось, благополуччя в цілому. Благополуччя пов’язується з такими життєвими опорами, як сім’я, професія, найближче оточення поза сім’єю, які є дуже важливими для соціально-психологічної компенсації.

Поняття соціально-психологічного благополуччя щільно пов’язане з поняттям “якість життя”, що є характеристикою міри комфорту в задоволенні людських потреб (Г.С.Нікіфоров). Якість життя – це передусім: задоволеність щодо всіх сфер життєдіяльності; здатність вирішувати проблеми та долати перешкоди; можливість самореалізуватися; можливість знаходитися у фізичній та психічній рівновазі з природою, соціальним середовищем та самим собою.

Соціальний рівень компенсації пов’язаний з макросоціальними умовами існування людини. Це рівень соціально-економічного розвитку держави, ставлення держави до людей з порушеннями

розвитку, закони щодо них, наявність спеціальних освітніх закладів, рівень навчально-методичного забезпечення та ін.

Похідними від поняття компенсації є поняття декомпенсації та псевдокомпенсації. *Декомпенсація* означає втрату досягнутого рівня компенсаторного ефекту під впливом патогенних чинників. *Псевдокомпенсація* характеризується стійкими тенденціями особистості використовувати захисні механізми та копінг-стратегії, які не дозволяють людині знайти продуктивний вихід з проблемної, кризової ситуації.

Як зазначалося, саме рівні компенсації визначають види реабілітаційної роботи (реабілітації) в спеціальному освітньому закладі. Повернемося до суті реабілітації у зв'язку з визначеними рівнями компенсації.

Так, біологічному рівню компенсації має відповідати медичний та фізичний вид реабілітації; психологічному та соціально-психологічному рівню компенсації – психологічний вид реабілітації; соціальному рівню компенсації – соціальний вид реабілітації. Психологічний та соціальний види реабілітації конкретизуються, у свою чергу, відповідно до сфер життєдіяльності, такими видами як: сімейний, соціально-трудова, професійно-трудова та ін.

Відповідно до виду реабілітаційної роботи добирається і персонал для її проведення. Звісно, що найбільш ефективною для підготовки дитини з порушеннями розвитку до життєдіяльності в суспільстві є робота за умови, коли вплив здійснюється на всіх рівнях: на людину як біологічну істоту, як носія психіки, як носія соціального, тобто коли задіяні та забезпечуються біологічний, психологічний, соціально-психологічний та соціальний рівні її компенсаторних процесів. Покладання ж в основу роботи лише окремих видів реабілітаційної роботи, що залежить від наявних матеріальних умов та кадрового забезпечення закладу, має переваги у плані здійснення більш диференційованого та цілеспрямованого впливу на особу, але недоліки у плані досягнення інтегративного результату реабілітації.

Доведено, що, якщо в основу реабілітаційної роботи закладу покладаються усі основні види реабілітації, важливим є дотримання послідовності в роботі.

На першому етапі реабілітації проводиться активізація та тренування збережених компенсаторних механізмів організму, його нервової системи; попередження посилення дефекту, інвалідності, їх зменшення. На цьому етапі найдієвішими є медичні та фізичні методи впливу на людину.

На другому етапі знижується обсяг та інтенсивність медичних та фізичних методів впливу, а посилюється використання комплексу

різноманітних психологічних та соціально-педагогічних заходів, спрямованих на:

- використання конкретних заходів з побутового та трудового пристосування особи;
- навчання людини з метою засвоєння нею предметних та трудових знань, умінь, навичок, формування світогляду;
- відновлення чи формування у людини особистісної активності;
- тренування у підготовці до емоційно-психологічних навантажень;
- посилене відновлення його індивідуальної, особистісної та суспільної цінності.

До роботи на цьому етапі, відповідно до його спрямованості, залучаються дефектологи, психологи, соціальні педагоги, соціологи, працівники сфери соціального забезпечення. Тобто, йдеться про спеціальний супровід реабілітаційної роботи фахівцями.

Використання реабілітаційних заходів у педагогічному процесі спеціального освітнього закладу передбачає, як уже зазначалось, опору передусім на компенсаторні процеси дитини, які спрямовані на відновлення рівноваги між індивідом і середовищем на основі повернення до вихідного втраченого стану. Але слід зазначити, що ці заходи сприяють не лише компенсаторним, а й адаптаційним процесам (**адаптації**) людини, що спрямовуються також на врівноважування особи та середовища, але завдяки пристосуванню до вимог життєдіяльності, “підтягуванню” до них своїх можливостей, свого рівня розвитку. Адаптація розглядається як процес відновлення порушеної рівноваги людиною та середовищем шляхом внутрішніх змін самої людини, її розвитку. Але і компенсація, як розглядалось вище, спрямовується на відновлення рівноваги також шляхом внутрішньої перебудови. Однак між поняттями адаптації та компенсації існує певна відмінність: при адаптації людина змінюється, порівняно з тим, якою вона була. І саме ці зміни у розвитку людини забезпечують відновлення рівноваги між нею та середовищем. Тобто пристосування здійснюється шляхом “підтягування” свого розвитку до вимог життєдіяльності. А при компенсації відбувається повернення до втраченого вихідного стану, що теж забезпечує відновлення рівноваги. Тобто, адаптація та компенсація як механізми, що уможливають корекцію розвитку та реабілітацію людини, мають єдину мету – відновлення рівноваги між людиною та середовищем, але ці процеси є різноспрямованими (адаптація – вперед, компенсація - назад).

Розглядаючи зміст вищезазначених етапів реабілітаційної роботи, слід відмітити, що організація реабілітаційних заходів щодо дитини з порушеннями психофізичного розвитку проведення як *навчально-*

виховної, так і корекційної роботи, тобто виправлення чи послаблення недоліків психофізичного розвитку дітей.

Таким чином, ефективність реабілітації у спеціальному освітньому закладі з метою досягнення оптимального рівня життєдіяльності його вихованців для найбільш повної інтеграції в суспільство значною мірою залежатиме від визначення напрямків своєї роботи відповідно до її видів, які диференціюють та окреслюють її зміст та засоби, дотримання етапності, сполучення з корекцією розвитку в процесі навчання та виховання дитини. Розуміння ж суті реабілітації значною мірою визначається розкриттям суті базових категорій спеціальної психології (корекція, реабілітація, компенсація, адаптація), які відображають зміст основних специфічних складових педагогічного процесу (корекція та реабілітація), що здійснюється у щільному взаємозв'язку відносно дітей з порушеннями психофізичного розвитку, та механізмів їх здійснення (компенсація та адаптація).

Література

1. **Основы** специальной психологии/ Под ред. Л.В.Кузнецовой. – М.: Издат. Центр: «Академия», 2002. – 480 с.
2. **Синев В.Н.** Коррекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук. – М.: НИИД АПН СССР, 1988. – 45 с.
3. **Синьов В.М.,** Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психология речевого отсталой дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
4. **Сорокин В.М.** Специальная психология. – СПб.: Речь, 2004. – 216 с.
5. **Сорокин В.М.,** Кокоренко В.Л. Практикум по специальной психологии. – СПб.: Речь, 2003. – 120 с.
6. **Специальная** психология /Под ред. В.И.Лубовского, Т.В.Розановой, Л.И.Солнцевой. – М.: Академия, 2005. – 464 с.
7. **Хохліна О.П.** Основні категорії спеціальної психології// Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: Зб.наук.пр. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2006. – №6. – С.151-158.
8. **Хохліна О.П.** Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. – К.: Педагогічна думка, 2000. – 288 с.
9. **Хохліна О.П.** Теоретичні аспекти функціонування реабілітаційних центрів для осіб з порушеннями психофізичного розвитку //Дефектологія. – 2007. – №2. – С.29-31.

The article is devoted to the discovery of the sense of the rehabilitation work in the special educational institution which is done upon the basic categories of special psychology.

Д.І. Шульженко

ІНДИВІДУАЛЬНО – ПСИХОЛОГІЧНІ НЕОДНАКОВОСТІ ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРОМ ПОРУШЕНЬ

Індивідуальна взаємодія аутичної дитини з навколишнім світом характеризується суттєвою індіферентністю до нього, власною авторською аутистичною діяльністю і особливою поведінкою, яка відображає не зовнішнє середовище, а складний багатовимірний, зазвичай незрозумілий для оточення, внутрішній світ дитини.

З позицій теорії інтегральної індивідуальності (3) і також для сутнісного розуміння індивідуальних особливостей дітей, що страждають на аутизм, вважаємо за доцільне та вкрай необхідне визначити систему багатовимірних і багаторівневих зв'язків, які охоплюють усю сукупність умов й стійких факторів індивідуального розвитку людини. Спеціальна теорія індивідуальності покликана пояснити закономірності спричинення, становлення та розвитку далеко не всіх, а лише тільки тих типів індивідуально - психологічних неоднаковостей, які виникають й формуються внаслідок впливів стійких, генетично детермінованих біологічних факторів розвитку людини.

Логічним видається припущення, що труднощі організації спеціальних класів і шкіл для аутичних дітей полягають у невизначеності типологій їх індивідуальних неоднаковостей, що призвело зрештою до виникнення єдиної якісної психолого-педагогічної корекції - індивідуальної форми втручання (інтервенції) в ранньому віці і яке продовжено за такою самою формою вже в дошкільному та шкільному віці. Це означає, що ефект корекційного впливу, застосований до аутичної дитини в ранньому віці, зумовлює й надалі вибір індивідуальної форми взаємодії з дорослим.

Що знаємо ми про аутичну людину загалом і зокрема – як індивідуальність? Скажімо, ми знаємо про типові риси аутистичного спектра порушень, які, утім, на нашу думку не можуть бути прив'язаними до індивідуальних психологічних характеристик конкретної дитини, бо тоді відкритим залишається прогноз її особистісного розвитку. І тут на передній план виступає педагогічна діагностика можливостей дитини, обумовлених її когнітивними та креативними стилями.

Як відомо, соціальне середовище не готове до взаємодії з особистістю, яка не бажає спілкуватися з дітьми та дорослими, гратися з однолітками, уникає колективні заходи; яка не здатна «заразитися» колективними емоціями на кшталт, сміху, радощів, гарного настрою

тощо. А це означає, що діти з аутистичним спектром порушень стають соціально відчуженими від інших людей аутистичним стилем діяльності, за нашим визначенням, **авторською, аутистичною поведінкою та індивідуально – інтегральним стилем** спілкування з соціумом.

У катанамнезі аутичних людей, які пройшли довгий і складний шлях корекційного виховного процесу, є як професійні, так і особистісні досягнення. Шляхом створення умов для формування того чи іншого контура типу структури психіки дитини практичний психолог – дефектолог отримує можливість цілеспрямовано впливати на розвиток індивідуальності аутичної людини, усуваючи протиріччя між окремими різнорівневими властивостями і, тим самим, гармонізуючи систему в цілому. Отже, оскільки самотійно позбавитися чинників, що впливають на особливості їхньої особистості аутичні люди не в змозі, їх корекційний розвиток має здійснюватись за такими спеціально створеними психолого-педагогічними умовами:

- урахування індивідуальних особливостей дитини, характеру сімейного виховання, етнопсихологічного стилю родини та її орієнтації на позитивний розвиток аутичної дитини;
- розуміння всіма учасниками соціальної комунікації з аутичною дитиною (батьками, родичами, друзями сім'ї, тренерами та іншими людьми, що оточують дитину) про можливості дії негативних факторів їх особистого впливу на світосприймання, виникнення страхів, фобій, агресії та само агресії дитини;
- унеможливлення процесу усамітнення дитини, як такого, що всіх влаштовує і, до речі який пояснює використання аутичною дитиною особливих прийомів впливу – таких, як провокації і маніпуляції в якості основних і свідомих інструментів досягнення бажаної мети;
- визначення структури індивідуальної діяльності дитини за основними її компонентами: мотиви, установки, планування, виконання, результат, перевірка (превентивний, біжучий та підсумковий самоконтроль), виправлення помилок;
- урахування ступеня значущості особистої діяльності дитини для задовільного психофізичного стану (настрою, тону, спілкування, мовлення, поведінки, включення у гру тощо);
- супроводу, підтримки та розвитку індивідуальної діяльності або дій дитини з метою уникнення афективних проявів та забезпечення спільної ефективної взаємодії з дорослими та однолітками;
- визначення та використання вмій, знань та навичок аутичної дитини в організації та проведенні основних сензитивних видів діяльності;

- активізації пізнавальної діяльності дитини під час прогулянок на природі, перегляду телевізійних програм, до яких у дитини сформована мотивація;
- вербалізації всіх практичних дій дитини, процесів її життєдіяльності та заохоченні до спільної співпраці з іншими людьми;
- використання морального досвіду близьких людей, зрозумілого для аутичної дитини в процесі корекційного виховання;
- надання можливостей користуватися засобами альтернативної комунікації, не нівелюючи їх при цьому діалогічними засобами мовлення;
- інтеграції аутичної дитини в усі громадські заходи, які створюються та пропонуються для дітей державою;
- створення «екологічного середовища спілкування» з аутичною дитиною, яке відповідало б рівню її розуміння різного типу ситуацій та мотивувало бажання бути учасником навчального, ігрового, творчого, комунікативного процесів;
- забезпечення безперервного, систематичного, узгодженого та скоординованого між спеціалістом та батьками (опікунами) повноцінного емоційно - забарвленого процесу життя аутичної дитини з урахуванням рівня її тривоги, можливостей мовлення та розуміння нею нюансів ситуацій, в які її включили;
- упередження можливих тривог, страхів, неадекватних реакцій аутичної дитини на незнайому ситуацію або на незрозумілу для неї поведінку людей;
- стимулювання мовленнєвих, інтелектуальних, творчих, спортивних тенденцій розвитку аутичної дитини та формування її когнітивних і креативних стилів;
- розуміння людьми, які оточують дитину, її внутрішнього стану, який завжди екстраполюється на її діяльність (дії), поведінку та спілкування.

Принципово важливим для реалізації цих умов є врахування соціально – психологічних параметрів міжособистісної взаємодії дорослого, який організовує і забезпечує процес корекційного виховання аутичної дитини і повною мірою відповідає за його кінцевий результат, який сам же і визначає індивідуально для кожної дитини залежно від віку, співвідношення первинного та вторинного порушення в **аутистичній структурі особистості** та особливостей ставлення батьків до діагнозу та прогнозу розвитку дитини. Разом з тим психолог спеціальної освіти, який реалізує корекційну роботу в індивідуальній формі, і, доки вона залишається основною, має бути активним суб'єктом нової практичної діяльності.

Особливості професії та професійно важливі якості практичного дефектолога - психолога для роботи з дітьми, які страждають на аутизм

не відображено в спеціальній літературі. В загальній психології в останні роки дослідженнями цієї проблеми займалися М.А. Амінов, М.В. Молоканов, Є.С. Романова, Д.В. Оборіна, А.В. Серий; щодо олігофренопедагогіки, то вона представлена науковим доробком М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової, Л.М. Руденко, В.М. Синьова.

На наш погляд, вивчення індивідуальності практичного психолога - дефектолога є особливо продуктивним з позицій інтегральної індивідуальності В.С. Мерліна (3) **Інтегральна індивідуальність** – це динамічна система, яка забезпечує адаптацію людини до середовища особливий виражаючий характер зв'язку між усіма рисами людини, що виражає індивідуальну своєрідність цілісної системи її індивідуальності (2).

Інтегральна індивідуальність містить низку індивідуальних властивостей: біохімічних, фізіологічних, психологічних, особистісних, соціально – психологічних, загально – історичних, які перебувають між собою в певній залежності. У властивостях різних рівнів індивідуальної інтегральності виокремлюються такі підсистеми:

- індивідуальні властивості організму: біохімічна, загальносоматична, нейродинамічна;
- індивідуальні психічні властивості: темперамент, особистість;
- соціально – психологічні властивості: соціальні ролі в групах і в соціально – історичних спільнотах.

Оскільки, ефективність індивідуальної роботи практичного психолога – дефектолога детермінується, з одного боку професійним застосуванням знань, вмінь й навичок в корекційній праці з аутичною дитиною, а з другого системною організацією індивідуального стилю діяльності та спілкування, гіпотетично встановлює залежність результату індивідуальної колекційної роботи від індивідуальної інтегральності спеціаліста. Інакше кажучи, це означає, що не кожен професійний вчитель, психолог, дефектолог чи логопед, навіть якщо він і має достатній або високий рівень досвіду, може оволодіти специфікою роботи з такою складною категорією дітей, як аутичні діти. Це підтверджується думкою Е.Ф. Зеєра про те, що слід відмовитися від уявлення про безперервний професійний розвиток людини (1). У кожній людини є межа розвитку рівня освіти та професіоналізму. Ця межа залежить від його індивідуально – психологічних властивостей, здібностей, рис характеру, емоційно-вольових характеристик.

У практиці корекційно-педагогічної роботи спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з розумовими вадами трапляються прикрі випадки, коли олігофренопедагог впадає у відчай, якщо дитина

ігнорує колективну роботу в класі, виявляє агресію та поводить неадекватно, якщо вчитель вимагає від неї діяти в той самий спосіб виконання завдання, що й інші діти; а вихователь на прогулянці залучає до обговорення довкілля аутичну дитину, яка улаштувалася в самотині і не бажає брати участь у виховних заходах, тоді як дорослий, відповідно до свого особистісного стилю, наполягає на тому, щоб дитина виконувала все те, що й інші діти; за що, зрештою, вихователь може отримати агресивний напад від дитини, через що і надалі відмовиться працювати з нею.

У подальшому вже й логопед бентежить від того, що не може працювати з аутичною дитиною, навіть з такою, що володіє мовленням, оскільки вона не слухається, робить те, що їй заманеться, цосили кричить або вокалізує, провокує проблемні ситуації, як-от: знімає одяг, плюється, ехололічно наслідує мовлення дорослого, руйнує все навколо. Природно, що така діяльність і поведінка дитини приводить педагогів у розпач, і в кращому випадку дитину надалі не турбують, зазвичай вона обирає собі окремішне місце (поле) і існує сама по собі не отримуючи відповідних корекційних послуг. Ще гірше ідуть справи в дошкільних і шкільних закладах, де навчаються та виховуються діти з нормальним онтогенезом. З аутичною дитиною не граються діти, бо вона для них емоційно неприваблива і не цікава, якщо дорослий намагається залучити її до групових ігор вона уникаючи цю діяльність, поводить агресивно, постійно демонструючи, як їй важко переносити ігрову ситуацію, кричить, б'є інших дітей, не зауважує на прохання, зауваження, ігноруючи прохання педагогів «бути слухняною, доброю, товариською, спокійною тощо». Саме в застосуванні цих професійних прийомів, до яких вдаються як дефектологи, так і педагоги, і міститься фактор невідповідності цих прийомів до аутичної дитини. Коли арсенал традиційних психологічних й педагогічних впливів вичерпано, дитину або виводять на індивідуальне навчання, або просто не звертають на неї уваги, і останнє особливо характерне для практики роботи комерційних загальноосвітніх установ.

Тому надзвичайно важливим завданням для вирішення проблеми інтеграції аутичної в соціальне середовище є визначення формату індивідуальної корекційної роботи з такою дитиною. За результатами проведеного нами дослідження, яке розпочалось у 1996 році в Мюнхені (Німе чинна) і закінчилося у 2007 році в Україні, визначено, що базовим принципом роботи з аутичними дітьми є відповідна спеціальна підготовка фахівця для роботи з ними.

Відповідності до розробленої нами типології **аутистичної особистості** дитини, в основу якої покладено особистісний смисл спрямування аутичної дитини, виділено сім окремих типів за ознаками індивідуальної окремішності за такими показниками: світосприйняття дитиною оточуючого світу, як одиниці самосвідомості, взаємодії з живими та неживими об'єктами та рівня залежності від них, когнітивних

і креативних стилів, особливостей комунікації, наявності різних системоутворюючих реактивних і тривожних факторів та їх взаємодії, що впливають на поведінку дитини та керують її розвитком. Означена психологічна класифікація типів аутистичних особистостей є першою спробою, яка звернена до динаміки цілісної психічної організації дитини в ситуаціях, які змінюються за її діяльності та життя. Отже, це такі типи:

1. Тип **симбіотичного** спрямування особистості характеризується високим рівнем залежності від присутності певної людини (матері, батька, братів, сестер, няні та інші). Тобто, дитина може соціально реалізовуватись лише за присутності конкретної людини, в якій вона має потребу.

2. Тип **лінгвістичного** спрямування особистості, який характеризується сформованим мовленням, мотивацією до говоріння, вербалізмом й орієнтованістю на оригінальність, вигадливість мовної особистісної диспозиції.

3. Тип **інтелектуального** спрямування особистості, який характеризується дещо звуженою сферою реалізації цієї здатності і неспроможності до поширення розумових умінь на інші аспекти життєдіяльності.

4. Тип **комунікативного** спрямування особистості, що характеризується наявністю бажання бути в центрі уваги і чинити спілкування, як за умов мовленнєвої диспозиції, так і поза неї; водночас в дитини не сформовані механізми комунікативних дій.

5. Тип **динамічно-орієнтованого** спрямування особистості на розвиток здібностей, що характеризується сукупністю задатків дитини (творчих, конструювальних, спортивних тощо).

6. Тип **індиферентного** спрямування особистості, що характеризується байдужою формою сприймання навколишнього світу, пасивним спогляданням дійсності, неспроможністю самостійно приймати рішення, бажанням уникати будь – яких, навіть спрощених, ситуацій.

7. Тип **реактивно-тривожного** спрямування особистості, що характеризується підвищеною чутливістю до сенсорних, кінетичних та інших подразників; наявністю фобій, страхів, побоювань у критичних для аутичної дитини ситуаціях (зміна місця проживання, в умовах скупчення чималої кількості людей (у натовпі), у незнайомих обставинах за умов потрапляння в незвичайні способи перебігу подій; небезпечні в розумінні дитини, місця чи обставини).

Носієм зміни, тобто корекції, аутистичного стану дитини є практичний психолог – дефектолог, до професійної компетенції якого входять: прийняття дитини з аутистичним спектром порушень, як особистості, що розвивається з порушеннями в розвитку, забезпечення адекватної взаємодії відповідно до аутистичного типу та розвиток інтегральної індивідуальності дитини з урахуванням її неоднаковості. Практикуючий психолог – дефектолог є суб'єктом аутистичної співдіяльності, мотивація якої на першому етапі корекційної роботи з

дитиною повинна збігатися, або інтегруватись в актуальну, особливо значущу на той момент діяльність.

Наприклад, для дитини першого типу симбіотичного спрямування інтегральним компонентом є бажання бути поруч із людиною, присутність якої забезпечує стабільний емоційний стан, а якщо дитину позбавити фактора прихильності, виникає сильне психічне напруження. Тому психолог, попередньо вивчивши, що саме і які чинники впливають на неможливість життєдіяльності дитини (наприклад і в основному без матері), вибудовує для себе модель материнського образу з урахуванням перцептивних, аудіомоторних, мовленнєвих, інтелектуальних, вольових та регуляторних властивостей впливу на дитину і тих ознак, на основі яких аутична дитина «зчитує» за фактом її присутності стабільність особистих дій і поведінки. Індивідуально–інтегративні ознаки матері або особи, до якої симбіотично прив'язана дитина, є системою адекватних впливів у процесі навчання, виховання та комунікації, без урахування яких корекція не буде ефективною. Нашими дослідженнями (5) встановлено, що основними властивостями й якостями людини для аутичної дитини є функції, які виконує дорослий. Так, при звичайності до того, що няня на ім'я Галина постійно кричить, аутична дитина на людину, яка кричить, переносить ім'я Галина; на людину, яка неприємно пахне, якщо це був Сергій, – ім'я Сергій; на людину, яка розуміє, поважає, захищає, намагається знайти порозуміння, від якої не хочеться відходити і якої постійно потребує дитина – це мама (або інший суб'єкт симбіотичної прихильності). Таким чином з, таким типом аутичної дитини психолог неодмінно має застосувати ту саму інтегрально-індивідуальну модель симбіотичної взаємодії, яка вже сформована у свідомості дитини. У протилежному разі дитина не піде на контакт із психологом, якщо матері не буде поруч, а в разі коли корекційна робота планується проводитись разом із матір'ю, - результат буде неефективним.

Отже, професійна діяльність фахівця, який працює з аутичними дітьми, системно організує структуру індивідуальності, визначає вираженість якостей затребуваних професій, завдяки чому індивідуальність практичного психолога–дефектолога відповідно до переваг та типу діяльності, має інтегративнішу організацію. Потрібен взаємозв'язок психодинамічних і особистісних якостей, таких, як темп, пластичність та соціальна відповідальність, які позитивно корелюють з соціальною сміливістю, стресостійкістю в роботі з дитиною та її батьками, комунікативними й організаторськими здібностями.

Практичний психолог – дефектолог, виходячи із індивідуальних особливостей аутичних дітей, згідно з окремим неповторним особистісним їх типажем, в процесі психолого–педагогічної діагностики розкриває когнітивні, креативні, регуляторно – вольові стилі дитини та створює особистісну індивідуально – інтегральну позицію до цієї дитини, водночас оцінюючи свої власні особистісні показники ефективної

корекційної роботи. Підсумком такої роботи насамперед, є її прогностична цінність. Це виражається в розробленні індивідуальних прогностично – корекційних програм, де враховані не тільки напрями корекції аутистичних порушень, таких як напруження, тривожність, аутостимуляція, вербалізм, гнів, агресія і самоагресія, але й передумови та психологічний інструментарій для розвитку позитивних якостей і здібностей дитини, а також визначені стилі її провідної активності та особистості загалом.

Література

1. **Зеер Э.Ф.** Психологические особенности кризисов профессионального становления личности // Ежегодник Российского психологического общества. - Т. 1. - Вып. 2. - М.: 1995, - С. 183 – 186.
2. **Интегральная индивидуальность человека и ее развитие/** Под ред. Б.А. Вяткина – М., Институт психологии РАН, 1999, - 328с.
3. **Мерлин В.С.** Очерк индивидуального исследования интегральности. - М.: Педагогика, 1986.
4. **Небылицин В.Д.** Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М., 1976. – 336с.
5. **Шульженко Д.І., Ліснічук О.В.** Робота гувернера – психопедагога з корекції інтелектуальних та аутистичних порушень у дітей. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005.- 250 с.

This article talks about the ways, conditions, means and specifics of corrective work of a psychologist with an autistic child from a position of the theory of integral individuality.

Ван Чжен Цюан

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ЭКОНОМИКИ И МОРАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье анализируются предпосылки морального воспитания в высшей школе в эпоху глобализации экономики, развития рыночных отношений и высоких темпов информатизации. Как эффективная реакция на эти вызовы предлагается “реформировать содержание морального воспитания, оптимизировать этот процесс, создать команду воспитателей” и рассматривать процесс воспитания студентов как процесс подготовки высокоморальных кадров, необходимых для строительства государства [1; 2].

Основной особенностью современной ситуации в мировой экономике является глобализация. Глобализация оптимизирует распределение ресурсов, стимулирует развитие экономики

развивающихся стран, однако в то же время глобализация приводит к тому, что развивающиеся страны оказываются лицом к лицу с ее не всегда позитивными результатами. Что касается нашей страны, с одной стороны, вслед за углублением реформ и открытостью всех направлений деятельности общества, значительное количество политических и культурных изменений разными способами все сильнее влияют на моральную жизнь обычных людей, обостряют моральные конфликты.

С другой стороны, продолжают обостряться столкновения между двумя идеологиями и социальными системами. Кроме этого, глобализация экономики приводит к тому, что борьба в сфере общественного сознания день ото дня обостряется и усложняется, и возникает угроза ослабления доминирующей сегодня идеологии. Вслед за популяризацией различных мероприятий, связанных с обменом экономическими, культурными, торговыми идеями, между ранее прогрессивными формами сознания возникает борьба, которая часто поглощается потоком культурных или экономических идей, и в результате доминирующая идеология незаметно подвергается атакам, вплоть до полного поглощения другими идеями.

Поскольку студенческая молодежь – это идеологически наиболее подвижная и проницательная социальная группа, их способ мышления, моральные взгляды, ценностные ориентации неизбежно подвергаются жестким атакам. Засилье продуктов западной культуры, например Мак Дональдсов, Кока-Кола, Голливуда, не могут не влиять на сознание и степень формирования их морали. Ценности, в которых воплощается эта материальная культура преимущественно - индивидуализм, стремление к чувственным наслаждениям, уважении коммерческих ценностей, что может привести в будущем к обесцениванию моральных идеалов студентов, и как результат, приведет к ослаблению их национального самосознания и патриотизма.

В то же время, на Западе есть еще и другие формы деградации молодежи, например разнеженность, порнография, насилие, упадочнические настроения, наркомания и другие социальные “нарывы”, которые через Интернет, культурный обмен, путешествия китайской молодежи по миру могут оказывать пагубное влияние на жизнь и сознание студентов. Кроме этого возникает ситуация, которая оказывает огромное влияние на их способ жизни, социальное поведение, этику и мораль, эстетические взгляды и ценности. Все это, бесспорно, является серьезным вызовом моральному воспитанию студенческой молодежи в высшей школе [3].

В свою очередь установление и развитие системы рыночной экономики не только влияет и изменяет экономическую жизнь общества, но также и вызывает глубокие изменения в ценностных ориентациях молодежи. Если говорить о современных студентах, то рыночная экономика играет активную роль в их жизни, так и оказывает пассивное влияние, что выражается в следующих аспектах:

1. Автономность рыночной экономики упрочила самосознание студентов, но в то же время ослабила позиции коллективизма. Особенностью автономности рыночной экономики является требование самоуправления и самокупаемости. Поэтому, неважно – имеется в виду предприятие или субъект, - оба они должны будут поддерживать свое существование и развитие в условиях жесткой конкуренции, для чего им нужно будет выявлять инициативу и творчество. Автономность и независимость рыночной экономики в значительной мере способствовали “пробуждению” студентов, укреплению их самосознания. Но с другой стороны, принципы примата индивидуализма, “естественного отбора”, характерные для современной рыночной экономики, часто приводят к тому, что некоторые студенты начинают усиленно стремиться к личной выгоде. Желание борьбы и успеха для них становится все более настоятельным, но вырастая до определенной точки, оно может превратиться в крайний индивидуализм, в результате чего ослабятся коллективное и массовое сознание студентов.

2. Рыночная конкуренция усилила инициативность студентов, но в то же время ослабила их стремление к сотрудничеству. Конкуренция – это основа жизнеспособности рыночной экономики. Механизм конкуренции в рыночной экономике непременно влечет за собой формирование у людей понятий конкурентоспособности и эффективности. В данный момент, понятие “естественного отбора” уже стало наиболее распространенным в отношении достижений и развития талантов молодежи. Механизм рыночной конкуренции, внедренный рыночной экономикой, также заставил людей больше ценить время, лозунг “время – это деньги, эффективность – это жизнь” очень распространен в студенческой среде, а запоздалая реакция общества, недостатки морального воспитания молодежи снижают степень формирования их моральных ценностей. Все это приводит к тому, что самосознание студентов непрерывно возрастает, но в то же время, побочные эффекты, которые несет с собой рыночная экономика, достаточно очевидны [4].

Наиболее очевидный из них – это притупление желания к сотрудничеству. На самом деле, есть группа студентов, которые утратили способность к сотрудничеству и компромиссу, у них не достаточно сил, чтобы внести свой вклад в развитие общества. Конкуренцию и творчество они рассматривают как способ реализации собственной выгоды.

3. Равноправие как принцип рыночной экономики способствовало укреплению сознания справедливости у студентов, однако в то же время, ослабило сознание долга службы. Принцип рыночного регулирования цен позволил отказаться от покорности и покладистости, как ограничивающих черт, характерных для старой иерархической системы. Оказавшись в равноправных условиях, люди

начинают больше склоняться к независимости, что является ударом по старой идеологии примата чиновничества, привилегий и понятия иерархии.

С другой стороны, принцип рыночной регуляции цен иногда ошибочно импортируется в сферу партийной, политической и общественной жизни, отношений между людьми. Например, если в сфере распределения принцип “каждому по труду” истолковать как “трудиться независимо от оплаты”, то дух хозяйственности постепенно ослабеет. В отношении между людьми тоже проникает коммерциализация; люди все реже приходят на помощь без вознаграждения. Это в определенной степени привело к тому, что ценность денег возрастает, а мораль обесценивается; общество становится более вульгарным. Все это, в свою очередь, негативно сказывается на формировании моральных принципов молодежи.

4. Принцип накопительства в рыночной экономике привел к усилению интереса среди студентов к собственной выгоде, но в то же время, возможно, снизил интерес к духовным ценностям. Рыночная экономика стремится к наибольшей экономической выгоде и цене, поэтому студенты все больше внимания в учебе и трудоустройстве уделяют менеджменту и экономическим наукам, интересуются теорией рыночной экономики и историей развития рынка, понятие выгоды заметно укрепляет свои позиции.

Но с другой стороны, принцип накопительства в рыночной экономике способствует тому, что студенты стремятся как можно быстрее добиться успеха и получить выгоду; думают о выгоде, а не о долге; среди них приветствуется погоня за деньгами, удовольствиями, развивается эгоизм. Стремление к материальным благам очень легко приводит к тому, что студенты погружаются в материализм, чувственные наслаждения вытесняют глубокие размышления, стремление к выгоде также вытесняет духовные поиски, и духовные ценности обесцениваются.

5). Многообразие форм Интернет-культуры легко приводит к смешению идеологий. Информация в сети является общедоступной и носит межнациональный характер. Поэтому все общественно-политические силы стараются занять в Интернете свое пространство, в результате чего в Сети усиливаются столкновения между разными культурами. В то же время, информация в сети носит плюралистический и изменчивый характер. Любой вопрос является многомерным, поэтому почти невозможно рассматривать его только с точки зрения какой-то одной системы ценностей, или пытаться дать конкретный ответ непосредственно в картинке. Поскольку в процессе работы с информацией каналы стали шире, площадь информационного покрытия шире, точек зрения больше, то современные студенты уже не ограничиваются целями и идеями, заранее разработанными преподавателем для понимания и усвоения информации.

В то же время, в аспекте понимания информации, они стали проявлять больше инициативы. Это уже не те пассивные слушатели, что были раньше. В таких условиях авторитет преподавателя высшей школы в процессе распространения и восприятия информации пошатнулся, а независимость суждений студентов, наоборот, окрепла. Конфликты между “западными” и “восточными” системами ценностей на уровне идеологий стали более непосредственными и жесткими. Поэтому ценностная ориентация современных студентов имеет уклон к плюрализму, совершать ценностный выбор становится все сложнее, и все сложнее укрепляться в истинных взглядах на мир, на человека и на ценности [5].

К тому же, виртуальный мир легко приводит к препятствиям в общении между студентами. Интернет-технологии сжали мир до бесформенной плоскости Сети, она накрыла весь мир и заполнила пробелы в других связях. В сети, коммуникация в основном осуществляется в “виртуальной реальности”. Все люди в Сети становятся “неизвестными” (мы не знаем пол собеседника, его возраст, профессию и т.д.). Возникновение такой формы общения заполнило пробелы, существовавшие в сфере коммуникации в реальной жизни. Людям стало гораздо проще получать ощущения успеха и удовлетворенности от жизни, даже повышение самооценки и ощущение заботы со стороны других. Однако, чем дольше будет длиться такая ситуация, тем больше она будет влиять на способ жизни людей и изменять его, будут возникать новые препятствия в общении, что приведет к охлаждению отношений между коммуникантами, дистанция между людьми увеличится, и люди начнут переживать одиночество, скуку, тревогу, угнетение, даже спад настроения, депрессию, подавленность и т.д.

Кроме того, поскольку в Сети часто можно столкнуться с распространением неправдивой информации, со злыми шутками, обманом, кражей, распространением вирусов, нарушением прав интеллектуальной собственности и другими неправомерными и аморальными действиями, это может привести к потере чувства безопасности в Сети, и к выводу, что надежных отношений в мире не существует. Насилие и порнография в Сети легко приводят к духовной дезориентации студенческой молодежи. Изобретатели Интернета сами признавались, что Сеть – это “свободный, равноправный” мир; некий идеальный мир, в котором “нет правительства, нет милиции, нет военных, нет бедных, нет дискриминации” [6].

На самом деле, американский Интернет пытается навязать свои стандарты всему миру, повсеместно распространяя свою систему ценностей, формы сознания, коммерческие концепции, международную политику и социальную культуру. Запад использует быстроту и неограниченность Интернета, чтобы распространять свою культуру и ценности, подавляя при этом культуры других регионов и национальностей. А поскольку сознание студенческой молодежи только

формируется они очень восприимчивы, любопытны, стремятся к новым знаниям, поэтому легко попадают под влияние “западной культуры” и утрачивают ориентацию на моральные ценности китайского общества. Кроме того, нецензурная и даже сказать, реакционная информация беспрепятственно функционирует в Интернете, “загрязняя” его. Таким образом можем утверждать, что порнография, насилие, пропаганда расизма, религиозной нетерпимости, фашистских идей, расовой дискриминации наводнившие Интернет, оказывают негативное влияние на сознание студентов, которые как раз находятся в процессе формирования мировоззрения, и их способность к реалистическим суждениям и выводам еще не окрепла.

6. Усиление эффективности позиций идейно-политического воспитания студентов, видится нами в первую очередь в усилении пропаганды основной линии партии и основных теоретических положений существующей социалистической идеологии, основанной на идеи “трех представительств” и концепции научного развития современного общества [7], укреплении веры в его моральные идеалы. Во-вторых, используя закономерности социалистического развития и исторические факты, пропагандировать среди студентов патриотизм и коллективизм, создании эффективных методик управления моральным воспитанием студенческой молодежи и формирования в сознании моральных устоев поведения и деятельности, формировать глубокие патриотические чувства; укреплять веру в строительство социализма с китайской спецификой.

7. Следующим важным направлением реформирования морального воспитания студенческой молодежи в высших учебных заведениях Китая, по нашему, есть укрепление их моральных идеалов. Формирование моральных идеалов является важной составляющей частью морального воспитания студентов. Именно от него зависит, смогут ли молодые люди эффективно развиваться, смогут ли поддерживать воспитание надежной социалистической смены. Поэтому совершенно обоснованным выводом есть следующий – необходимо так воспитывать студентов, чтобы они ставили себе целью высокие идеалы, служение народу, упорную борьбу за процветание китайской нации. Процветание китайской нации в XXI веке – это великий шанс, который нам дает история и время. Необходимо учить студентов, чтобы они всегда думали о родине, сердцем были с народом, своей задачей видели богатство страны и счастье народа, стойко верили в идеалы добра.

8. Укрепление позиций морального воспитания среди студенческой молодежи, по нашему мнению, должно опираться на достижения китайского народа на протяжении тысячелетней его истории, накопленном многообразии традиционных моральных принципов. В “Программе осуществления морального строительства” основные нормы народной морали определены следующим образом: “патриотизм и законопослушание, культурность и искренность, единение и

дружелюбие, трудолюбие, бережливость и стремление вперед, преданность делу и самоотверженность” [5].

Следует отметить, что эти нормы содержат как традиционные положения, так и современные, новые создается на базе старого. Высшая школа должна распространять среди студентов знания о морали в обществе, в профессиональной сфере, в обществе, в семье. В условиях социалистической рыночной экономики в особенности нужно пропагандировать искренность как основу успеха в делах и успешной ее реализации. В то же время, по нашему мнению, необходимо повышать эффективность обучения и воспитания молодежи в их логическом единстве, чтобы студенты, начиная с себя и своего окружения, в повседневной моральной практике развивали достойные моральные традиции китайского народа.

9. Следующим выводом, который основывается на анализе высказанного нами выше есть положение о необходимости непрерывно укреплять сознание независимости, конкуренции, эффективности, демократизма и законности в китайском обществе, внедрять дух новаторства. Высшая школа должна уделять большое внимание психологическому здоровью студентов и активно развивать его, способствовать формированию независимой и здоровой личности, уверенной в себе и своих силах, умеющей сотрудничать в коллективе и быть оптимистом, смело отвечать на вызовы времени и не бояться создавать новое. Учитывая многовековую историю развития культуры китайского народа необходимо укреплять позиции художественного образования студенческой молодежи, повышать интерес молодых людей к эстетике и искусству, научить их поддерживать оптимистическое настроение, научить их заботиться о других людях и понимать их. Нужно учиться строить гармоничные отношения между людьми и создавать для этого непринужденную обстановку.

10. По нашему мнению, сегодня важнейшей задачей высшей школы Китая есть задача повышения процесса оптимизации морального воспитания молодежи. Так же сегодня возникла необходимость чтобы достойно ответить на вызовы, которые существуют сейчас в сфере морального воспитания студентов, мы должны оптимизировать процесс морального воспитания, использовать актуальность и эффективность морального воспитания, а также иерархичность, интерактивность и субъективность.

Под иерархичностью мы имеем ввиду развитие идейно-моральных качеств студентов, формирование совершенной личности, как постепенный и незаметный переход от гетерономности к автономности. Поэтому, работа по моральному воспитанию должна обязательно учитывать такую ступенчатость, чтобы повысить актуальность морального воспитания, овладеть поэтапно морального воспитания и независимостью субъекта воспитания. Однако нужно всячески остерегаться погони за успехами или стандартных подходов.

Под интерактивностью мы имеем ввиду необходимость поддержания целостности системы морального воспитания, и всеми силами стремиться создать взаимосвязи между социальной обстановкой и системой морального воспитания, между каждым из составляющих и внутри каждого составляющего этой системы. Более того, нужно упорядочить эти связи, чтобы достичь оптимизации функционирования системы как единого целого.

Не менее важным, по нашему мнению, необходимо контролировать эффективность взаимосвязи между студентом и преподавателем в аспекте сотрудничества, соответствия форм морального воспитания его содержанию, а также в аспекте взаимодействия школы, высшего учебного заведения, семьи и общества в системе морального воспитания.

11. В контексте предыдущего, мы уверены в том, что достичь эффективности воспитательного процесса в высшем учебном заведении возможно при условии рассмотрения студента и преподавателя как субъектов одного процесса, между которыми осуществляются равноправная коммуникация, устанавливаются демократичные связи взаимопризнания и сотрудничества. И как результат, все это способствует развитию у студентов идейно-моральных качеств.

В традиционном моральном воспитании преподаватель рассматривался как субъект, а студент – как объект, в результате чего признавалась односторонняя передача знаний от преподавателя к студенту, эффект от которого был, однако, не велик. Поэтому, мы пришли к выводу, что в процессе морального воспитания, необходимо, чтобы преподаватель, больше внимания уделял субъективному развитию студента и в полной мере мобилизовал роль учебы в процессе воспитания. Нужно активизировать внутреннюю жизнь студентов, чтобы они сами проявляли инициативу в восприятии и интериоризации моральных требований преподавателя. Тогда можно достигнуть повышения их уровня моральных знаний и сформировать у них моральное поведение.

12. Решить раскрытые нами выше задачи, по нашему мнению становится возможным при условии создания команды воспитателей в высшей школе. Без команды специалистов с высокими моральными качествами, готовых к самоотверженным исследованиям, не возможно достойно ответить на вызов новой ситуации и очень трудно проводить моральное воспитание среди студентов. Специально подготовленные работники идейно-морального воспитания, которые долгое время проработали на “передовой” моральной работы в высшей школе, имеют наиболее тесную связь со студентами и могут обмениваться с ними идеями в любое время. В процессе обучения студентов и осуществления руководства ими, они каждым своим словом и действием подают пример, оказывают позитивную роль, которую

студенты не могут игнорировать, непосредственно влияют на качество воспитания.

13. Исходя из анализа высказанного нами выше, следующим важным положением, которое требует решения есть повышение теоретического уровня подготовки преподавателей высших учебных заведений и естественно студентов в области морального воспитания. Практика подтверждает, что педагог в первую очередь должен владеть высоким уровнем теоретического знания, только понимая индивидуальные отличия и возрастные особенности студентов разных курсов, можно осуществлять эффективное руководство процессом их морального воспитания. Иначе, все добрые намерения не закончатся хорошим результатом. Поэтому, преподаватели решая вопросы морального воспитания студенческой молодежи должны всеми силами стремиться к повышению своего теоретического уровня, к ясности понимания, правильности идей, и руководствуясь ими, обобщать опыт до уровня теории, нормировать идейно-моральное воспитание молодежи использовать научные подходы.

14. Напрашивается следующий вывод, и именно о необходимости повышения профессионального уровня преподавателей высших учебных заведений. По нашему мнению преподаватель во-первых, должен любить и уважать студента, как личность, во-вторых, должен добросовестно относиться к работе, уметь выслушивать различные точки зрения и мнения студентов, быть лидером и личным примером способствовать повышению морального облика студента. Кроме этого, по нашему мнению преподаватель должен обладать высокими организаторскими способностями, уметь выражать свои мысли и владеть необходимыми педагогическим тактом. Работник морального воспитания, кроме того, что способствует воспитанию чувств и приобретению знаний, должен умело руководить студентами в рамках студенческого демократического самоуправления, и повышать свои способности как руководитель.

В этой статье мы остановились лишь на некоторых важных моментах реформирования системы морального воспитания студенческой молодежи в высших учебных заведениях Китая. По нашему мнению дальнейших исследований требуют вопросы психолого-педагогического сопровождения этой важной для общества проблемы, разработка современных теоретических подходов и концепций морального воспитания студенческой молодежи, подготовка научно-методической литературы по этому вопросу как для преподавателей, так и для студентов. Отдельного внимания, по нашему мнению, заслуживает проблема эффективности подготовки преподавателей высших учебных заведений КНР для осуществления морального воспитания студенческой молодежи.

Литература

1.Ян Гуанцин. Реформирование высшего образования: проблема и пути решения. - Пекин: Общественно-научная документация, 2005.-373с. / на китайском языке/. **2.У Лупин**. Доклад о вопросах современных студентов Китая. – Цзянсуский народ, 2003. 326с. / на китайском языке/. **3.Вань Суин**, Чжан Цюшань, Ли Вэйи, Хуан Юньмин. Доклад о исследовании жизненного качества у студентов.– Пекин: народ, 2005. 310с. / на китайском языке/. **4.Чжоу Чанчунь**. Поиск нравственного воспитания студентов под новой обстановкой. – Пекин: Пекинский технический университет, 2005. 256с. / на китайском языке/.**5.Вань Суин**, Чжан Цюшань, Ли Вэйи, Хуан Юньмин. Доклад о исследовании жизненного качества у студентов.– Пекин: народ, 2005. 310с. / на китайском языке/. **6.Ху Бинь**. Современность нравственного воспитания школ в период перехода общества . – Пекин: Центральный перевод, 2006.-305с. / на китайском языке/. **7. Гуо Шимин**. Управление вузами во время реформирования общества. – Ханчжоу: Чжэцзянский университет, 2004.- 227с. / на китайском языке/.

Г.О. Ковальчук

МОДЕЛЬ „АТЕСТАЦІЙНИЙ ТЕМАТИЧНИЙ КОМПЛЕКС” В СИСТЕМІ РЕЗУЛЬТАТІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ”

У статті охарактеризовано методичні аспекти, мету і завдання технології використання моделі „Атестаційний тематичний комплекс” задля організації контролю якості професійного навчання майбутніх економістів. Подано методичну структуру використання названої технології.

Контроль, як управлінська функція, є серед найважливіших складових кожної діяльності, у тому числі й навчальної. Значні зміни у розвитку економічної освіти, що стосуються змісту, форм і методів навчання з економічних дисциплін, вимагають удосконалених підходів до організації вивчення програмового матеріалу і особливо уважного ставлення до питань контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів, що є важливим елементом забезпечення якості освіти. Як відомо, під якістю освіти розуміють зумовлений соціальним замовленням рівень сформованості наперед заданих навчальною програмою умінь, рис, якостей людини, що навчається. Контрольні заходи є інструментами досягнення мети навчання – засвоєння певної сукупності предметних знань, умінь та навичок, формування відповідного рівня компетентності студента /учня.

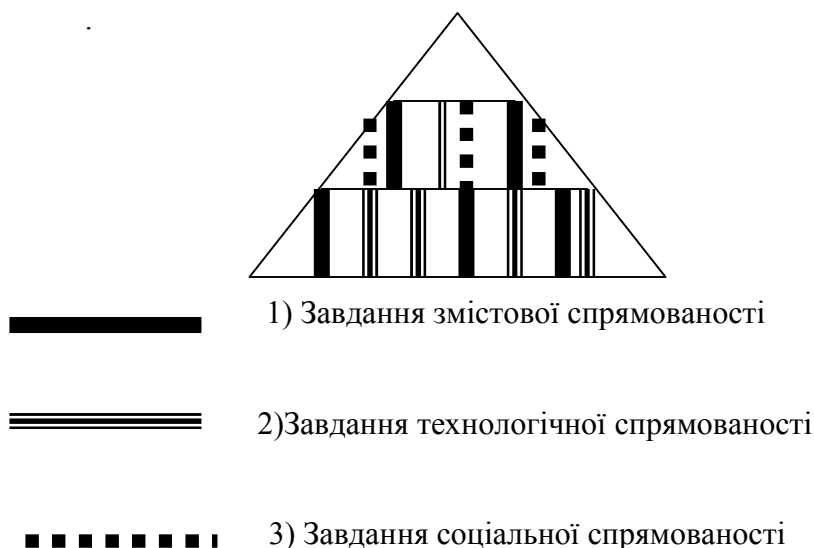
Для удосконалення системи контрольних заходів як інваріантної компоненти технологій навчання з економічних дисциплін ми пропонуємо модель „Атестаційний тематичний комплекс”. Розроблення технології контролю успішності навчання за допомогою „АТК” здійснювалось нами в контексті стратегій інноваційності навчальних технологій – в аспекті їх відкритості до нововведення додаткових актуальних параметрів оцінювання якості навчання.

Основоположними для представлених експериментальних пошуків стали психологічні дослідження проблем розвитку мислення (О.М. Леонтьев, С.Л. Рубінштейн), проблем творчого і продуктивного мислення (Д. Богоявленська, О. Пономарьов, З. Калмикова), положення психології і дидактики вищої і середньої школи (О.А. Абдулліна, А.М. Алексюк, С.У. Гончаренко, О.Г. Мороз, А.В. Петровський та ін.), концепції педагогічної майстерності (І.А. Зязюн, І.Ф. Кривоніс, В.О. Сластьонін, Л.І. Рувінський, Н.М. Тарасевич), організації модульного навчання (Алексюк А.М., Огнев'юк В.О., Фурман А.В.) та критеріальності оцінювання успішності навчання (Коцюба О.С.), організації самостійної роботи студентів (Козаков В.А.), формування професійної компетентності майбутніх економістів (Козаков В.А., Дзвінчук Д.І.). Методичний аспект розроблення моделі „Атестаційний тематичний комплекс” розглядався у контексті особливостей використання системно-структурного підходу в організації навчання (Ільїна Т.А.) та проектування навчальних технологій (Кларін М.В., Безпалько В.П., Левшин М.М., Сисоєва С.О. т.ін).

У контексті нашого дослідження „Атестаційний комплекс” з теми ми визначаємо як систему вибірково залучених елементів – завдань, які відображають параметри ефективної навчальної діяльності та відповідають структурі професійної компетентності майбутнього фахівця у даній предметній галузі.

Призначення „Атестаційного комплексу” з теми – формування самостійної групи елементів компетентності (знань чи вмінь), які мають бути передані дидактичними способами і відповідають природі предметних знань. [8] АТК має бути тематично завершеним і логічно цілісним, що забезпечує конструювання єдиного змісту навчання предмета і реалізує комплексну дидактичну мету відповідно до принципів модульності навчання. Модуль як функціональний вузол навчального процесу містить логічно завершений блок дидактично адаптованої інформації. Засвоєння кожного модуля передбачає опрацювання студентом певного кола теоретичних питань та практичних завдань згідно з навчальним планом або за індивідуальним графіком роботи студента. Навчальний модуль є відносно самостійною, цілісною частиною реального навчально-виховного процесу, яка завдяки єдиному технологічному циклу поєднує змістовий і формальний, процесуальний і результативний компоненти. Навчальний модуль має 2-х фазний характер: 1- первинне сприйняття, відкриття, осмислення змісту

навчальної інформації; 2 - відпрацювання умінь і навичок, норм діяльності, способів поведінки. Структурні компоненти навчального модуля залежні від дидактичних цілей можуть перебувати в ієрархічній підпорядкованості. [2; 3; 8] (Рис.1.)



Розробка моделі „АТК” розпочинається з вивчення вимог до професійного виконання посадових обов’язків майбутнього фахівця. Таку роботу необхідно здійснити викладачу до організації вивчення предмета і запропонувати її для опрацювання студентам, використовуючи метод есе, або індивідуальну творчу роботу „ОРД” – „один робочий день на посаді економіста”. [2, С.7-8]

Спостереження протягом тривалого часу (2000-2008 р.р.) та вивчення результатів індивідуальних робіт показують, що частка студентів, які мають уявлення про свою майбутню професійну діяльність зменшується (з 35% до 5%). Зменшується і кількість студентів, які мають безпосередній досвід роботи у галузі майбутньої професійної діяльності (близько 2%). Отже, в системі завдань „АТК” викладач має передбачити такі наявні стартові умови навчання свого предмета – і через відповідну систему завдань „вписати” (вбудувати) свій предмет у модель майбутньої професійної діяльності.

Основними конструктивними елементами АТК є **тематичні блоки завдань** (ТБЗ). Поняття „ТБЗ” являє собою упорядкований певним чином комплект завдань певного типу, виконання яких вимагає від студента використання відповідних методів, засобів та прийомів навчання і підпорядковане реалізації конкретних (часткових) дидактичних цілей з конкретного навчального модуля. Головні відмінності між окремими ТБЗ полягають у організації роботи студентів /учнів (відбір змісту навчального матеріалу, методів, прийомів, структури виконання, темпу, часу, обладнання), що реалізують конкретні дидактичні цілі, в особливостях предмету оцінювання (наприклад,

завдання щодо узагальнення теоретичних матеріалів, усні відповіді, виконані завдання практичного характеру тощо), критеріїв оцінювання (наприклад, змістовність, активність, результативність, ретельність тощо). Предмет оцінювання у ТБЗ відображає особливості кожної окремої групи умінь в структурі професійної компетентності майбутнього фахівця.

Кожний блок завдань реалізує певні функції у реалізації комплексних дидактичних цілей, які ми класифікуємо на такі групи: когнітивні, психо-емоційні, психомоторні. Вбачається доцільним, щоб кожний такий атестаційний комплекс включав у себе завдання усіх рівнів складності для кожного учня, що передбачає надання йому самому вибору у виконанні завдань відповідно до його можливостей. На відміну від усталеної практики навчання, коли викладач сам визначає здібності учнів до вирішення тих, чи інших завдань різної складності.

В структурі ТБЗ можна виділити такі компоненти: 1) група когнітивних (змістових) тестів - короткочасних навчальних або психологічних завдань для виявлення рівнів сформованості компетентності учня / студента. 2) групу продуктивних завдань – які висвітлюють результат сформованості інших елементів професійної компетентності (технологічних, соціальних чи особистісних).

Таким чином, для проведення контролю на всіх етапах навчання увесь матеріал повинен бути розбитий на кілька логічно завершених модулів, які містять блок змістовно та продуктивно об'єднаних тем. Для цього потрібно визначити:

I. 1) Які елементи професійної компетентності є домінуючими в системі знань, що формуються на кожному окремому етапі (технологічний елемент, концептуальний, особистісний, соціальний).

2) Який теоретичний зміст є необхідним і достатнім для забезпечення нормативного рівня засвоєння знань, що у цьому змісті (які елементи) підлягають перевірці та оцінюванню (в індивідуальному форматі, в формі поточного чи підсумкового оцінювання тощо).

3) Який рівень сформованості нових знань має бути забезпечений на кожному конкретному етапі навчання предмета.

Відповідно, наступним кроком має бути визначення обсягу змісту для перевірки, форми реалізації перевірки та рівень складності завдань. Важливо з'ясувати з якими цілями проводиться цей контроль: для визначення понятійного чи репродуктивного рівня знань учня або для виявлення його умінь щодо алгоритмічно-дійового чи творчого застосування нової інформації. Це стане базовою інформацією для подальших контрольних заходів.

У ході професійного навчання викладач вирішує цілий ряд конкретних дидактичних завдань, які відповідають структурі моделі професійної компетентності майбутніх економістів, і які можна згрупувати таким чином:

- підвищення теоретичного рівня підготовленості студентів, узагальнення та систематизація знань;
- формування і розвиток психомоторних та вольових умінь і навичок необхідних для виконання певних видів роботи за спеціальністю;
- розвиток умінь ділового спілкування та міжособистісної взаємодії;
- розвиток умінь аналізу проблем та прийняття рішень.

Іноді трапляється, що на етапі планування цілей та очікувань організатори навчання значно завищують рівень домагань, а згодом стає очевидним, що самі учасники (особливо дорослі „учні”) не витримують інтенсивного темпу роботи і не готові давати результати відповідно до високих стандартів. Тому ще на етапі планування викладач має зважити власні можливості, резерви часу, задатки групи і допомогти учасникам навчального процесу сформулювати реальні цілі, досягнення яких піддається контролю (перевірці та оцінюванню) із використанням доступних дидактичних матеріальних і технічних засобів.

Реалізація моделі „АТК” на початок вивчення предмета безпосередньо у навчальній групі розпочинається зі встановлення відповідності між фактичними знаннями і тими вимогами, які поставлені до результатів навчання з теми або блоку тем. Часто викладач прагне якомога повніше охопити учнів усним опитуванням з кожної теми або перевірити всі письмові роботи. Такий підхід є похвальним, але непродуктивним. Він має процесуальний характер і допомагає перевірити лише ретельність у ставленні студентів до виконання завдань. Адже опитати всіх присутніх чи вислухати їх доповіді фізично неможливо. Отже й проводити таку роботу потрібно лише з метою перевірки факту наявності виконання. Другий – продуктивний - компонент організації перевірки – потребує більшої підготовчої роботи до відбору змісту завдань і чіткого планування для презентації їхнього виконання. Тут доцільно проаналізувати, які роботи виконав учень, якими були його відповіді, як проявляється логічне мислення, творчий підхід тощо (відповідно до обраних критеріїв оцінювання якості навчання).

Розглянемо як приклад модель „АТК” з предмета „Методика викладання економіки”, який вивчають студенти 3-го курсу фінансово-економічного факультету КНЕУ. Концептуально, предмет „МВЕ” є завершальним в системі психолого-педагогічної підготовки економістів в університеті і є перехідним до професійної діяльності викладача економічних дисциплін або професійної діяльності економіста на конкретній посаді. Предмет вивчається протягом 108 навчальних годин та супроводжується виконанням курсової роботи і проходженням педагогічної практики у навчальних закладах різних рівнів і типів. Предмет входить до вибіркового пакета дисциплін і це накладає вагомий відбиток на організаційні аспекти його вивчення.

Від перших же днів вивчення студенти отримують повний збірник інформаційно-методичних матеріалів з предмета: слайд-курс лекцій, календарні плани лекційних і практичних занять, методичну структуру завдань з усього курсу і перелік конкретних завдань до кожної теми за програмою, вимоги до оцінювання виконаних робіт, перелік рекомендованої літератури. Критерії оцінювання відповідають концепції моделювання рівнів засвоєння бази знань навчального предмета (КНЕУ: Степаненко С.В., Бебело А.С., Козаков В.А., Ковальчук Г.О. т.ін.). На цьому вступному етапі головним є узгодження критеріїв оцінювання успішності з предмета і вимог до якості навчання, які викладені у „Паспорті спеціальності”. Будь-яка подальша творчість та ініціативність суб’єктів навчального процесу повинна проходити у даних рамках. Основні кроки з реалізації технології навчання предмета відбуваються у 2-х площинах:

1) робота з теоретичними матеріалами, що забезпечує когнітивну основу для наступних заходів розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця;

2) робота практичного спрямування для формування прикладних квазі-професійних навичок студента

Для цього студенти отримують методичний план завдань для самостійної роботи, у якому показані всі групи завдань і вправ, запропоновані для виконання (Табл.2)

Таблиця 2.

Завдання для самостійної роботи студентів з предмета «МВЕ»

№ з/п	Види завдань	Максимальна к-ть балів	Терміни виконання	Особливості виконання
I.	Поточне оцінювання	80		
1.1.	Підготовка до лекційних занять. Робота з теоретичними матеріалами до практичних занять. Тематичні тести	30	Протягом семестру За окремим графіком консультацій	Вимоги і зміст див. у конспекті лекцій
1.2.	Робота на практичних заняттях:	40		
1.2.1.	Виконання і презентація бізнес-проекту навчального закладу.	5	Жовтень (7-8-й навч. тиждень)	Виконується малою групою
1.2.2.	Підготовка і проведення фрагменту заняття з економічної теми	5	Один раз за графіком робіт	Виконується малою групою
1.2.3.	Виступи і презентації на заняттях	10	Протягом семестру	Індивідуально /за змістом

				кожного заняття
1.2.4.	Участь в роботі групи на заняттях	15	Протягом семестру	За змістом кожного заняття
1.2.5.	Виконання і презентація творчих робіт, ессе	5	Протягом семестру	Індивідуально
1.3.	Модульна контрольна робота	10	На закінчення семестру (Грудень - 14-й навч. тиждень)	За змістом усіх робіт протягом семестру
II.	Творчі види робіт	20		
2.1.	Колективний творчий проект. Презентація економічної Казки (в авторській інтерпретації)	10	5-6-й навч. тиждень (Жовтень)	Виконується малою групою
2.2.	Індивідуальний творчий проект. Презентація економічної теми з використанням КТН (за вибором)	10	10-11-й навч. тиждень (Листопад)	Виконується індивідуально або малою групою

Питання, які постають перед студентами і викладачем одразу на початку реалізації моделі:

- чи потрібно робити всі завдання?
- як їх виконувати усно, чи письмово?
- як виконані завдання складуться у підсумкові 100 балів?
- як їх перевіряти й аналізувати?
- як студент має здійснити рефлексію результатів свого навчання?
- як зіставити в групі виконані завдання, якщо вони різні?
- чи потрібно ставити оцінки за всі виконані завдання – адже результатом тоді буде механічне набирання балів?

Навчальна програма предмета реалізується за функціональними циклами її змісту. При викладанні „МВЕ” основою для їх виокремлення можуть бути такі критерії: *Перший*: Поетапна реалізація 3-х головних аспектів педагогічної діяльності: змістового, методичного, соціально-психологічного. В процесі кожного з цих етапів викладач організовує формування у студентів відповідні групи професійних умінь, які ми

визначаємо як 1) організаційно-конструктивні, 2) технологічно-методичні, 3) комунікативні (соціально-психологічні) уміння.³

Другий критерій: Вікові особливості навчальної групи (молодші школярі, учні середніх та старших класів, студенти ВНЗ, дорослі учні) у різних типах навчальних закладів, адже усі інші критеріально виділені форми організації вивчення предмета зрештою мають бути адаптовані у конкретній навчальній аудиторії.

Для реалізації такого підходу щодо засвоєння змісту предмета „МВЕ” студентам пропонуються такі групи проектних завдань (3-4-й рівень складності):

I – для молодших школярів вибрати народні або авторські казки, які можуть проілюструвати економічні процеси, а після цього – виконати авторську власну розробку економічної казки (в інсценізації, презентації та коментарях). Таку роботу студенти виконують з 1995 р. і досвід показує, що за допомогою економічної казки їм вдається зобразити й пояснити економічні процеси, актуальні для суспільного життя в конкретному проміжку історичного розвитку.

II – для середніх шкіл студенти розробляють дидактичні проекти викладання теми (в курсові роботі), що їх згодом апробовують на педагогічній практиці.

III – для синтезування набутих знань – розробляються бізнес-проекти навчальних закладів приватної, муніципальної чи корпоративної форми власності (від дошкільних закладів до корпоративних навчальних закладів).

Комбінування конкретних завдань у запропонованій моделі відбувається за вибором студента. Викладач при цьому спрямовує цей вибір таким чином, щоб у результаті виконання завдань формувались відповідні групи професійних компетентностей студентів. Завдання викладача – так скомбінувати види і групи завдань, щоб вони відповідали певним рівням складності та узгоджувалися із очікуваннями учня від результатів навчання. Якщо студент отримує на початку навчання перелік завдань, які можна виконати за кожний період вивчення окремих розділів предмета, тоді йому легше орієнтуватися у виборі рівня власної активності й виконанні тих завдань, які до вподоби. Таким чином відбувається і реалізація індивідуалізованого підходу до організації навчання.

Використання моделі „АТК” з урахуванням компетентнісного підходу дозволяє оперативно реагувати і вносити зміни в структуру і зміст завдань з предмета. Часто викладачі кажуть: „Успішність зменшилась”, „Успішність зросла” – а в якому елементі компетентності?

³ Ковальчук Г.О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів-майбутніх викладачів економіки: Дис...канд.пед.наук: 13.00.04.- К.: Ін-т педагогіки АПН України,1999.- С.36-49, 151-159.

Для конкретизації – використовують середній бал студента (СБС). Згодом виявляється, що середній бал не виражає готовність студента до майбутньої професійної активності. Більше того – не завжди студенти, які мають високий СБ зрештою роблять відповідну професійну реалізацію.

Традиційні підходи до удосконалення вивчення предмета часто зводяться до заміни кількості чи типів завдань, які в більшості зорієнтовані на розвиток змістової складової компетентності майбутнього фахівця. У практичній професійній роботі цей компонент становить основу, що забезпечує технологічність виконання посадових обов'язків. При цьому недостатньо уваги звертають на виявлення та кристалізацію елементів соціальної та особистісної компетентності.

Перевагою моделі „АТК” ми вбачаємо її здатність бути інструментом для виявлення динаміки формування професійної компетентності не лише на підсумок навчання а й в оперативному (в потоковому) режимі. Уже через 4-6 тижнів від початку вивчення предмета викладач може виявити, які типи завдань краще або гірше виконує навчальна група та кожен студент. (Табл.3)

Наприклад, вивчення динаміки успішності з „Методики викладання економіки” (2000 – 2008 р.р.) показує, що збільшується частка виконаних робіт змістового та індивідуального спрямування, які переважно мають репродуктивний характер. І навпаки, зменшується кількість виконаних завдань соціального спрямування (для яких потрібно кільком студентам об'єднати зусилля, розподілити ролі та задачі, виконати і презентувати спільну роботу). Так, у 2000 – 2002 р.р. завдання творчого і соціального характеру виконували понад 80% студентів, на 2007 – 2008 р.р. – ця частка зменшилася до 30%. При цьому залишається відкритим запитання – це є наслідком впровадження загальної соціальної стратегії на формування індивідуальної конкурентоспроможності, чи тут є зворотна залежність, чи це є результат домінуючих суспільних тенденцій до „атомізації” життєвої реалізації молодої людини тощо? Своєчасне виявлення подібних пробілин дозволяє викладачу скерувати свій вплив на досягнення у навчанні результатів, важливих для життєвих перспектив студентів.

Таблиця 3

Акцентовані впливи завдань з предмета „МВЕ” на формування окремих елементів професійної компетентності майбутнього фахівця

№ з/п	Види завдань за методичним планом з предмета	Складові компетентності	Особливості виконання	Частка у підсумку, %%
1.	1.1. Підготовка до лекційних занять. Робота з теоретичними матеріалами до практичних занять. Тематичні тести 1-2-рівнів	Змістова	Індивідуальні роботи	40

2.	1.3. Модульна контрольна робота 4-х рівнів складності		Індивідуальні роботи	
3.	1.2.1. Виконання і презентація бізнес-проекту навчального закладу.	Технологічна Соціальна	Робота в групах	15
4.	1.2.2. Підготовка і проведення фрагменту заняття з економічної теми		Робота в групах	
5.	1.2.4. Виступи і презентації на заняттях Участь в роботі групи на заняттях	Соціальна Особистісна	Робота в групах	25
6.	2.1. Колективний творчий проект. Презентація економічної Казки (в авторській інтерпретації)		Робота в групах	
7.	Творчі роботи	Особистісна а Змістова	Робота в малих групах	20
7.1.	Індивідуальний творчий проект. Презентація економічної теми з використанням КТН (за вибором)	Особистісна Змістова	Індивідуальні роботи	
7.2.	Виконання і презентація творчих робіт, ессе	Особистісна Змістова	Індивідуальні роботи	

З позиції Студента – модель „АТК” - це свого роду „дорожня карта” у процесі вивчення предмета. Він може сконцентрувати власні зусилля у потрібному навчальному напрямку, йому немає потреби кожного разу з тривогою очікувати оцінки, або шукати викладача для отримання „додаткових” завдань та коментарів до них. Зрозуміло, використання Моделі повинно бути організаційно оформлено – студент отримує структуру завдань, їх деталізований перелік, терміни виконання, вимоги до оформлення, рекомендації, критерії оцінювання. При постановці завдань – викладач показує як можливо їх результати використати у майбутній професійній діяльності.

Впровадження моделі „АТК” при вивченні предмета „Методика викладання економіки” для студентів фінансово-економічного факультету КНЕУ протягом 2000 – 2008 р.р. та при вивченні предметів економічного циклу у ВНЗ і ЗОШ показує, що існує проблема визначення співвідношення між завданнями різних типів у рамках теми чи предмета в цілому – їх ваги у формуванні підсумкової оцінки. На даний час ця проблема вирішується вибором студента: якщо певний тип

завдання виконує не більше, наприклад, 20% учасників групи, то його вага в оцінці має бути до 20%.

Немає відповіді і на питання, який елемент структури професійної компетентності майбутнього фахівця повинен бути домінуючий у змісті навчальної діяльності, а значить – бути відповідно відображеним у структурі і змісті завдань для самостійної роботи студентів.

Усе це спричинює необхідність подальших емпіричних і наукових досліджень, які у професійній підготовці повинні обов'язково враховувати вимоги ринку праці до майбутніх фахівців.

Література:

1. **Балягіна І.А.**, Богорад М.А., Ковальчук Г.О. Методика викладання економіки. Навч. посібник для самостійного вивчення предмета /Рекоменд. Міністерством освіти і науки України. – К.: КНЕУ, 2003. – 320 с.
2. **Бізнес-тренінги** для економістів. Навч. посібник / За ред. Ковальчук Г.О. – К.: КНЕУ, 2006. – 305 с.
3. **Ковальчук Г.О.** Організація навчання з економіки. – К.: Укр.ДПУ ім. М.Драгоманова, 2002. – С.8-34.
4. **Ковальчук Г.О.** Управління якістю навчання економістів: організація професійно-орієнтованих тренінгів у дидактичній системі ВНЗ. – Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – 2007. – Випуск XIII – XIV. – С. 21-28.
5. **Козаков В.А.**, **Дзвінчук Д.І.** Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: Монографія. – К.: ЗАТ „НІЧЛАВА”, 2003. – 140 с.
6. **Методичні та практичні аспекти застосування та розвитку системи контролю знань в університеті:** Зб. матеріалів наук. –метод. конф. – К.: КНЕУ, 2004. – 556 с.
7. **Сисоєва С.О.** Педагогічні технології.
8. **Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін.** – Навч. посібник / За ред. Ковальчук Г.О. – К.: КНЕУ, 2006. – 384 с.

Г. І. Королькова

КЕЙСОВИЙ МЕТОД В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ

Метод групової роботи має декілька різновидів: делфі-метод, метод мозкової атаки, метод модерації. Застосування методів групового навчання і ухвалення рішення, сприяючих ефективному аналізу виникаючих ситуацій в найкоротші терміни, вчить студентів працювати в одній команді, захищати свою точку зору і враховувати думку і критику інших. В цьому випадку розвивається активність навчаного, дух змагальності, може виявитися здібність до лідерства. Метод модерації, як прийом навчання, має істотні переваги над іншими, зокрема такими традиційними іграми як: виробничі наради, планерки і так далі. Основна відмінність підходу полягає в тому, що в останніх випадках ролі

розподіляються за посадовою ієрархією, а в методі модерації - по поставлених завданнях. На практиці це означає, що в дискусії може взяти участь будь-який фахівець, зацікавлений у вирішенні проблеми. Висловлюють свою думку особи незалежно від посад, що вони займають і, не чекаючи своєї черги в дебатах за ієрархією (принцип мітингу). Застосування методу модерації для роботи з кейсом розвиває аналітичні здібності тих, що беруть участь в грі, вчить вголос міркувати, доводити, переконувати оточуючих в правоті своєї думки. В цілому кейсовий метод дозволяє вирішувати наступні завдання:

- ухвалювати вірні рішення в умовах невизначеності;
- розробляти алгоритм ухвалення рішення;
- оволодівати навиками дослідження ситуації, відкинувши другорядні чинники;
- розробляти план дій, орієнтованих на намічений результат;
- застосовувати отримані теоретичні знання зокрема при вивченні інших дисциплін (менеджмент, статистика, економіка і ін.) для вирішення практичних завдань;
- враховувати точки зору інших фахівців на проблему, що розглядається при ухваленні остаточного рішення.

Ефективність навчання за допомогою кейс-метода переконливо доведена американськими і європейськими учбовими і науковими школами. При підготовці в університетах США кожному студентові пропонується декілька сотень кейсів, які він вивчає в різних учбових дисциплінах. Студентові надається можливість перевірити теорію на практиці, свою здібність до творчого мислення. З іншого боку, практична ситуація додатково викликає інтерес до процесу навчання, оскільки стає ясно, яких теоретичних знань не вистачає для вирішення проблеми. В якості інструментів, якими можуть користуватися студенти при вирішенні поставлених в кейсі питань служать як якісні методи аналізу (наприклад, сценарний метод) так і кількісні методи аналізу (наприклад, методи визначення ціни, конкурентоспроможності виторгу, прибутку).

Кейсовий метод навчання почав застосовуватися ще на початку ХХ століття в галузі права і медицини. Провідна роль в розповсюдженні кейсового методу належить Гарвардській Школі Бізнесу. У період з 1909 по 1919 рр. навчання відбувалося по схемі, коли учням-практикам пропонували викласти конкретну ситуацію (проблему), а потім дати аналіз проблеми і відповідні рекомендації. Перша збірка кейсів була видана в 1921 р. (*Dr. Copeland, Dean Donhman*). Згодом, особливо останнім часом, кейсовий метод знайшов широке застосування на Заході в області вивчення менеджменту і маркетингу.

Проте, фахівцями-викладачами, що практикують кейсовий метод по різному розуміється його суть. Наприклад, згадана вище Гарвардська Школа Бізнесу так визначає метод кейсів: "Метод навчання, при якому студенти і викладачі беруть участь в безпосередньому обговоренні ділових ситуацій або завдань. Ці кейси, зазвичай підготовлені у

письмовій формі і складені виходячи з досвіду реальних людей, що працюють у сфері підприємництва, читаються, вивчаються і обговорюються студентами. Ці кейси складають основи бесіди класу під керівництвом викладача. Тому метод кейсів включає одночасно і особливий вид учбового матеріалу, і особливі засоби використання цього матеріалу в учбовому процесі". Завдання викладача, як впливає з даного визначення, полягає в підборі відповідного реального матеріалу, а студенти повинні вирішити поставлену проблему і отримати реакцію оточуючих (інших студентів і викладача) на свої дії. При цьому потрібно розуміти, що можливі різні вирішення проблеми. Тому викладач повинен допомогти студентам міркувати, сперечатися, а не нав'язувати їм свою думку. Студенти повинні розуміти із самого початку, що ризик ухвалення рішень лежить на них, викладач тільки пояснює наслідки ризиків ухвалення необдуманих рішень.

Роль викладача полягає у напрямі бесіди або дискусії, наприклад, за допомогою проблемних питань в контролі часу роботи, в переконанні студентів відмовитися від поверхневого мислення, в залученні всіх студентів групи до процесу аналізу кейса. Періодично викладач може узагальнювати, пояснювати, нагадувати теоретичні аспекти або робити посилання на відповідну літературу. Технологія роботи при використанні кейсового методу приведено в таблиці. 1.

Таблиця 1

Підготовка і навчання за кейсовим методом

Фаза роботи	Дії викладача	Дії студента
До заняття	1. Підбирає кейс 2. Визначає основні і допоміжні матеріали для підготовки студентів 3. Розробляє сценарій заняття	1. Отримує кейс і список літератури, що рекомендується. Індивідуально готується до заняття
Під час заняття	1. Організовує попереднє обговорення кейса 2. Ділить групу на підгрупи 3. Керує обговоренням кейса в підгрупах, забезпечуючи їх додатковими відомостями	1. Ставить питання, що заглиблюють розуміння кейса і проблеми 2. Розроблює варіанти рішень, слухає, що говорять інші 3. Приймає або бере участь в ухваленні рішень
Після заняття	1. Оцінює роботу студентів 2. Оцінює ухвалені рішення і поставлені питання	1. Складає письмові звіт про заняття по даній темі

Професор Р. Меррі з Гарварду метод кейсів трактував, як вивчення предмету студентами шляхом розгляду великої кількості кейсів в певних комбінаціях. Таке навчання і спроби управління різними адміністративними ситуаціями розвиває в студентів, підчас несвідомо, розуміння і здатність мислення на мові основних проблем, з якими стикається керівник в певній галузі діяльності.

Метод кейсів сприяє розвитку умінню аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, вибирати оптимальний варіант і складати план його здійснення. І якщо протягом учбового циклу такий підхід застосовується багато разів, то у студентів виробляється стійкий навик вирішення практичних завдань.

Ця обставина використана в методиці, яку автор рекомендує для практичного застосування в роботі із студентами. Навіть при розгляді одного кейса як базової ситуації, при вивченні кожної теми студенти повторюють прийоми кейсового методу. Для підвищення інтенсивності роботи група розбивається на підгрупи, тобто використовується прийом модуляції, що додатково підвищує ефективність кейсового методу.

У кейсі розглядається конкретна ситуація, що відображає положення підприємства за який-небудь проміжок часу. У опис ситуації включаються основні випадки, факти, ухвалені рішення, що мали місце протягом цього часу. Причому, ситуація може відображати як комплексну проблему (наприклад, викладену в даному навчальному посібнику) так і яке-небудь приватне реальне завдання.

Кейс може бути складений на підставі узагальненого досвіду, тобто не обов'язково відображати діяльність. Потрібно пам'ятати, що такі "кабінетні" кейси можуть не сприйматися аудиторією. Тому, кейс, у будь-якому випадку, повинен містити максимально реальну картину і декілька конкретних фактів. В цьому випадку, виклад реальних і вигаданих подій, зітре відмінність між ними.

Як правило, інформація не представляє повний опис (біографію) діяльності підприємства, а швидше носить орієнтуючий характер. Тому, для побудови логічної моделі, необхідної при ухваленні обгрунтованого рішення, допускається доповнювати кейс даними, які на думку учасників могли мати місце насправді. Таким чином, студент не тільки фіксує даний випадок, але і вникає в нього до такого ступеня, що може прогнозувати і демонструвати те, що пропущене в кейсі.

Деякі фахівці вирізняють п'ять ключових критеріїв, по яких можна відрізнити кейс від іншого учбового матеріалу:

1. Джерело

Джерелом створення будь-якого кейса є люди, які залучені в певну ситуацію, що вимагає рішення.

2. Процес відбору

При відборі інформації для кейса необхідно орієнтуватися на учбові цілі. Не існує єдиних підходів до змісту даних, але вони мають бути

реальними для сфери, яку описує кейс, інакше він втратить інтерес, оскільки здаватиметься нереальним.

3. Зміст

Зміст кейса повинен відображати учбові цілі. Кейс може бути коротким або довгим, може висловлюватися конкретно або узагальнено. Що стосується цифрового матеріалу, то його повинно бути досить для виконання необхідних розрахунків. Слід уникати надмірно насиченої інформації або інформації, що безпосередньо не відноситься до даної теми. В цілому кейс повинен містити дозовану інформацію, яка дозволила б тому, що навчається швидко увійти до проблеми і мати всі необхідні дані для її вирішення.

4. Перевірка в класі

Перевірка в класі - це апробація нового кейса безпосередньо в учбовому процесі або оцінка реакції нової аудиторії на кейс, який раніше розглядався, але для інших груп студентів (іншої спеціальності, іншого курсу або вузу, іншої програми навчання). Вивчення реакції на кейс необхідне для отримання максимального учбового результату.

5. Процес застарівання

Більшість кейсів поступово застарівають, оскільки нова ситуація вимагає нових підходів. Кейси, засновані на історії, добре слухаються, але робота з ними відбувається неактивно, оскільки "це було вже давно". Проблеми, розглянуті в кейсі мають бути актуальні для сьогоденного дня.

Як і при проведенні інших ділових ігор тут також ставиться мета максимально активізувати кожного студента і залучити його в процес аналізу ситуації і ухвалення рішень. Тому група ділиться на таке число підгруп, щоб останні склалися з 3-5 чоловік. чим менше учасників в підгрупі, тим слід чекати більшої залученості кожного студента в роботу над кейсом. Підвищується персональна відповідальність за результат. Склад підгрупи (команди) формується самим студентами по їх бажанню. Кожна команда вибирає керівника (модератора). Роль модератора полягає в тому, що на ньому лежить відповідальність за організацію роботи підгрупи, розподіл питань між учасниками і за ухвалені рішення. Після завершення роботи по темі занять модератор робить доповідь в межах 10 хвилин про результати роботи своєї підгрупи.

Безпосередню роботу з кейсом можна організувати двома способами:

1. Кожна підгрупа виконує тільки одну тему протягом всіх практичних занять.

2. Всі підгрупи працюють одночасно над одним і тим же розділом (темою) кейса, конкуруючи між собою в пошуку найбільш оптимального рішення.

У першому випадку учбова група є, по суті, однією командою, розбитою на підгрупи. Необхідно, щоб кожна підгрупа чітко розуміла за які рішення вона відповідає перед іншими підгрупами. Наприклад,

підгрупа, розробляюча цінову політику підприємства, повинна надавати інформацію про ціни на продукцію (товар) підгрупі, що відповідає за збутову політику підприємства при розрахунку об'ємів збуту. Відбувається обмін інформацією як в процесі занять так і при обговоренні результатів.

У другому випадку потрібний достатньо великий об'єм аудиторних практичних занять, щоб кожна підгрупа послідовно пройшла всі теми учбового курсу. На розробку однієї теми потрібно, як правило, 4 години практичних занять. Підгрупи змагаються між собою, представляючи різні команди.

При організації роботи з кейсом корисно мати загальну інформацію про метод модерації, що набув останнім часом широкого поширення в методиках навчання західних шкіл.

Як уже згадувалося, застосування методів модерації має на меті навчити студентів працювати в одній команді і швидко ухвалювати рішення в умовах обмеженої інформації і недовліку часу.

Ухвалення рішень в групі ґрунтується на інформації, наявній в кейсі і з використанням при цьому методів дослідження:

- експертних;
- аналітичних;
- експериментальних.

Експертні дослідження ґрунтуються на знаннях, інтуїції, досвіді, здоровому глузді тих, що беруть участь в обговоренні проблеми.

Аналітичні дослідження є застосуванням суворих методів, найчастіше математичних формул, для аналізу проблеми. Наприклад, при прогнозуванні об'ємів збуту для різних значень відпускної ціни можна використовувати формулу розрахунку коефіцієнта еластичності, графіки кривих попиту і пропозиції, рівняння регресії та ін.

Експериментальні дослідження припускають науково поставлений експеримент. При вирішенні проблеми в аудиторії проведення експериментальних досліджень не є оптимальним, проте для деяких маркетингових завдань можливо, за відсутністю інших джерел, проведення групового самотестування.

З урахуванням перерахованих методів досліджень модерація припускає організацію відкритого обміну думками, реалізацію здатності кожного учасника діяти як експерта, аналітика або експериментатора. Процес модерації буде набагато ефективніший, якщо модератор-керівник володіє здатністю координувати роботу кожного учасника.

Заходи щодо модерації здійснюються в наступній послідовності:

- а) обговорення отриманої ввідної інформації, що міститься в кейсі;
- б) виділення релевантної інформації по відношенню до даного питання, над якою працює підгрупа;
- в) обмін думками і складання плану роботи над проблемою;
- г) робота над проблемою (дискусія);
- д) вироблення вирішень проблеми;

- е) дискусія для ухвалення остаточних рішень;
- ж) підготовка доповіді;
- з) аргументована коротка доповідь.

Успішна робота в групі залежить від модератора. Перед модератором постає завдання керувати роботою групи (підгрупи). При цьому модератор повинен:

- мати особові характеристики лідера і організатора процесу;
- мати достатні знання і підготовку для ролі керівника;
- постійно контролювати напрям дискусії, не допускаючи відходу убік;
- контролювати час, відведений на тему;
- стежити за поведінкою учасників дискусії, не допускаючи конфліктів, їх пасивної поведінки;
- уміти узагальнити результати і захистити точку зору перед опонентами.

Модератор не повинен викликати до себе відчуття неприязні або роздратування з боку інших учасників. Технічна робота модератора полягає в наступному.

1. Пропозиція ідеї:

- модератор фіксує всі ідеї, висловлені в ритмі мозкової атаки;
- модератор регулює потік ідей.

Не припустима критика ідей. Краще, якщо ідеї будуть виписані на дошці або листку паперу.

2. Дискусія по висунутих ідеях:

- модератор фіксує вислови-думки про ідеї;
- модератор регулює потік висловів;
- модератор групує вислови.

Вислови учасників можуть бути записані ними на окремих листках, краще фломастерами і показані для загального огляду. Таким чином, технічні прийоми модерації ґрунтуються на наочності, доступності інформації для всіх і систематизації по типах відповідей.

Методи аналізу і ухвалення рішень

Рекомендується наступна послідовність роботи над кейсом:

- записати мету (тему), над якою належить працювати підгрупі;
- виписати питання, сформульовані в справжній допомозі для даної теми;
- з кожного питання коротко висловити думки, а декому з учасників їх записувати (наприклад, модератору);
- сформулювати результуючу думку, яка буде вирішенням поставленої мети.

При навчанні проблеми можна використовувати наступні методи групового обговорення:

- мозкова атака;
- морфологічний аналіз;

➤ синектичний аналіз.

Правила мозкової атаки:

1. Будь-яка ідея, що виникла, неважливо від того, наскільки вона може бути реалізованою, має бути вислухана.
2. Будь-хто може висловити одну або декілька ідей водночас, щоб не заблокувати свою фантазію.
3. Решта членів групи повинна утримуватися від критики на адресу промовця з ідей.
4. Після того, як ідеї висловили всі члени групи, відбувається їх послідовне обговорення і вироблення загального рішення.
5. Незгідний із загальним рішенням має право виступити з особливою думкою на етапі захисту теми.

Правила морфологічного аналізу:

1. Дану проблему розкласти на ряд системних елементів.
2. Елементи, виділені для аналізу, розподілити між учасниками обговорення.
3. Пропоновані поелементні рішення зістиковуються в єдиний логічний ланцюжок або представляються у вигляді матриці рішень.
4. Обговорюється в цілому пропоноване вирішення проблеми, а у разі потреби вибору з альтернативи або ранжирування, використовується метод парного порівняння.
5. Узгоджене рішення з урахуванням можливих корегувань представляється для обговорення після закінчення роботи над темою занять.

Правила синектичного аналізу:

1. Модератор підгрупи представляє проблему.
2. Проблема аналізується з використанням або мозкової атаки, або морфологічного методу.
3. Робиться спроба пригадати і привернути до розгляду даної теми відомі аналоги і яким чином вирішувалися там схожі проблеми.
4. Спроециувати відомі наявні рішення до вирішення поставленої мети.
5. Остаточо сформулювати думку підгрупи для доповіді результатів по підсумкам роботи над темою.

В процесі обговорення проблеми модератор повинен визначити техніку роботи своєї підгрупи. Наприклад, чи фіксуватиме ідеї, думки, міркування кожен учасник або це записуватиме хто-небудь один з членів підгрупи (може бути сам модератор)?

Модератор може запропонувати відповіді (ідеї) фіксувати на окремих листках і потім їх згрупувати по ступеню схожості, щоб систематизувати обговорення і полегшити ухвалення рішення.

Також необхідно продумати техніку ухвалення рішення, якщо є декілька варіантів. Наприклад, методом прямого простого голосування, методом зваженого голосування (кожному членові підгрупи привласнюється вага - бали для голосування), методом парних порівнянь

і так далі. В деяких випадках модератор може узяти на себе відповідальність за ухвалені рішення.

При роботі в підгрупі (команді) кожному учасникові рекомендується дотримуватися наступних правил:

- активно брати участь у вислові ідей і обговоренні;
- терпимо відноситися до думок інших учасників;
- не переривати виступаючого, давати йому можливість повністю висловитися;
- не повторюватися вголос;
- не маніпулювати неточними або невірними відомостями для того, щоб прийняли вашу точку зору;
- пам'ятати, що кожен учасник має рівні права;
- не нав'язувати свої думки іншим;
- чітко формулювати свою остаточну думку (усно або письмово).

Для представлення результатів рекомендується підготувати на одній сторінці резюме у вигляді висновків (текст, графіки, таблиці).

Виступ модератора має бути в межах 10 хвилин, а заздалегідь на дошці записуються основні результати роботи.

Інші підгрупи виступають слухачами і опонентами доповідача, а потім оцінюють доповідь модератора.

Обговорення теми закінчується підведенням підсумків викладачем.

Таким чином, застосування цієї методики в роботі із студентами сприяє розвитку вміння аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, вибирати оптимальний варіант і складати план його здійснення. Застосування методів групового навчання і ухвалення рішення, сприяючих ефективному аналізу виникаючих ситуацій в найкоротші терміни, учить студентів працювати в одній команді, захищати свою точку зору і враховувати думку і критику інших. В цьому випадку розвивається активність навчаного, дух змагальності, може виявитися здібність до лідерства. І якщо протягом учбового циклу такий підхід застосовується багато разів, то у студентів виробляються стійкі навички вирішення практичних завдань.

Література

1. Багиев Г.Л., Аренков И.А. Основы маркетинговых исследований. Учебное пособие. - СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1996.
2. Малхорта Нэреш К. Маркетинговые исследования. Практическое руководство. 4-е изд.- К: ИД «Вильямс», 2006.
3. Манн Р., Майер Э. Контроллинг для начинающих. - М.: Финансы и статистика, 2005.
4. Элвин С. Бернс, Рональд Ф. Буш. Microsoft Office Excel : Основы маркетинговых исследований. - К: ИД «Вильямс», 2005.
5. Эванс Дж.Р., Берман Б. Маркетинг. - М.: Экономика, 2003.
6. Маркетинговый менеджмент. Ф. Котлер, К.Л. Келлер та український колектив співавторів. - К: «Хімджест», 2007.
7. Принципы и практика

маркетинга. Джоббер Д. – К: ИД «Вильямс», 2000. 8. **Статистика рынка товаров и услуг.** Под ред. академика Беляевского И.К. - М.: Финансы и статистика, 1995. 9. **Technigs with cases.** James A. Errskine, Michiel R. Leenders, Louise A. Mauffette Leenders School of Business Administration, The University of Western Ontario London, Canada, 1981. - 305 с.

Т.М. Шишкіна

ЗМІСТОВНА ЧАСТИНА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СТРАХОВОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ БАНКІВСЬКОЇ ТА ФІНАНСОВОЇ СФЕРИ

Проведення економічної реформи і структурної перебудови економіки обумовлює необхідність подальшого розвитку національного страхового ринку як складової частини фінансового ринку України, що сприяє створенню підґрунтя для стійкого економічного зростання і забезпечує відшкодування збитків у разі стихійного лиха, аварій, катастроф та інших непередбачених подій, що негативно впливають на добробут населення, діяльність суб'єктів господарювання і держави [2]. Стабільне і стале формування страхового ринку неможливе без страхової культури, яку потрібно формувати вже в процесі навчання при отриманні вищої освіти. Розвиток страхування в Україні стримується багатьма об'єктивними та суб'єктивними причинами. Серед основних — низька платоспроможність населення, обмеженість корпоративних фінансів, недосконалість податкової системи, відсутність економічних стимулів для розвитку страхування. Низьким є і рівень страхової культури. За результатами загальнонаціонального опитування, що проводилось соціологічною службою Центру Разумкова у червні 2003 року, 76,5% опитаних поняття не мають про суть страхування цивільної відповідальності перед третіми особами, більше третини — вважають, що цей вид страхування не треба вводити. Про рівень страхової культури державної влади свідчить відсутність до цього часу чіткої, стабільної, прозорої та соціально орієнтованої державної політики щодо страхового ринку. [1, 3]

Ціль і задачі написання статті. Методика формування страхової культури в процесі підготовки майбутніх працівників фінансової та банківської сфери відноситься до предмету дослідження педагогіки, психології, страхування, економіки, соціології та менеджменту управління. Однак, проблеми визначення даного поняття „Страхової культури” висвітлюються в працях вітчизняних та закордонних вчених-економістів окремо від педагогіки і психології, тому можна зробити

висновок, що педагогічна наука і економічне висвітлення страхової культури розвивались паралельно. Наша робота і є спробою поєднати передовий досвід у вивченні страхування та педагогічної науки і розробити змістовну частину методики формування страхової культури.

Загальним проблемам розвитку страхування присвячені праці вчених: Т. Артюх, В. Базилевича, В. Бігдаша, О. Заруби, С. Осадця, О. Слюсаренко та багато інших.

Серед сучасних дослідників, які займаються вивченням культури у страхуванні, можна виділити: В. Адріанова, В. Андронova, Ю. Арсеньєва, С. Бакуліна, І. Белікова, О. Бурлацького, Г. Васильєва, В. Іноземцева, О. Костюченко, Н. Могутнова, Н. Папонова, О. Полякова, Д. Потапова, С. Роббінса, С. Рубцова, В. Томілова, Г. Хофстеда та інших.

Проаналізувавши науково-методичну літературу по викладанню страхування і провівши власні дослідження (анкетування), ми можемо сформулювати змістовний зміст страхової культури, який складається зі знань, навичок та вмінь, якими повинен володіти студент.

Студент повинен знати:

- понятійний апарат страхового захисту, страхового фонду;
- визначення страхування як економічної категорії;
- предмет, об'єкт та суб'єкт страхування;
- роль страхування в ринковій економіці;
- страхову культуру;
- значення страхової культури для розвитку страхування;
- світовий досвід страхової діяльності;
- основи класифікації страхування, значення та необхідність її застосування;
- форми, види, галузі та підгалузі страхування;
- вимоги до страхового договору;
- права та обов'язки суб'єктів страхового зобов'язання;
- умови і підстави врегулювання відмови у виплаті страхових сум;
- страховий тариф;
- структуру страхового ринку і його особливості;
- страхові продукти та особливості їх реалізації;
- основні організаційні форми страховиків;
- правове, методичне та наукове забезпечення здійснення страхової діяльності;
- документи, що регламентують страхову діяльність в Україні;
- теоретичні основи особистого та соціального страхування;
- страхування життя;
- страхування від нещасних випадків;
- страхування туристів;
- процес отримання при потребі невідкладно страхового захисту;

- нормативно-правову базу страхування туристів з урахуванням законодавства різних країн;
- теоретичні основи страхування транспортних засобів;
- страхування відповідальності;
- порядок страхування транспортних засобів та вантажів (страхування Каско, страхування Карго);
- страхування в системі „Зелена карта”;
- теоретичні основи страхування депозитів, фінансових та кредитних ризиків;
- значення та особливості страхової культури при страхуванні фінансових та кредитних ризиків;
- теоретичні основи перестраховування;
- значення перестраховування для розвитку економічних відносин;
- страхову культуру в перестраховуванні;
- статистичний, математичний методи які використовуються в актуарних розрахунках;
- теоретичні основи страхової культури при проведенні актуарних розрахунків;
- порядок розрахунку рентабельності страхових послуг;
- теоретичні основи: дохід, витрати, прибуток;
- формування доходів страховика;
- витрати страхової компанії;
- страхову культуру при формуванні доходів та витрат.

Студен повинен мати навички:

- з’ясувати необхідність страхування, його матеріальну основу, джерела й межі застосування;
- розуміння сутності, функцій, принципів і ролі страхування;
- пізнання основних термінів та категорій;
- розуміти страхову культуру як економічну категорію;
- значення страхової культури при розвитку ринкової економіки;
- опанування загальними характеристиками класифікації страхування;
- визначення критеріїв та ознак класифікації страхування;
- з’ясування основних видів страхових продуктів різних галузей страхування;
- опанування загальними характеристиками становлення та розвитку страхового ринку;
- з’ясування внутрішньої структури страхового ринку;
- визначення зовнішнього середовища страхового ринку;
- з’ясування системи регламентації страхової діяльності в Україні та за кордоном;
- визначення основних засад та напрямків вдосконалення державної політики в галузі страхування;

- з'ясування значення страхування життя, здоров'я в умовах розвитку ринкової економіки;
 - визначення основних засад та напрямків вдосконалення особистого та соціального страхування;
 - теоретично дослідити нормативну базу страхування туризму;
 - особливості страхової культури туризму;
 - усунення правових відмінностей в законодавствах різних країн при користуванні страховим полісом за межами країни;
 - практичне користування страховими послугами при настанні страхового випадку за кордоном;
 - теоретичних основ страхування відповідальності та страхування транспортних засобів;
 - страхування транспортних засобів в ринковій економіці;
 - розуміння і передбачення економічних наслідків при недбайливому відношенні до страхування транспортних засобів;
 - розуміння страхової культури при страхуванні депозитів, кредитних та фінансових ризиків;
 - розуміння значення страхових гарантій при фінансовому страхуванні;
 - страхування кредитів як важливий засіб захисту фінансових гарантій;
 - значення та вплив страхової культури при перестрахованні;
 - розвиток перестраховання в умовах ринкової економіки;
 - страхова культура в гарантії страхових виплат в перестрахованні;
 - сприяння страхової культури для розуміння ефекту від наслідків вартості страхових послуг;
 - економічні основи актуарних розрахунків;
 - рентабельність страхової компанії;
 - статистично-математичні методи та їх використання в актуарних розрахунках;
 - розуміння і теоретичне осмислення дохідності страхової компанії;
 - страхова культура в прибутковості страхової компанії.
- Студент повинен вміти:**
- групувати функції страхування за сферами економіки;
 - визначати ефективність страхування;
 - використовувати в практичній своїй діяльності страхову культуру для дефективного ведення бізнесу;
 - розуміти значення страхового захисту, як з економічного так і соціального боку;
 - чітко визначити галузь відповідного страхового продукту;
 - чітко визначити види страхування відповідно до чинного законодавства;

- чітко визначити поняття договору страхування;
- підготувати та укласти договір страхування;
- аналізувати зміни на страховому ринку;
- визначати рейтинг страховиків;
- визначати напрямки розвитку страхового ринку;
- користуватися законодавчими та нормативними актами при регулюванні взаємозв'язків між учасниками страхових відносин;
- укласти договір між страховиком і страхувальником;
- розробити пакет документів для виплати страхового відшкодування у разі настання страхового випадку при особистому та соціальному страхуванні;
- практичні аспекти страхової культури у особистому та соціальному страхуванні;
- використовувати форми та особливості соціального страхування в професійній діяльності;
- страхування туристів;
- процес отримання невідкладно страхового захисту;
- використовувати нормативно-правову базу страхування туристів;
- використовувати страхову культуру при страхуванні туристів;
- отримання страхових виплат у разі настання страхового випадку за кордоном;
- усвідомлювати недоліки та переваги умов страхування транспортних засобів різних компаній;
- виділяти позитивні та негативні моменти у страхових угодах;
- отримання страхового полісу при страхуванні фінансових та кредитних ризиків;
- страхування депозитів;
- практично використовувати теоретичні положення про використання перестраховання в страховому бізнесі;
- використовувати страхову культуру в практичному застосуванні перестраховання у виробничому процесі;
- проводити практичні статистично-математичні розрахунки в складі актуарних розрахунків;
- використовувати економічну культуру в актуарних розрахунках;
- економічно ефективно витратити кошти;
- вираховувати і впроваджувати прибуткові можливі варіанти бізнесу.

Якщо у студента, майбутнього працівника банківської та фінансової сфери, при вивченні страхування будуть сформовані вище перелічені знання, навички та вміння із страхової культури то він буде володіти відповідним рівнем страхової культури, що дасть йому

можливість ефективно працювати в ринковій економіці незалежної України.

Література

1. Закон України “Про страхування, від 12 липня 2001р. №2664 та №2665. Затверджений Президентом України 4 жовтня 2001р. №2745” // "Все про бухгалтерський облік": нормативні документи та коментарі. №107 від 16 листопада 2001р. **2. „Про схвалення** Концепції розвитку страхового ринку України до 2010 року” Розпорядження Кабінету міністрів України від 23 серпня 2005р. № 369-р. **3. Страховий** ринок України: проблеми розвитку. – газета „Цінні папери”. – 2003р. 14 серпня. - №31 (269).

Shyshkina T.M. Substantial part of insurance culture forming methods for bank and financial sphere future workers. The author outlines the knowledge, practices and skills which a bank and financial sphere future worker should possess for successful fulfillment of his professional duties, concerning market relations development

УДК 343.224.1

Г.О.Чернуха

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ДЕВІАНТНОСТІ

НЕПОВНОЛІТНІХ В УКРАЇНІ

Актуальність питання про девіантність неповнолітніх в Україні зумовлена значним збільшенням кількості злочинів, що скоїли неповнолітні протягом останніх років. Дослідження цієї проблеми визначається необхідністю подолання негативних тенденцій у суспільстві з метою не допущення порушення закону неповнолітніми особами, орієнтацією на пріоритет загальнолюдських цінностей, як це встановлено Конституцією України.

Значення розгляду зазначених питань полягає у тому, що Україна, становлячись на шлях стабільності та формування умов для поступового розвитку усіх сфер суспільного життя, входить до європейського простору. І якими б не були внутрішні труднощі, постала гостра необхідність приєднання до міжнародних правових документів, які мають за мету забезпечення захисту підростаючого покоління від впливу негативних чинників та створення усіх передумов для розвитку молодого покоління.

Під девіантною поведінкою (від лат. *deviatio* – відхилення) розуміють дії і вчинки людей, соціальних груп, які суперечать соціальним нормам або визнаним шаблонам і стандартам поведінки. Таким чином, сутність девіантної поведінки полягає у тому, що людина

або група осіб не дотримується певних соціальних вимог, а обирає іншу поведінку в тій чи іншій ситуації, що призводить до порушення взаємодії особи та суспільства, групи і суспільства, особи і групи. В основі таких відхилень часто лежить конфлікт цінностей, інтересів; розбіжність потреб; деформація способів їх задоволення; помилки у вихованні, життєві труднощі та ін.

До основних форм девіантної поведінки в сучасному суспільстві можна віднести: правопорушення; злочинність; наркоманію; алкоголізм; проституцію. Кожна форма девіації має свою специфіку, але злочинність є найбільш небезпечною формою, проявом гострого конфлікту між особистими і суспільними інтересами.

Аналізуючи поведінку неповнолітніх, можна виділити такі особливості структурної характеристики злочинності неповнолітніх:

- злочинність неповнолітніх відрізняється менш тяжким характером, але загальна кількість злочинів має тенденцію до збільшення; кожен п'ятий злочин, скоєний неповнолітніми, належить до категорії тяжких;

- у структурі злочинності неповнолітніх переважають злочини корисливого і корисливо-насильницького напрямку, але коло цих злочинів вужче, ніж у злочинності дорослих;

- злочини неповнолітніх мають переважно груповий характер.

Мета статті полягає в аналізі сучасних проблем девіантності неповнолітніх в Україні. Зазначимо, в останні роки в Україні намітилося зростання кількості злочинів, що вчинюються неповнолітніми. Це тривожний симптом, який свідчить про втрату громадянами найбільш значимих споконвічних гуманістичних цінностей.

Теоретичні положення статті ґрунтуються на працях вчених не тільки у галузі кримінального права та процесу, але й соціологів, кримінологів, психологів, педагогів: Г. Аванесов, І. Анденес, Ю. Блувштейн, В. Веселуха, Т. Гончар, А. Долгова, Ю. Іванов, Ю. Заросинський, И. Карпец, В. Кудрявцев, О. Литвак, Ф. Лопушанський, Г. Миньковський, В. Орлов, В. Оржеховська, П. Осипов, В. Павлов, І. Петрухін, А. Пионтковский, В. Туляков, В. Шакур, М. Шаргородський та ін. Нормативною базою дослідження є Конституція України, Кримінальний кодекс України, Кримінально-процесуальний кодекс України.

Слід зазначити, що нерідко підлітки скоюють ті чи інші протиправні діяння (крадіжки, хуліганство) на підставі баловства, не усвідомлюючи до кінця значення наслідків своїх дій. Тому до затримання, арешту неповнолітнього, притягнення його до кримінальної відповідальності слід підходити обережно, ретельно з'ясовувати мотиви злочину, що ним скоєний. Адже, невинуватий арешт або судовий процес можуть згубно вплинути на подальше його виховання та на його, ще не сформовану психіку.

До того ж, існує ще одна проблема, яка викликає занепокоєність практиків. Особливу тривогу викликають скоєні підлітками злочини, що

пов'язані з посяганням на життя, здоров'я, недоторканість громадян, власність, про що свідчить кримінальна статистика. Крім того, на підставі даних кримінологічних та соціологічних досліджень можна простежити не тільки постійне зростання злочинності неповнолітніх, але й тенденцію до її омолодження, коли злочин скоюється підлітком віком до 14 років, який не є суб'єктом злочину.

Причини, під впливом яких може формуватися антигромадська спрямованість особи неповнолітнього, відрізняються великою різноманітністю. Для їх виявлення необхідно у кожному конкретному випадку встановлювати умови життя і виховання підлітка, взаємини з оточенням, можливі відхилення від нормального розвитку.

Одна з причин формування антигромадської спрямованості особи підлітка-правопорушника - негативний вплив на нього батьків і близьких. Негативний вплив на неповнолітніх роблять деколи неформальні зв'язки і групи з антигромадською орієнтацією, оскільки вони можуть бути середовищем прояву негативних антигромадських поглядів і норм протягом тривалого періоду часу.

Активізації зовнішньої дії на формування в свідомості підлітка антигромадської спрямованості особи часто сприяють низький культурний і загальноосвітній рівень, наявність у нього негативних поглядів, звичок, рис вдачі (слабка воля, відсутність навичок трудової діяльності, жорстокість і т.п.), а також різного роду психічні аномалії.

Активну виховну дію на дитину справляє сім'я. Разом з тим є сім'ї, в яких розвиток підлітків може йти по неправильному шляху. Це часто відбувається через відсутність у батьків загальної і педагогічної культури, навичок виховання, а також в результаті хибних життєвих позицій, що склалися в сім'ї. У підлітка виховується зневажливе відношення до праці, прав і інтересів інших, споживчі настрої, відсутня пошана до закону.

Деякі батьки не можуть в повному обсязі здійснювати належне виховання дітей з об'єктивних причин (у зв'язку з хворобою, зайнятістю роботою в нічну зміну та ін.).

Частина батьків ухиляється від виховання дітей. Особливо це характерне для неповних сімей, в яких один з батьків відмовляється від виховання дитини. Слід враховувати, що третина тих, що перебувають на обліку в міліції неповнолітніх, не має одного з батьків.

Нерідкі випадки, коли батьки (або один з них) негативно впливають на поведінку підлітка тим, що ведуть аморальний спосіб життя: п'януть самі, залучають до цього заняття своїх дітей, влаштовують скандали в сім'ї, жорстоко поведуться з дітьми, виганяють їх з будинку.

Велике значення в подоланні злочинності неповнолітніх має розробка оптимальної структури державних органів і цивільних формувань, покликаних боротися з вказаним негативним явищем.

У боротьбі зі злочинністю неповнолітніх необхідний тиск на протилежну сторону, забезпечення переваги попередження над процесом

соціальної дезінтеграції. З'ясування питання про кількісний вираз і про кількісну оцінку даного соціального «зла» і протилежного йому позитивного потенціалу – справа не проста. Але від неї не можливо відхилитися: і слід знати підходи максимально можливого вирішення цього питання. Повинен бути якнайповніше врахований весь контингент неблагополучних за тими чи іншими характеристиками неповнолітніх, взяті до уваги активні умови, ресурси попередження злочинності, а також своєчасне, повне і правильне застосування всіх норм права, спрямованих на попередження правопорушень неповнолітніх і створення останнім нормальних матеріальних або інших умов життя, охорони прав і інтересів.

Як свідчить практика, вказані причини та умови в багатьох регіонах України глибоко не аналізуються і їх особливості в запобіганні даному виду злочинності не враховуються. На жаль, працівники правоохоронних органів обмежуються тільки поверхневим вивченням даних статистики, без ретельного дослідження причин і умов, що сприяють здійсненню злочинів неповнолітніми.

Для досягнення ефективних попереджувальних результатів необхідно перш за все, щоб система індивідуальних виховних заходів повною мірою враховувала вікові (фізіологічні) і психологічні особливості неповнолітніх правопорушників, оскільки в генезисі злочинів, що скоюються підлітками основна роль належить особистим якостям. Підліток не тільки використовує для скоєння злочину ситуацію, але й у багатьох випадках сам її створює.

Проте психологічний механізм злочинної поведінки лежить не тільки в особистих поглядах, стараннях і потребах неповнолітнього, але і залежить від характеру його відносин з групою взаємодіючих з ними осіб. Вплив групи на нестійких підлітків є вирішальним для здійснення ними злочинів. У групі під час її колективних дій спостерігається як би примноження, збільшення рівня і сили деяких психічних станів і етичних відчуттів суб'єктів, що приводить до здійснення антигромадського діяння, яке наодинці могло бути і не здійснено. Практиці також відомі випадки, коли стримані, з позитивними рисами підлітки під впливом групи ставали агресивними і скоювали злочини з проявом жорстокості. Тобто індивідуальні особливості і риси вдачі окремих неповнолітніх злочинців знаходилися в суперечності з обставинами їх участі в скоєнні групового злочину.

Отже, на сучасному етапі злочинність неповнолітніх є проявом не тільки недоліків виховання, але і певних особливостей соціально-економічного розвитку держави. Зараз держава практично повністю відвернулася від проблем неповнолітніх. Це стосується й освіти, і виховання, і проблем соціальної зайнятості, професійної підготовки, діяльності учбово-виховних установ і установ з організації дозвілля неповнолітніх. У цих умовах сім'я є основним суб'єктом виховно-

профілактичної роботи з підлітками, але вона часто не справляється з своїми обов'язками.

Перспективи проведеного дослідження. Багато процесів, які сьогодні відбуваються в суспільстві і впливають на збільшення злочинності, взагалі не досліджені. Вимагають теоретичної і практичної розробки причини та умови злочинності неповнолітніх, співвідношення біологічного і соціального у формуванні антигромадської установки в свідомості неповнолітніх на підставі подій і процесів, які реально відбуваються в нашій країні. Слід також систематизувати існуючі заходи впливу на неповнолітніх, які скоїли злочин, для їх перевиховання, так і схильних до здійснення останніх.

Розглянувши спеціально-кримінологічне, тобто індивідуальне запобігання злочинності неповнолітніх, слід зазначити, що воно охоплює широкий комплекс різних за характером заходів і безпосередньо спрямоване на запобігання злочинам і правопорушенням, зокрема, на виявлення та усунення причин і умов, що сприяють вчиненню злочинів неповнолітніми.

Нову систему профілактичної роботи з неповнолітніми необхідно будувати, враховуючи світовий досвід і національні особливості, традиції та ін. Стратегія у галузі попередження девіантної поведінки неповнолітніх має будуватися в двох напрямках:

- активізація функцій нині існуючих соціальних інститутів;
- розробка і поступове впровадження нової системи протидії злочинності неповнолітніх, яка включала б нові елементи – соціальні інститути, установи, соціальні програми і технології.

Висновки. Таким чином, аналізуючи сьогоденне положення з попередження злочинності неповнолітніх, можна зробити висновок про важливу роль саме профілактики, кримінології, як в сучасних умовах, так і на перспективу. У зв'язку з цим важливого значення також набуває практичне впровадження нових елементів і соціальних інститутів для профілактики девіанції і злочинності неповнолітніх.

Література:

1. Джуджа О.М., Корецький С.М. Проблеми девіантної поведінки (кримінологічний аспект) // Науковий вісник. – 1999. - №1. – С.74.
2. Злочинність неповнолітніх: причини, наслідки та шляхи запобігання / С.І. Яковенко, Н.Ю. Максимова та ін. – К.: Паливода А.В., 2006. – 258с.
3. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: Навч.-метод. посібник. – К.: ВіАн, 1996. – 352 с.
4. Мельник П., Лановенко І. Психологічні механізми девіантної поведінки // Право України. – 2000. - № 4. – С. 90-92.

І. А. Ковальчук

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ

У процесі підготовки майбутніх педагогів до виховної діяльності в галузі статевої соціалізації учнів особливої актуальності набуває необхідність моделювання реальної життєвої ситуації, емоційно насиченої, пов'язаної зі статевою соціалізацією школярів, з необхідністю розв'язувати проблеми взаємодії з хлопчиками й дівчатками, з юнаками й дівчатами. Це можливо, якщо використовувати інтерактивні методи навчання, які вчать ефективно взаємодіяти з іншими й приймати правильні професійні рішення.

Поняття „інтерактивність” означає „здатність взаємодіяти чи перебувати в режимі бесіди з чимось (наприклад, комп'ютером) або кимсь (людиною)”. Технологія інтерактивного навчання ґрунтується на використанні методичних прийомів моделювання ситуацій реального спілкування й організації взаємодії студентів у групі [1, 272]. Інтерактивне навчання розглядається як діалогове, що зберігає мету й зміст процесу, але видозмінює форми – з транслуючих на діалогові [2]. Під інтерактивними розуміють такі методи, які сприяють підвищенню рівня мотивації, емоційності, самостійності, творчої активності студента в засвоєнні нових знань, формуванню вмінь і навичок їх практичного застосування.

Інтерактивне навчання стає все більш популярним у вищій школі, йому віддають особливу перевагу при підготовці майбутніх фахівців. Останнім часом еталоном університетської освіти стає систематичне використання рольових і ділових ігор, проблемних групових дискусій і бесід, тренінгів, кейс-методу, використання навчальних комп'ютерних програм та ін. При інтерактивному навчанні, як свідчать дані В.Кудрявцевої, засвоюється від 70% до 90% інформації, формується досвід творчої діяльності, вміння самостійно здобувати знання. Під час організації інтерактивного навчання зменшується роль викладача. На занятті він одночасно є й носієм знань, і консультантом, і організатором, і спостерігачем, забезпечуючи при цьому повну самостійність у роботі груп чи окремих її учасників [3, 38]. Методи інтерактивного навчання, якщо вони максимально можливою мірою націлені на засвоєння студентом майбутньої професії, значно підвищують рівень практичної підготовленості педагогів.

На першому етапі підготовки студентів нами було розроблено й запропоновано такі методи навчання: *проблемна лекція-бесіда; семінар-дискусія; кейс-метод.*

Проблемну лекцію-бесіду потрібно проводити з метою формування у студентів професійного мислення, творчого підходу до розв'язання поставлених завдань. Суть означеного методу полягає в тому, що викладач під час викладу лекційного матеріалу не подає суб'єктам навчальної діяльності готові знання, а ставить перед ними проблеми, спонукаючи шукати шляхи їх розв'язання. Тут діє стратегія „від проблеми до знань” [4, 160]. Ми використовуємо термін „лекція-бесіда”, тому що маємо не просту лекцію, коли лектор самостійно викладає тему, а лекцію, під час якої з аудиторією обговорюються питання, що не потребують від неї попередньої підготовки. За задумом, викладач повинен контролювати весь процес, періодично надаючи групі нову інформацію й нові питання, пояснюючи найскладніші з них. Цей метод гарний тим, що проходить у діалогічній формі, причому викладач, спираючись на вже наявні в студентів знання й особистий досвід, за допомогою системи питань підводить їх до засвоєння нових знань, закріплення й перевірки навчального матеріалу.

Процес навчання з використанням проблемної лекції-бесіди здійснюється за такою схемою: а) лектор проводить міні-лекцію, після чого ставить перед студентами проблемне завдання; б) кожна тренінгова група самостійно виконує навчальне завдання; в) отримані результати обговорюються всією студентською групою; г) приймається спільне, оптимальне рішення.

Аналогічним чином нами було розроблено технологію проведення **семінару-дискусії**. Тільки, на відміну від попереднього, ефективно здійснення цього методу вимагає спеціальної підготовки студентів.

Семінар-дискусія проводиться з метою обговорення й розв'язання теоретичних і практичних проблем спецкурсу „Статорольова соціалізація школярів”, розвитку в студентів творчого мислення, формування у них умінь формулювати свою позицію, професійно використовувати знання в навчальних умовах.

Процес навчання за допомогою методу семінару-дискусії здійснюється за такою схемою:

1) кожна група виступає із заздалегідь підготовленими невеликими доповідями, у процесі чого учасники навчання можуть задавати доповідачам питання;

2) викладач висуває одне чи два дискусійних питання за темою заняття, для розв'язання яких необхідний певний час і більше напруження розумовою діяльністю студентів;

3) творчі підгрупи готуються і оголошують результати своєї роботи;

4) отримані варіанти відповідей на поставлені питання виносяться на загальне обговорення;

5) підводяться підсумки.

Кейс-метод використовується з метою формування в студентів реалістичних уявлень про майбутню галузь професійної діяльності,

усвідомлення ними специфіки статевої ролі виховання школярів, відпрацювання варіантів розв'язання проблемних, конфліктних ситуацій.

Кейс – детальний опис правдивого життєвого випадку, який, наприклад, трапився під час педагогічної практики студента. Кейс-метод – детальний аналіз кейсів. Американський дослідник Д.Крукшенк відзначає, що вивчення кейсів передбачає наявність описів ситуацій, які були насправді. Однак при підготовці вчителів часто використовують придумані історії.

Кейс-метод має велику потенційну цінність. Він допомагає краще зрозуміти педагогічну теорію; учить критично аналізувати різноманітні проблемні ситуації й знаходити способи й шляхи їх розв'язання; дає можливість учасникам навчання робити теоретичні узагальнення, виходячи з конкретних прикладів і використовуючи для цього теоретичні знання [1, 210 – 216].

На другому етапі підготовки студентів до статевої ролі соціалізації школярів було розроблено й запропоновано такі методи навчання: *групові дискусії з „мозковим штурмом” чи без нього; технологічний практикум; аналіз конкретних ситуацій; імітаційно-рольові моделювання педагогічних ситуацій.*

Групові дискусії – ділова суперечка, використовується при колективному обговоренні теоретичних питань з метою оволодіння навичками застосування знань для аналізу дійсності. Це метод дає можливість побачити досліджуване питання з різних сторін, зіставити протилежні й проаналізувати взаємні позиції, формує в студентів уміння слухати й взаємодіяти з іншими людьми. Тренінгові групи накопичують конкретно-змістовний матеріал, який при його подальшому обговоренні дозволяє виявити основні проблеми статевої ролі соціалізації школярів і визначити варіанти їх розв'язання.

Вивчаючи особливості статевої ролі виховання дітей у сім'ї, можна підвищити ефективність застосування цього методу за рахунок залучення особистісного життєвого досвіду студентів, його актуалізації й емоційної переробки. У результаті, у процесі навчання буде задіяний весь внутрішній потенціал людини, а сам процес стане особистісно-активним, інакше кажучи інтерактивним.

Групову дискусію можна проводити в поєднанні з **„мозковим штурмом”** – одним з методичних прийомів, який сприяє активізації колективної творчої діяльності. Він використовується для накопичення максимальної кількості гіпотез за відносно короткий проміжок часу. Найбільш ефективний при дефіциті творчих рішень і нових ідей. Основні правила застосування цього методу такі: приймаються і схвалюються будь-які гіпотези, навіть жартівливі, фантастичні та явно помилкові, бажаними є комбінація ідей і їх розвиток; під час генерування ідей забороняється будь-яка критика й зауваження; гіпотези оцінюються не в ході їх висунення, а після того, як вони були записані, при цьому

проводиться ретельний відбір усіх без винятку ідей, у тому числі несерйозних і нереальних [5, 33 – 34].

Використання „мозкового штурму” при проведенні групової дискусії передбачає не окрему роботу кожного студента, а спільну діяльність представників своєї групи, направлену на формулювання якомога більшої кількості творчих ідей за спеціально відведений час. Після цього ідеї обговорюються всіма студентами. Групам дозволяється висловлювати докази на користь розроблених ними гіпотез. Підсумковий відбір здійснюється за допомогою голосування.

Наступним елементом підготовки майбутніх педагогів до статевої соціалізації учнів є *технологічний практикум* основна мета якого полягає в посиленні практичної направленості навчання. Технологічні практикуми бувають мотиваційні, тренінгові, творчі й узагальнюючі. Основною формою роботи студентів на практикумах є групова діяльність. При цьому всі мікрогрупи виконують різні завдання. У якості путівника виступає запропонована викладачем інструкція, яка за означеними правилами послідовно визначає дії студентів [6, 109]. Технологічний практикум проводиться за такою інструкцією:

- 1) кожна група отримує індивідуальне завдання;
- 2) групи готуються, у процесі чого можуть користуватися книгами й конспектами, звертаючись за допомогою до викладача;
- 3) готують план виступів таким чином, щоб усі представники творчого мікроколективу мали можливість виголосити міні-промову чи доповнити основного доповідача;
- 4) групи повідомляють про результати своєї роботи по черзі, причому кожен виступ супроводжується обговоренням, виявленням недоліків, доповненням;
- 5) підводяться загальні підсумки заняття, студенти діляться враженнями, говорять про те, які знання й уміння вони набули.

На практикумі студентам можна запропонувати такі завдання: розробити критерії сформованості статевої поведінки школярів певного віку; визначити тематику бесід з батьками про статево-виховання дитини молодшого шкільного, підліткового й старшого шкільного віку; визначити тематику бесід педагога про статево-виховання з молодшими школярами, підлітками й старшокласниками; розробити прийоми статевого виховання молодших школярів, підлітків, старшокласників, які використовуються в процесі спілкування, гри, пізнавальної й трудової діяльності;

Цей метод дає студентам можливість побачити специфіку виховної роботи в галузі статевої соціалізації школярів, проектувати майбутню педагогічну діяльність.

Аналіз конкретних ситуацій „полягає у вивченні, аналізі й прийнятті рішень за ситуацією, яка виникла в результаті подій, що відбулися, чи може виникнути за певних обставин у конкретній організації в той чи інший момент”. Аналіз конкретних ситуацій – це

детальне вивчення реальної чи штучної обстановки з метою виявлення її характерних якостей. Цей метод направлений на розвиток аналітичного мислення, формування системного підходу до розв'язання проблеми, виявлення правильних і помилкових рішень і знаходження оптимального рішення, розвиток комунікативних умінь [7, 78].

На відміну від кейс-методу, при запровадженні методу конкретних ситуацій розглядаються в основному прогнозовані, передбачувані події, учасниками яких можуть стати школярі й педагоги, а не випадки з життя. Головне ж полягає в тому, що студенти повинні самі пропонувати можливі варіанти ситуацій статевої соціалізації учнів і самі знаходити варіанти їх рішень.

Метод *імітаційно-рольового моделювання педагогічних ситуацій* виконує одне з найважливіших завдань підготовки майбутніх педагогів, а саме максимальне наближення навчального процесу до реальних життєвих проблем, з якими юнаки й дівчата стикнуться у своїй професійній діяльності. Він передбачає конструювання моделей різноманітних педагогічних ситуацій, пов'язаних зі статевою соціалізацією учнів. Означений метод проводиться з метою набуття студентами певного досвіду й вироблення ними власного підходу до розв'язання проблем статевої соціалізації школярів.

Цей метод можна використовувати на одному із семінарських занять. На початку семінару проводиться бесіда зі студентами про те, які проблеми очікують педагога в його виховній діяльності в галузі статевої соціалізації школярів, і визначаються найтипівіші з них. Потім тренінгові групи вибирають за бажанням одну зі щойно обговорюваних ситуацій для наступної роботи. Після цього мікрогрупам необхідно: а) відпрацювати можливі сюжети розвитку своєї ситуації; б) знайти найбільш ефективні способи її розв'язання; в) обмінятися досвідом з іншими.

На третьому етапі підготовки студентів до статевої соціалізації було розроблено й запропоновано такі методи навчання: *твір-роздум; ділова гра; метод проєкції; колоквиум.*

Метод твору-роздуму. Студенти виконують письмову творчу роботу за вибором на одну із запропонованих тем, список яких містить, наприклад, такі теми: „Як я буду виховувати своїх дітей”, „Я – чоловік/жінка, неповторна й унікальна особистість”, „Я очима інших”, „Мій стиль взаємин з людьми: чоловіками, жінками, близькими”, „Я – педагог, вихователь, який працює в галузі статевої соціалізації школярів”, „Мій майбутній професійний стиль діяльності в галузі статевої соціалізації школярів”. Студенти пишуть твори анонімно, що знімає певні обмеження, робить їх вільнішими в письмових висловлюваннях і дає можливість викладати думки без страху бути осміяними. Найсміливіші автори виступають зі своїми творчими роботами перед товаришами.

Гра як педагогічний засіб відома давно й використовується в якості способу засвоєння людиною знань і умінь. Однією з характерних особливостей гри є та обставина, що вона являє собою вид непродуктивної діяльності, мотив якої полягає скоріше в її процесі, ніж у її результатах [8, 106]. *Ділова гра* як метод інтерактивного навчання служить передусім „інструментом” розвитку творчого теоретичного й практичного мислення студентів, здатностей до аналізу соціально-педагогічних проблем, постановки й розв’язання суб’єктивно нових для студентів завдань. Приймаючи „напівреальні” рішення, здійснюючи „напівреальні” дії, учасники гри отримують можливість знайти правильну лінію поведінки й оптимальне розв’язання проблем, які стоять перед ними [9, 116 – 117]. Ми виходимо з визнання ролі ділової гри як метода інтерактивного навчання, який сприяє ефективній підготовці майбутніх педагогів до статеворольової соціалізації школярів. При проведенні ділової гри розглядаються особистісні якості й професійні вміння педагога, що працює в галузі статеворольової соціалізації школярів. За основу бралась організаційно-розумова ділова гра „Портрет ідеального педагога”, розроблена О.Алексюком [6, 211 – 216].

Опишемо алгоритм проведення гри. Існує три складові частини ідеального вчителя, які мають своє спеціальне призначення: голова, серце й руки. Студентська група розбивається на три напрямки, які повинні характеризувати одну з означених частин. При цьому кожен студент працює самостійно. Перший напрямок описує „голову”, тобто необхідні вчителеві знання, якості, пов’язані з мімікою, пантомімою, зовнішнім виглядом, мовленням педагога, його акторські здібності. Другий напрямок захищає сердечні, душевні якості вчителя. Третій – характеризує „руки”, тобто вміння й навички педагога, набуті ним під час навчання й професійної діяльності. Додатково вибираються секретарі, які записують усі пропозиції, і скептики, які оцінюють відповіді й знаходять у них негативні моменти. Після певної підготовки спільними зусиллями складається й ретельно відшліфовується портрет ідеального педагога, який працює в галузі статеворольової соціалізації школярів. Потім обговорюються загальний вигляд портрета й значення кожної його частини; підводяться підсумки гри; викладач пропонує студентам замислитись про наявність розглянутих якостей у себе.

Ділова гра дозволяє студентам на основі власних знань, уявлень і переконань створити ідеальний портрет педагога, який працює в галузі статеворольової соціалізації школярів, і приміряти його до себе.

Наступним методом, який ми включили у свою експериментальну роботу, є метод проєкції – складання ідеального образу „Я”. Він використовувався з метою допомогти студентам побачити перспективу власного особистісного росту, розвинути здібності самому означати життєві цілі, формувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності, удосконалювати свою чоловічу/жіночу індивідуальність.

Метод проекції містить три завдання. Перше проекційне завдання полягає в складанні власного портрета ідеального педагога, який працює в галузі статеворольової соціалізації школярів. Як зразок береться портрет учителя, який вийшов у результаті проведення ділової гри. Студентам пояснюється, що в процесі наступного свого професійного самовдосконалення вони будуть постійно звертатися до створеного ідеалу, поступово наближаючись до нього. Далі отриманий перелік особистісних якостей, знань, умінь слід розділити на ближні й дальні цілі й виділити три найважливіші з них. Тепер визначаються строки їх досягнення й необхідні для цього ресурси. Виявляються причини, які перешкоджають просуванню до означених цілей і варіанти їх усунення. Потім виробляється поетапний план дій. Тепер студент чітко уявляє, до чого йому треба прагнути, ним визначено власні сильні й слабкі сторони, описано процес діяльності.

Наступне завдання полягає в складанні стратегії досягнення необхідного результату. Ефективним способом є моделювання людей, які досягли того, до чого прагне студент. „Треба знайти 3 – 5 таких осіб і коротко описати їх особистісні якості, поведінку, вчинки, дії, які привели їх до успіху. Далі треба уявити, що кожен з них дає пораду, як краще досягти успіху. На цьому етапі не має значення, знає студент цю людину чи ні. В усякому разі вони можуть дати чудову пораду, тільки записувати треба перше, що прийде в голову” [6, 210]

Завершальне завдання – проективний малюнок, який сприяє самопізнанню й дозволяє виявити в кожній людині внутрішні протиріччя, які порушують цілісний образ „Я”. Студентам пропонується зобразити графічно або у вигляді малюнка себе як педагога, який працює в галузі статеворольової соціалізації школярів, реального й ідеального. Важливо звернути увагу виконавців на те, що художня майстерність не буде головним критерієм оцінки їх праці. Адже йдеться про те, що за допомогою кольору, форми й т. ін. виразити почуття, переживання, прагнення, передати внутрішній, дуже особистий, неповторний психологічний зміст. І отже, при творчому процесі малювання орієнтуватися слід на перші думки, що прийшли в голову.

Проективний малюнок вимагає зосередженості, і найкраще виконувати його як домашнє завдання. Якщо ж він виконується під час заняття, то необхідно забезпечити часову тривалість малювання (не більше 30 хвилин) і самостійність роботи студентів. Розбір кожного малюнка проводиться окремо, коли учасники навчання висловлюють думки щодо його змісту. Викладач дає свою характеристику передостаннім, після нього виступає сам автор. При цьому слід урахувати, що проективний малюнок завжди містить приховану інформацію про його виконавця [10, 144 – 160].

Діагностика засвоєння знань, набуття навичок і умінь з матеріалу, що вивчається, на третьому етапі підготовки майбутніх педагогів до статеворольової соціалізації школярів здійснювалась за допомогою

колоквіуму. Слово „колоквіум” походить від латинського „collocvium” і в перекладі означає „бесіда, розмова”. Це один з методів інтерактивного навчання, який виконує контрольну функцію [4, 113 – 114].

Поетапна підготовка майбутніх педагогів до статевої соціалізації школярів дає можливість студентам оволодівати теоретичними знаннями й практичними вміннями в цій галузі по мірі їх складності, учитись обговорювати проблеми статевої соціалізації школярів, створювати особистісно-професійну Я-концепцію.

Література

1. **Данильчук Л.О.** Інтерактивні методи навчання, їх роль у підготовці і становленні педагога нової формації // Структура представлення знань о мире, обществе, человеке: в поисках новых смыслов: Матер. междунар. семинара. – Вып. 4. – Т. 2. Социальные науки. – Луганск: Знание, 2003. – С. 210-216.
2. **Коротаева Е.** Погружение в общение // Директор шк. – 2000. – № 1. – С. 86.
3. **Кудрявцева В.С.** Методи інтерактивної роботи // Інтерактивне навчання: Досвід впровадження. – Херсон, 2000. – С. 35-40.
4. **Педагогика и психология высшей школы.** – Ростов-н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.
5. **Барднер Г., Никольский А.** Формы групповой работы и оценка их эффективности // Новые знания. – 2001. – № 3. – С. 33-41.
6. **Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій:** Навч. посіб./О.М.Пехота та ін. – К.: А.С.К., 2003. – 240 с.
7. **Чернилевский Д.В.** Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособ. для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
8. **Сергеева О.Н.** Дидактическая игра как средство обучения будущих учителей иностранному языку: исходные регулятивы // Развитие личности в образовательных системах южно-российского региона: Тез. докл. IX Годич. собр. Южного отд-ния РАО XXI регион. психолого-пед. чтений Юга России. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002. – Ч. II. – 206 с.
9. **Харченко С.Я.** Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности. – Луганск: Альма-матер, 1999. – 138 с.
10. **Яценко Т.С.** Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: Кн. для учителя. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

У статті розглядаються інтерактивні методи навчання, розроблені для поетапної підготовки студентів до виховної діяльності в галузі статевої соціалізації учнів.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Беркетова Марія Геннадіївна - магістр дефектології, аспірант кафедри корекційної психопедагогіки ІКПП Київського Національного університету ім. М.П.Драгоманова, член Української асоціації корекційних педагогів, вчитель – дефектолог ЛКДОУ я/с КТ № 42.

Бистрова Юлія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Бистров Антон Євгенович – студент спеціальності „Психологія” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Брагінська Неллі Семенівна - асистент кафедри дефектології та психокорекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Вавіна Людмила Сергіївна - Інститут спеціальної педагогіки АПН України, завідувач лабораторії тифлопедагогіки, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Водолазська Олена Станіславівна - вчитель навчально-реабілітаційного центру „Кришталік”, м.Рубіжне.

Гетманець Ольга Володимирівна - магістрант спеціальності „Дефектологія” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Григор’єва Інна Олександрівна – викладач кафедри дефектології та психокорекції, аспірант кафедри корекційної психопедагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Гулак Людмила Олександрівна – старший викладач кафедри логопедії Слов’янського державного університету.

Дмітрієва І.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов’янського державного університету

Драчова Олена Миколаївна - заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів першої категорії.

Херсонський загальноосвітній навчально-виховний комплекс №11 Херсонської міської ради.

Житняк О.В. – вчитель-логопед, м.Одеса.

Коваленко Вікторія Євгенівна - асистент кафедри дефектології та психокорекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Колодна Наталія Анатоліївна - директор навчально-реабілітаційного центру „Кришталік”, м.Рубіжне.

Коломійцева Олеся Володимирівна – аспірант ІКПП кафедри спеціальної психології Національного педагогічного університету ім.М.П. Драгоманова.

Коробкіна Ірина Василівна – логопед НВК „Веселка” №46, м.Краснодон.

Кузнєцова Тетяна Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов’янського державного педагогічного університету.

Куковинець Наталія Олександрівна – магістрант спеціальності „Дефектологія” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Кущенко Ірина Анатоліївна - кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психологічних дисциплін Київського національного університету внутрішніх справ.

Лазарева Ірина Анатоліївна - старший викладач кафедри дефектології та психокорекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Лактюшина Тетяна Леонідівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Слов’янського державного педагогічного університету.

Липа Володимир Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов’янського державного педагогічного університету.

Липа Вікторія Володимирівна - аспірант ІКПП Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Логвінова Людмила Леонідівна - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету.

Мамічева Олена Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

Медведева Майя Анатоліївна - аспірантка лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки АПН України, логопед УВК школа-садок №1, м.Сімферополь.

Мельникович Віра Олександрівна – вчитель початкових класів навчально-реабілітаційного центру „Кришталік”, м.Рубіжне.

Махукова Тетяна Віталіївна – асистент кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри логопедії ІКПП Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова.

Мухіна Анастасія Юріївна - асистент кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Муренець Людмила Сергіївна – заступник директора з навчально-виховної роботи навчально-реабілітаційного центру «Кришталік», м.Рубіжне.

Одінченко Лариса Костянтинівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

Одінченко Ігор Всеволодович - Слов'янська загальноосвітня школа-інтернат для сліпих та слабозорих дітей I-III ступеню, вчитель вищої категорії.

Сачкова Зінаїда Микитична - вчитель хімії навчально-реабілітаційного центру „Кришталік”, м.Рубіжне.

Серомаха Наталія Євгенівна - асистент кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Синьова Євгенія Павлівна - Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова Інститут корекційної педагогіки та психології завідувач кафедри тифлопедагогіки, кандидат психологічних наук, професор, м.Київ.

Соколов Валерій Валентинович – асистент кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри спеціальної психології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Слотвинська Станіслава Сергіївна – аспірант кафедри дефектології та психокорекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Тарасенко Надія Василівна – завідувача кафедрою методик корекційного навчання Слов'янського державного університету.

Тімакова Юлія Вікторівна - НПУ імені М.П. Драгоманова, аспірант кафедри тифлопедагогіки, м.Київ.

Товстуха Світлана Вікторівна - психолог БО „Школа-Сходинки” для дітей з порушенням емоційно-вольової сфери, м.Київ.

Тужикова Олена Володимирівна -

Ужченко Ірина Юріївна - кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психокорекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Хлопоніна Наталія Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Хохліна Олена Петрівна - Київський національний університет внутрішніх справ, завідувач кафедри психологічних дисциплін, доктор психологічних наук, професор.

Шевченко Л.М. - лікар-офтальмолог, клінічний ординатор Одеського інституту очних хвороб і тканинної терапії ім. В.П.Філатова

Шульженко Діана Іванівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної психопедагогіки ІКПП Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова, м. Київ.

Ван Чжен Цюан – аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Ковальчук Г.О. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології КНЕУ, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Ковальчук Ірина Андріївна — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Королькова Ганна Іллівна – викладач комерційної діяльності Брянківського технологічно-економічного технікуму.

Шишкіна Т.М. – старший викладач кафедри економіки Кіровоградського інституту імені Св. Миколая МАУП, м. Київ.

Чернуха Г.О. – старший викладач кафедри цивільно-правових дисциплін Інституту права імені князя Володимира Великого МАУП, м.Київ.

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:
асист. Григор'єва І. О.

Підп. до друку 28.11.2008 р. Формат 60x84 1/8. Папір офсет.
Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 35,8. Наклад 100 прим. Зам. № 127.

Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20