

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 14 (225) ТРАВЕНЬ

2011

2011 травень № 14 (225)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЧАСТИНА ІІІ

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

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 10 від 29 квітня 2011 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступник головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ

до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, праве й лівє) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2011.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

| | | |
|-----|--|----|
| 1. | Басалюк Н. М. Стан методичної роботи в закладах корекційної освіти..... | 6 |
| 2. | Беркетова М. Г. Особенности сенсорного и моторно-двигательного развития детей раннего возраста с синдромом Дауна..... | 11 |
| 3. | Вержиховська О. М. Характеристика психологічної та педагогічної готовності дітей з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у школі..... | 18 |
| 4. | Георгієва Н. М. Соціально-психологічна адаптація та зміни в емоційно-почуттєвому розвитку молодших школярів з порушенням зору..... | 22 |
| 5. | Гіренко Н. А. Вивчення особливостей формування сенсорної сфери учнів з вадами розвитку в процесі трудового навчання..... | 26 |
| 6. | Гладченко І. В. Педагогічні принципи організації ігрової діяльності в дошкільному закладі для розумово відсталих дітей..... | 32 |
| 7. | Глоба О. П. Педагогічні умови соціальної інтеграції дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями..... | 37 |
| 8. | Горскін Б. Б. Особенности формирования представлений о числах у детей с нарушением интеллекта..... | 42 |
| 9. | Данільченко Є. В. Формування орфографічних навичок в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках рідної мови..... | 46 |
| 10. | Дмитрієва І. В., Дмитрієва А. С. Особливості емоційно-особистісного ставлення розумово відсталих старшокласників до майбутньої сім'ї..... | 51 |
| 11. | Дмитрієва І. В., Липа В. О. Цілі освіти як складова процесу формування в школярів з особливими освітніми потребами життєвих компетентностей в умовах інклюзивного навчання... | 56 |
| 12. | Колодная Н. А. Социально-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями в процессе получения среднего образования..... | 62 |
| 13. | Кострикін В. Я. Фізична культура і спорт студентів з обмеженими можливостями як один з провідних засобів їх соціальної адаптації..... | 70 |
| 14. | Кравець Н. П. Передумови формування основ читацької діяльності розумово відсталих учнів..... | 75 |
| 15. | Кузнецова М. С. Особливості уявлення змісту описового географічного тексту розумово відсталими учнями старших класів..... | 82 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 16. | Легкий О. М. Корекційно-розвивальна роль трудового навчання дітей з порушеннями зору..... | 87 |
| 17. | Лиска С. І. Теорія і практика створення регіонального корекційно-реабілітаційного середовища для дітей з обмеженими психофізичними можливостями..... | 91 |
| 18. | Ляшко В. В. Сприяння становленню індивідуального стилю діяльності у розумово відсталих школярів засобами трудового навчання..... | 96 |
| 19. | Манько О. Г., Шарніна М. В. Шляхи активізації розвитку мовлення учнів молодших класів допоміжної школи в процесі образотворчої діяльності..... | 102 |
| 20. | Миронова С. П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти..... | 108 |
| 21. | Никандрова Т. С. Особенности использования воспитательных технологий в специальном образовании..... | 112 |
| 22. | Одинченко Л. К., Головата А. О. Педагогічні умови формування в розумово відсталих молодших школярів понять природо-географічного змісту..... | 117 |
| 23. | Подгаєцький А. В. Особливості формування рухової діяльності у дітей із вадами зору..... | 122 |
| 24. | Поліщук О. А. Теоретичні та практичні аспекти професійної орієнтації та трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я..... | 129 |
| 25. | Полулященко Ю. М. Використання педагогічних технологій адаптивної фізичної культури і спорту в процесі соціальної інтеграції осіб з обмеженими можливостями | 134 |
| 26. | Резніченко Н. В. Розвиток мовлення розумово відсталих першокласників на уроках протягом періоду навчання грамоти..... | 139 |
| 27. | Соломина Е. Н., Тушева Е. С. Календарь природы как средство формирования природоведческих знаний у учащихся с нарушениями интеллекта..... | 145 |
| 28. | Співак Л. А., Співак Я. О. Педагогічні умови корекції процесу формування природознавчих понять в учнів спеціальної школи..... | 151 |
| 29. | Сухоніна Н. С. Оптимізація процесу навчання математики молодших школярів зі зниженим зором..... | 156 |
| 30. | Татьянчикова І. В. Концептуальні основи розв'язання проблеми соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку..... | 160 |
| 31. | Товстоган В. С. Обґрунтування методики вивчення професійно-трудової компетентності учнів допоміжної школи..... | 166 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 32. | Тушева Е. С. Становление и развитие дидактики фенологических наблюдений и ведения календаря погоды..... | 172 |
| 33. | Хворова А. М. Актуальные проблемы, состояние и перспективы современной украинской реабилитологии..... | 178 |
| 34. | Чеботарьова О. В. До проблеми трудового виховання дошкільників із розумовою відсталістю..... | 183 |
| 35. | Чубенко О. В. Організація роботи психолого-медико-педагогічних консилиумів в умовах НВК інтернатного типу для дітей з вадами розвитку..... | 189 |
| 36. | Шевцов А. Г. Співвідношення між моделями корекційної педагогіки та корекційної андрагогіки у навчанні дорослих осіб з обмеженнями життєдіяльності..... | 193 |
| 37. | Яковлева С. Д. Стан мотиваційно-поведінкових реакцій у дітей із затримкою психічного розвитку..... | 199 |
| | Відомості про авторів | 206 |

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376.1. 011.3-051

Басалюк Н. М.

СТАН МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

У корекційній педагогіці проблема підвищення фахової компетентності вчителів-дефектологів була предметом дослідження багатьох вчених: Р.О.Агавеляна, Г.М.Дульнева, І.Г.Єременка, О.А.Козиревої, М.З.Кота, С.П.Миронової, Ю.В.Пінчук, Л.О.Прядко та ін.

Метою нашого дослідження є вивчення стану методичної роботи у закладах корекційної освіти. Дослідження було проведено у шести спеціальних загальноосвітніх школах-інтернатах 1-2-го ступеня Хмельницької області. У ньому брало участь 126 педагогів.

Дослідження здійснювалось у відповідності з розробленою нами моделлю фахової кваліфікації вчителів-дефектологів. Основним методом було анкетування. Наведемо у статті одержані результати.

Ми запропонували вчителям відповісти на запитання: «Чи вважаєте Ви, що наявна методична робота у школі сприяє Вашому самовдосконаленню?». 56% респондентів відповіли, що методична робота відкриває нові можливості. Наявна методична література, досвід старших колег, практичні форми роботи сприяють самовдосконаленню, відвідування засідань педагогічних рад, методичних об'єднань відкритих уроків, виховних заходів, поповненню папки самоосвіти.

38% зазначили, що методична робота у школі здійснюється не на належному професійному рівні. Вони вважають, що у школах, погано сформована база методичної роботи із самовдосконалення, недостатній обсяг методичної літератури, новими стандартами освіти заклади не забезпечені, не вистачає підручників, у школах відсутня посада завуча з методичної роботи.

На запитання «Як Ви оцінюєте організацію післядипломної освіти у системі методичної роботи Вашої школи?» ми отримали такі відповіді: 51% – добре; 43% – відмінно; 24% – задовільно; 11% – незадовільно.

Ми запитали: «Чи вважаєте Ви, що методична робота у спеціальній школі потребує суттєвого вдосконалення?». 66% респондентів відповіли «Так», оскільки:

- не всі педагоги мають дефектологічну освіту;
- не вистачає спеціальної методичної літератури;
- підручники не відповідають програмам;

- програми застарілі і не відповідають сучасним освітнім вимогам;
- необхідно впроваджувати інтерактивні методи роботи, інноваційні технології;
- контингент дітей з кожним роком стає все важче;
- здебільшого методична робота відірвана від практики.

8% не вважають за необхідне суттєве удосконалення методичної роботи, оскільки вона, на їх погляд, проводиться на належному рівні.

Результати аналізу оцінювання педагогами методичної роботи школи, показують що вчителі-дефектологи усвідомлюють важливість проблеми післядипломної освіти. Цей факт свідчить про те, що незалежно від життєвого та професійного досвіду, вчителі зацікавлені у підвищенні власних знань. Вони добре розуміють, що удосконалення методичної роботи є надзвичайно важливим і актуальним фактором їхньої успішної професійної діяльності.

Вивчаючи форми методичної роботи, ми запитали: «Які форми роботи з корекційними педагогами у системі методичної роботи школи Ви вважаєте найбільш доцільними для підвищення фахової майстерності?». 70% вчителів-дефектологів такою формою вважають педагогічні майстерні, оскільки отримують не тільки теоретичні знання, а й бачать практичні результати. 16% респондентів надали перевагу ярмаркам педагогічних ідей. 13% – найбільш доцільними вважають методичні діалоги. 2% – назвали обмін досвідом з іншими школами.

Ми запропонували вчителям-дефектологам теми методичної роботи і попросили розташувати їх за ступенем їх значущості для підвищення професійної компетентності. 46% опитаних на перше місце поставили тему: «Комплексний підхід до організації педагогічної корекції у вихованні та навчанні розумово-відсталих дітей». 28% найважливішою обрали тему: «Формування системи медичних знань у роботі педагогів, у закладах спеціальної освіти». 22% респондентів зацікавились темою: «Психологічні аспекти корекційної роботи у школярів з інтелектуальною недостатністю». Лише 2% мали бажання ознайомитися з темою: «Методичні рекомендації, щодо використання методів навчання і корекції у допоміжній школі». Це, безсумнівно, свідчить про недостатню усвідомленість пріоритетності професійних функцій вчителями спеціальних шкіл.

На запитання: «За якими напрямками професійної підготовки Ви хотіли б удосконалити свої знання?» ми отримали наступні відповіді: 58% опитаних обрали практичну методичну підготовку; 18% – науково-теоретичний напрям.

Велика мотивація щодо отримання знань науково-практичного напрямку свідчить про те, що отриманні знання та вміння в умовах традиційної системи підвищення кваліфікації є недостатніми для успішної педагогічної діяльності. Вчителі-дефектологи мають бажання,

не тільки теоретично отримати нові знання, а й закріпити їх на практиці.

З метою вивчення форм методичної роботи у школі ми запропонували вчителям відповісти на запитання: «Які форми у системі методичної роботи використовуються у Вашому навчальному закладі?». 86% респондентів відповіли, що у їхній школі проводяться: педагогічні ради, методичні наради, семінари-консультації, дослідницько-творчі форми роботи. 6% зазначили, що у їхньому закладі проводяться лише педагогічні та методичні наради.

Нас цікавило, яким формам підвищення кваліфікації своїх професійних знань і вмінь віддають перевагу вчителі спеціальних шкіл. 46% опитаних надали перевагу семінару-практикуму та участі у роботі творчих груп по впровадженню інноваційних технологій, 30% мають бажання побувати на семінарі-практикумі і займатись самоосвітою. 20% опитаних віддають перевагу курсам підвищення кваліфікації.

Отже, неперервна професійна освіта, особливо її складова – підвищення кваліфікації – здатна реалізувати засади самовдосконалення вчителя-дефектолога. Використання та впровадження нових педагогічних технологій у процесі самовдосконалення вчителя через систему неперервної освіти сприяє збагаченню та підвищенню його професійного рівня.

Лише 2% респондентів бажає підвищити свою компетентність на курсах підвищення кваліфікації, оскільки вважають, що вона не відповідає сучасним вимогам. Тому у своїй професійній діяльності педагоги розраховують більше на власний досвід, самоосвіту, методичну та наукову літературу.

Вивчаючи використання у роботі вчителя-дефектолога нових методів роботи ми запитали наступне: «Чи використовуєте Ви у роботі новітні знання, методи, які рекомендують: у закладах післядипломної підготовки вчителів; у методичній чи науковій літературі; Ваші колеги; у системі методичної роботи школи?». Результати свідчать, що 39% респондентів одержують нові знання з методичної та наукової літератури, 24% – ознайомились з ними саме у закладах післядипломної підготовки вчителів; 22% – почули щось нове у своїх колег та у системі методичної роботи школи; 9% – отримують нові знання з усіх запропонованих варіантів.

Аналіз отриманих результатів дає нам можливість зробити висновок що навчання потребує пошуку нових знань, технологій, новітніх форм та методів організації навчально-виховного процесу у навчальному закладі. Ми поцікавились, з яких питань вчителі вважають доцільним поглибити свої професійні знання. 66% опитаних мають бажання отримувати більше знань, щодо організації корекційно-розвивального процесу; 17% – бажають поглибити свої знання, щодо планування корекційно-розвивальної діяльності. 7% респондентів

мають бажання ознайомитися з організацією праці і веденням документації.

Результати опитування свідчать, що вчителі-дефектологи, які невеликий стаж роботи мають труднощі у веденні документації. Більшість з фахівців намагаються отримати практичний досвід роботи з дітьми, допомагати долати їхні труднощі.

Респондентам задавали запитання: «Якби Вам надали можливість вибору семінару для вдосконалення своїх професійних знань, то в якому з них Ви взяли б участь?». За одержаними результатами ми розташували семінари відповідно до оціненої респондентами значущості (від найважливішого до менш важливого):

1) психолого-педагогічні особливості розвитку розумово-відсталих дітей і їх урахування у процесі корекційно-розвивальної діяльності;

2) співпраця дефектолога з іншими фахівцями (психолог, медики, логопед);

3) основи корекційного навчання та виховання дітей з відхиленнями у розвитку.

4) нетрадиційні методи корекційної роботи;

5) професійна етика корекційного педагога.

Аналіз результатів опитування дозволяють зробити висновок, що вчителі-дефектологи усвідомлюють своє місце і мету у системі корекційної освіти, прагнуть удосконалити свої знання, знайти індивідуальний підхід до розумово відсталих дітей, допомогти їм і бути корисним для них. Підвищення кваліфікації не можна будувати вузькопрофесійно, без урахування загальних знань, без розвитку особистості фахівця.

У межах нашого дослідження проводилось і вивчення мотивів підвищення професійної компетентності. Аналіз матеріалів виявив, що всі респонденти мають особисте бажання підвищувати свою фахову кваліфікацію. Серед причин, зокрема, надавали наступні відповіді: *«Тому що діти вимагають від педагога бути обізнаними з медичними, психологічними, педагогічними знаннями», «Хочу бути кваліфікованим, професійно-етичним фахівцем», «Я зацікавлена у позитивних результатах своєї співпраці з дітьми», «Методична робота - це нові знання, нові імпульси у моїй роботі з учнями», «Маю бажання підвищити свій професійний рівень, впроваджувати новітні технології у своїй роботі», «Хочу реалізувати нові знання у педагогічній діяльності, вивчати психологічні особливості розумово відсталих дітей».*

Отримані дані дали змогу визначити бажання педагогів у підвищенні фахової кваліфікації. Всі респонденти дали позитивну відповідь на поставлене запитання, що свідчить про задоволення своєю професією, самовдосконалення, прагнення до нових знань. У першу чергу ми можемо відмітити у опитаних моральну компетентність,

усвідомлення свого місця у житті, особистої відповідальності за події у житті дітей з якими працює вчитель.

Отже, нормативні вимоги до професійної діяльності знаходять відображення у кваліфікаційній характеристиці вчителя-дефектолога. Її структура містить: базові знання, уміння, навички, необхідні вчителю для успішної роботи. Ймовірно, що у швидко суспільстві, яке швидко розвивається, неможливо раз і назавжди досягти потрібного рівня кваліфікації. Тому є необхідність підвищувати кваліфікацію як форму ціннісно-осмисленого, змістового та технологічного збагачення професійної діяльності.

Вивчаючи атестаційні матеріали ми дійшли висновку, що 28% вчителів-дефектологів не мають фахової дефектологічної освіти, що не забезпечує оптимальних умов для професійного зростання.

Курси підвищення кваліфікації не завжди відповідають новітнім науковим досягненням. І чим глибше вчителі-дефектологи вивчають теоретичні знання, тим більше «випадають» з просторо-часового контексту свого навчального-закладу, з галузі сучасної корекційної педагогіки; виявляються нездатними вирішувати проблеми у конкретному навчальному закладі.

Ми узагальнили проблеми, які перешкоджають ефективно підвищувати фахову майстерність на курсах підвищення кваліфікації:

- мета діяльності підвищення кваліфікації вчителя не формується, а задається самою системою, не працює механізм узгодження запитів, інтересів вчителів-дефектологів і пропозицій системи;
- зміст підвищення кваліфікації не відповідає запитам вчителів, вихователів та конкретним освітнім закладам;
- технології і методи підвищення кваліфікації не завжди адекватні сучасним вимогам;
- існуючі форми підвищення кваліфікації епізодичні, недостатньо орієнтовані на цілісність та індивідуальність процесів формування професійної компетентності.

Отже, сучасна система підвищення кваліфікації зорієнтована переважно на зростання теоретичного рівня, а не на розвиток професійної компетентності фахівців. Розвиток нових вимог у системі удосконалення педагогічної компетентності має формувати нові конструкції освіти, розробка яких є перспективним напрямком дослідження проблеми.

Література:

- 1. Миронова С. П.** Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
- 2. Кваліфікаційні** характеристики вчителя, вихователя школи-інтернату, вчителя-дефектолога / авт. кол. : С. І. Болтівець, В. І. Луговий, А. С. Міненко, О. О. Нікітенко. – К., 1994. – 28 с.

Басалюк Н. М. Стан методичної роботи в закладах корекційної освіти.

У статті висвітлено результати стану методичної роботи у спеціальних загальноосвітніх школах.

Ключові слова: вчитель-дефектолог, підвищення фахового рівня, методична робота, професійна компетентність.

Басалюк Н. Н. Состояние методической работы в учреждениях коррекционного образования.

В статье описаны результаты состояния методической работы в специальных общеобразовательных школах.

Ключевые слова: учитель-дефектолог, повышение профессионального уровня, методическая работа, профессиональная компетентность.

Basalyuk N. M. State of instructional in institutions special education.

This article reviews the results of technical work in special schools.

Key words: teacher-defectolog, raising the professional level, methodical work, professional competence.

УДК 376-056-313

Беркетова М. Г.

**ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО И МОТОРНО-
ДВИГАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА
С СИНДРОМОМ ДАУНА**

Одним из приоритетных направлений государственной политики в Украине являются образовательные реформы. В особом внимании и поддержке со стороны государства нуждаются дети с нарушениями психофизического развития. В настоящее время лица с синдром Дауна вызывают 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 менее всего разработанной как в научно-исследовательском, так и социальном аспектах.

Известно, что для развития интеллектуального потенциала ребенка основной базой является сенсомоторное развитие, поскольку сенсорные и моторные функции играют первостепенную роль в познании окружающего мира (Л.С.Выготский, С.М. Вайнерман, А.С. Большев, Ю.Р. Силкин, Ю.А. Лебедев, Л.Р. Филиппова, М. Бруни).

Л.С. Выготский, характеризуя систему сознания с точки зрения главенствующих функций, совместно работающих в раннем возрасте, отмечал: «Первое, что характеризует сознание ребенка раннего возраста, – возникновение единства между сенсорными и моторными функциями. Сенсомоторное единство является специфическим для раннего возраста: за каждым восприятием непременно следует действие. Этого нет в младенческом возрасте до последней его фазы» [4, с. 136].

Общеизвестно, что ни одна система в организме человека не развивается автономно. Все системы тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, следовательно, нарушение одной из них ведет к нарушению другой. Н. Н. Леонтьева, К. В. Маринова отмечают: «Моторная и сенсорная зоны, расположенные в коре больших полушарий представляют собой единое функциональное образование, позволяющее объединить их в сенсомоторную зону. Моторные зоны взаимодействуют с сенсорными зонами, вследствие чего при раздражении моторных зон вместе с движением возникает и ощущение, а при раздражении сенсорной области наряду с ощущением возникает движение» [8, с. 140].

Изучая роль сенсорных и моторных компонентов в познании окружающего мира, ряд авторов (С. М. Вайнерман, А. С. Большев, Ю. Р. Силкин, Ю. А. Лебедев, Л. В. Филиппова) обращали внимание на то, что сенсомоторное развитие ребенка происходит по трем схемам и включает в себя: развитие крупной моторики (познание через крупную моторику), развитие мелкой моторики (познание через мелкую моторику), сенсорное развитие (познание через осмысление ощущения или восприятия) [3].

Известно, что познание ребенком окружающего мира начинается с ощущений и восприятий. Восприятие и чувствование в раннем возрасте представляют собой неразделимое единство. На это обращал внимание известный украинский психиатр А. И. Селецкий, который рассматривал ощущения как основу формирования и развития восприятия – более высокого уровня чувственного познания, а чувственное познание как основу всей познавательной деятельности ребенка [10].

Известный психолог А. В. Запорожец неоднократно указывал, что основу восприятия составляют сенсорные процессы. Подчеркивая важную роль сенсорного развития ребенка в первые годы жизни, он отмечал, что «онтогенез сенсорики создает необходимые предпосылки для возникновения мышления, совершенствования практической деятельности, формирования различного рода способностей у ребенка» [6, с. 91].

Подчеркивая огромную роль и значение сенсорного развития, ученые одновременно обращали внимание и на моторное развитие ребенка.

М. Бруни акцентировала внимание на том, что развитие мелких движений требует особого подхода, поскольку «они часто оказываются предшественниками познавательной деятельности» [2]. На ранних этапах развития моторные умения и познавательные способности совершенствуются параллельно, поскольку посредством движений ребенок познает окружающий мир. Следовательно, уровень моторного функционирования является важным показателем не только физического, но и психического развития ребенка.

Особо следует выделить набор связанных с синдромом Дауна особенностей, которые влияют на развитие и качество навыков мелкой моторики: особенности когнитивного развития, короткие конечности, анатомические особенности кистей (маленькие кисти, изогнутые пальцы), снижение телесной чувствительности, нарушение зрительно - моторной координации (Л. О. Бадалян, Ю. Е. Вельтищев, В. А. Таболин, М. Бруни, П. Л. Жиянова, Е. В. Поле и другие). Кроме того, П. Л. Жиянова, Е. В. Поле обращали внимание на то, что у некоторых детей с синдромом Дауна не хватает всех костей запястья или они недостаточно развиты, что приводит к потере стабильности и контроля над движением кисти. Из-за этого детям с синдромом Дауна труднее сохранять стабильность запястья, когда они вырабатывают модели захвата [5]. Анатомические особенности пальцев, ладони и запястья у детей с синдромом Дауна в ряде случаев могут задерживать формирование пальцевых захватов (из-за маленького размера кисти и коротких пальцев ребенку труднее хватать и держать крупные предметы, длительное «застревание» на ладонных формах захвата), что значительно затрудняет формирование навыков мелкой моторики.

Известно, что дети с синдромом Дауна имеют серьезные проблемы с развитием движений – недостаточно развитую способность ротировать (поворачивать) туловище и неправильные образцы движений (П. Лаутеслагер, П. Л. Жиянова, Е. В. Поле и другие).

Сниженный мышечный тонус – главный фактор, осложняющий моторное развитие ребенка с синдромом Дауна. Мышечная гипотония оказывает негативное влияние на развитие двигательных умений и навыков, которые требуют участия соответствующей мускулатуры. Так, П. Лаутеслагер отмечал, что с пониженным мышечным тонусом связаны проблемы с принятием, удержанием, сменой положения тела и малая вариативность поз у детей с синдромом Дауна [7].

Учитывая огромную роль сенсомоторного развития для интеллектуального и физического развития детей в раннем детстве, мы провели специальное исследование с целью изучения уровня развития сенсомоторной сферы у детей с синдромом Дауна. Для углубленного изучения особенностей их сенсомоторного развития мы провели оценку уровня сформированности основных сенсорных и моторных умений у 36 детей. В целях выяснения специфики проявления особенностей

показателей сенсомоторного развития у детей данной нозологической группы они изучались и у 40 здоровых детей третьего года жизни.

Особенности сенсомоторного развития детей изучались в процессе наблюдения за их деятельностью в ходе занятий, праздников и развлечений, на прогулке, в игровом уголке и в процессе проведения режимных моментов.

Проведенный нами эксперимент предусматривал два блока, состоящих из нескольких серий заданий. Задания первого блока «Моторное развитие» имел своей целью выявление уровня моторного развития детей третьего года жизни: изучение особенностей развития крупной моторики, основных движений и физических качеств, изучение уровня развития мелкой моторики, бимануальных умений, зрительно-моторной координации. Второй блок «Сенсорное развитие» был направлен на выявление уровня сенсорного развития детей раннего возраста. в процессе предметно-практической деятельности. Нами изучались: сформированность у детей представлений о своих органах чувств; особенности восприятия; сформированность представлений о форме, цвете, величине предметов; умение ориентироваться в «схеме» собственного тела; особенности чувственного восприятия. Одновременно изучали особенности внимания, памяти, мышления, речи, эмоционально-волевой сферы.

Анализ полученных результатов позволил констатировать существенную разницу в развитии сенсомоторной сферы здоровых детей и детей с синдромом Дауна. Так, в отличие от здоровых детей, большинство детей с синдромом Дауна не смогли показать крупных частей тела, мелких частей лица и головы: глаза, рот, нос, уши, живот, спину. Наиболее успешно малыши выполнили задания на группировку и соотнесение предметов по цвету. Они смогли идентифицировать основные цвета, резко различные между собой: черный-белый, красный-зеленый, красный-синий. Задания на соотнесение предметов по двум сенсорным признакам (форма, цвет) большинство детей не смогли выполнить. Выполняя задания на группировку предметов по форме, более успешно группировали объемные формы. Плоские геометрические формы дети группировали лишь с помощью экспериментатора. Особые трудности вызывали задания на соотнесение и группировку предметов по величине. Выделяя структуру поверхности разных предметов, дети также не смогли выполнить задания без помощи. Наибольшие трудности вызывало выделение температурных характеристик: вода теплая и холодная, поскольку большинство детей не смогли ощутить разницу в температурах.

Изучая состояние крупной моторики, мы констатировали, что наименьшая разница между здоровыми детьми и детьми с синдромом Дауна выявляется в движениях, требующих умения поворачивать голову. Дети с синдромом Дауна могли поднимать и опускать голову, однако повороты головы не выполняли, поскольку одновременно с

поворотом головы поворачивали и корпус тела, что связано со слабым тонусом мышц шеи и плечевого пояса. Для ползания характерным было следующее: дети с синдромом Дауна ползали преимущественно на ягодицах с опорой на руки, некоторые дети ползали боком, опираясь симметрично на руку и колено. Значительные трудности вызывало перешагивание через небольшие препятствия, требующее умения поднимать ногу и удерживать равновесие. Нарушение слухо-зрительно-двигательной координации проявилось в том, что дети с синдромом Дауна не смогли перешагнуть через препятствие, а наступали на него. Очень сложными для детей с синдромом Дауна оказались задания, требующие умения приседать и наклонять туловище. Наклоны с гимнастической палкой выполняли лишь с помощью. Особые трудности вызывали задания, требующие умения одновременно поднимать обе руки вверх. Большинство детей могли поднять вверх только одну руку. Определенные трудности вызывали и задания, требующие умения бросать предметы вдаль одной рукой. Выполняя задание, малыши с синдромом Дауна не выпрямляли руку во время броска, а удерживали ее в согнутом состоянии на уровне плеча. Большинство предметов бросали не вдаль, а вниз. Все действия при этом были недостаточно осмысленными. В отличие от здоровых сверстников, проявлений инициативы, интереса, познавательной и речевой активности не наблюдалось.

Изучая состояние мелкой моторики, мы выявили отсутствие указательного жеста, преобладание ладонных захватов, нарушение бимануальной координации. При выполнении заданий мы зафиксировали импульсивность и хаотичность действий с предметами. Кроме того, малыши не придерживались последовательности выполнения задания, часто не ориентировались в его содержании, на помощь и указания экспериментатора не реагировали, оставались равнодушными к оценке своих действий взрослыми. Анализ количественных и качественных показателей сенсомоторного развития детей третьего года жизни позволил нам ранжировать результаты исследования по четырем уровням, которые наглядно представлены на рисунках 1, 2, 3.

Рисунок 1.

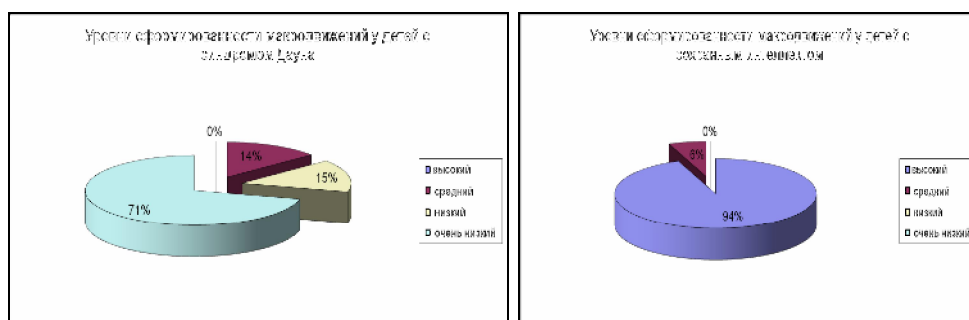


Рисунок 2.

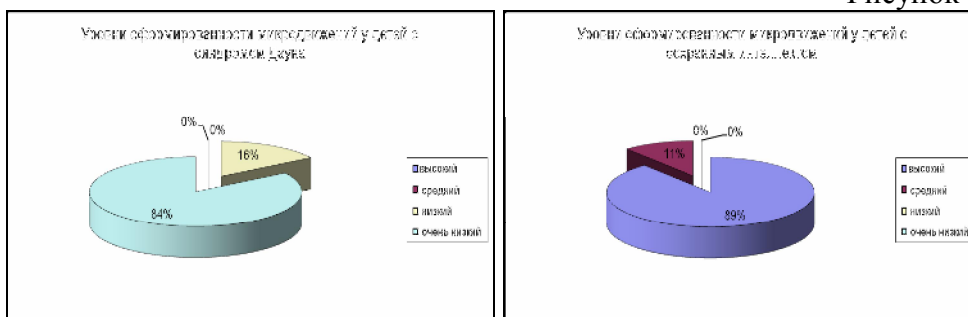
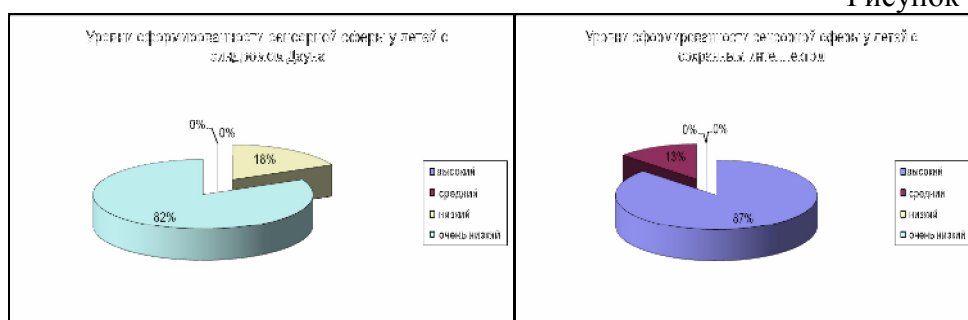


Рисунок 3.



Таким образом, проведенное нами исследование констатирует очень низкие и низкие показатели в развитии сенсомоторики у детей с синдромом Дауна и позволяет определить эффективные средства коррекции. Такими средствами могут быть разнообразные игры, так как игра является наиболее мотивированной и соответствующей раннему возрасту активной формой обучающего воздействия, уникальной формой коррекции, которая помогает ребенку усваивать умения в интересной форме [9]. Поскольку сенсорные и моторные компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы, мы использовали сенсомоторные игры, которые одновременно обеспечивают коррекцию сенсорной и моторной сферы у детей с синдромом Дауна.

Литература:

1. Бадалян Л. О. Наследственные болезни у детей / Л. О. Бадалян, В. А., Таболин, Ю. Е. Вельтищев. – М., 1971. **2. Бруни М.** Формирование навыков мелкой моторики у детей с синдромом Дауна / М. Бруни ; пер. с англ. А. Курт. – М. : «Связь-Принт», 2005. – 212 с. **3. Вайнерман С. М.** Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству / С. М. Вайнерман, А. С. Большев, Ю. Р. Силкин, Ю. А. Лебедев, Л. В. Филиппова. – М. : «Владос», 2001. – 224 с. **4. Выготский Л. С.** Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : «Эксмо», 2006. – 512 с. **5. Жиянова П. Л.** Малыш с синдромом Дауна / П. Л. Жиянова, Е. В. Поле. – М. : Наука, 2007. – 203 с. **6. Запорожец А. В.** Избранные

психологические труды : в 2-х т. – Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с. **7. Лаутеслагер Петер Е. М.** Двигательное развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна / Е. М. Лаутеслагер Петер ; пер. с англ. О. Н. Ертановой при участии Е. В. Клочковой. – М. : Монолит, 2003. – 344 с. **8. Леонтьева Н. Н.** Анатомия и физиология детского организма / Н. Н. Леонтьева, К. В. Маринова. – М. : Просвещение, 1986. – 287 с. **9. Маллер А. Р.** Помощь детям с недостатками развития / А. Р. Маллер. – М. : «Аркти», 2006. – 72 с. **10. Селецкий А. И.** Психопатология детского возраста / А. И. Селецкий. – К. : Вища школа, 1987. – 295 с.

Беркетова М. Г. Особливості сенсорного і моторно-рухового розвитку дітей раннього віку із синдромом Дауна.

В цій статті порушується проблема сенсомоторного розвитку дітей раннього віку із синдромом Дауна.

Ключові слова: синдром Дауна, сенсомоторний розвиток, сенсомоторна зона, сенсомоторика, дрібна моторика, система зорово-слухо-рухового зв'язку, бімануальні уміння.

Berketova M. G. Особенности сенсорного и моторно-двигательного развития детей раннего возраста с синдромом Дауна.

Эта статья посвящена проблеме сенсомоторного развития детей раннего возраста с синдромом Дауна.

Ключевые слова: синдром Дауна, сенсомоторное развитие, сенсомоторная зона, сенсомоторика, мелкая моторика, система зрительно-слухо-двигательной связи, бимануальные умения.

Berketova M. Features of sensory and motor development of young children with Down syndrome.

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.

Key words: children with Dawn syndrome, mental defectiveness, sensory development.

УДК 376 – 056.36

Вержиховська О. М.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Першочерговим значенням ефективної та результативної підготовки дітей з психофізичними порушеннями до навчання у школі, соціальної адаптації їх до умов даного процесу є вдосконалення психолого-педагогічного забезпечення розвитку передумов навчальної діяльності у системі інклюзивного та інтегрованого виховання.

Характеризуючи особливості підготовки нормально розвинених та дітей з психофізичними порушеннями до навчання у школі можливо окреслити комплекс завдань, які включають усі сторони розвитку дитини та сфери її життєдіяльності у мікро- та макро- середовищі. Головними аспектами цих завдань виступають психологічна та педагогічна готовність дитини до навчальної діяльності, зокрема рівень розвитку її пізнавальних можливостей, психічних процесів, емоційно-вольової сфери, особистісного розвитку; рівень сформованості різних видів діяльності дошкільника (предметно-практична, ігрова, суспільно-корисна, самообслуговуюча) тощо.

Л.Божович, Л.Головчич, Е.Речицкая, Е.Пархаліна, Г.Гетцер, А.Керн, Н.Салміна, С.Штребел, Я.Йирасек, Д.Ельконін розглядали рівень готовності до навчання у 3-х аспектах, зокрема :

1.Розумова готовність або інтелектуальний аспект шкільної зрілості, який характеризує рівень відповідний сформованості диференційованого сприймання, перцептивних та пізнавальних дій, концентрації уваги, наочно-образного мислення, мисленневих операцій, аналітичного мислення, мовленнєвого розвитку (обсяг словника, розуміння зверненого мовлення, розвиток зв'язного мовлення), логічного запам'ятовування, уміння відображувати зразок, дрібної моторики та сенсомоторної координації, що залежить, передусім, від функціонального дозрівання структур головного мозку.

2.Емоційно-вольова готовність або емоційний аспект шкільної зрілості потребує відповідного рівня прояву позитивних емоцій, відсутність імпульсивних реакцій, можливість довгий час виконувати не привабливе завдання, відповідний розвиток емоційних та вольових якостей особистості дитини, емоційно-вольової регуляції, вольових дій та довільності уваги.

3.Мотиваційна готовність або соціально-мотиваційний аспект шкільної зрілості розглядається, як рівень прояву потреби дитини у спілкуванні з однолітками, уміння підкорюватися своєю поведінку законам групи, здатність виконувати роль учнів у ситуації шкільного

навчання, відповідний рівень сформованості ставлення до школи, шкільних обов'язків тощо.

Отже, психологічна готовність до навчання у школі розглядається як комплексна характеристика дитини, у якій розкриваються рівні розвитку психологічних якостей, які є найбільш важливими передумовами для нормального включення у нове соціальне середовище і для формування учбової діяльності на етапі шкільного дитинства.

А.Давидчук, Т.Комарова, Т.Доронова показують, що педагогічна готовність ґрунтується на дослідженні генезису окремих компонентів навчальної діяльності та виявленні шляхів їх формування на спеціально організованих навчально-виховних та корекційних заняттях.

Дослідження педагогічної готовності до навчання у школі за даними Л.Журова, Т.Тарунтаєва, спрямовані на формування у дітей дошкільного віку умінь та навичок, які необхідні для навчання у школі, це дає змогу перенести частину програми першого класу у підготовчу групу дитячого садка за умови що діти мають відповідний інтелектуальний, психічний та фізичний рівень розвитку. Результативність навчання та виховання досягається шляхом спеціальної організації педагогічного забезпечення пізнавальної діяльності. При такому підході формуються знання, уміння і навички, але провідний вид діяльності, яка виступає основою психологічної готовності враховується недостатньо.

Розглядаючи педагогічну готовність до навчання у школі ми звертаємо увагу на праці В.Золотоверх, яка трактує дане поняття, як набуття певного кола знань, умінь та навичок пізнавальної діяльності, розвиток якостей навчальної діяльності, а саме підготовка до школи – це розвиток розумової активності, пізнавальної діяльності, здатності здійснювати навчальну діяльність. Перехід з дошкільного закладу до школи супроводжується труднощами, зокрема – перебудова діяльності (гра-навчання), зміна умов праці, адаптація до шкільних вимог.

Педагогічна готовність дошкільників спрямовується не лише на активність дітей для досягнення результату, але й на розвиток уміння самостійно опановувати дії, за допомогою яких цей результат досягається. Саме тому важливим аспектом підготовки дітей до навчання у школі є створення передумов для розвитку її пізнавальної активності, здатності диференційовано сприймати й осмислювати явища і предмети навколишнього світу.

Визначення рівня педагогічної готовності до навчання у школі повинно бути підґрунтям не лише для вибору оптимального, найбільш необхідного для дитини варіанта навчання та організації навчального процесу, підбору його педагогічного забезпечення, але й для прогнозування можливих шкільних проблем та рівня актуального розвитку дошкільника, визначення форм та методів індивідуального

навчання дитини за умови врахування її вікових та психофізичних особливостей .

Дефектологи (Л.Борщевська, Т.Марчук, І.Моргуліс, А.Обухівська, М.Савченко, Т.Свиридюк, Л.Ступнікова, Л.Фомічова, Г.Чефранова, І.Чигринова та інш.) готовність дошкільників з психофізичними вадами до навчання у школі визначають не стільки наявністю у них знань, скільки тим, чи вміє дитина розпізнавати, виділяти якості й ознаки предметів, їх призначення, класифікувати їх за формою, розміром, кольором, чи орієнтується дитина у просторі, чи виконує елементарні узагальнення й конкретизацію предметів та явищ, сформованість мотиваційної готовності до навчальної діяльності й психологічної готовності до переходу від гри до навчання, від дошкільного до молодшого шкільного віку.

Отже, характеризуючи педагогічну готовність до навчання у школі слід насамперед звернути уваги на категорії когнітивної галузі , а саме: розвиток у дітей знань (запам'ятовування і відтворення інформації), їх розуміння (перетворення та інтерпретація матеріалу, прогнозування результату), узагальнення (виділення істотного у матеріалі), усвідомлення (уміння зрозуміти та вербалізувати, тобто словесно відтворити усвідомлюване), стійкості (виділення істотного): аналізу (структурний розподіл частини цілого, виявляти взаємозв'язки між ними, усвідомлення принципу організації цілого) та синтезу (комбінування елементів,отримання цілого, яке містить новизну, план дії чи сукупність узагальнених зв'язків), оцінки (оцінка знань), застосування (використання знань в конкретних і нових ситуаціях), самостійності та індивідуальності їх використання. На баз відповідних знань слід формувати необхідні уміння та навички.

На нашу думку, саме у відповідному контексті змішуються два різних поняття «психологічна готовність» та «педагогічна готовність» поєднання яких, а також виділення їх відповідного категоріального змісту, умов та особливостей дає змогу підготувати дітей з психофізичними порушеннями до навчання у школі, а саме використовувати при розробці індивідуальних психологічних та педагогічних програм вивчення та розвитку дитини з психофізичними порушеннями за умови інтегрованого та інклюзивного навчання .

Література:

1. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : навч. посіб. / Т. М. Дегтяренко, Л. С. Вавіна. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 302 с. **2. Гаврилушкіна О. П.** Формирование предпосылок учебной деятельности у дошкольников с нарушением интеллекта в процессе обучения конструированию / О. П. Гаврилушкіна // Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждениях для

детей с нарушениями интеллекта. – М. : Просвещение, 1990. – С. 86 – 108. 3. **Шеремет М. К.** Готовність дітей зі зниженим слухом до навчання у школі : монографія / М. К. Шеремет. – К. : ІСДО, 1990. – 104 с. 4. **Катаева А. А.** Дошкольная олигофренопедагогика : учебник для студентов педагогических вузов / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.

Вержиховська О. М. Характеристика психологічної та педагогічної готовності дітей з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у школі.

У статті розглянуті теоретичні положення щодо проблеми підготовки дітей з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у школі, зокрема розкриваються її психологічні та педагогічні аспекти .

Ключові слова: діти з порушеннями психофізичного розвитку, психологічна готовність до навчання у школі, педагогічна готовність до навчання у школі.

Вержиховская Е. Н. Характеристика психологической и педагогической готовности детей с нарушениями психофизического развития к обучению в школе.

В статье рассмотрены теоретические и методологические работы по проблеме подготовки детей с нарушением психофизического развития к обучению в школе.

Ключевые слова: дети с нарушением психофизического развития, психологическая подготовка к обучению в школе, педагогическая подготовка к обучению в школе.

Vergihovska O. Characteristics of psychological and pedagogical readiness of children with disorders of psychophysical development for studying at school.

In the article the theoretical positions on problems of children with psychophysical development to at school, in particular reveal her psychological and pedagogical aspects.

Key words: children with disabilities psychophysical development, psychological readiness for schooling, pedagogical commitment to teaching at the school.

УДК 376

Георгієва Н. М.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ТА ЗМІНИ
В ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВОМУ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ**

Емоції та почуття – це особливий вид психічних процесів і станів, пов'язаних з потребами та інтересами, мотивами діяльності, свого відношення до навколишньої дійсності (до людей, їх вчинків) та до самого себе.

Емоції та почуття залежать від точного та повного відображення дитиною світу. Чим ширше діти сприймають існуючий світ, тим багатше світ їх емоційного відображення. Звичайно, відсутність достатнього зору може вплинути на сферу чуттєвого пізнання та відображуючих психічних властивостей у дітей (сприйняття, уявлення, мислення) і тим самим звужити їх емоційну сферу, але не може змінити загальну структуру емоцій та почуттів. Всі види почуттів не виникають самі собою після народження дитини, вони формуються у процесі виховання. Головним змістом у виховання почуттів у дітей є відношення до людини, колективу та суспільства. Виховання здійснюється через відношення до природи, явищ природи, предметам, подіям у сім'ї, колективі та суспільстві. Дітей виховує все: природа, речі, вчинки людей, а найголовніше – їх відношення до праці, навчання.

Порушення зору змінює характер деяких потреб, видозмінює емоційність переживань та посилює або знижує ступінь позитивних та негативних емоцій. Порушення зору змінює нормальну взаємодію індивіда з середовищем викликає негативну реакцію особистості, яка проявляється у вигляді больових реакцій – підвищення роздратування, неадекватність поведінки, байдужість до навколишнього, інертність. Крім реакції особистості патологічні порушення у сфері емоційного стану пояснюються і змінами співвідношення процесів вищої нервової діяльності (збудження та гальмування), котрі виникають при порушення зорових функцій. Однак, в процесі компенсації дефектів психічного розвитку, у дітей з порушенням зору патологічні зміни в емоційній сфері зникають. Слабозорі свідомо оволодівають та керують своїм настроєм.

Так, слабозорі школярі у галузі емоціональних станів від своїх зрячих однолітків суттєво не відрізняються. А в період усвідомлення свого дефекту (зазвичай у підлітковому віці), астеничний настрій та афективний стан зникає з часом при наявності сприятливих умов, правильного відношення оточуючих до людей з порушенням зору й, звичайно, при свідомій вольовій регуляції свого емоційного стану. У сучасному жорстокому суспільстві не достатньо створені умови для

адаптації слабоворих та сліпих, і розуміння і переживання свого дефекту в підлітковому віці, усвідомлення обмежень і проблем у житті викликає стійкі переживання, негативні настрої, напруження, які з часом розвиваються в афективні стани [2].

Сучасними дослідженнями тифлопсихологів доведено, що слабоворі більш вразливі та тривожні, ніж зрячі, мають занижену самооцінку.

У зв'язку з тим, що сліпі та слабоворі діти докладають дуже багато зусиль для того, щоб набути таких самих знань та досвіду, що і зрячі, вони вимушені значно більше напружувати психічну енергію, а це викликає у більшості з них різні емоційні реакції, відповідно до індивідуального типу нервової діяльності, сили втомлюваності та системи взаємостосунків з оточенням. Переважна більшість із них напружені, занепокоєні, заглиблюються в пасивність або фантазії. Адже у повсякденному житті вони зустрічаються з великою кількістю незнайомих предметів, які не можуть ідентифікувати і боятися їх. Це звужує поле діяльності дітей, впливає на розвиток творчої гри.

В новому колективі зрячих дитині з порушенням зору необхідно долати ряд комплексів: страх оточення і нових людей, невпевненість в собі. В цьому їй необхідна допомога, надати можливість побути лідером, наприклад, капітаном команди, ведучим літературної композиції, вікторини тощо.

Посмішка або нахил головою як засіб заохочення не завжди доступні дитині з порушенням зору. Краще покласти руку на плече або погладити його, але вербальна похвала також важлива, бо її чують інші діти. Відомо, що стиль спілкування впливає на особистість слабоворої дитини, її розвиток, психічне благополуччя. Сьогодні найчастіше у спілкуванні з дітьми переважають накази, вказівки, контроль і покарання. За такого типу спілкування дитина найчастіше буває слухняною, безініціативною або агресивною.

Для більшої ефективності проведення корекційної роботи зі слабоворими дітьми для зняття нервового напруження варто вилучити негативні настанови і замінити їх позитивними, не перевантажувати нервову систему дітей словесними методами впливу, вводити хвилинки релаксації, паузи-розминки, психогімнастичні вправи та ігри. Для фіксування емоційного стану дитини протягом дня створити спеціальну «Галювину настрою». Це допоможе з'ясувати емоційний стан дитини, її інтереси та бажання.

Позитивний вплив на дітей мають ігри-заняття та ігри-казки. Основним принципом роботи з дітьми з вадами зору є те, що вони безпосередньо, повно проживають процес. Вони є справжніми героями тієї чи іншої казки, оповідання, вірша.

Соціально-педагогічний супровід, що включає допомогу і підтримку, припускає не вирішення проблеми за дітей, а стимулювання їх самостійності у вирішенні виникаючих проблем. У дітей розвивається

довільна увага, пам'ять, мислення. Але найголовніше, дитина набуває успішного досвіду в розв'язанні проблемних ситуацій, а це робить її впевненішою, здатною й надалі долати життєві труднощі. Ігри сприяють розвитку ініціативності, незалежності в спілкуванні, критичності, морально-вольових рис.

У дітей формуються вміння справедливо розв'язувати конфліктні ситуації, налагоджувати товариські стосунки. Доцільно доручати малюкам відтворювати поведінку протилежну їх реальній поведінці. Діти аналізують, розмірковують і роблять самостійно висновки. Такі заняття сприяють вихованню позитивних емоцій, позитивних взаємин, а також формують навички самооцінки та оцінки дій товаришів. Діти вчаться розуміти особистісні якості товаришів, впізнавати їх за описом рис характеру.

Щоб надолужити прогалини в емоційному розвитку та розвитку комунікативних здібностей слабозорих дітей, є ігри, спрямовані на формування в дітей здатності розуміти свої емоції та емоційні стани інших людей. Ці ігри також сприяють розвитку комунікативних здібностей, вчать дітей вибирати оптимальну поведінкову реакцію в конфліктних ситуаціях, виховують доброзичливе ставлення до навколишніх.

Вміння керувати своїм емоційним станом і вміння спілкуватись найкраще формуються в процесі дитячої колективної творчості. Вона породжує особливу емоційну атмосферу, що сприятливо впливає на психіку, учить враховувати інтереси однолітків, підпорядковувати свою поведінку загальним правилам.

З цією метою пропонуються ігри, вправи, колективне складання казок, малювання та вправи з психогімнастики на розвиток емоційної сфери, вербальних та невербальних засобів вираження емоцій, наприклад, «Дзеркало», «Зображення почуттів», «Маска» [3].

Великого значення слід приділяти навчанню дітей співчувати, співпереживати. Діти вчаться позбуватися негативних емоцій, виконуючи етюди : «На сусіда подивись і йому ти посміхнись», «Компліменти», «Загадай бажання» [3].

З використанням «Гаялини настрою» діти знайомляться з основними емоціями. Прагнуть усвідомлювати та розрізняти свої емоції. Ігри, вправи та етюди сприяють формуванню вміння краще розуміти емоції інших людей, розвитку здатності виражати емоції вербально й невербально, зміцнюють впевненість у собі.

Під час релаксаційних вправ учні навчаються окремих прийомів регуляції й саморегуляції. Вдосконалюються способи спілкування : з'являється досвід співчувати, співпереживати, слухати й розуміти інших.

Діти частіше рахуються з інтересами однолітків, намагаються підпорядкувати свою поведінку загальним правилам, прагнуть встановлювати контакти.

Малята адекватно реагують на різні життєві ситуації, можуть стримувати негативні емоції, намагаються співвідносити характер емоційної поведінки з її наслідками для тих, хто поряд.

Слабозорі діти активно спілкуються, знають правила взаємодії з дорослими й однолітками.

Психогімнастичні завдання побудовані на імітації певних почуттів та емоційних станів людини, відтворенні дітьми дій та вчинків уявних героїв. Оволодіння виразними рухами дає можливість слабозорим учням адекватніше спілкуватися, тонше розуміти почуття інших; створює умови для формування емоційної сфери в дітей: виховання емоцій та вищих почуттів.

У процесі оволодіння технікою виразних рухів діти вчаться розпізнавати відповідні почуття й емоційні стани оточуючих, називають їх словами і адекватно реагують на них. Розвиток емоційного словника, вміння усвідомити й висловити свої переживання запобігає виникненню в дітей емоційних проблем, нервового напруження.

У спеціальних етюдах та іграх діти тренують свою увагу, пам'ять, спостережливість, витримку, а також оволодівають моторним компонентом відповідних психічних станів (увага, зосередженість, розслабленість, гнів, страх). Можливість граючи, уявно пережити ці стани, робить їх більш контрольованими, більш залежними від волі дитини.

Один із провідних механізмів впливу психогімнастики на розвиток емоційно-особистісної сфери слабозорих школярів ґрунтується на психотерапевтичній ролі гри та мистецтва. Відображаючи свої емоційні переживання через дії, розповіді та малюнки, вони звільняються від психотравмуючої дії емоційних переживань (агресивності, сором'язливості, замкненості).

Для забезпечення емоційної рівноваги дітей з порушенням зору пам'ятайте, що теплі емоційні взаємини, довірчий контакт із дорослими сприяє емоційній рівновазі дітей.

Література:

- 1. Литвак А. Г.** Очерки психологии слепых и слабовидящих / А. Г. Литвак. – Ленинград, 1972.
- 2. Ермаков В. П.** Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М., 1990.
- 3. Психологічні заняття з дошкільнятами** / упоряд. Т. Червонна. – К. : Шк. світ, 2008.
- 4. Синьова Є. П.** Особливості розвитку та функціонування емоційно-почуттєвої сфери при глибоких порушеннях зору / Є. П. Синьова // Зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – вип. 7.
- 5. Лютова Е. К.** Тренинг общения с ребенком / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – СПб. : Издательство «Речь» ; ТЦ Сфера, 2001.

Георгієва Н. М. Соціально-психологічна адаптація та зміни в емоційно-почуттєвому розвитку молодших школярів з порушенням зору.

Порушення зору впливає на емоційний стан дитини. Соціально-педагогічний супровід припускає не вирішення проблеми за дітей, а стимулювання їх самостійності у вирішенні виникаючих проблем.

Ключові слова: емоції, почуття, психічне благополуччя, афективні стани, психогімнастика.

Георгиева Н. Н. Социально-психологическая адаптация и изменения в эмоционально-чувственном развитии младших школьников с нарушением зрения.

Нарушение зрения влияет на эмоциональное состояние ребенка. Социально-педагогическое сопровождение допускает не решение проблемы за детей, а стимулирование их самостоятельности в решении возникающих проблем.

Ключевые слова: эмоции, чувства, психическое благополучие, аффективные состояния, психогимнастика.

Georgieva N. Social-psychological adaptation and changes in emotional- perceptible development of junior schoolboys with a paropsis.

A paropsis influences on the emotional state of child. Social-pedagogical accompaniment is assumed by the not decision of problem for children, but stimulation of their independence in the decision of nascent problems.

Keywords: emotions, senses, psychical prosperity, affect states, psychogimnastika.

УДК 376 (075.320)

Гіренко Н. А.

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ СЕНСОРНОЇ СФЕРИ УЧНІВ З ВАДАМИ РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Необхідною умовою для своєчасної корекційної роботи на шляху формування у дітей з особливостями психофізичного розвитку позитивного відношення до праці є вивчення специфічних особливостей розвитку сенсомоторної сфери учнів допоміжної школи.

Узгоджена діяльність аналізаторів в процесі праці допомагає дітям встановлювати контакт з навколишнім світом, і перш за все, із світом речей. Заняття трудом допомагає подолати моторні дефекти, що

перешкоджають активності пізнавальної діяльності школярів (М.П.Вайзман, М.І.Рябцев).

Важливим засобом корекційного впливу на психофізичні недоліки розумово відсталих дітей є праця. В процесі трудового навчання удосконалюються рухові навички, знижуються сінкінезії, прискорюється темп рухів (М.П.Вайзман). У процесі праці беруть участь зоровий, тактильно-руховий аналізатори (окомір, зорова пам'ять, кінестетичні відчуття (М.І.Рябцев).

При розробці методики дослідження ми виходили з методологічного положення про те, що у світі сучасних психолого-фізіологічних уявлень про функціональну діяльність мозку в цілому і сенсомоторну сферу зокрема нейродинамічні аномалії в учнів допоміжної школи під впливом корекційного навчання та лікування частково компенсуються, вирівнюються (П.К.Анохін, М.О.Бернштейн, О.В.Запорожець, О.М.Леонт'єв та ін.). Керуючись даним положенням, ми вважали необхідним дослідити функціональний стан сенсорної сфери і зокрема ті її механізми, які приймають участь у формуванні сенсомоторної навички. Дослідження включало визначення, аналіз та оцінку стану зорового, шкірного та рухового аналізаторів. Показниками функціонального стану зорового аналізатора були гострота зору, кольоровідчуття та ністагм. Психолого-педагогічне дослідження учнів включало тести на кольорозапам'ятовування, довгочасну пам'ять, уявлення про геометричні фігури та їх розташування.

В експерименті брали участь учні 1-2 класів спеціальних шкіл Донецької області у віці 7-10 років з легким ступенем розумової відсталості. Дослідження проводилось на початку, в середині та наприкінці навчального року. Найбільш інформативними були перша та третя серії дослідження (початок та кінець учбового року).

З метою визначення гостроти зору ми вивчали медичну документацію, і зокрема, амбулаторні картки досліджуваних дітей. Аналіз первісного обстеження учнів I класу показав порушення гостроти зору у 9% дітей. В третій серії експерименту порушення гостроти зору було виявлено у 14,5% розумово відсталих школярів. При цьому в обох серіях дослідження гострота зору була знижена не дуже сильно і відповідала показникам 0,8-0,9 бали (II рівень).

В результаті аналогічного обстеження функції зорового аналізатору у розумово відсталих учнів 2 класу нами було встановлено, що діти зі значними порушеннями гостроти зору (0,3) складали 10%, з показниками в діапазоні 0,5-0,9 - 40%. У решти досліджуваних, гострота зору відповідала нормі. В 3-й серії експерименту збережений зір спостерігався лише у 43% випадків від усього масиву одержаних даних.

Не дивлячись на те, що в 3-й серії експерименту діти з низьким показником гостроти зору (0,3) не були виявлені, загальна кількість учнів з порушеннями гостроти зору підвищилася з 50% до 57%.

Аналіз наведених даних дозволяє судити про те, що виявлені у дітей з особливостями психофізичного розвитку порушення гостроти зору, в процесі навчання мають тенденцію до покращення, що може бути обумовлено регулярним дозованим зоровим навантаженням. Між тим мали місце випадки, серед учнів першого класу, коли школярі, одержуючи незвичне зорове навантаження, і як слідство – виснаження, що відзначалося зниженням гостроти зору.

Показники кольоровідчуття у учнів 1-2 класів визначалося за допомогою діагностичних пігментних таблиць Б.Б.Рабкіна і оцінювалися у балах.

Цифрові дані кольоровідчуття мали помітні коливання показників. Так у 1 класі в першій серії обстеження тільки половина учнів (54,5%) диференціювали пігментні малюнки. У решти учнів (36,5%), відмічалися різноманітні відхилення кольорової чуттєвості. А в 9% випадків діти лише зі значними труднощами могли справитися із завданням.

У 3-й серії експерименту кількість учнів, що правильно виконували завдання складала – 42,8%. Стільки ж (42,8%), мали відхилення в межах 0,5-0,9 бали. В той же час кількість дітей, яким важко було виконати завдання (0,3) бали, збільшилася з 9 до 14,4%.

Наведені вище дані свідчать про те, що формування кольоророзрізнявальних здібностей у розумово відсталих дітей – процес складний та довготривалий. Це підтверджує положення Т.М.Головіної про те, що розвиток кольорової чуттєвості у розумово відсталих дітей здійснюється повільно [3].

В першій серії дослідження учні 2 класу розподілялися за якісними показниками наступним чином. Ті учні, що мали збережену функцію кольоровідчуття (1 рівень) складала 60%, учні з порушеною функцією кольоровідчуття (0,5-0,9) - 30% і ті, що не справлялися з завдання і були нами віднесені до III рівня – 10%. Наприкінці навчального року, в 3-й серії дослідження, кількість учнів з низкою світловою чуттєвістю підвищилася з 10% до 15%. При цьому значно зменшилася кількість учнів (з 60 до 28%), що мали нормальні кольоророзрізнявальні здібності. Учні, що мали показники кольоровідчуття 0,5-0,9 (II рівень) складала 57% проти 30% в 1-й серії експерименту. Тенденція до зниження показників якості кольоровідчуття у учнів як у 1-му, так і у 2-му класах наприкінці учбового року корелювалася зі зниженням гостроти зору у обстежуваних дітей.

Динаміка одержаних нами даних підтверджує, що кольоророзрізнявальні здібності ока, що є одними із компонентів функції зорового аналізатору, протягом навчального року знижуються, як слідство збільшення зорового навантаження та втоми наприкінці навчального року і пояснюється недостатністю адаптаційно-

компенсаторних механізмів зорового аналізатора розумово відсталих учнів.

Ністагм у всіх обстежуваних нами дітей не було виявлено як візуально так і при обертальній спробі. Це свідчить про те, що вестибулярна чуттєвість дітей, які приймали участь у експерименті, знаходилася в межах норми.

Таким чином вивчення функціонального стану зорового аналізатора показало, що в учнів 1–2-х класів допоміжної школи протягом року відзначається паралельне зниження гостроти зору та показників кольоровідчуття. При чому у учнів 1-го класу відзначається поновлення функції кольоророзрізнення наприкінці навчального року та її відносне підвищення. В учнів 2-го класу, при ідентичному з першокласниками зниженні гостроти зору (на 0,03 бали), кольоророзрізнявальні здібності наприкінці навчального року знижуються. Між тим рівень розвитку кольоровідчуття учнів 2 класу вищий від цих показників учнів 1 класу (наприкінці навчального року у учнів 1-го класу він складав 0,6, а 2-го – 0,78).

Таблиця 1
Характеристика показників функції зорового аналізатора учнів 1–2-х класів допоміжної школи

| Назва показників функції зорового аналізатора. | Показники по класах та серіях дослідження в балах | | | |
|--|---|---------|---------|---------|
| | 1 клас | | 2 клас | |
| | 1 серія | 3 серія | 1 серія | 3 серія |
| Гострота зору | 0,99 | 0,96 | 0,81 | 0,78 |
| Кольоровідчуття | 0,45 | 0,6 | 0,85 | 0,78 |
| Ністагм | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Диференціювання функції зорового аналізатора. | 0,81 | 0,85 | 0,89 | 0,82 |

Оскільки в учнів 1-го класу величина показників гостроти зору була вищою, ніж у учнів 2-го класу, це відбилося і на показниках рівня диференціювання функції зорового аналізатора, який у 3 серії експерименту в учнів 1-го класу дорівнював 0,85, а у 2-ому – 0,82 бали.

Дані обставини свідчать про необхідність використання більш досконалих прийомів та методів формування у розумово відсталих дітей кольоророзрізнявальних здібностей, що з нашої точки зору впливає і на підвищення рівня розвитку зорового аналізатора.

Таблиця 2

Характеристика показників сенсорного розвитку
учнів 1-2 класів допоміжної школи

| Назва показників сенсорного розвитку | Показники сенсорного розвитку за класами та серіями дослідження(в бал.) | | | |
|---|--|------------|-------------|-------------|
| | 1 клас | | 2 клас | |
| | 1 серія | 3 серія | 1 серія | 2 серія |
| Назва кольору | 0,84 | 0,82 | 0,76 | 0,78 |
| Кольорозапам'ятовування | 0,84 | 0,78 | 0,82 | 0,75 |
| Довгочасна пам'ять | 0,64 | 0,68 | 0,7 | 0,65 |
| Назва геометричних фігур | 0,65 | 0,7 | 0,66 | 0,68 |
| Визначення розташування геометричних фігур | 0,38 | 0,58 | 0,66 | 0,55 |
| Рівень сенсорного розвитку | 0,68 | 0,7 | 0,74 | 0,68 |

Проведене нами дослідження включало також вивчення рівня сенсорного розвитку розумово відсталих школярів початкових класів, показниками якого були тести на кольорозапам'ятовування, уявлення про геометричні фігури та їх розташування.

Проаналізувавши наведені в таблиці 2 дані про рівень засвоєння сенсорних еталонів кольору, форми, та просторових відношень предметів у динаміці, ми прийшли до висновку, що розумово відсталі учні 1– 2-х класів мають стабільно обмежені знання про якісні ознаки предметів (від 0,66 до 0,74). Причому показники сенсорного розвитку учнів 2-го класу незначно перевищують дані за цим напрямком у першокласників і мають тенденцію наприкінці навчального року знижуватися.

Проведене нами дослідження стану сенсорної сфери розумово відсталих учнів молодших класів дозволило прийти наступних висновків:

- динаміка гостроти зору у розумово відсталих молодших школярів значно коливається зі спрямованим зменшенням показників гостроти зору у учнів 1-х і 2-х класів в середині та наприкінці навчального року;

- зниження показників кольоровідчуття у розумово відсталих учнів 1–2-х класів відображає зниження функції зорового аналізатора і розглядається нами як закономірний процес;

- диференціювання та стабілізація функції зорового аналізатора у молодших школярів відображає позитивні тенденції розвитку даної функції і залежить від змісту праці, методів навчання та допомоги вчителя;

- характерне для розумово відсталих дітей зниження показників кольоровідчуття та кольорозапам'ятовування пояснюється недостатністю адаптаційно-компенсаторних механізмів зорового

аналізатора і вимагає спеціального корекційного впливу на даний процес у період навчання;

- під час навчання у учнів початкових класів допоміжної школи формується уявлення про геометричні фігури та їх розташування. Але своєрідність засвоєння таких ознак учнями визначає вибір відповідних засобів, методів та прийомів навчання, що забезпечують цей процес.

Проведене дослідження дозволило зробити висновок про те, що розвиток сенсорної сфери учнів молодших класів допоміжної школи має свої специфічні особливості і вимагає створення таких умов навчання, при яких порушення зорового та шкірного аналізаторів могло б корегуватися.

Література:

1. Венгер Л. А. Восприятие и обучение / Л. А. Венгер. – М. : Просвещение, 1969. – 364 с. **2. Восприятие и действие** / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, А. Г. Рузская / под ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1967. – 324 с. **3. Головина Т. Н.** О некоторых особенностях развития цветоразличения у умственно отсталых школьников / Т. Н. Головина // Специальная школа. – 1968. – № 4. – С. 94 –104. **4. Зинченко В. А.** О функции движений руки и глаза в процессе восприятия / В. А. Зинченко, Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. **5. Кудряшова Е. М.** Развитие анализа зрительно-воспринимаемых предметов у детей-олигофренов / Е. М. Кудряшова // Умственное развитие учащихся вспомогательной школы ; под. ред. Ж. И. Шиф. – АПН РСФСР, 1961. **6. Метод** научной педагогики Марии Монтессори / сост. и ред. З. Н. Борисова, Р. А. Семерникова. – К. : Ділова Україна, 1993. – 131 с.

Гіренко Н. А. Вивчення особливостей формування сенсорної сфери учнів з вадами розвитку в процесі трудового навчання.

В статті розглядається функціональний стан аналізаторів, що відображають розвиток сенсорної сфери учнів початкових класів допоміжної школи в процесі трудового навчання.

Ключові слова: сенсомоторна сфера, сенсорний розвиток, сенсорне виховання, сенсорні еталони, допоміжна школа, діти з вадами розвитку, корекційне навчання, функціональний стан сенсорної сфери.

Гиренко Н. А. Изучение особенностей формирования сенсорной сферы учеников с нарушениями развития в процессе трудового обучения.

В статье рассматривается функциональное состояние анализаторов, отражающих развитие сенсорной сферы учеников начальных классов вспомогательной школы в процессе трудового обучения.

Ключевые слова: сенсомоторная сфера, сенсорное развитие, сенсорное воспитание, сенсорные эталоны, функциональное состояние сенсорной сферы.

Girenko N. Study of features of forming of sensory sphere of students with violations of development in the process of the labour teaching.

The functional state of analyzers which represent development of sensory sphere of students of initial classes of auxiliary school in the process of labour studies is examined in the article.

Key words: Sensomotorna sphere, sensory development, sensory education, sensory standards, auxiliary school, to put with the defects of development, korekcion studies, functional state of sensory sphere.

УДК 376-056.26:376.035]-053.4

Гладченко І. В.

**ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ
ДЛЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

У вітчизняній психології та педагогіці гра розглядається як діяльність, завдяки якій у дитини розвивається уява, орієнтація у відносинах між людьми, початкові навички кооперації [1; 2; 3 та ін.]. Ігрова діяльність – провідна діяльність дошкільного віку, що визначає зону найближчого розвитку та здійснює розвиваючий вплив на особистість розумово відсталої дитини. Гра має досить вагоме значення у психосоціальному розвитку дитини дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку та займає центральне місце в житті та організації самостійної діяльності дошкільника. Разом з тим у педагогічній літературі неодноразово піднімалося питання про те, що в дитячому закладі гра дітей не досягає належного рівня. Щоб розібратися в причинах такої ситуації, необхідно розвести декілька тісно пов'язаних проблем: характерні ознаки ігрової діяльності розумово відсталих дітей на різних етапах дошкільного дитинства; специфіка корекційно-виховного впливу на процес формування гри, в порівнянні з іншими видами дитячої діяльності; співвідношення та взаємообумовленість діяльності дефектолога та вихователя з організації гри дітей, тематичного змісту гри та рівня розвитку ігрових умінь дітей.

Психологами та педагогами встановлено, що, перш за все, у грі розвивається здатність до уяви, образного мислення [4]. Це відбувається завдяки тому, що в процесі гри дитина відтворює за допомогою умовних дій ті сфери життя, що найбільш її цікавлять. Спочатку це дії з

іграшками, які замінюють справжні речі, а потім – образні, мовленнєві та уявні дії (відбуваються у внутрішньому плані). Гра має значення не тільки для розумового розвитку дитини, але і для розвитку її особистості: втілюючись у різні образи, розігруючи різні ролі, відтворюючи вчинки та рольову поведінку людей, дитина переймається їхніми почуттями, співпереживає їм, починає орієнтуватися у відносинах між людьми. Значно впливає гра і на розвиток у дітей здатності взаємодіяти з іншими людьми: по-перше, відтворюючи в грі взаємодію дорослих, дитина засвоює правила цієї взаємодії, по-друге, у спільній грі з однолітками вона набуває досвіду взаєморозуміння, навчається пояснювати свої дії та наміри, погоджувати їх з іншими дітьми.

Саме органічне поєднання об'єктивного розвивального значення гри і суб'єктивного відчуття внутрішньої свободи дитини в ній вимагає відведення грі важливого місця в корекційно-виховному процесі дошкільного закладу для розумово відсталих.

Проте свої розвиваючі функції гра реалізує повною мірою лише за умови, якщо з віком дитини вона все більш ускладнюється, і не тільки за своїм тематичним змістом (хоча саме цей момент до цих пір прийнято вважати найбільш важливим у практичній педагогіці).

Серед безлічі причин, що гальмують самостійне, послідовне становлення гри у розумово відсталої дитини, слід, перш за все, виділити головну – недорозвинення інтегративної діяльності кори головного мозку, що призводить до затримки в термінах оволодіння статичними функціями, мовленням, емоційно - діловим спілкуванням з дорослим в процесі орієнтовної предметної діяльності.

Розумово відсталі дошкільники, зазвичай, зовсім не вміють грати, вони одноманітно маніпулюють іграшками не враховуючи їх функціонального призначення (дитина абсолютно однаково може тривалий час стукати кубиком, качкою, машинкою). У значній частини розумово відсталих дітей поряд з маніпуляціями зустрічаються і, так звані, процесуальні дії, коли дитина безперервно повторює один і той же ігровий процес: знімає та вдягає одяг на ляльку, будує і руйнує споруду з кубиків, дістає та ставить на місце посуд і т.п. [4].

Характерною особливістю ігор розумово відсталих дошкільників є наявність, так званих, неадекватних дій. Такі дії нелогічні та необумовлені функціональним призначенням іграшки (важливо їх не плутати з використанням предметів-замісників). Звичайний дошкільник з типовим розвитком охоче використовує паличку замість ложки, кубик замість мила і т.д. Зазначені дії обумовлені потребами гри і характеризують високий рівень її розвитку. Але саме такі дії з використанням предметів - замісників без спеціального корекційного навчання у розумово відсталих дошкільників самостійно не виникають.

Численні дослідження доводять, що в процесі гри олігофрени діють з іграшками мовчки, лише зрідка видаючи окремі емоційні вигук

і вимовляючи слова, що позначають назви деяких іграшок та дій. Розумово відстала дитина досить швидко насичується іграшками. Тривалість її дій зазвичай не перевищує п'ятнадцяти хвилин. Це свідчить про відсутність справжнього інтересу до іграшок, який, як правило, спонукається лише новизною іграшки, а в процесі маніпулювання швидко згасає. Особливо примітним у цьому випадку є ставлення до ляльки, яка зазвичай сприймається так само, як і інші іграшки. Лялька не викликає адекватних радісних емоцій і не сприймається дитиною в якості замісника людини. По відношенню до іграшок-тварин розумово відсталий дошкільник також не виявляє зацікавленого емоційного ставлення. Його дії з ними нагадують маніпуляції з кубиками і машинками. Важливо відзначити, що серед розумово відсталих дошкільників зустрічаються і такі діти, які люблять спробувати іграшку „на смак”. Вони намагаються відгризти шматочок від кольорового кубика, облизувати мотрійку та ін. Такі дії з іграшками, зазвичай, притаманні дітям, які страждають глибоким інтелектуальним порушенням, однак, у ряді випадків вони спричинені несформованістю вмінь діяти з іграшками, відсутністю досвіду використання іграшки відповідно до її функціонального призначення. Для того щоб у розумово відсталого дошкільника виникло бажання грати з іграшками, гратись разом з дітьми, він повинен бути підготовлений [4].

Отже, перед вчителем-дефектологом та вихователями спеціального дошкільного закладу постає завдання поступового введення розумово відсталих у світ гри, навчання дітей різноманітним ігровим прийомам, використання різних засобів спілкування з однолітками.

Корекційно-виховний процес дошкільного закладу включає в себе дві складові: діяльність дітей в умовах безпосереднього керівництва і контролю з боку дорослого – в основному на навчальних, корекційних заняттях – і самостійну вільну діяльність дітей (під опосередкованим керівництвом з боку фахівців).

Для проведення корекційних занять з формування ігрової діяльності дефектолог та вихователь мають в своєму розпорядженні конспекти, конкретні настанови, які визначають мету, певні завдання та форми здійснення контролю за їх виконанням.

Справа в тому, що сюжетна гра, незалежно від теми (або на одну і ту ж тему), у своєму найбільш простому вигляді може будуватися як ланцюжок умовних дій з предметами, в більш складному вигляді – як ланцюжок специфічних рольових взаємодій, в ще більш складному – як послідовність різноманітних подій. Ці способи побудови сюжетної гри, що поступово ускладнюються, вимагають від дітей все більш складних ігрових умінь. Чим повніше в діяльності дошкільника представлені всі способи побудови сюжетної гри, чим ширше репертуар його ігрових умінь, тим більш різноманітним за тематикою може бути зміст ігор, тим більше можливість для самореалізації.

Ігрова діяльність дитини досить багатогранна, так само як різноманітні й самі ігри. При цьому саме сюжетно-рольові ігри втілюють у собі найбільш суттєві риси гри як діяльності. Враховуючи її особливу значущість для дитячого розвитку, необхідно акцентувати увагу на поетапному формуванні у розумово відсталій дитині механізмів сюжетно-рольової гри. Саме тому основним критерієм оцінки рівня ігрової діяльності дітей повинні бути ігрові вміння – домінуючий у дитини спосіб побудови гри та потенційна можливість використовувати різні способи (уміння дитини в залежності від власного задуму включати до сюжету гри як умовні дії з предметом так і рольові діалоги та комбінувати різноманітні події). Метою педагогічних впливів по відношенню до гри повинне бути формування ігрових умінь, що забезпечують самостійну творчу гру дітей, в якій вони за власним бажанням реалізують різноманітний зміст, вільно вступаючи у взаємодію з однолітками в невеликих ігрових об'єднаннях.

Отже, сформулюємо перший принцип організації сюжетної гри в дитячому саду: для того щоб діти опанували ігровими вміннями, дефектолог (вихователь) повинен грати разом з дітьми. У такій ситуації педагог повинен замінити дошкільнику відсутніх старших братів і сестер, старших товаришів, повинен допомогти дитині опанувати ігровими вміннями, залучаючи її до ігрової ситуації.

При цьому надзвичайно важливим моментом, що визначає успішність „залучення” дітей у світ гри, є сам характер поведінки дорослого під час гри. Справа в тому, що дефектолог (вихователь) у дошкільному закладі більшу частину часу (на заняттях, під час режимних моментів) спілкується з дітьми, займаючи позицію „вчителя”, тобто вимагає, оцінює і навіть карає. Ймовірно, і така позиція необхідна для реалізації виховного процесу. Але у спільній грі з дітьми педагог повинен змінити її на позицію „граючого партнера”, з яким дитина відчувала б себе вільною та рівною у можливості включення в гру і виходу з неї, відчувала би себе за межами оцінок: добре - погано, правильно - неправильно. Спільна гра дорослого з дітьми лише тоді буде дійсно грою для дитини (а не заняттям або дією по інструкції), якщо вона відчує в цій діяльності не тиск дорослого, якому в будь-якому випадку треба підкорятися, а лише перевагу партнера, що „вміє цікаво гратися”.

З метою формування ігрових умінь слід намагатися будувати гру з дітьми таким чином, щоб на відповідному віковому етапі у дитини виникала необхідність використовувати новий, більш складний спосіб побудови гри. У цьому випадку діти спочатку вчаться використовувати новий спосіб у спільній грі з дорослим, а потім переносять його у самостійну гру. Якщо будувати спільну гру з дітьми різного дошкільного віку подібним чином, то можна сформувати у дітей ігрові вміння, які будуть відповідати їх віковим можливостям. З цього випливає другий принцип організації сюжетної гри: педагог повинен

грати з дітьми протягом усього дошкільного дитинства, але на кожному його етапі слід розгортати гру таким чином, щоб діти одразу ознайомились та засвоювали новий, більш складний спосіб її побудови.

Комфортне життя дитини в умовах дошкільного закладу багато в чому залежить від того, чи зуміє вона розгорнути спільну гру з однолітками. Щоб успішно грати з кимось, дитині необхідно розуміти сенс дій партнера та самій бути ним зрозумілим. Зміст умовної ігрової дії з предметом, момент прийняття тієї чи іншої ігрової ролі повинні бути повідомлені партнеру. Дорослий, граючи з дитиною, повинен пояснювати ігрові дії сам („Я буду купати ведмедика”, „Я тепер шофер”, „Давай годувати ляльку” і т.п.) та стимулювати до цього дитину („Ти чим ведмедика будеш купати?”, „Ти хто, шофер?” „З чого будемо годувати ляльку?” і т.п.). Але, щоб такі пояснення дитина за власною ініціативою адресувала до партнера-однолітка, дорослий повинен якнайшвидше зорієнтувати її на однолітка, залучаючи до ігрового сюжету декількох дітей.

Сучасні дослідження в галузі психології та педагогіки доводять, що у дітей досить рано виявляється прагнення до спільних дій. І вже з раннього віку можна навчати дітей вступати в ігрову взаємодію один з одним на доступному їм рівні побудови гри.

Отже, для того щоб діти були в змозі співпрацювати у грі, необхідно дотримуватися третього принципу організації сюжетної гри: починаючи з раннього віку і далі, на кожному етапі дошкільного дитинства, необхідно під час формування ігрових умінь одночасно орієнтувати дитину як на здійснення ігрової дії, так і на пояснення сенсу ігрової взаємодії партнерам – дорослому або однолітку. Така стратегія забезпечить як індивідуальну самостійну гру дітей, так і їхню узгоджену спільну гру в невеликих групах, починаючи з елементарної парної взаємодії в ранньому віці.

Таким чином, сформульовані вище принципи організації сюжетної гри спрямовані на створення умов для активізації ігрової діяльності, на формування у розумово відсталих дітей ігрових способів, умінь, що дозволять їм розгортати самостійну гру (індивідуальну і спільну) відповідно до їх власних бажань та інтересів.

Література:

- 1. Венгер Л. А.** Об умственном развитии детей дошкольного возраста / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 1. – С. 30 – 35.
- 2. Леонтьев А. Н.** Проблемы развития психики / А. А. Леонтьев. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 571 с.
- 3. Запорожец А. В.** Психология личности и деятельности дошкольника / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1965. – 295 с.
- 4. Катаева А. А.** Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: Просвещение, 1988. – 140 с.

Гладченко І. В. Педагогічні принципи організації ігрової діяльності в дошкільному закладі для розумово відсталих дітей.

В статті зазначені деякі особливості ігрової діяльності розумово відсталих дітей та основні принципи організації сюжетної гри в умовах спеціального дошкільного закладу.

Ключові слова: ігрова діяльність, розумово відсталі дошкільники, педагогічні принципи.

Гладченко И. В. Педагогические принципы организации игровой деятельности в дошкольном учреждении для умственно отсталых детей.

В статье раскрыты некоторые особенности игровой деятельности умственно отсталых детей и основные принципы организации сюжетной игры в условиях специального детского сада.

Ключевые слова: игровая деятельность, умственно отсталые дошкольники, педагогические принципы.

Gladchenko I. Pedagogical principles of the organization of play in preschools for mentally retarded children.

The article reveals some of the features of the play mentally retarded children and the basic principles of the play story in a special kindergarten.

Keywords: game activity, the mentally retarded pre-schoolers, pedagogical principles.

УДК 37.013.42-053.2-056.24

Глоба О. П.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ І МОЛОДІ З ОБМЕЖЕНИМИ ПСИХОФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Україна долучилася до світового досвіду соціалізації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями і взяла на себе конкретні зобов'язання щодо реалізації на практиці їх конституційних прав.

Участь державних та громадських організацій у вирішенні зазначеної проблеми набуває особливої значущості у зв'язку з тим, що зростає дитяча інвалідність, суттєво погіршується стан здоров'я дітей з психофізичними вадами. Звідси виникає потреба упровадження на практиці ефективних форм соціалізації дітей і молоді з обмеженими можливостями. Ці форми соціалізації повинні мати відкритий характер і задовольняти потреби значної частини осіб, які мають певні психофізичні вади.

В умовах розбудови українського демократичного суспільства знаходить широку громадську підтримку думка про те, що вирішення проблеми реабілітації та соціальної адаптації дітей і молоді з обмеженими можливостями розвитку – це турбота не тільки педагогів і психологів, а й усієї громадськості. Особи з обмеженими можливостями розвитку не повинні бути ізольовані від суспільства, а, навпаки, жити, навчатися й виховуватися вдома, у навчальних закладах відкритого типу, активно спілкуватися зі своїми однолітками, членами родини, одержувати всіляку допомогу та підтримку від громадськості, підприємств, закладів, організацій тощо.

У монографіях, дисертаціях на інших наукових працях значною мірою висвітлено: теоретичні концепції, класифікації, відокремлені основні групи дітей, які потребують створення особливих умов у процесі їх реабілітації та соціальної адаптації (І.Бех, В.Бондар, Т.Власова, В.Засенко, В.Кащенко, В.Лубовський, Є.Мастюкова, В.Синьов, О.Хохліна, М.Шеремет, М.Ярмаченко); зміст та особливості навчання, підготовка до життя дітей з обмеженими можливостями (Т.Білоус, І.Дмитрієва, В.Золотоверх, І.Ковшова, А.Колупаєва, В.Липа, Л.Одинченко, В.Тарасун); організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з обмеженими можливостями (І.Іванова, В.Ляшенко, О.Молчан, В.Тесленко); проблема педагогічної підтримки як компонента гуманістичної теорії виховання у межах міждисциплінарного підходу (М.Алешина, А.Асмолов, А.Волкова, О.Газман, В.Грицюк, А.Мудрик, С.Подмазін, Л.Сергієнко, Є.Ямбург); технології соціально-педагогічної роботи з різними категоріями клієнтів (О.Безпалько, І.Зверева, А.Капська, Г.Лактіонова, Л.Міщик, С.Савченко, С.Харченко).

Закон України від 19.06.03р. №966-1У „ Про соціальні послуги” визначив основні організаційні й правові основи надання соціальних послуг особам, що знаходяться у складних життєвих обставинах й потребують сторонньої допомоги. Соціальні послуги повинні будуватись на принципах адресності, індивідуалізації, доступності, відкритості, максимальної ефективності використання бюджетних і не бюджетних коштів, гуманності, законності, конфіденційності, додержання стандартів якості, відповідальності за виконання етичних і правових норм.

Згідно статистичним даним у Луганській області понад 1085 дітей – інвалідів у віці до 6 років організованої комплексної реабілітації не одержують. Тільки в амбулаторних умовах проводяться заходи щодо медичної реабілітації дітей, хворих цукровим діабетом (261осіб), ДЦП (673), хвороб кісно-м'язового апарату (211), сече-полової системи (108). Щорічно в області народжується близько 700 дітей із зазначеними вище захворюваннями.

В області розгорнута велика і цілеспрямована програма по створенню мережі центрів і відділень ранньої соціальної реабілітації

дітей – інвалідів. Однак діючими нині засобами не удалося уникнути порушення одного з найважливіших принципів реабілітації – принципу безперервності реабілітаційного процесу, його виходу за рамки медичних, санаторних і навчальних установ.

Активна робота в останні роки кафедри дефектології та психологічної корекції, лабораторії діагностики та корекції психофізичних порушень дітей і дорослих ЛНУ, головного управління праці та соціального захисту населення Луганської облдержадміністрації разом з фондом соціального захисту інвалідів, громадськими організаціями та виробничими підприємствами області дозволила створити необхідні умови для надання соціальних послуг незахищеним верствам населення на регіональному рівні.

Відповідно рішення обласної міжвідомчої координаційної ради з питань ранньої соціальної реабілітації дітей – інвалідів була розроблена регіональна модель організації комплексної медико–психолого–педагогічної реабілітації і соціальної адаптації дітей - інвалідів. Результатом проекту стала регіональна система безперервної медико-психолого-педагогічної реабілітації дітей-інвалідів, що на основі накопиченого відповідними організаціями і відомствами досвіду роботи з даним контингентом дозволило залучити широкі суспільні шари населення області, волонтерські рухи, громадські організації інвалідів, батьків, що виховують інвалідів, значно знизити рівень дитячої інвалідності і дитячої смертності в регіоні. Дана модель дозволила зробити прозорими відомчі бар'єри фінансування життєво важливих соціально значимих проблем регіону.

Разом з тим різновид підходів до названої проблеми свідчить про недостатнє його наукове осмислення як базового компонента системи особистісного розвитку, що сутнісно визначає гуманістичне виховання дітей і молоді з обмеженими можливостями. Повною мірою ще не використовується досвід, накопичений у різних регіонах країни, щодо створення *регіонального реабілітаційного простору*, де майже всі люди з обмеженими психофізичними можливостями мали б змогу отримати необхідний для них соціальний статус, своєчасну професійну та громадську допомогу, реалізувати свій природний потенціал.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження повинні надати відповіді на гіпотетичні припущення про те, що соціалізація дітей та молоді з обмеженими можливостями буде успішною у випадку, якщо: а) вона буде спиратися на регіональну модель цього процесу як на науково-теоретичне підґрунтя, яке забезпечує її ефективну реалізацію; б) буде впроваджена регіональна комплексна програма соціалізації дітей та молоді з обмеженими можливостями; в) механізми реалізації програми соціалізації даного контингенту будуть спиратися на принцип інтеграції соціально-економічного та педагогічного потенціалів регіону, взаємодії різних спеціалістів і громадськості; г) вибір і використання

форм і методів соціалізації буде базуватися на особистісно-орієнтованому підході.

Відповідно до мети та гіпотези, нами були сформульовані такі завдання досліджень:

1. Визначити сутність регіонального реабілітаційного простору.
2. Охарактеризувати соціально-економічний і педагогічний потенціали регіону в контексті соціалізації дітей і молоді з обмеженими можливостями.
3. Розробити регіональну модель соціалізації дітей і молоді з обмеженими можливостями.
4. Обґрунтувати, змістовно розробити регіональну комплексну програму соціалізації дітей і молоді з обмеженими можливостями та механізми її реалізації.
5. Запропонувати модель цільової підготовки спеціалістів до реалізації регіональної програми соціалізації дітей і молоді з обмеженими можливостями.
6. Експериментально перевірити, використовуючи розроблену систему критеріїв, ефективність регіональної моделі та програми соціалізації дітей і молоді з обмеженими можливостями.

В основу дослідницької роботи покладено ідеї організації ділової взаємодії усіх суб'єктів соціалізації, проектування особистісно-орієнтованих ситуацій, пробудження у людей з обмеженими можливостями прагнення до саморозвитку й самореалізації.

Теоретичне та практичне значення наших досліджень полягає в тому, що сучасні процеси реабілітації та соціалізації дітей і молоді з обмеженими можливостями набувають міждисциплінарного характеру; регіональний реабілітаційний простір характеризується як корекційно-реабілітаційна система особливого типу організації діяльності, яка полягає у виявленні, визначенні та вирішенні проблем дітей і молоді з обмеженими можливостями з метою реалізації їх прав на повноцінний розвиток і основаної на індивідуально орієнтованій допомозі та співробітництві. Розробка, теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка моделі та регіональної комплексної програми соціалізації дітей і молоді з обмеженими можливостями, визначення механізмів їх реалізації, обґрунтування науково-теоретичних засад управління регіональною системою соціалізації дітей і молоді з обмеженими можливостями значно поширюють реабілітаційні можливості регіону щодо соціалізації осіб з обмеженими психофізичними можливостями.

Матеріали дослідження будуть корисними при розробці змісту державної та регіональної соціальної політики, яка стосується дітей і молоді з обмеженими можливостями, інвалідів, подальшої модернізації реабілітаційно-педагогічної роботи з молоддю.

Література:

- 1. Беккер Г. С.** Человеческое поведение: экономический подход (избранные труды по экономической теории) / Г. С. Беккер. – М. : Высшая школа, 2003. – 672 с.
- 2. Закон України** “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю” від 21.06.2001 р. № 2558 – III // Відомості Верховної Ради, 2001. – № 42. – С. 213.
- 3. Зверева І. Д.** Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика : монографія / І. Д. Зверева. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 393 с.
- 4. Молчан О. І.** Соціально-культурна реабілітація інвалідів юнацького віку в умовах дозвілля : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 / О. І. Молчан. – К., 2003. – 20 с.
- 5. Мирошніченко Н. О.** Умови інтеграції осіб із функціональними обмеженнями у суспільство / Н. О. Мирошніченко // Соціальна робота в Україні. – 2005. – № 2. – С. 63 – 69.
- 6. Постанова** Кабінету Міністрів України від 12.10.2000 р. №1545 “Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів” // Офіційний вісник України. – 2000. – № 42. – С. 60.
- 7. Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К. : МП Леся, 2010. – 779 с.
- 8. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями** / за ред А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 146 с.
- 9. Тесленко В. В.** Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 / В. В. Тесленко. – Луганськ, 2007. – 42 с.
- 10. Шевцов А. Г.** Освітні основи реабілітології : монографія / А. Г. Шевцов. – К. : МП Леся, 2009. – 483 с.

Глоба О. П. Педагогічні умови соціальної інтеграції дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями.

У статті охарактеризовані шляхи інтеграції дітей з обмеженими функціональними можливостями (інклюзивне навчання та соціально-педагогічна робота в центрах соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями) у життя місцевих громад, причини та проблеми, які перешкоджають цьому процесу.

Ключові слова: громада, діти з обмеженими функціональними можливостями, адаптація.

Глоба А. П. Педагогические условия социальной интеграции детей и молодежи с ограниченными психофизическими возможностями.

В статье охарактеризованы пути интеграции детей с ограниченными функциональными возможностями в жизнь местных сообществ (инклюзивное образование и социально-педагогическая работа в центрах социально-психологической реабилитации для детей и

молодежи с ограниченными возможностями), причины и проблемы, препятствующие этому процессу.

Ключевые слова: сообщества, дети с ограниченными функциональными возможностями, адаптация.

Globa O. The pedagogical conditions of social integration of children and young people with mental and physical disabilities of health.

This article presents various ways integration of children and youth with special needs such as inclusive education and social work in social-psychological rehabilitation centers. Besides, the article indicates reasons and problems which prevent the process of integration children with special needs into life of local communities.

Key words: community, children with special needs, rehabilitation.

УДК 376.42:372.851

Горскин Б. Б.

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ЧИСЛАХ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

Качество усвоения арифметического материала учащимися специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида во многом зависит от успешности овладения детьми первоначальными представлениями о числах.

Число – центральное понятие в математике. В ходе формирования первоначальных представлений о числе дети с нарушениями интеллектуального развития должны познакомиться с двумя его различными аспектами, а именно:

- с получением числа в процессе пересчета элементов предметных множеств;

- с получением числа в ходе измерения величин.

Вопрос о том, какая именно сторона понятия числа, в первую очередь, должна быть показана учащимся, решался по-разному.

Понятие величины в истории математики появилось раньше, чем обозначение величины числом. Число появилось лишь тогда, когда обнаружилось, что умения сравнивать величины недостаточно и возник вопрос «На сколько больше (меньше)?». Если признать, что человек шел от более общего представления к более конкретному - от величины к числу, и помимо этого использовать известный теоретико-математический факт, что натуральное число является частным, особым видом более общего математического объекта – величины, то

формирование первоначальных представлений о числе следует начинать с его получения в процессе измерения величин.

Идея построения методики формирования понятия числа, повторяющей этапы его зарождения и становления в истории человечества была реализована П.Я. Гальпериным, Л.С. Георгиевым, Н.Ф. Талызиной и др. По замыслу авторов число должно быть воспринято детьми как отношение измеряемой величины к выбранной мерке, т.е. как результат измерения. Так, численное значение длины отрезка образуется при измерении данного отрезка неизвестной длины с помощью единичного отрезка (одной мерки). Предположим, школьники устанавливают, что измеряемый отрезок состоит из трех единичных отрезков (трех мерок), следовательно его длина соответствует числу 3.

Н.А.Менчинская, М.И.Моро и др., критикуя методику обучения математике «от измерения величин – к натуральному числу», отмечали, что если рассматривать измерение как единственную основу для введения понятия числа, то при последующем обучении у детей возникнут трудности, поскольку количественная и порядковая стороны числа отодвигаются на второй план.

Известно, что умственно отсталые дети, приступающие к изучению математики, зачастую безразличны к количеству предметов, на которые педагогом направляется их деятельность. Работа по формированию представлений о числах начинается в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. В течение четырех лет воспитанники специального детского сада учатся оперировать предметными множествами, выполнять простейшие измерения с помощью условных мерок, знакомятся с числами в пределах 5 и т.д.

Современная методика формирования понятия числа у нормально развивающихся детей и детей с нарушением интеллекта опирается на теорию множеств.

Устанавливая взаимно однозначное соответствие между элементами предметных совокупностей, умственно отсталые дети учатся абстрагировать количественную характеристику множеств от несущественных признаков, отражают эти отношения в суждении (Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М.Н. Перова, В.В. Эк и др.). Например, под руководством учителя мальчики и девочки становятся парами. После того как дети взяли за руки, выясняется, что рядом с каждым мальчиком стоит девочка. На вопрос «Сколько мальчиков?» ученики отвечают «Столько же, сколько мальчиков, тех и других одинаковое, равное количество, поровну».

В этой ситуации одна из двух совокупностей (количество девочек) выступает в роли временного стандарта – носителя частично абстрагированной количественной характеристики. Временный стандарт в дальнейшем для окончательного абстрагирования заменяется словом- числительным, которое и становится носителем стандартной совокупности. Именно с его помощью ученик начинает давать

характеристику количества элементов в предметных множествах (Г.С. Костюк и др.). Таким образом, на начальном этапе обучения математике число воспринимается детьми как результат пересчета элементов предметных множеств и практические действия с ними, посредством речи, переносятся во внутренний план.

Дети с нарушением интеллекта знакомятся не только с количественной стороной числа, но и с его порядковым аспектом, т.к. эти стороны числа неразрывно связаны между собой.

В процессе работы с такими пособиями, как «Числовой ряд», «Числовая лестница» и др. у учащихся формируются знания свойств натурального ряда чисел на основе четырех аксиом:

- 1) Существует число 1, не следующее ни за каким числом;
- 2) За каждым числом следует только одно число;
- 3) Каждое последующее число на 1 больше предыдущего, предыдущее число на 1 меньше последующего;
- 4) натуральный ряд чисел бесконечен.

В ходе формирования первоначальных представлений о величинах школьники должны усвоить, что число можно получить и в результате измерения. Учитель стремится показать детям, что число, в данном случае, – это отношение измеряемой величины к выбранной условной мерке.

Первоначальное обучение числам, полученным при измерении, осуществляется на основе практических действий с единичной меркой. В процессе работы школьников учат правильно располагать мерку в начале измеряемого предмета (отрезка). Дети отвечают на вопрос: «Сколько раз уложилась мерка?» и называют полученное число «раз». В дальнейшем на измеряемом объекте ученики ставят метки (штрихи), соответствующие концу условной мерки. Эта операция повторяется до тех пор, пока конец мерки не совпадет с концом измеряемого предмета. Затем учащиеся пересчитывают количество меток, называют число, полученное при измерении (Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М.Н. Перова, В.В. Эк и др.).

Учитывая конкретность мышления детей с нарушениями интеллекта, мы полагаем, что в процессе измерения длины целесообразнее использовать не единичную (единственную) мерку, а множество мерок. В этом случае ученики будут укладывать необходимое количество мерок, называть число, полученное в результате пересчета конкретных мерок, а не в результате пересчета абстрактных «раз» или меток. Важно, что прием пересчета мерок и ответ на вопрос «Сколько мерок?» по своей сути аналогичен уже известному ученикам приему пересчета, например, яблок и ответу на вопрос «Сколько яблок?». После усвоения и закрепления этого материала мы можем перейти к объяснению того, что длина предмета (отрезка), которую мы измеряли с помощью нескольких мерок, может быть измерена с помощью одной мерки, т.к. все они одинаковой длины

и в дальнейшем приступит к изучению метрической системы мер длины.

Таким образом, используя общий методический прием при изучении тем «Нумерация чисел» и «Величины. Измерение величин», мы сможем сформировать у детей с нарушением интеллекта знания о числе, как о многогранном математическом понятии, показать его с разных сторон: число как результат пересчета элементов предметных множеств и число как результат измерения.

Литература:

- 1. Костюк Г. С.** О генезисе понятия числа у ребенка / Г. С. Костюк // Избранные психологические труды ; под ред. Л. Н. Проколиненко. – М., 1998.
- 2. Кузьмина-Сыромятникова Н. Ф.** Основные вопросы обучения арифметике / Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова. – М., 1959.
- 3. Перова М. Н.** Методика преподавания математики во вспомогательной школе / М. Н. Перова. – М., 1999.
- 4. Перова М. Н.** Обучение элементам геометрии во вспомогательной школе / М. Н. Перова, В. В. Эк. – М., 1991.
- 5. Эк В. В.** Обучение математике учащихся младших классов вспомогательной школы / В. В. Эк. – М., 1990.
- 6. Талызина Н. Ф.** Формирование познавательной деятельности учащихся / Н. Ф. Талызина. – М., 1983.
- 7. Гальперин П. Я.** К вопросу о формировании начальных математических понятий / П. Я. Гальперин, Л. С. Георгиев // Доклады АПН РСФСР. – М., 1960.

Горскін Б. Б. Особливості формування уявлень про числа у дітей з порушенням інтелекту.

В статті представлені теоретико-математичні, психолого-педагогічні й методичні аспекти проблеми формування числових уявлень у дітей з порушенням інтелекту.

Ключові слова: діти з порушенням інтелекту, учні спеціальних (корекційних) освітніх установ VIII виду, навчання математиці, формування числових уявлень.

Горскин Б. Б. Особенности формирования представлений о числах у детей с нарушением интеллекта.

В статье показаны теоретико-математические, психолого-педагогические и методические аспекты проблемы формирования числовых представлений у детей с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, учащиеся специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида, обучение математике, формирование числовых представлений.

Gorskin B. The features of formation of imagination about numbers by mentally retarded children.

The article presents an analysis theoretical-mathematical, psychological-pedagogical and methodical aspects of a problem of formation of numerical representations of mentally retarded children

Key words: mentally retarded children, pupils of special (correctional) educational establishments of VIII type, mathematics study, formation of imagination about numbers

УДК 376.42:811.161.2

Данільченко Є. В.

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

Однією з головних задач допоміжної школи є формування у розумово відсталих учнів в достатній мірі активної та самостійної розумової діяльності. Від цієї активності та самостійності в більшості залежать динаміка розвитку розумово відсталої дитини, можливості її соціальної адаптації.

Проблема порушень письмового мовлення у школярів є однією з найактуальніших для шкільного навчання, оскільки письмо та читання з мети початкового навчання перетворюються у засіб подальшого одержання знань учнями [1].

Формування мовлення розумово відсталих дітей ускладнено в зв'язку з недорозвиненням їхньої пізнавальної діяльності.

У початкових класах допоміжної школи на уроках рідної мови удосконалюються та розвиваються усі чотири види мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання та письмо.

Підвищення ефективності уроків рідної мови є однією з найважливіших задач корекційно – розвиваючого навчання у допоміжній школі. Розумово відсталі діти, закінчивши допоміжну школу, не завжди володіють міцними мовленнєвими вміннями та навичками, відчують труднощі при необхідності висловлювати свої думки у найпростіших навчальних та побутових ситуаціях [2].

Між тим, саме у школі створюється певний психологічний настрій та виховується інтерес до навчання рідної мови, закладається той мовний фундамент, на якому потім будується весь подальший процес оволодіння предметами шкільного курсу, що в решті - решт повинно скласти одну з основ забезпечення адаптації учнів у майбутньому самостійному житті за межами школи.

Розвиток мовлення – його звукового ладу, словникового складу, граматичної будови є одним з найважливіших завдань навчання та виховання у допоміжній школі.

Для дітей, які мають відхилення у розумовому розвитку, оволодіння грамотним письмом, безумовно, є більш складним, ніж для їхніх однолітків, що нормально розвиваються [3]. Однією з основних причин порушень письма у розумово відсталих школярів є недоліки їхніх інтелектуальних можливостей, в результаті чого в них спостерігається відставання у мовленнєвому розвитку. Насамперед це проявляється у затримці та ускладненому формуванні уявлень про звуковий склад слова, з чим пов'язана велика кількість помилок, які спотворюють структуру слова (Г. Каше, Р. Левіна, А.Маккульсіте, Н. Накашина, Д. Орлова, В. Петрова, Н.Тарасенко та ін.).

З досліджень методистів – дефектологів (К. Карлепа, В. Петрової та ін.) відомо, що використання доцільно організованих вправ у різних модифікаціях, правильно організована робота над помилками може сприяти поліпшенню навичок письма в учнів допоміжної школи. Однак, необхідність розробки системи спеціальних вправ з формування орфографічних навичок у розумово відсталих є актуальною на сучасному етапі [2].

З практики навчання у допоміжній школі відомо, що орфографічна грамотність учнів не досягає достатнього рівня. Однією з причин цього є невміння «бачити» орфограми [1].

Навичку знаходження орфограм необхідно спеціально формувати. Однак при виконанні завдань, наведених у традиційних підручниках української мови, учням нема чого замислюватись: на місці орфограми вони вже бачать пропуски букв. Суттєво не змінюють ситуацію й такі вправи, як підкреслювання та групування орфограм у написаних словах.

Актуальність теми полягає в тому, що перші кроки дитини на шляху пізнання рідної мови завжди найскладніші. І від того, як будуть сформовані ази орфографічної грамотності, у багатьох випадках залежить подальше успішне навчання будь – якої шкільної дисципліни. Надання розумово відсталим школярам великої кількості граматичного матеріалу спрямоване на досягнення основних цілей навчання – удосконалення мовлення дітей, підготовки їх до життя. Граматичні знання потрібні цим школярам, оскільки допоможуть їм оволодіти грамотним письмом та будуть сприяти розвитку мовлення та мислення.

Розробкою питань розвитку письмового мовлення займалось багато видатних психологів, педагогів, методистів, логопедів і серед них А. Аксьонова, М. Гнезділов, В. Воронкова, І. Коломиткіна, Р. Левіна, Г. Каше, Д. Ельконін, В. Петрова, Л. Єфіменкова, Н. Тарасенко, Т. Ульянова та інші.

Одним з основних завдань навчання рідної мови у допоміжній школі є формування у дітей навичок грамотного письма. Для його вирішення необхідно знати як особливості українського правопису, так і своєрідність розвитку розумово відсталих школярів [4].

Враховуючи все вищесказане, ми провели констатуючий експеримент серед учнів 4 –х класів допоміжної школи – інтернату №2 м. Слов'янськ, метою якого було виявлення особливостей письмового мовлення учнів молодших класів допоміжної школи та встановлення найбільш характерних недоліків та помилок, які зустрічаються у письмових роботах учнів.

Основною задачею при проведенні експерименту було вивчення стану грамотності письма слів з м'яким знаком у кінці та середині слів; слів з ненаголошеними голосними; слів з приголосними, що уподібнюються; слів з подовженням приголосних.

Аналіз результатів констатуючого експерименту дозволив зробити наступні висновки:

1. Засвоєння граматики та правопису знаходяться у молодших розумово відсталих школярів на низькому рівні.

2. При виконанні письмових завдань учнями було допущено велику кількість помилок на правопис слів з м'яким знаком у середині та кінці слова, ненаголошених голосних *о, е, и*, сумнівних приголосних у кінці слова, слів з подовженням приголосних. Це свідчить про недостатні знання орфографічних правил та нездатність застосовувати їх при письмі.

3. Розумово відсталі учні відчувають труднощі у диференціації фонем, які мають акустико – артикуляційну схожість. Це призводить до замін та змішувань звуків, а на письмі – букв.

4. Учні допустили багато специфічних помилок, не пов'язаних із застосуванням орфографічних правил, тобто помилок звукового аналізу та фонематичного сприйняття на рівні букви та складу, які є основними симптомами дизграфії.

5. Учні контрольної та експериментальної груп мають приблизно однаковий рівень грамотності, оскільки великої різниці у кількості допущених помилок між учнями обох груп не було.

Зроблене нами дослідження показало, що існуюча практика навчання рідної мови у допоміжній школі не вирішує у повній мірі завдань навчання молодших розумово відсталих школярів правопису слів з ненаголошеними голосними, з м'яким знаком у кінці та середині слів, з сумнівними приголосними та іншими орфограмами, оскільки не приділяється належна увага формуванню в них первинних передумов грамотного письма, орфографічної пильності та прийомів самоконтролю. Недостатня чіткість слухового сприйняття, недосконалість аналітико – синтетичної діяльності, обмеженість мовленнєвого та почуттєвого досвіду, здібностей до узагальнення та висновків ускладнюють оволодіння орфографічно грамотним письмом.

Враховуючи особливості стану грамотності розумово відсталих учнів молодших класів, ми розробили та провели формуючий експеримент серед учнів 4 – х класів , метою якого була розробка спеціальної системи роботи для поліпшення орфографічної грамотності

школярів. Розробляючи систему прийомів та вправ, ми користувались роботами М. Гнезділова, А. Аксьонової, В. Воронкової, С. Лисенкової, Н. Тарасенко та досвідом вчителів – практиків.

Корекційна робота на заняттях з експериментальною групою будувалась на основі аналітико – синтетичної діяльності над складом, словом, розвитком фонематичного слуху та вміння замінити фонему відповідними буквами. Особлива увага приділялась формуванню орфографічної пильності.

Система експериментального навчання була передбачена у три основні етапи формування вмінь: підготовка майбутньої діяльності, орієнтування у змісті діяльності, її виконання.

Формування орфографічної пильності здійснювалось за допомогою цілого ряду прийомів:

1. Списування, ускладнене різними завданнями; комбіноване списування, коли у вправі вказується не одно, а декілька завдань.

2. Орфографічний розбір.

3. Запам'ятовування графічного складу слова, його «образу».

4. Вправи творчого характеру.

Під час експериментального навчання постійно проводилась робота над помилками.

Виходячи з результатів експерименту, можна зробити наступний висновок: аналіз результатів експерименту свідчить про позитивні зміни у плані підвищення орфографічної грамотності молодших розумово відсталих школярів:

- суттєве зменшення різного роду помилок при виконанні самостійних завдань, особливо орфографічних;
- значне підвищення показника робіт, виконаних без помилок;
- підвищення самостійності учнів при виконанні завдань;
- збільшення можливостей учнів в плані контролю та самоконтролю при письмі.

Результати експериментального навчання дозволяють пропонувати наступні рекомендації з формування орфографічної грамотності учнів допоміжної школи:

1. При організації роботи з формування орфографічних навичок в учнів допоміжної школи необхідно враховувати їхні психологічні та мовленнєві особливості, що повинно служити основою індивідуального та диференційованого підходу до розумово відсталих учнів молодших класів.

2. Використовувати поетапність у роботі, особливу роль приділяючи спеціальним корекційним вправам.

3. Розвивати в учнів правильний спосіб дії, необхідний для пошуку відповіді на орфографічне запитання, шляхом використання орфографічного словника.

4. За рахунок широкого застосування прийому списування забезпечити запам'ятовування орфографічного образу слів різних

тематичних груп (види транспорту, посуд і т. ін.), тобто розвивати орфографічну пам'ять учнів.

5. Протягом усього навчання особливу увагу приділяти розвитку орфографічної пильності шляхом застосування різних прийомів, методів, форм роботи.

6. Систематично проводити роботу над помилками та їх попередженням, використовуючи різні прийоми та певну послідовність.

7. Розвивати письмове мовлення, мислення дітей шляхом включення слова з орфограмою у різні види текстів, словосполучень.

8. При навчанні дітей способам та послідовності виконання завдань особливу увагу приділяти інструкції.

Література:

1. **Аксенова А. К.** Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А. К. Аксенова. – М. : ВЛАДОС, 2002.
2. **Петрова В. Г.** Развитие письменной речи у отдельных учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова // Сборник психологических вопросов коррекционной работы во вспомогательной школе ; под. ред. Ж. И. Шиф, Т. И. Головиной. – М., 1972.
3. **Воронкова В. В.** Обучение грамоте и правописанию в 1 – 4 классах вспомогательной школы / В. В. Воронкова. – М. : Школа-Пресс, 1995.
4. **Програма з української мови для 2-4 класів допоміжної школи.** – К. : Неопалима купина, Ч.1. – 2006.

Данільченко Є. В. Формування орфографічних навичок в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках рідної мови.

У статті представлено теоретичний аналіз процесу навчання учнів молодших класів допоміжної школи граматики та правопису. Визначено характерні недоліки правопису розумово відсталих учнів; доведено необхідність розробки прийомів навчання правопису на основі впровадження системи спеціальних вправ. Розроблено рекомендації для вчителів допоміжних шкіл.

Ключові слова: орфографічні навички, орфографічна пильність, письмове мовлення, орфограма, корекційні вправи.

Данильченко Е. В. Формирование орфографических навыков у учащихся младших классов вспомогательной школы на уроках родного языка.

В статье представлен теоретический анализ процесса обучения учащихся младших классов вспомогательной школы грамматике и правописанию. Определены характерные недостатки правописания умственно отсталых учащихся; обоснована необходимость разработки приемов обучения правописанию на основе внедрения системы специальных упражнений. Разработаны рекомендации для учителей вспомогательных школ.

Ключевые слова: орфографические навыки, орфографическая зоркость, письменная речь, орфограмма, коррекционные упражнения.

Danilchenko E. Formation of spelling skills in students of junior classes of secondary schools on the lessons of the native language.

The article presents a theoretical analysis of the learning process of students junior secondary school grammar and spelling. The characteristic defects of spelling mentally retarded students, the necessity of developing methods of teaching spelling through the introduction of a system of special exercises. The recommendations for the teachers of the schools.

Keywords: spelling skills, spelling insight, writing, orfoogramm, corrective exercises.

УДК-376 (075.320)

Дмитрієва І. В., Дмитрієва А. С.

**ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО СТАВЛЕННЯ
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО
МАЙБУТНЬОЇ СІМ'Ї**

В період ранньої юності школярів особливого значення набуває робота, спрямована на формування уявлень про майбутню сім'ю, тому що саме в цьому віці виникають психологічні передумови для створення сім'ї (потреба в коханні, сексуальна орієнтація, незалежність від батьків у виборі коханого або коханої), та відповідно питання і проблеми, які потребують рішення й науково обґрунтованих відповідей, які молоде покоління має навчитися знаходити в подальшому самостійно.

Кожна культура породжує певну модель сім'ї (або групу моделей). Структура нормативної сім'ї включає: 1) елементи – нормативних членів сім'ї; 2) стосунки – взаємовідносини влади-підпорядкування та емоційної прихильності-відштовхування. Отже, сім'я є більш менш чіткою системою взаємозв'язків між її членами. Взаємодії мають тут тісніший характер, члени сім'ї володіють певним значенням один для одного. Уявлення про взаєморозуміння і згоду несхожі в різних сім'ях. Вони залежать від освіти, характеру подружжя, прикладу батьківської сім'ї. Динаміка сучасного життя, зростаючі емоційно-психічні навантаження роблять все більш актуальною проблему компенсації емоційних витрат в процесі спілкування з близькими людьми. У сім'ї, як в групі з максимальною взаємозалежністю її членів, особливо явно виявляється взаємозв'язок між їх емоційною привабливістю один для одного і умовами, змістом і ефективністю їхньої діяльності. Тобто, з одного боку, сприятливі міжособистісні стосунки – важлива передумова

ефективної діяльності сім'ї в різних сферах, а з іншою – взаємодія в процесі цієї діяльності формує зміст ставлення один до одного.

Проблема підготовки молоді до сімейного життя досліджувалась у роботах Т.Алексеєнко, І.Волги, І.Голода, В.Горелика, І.Гребенникова, З.Кисарчук, В.Ключникова, С.Ковальова, С.Лаптенка, А.Харчева та ін. В них висвітлювались проблеми сучасної сім'ї, питання про формування сімейно-шлюбних відносин, типології функцій сім'ї та ін.

Разом з цим, спеціальних досліджень, які б торкалися вивчення особливостей процесу формування уявлень про майбутню сім'ю в учнів спеціальної школи, зокрема, допоміжної, де навчаються діти, які потребують корекції розумового розвитку, недостатньо, тоді як ця проблема є дуже важливою складовою підготовки даної категорії юнаків та дівчат до сімейного життя. Результати аналізу та узагальнення сучасної загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з обраної нами проблеми виявили декілька суперечностей, а саме: 1) між необхідністю удосконалення системи підготовки розумово відсталих старшокласників до створення сім'ї й недостатньою розробкою в спеціальній психолого-педагогічній літературі цієї проблеми; 2) між необхідністю з'ясування якості знань та уявлень про майбутню сім'ю в учнів старших класів допоміжної школи та опрацювання ефективних шляхів їх формування та корекції.

З метою дослідження особливостей знань та уявлень про сім'ю у розумово відсталих старшокласників, їхнього емоційно-особистісного ставлення до сімейних стосунків нами було проведено констатувальний експеримент, який складався з 2-х етапів. Дослідженням було охоплено 38 учнів 9-х класів Горлівської №1, Краснолиманської та Слов'янської №2 спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами розумового і фізичного розвитку (Донецька обл.).

Основним завданням першого етапу констатувального експерименту було проаналізувати особливості знань і уявлень про майбутню сім'ю в розумово відсталих учнів. Конститутивними показниками були визначені наступні: знання функцій сім'ї; усвідомлення відносин влади-підкорення; знання господарсько-економічних стосунків в сім'ї; усвідомлення якостей, необхідних для сімейного життя; усвідомлення розподілу обов'язків подружжя; усвідомлення основних цілей подружжя.

Уявлення про сім'ю вивчалися нами за допомогою анкет: 1) «Сімейна»; 2) «Розподіл обов'язків в сім'ї»; 3) «Складові щасливого шлюбу»; 4) «Функції сім'ї»; 5) «Взаємовідношення в сім'ї». Одержані дані аналізувалися за допомогою кількісної та якісної обробки, статистичним обрахуванням для оцінки достовірності відмінностей між відсотковими частками вибірок щодо сформованості уявлень розумово відсталих старшокласників про майбутню сім'ю.

Узагальнення та інтерпретація отриманих результатів констатувального експерименту дають підстави зробити висновки про

те, що уявлення про функції сім'ї у хлопців і дівчат характеризуються недостатнім рівнем усвідомленості, повноти, узагальненості і конкретності. Уявлення про взаємозв'язки «влади-підкорення» в майбутній сім'ї у розумово відсталих старшокласників орієнтовані на традиційний устрій сім'ї, де головою є чоловік. Розподіл сфер лідерства в майбутній сім'ї розрізняється в уявленнях хлопців і дівчат. У хлопців вони більш диференційовані. Уявлення про господарсько-економічні стосунки в майбутній сім'ї орієнтовані на рівноправний розподіл обов'язків між подружжям, як у хлопців, так і у дівчат. Уявлення про цілі шлюбу в юнаків і дівчат націлені на взаєморозуміння і виховання дітей.

Основним завданням на другому етапі констатувального експерименту було проаналізувати особливості емоційно-особистісного ставлення розумово відсталих старшокласників до сім'ї (до сімейного життя, дітей, людей протилежної статі, сприйняття сімейного життя своїх батьків та ін.). З цією метою ми використовували адаптовану методичку Т. Демідової «Незавершених пропозицій».

Кількісний аналіз результатів експерименту визначив три типи ставлення: нейтральне, позитивне і негативне. Більшість хлопців (96,6%) і дівчат (97,4%) відповіли, що до сімейного життя і до шлюбу ставляться позитивно. Слід зазначити, що відповіді дівчат були більш повними і глибокими, ніж відповіді хлопців. Деякі з дівчат вважали за необхідне зумовити свій намір щодо майбутнього шлюбу («...якщо любитиму чоловіка, а він любитиме мене» і т.ін.); у хлопців спроб докладно викласти свою позицію щодо шлюбу не спостерігалось.

Ставлення до майбутнього сімейного життя більш чітке у дівчат (97,4%), ніж у хлопців (86,2%). Необхідно відзначити, що частина хлопців (10,3%) висловила негативно власне ставлення до майбутнього сімейного життя, тоді як у дівчат цієї тенденції не спостерігалось. Це говорить про те, що дівчата більше ідеалізують майбутнє сімейне життя.

Ця ж закономірність спостерігається й у ставленні до дітей. Дівчата (97,4%) більш позитивно ставляться до дітей, ніж хлопці (79,3%). До того ж дівчата не висловили негативного ставлення до дітей, тоді як у хлопців (10,3%) цей факт має місце (табл. 1).

Таблиця 1

Кореляційний аналіз r-Пірсона. Взаємозалежність між компонентами позицій юнаків і дівчат до образу сім'ї

| | Тато | Мама | Батьки | Чоловік | Жінка | Майбутня сім'я | Сімейне життя | Діти |
|---------|------|------|--------|---------|-------|----------------|---------------|------|
| Тато | 1,00 | 0,25 | 0,46 | 0,73 | -0,90 | -0,44 | -0,42 | 0,25 |
| Мама | 0,25 | 1,00 | 0,56 | 0,59 | -0,42 | -0,95 | -0,78 | 0,46 |
| Батьки | 0,46 | 0,56 | 1,00 | 0,46 | -0,78 | -0,57 | -0,68 | 0,56 |
| Чоловік | 0,73 | 0,59 | 0,46 | 1,00 | -0,68 | -0,81 | -0,32 | 0,59 |

| | | | | | | | | |
|----------------|-------|-------|-------|-------|------|------|------|------|
| Жінка | -0,90 | -0,42 | -0,78 | -0,68 | 1,00 | 0,54 | 0,25 | 0,46 |
| Майбутня сім'я | -0,44 | -0,95 | -0,57 | -0,81 | 0,54 | 1,00 | 0,46 | 0,56 |
| Сімейне життя | -0,42 | -0,78 | -0,68 | -0,32 | 0,25 | 0,46 | 1,00 | 0,73 |
| Діти | 0,25 | 0,46 | 0,56 | 0,59 | 0,46 | 0,56 | 0,73 | 1,00 |

Якщо порівнювати емоційне ставлення хлопців і дівчат до батьків, до тата і мами зокрема, то ми бачимо, що хлопці більшою мірою позитивно ставляться до батьків (79,3%), чим дівчата (69,2%). Ця ж тенденція є видимою окремо у відносинах до батька (68% і 56,4%) і до матері (82,8% і 76,9%). Ці дані свідчать про те, що емоційні стосунки з батьками в сім'ях хлопців відрізняються більшою теплотою і розумінням у порівнянні з сім'ями, де виховуються дівчата.

Слід відзначити, що 29,4% випробовуваних ідеалом чоловіка є батько, 5,9% – брат і 5,9% – дідусь. Ідеалом жінки мама виступила в 47,1% випадках, сестра – 2,9%, тітка – 1,5%, бабуся – 1,5%, вчителька – 3,4%. Прикладом для наслідування в своїй сім'ї старшокласники вибрали маму в 30,9% випадках, тата – 19,1%, батьків – 16,3%, брата – 5,9%, бабуся – 2,9%, сестру – 1,5%, дідуся – 1,5%.

Характеризуючи чоловіків, дівчата часто називали такі якості, як сила, доброта, пошана до жінки; для хлопців вагомішою виявилася така якість, як уміння захистити сім'ю. Образ жінки у дівчат часто зв'язувався з ласкою, ніжністю, добротою; у хлопців – з умінням «підтримувати домашнє багаття», любов'ю до дітей. Позитивне ставлення дівчат до своєї (89,7%) і протилежної статі (82,1%) більше виражено. У хлопців це ставлення виражене в рівній мірі (69% та 69%).

Думки дівчат і хлопців носять протилежний характер щодо бажання схожості майбутнього чоловіка на батька тієї ж статі. Так хлопці (60,5%) згодні з тим, що майбутня дружина повинна бути схожа на маму, а дівчата (48%) не згодні з тим, що майбутній чоловік повинен бути схожий на батька (табл. 2).

Таблиця 2

Дані про розподіл відповідей хлопців і дівчат щодо бажання схожості з батьками (у %)

| Зміст | Низький рівень | | Середній рівень | | Високий рівень | |
|--|----------------|------|-----------------|------|----------------|------|
| | Д | Х | Д | Х | Д | Х |
| Бажання схожості майбутнього чоловіка з батьком тієї ж статі | 48 | 22,9 | 14,7 | 16,6 | 37,3 | 60,5 |
| Бажання схожості себе з батьком тієї ж статі | 33,4 | 25 | 21,3 | 20,8 | 33,4 | 54,2 |

(Д- дівчата; Х – хлопці)

У більшості хлопців (54,2%) виявлено бажання бути схожими на батька. У дівчат тенденція схожості з матір'ю виражена слабо (33,4%). Це вказує на те, що хлопці прагнуть копіювати образ батька, і в майбутньому прагнуть шукати супутницю життя схожу на їхню матір. У дівчат це прагнення виражене в меншому ступені.

Таблиця 3

Дані про розподіл відповідей старшокласників щодо задоволеності стосунків з батьками (у %)

| Зміст | Згоден | Швидше згоден | Важко сказати | Швидше не згоден | Не згоден |
|---|--------|---------------|---------------|------------------|-----------|
| Я задоволений (а) відносинами з батьками | 23,4 | 28,2 | 26,6 | 14,5 | 7,3 |
| Батьки приділяли мені багато часу в дитинстві | 8,8 | 32,4 | 52,9 | 5,9 | - |

Старшокласники в більшості випадків повністю згодні з твердженнями, що батьки не вміють налагоджувати непорозуміння (33,6%) і не розуміють один одного (30,1%), і, як наслідок, швидше згодні з тим, що в сім'ї батьків постійно виникають конфлікти (27,9%). Ці дані говорять про те, що випробовувані цієї групи виховуються в неблагополучних сім'ях, де батьки показують негативний приклад спілкування подружжя для молодих людей. Разом з тим, високі показники задоволеності відносинами з батьками старшокласники не показали (див. табл. 3). Ці дані говорять про певну напруженість у відносинах з батьком і матір'ю. Комплекси переживань, конфлікти дитячого віку надалі визначають поведінку людини і можуть стати причинами сімейних конфліктів.

Отже, виявлені особливості уявлень про майбутню сім'ю в учнів старших класів допоміжної школи потребують визначення теоретичних підходів та конкретної програми цілеспрямованої корекційно-виховної роботи з цього напрямку.

Література:

1. **Алексєєнко Т. Ф.** Молода сім'я в сучасному виховному процесі / Т. Ф. Алексєєнко // Педагогіка і психологія. – 2006. – №4. – С. 53 – 60.
2. **Кисарчук З. Г.** Особенности брачно-семеиных представлений старшекласников / З. Г. Кисарчук // Психологія : респ. науч.-метод. сб. ; под ред. Л. Н. Проколенко. – К. : Рад. шк., 1999. – Вып. 34. – С. 65 – 73.
3. **Пенькова О. І.** Стосунки у сім'ї та особливості соціалізації старшокласників / О. І. Пенькова // Психологія : збірник наукових праць; випуск 1; НПУ імені Драгоманова. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – С. 80 – 83.
4. **Синьов В. М.** Українська корекційна психопедагогіка на сучасному етапі еволюції системи спеціальної освіти /

В. М. Синьов // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. Випуск VI / [відп. ред. В. І. Співак ; упоряд. О. В. Гаврилов]. – Кам'янець-Подільський, 2006. – С. 46 – 50.

Дмитрієва І. В., Дмитрієва А. С. Особливості емоційно-особистісного ставлення розумово відсталих старшокласників до майбутньої сім'ї.

У статті розглядаються особливості в учнів старших класів допоміжної школи знань, уявлень про майбутню сім'ю та своєрідність особистісного ставлення до неї.

Ключові слова: учні з вадами розумового розвитку, старші класи, уявлення, емоційно-особистісне ставлення, сім'я.

Дмитриева И. В., Дмитриева А. С. Особенности эмоционально-личностного отношения умственно отсталых старшеклассников к будущей семье.

В статье рассматриваются особенности знаний, представлений и своеобразие проявления эмоционально-личностного отношения умственно отсталых старшеклассников к будущей семье.

Ключевые слова: учащиеся с недостатками умственного развития, старшие классы, представления, эмоционально-личностное отношение, семья.

Dmitrieva I., Dmitrieva A. Features of emotional-personality appeal mentally of backward stars children to future family.

The article deals with the peculiarities of special schools senior students vision of future family.

Key words: retarded pupils, senior school, vision, family.

УДК 376 (075.320)

Дмитрієва І. В., Липа В. О.

**ЦІЛІ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ
В ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ
ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Підготовка учня до самостійного життя в суспільстві – мета, яка відображаючи ставлення, інтерес і вимоги суспільства в напрямках процесу формування особистості молодій людині, багато в чому визначає якісний бік навчально-виховного процесу. На сучасному етапі реформування спеціальної освіти зусилля суспільства запровадити

інклюзивну освіту ускладнюються через невизначеність чи відсутність чітких орієнтирів в навчанні дітей з особливими освітніми потребами, що ускладнює процес розробки відповідних навчальних планів, програм, підручників тощо. Постає необхідність вичерпного обґрунтування комплексу навчальної та позакласної діяльності як єдиної психолого-педагогічної системи, яка складається з різних взаємодіючих між собою елементів і спрямована на корекцію розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Основним напрямком у формуванні такої системи повинно бути забезпечення раціонального співвідношення мети, змісту і методів корекційного навчання в інтегрованому навчально-виховному процесі.

Складність освіти як суспільної діяльності, що здійснюється в навчальному-виховному процесі, обумовлюється не тільки сукупністю діючих факторів, але і їхньою якістю. Характер структури особистості з психофізичними недоліками, як один із основних факторів, вимагає і відповідної своєрідності в якісній взаємодії об'єктивних і суб'єктивних факторів для забезпечення якісного корекційно-компенсаторного впливу на її розвиток. Абстрактний характер цілей не забезпечує точної орієнтації відносно пошуків і реалізації цільових планів формування особистості учня в процесі навчання. З цієї позиції особливе значення має той факт, що мета як основний фактор об'єктивно пов'язана зі змістом навчання, в межах якого конкретизуються і формуються дидактичні і корекційно-розвиткові цілі, які повинні бути реалізовані в навчальному процесі. Конкретизація головної мети в змісті освіти є першим необхідним кроком на шляху до її реалізації. Однак, цілі, які визначають вибір і включення в зміст навчальних предметів інформації з основ наук чи інших форм соціального досвіду, забезпечують в змісті освіти лише потенційні можливості їх реалізації. Досягаються вони тільки в навчальному процесі на рівні конкретних методичних процедур.

У корекційній педагогіці пізнавальні й формуючі функції навчання потенційно закладені в змісті освіти і можуть бути реалізовані лише шляхом цілеспрямованого застосування відповідних методів. Недостатнє врахування найважливіших положень корекційної роботи в спеціальній школі, порушення повноти і системності їх розгляду пов'язане, перш за все, з недосконалістю теорії педагогічної корекції. Водночас у корекційній педагогіці є вказівки на необхідність спеціального виділення корекційних цілей педагогічних заходів поряд з освітніми і виховними (І.Грошенко, І.Єрьоменко, А.Литвак, І.Моргуліс, В.Синьов, М.Ярмаченко та ін.). Зокрема, В.Синьов вважає правомірним віднести до корекційних цілей навчально-виховного процесу спеціальної школи ті цілі, які пов'язані з:

1) формуванням якостей знань учнів (забезпечення їх об'єктивності, усвідомленості, узагальненості і конкретності, повноти, систематизованості, оперативності, міцності), організацією інтелектуальної діяльності школярів так, щоб різноманітні пізнавальні процеси функціонували в єдності і на рівні, який забезпечує ефективність прийому,

переробки, упорядкування, збереження навчальної інформації і користування нею (у даному випадку корекційні цілі співпадають з навчальними);

2) формуванням у школярів операційних і процесуальних компонентів розумової діяльності (умінь і навичок її здійснення, цілеспрямованості і планомірності) і забезпеченням їх усвідомленості;

3) корекцією особистісних параметрів інтелектуальної діяльності учнів (її позитивної мотивації, критичності і самокритичності, самостійності).

Розглядаючи підстави для виділення корекційних цілей навчально-виховного процесу в узагальнено педагогічному плані, В.Синьов підкреслює, що конкретна розробка таких цілей стосовно окремих уроків і їх циклів з різноманітних навчальних предметів – актуальне завдання окремих методик корекційного навчання. Корекційне навчання тим і відрізняється від традиційного, що може припустити непередбачуваність у деяких аспектах розвитку дитини з психофізичними вадами. Але педагог-дефектолог повинен розуміти природу цих фактів і володіти методикою, яка дозволяє корегувати дані відхилення в розвитку такої дитини і тими чи іншими заходами досягати поставленої мети. Важливо в такому разі не тільки правильно визначати цілі навчання, але й знайти оптимальні методи їх досягнення.

Корекційно-розвиткові цілі є специфічними цілями, оскільки процеси пізнавальної діяльності формують специфічні розумові звички, притаманні будь-якій діяльності. Так, аналізуючи діяльність американської школи, В.Вілліамс зазначає, що американські вчені П.Бернс і Дж.Брукс виділяють інтелектуальні процеси, які лягли в основу навчання і які необхідні людині в будь-якій ситуації: абстрагування, аналіз, класифікація, упорядкування, оцінка, узагальнення, висновок, хронологія (упорядкування часової послідовності), імітація, синтез, теоретичні міркування, "переклад" (трансляція, трансформація). Цікавим є також підхід американських педагогів Дж.Каллагана і Л.Кларка, які вважають, що система цілей не повинна бути занадто запрограмованою і складною. Головне, на їхню думку, не розписувати навчальні цілі найдокладнішою уявою на кожному конкретному рівні, а формулювати найбільш оптимальні з них.

Будь-яка педагогічна діяльність цілеспрямована. Навіть якщо педагог не ставить перед собою конкретні цілі, він все одно спонтанно реалізує їх, розв'язуючи завдання навчання. Ці приховані цілі закладені ще при формуванні змісту навчання. Щодо кожного рівня таксономії Б.Блума за умов корекційного навчання доцільно спрограмувати певні види діяльності, які вибирає сам учитель, виходячи зі специфіки навчального матеріалу. Наприклад, на рівні аналізу можна припустити такі види діяльності: розрізняти, ідентифікувати, класифікувати, визнавати, категоризувати, будувати закінчення, порівнювати, протиставляти; на рівні синтезу: писати, розповідати, проектувати, створювати, розвивати, організовувати, формулювати, модифікувати.

Аналогічна класифікація пропонується учителям в афективній сфері, хоча тут сформулювати цілі поведінки важче, оскільки почуття і стосунки бувають часто приховані, а поведінка не завжди свідчить про реальні переконання. Учителям рекомендовано ставити мету не в тому напрямку, що вони збираються роботи на уроці, а в тому, чого очікують від учня в результаті навчання. Причому ступінь узагальнення у формулюванні мети може бути різноманітний – простий чи складний. Проведення модельних досліджень особистості учня допоміжної школи в руслі компетентнісного підходу, опис структури його особистості, а також динаміка розвитку особистості в онтогенезі та термінах системи цінностей і мотивацій, цілевизначення, містить не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову.

Як відомо, особистість розвивається в процесі діяльності через оволодіння певними досягненнями. За О.Леонтьєвим для розвитку необхідні активність і готовність особистості, які складаються з наступних компонентів: 1) мотиваційний: відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку; розширення соціальних інтересів; 2) когнітивний: пізнання актуально-моральних норм; знання, уміння і навички як інструмент вирішення життєвих проблем; 3) орієнтаційно-операційний: знання про особливості діяльності, володіння необхідними прийомами й способами діяльності; 4) оціночно-вольовий: самооцінка своєї підготовленості й відповідальності, готовність до оптимального вирішення задач; самоконтроль, уміння керувати своїми діями.

Розвиток життєвої компетентності передбачає формування різних компетентностей. Однією з важливіших для учнів спеціальної школи є професійна компетентність, яка формується на протязі всього терміну навчання. Формують її не тільки уроки ручної праці і трудового навчання, але й участь у суспільно-корисній діяльності, позашкільних спортивних і культурних заходах, гуртковій роботі, спілкуванні з працівниками різних служб спеціальної школи-інтернату тощо. Компетентісний підхід інтегрує інтелектуально-інформаційну й навичкову складові освіти і націлює учня на особистісну інтерпретацію змісту освіти, застосування знань у практичній діяльності, що є умовою для успішного пристосування в житті. Кожний із перерахованих процесів являє собою певну категорію розумової діяльності. Учень повинен оволодіти ними у процесі навчання. Намагаючись здійснювати інклюзивну освіту треба пам'ятати, що в ієрархії зацікавлень дитини з порушеннями розвитку, зокрема розумового розвитку, інтелектуальний інтерес не завжди є домінуючим.

Категорія компетенції є наслідком нового мислення, яке базується на знаннях нового підходу до людського ресурсу. Вона виникла через необхідність адаптації людини до виробничих і технологічних умов, які занадто часто змінюються, і питання компетенції абсолютно не співвідноситься з поняттями традиційної дидактики. Складність виведення цього поняття полягає ще й у тому, що слово "компетентність" описує потенціал, який, по-перше, може бути покладений в основу оцінки тільки

відстрочених (відкладених) результатів освіти, і, по-друге, описує інструментарій одночасно розуміння і дії, які дозволяють сприймати нові культурні, соціальні, економічні й політичні реалії.

Переоцінка пріоритетних цілей освіти полягає в тому, що її результати визнаються вагомими не стільки як показник успішності навчального процесу, але й як інструмент успішної діяльності за межами системи освіти. Тому параметри стандартів компетентнісного освітнього процесу задаються "від результату". Для педагога компетентнісний підхід повинен означати, що результатом освіти буде не сума предметно-спеціальних знань і навичок, а здатність людини діяти за різноманітних життєвих проблемних ситуацій.

Проблема сьогоденної спеціальної школи полягає, на наш погляд, в тому, що ми вчимо учнів усвідомлювати те, що знаємо і вміємо, а, в результаті отримуємо те, що діти не завжди вміють і не знають, та й батьки при цьому опиняються в скрутному становищі – чому своїх дітей навчити. Школа націлена на допомогу батьків у формуванні в дітей розуміння, що людина стоїть перед необхідністю будувати життя за власним сценарієм, керувати ним, нести відповідальність за свої вчинки, справлятися з можливими перемогами та невдачами, тобто самостійно розв'язувати проблеми, які ставить життя. Без проявів ініціативи та волі до життя вона виявиться в ній беззахисною. Треба розуміти, що у слові "компетентність" є елемент, який можна назвати досвідом реалізації у власному житті. Користь від нього буде тільки в тому випадку, якщо ми братимемо тільки розумне в компетентнісному підході. Будь-яка розумна матриця корисна, якщо вона не стає єдиною правильною. Отже, першочерговим стає питання визначення орієнтирів у освіті дитини з психофізичними вадами за рахунок окреслення реальної ідеальної моделі випускника спеціальної школи, де повинні бути позначені життєві компетентності, які притаманні вській людині, що вільно живе в сучасному суспільстві.

Таким чином, вважаємо за необхідне визначити метою навчально-корекційної роботи вище наведені компоненти, які входять до складу перерахованих компетенцій, і орієнтовно розподілити зміст предметних компетентностей відповідно на весь період навчання дитини з особливими освітніми потребами. Також доцільним є запровадження у навчальний процес даної категорії дітей з моменту постановки їхнього діагнозу окремих навчальних курсів, який орієнтовно можна назвати "Основи життєдіяльності". Зокрема, у межах цих занять необхідно цілеспрямовано 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 та ін.

Отже, підсумовуючи вищевикладене, слід визначити необхідність поширення різноманітних методів активного навчання дітей з особливими освітніми потребами, особливо в умовах інклюзивної освіти, у основі якої

лежить принцип особистої участі, що припускає таку взаємодію викладача з кожним учнем, коли той стає не об'єктом, а суб'єктом діяльності.

Література:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. : Основы дефектологии / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. **2. Крейтсберг П. У.** Некоторые философские и общепедагогические аспекты целей обучения / П. У. Крейтсберг, Х. Й. Лийметс // Проблемы конкретизации целей обучения и воспитания. – Тарту : ТГУ, 1982. – С. 3 – 11. **3. Синев В. Н.** Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / В. Н. Синев. – М., 1988. **4. Bloom B.** Taxonomy of Educational Objectives / B. Bloom. – N.Y. : Longman Green, 1956.

Дмитрієва І. В., Липа В. О. Цілі освіти як складова процесу формування в школярів з особливими освітніми потребами життєвих компетентностей в умовах інклюзивного навчання.

У статті розглядаються питання визначення основних цілей навчально-корекційної роботи з дітьми, які мають ті чи інші відхилення в психофізичному розвитку, в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, цілі навчання, компетенція.

Дмитриева И. В., Липа В. А. Цели образования как составляющие процесса формирования у школьников с ограниченными возможностями жизненных компетентностей в условиях инклюзивного обучения.

В статье рассматриваются вопросы определения основных целей учебно-коррекционной работы с детьми с психофизическими нарушениями в условиях инклюзивного обучения.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, цели обучения, компетенция.

Dmitrieva I., Lipa V. Purposes of education how the constituents of process of forming are at schoolchildren with the limited possibilities of vital kompetentive in the conditions of the inkluzive teaching.

In the article the questions of determination of primary purposes of educational-correction work with mentally back-warded pupils in the conditions of the inkluzive teaching are considered.

Key words: mentally back-warded pupils, aims of education, competence.

УДК 376

Колодная Н. А.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Разные стороны проблемы социально-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья при обучении и ее различные аспекты нашли отражение в литературе: социализация человека и социальная адаптация (О.Н. Безрукова, Т.Е. Большова, Р.А. Зобов, Т.Б. Казаренкова, В.Н. Келасьев, Е.Ю. Коржова, Е.М. Пеньков, О.А. Рагимова, Т.Б.Сергеева, Е.А. Сивицкая, И.И. Соковня, В.Д. Трошин и другие); интеграция учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду (Э.И. Леонгард, Г.Ф. Кумарина, Л.Н. Винокуров); гуманизация образовательной системы и педагогическая поддержка обучающихся с особыми потребностями (О.С. Газман, А.В. Мудрик, Т.И. Шульга); психологопедагогическое и медико-социальное сопровождение инвалидов в процессе образования (Е.И. Казакова, Л.М. Шипицина); организация учебного процесса инвалидов в специализированных учебных заведениях среднего профессионального образования (О.С. Андреева, В.А. Ермоленко, С.С. Лебедева).

Методологической основой исследования проблемы являются философские, психологические и педагогические концепции и теории о личности как субъекте педагогических и профессиональных отношений, познающей и профессионально преобразующей себя (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, В.З. Коган, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков и др.); целостный, системный подход к исследованию динамичных общепедагогических и профессиональных систем (М.С. Каган, Е.И. Князев, В.И. Рузавин, Ю.В. Шаронин и др.); общая теория деятельности и деятельностного развития личности (Н.Г. Алексеев, Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, П.Я.Гальперин, Ю.В. Громыко, А.Н. Леонтьев и др.); особенности системного подхода в социальной педагогике (О.А. Алексеев, В.В. Коркунов); концепция индивидуальной и социальной субъектности адаптивного человека в его личностном саморазвитии, во взаимоотношениях с различными общностями; средовой, рефлексивно-деятельностный, индивидуально-ориентированный подходы в раскрытии существа социально-педагогического сопровождения учащихся.

Теоретический фундамент исследования проблемы составили теоретические идеи и положения социальной педагогики,

педагогической деятельности в условиях различного социума (В.Г. Бочарова, М.П. Гурьянова, М.М. Плоткин, Г.Н. Филонов и др.); теория функциональных систем и теория адаптации (П.К. Анохин, Р.М. Баевский); исследования о специфике процессов социализации (С.А. Беличева, Д.Д. Вишневский, А.В. Мудрик, М.И. Шилова и др.), социальной адаптации (Е.Н. Каленик, З.Н. Кисаева, А.А. Налчаджян и др.); теория социального развития и теория социализации (А.В. Мудрик, Ю.Н. Галагузова, Л.В. Мардахаев, Н.Н. Суртаева и др.); исследования о процессе интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в социальную среду (Н.Г. Гадирова, Н.Н. Малофеев, С.М. Микрюкова, Н.С. Морова, Е.А. Синицина, А.В. Суворов, Е.Ю. Шпанко, И.Л. Шпицберг и др.); теория социально-педагогического сопровождения и поддержки (Л.И. Аксенова, О.С. Газман, Ю.Н. Галагузова, Е.И. Казакова, Е.Н. Кузьмичева, Л.Н. Носкова и др.).

Методы исследования проблемы:

- теоретические: анализ психологической и социально-педагогической литературы, теоретический анализ и синтез, конкретизация, моделирование;

- эмпирические: интервью, анкетирование, тестирование, метод самооценки, метод экспертных оценок, мониторинг, изучение и обобщение педагогического опыта.

Предметом особого внимания является категория детей с инвалидностью. В мировой практике данная категория учащихся рассматривается как «инвалиды» (М. Совак), «лица с ограниченными возможностями физического здоровья» (Г.С. Братусь, Л.В. Василенко, Г.Г. Силласте), «особенные дети», «лица с особыми потребностями». С недавних пор для обозначения учащихся, имеющих какие-либо ограничения или потребности, используется термин «учащиеся с особыми образовательными потребностями» (В.К. Зарецкий, О.Н. Ертанова). Применительно к сфере образования он отражает необходимость создания специальной адаптивно - образовательной среды для учащихся, но, к сожалению, не учитывает те адаптивные возможности, которые существуют у них.

Неоднородность состава детей с ограниченными возможностями породила необходимость выделения учебных групп и определения их специфических особенностей. Проводимая экспериментальная работа позволила определить сферы адаптивности к обучению, требующие от учащегося умения реализовывать свои адаптивные возможности и их основные показатели.

Полученные данные в ходе работы были обобщены, систематизированы и сгруппированы в зависимости от наиболее характерного проявления адаптивных возможностей при обучении, что позволило выделить качественно отличающиеся между собой по уровню сформированности адаптивных возможностей учебные группы

учащихся с ограниченными возможностями. К таким уровням относятся: адаптивно-самостоятельный (умение самостоятельно решать возникшие (возникающие) проблемы, связанные с передвижением по зданию учебного заведения, общением, обучением, проявлением активности, самостоятельности, инициативности в процессе самообразования); адаптивно-фасилитивный (решение возникающих (возникших) проблем при обучении, проявлении самостоятельности, активности через поддержку со стороны специалистов); низко адаптивный (дезадаптивный) (неумение самостоятельно преодолевать проблемы (трудности), возникающие (возникшие) при обучении, неактивны и несамостоятельны в процессе обучения, ярко выражены коммуникативно-личностные проблемы).

Данные литературных источников (Л.И. Аксенова, С.А. Беличева, О.С. Газман, Ю.Н. Галагузова, В.С. Мухина и др.) и многолетний личный опыт убеждают в том, что на протяжении всего периода обучения с учетом своеобразия учебных групп необходимо организовывать социально-педагогическое сопровождение каждого учащегося на разных этапах его обучения.

По мнению различных ученых (М.Р. Битянов, В.А. Горянина, В.С. Мухина, Ю.В. Слюсарев, Т.В. Фуряева, Т.М. Чурекова), под сопровождением следует понимать взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого.

В литературе термин «сопровождение» различен в зависимости от решаемых задач в социальной педагогике, педагогике, психологии, социальной работе. С учетом данных факторов выделяют педагогическое, социальное и социально-педагогическое сопровождение.

Социальное сопровождение рассматривается как целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта с учетом особенностей и потребностей различных категорий учащихся с особыми адаптивными возможностями при активном их участии и обеспечении адекватных для этого условий, в результате которого происходит включение их во все социальные системы, структуры, социумы и связи, предназначенные для здоровых людей, а также активное участие в основных направлениях жизни и деятельности общества в соответствии с возрастом и полом, подготавливая их к полноценной взрослой жизни, наиболее полной самореализации и раскрытия как личности (Е.И. Казакова, Л.М. Шипицина).

Под педагогическим сопровождением понимается помощь личности в ее личностном росте, эмпатийное понимание воспитанника как открытое общение (И.Д. Фрумин, В.И. Слободчиков), особая сфера деятельности по приобщению личности к социальным и нравственным ценностям (А.В. Мудрик), направление деятельности педагога в самоопределении молодежи и создании условий для продуктивного

развития личности (П.А. Эльканов, С.Н. Чистяков), и, наконец, «целостный комплекс», предполагающий модель поддержки, модель помощи, модель педагогического обеспечения (О.С. Газман, И. Розман, Т. Чередникова).

В социальной педагогике социально-педагогическое сопровождение рассматривается в контексте сопровождения определенной категории – выпускников интернатных учреждений как совместное движение социального педагога (сопровождающего) и воспитанника (сопровождаемого), на основе прогнозирования перспектив поведения последнего и его самопроявления, направленное на стимулирование осмысления возникшей (возникающей) проблемы, ее существа и способов разрешения, а также обеспечение наиболее целесообразной помощи в самореализации в ситуации развития (Л.В. Соловьева).

Социально-педагогическое сопровождение не подменяет образовательный процесс, оно способствует адаптации учащегося к образовательному процессу, его интеграции в социокультурную среду образовательного учреждения.

Опыт работы Рубежанского учебно-реабилитационного центра «Хрусталик», обучающий данную категорию детей и работающий над данной проблемой позволил определить, что сопровождение обучаемых в большей степени осуществляется на этапе их адаптации и недостаточно проявляется на других, являющихся не менее значимыми при подготовке в социум.

В ходе изучения опыта реализации задач социально-педагогического сопровождения в РУРЦ «Хрусталик» позволило разработать функциональную модель ее реализации по отношению к учащимся с ограниченными возможностями при обучении их в Центре. Такая модель включает взаимосвязь следующих компонентов: диагностического, проектно-целевого, организационного, содержательного, технологического, мониторингового и результативного. Такое взаимодействие обеспечивает комплексный подход, который предполагает учет всех составляющих процесса сопровождения: целеполагание, комплексную диагностику, индивидуальную и групповую формы развивающей работы, обучающую работу со специалистами, осуществляющими сопровождение обучающегося. На основе модели социально-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями разработана технология ее реализации. Анализ литературы (М.А. Галагузова, А.А. Гусев, В.И. Попов, Л.В. Мардахаев, Н.И. Никитина) позволяет определить сущность и содержание технологии. Такая технология представляет собой целенаправленный, поэтапный процесс реализации социально-педагогического сопровождения с учетом знания индивидуальных особенностей ребенка и его адаптации в социуме. Она включает следующие этапы:

–диагностико-прогностический – изучение индивидуальных возможностей и особенностей ребенка, прогнозирование перспектив его адаптации к учебному процессу и самопроявления в ситуациях развития, обучения;

–выявление возможных проблем (трудностей), существенно сказывающихся на адаптации и самопроявлении учащегося в ситуации развития;

–проектирование перспектив преодоления возможных проблем (трудностей) самим учащимся с ограниченными возможностями;

–определение содержания, специфики и способов сопровождения учащихся в преодолении проблем (трудностей) в процессе обучения в Центре;

–реализация социально-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями с учетом их самопроявления и возникающих у них проблем, которая осуществляется в соответствии с этапами обучения, адаптацией в социуме.

–оценка эффективности социально-педагогического сопровождения и определение перспектив дальнейшего повышения его адаптивности.

Содержание социально-педагогического сопровождения определено этапами обучения. На базе РУРЦ «Хрусталик» проводится экспериментальная деятельность. Целью опытно-экспериментальной работы является определение эффективности технологии социально-педагогического сопровождения, направленной на адаптацию в социум учащихся с ограниченными возможностями.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что и гипотеза подтверждена, цель исследования достигнута. В ходе экспериментальной работы выявлены условия, необходимые для реализации задач социально-педагогического сопровождения. К таким условиям относятся:

–потенциальные возможности образовательно-воспитательного пространства Центра для обучения учащихся с ограниченными возможностями, включающие адаптивность к социокультурной среде образовательного учреждения, к получению информации и представлению усвоенного знания, коммуникативно-личностную адаптивность;

–системность и динамичность в реализации задач социально-педагогического сопровождения всех учащихся с ограниченными возможностями и адаптации в социум;

–мотивирование проявления учащимися самоактивности, самопознания в различных ситуациях развития;

–подготовленность лиц, осуществляющих социально-педагогическое сопровождение для его реализации в детской среде Центра;

–взаимодействие различных специалистов, структур Центра в реализации задач социально-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями при обучении;

–недопущение гиперопеки – упор на самопроявление учащихся с ограниченными возможностями;

–результативность социально-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями и их успешность в обучении.

По результатам исследования сделаны **следующие выводы:**

1. Реализация потребностей обучения различных категорий учащихся с ограниченными возможностями диктует необходимость их социально-педагогического сопровождения.

2. Сущность социально-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями в процессе обучения представляет собой совместное движение сопровождающего и сопровождаемого (обучаемого), направленное на адаптацию учащегося к учебному процессу, обеспечение наиболее целесообразного его проявления при адаптации в социуме и выборе профессии. Оно не подменяет образовательный процесс, а совместно с качеством обучения способствует успешному усвоению учебного материала. Оно состоит не только в том, чтобы помочь учащемуся устранить имеющиеся препятствия в процессе обучения, но и в том, чтобы помочь овладеть способами обнаружения и решения своих проблем, посредством развития самостоятельности и активности.

Основными требованиями к социально-педагогическому сопровождению являются: системность; непрерывность и этапность; динамичность и гибкость; технологичность; вариативность и результативность.

Социально-педагогическое сопровождение стимулирует учащихся с ограниченными возможностями к овладению способами выявления возникающих (возникших) проблем, их осмыслению, самостоятельному поиску путей преодоления трудностей, и активному их самопроявлению в процессе обучения.

3. Технология социально-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями в Центре представляет собой целе-направленный поэтапный процесс, обусловленный знанием его индивидуальных особенностей включает следующие этапы: диагностика - прогностический – изучение индивидуальных возможностей и особенностей учащихся, прогнозирование перспектив адаптации к учебному процессу и самопроявления учащегося в ситуациях развития, обучения; выявление возможных проблем (трудностей), существенно сказывающихся на адаптации и самопроявлении учащихся в ситуации развития, адаптации в социуме; проектирование перспектив преодоления возможных проблем (трудностей) самим учащимся с ограниченными возможностями;

определение содержания, специфики и способов сопровождения учащихся в преодолении проблем (трудностей) в процессе обучения в Центре; реализация социально-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями с учетом их самопроявления и возникающих у них проблем; оценка эффективности социально-педагогического сопровождения и определение перспектив дальнейшего повышения его адаптивности.

Основными этапами процесса обучения учащихся с ограниченными возможностями, требующими социально-педагогического сопровождения, являются: диагностика психического и социального здоровья ребенка, этап адаптации и овладения основами обучения в Центре; анализ полученной информации, составление плана комплексной помощи; накопление опыта социально-адаптированного поведения и учебной деятельности; интеграция в коллективе; введение в профессионально-практическую деятельность и накопление практико-ориентированного опыта; разработка и реализация рекомендаций и технологий, дальнейшее сопровождение в социум; результативный. Этапы технологии обусловлены периодами обучения и особенностями учащихся с ограниченными возможностями.

Условия, способствующие успешному процессу социально-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями при обучении в Центре: потенциальные возможности образовательно-воспитательного пространства Центра для обучения учащихся с ограниченными возможностями, включающие адаптивность к социокультурной среде образовательного учреждения, к получению информации и представлению усвоенного знания, коммуникативно-личностную адаптивность; системность и динамичность в реализации задач социально-педагогического сопровождения всех учащихся с ограниченными возможностями при адаптации в социум; мотивирование проявления учащимися самоактивности, самопознания в различных ситуациях развития; подготовленность лиц, осуществляющих социально-педагогическое сопровождение для его реализации в социум; взаимодействие различных специалистов, структур Центра в реализации задач социально-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями при обучении; недопущение гиперопеки – упор на самопроявление учащихся с ограниченными возможностями; результативность социально-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями и их успешность в обучении.

Література:

1. Михайлова Т. А. Теоретические аспекты реализации социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья при интегрированном обучении / Т. А. Михайлова // Среднее профессиональное образование. – 2007. –

№7. **2. Михайлова Т. А.** Виды и организация сопровождения образовательного процесса с учетом инвалидности в Социально-педагогическом колледже МГППУ / Т. А. Михайлова // Образование и инвалидность: нормативно-правовые аспекты и научно-практический опыт: сборник научных трудов. – М. : МГППУ, 2006.

3. Михайлова Т. А. Социально-педагогическое сопровождение образовательного процесса студентов с ограниченными возможностями в колледже / Т. А. Михайлова // Социальная работа в современном обществе: теория, технология, образование: материалы всероссийской научно-практической конференции : в 2-х кн. – Кн. 2. – М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2007. – Т. 2.

4. Михайлова Т. А. Значение социально-педагогического сопровождения студентов-инвалидов при интегрированном обучении в среднем профессиональном учреждении / Т. А. Михайлова // Социально-реабилитационная инноватика: теория, технологии, практика: материалы науч. годич. чтений факультета социальной работы, педагогики и ювенологии. – М. : Изд-во РГСУ, 2007.

5. Михайлова Т. А. Необходимость и особенности социально-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями в среднем профессиональном образовательном учреждении / Т. А. Михайлова // Актуальные проблемы инклюзивного образования: сборник материалов Всерос. науч.-практ. конф. – Армавир : ИП Шурыгин В. Е., 2007.

6. Михайлова Т. А. Создание адаптивной среды обучения студентов с особыми адаптивными возможностями в колледже : учебно-методическое пособие для преподавателей колледжа / Т. А. Михайлова. – М. : Союз, 2008.

Колодна Н. А. Соціально-педагогічний супровід учнів з обмеженими можливостями в процесі отримання середньої освіти.

В статті представлені основні компоненти технології поетапного процесу соціально-педагогічного супроводу учнів з обмеженими можливостями з урахуванням виявлених рівнів адаптації.

Ключові слова: соціально-педагогічний супровід, адаптивні можливості, етапи технології адаптації.

Колодная Н. А. Социально-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями в процессе получения среднего образования.

В статье представлены основные компоненты технологии поэтапного процесса социально-педагогического сопровождения учеников с ограниченными возможностями с учетом выявленных уровней адаптации.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, адаптивные возможности, этапы технологии адаптации.

Kolodnaya N. Social-pedagogical support of students with disabilities in the process of getting of the secondary education.

The article presents the main components of the technology phase of the process of socio-pedagogical support of students with disabilities based on identified levels of adaptation.

Key words: Social - pedagogical support, adaptive capacities, identified levels of adaptation

УДК 376.053.2-056.24

Кострикін В. Я.

**ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ
МОЖЛИВОСТЯМИ ЯК ОДИН З ПРОВІДНИХ ЗАСОБІВ
ЇХ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ**

Зростання інвалідності населення в більшості країн світу, що пов'язано з ускладненням виробничих процесів, збільшенням транспортних потоків, виникненням військових конфліктів, погіршенням екологічної ситуації та іншими причинами, зумовив появу нових областей людинознавчих знань, навчальних і наукових дисциплін, нових спеціальностей у системі вищої професійної освіти.

Закон України «Про освіту» (1996) висунув на перший план проблему впровадження в практику роботи освітніх установ комплексу заходів, спрямованих на своєчасне забезпечення кожній дитині адекватних віку умов для розвитку і формування повноцінної особистості, включаючи фізкультурне виховання. **Вирішення цієї проблеми** набуває особливу соціальну і педагогічну значущість в роботі з дітьми і молоддю, що мають порушення в розвитку.

Методика адаптивної фізичної культури має суттєві відмінності, обумовлені аномальним розвитком фізичної і психічної сфери дитини. Саме ці базові положення, що стосуються медико-фізіологічних та психологічних особливостей дітей різних нозологічних груп, типових і специфічних порушень рухової сфери, спеціально-методичні принципи роботи з даною категорією дітей, корекційна спрямованість педагогічного процесу визначають концептуальні підходи до побудови та змісту приватних методик адаптивної фізичної культури.

Адаптивна фізична культура - це комплекс заходів спортивно-оздоровчого характеру, спрямованих на реабілітацію, та адаптацію у нормальному соціальному середовищі людей з обмеженими можливостями, подолання психологічних бар'єрів, що перешкоджають відчуттю повноцінного життя, а також свідомості необхідності свого особистого внеску в соціальний розвиток суспільства.

Адаптивна - це назва підкреслює призначення засобів фізичної культури для осіб з відхиленнями у стані здоров'я. Це передбачає, що фізична культура у всіх її проявах повинна стимулювати позитивні морфо-функціональні зрушення в організмі, формуючи тим самим необхідні рухові координації, фізичні якості і здібності, спрямовані на життєзабезпечення, розвиток і вдосконалення організму.

Магістральним напрямом адаптивної фізичної культури є формування рухової активності, як біологічного та соціального факторів впливу на організм і особистість людини. Пізнання сутності цього явища - методологічний фундамент адаптивної фізичної культури.

У людини з відхиленнями у фізичному або психічному здоров'ї адаптивна фізкультура формує: усвідомлене ставлення до своїх сил у порівнянні з силами середньостатистичного здорової людини; здатність до подолання не лише фізичних, а й психологічних бар'єрів, що перешкоджають повноцінному життю; компенсаторні навички, тобто дозволяє використовувати функції різних систем і органів замість відсутніх або порушених; здатність до подолання необхідних для повноцінного функціонування в суспільстві фізичних навантажень; потребу бути здоровим і вести здоровий спосіб життя; усвідомлення необхідності свого особистого внеску в життя суспільства; бажання поліпшувати свої особистісні якості; прагнення до підвищення розумової та фізичної працездатності.

Теорія і методика адаптивної фізичної культури базується на загальній теорії і методиці фізичної культури, яка є по відношенню до нової родовим поняттям. Однак на відміну від базової дисципліни об'єкт пізнання і перетворення в адаптивній фізичній культурі - не здорові, а хворі люди, в тому числі інваліди.

Все це вимагає значної, а іноді принципової трансформації (приспосування, корекції, або, по-іншому, адаптації) завдань, принципів, засобів, методів, організаційних форм основних розділів (або видів) базової дисципліни стосовно такої незвичайної для фізичної культури категорії осіб. Звідси назва - "адаптивна фізична культура".

Якщо звернутися до навчальних планів і програм дисциплін спеціальності "фізична культура", які є своєрідною моделлю змісту знань, умінь і навичок випускників вузів фізичної культури та факультетів фізичного виховання педагогічних університетів, то легко буде переконатися в тому, що практично всі дисципліни, включаючи дисципліни медико-біологічних і психолого-педагогічних циклів, містять відомості тільки про здорову людину. Винятком є дві дисципліни: лікувальна фізична культура і спортивна медицина, які вивчають, в основному, захворювання і пошкодження, характерні для спортивної діяльності.

Доречно буде згадати і про перелік медичних протипоказань для абітурієнтів вищих навчальних закладів. Цей перелік, по суті, перекидав шлях до вузів для інвалідів та осіб з обмеженими фізичними

і психічними можливостями, а сам зміст освіти, що складається з відомостей практично тільки про здорових і моторно обдарованих людей, значно знижувало мотивацію його отримання тими, хто хотів би присвятити своє життя роботі з інвалідами.

Ми не схильні вважати, що подібна неувага до проблем інвалідів повністю зумовлена позицією представників сфери фізичної культури, хоча, очевидно, саме вони повинні були б бути основними ініціаторами розширення сфери впливу в суспільстві фізичної культури, обґрунтування її дійсно соціальної значущості. Важливу роль у ситуації, що склалася, грає недостатня розробленість теоретичних, концептуальних проблем фізичної культури інвалідів. Така постановка питання, по суті, відмовляла величезній групі людей - інвалідам - в здоров'ї та здоровому способі життя, ядром якого є раціональна рухова активність людини або, більш узагальнено, фізична культура. Щоб переконатися в цьому, досить згадати, що допуск до занять фізичною культурою в школі, технікумі, вузі, в тій чи іншій спортивній секції і, тим більше, до участі в змаганнях видає лікар, який повинен констатувати відповідний рівень здоров'я у бажаючих брати участь у фізкультурно-спортивній діяльності.

Наша позиція полягає в тому, що адаптивну фізичну культуру не можна зводити лише до лікування та медичної реабілітації. Вона є не тільки і навіть не стільки засобом лікування або профілактики конкретних хвороб, скільки однією з форм, які складають повноцінне життя людини в його новому стані, що створено в результаті травми або хвороби. Адаптивний спорт, адаптивна рухова рекреація і інші види адаптивної фізичної культури ставлять завдання максимального відволікання від своїх хвороб і проблем у процесі змагальної чи рекреаційної діяльності, передбачаючи спілкування, розваги, активний відпочинок та інші форми нормального людського життя.

Відзначаючи безсумнівну користь сучасних технологій профілактичної медицини для інвалідів, підкреслимо, що адаптивна фізична культура передбачає значно ширше залучення засобів і методів даного виду культури, що є базою, основою соціалізації особистості інваліда, його адаптації до трудової діяльності або перекваліфікації і взагалі саморозвитку, самовираження та самореалізації.

Мета адаптивної фізичної культури як виду фізичної культури може бути визначена так: максимально можливий розвиток життєздатності людини, що має стійкі відхилення у стані здоров'я, за рахунок забезпечення оптимального режиму функціонування відпущених природою і які є в наявності його тілесно-рухових характеристик і духовних сил, їх гармонізації для максимальної самореалізації як соціально та індивідуально значущого суб'єкта.

Максимальний розвиток за допомогою засобів і методів адаптивної фізичної культури життєздатності людини, підтримання у нього оптимального психофізичного стану являє кожному інваліду

можливості реалізувати свої творчі потенції і досягти видатних результатів, не тільки сумірних з результатами здорових людей, але і що перевищують їх. Досить згадати такі імена, як: Тамерлан, Франклін Рузвельт, Олексій Маресьєв, Валентин Дикуль, Святослав Федоров, Ольга Скороходова і багато інших, щоб переконатися в тому, що інвалідність, ті чи інші дефекти в здоров'я не можуть зупинити людей вольових, цілеспрямованих. І першою сходинкою на цьому шляху (новому для тих, хто придбав інвалідність в процесі життя) може і повинна стати адаптивна фізична культура, що дозволяє здобути уміння та навички, якості та здібності, необхідні в будь-якому виді людської діяльності, в спілкуванні суб'єктів між собою.

Адаптивне фізичне виховання (освіта). Зміст адаптивного фізичного виховання (освіти) спрямовано на формування у інвалідів і людей з відхиленнями у стані здоров'я комплексу спеціальних знань, життєво і професійно необхідних рухових умінь і навичок; на розвиток широкого кола основних фізичних і спеціальних якостей, підвищення функціональних можливостей різних органів і систем людини; на більш повну реалізацію його генетичної програми і, нарешті, на становлення, збереження та використання залишившихся в наявності тілесно-рухових якостей інваліда.

Основне завдання адаптивного фізичного виховання полягає у формуванні у інвалідів усвідомленого ставлення до своїх сил, твердої впевненості в них, готовності до сміливих та рішучих дій, подолання необхідних для повноцінного функціонування суб'єкта фізичних навантажень, а також потреби в систематичних заняттях фізичними вправами і взагалі у здійсненні здорового способу життя.

Таким чином, дуже коротко розглянуті зміст і завдання основних видів адаптивної фізичної культури. Вони розкривають потенціал можливостей засобів і методів адаптивної фізичної культури, кожен з яких, маючи специфічну спрямованість, сприяє в тій чи іншій мірі не тільки максимально можливому збільшенню життєздатності інваліда, а й всебічному розвитку особистості, набуттю самостійності, соціальної, побутової, психічної активності та незалежності, вдосконаленню в професійній діяльності і взагалі досягненню видатних результатів у житті.

Література:

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, – Т. 5. – 1983. – 382 с. **2. Ганичева И. В.** Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми (5-7 лет) / И. В. Ганичева. – М. : Книголюб, 2004. – 144 с. (Психологическая служба). **3. Глоба О. П.** Соціалізація дітей та молоді з обмеженими можливостями в умовах регіонального реабілітаційного простору / О. П. Глоба // Науковий часопис НПУ імені

М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – №15.
4. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : МП Леся, 2010. – 779 с.
5. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія / А. Г. Шевцов. – К. : МП Леся, 2009. – 483 с.

Кострикін В. Я. Фізична культура і спорт студентів з обмеженими можливостями як один з провідних засобів їх соціальної адаптації.

У статті розглядаються питання соціальної адаптації та самореалізації особистості людей з обмеженими можливостями засобами фізичної культури і спорту.

Ключові слова: психофізична реабілітація, соціальна адаптація, інклюзія, інтеграція, медико-психолого-педагогічний супровід.

Кострикин В. Я. Физическая культура и спорт студентов с ограниченными возможностями как одно из ведущих средств их социальной адаптации.

В статье рассматриваются вопросы социальной адаптации и самореализации личности людей с ограниченными возможностями средствами физической культуры и спорта.

Ключевые слова: психофизическая реабилитация, социальная адаптация, инклюзия, интеграция, медико-психолого-педагогическое сопровождение.

Kostyrykin V. Physical education and sports of students with disabilities of health as one of the leading means of their social adaptation.

In the article are examined the questions of social adaptation and self-realization of personality of people with the limited possibilities by facilities of physical culture and sport.

Key words: psychophysical rehabilitation, social adaptation, inclusion, integration, medico-psychology-pedagogical support.

УДК 376.433.016:821,162

Кравець Н. П.

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

Сучасна розумово відстала дитина проживає у суспільстві, для якого характерна трансформація соціально-культурного середовища, що виступає як джерело розвитку особистості. Потік телекомп'ютерної інформації, охопивши сучасне суспільство, входить у життя учнів, впливаючи як позитивно, так і негативно на їхній фізичний і психічний розвиток. Також змінився вплив переважної більшості батьків на дитину, замінившись інформацією з масових телекомунікаційних засобів. Діти, особливо підлітки, стають пасивними, у них формується кліпове мислення, яке знижує бажання мислити, активно діяти; різко зменшується дитяча допитливість, уявлення, що призводить до зниження пізнавальної активності. Поступово згасає бажання до міжособового спілкування як з однолітками, так і з дорослими, зокрема й з батьками. Підвищується екранна залежність, оскільки переважна більшість часу проводиться перед екраном монітора чи телевізора. Провідною постає необхідність екранної стимуляції, яка витісняє будь-які навчальні й життєві інтереси, що призводить не лише до розладів мислення, комунікації, а й до порушень особистості в цілому, оскільки втрачаються або не розвиваються притаманні їй якості, які К.К. Платонов поділив на чотири рівні. Насамперед страждають розумова, емоційна й вольова сфери. Протидіяти бездумному спогляданню покликана художня література, оскільки притаманний їй ряд функцій в процесі корекційно-компенсаторно-реабілітаційної роботи позитивно впливає на формування усіх якостей особистості. Постає питання щодо формування активного читача, опанування учнями читацькою діяльністю, завдяки чому забезпечиться їхній розвиток. “Щоб дізнатися дійсний рівень розвитку відсталого дитини, потрібно враховувати не лише те, наскільки вона може сама сказати, але й те, наскільки вона може зрозуміти” [3, с.125]. Насамперед Л.С. Виготський радив звертати увагу на стан вищих психічних функцій у розумово відсталого дитини, які найлегше першими піддаються корекційному впливу, оскільки “вище виявляється найбільш виховуваним” [3, с.291]. Крім того, між вищими психічними функціями існує тісний взаємозв'язок, взаємозалежність і корекція однієї з них призводить до корекції інших. Врахування цього у корекційній роботі з розумово відсталими учнями на уроках читання допоможе скоригувати й скомпенсувати притаманні їм порушення психічних функцій.

Проте кожна розумово відстала дитина, як і здорова, розвивається індивідуально, за властивим лише їй індивідуальним

шляхом розвитку, індивідуальними варіантами розвитку, які поряд з типологічними особливостями необхідно враховувати у роботі з розумово відсталими учнями. Як вказував Л. В. Занков, відмінності між учнями багатогранні, що проявляється в інтелектуальній, вольовій, емоційній сферах, в сфері практичних дій та інтересів. Кожного учня він бачив як неповторну індивідуальність, якій потрібно надавати значну увагу. [5]. Вчений розглядав індивідуальні особливості школярів не в тому плані, як вони навчаються, успішно чи ні засвоюють вивчений матеріал, а в плані їх загального розвитку, звертав увагу на усі сторони особистості, оскільки кожному учневі притаманні слабкі й сильні сторони, слабкість яких можна компенсувати іншими важливими якостями учня. Л.С. Виготський теж вказував, що “особистість розвивається як єдине ціле, яке має особливі закони, а не як сума або пучок окремих функцій, з яких кожна розвивається в силу своєї тенденції.[3, с.15]. Крім того, за розумової відсталості психічні функції ніколи не бувають вражені в однаковій мірі. Одні з них, які вражені більше, компенсуються за рахунок інших, менш вражених. Такий стан речей дозволяє опиратися на збережені можливості розумово відсталого дитини, шукати обхідних шляхів розвитку. На думку Виготського, до обхідних шляхів призводить афект, який спонукає дитину до подолання труднощів, активізуючи її. Будучи тісно пов’язаним з інтелектом, афект та інтелект виступають як єдине ціле. Художня література в цьому плані є неocenним матеріалом, який забезпечує одночасну корекцію інтелектуальної та емоційної сфер.

Розглядаючи проблеми розвитку психіки, Л.С. Виготський звернув увагу на роль читання та значення розуміння прочитаного. Перевагу надавав тихому, мовчазному читанню, оскільки “не лише сам процес читання, але ... й розуміння вище за тихого читання” [4, с. 192]. Не оминув і такої якості читання, як швидкість, вказуючи, що “за швидкого читання розуміння виявляється кращим, оскільки різноманітні процеси здійснюються з різною швидкістю і швидкість розуміння відповідає більш швидкому темпу читання”[4, с.192-193].

Впливаючи на емоційну й вольову сфери, завдяки взаємозалежності функцій коригується й розумова сфера, а слабка пам’ять розумово відсталого дитини вирівнюється через вироблення розуміння, яке за Виготським, стає на службу спостережливості й пригадування. Повноцінне спостереження й пригадування можливе, на думку психолога, лише у колективі, в колективній діяльності, “оскільки колектив є джерелом розвитку ... функцій” [3, с.125]. Для уроків читання, робота з художніми творами на яких завжди колективна, здобуття учнем соціального досвіду дасть можливість подолати проблеми недорозвитку вищих психічних функцій. В організації колективного спілкування дітей з однолітками, з дорослими Виготський вбачав сутність культурного розвитку людини. “... через других ми стаємо самими собою. ... В цьому й полягає сутність процесу

культурного розвитку” [4, с.144]. Але культурний вплив залежить від врахування індивідуальних особливостей кожного школяра, тому індивідуальний підхід необхідно спрямовувати на розвиток учнів, насамперед на розвиток логічного мислення. “Логічне мислення – такий зв’язок думок, який дає можливість дійти правильного висновку внаслідок міркування та робить наші думки, виражені в матеріальній мовній формі, зрозумілими й переконливими для інших людей” [10, с.5]. Повноцінність мислення, розуміння сутності смислу речей, назв предметів повністю залежать від їхнього сприймання, того смислу, який учень вкладає в сутність предмету чи явища в процесі сприймання. Звідси постає необхідність для розширення світогляду школярів їхніх уявлень про оточуючий світ, оскільки, як вважає Л.В. Занков, діяльність спостереження часто поєднується з розвитком допитливості, розширенням світогляду, збагаченням уявленнями про оточуючу дійсність. “Мислення розвивається в органічній єдності з розвитком діяльності спостереження. Розвиваються процеси, пов’язані з узагальненням, порівнянням, інтерпретацією і планомірним описом наочних даних” [5, с.132].

Характеризуючи особливості психічної діяльності розумово відсталої дитини, Л.С. Виготський звертає увагу на такі характерні для розумово відсталих риси, як тугорухомість намагань, косність, схильність дотримуватися раз прийнятої мети, що призводить до невміння переключатися з одного виду діяльності на інший, з однієї операції до виконання іншої, до невміння використовувати отримані знання та уміння в нових ситуаціях. Також “відстала дитина легко відволікається від початої справи, не закінчує її, легко задовольняється неповноцінним і незакінченим вирішенням задачі” [3, с.236]. Психолог радив звертати особливу вагу на стан узагальнень у розумово відсталих, оскільки ця категорія дітей не здатна відволікатися від ситуації, наголошуючи, що “основне для всієї системи діяльності психічних функцій є розвиток мислення. Від нього залежать емоції” [1, с.72]. Вказуючи на необхідність розвитку мислення і мовлення, Виготський особливу увагу звертав на збагачення словникового запасу дитини, оскільки у слові вбачав одиницю мовленнєвого мислення. Художня література - це єдиний вид мистецтва, який сприяє розвитку образного мислення, що, в свою чергу, забезпечує формування понять, узагальнень.

Продовжуючи ідеї Л.С. Виготського щодо розвитку дитини, Л.В. Занков звернув увагу на врахування типологічних особливостей школярів, на те, що вирівняти усіх дітей неможливо. “Не можна лише вважати, що повноцінний розвиток - це вирівнювання усіх на якомусь високому рівні... Вирівнювання, одноманітність учнів неможливе, ...якщо оцінювати ефективність навчання ... за даними загального розвитку школярів” [5, с.174]. У роботі з розумово відсталими школярами необхідно враховувати як типологічні, так і індивідуальні

особливості розвитку кожного учня. Досягається це шляхом систематичності чітко розрахованого педагогічного впливу, який враховує специфічні особливості кожного школяра, оскільки структура дефекту в кожного різна, проте спільним для всіх є органічне враження головного мозку й свої, індивідуальні особливості. Тому “корекційно-виховна робота має бути спрямована на виправлення та розвиток різноманітних психічних процесів учнів – сприймання, пам’яті, мислення, мови, емоційно-вольової сфери та іншого, - на розвиток особистості учня в цілому” [10, с.3].

У контексті формування основ читацької діяльності розумово відсталих учнів, становлення активних читачів, в різних аспектах розглядається і проблема засвоєння знань, умінь та навичок з читання, від успішного вирішення якої залежить подальша соціалізація й професійна адаптація розумово відсталих вихованців. Значну увагу даній проблемі приділено у працях відомого українського олігодидакта І.Г. Єременка, який на значному теоретико-експериментальному матеріалі довів значення вивчення і врахування стану розвитку пізнавальних можливостей у розумово відсталих учнів в плані засвоєння ними знань та умінь. Єременко наголошував, що на успішність навчання впливає стан розумової працездатності; зокрема в період найвищої розумової працездатності учні засвоюють ті знання, які потребують значного розумового напруження.

Зважаючи на те, що розумово відсталі не в змозі засвоювати протягом тривалого часу теоретичний матеріал, вчений радив поєднувати його сприймання з практичною роботою, тобто з одночасним використанням на практиці знань та умінь, що засвоюються, підкріплюючи відповідною наочністю.

Проаналізувавши структуру уроку, Єременко прийшов до висновку, що засвоєння учнями знань та умінь залежить від логіки побудови навчального процесу на уроці, яка впливає на стан розвитку пізнавальних можливостей школярів, які обумовлюють своєрідність завдань, змісту, методів і прийомів навчання на кожному уроці [6]. Аналізуючи етапи уроку, звернув увагу на зміни, які відбуваються у пізнавальній діяльності учня протягом основного етапу уроку: створення нових знань, об’єднання розчленованих знань у єдину цілісну систему, повторення щойно сприйнятого матеріалу для його усвідомлення, виправлення порушень у сприйманні, наголошуючи на значенні повторення на уроці, його ролі в корекції та компенсації недоліків сприймання й усвідомлення, вбачаючи у повторенні складову частину будь-якого уроку.

Розроблена І.Г. Єременком типологія уроків базується на дотриманні логіки навчального процесу на уроці й полягає в оптимізації засвоєння учнями знань та умінь. В основу типології автором покладено наступні фактори: врахування логіки навчального процесу; головне завдання уроку; характер змісту навчального матеріалу, визначеного на

урок; врахування етапу вивчення теми, вікових і психологічних особливостей учнів. Провідним з наведених факторів визнано логіку розгортання навчального процесу, оскільки в ній відображено усі окремі фактори.

Вивчаючи особливості пізнавальної активності розумово відсталих школярів, І.Г. Єременко звернув увагу на значне її зниження у даній категорії дітей, зокрема на те, що повільність протікання пізнавальних процесів призводить до затримки процесу навчання. Тому вчений особливого значення надавав спонуканню учнів до активності в процесі навчання, мобілізації їхніх пізнавальних сил, звертаючи увагу на значення характеру навчального матеріалу для появи активного ставлення учнів до навчання. Саме створення позитивного ставлення до навчання забезпечує психічну активність, пробуджує інтерес, активізує увагу, готовність проявити вольові зусилля для подолання труднощів. Провідним принципом роботи в цьому напрямі вчений вважав безперервне нарощування успіхів дитини, намагання діяти так, щоб вона могла пережити радість від усвідомлення своїх успіхів, що забезпечить формування почуття значущості навчальної діяльності, розуміння її доцільності, викликаючи в учнів допитливість, намагання вирішити проблему [6].

Проаналізувавши сутність навчального процесу, вчений радив дотримуватися належного охоронно-педагогічного режиму в роботі з розумово відсталими учнями, який передбачає усунення різноманітних психосоціальних факторів: різкі зміни в характері діяльності дітей, врахування особливостей працездатності школярів, дотримання оптимального навчального навантаження, надмірно голосне мовлення учителя й учнів. запровадження певної системи роботи на уроці: створення позитивного ставлення до уроку, проведення спеціальної роботи щодо приведення нервової системи школярів у оптимальний стан і до нервово-психічного напруження на уроці, забезпечення оптимізації мислення. [7].

Вивчаючи рівень засвоєння учнями матеріалу з читання, І.Г. Єременко прийшов до висновку, що “цей вид розумової діяльності для них не став життєво важливою потребою. ... Завдання полягає в тому, щоб знайти такі форми організації їхньої розумової діяльності, які б сприяли інтенсифікації процесу формування в них навичок самостійного читання” [8, с.4]. З цією метою вчений розробляє такі питання, як вимоги до підручника з літературного читання для допоміжних шкіл; шляхи виховання в учнів потреби читати; навчання учнів прийомів роботи з підручником. Позитивне вирішення їх вбачає в прямій залежності від рівня розвитку в школярів умінь організовувати свої розумові дії при читанні й аналізі прочитаного, оскільки “саме механізми цієї організації є найбільш ураженими в учнів, що вимагає застосування спеціальних, корекційних засобів, спрямованих на компенсацію цього недоліку” [8, с.4].

Ідеї Л.С. Виготського, Л.В. Занкова, І.Г. Єременка розвинув відомий український вчений у галузі психопедагогіки корекційної В.М. Синьов, якому насамперед належить розробка концепції корекції інтелектуальних порушень у розумово відсталих учнів. Сутність корекційно-виховної роботи вчений розглядає як спеціальне завдання допоміжної школи, що має відбуватися за двома напрямками: а) виправлення притаманних розумово відсталим дітям інтелектуальних порушень; б) сприяння розвитку учнів шляхом використання спеціальних педагогічних засобів, спрямованих на досягнення цих цілей.

Особливості засвоєних розумово відсталими школярами знань характеризують недоліки систематизації, "... невміння "зібрати" з окремих фрагментарних знань цілісну "модель" даної інформації є ... суттєвим недоліком пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів на всіх роках навчання. Цей недолік знаходить свій прояв при відтворенні дітьми будь-якого змістового матеріалу" [9, с.250]. Тому для його подолання вчений радить як доцільніше використовувати методи навчання з метою корекції інтелектуальних порушень у розумово відсталих школярів.

Щоб запобігти пасивності учнів класу, пропонує різноманітні прийоми залучення їх до активної роботи, зокрема продовження відповіді товариша, виправлення допущених ним помилок; доведення, додаткове обґрунтування висловлених суджень; поетапні запитання учневі, який відповідає. Вчений теоретико-експериментальним шляхом довів психолого-дидактичне обґрунтування підвищення усвідомленості засвоєння причинно-наслідкових залежностей розумово відсталими учнями. Так, для встановлення причинно-наслідкового зв'язку радить залучати й аналізувати відомості про всі об'єкти і явища, між якими він встановлюється, оскільки для розумово відсталих характерна актуалізація знань лише про один об'єкт чи явище.

Розглядаючи методи навчання, В.М. Синьов пропонує поєднувати пояснення з бесідою, демонструванням наочних посібників, з вправами, стимулюванням учнів до порівнянь, міркувань, зіставлень. Позитивне сприймання учнями розповіді вбачає у її сюжетності, побудові розповіді за певною фабулою. [9, с.132]. На його думку успішність будь-якої бесіди залежить від правильного добору запитань, які повинні бути у різних формулюваннях; від відповідей учнів, уміння учителя організувати бесіду й реагувати на помилки.

Не обійшов вчений увагою і роботу з підручником на уроках пояснювального читання. Для усвідомлення учнями змісту прочитаного, активізації й розвитку їхньої пізнавальної діяльності радить запроваджувати різні види роботи з підручником, зокрема відповіді на запитання як продуктивного так і творчого характеру за змістом прочитаного. Особливу роль відводить вибіркового читання, наголошуючи на різноманітності завдань для вибіркового читання:

“знаходження описів певних подій, явищ, дійових осіб, визначень, порівнянь, розкриття причин та наслідків подій, пояснення мотивації вчинків героїв” [9, с.137]. Також звертається увага на навчання учнів переказувати прочитане, переходити від дослівного до вільного переказу змісту своїми словами, привчаючи учнів перед початком розповіді називати тему розповіді, водночас звертаючи увагу на свідоме вживання ними нових слів, виразів з тексту твору.

Важливою є порада щодо використання на уроках читання матеріалу з газет, журналів. Інтерес до газети учитель має розвивати послідовно, постійно підтримуючи його та звертаючи увагу на роль газети в житті людини. “Учитель на уроках читання ... використовує газетний матеріал у своїх розповідях, показує фотографії, читає з дитячих газет вірші, пропонує дітям відгадувати загадки з газети, грати в ігри, описані в ній” [9, с.139].

Отже, врахування поглядів відомих вчених-психопедагогів на особливості процесів розвитку й корекції розумово відсталих школярів, допоможе сформувати основи читацької діяльності в даній категорії дітей, яка залежить насамперед від розуміння прочитаного. “Розуміння читаного й сам розвиток читання – вінок будь-якого культурного розвитку, на який здатна розумово відстала дитина” [4, с.199].

Література:

- 1. Выготский Л. С.** Лекции по психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 144 с.
- 2. Выготский Л. С.** Проблемы общей психологии : собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 502 с.
- 3. Выготский Л. С.** Основы дефектологии : собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 5. – 326 с.
- 4. Выготский Л. С.** Проблемы развития психики : собр. соч. : в 6 т. / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 366 с.
- 5. Индивидуальные варианты развития младших школьников /** под ред. Л. В. Занкова и М. В. Зверевой. – М. : Педагогика, 1973. – 176 с.
- 6. Еременко И. Г.** Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И. Г. Еременко. – К. : Рад. школа, 1972. – 130 с.
- 7. Єременко І. Г.** Проблема активізації методів навчання в спецшколах / І. Г. Єременко // Наукові записки НДІ педагогіки УРСР. – К. : Рад. школа, 1961. – С. 5 – 23.
- 8. Методичні рекомендації щодо роботи над підручником з літературного читання в допоміжній школі /** упор. І. Г. Єременко. – К. : РУМК Міносвіти УРСР, 1986. – 43 с.
- 9. Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : МП «Леся», 2010. – 779 с.
- 10. Синьов В. М.** Розвиток розумової діяльності учнів допоміжної школи в процесі навчання : метод. посіб. / В. М. Синьов. – К. : РУМК, 1971. – 52 с.

Кравець Н. П. Передумови формування основ читацької діяльності розумово відсталих учнів.

В статті розглянуто психолого-педагогічні передумови формування основ читацької діяльності розумово відсталих учнів.

Ключові слова: розумово відсталі учні, читацька діяльність, психолого-педагогічні передумови.

Кравець Н. П. Предпосылки формирования основ читательской деятельности умственно отсталых школьников.

В статье рассмотрены предпосылки формирования основ читательской деятельности умственно отсталых учащихся.

Ключевые слова: умственно отсталые ученики, читательская деятельность, психолого-педагогические предпосылки.

Kravets N. Preconditions for the formation of the reading activities of mentally retarded students.

The article psychological and pedagogical conditions of the formation of reading activities uchniv. mentally retarded.

Keywords: mentally retarded students, reading activities, psychological pedagogical peredumovy.

УДК 376

Кузнецова М. С.

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕННЯ ЗМІСТУ ОПИСОВОГО ГЕОГРАФІЧНОГО ТЕКСТУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ

Головним фундаментом для розуміння та усвідомлення змісту прочитаного художнього твору є вміння читача уявити те, про що у ньому розповідається.

У ряді досліджень М.М. Нудельман відзначає те, що у розумово відсталих дітей спостерігається бідність, фрагментарність та «знебарвленість» уявлень. Він вказує, як різномірні об'єкти гублять в уявленнях дітей все індивідуальне, оригінальне, стають схожими одне на одне. Через ці особливості, сприйняття та розуміння розумово відсталими дітьми художніх текстів стає утрудненим та спотвореним.

Найбільші труднощі розумово відсталі діти відчувають при роботі з описовими текстами. Як відзначала у своєму дослідженні В.Г. Петрова, при читанні опису місцевості навіть в учнів старших класів не з'являється чітких уявлень про просторове розташування, якісні характеристики відповідних об'єктів. Це викликано наявністю великої кількості лексичних засобів в описових текстах, тим, що діти не

знають значення багатьох слів. Розуміння текстів ускладнюється також, якщо в них використовуються метафори, іносказання. Таким чином важлива сторона змісту описового тексту залишається для розумово відсталих учнів нерозкритою.

В силу інтелектуального дефекту та збитковості психічної діяльності, розумово відсталі діти відчують утруднення не лише у розумінні та усвідомленні, але й у відображенні художніх текстів, особливо описового плану.

Як відомо, відображення сприйнятого описового тексту може бути словесним (переказ) та образним, тобто відтворення уявлень, що з'явилися при сприйнятті тексту, на листі паперу.

Більш широке застосування у допоміжній школі отримало словесне відображення учнями прочитаного художнього тексту на уроках читання та на заняттях з позакласного читання, тобто переказ. З одного боку переказ є незамінним видом роботи на заняттях з читання, адже саме він у значній мірі сприяє усвідомленню прочитаного. З іншого боку, словесне відтворення розумово відсталою дитиною часто може бути механічним переказом змісту, за яким не будуть стояти потрібні уявлені образи. Або, також не слід забувати, що переказ тексту розумово відсталою дитиною може бути неповноцінним в силу дефектів пам'яті. Так дослідження Л.В. Занкова, В.Я. Василевської, Б.І. Пінського, Р.К. Луцькіна, Г.М. Дульнева та ін. показав, що такі діти здебільшого передають зміст творів дуже спрощено, наближено з пропуском важливих частин змісту.

Більш цікавим при роботі на художнім текстом, особливо описового характеру, для розумово відсталих дітей є образне його відображення. При цьому замість нудних механічних переказів дитина має змогу відобразити на листі паперу свої зорові образи, без виникнення яких, звичайно, не можливо зробити малюнок.

З метою вивчення особливостей образного відтворення описових текстів розумово відсталими дітьми, нами було проведено дослідження зі старшими учнями допоміжної школи.

Для досягнення поставленої мети ми використали художній текст – опис природи з роману Г. Тютюнника «Вир», який ми умовно назвали «Вечір». Наведемо цей текст.

Сонце схилилося на захід і не пекло вже так дошкульно, як раніше. Тихий вітер подихав із-за гори, приносив із степу свіжий запах трав і денну прохолоду лісу, що зеленів на горбах. Сивий полин і листатий подорожник куцилися обабіч дороги, злегенька припорошені пилом.. Зелені хліба котили хвилі з горба на горб, з горба на горб, як море в легкий бриз. Незважаючи на малесенький вітерець, парило і робилося душно. Ластівки літали понад самою землею мовчки, без щебету; шуліка, розпластавши крила, висів непорушно в синім небі.

Перш ніж дати дітям головне завдання нашого дослідження – проілюструвати прочитаний уривок, нами була проведена попередня робота на занятті з позакласного читання, яка включала в себе:

1) *підготовча робота*. Перед тим, як розпочати наш експеримент, ми проводили з дітьми вступну бесіду, яка містила наступні питання:

- які види художніх текстів ви знаєте? (описові, сюжетно-рольові);

- чим вони відрізняються між собою?

Також ми водили дітей на екскурсію до посадки, під час з'ясовувалися наступні питання:

- яка зараз пора року?

- доведіть що зараз зима (яка погода взимку, що відбувається з деревами, з рослинами);

- які почуття викликає у вас природа?

2) *словарна робота*. Під час сприйняття тексту дітьми вперше, ми проводили словарну роботу, пояснюючи дітям складні та незрозумілі слова. Наприклад:

дошкульно – дуже сильно, майже нестерпно;

обабіч – по дві сторони;

бриз – вітер на морі тощо.

3) *виразне читання*. Текст читався дітям емоційно, технічно правильно, виразно. Цей прийом є найважливішим для правильного сприйняття тексту.

Дослідження було проведено з 39-ма учнями 7-9 класів (13-15 років) з діагнозом F70 – F71 (олігофренія в ступені дебільності).

Дитині видавався листок паперу, олівці і текст з описанням природи. При цьому надавалася наступна інструкція: «Ти тільки що прослухав опис природи. Тепер постарайся відтворити все що уявив на листі паперу. Уяви себе художником, якому треба намалювати картину до цього уривку». Дитині давалося 20 хвилин на виконання завдання.

Оцінювання робіт проводилося за наступними показниками:

- кількісний (кількість об'єктів, відтворених на малюнку дитиною);

- якісний (кількість якісних характеристик предметів, відтворених на малюнку дитиною);

- просторовий (кількість просторових характеристик предметів, відтворених на малюнку дитиною).

перелічені показники відтворені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Таблиця показників оцінювання образного відтворення розумово відсталими учнями художнього опису з роману Г.Тютюнника «Вир»

| Кількісні | Якісні | Просторові |
|--|---|--|
| Сонце Степ Ліс Полин Гора Подорожник Дорога Хліб Горби Ластівки Шуліка Небо | Ліс зеленів Сивий полин Листатий подорожник Зелені хліба Хліба котили волни, як море в легкий бриз Шуліка, розпластавши крила висів Синє небо | Схилилося <i>на захід</i> Ліс зеленів <i>на горбах</i> Полин та подорожник <i>кущилися обабіч дороги</i> Хліба котили <i>хвилі з горба на горб</i> Ластівки літали <i>понад землею</i> Шуліка висів <i>в небі</i> |
| Всього - 12 | Всього - 9 | Всього - 6 |

При ілюструванні природи за її описом в тексті діти натрапили на ряд труднощів. Незважаючи на те, що з учнями проводилася попередня робота, вони забували про дуже важливі деталі. Деякі діти малювали стандартну картину природи: сонце, трава, дерево, не враховуючи особливості природи за змістом. Наприклад, розумово відсталі учні могли не звернути увагу або забути, що сонце не світило високо у небі, а схилилося на захід, що на землі росла не трава, а зелене колосся тощо.

Незважаючи на проведену словарну роботу, діти, в силу свого інтелектуального недоліку, забували значення багатьох слів та виражень

Результати проведеного нами дослідження відображені у таблиці.

Образне відтворення учнями 7-9-х класів описового тексту з роману Г. Тютюнника «Вир»

| | Кількісний | | Якісний | | Просторовий | |
|---------------|-------------------|--------------------------------|-------------------|--------------------------------|--------------------|--------------------------------|
| | За змістом | Власні, схожі до змісту | За змістом | Власні, схожі до змісту | За змістом | Власні, схожі до змісту |
| 7 клас | 4 | 2 | 3 | - | 2 | - |
| 8 клас | 6 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 |
| 9 клас | 7 | 1 | 4 | - | 2 | 1 |

Дані, відображені у таблиці, яскраво показують, що діти, в силу свого інтелектуального дефекту можуть запам'ятати та відобразити лише приблизну половину об'єктів, перерахованих у тексті. Ще складніше з якісними та просторовими характеристиками об'єктів, які учні майже не запам'ятовують. Уявлення, якими оперують розумово відсталі діти при сприйнятті описового тексту є дуже конкретними і майже не відриваються від обмеженого життєвого досвіду учнів. Таким чином, якщо розумово відстала дитина ніколи не бачила природу, схожу на описану в тексті, вона не зможе уявити її. Все це пов'язано з низьким рівнем інтелектуального розвитку досліджених учнів і недорозвитком всіх їхніх психічних функцій. Діти не вміють користуватися асоціаціями, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, проводити аналогії тощо.

Отримані нами під час дослідження результати, таким чином свідчать про те, що працюючи над художніми творами з розумово відсталими учнями, слід приділяти увагу не лише словесному відтворенню тексту, але й образному відображенню. Це дозволяє нам наочно побачити особливості образів, які виникли у дітей під час читання, внаслідок чого можна правильно і ефективно спланувати подальшу роботу над прочитаним твором з учнями допоміжної школи.

Література:

- 1. Воспитание** и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
- 2. Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
- 3. Липкина А. И.** Об особенностях представлений, возникающих у умственно отсталых детей на основе словесного описания / А. И. Липкина // Умственное развитие учащихся вспомогательной школы ; под ред. Ж. И. Шиф. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 81 – 98.
- 4. Нудельман М. М.** Представления умственно отсталых школьников / М. М. Нудельман // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы ; под ред. Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – С. 82 – 102.

Кузнецова М. С. Особливості уявлення змісту описового географічного тексту розумово відсталими учнями старших класів

У статті проводиться аналіз результатів експерименту, присвяченого дослідженню особливостей уявлення описового географічного тексту учнями старших класів допоміжної школи.

Ключові слова: діти з порушенням інтелектом, образ, описовий текст, уява.

Кузнецова М. С. Особенности воображения содержания описательного географического текста умственно отсталыми учениками старших классов

В статті проводиться аналіз результатів експеримента, посвященого дослідженню особливостей представлення описательного географічного тексту учнями старших класів допоміжної школи

Ключевые слова: воображение, дети с нарушением интеллекта, образ, описательный текст.

Kuznetsova M. The features of imagination of geographic descriptive text by mentally handicapped children

The article contains the analysis of experiments, that devoted to research the features of imagination of geographic descriptive text by mentally handicapped children.

Key words: appearance, descriptive text, mentally handicapped children, imagination.

УДК 376-056.26:617.75:376.016:62/64

Легкий О. М.

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОЛЬ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Школа для дітей з вадами зору ставить перед собою завдання забезпечити всебічний розвиток учнів. У досягненні цієї мети важливу роль відіграє трудове навчання та виховання. Сліпота та слабозорість спричиняють ряд відхилень у фізичному та психічному розвитку дітей. Це особливо позначається на сприйманні, саморегуляції та самоконтролі рухів, орієнтуванні у просторі, – процесів, важливих для здійснення трудової діяльності. Сліпі та слабозорі діти відчувають труднощі в процесі засвоєння знань, умінь і навичок та виконання трудових дій.

Проте, як показують спеціальні дослідження, діти з порушеннями зору мають великі потенційні можливості розвитку. Під впливом навчання та виховання, що враховують особливості їхньої пізнавальної діяльності, відбувається успішне формування компенсаторних процесів, які значно нормалізують психічний розвиток сліпих та слабозорих учнів. В умовах спеціального навчання праці удосконалюється пізнавальна діяльність дитини, розвиваються прийоми слухового, тактильного та м'язового сприймання. Це забезпечує успішну взаємодію дитини з навколишнім середовищем.

Залучення до трудової діяльності дітей з порушенням зору є ефективним засобом корекції, компенсації та подолання вторинних відхилень у їхньому розвитку. В умовах трудового навчання і виховання створюються найкращі передумови не лише для всебічного розвитку

залишків зорового сприймання й інших збережених аналізаторів, просторових уявлень, а й процесу мислення, мовлення, різноманітних предметно-практичних дій. Дотримання фізіологічно обґрунтованих норм фізичного навантаження в процесі практичної діяльності сприяє загальному розвитку організму, вдосконаленню координованості рухів та інших сенсомоторних якостей. Процес трудового навчання позитивно впливає не лише на фізичний, а й психічний стан дітей з порушеннями зору, забезпечує розвиток розумових, практично-прикладних і творчих здібностей.

Аналіз можливостей залучення дітей з порушеннями зору до сфери трудової діяльності свідчить про визначальну роль у цьому процесі творчого мислення учнів, їхньої уваги, уяви, логічної пам'яті. У зв'язку з втратою чи різким зниженням зору виникає ще цілий ряд вторинних відхилень. Однак в ході корекційних впливів на формування елементарних психічних функцій такої дитини можна отримати позитивні результати у виконанні нею трудових завдань, під час яких створюються сприятливі умови для компенсації зорових дефектів, формування особистості учня [2; 3].

Оцінюючи дидактичне значення різних видів навчальної діяльності з точки зору їх компенсаторно-корекційного впливу на розвиток сліпих та слабозорих дітей, слід особливо підкреслити роль праці. Трудова діяльність, яка має виховне та пізнавальне значення, створює сприятливі умови для розвитку сприймань, та просторових уявлень, мислення і практичних дій, тобто тих процесів, які формують особистість сліпої та слабозорої дитини.

Трудове навчання створює сприятливі умови для успішного розвитку органів чуття дитини. Під час практичної діяльності учні знайомляться з різними матеріалами, інструментами, обладнанням, зразками виробів, виконують трудові операції, оцінюють якість власної продукції, тобто виконують пізнавальні та практичні дії. Ці дії здійснюються дитиною у тісному взаємозв'язку в процесі цілеспрямованої діяльності, яка усвідомлюється нею як доцільна та суспільно корисна. Здійснюючи певне трудове завдання, учень повинен, насамперед, чітко уявляти собі образ предмета і у відповідності з цим підбирати потрібні матеріали, інструменти для його виготовлення.

Отже, в процесі трудової діяльності учень усвідомлює необхідність пізнавальних дій для якісного виготовлення виробу. Це активізує увагу дітей до різних ознак та властивостей предметів, стимулює розвиток сприймань. Наукові дослідження в галузі трудового навчання й виховання сліпих та слабозорих показують, що спеціально організоване навчання поліпшує якість сприймання учнями форми, розмірів та конструктивних особливостей предметів, якими оперують діти, удосконалює сприймання та уявлення характеристик предмета, розвиває слухове сприймання та увагу. Таким чином, трудова діяльність

сприяє розвитку збережених органів чуття, що має велике значення для компенсації вад, зумовлених ураженням зорового аналізатора.

У процесі праці успішно формується розумова діяльність сліпої та слабозорої дитини. Необхідність вибору раціональних шляхів виготовлення виробів, планування трудових дій, оцінка якості своєї роботи – стимулюють розвиток мислення учнів. Успішність цього процесу залежить від змісту та методів трудового навчання. Трудова діяльність, насичена завданнями, які вимагають самостійного розв'язання, формує не лише рухову сферу дитини, а й різні якості розуму, що в свою чергу визначає успішність компенсації вад зорового сприймання.

В процесі практичної діяльності сліпих та слабозорих учнів особливе значення має виконання ними контрольних операцій, спрямованих на оцінку якості своїх дій та корекцію допущених недоліків. У зрячих дітей виконання цих операцій відбувається за допомогою зору, у сліпих – за допомогою дотику, рухів руки.

Удосконалення способів та прийомів самоконтролю є важливим завданням трудового навчання. При цьому слід зауважити, що виховання у сліпих та слабозорих дітей умінь і навичок контролювати якість своїх дій має значення не лише для трудової діяльності, а й для розвитку всіх пізнавальних процесів. Проте, зосереджуючи увагу на використанні трудового навчання як засобу формування самоконтролю у дітей, ми підкреслюємо думку, що саме в процесі трудової діяльності створюються особливо сприятливі умови для розвитку цієї якості особистості дитини.

Це досягається тим, що під час виконання трудових операцій діти наочно усвідомлюють потребу та необхідність у здійсненні самоконтролю. Адже від правильності оцінки своїх дій залежить якість виробу. Отже, якщо в процесі трудового навчання забезпечена раціональна вимогливість до якості виробів і створені відповідні технічні та гігієнічні умови для виконання робіт, то у сліпих та слабозорих дітей стимулюється розвиток уваги до сприймання та належної оцінки форми, розмірів та інших характеристик виготовлених ними виробів. Внаслідок цього удосконалюються методи та прийоми самоконтролю.

Трудова діяльність сліпих та слабозорих дітей збагачує, розвиває і конкретизує мовлення учнів.

Як відомо, у дітей з вадами зору є певне розходження між словом і його конкретним змістом. Ці діти часто досить вільно оперують словами, але не завжди уявляють зміст окремих слів внаслідок обмеженого чуттєвого досвіду. Тому важливим завданням спеціальної школи для сліпих та слабозорих є конкретизація уявлень дітей про предмети та матеріали шляхом використання різних засобів унаочнення. В процесі праці така конкретизація уявлень має природний характер, що активізує опанування значенням слів. Оперуючи матеріалами,

інструментами, обладнанням, здобуваючи відомості про технологію виробництва, діти інтенсивно збагачують словник та активно використовують його.

Доцільно організоване трудове навчання та виховання сліпих та слабозорих дітей є могутнім засобом морального виховання. Саме в праці формуються колективізм, впевненість у своїх силах та можливостях, бадьорість тощо. Формування цих якостей у дітей з вадами зору є одним з важливих завдань спеціальної школи.

Отже, трудове навчання, забезпечуючи підготовку сліпих та слабозорих дітей до практичної, суспільно корисної діяльності, водночас має сприяти корекції психофізичних вад розвитку дитини, зумовлених сліпотою чи слабозорістю.

Література:

1. Ермаков В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : Просвещение, 1990. **2. Моргуліс І. С.** Развитие познавательной деятельности слепых детей на уроках ручной работы / І. С. Моргуліс // Питання дефектології ; вип. 5. – К., 1970. – С. 130 – 135. **3. Трудовое воспитание** и обучение : учебно-методические материалы по тифлологии / В. М. Акимовский, И. С. Моргулис. – К., 1990. – С. 54 – 61.

Легкий О. М. Корекційно-розвивальна роль трудового навчання дітей з порушеннями зору.

Дидактичні можливості трудового навчання покликані створювати умови для розвитку у школярів з порушенням зору пізнавальних процесів, виховання позитивних якостей особистості, розумових, сенсомоторних і перцептивних дій, отримання знань про трудові процеси, властивості і способи обробки різних матеріалів, ознайомлення з різними професіями.

Ключові слова: трудове навчання, компенсаторно-корекційна спрямованість, школярі з вадами зору.

Легкий О. М. Коррекционно-развивающая роль трудового обучения детей с нарушениями зрения.

Дидактические возможности трудового обучения призваны создавать условия для развития у школьников с нарушением зрения познавательных процессов, воспитание положительных качеств личности, умственных, сенсомоторных и перцептивных действий, получение знаний о трудовых процессах, свойствах и способах обработки материалов, ознакомление с разными профессиями.

Ключевые слова: трудовое обучение, компенсаторно-коррекционная направленность, школьники с нарушением зрения.

Legkiy O. M. Correction and develop the role of labor education for children with visual impairments.

Didactic possibilities of employment training designed to create conditions for the development of school children with impaired cognitive processes, raising the positive qualities of personality, intellectual, sensorimotor and perceptual actions, knowledge of labor processes, properties and methods of processing materials, introduction to various professions.

Keyword: labor educating, correcting the defects of cognitive activity, breaking a vision children.

УДК 37.013.42-376-043.3

Лиска С. І.

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СТВОРЕННЯ РЕГІОНАЛЬНОГО
КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА
ДЛЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ПСИХОФІЗИЧНИМИ
МОЖЛИВОСТЯМИ**

Державна політика щодо інвалідів ґрунтується на законах, а реалізація та розв'язання проблем інвалідів відбувається через соціальні проекти і програми, які фінансуються переважно з Державного бюджету. Основними з них є Державна типова програма реабілітації інвалідів (постанова КМУ від 8 грудня 2006 року) та Державна програма розвитку системи реабілітації та трудової зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями, розумовою відсталістю та психічними захворюваннями до 2011 року (постанова КМУ від 12 травня 2007 року №716).

Програма наших дій будувалась на підставі результатів аналізу стану реабілітаційної роботи з інвалідами у Луганській області. *Головним підсумком наших пошуків у цьому напрямі повинна була стати програма створення адекватного регіонального реабілітаційного середовища, яка дозволила б нам значно покращити рівень організації корекційно-реабілітаційної роботи.*

Проведений нами концептуальний аналіз дозволив дійти висновку, що в Луганській області система соціально-педагогічної реабілітації та соціальної адаптації дітей і молоді з обмеженими можливостями у пострадянський період зазнала значних зруйнувань. Турбота про осіб з психофізичними вадами лягла, в основному, на плечі батьків, медиків та педагогів спеціальних навчально-виховних закладів. Ці заклади охоплювали тільки близько 20% осіб з обмеженими можливостями.

На сьогоднішній день в області забезпечено вільний доступ людей з обмеженими фізичними можливостями до 635 об'єктів соціальної інфраструктури. При виконкомах міських рад міст обласного значення та райдержадміністраціях за участю громадських організацій інвалідів у 23 містах області створені "Комітети доступності", в 11-робочі групи. Розпорядженням голови обласної держадміністрації створено обласний комітет забезпечення доступності інвалідів та інших маломобільних груп населення до об'єктів соціальної та інженерно-транспортної інфраструктури.

У 2004 році у м. Луганську було відкрито обласний центр ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Відродження". З дня його створення реабілітаційну допомогу отримало понад 3 тис. дітей. У містах і районах області у структурі територіальних центрів соціального обслуговування одиноких непрацездатних осіб похилого віку, пенсіонерів та інвалідів функціонує 19 відділень соціальної реабілітації дітей з особливими потребами, де проходить реабілітацію 1,2 тис. дітей.

Соціальна, трудова й професійна реабілітація інвалідів здійснюється шляхом фінансової підтримки центрів та відділень реабілітації, технічного переоснащення підприємств громадських організацій інвалідів, професійного навчання, покращання санітарно-гігієнічних умов праці осіб з обмеженими фізичними можливостями.

З метою створення умов щодо надання реабілітаційних послуг особам з обмеженими фізичними можливостями у м. Луганську відкрито Міжрегіональний центр професійної, медико-фізичної та соціальної реабілітації інвалідів. З початку 2007 року у зазначеному центрі інвалідів проводиться робота з відвідувачами денного стаціонару (надання психологічної допомоги інвалідам, направленим громадськими організаціями та МСЕК, індивідуальне консультування з професійної орієнтації інвалідів).

Значні кошти із спеціального фонду державного бюджету в останні роки витрачаються обласним відділенням Фонду соціального захисту інвалідів на навчання осіб з обмеженими фізичними можливостями. На цей час інклюзивною освітою (спеціальні навчальні заклади, спеціальні інтегровані класи, ПТУ-інтернат для інвалідів) в області охоплено близько 50% осіб з обмеженими можливостями, в т.ч. у вищих навчальних закладах навчається 85 осіб з обмеженнями життєдіяльності.

Чотириохвідсотковий норматив щодо працевлаштування інвалідів, як це передбачено чинним законодавством, забезпечують понад 60 % підприємств, проводиться робота з атестації робочих місць інвалідів. За даними звітності у 2005 році працювало 13669 чол. (виконання нормативу складало 77 %) , у 2006 – 12616 чол. (68 %), у 2007 – 13739 чол. (83 %).

Досвід роботи центрів реабілітації в Луганській області свідчить, що при розробці стратегії інтеграції інваліда в першу чергу слід

створити необхідні умови для його індивідуального розвитку, самореалізації і самовдосконалення, що в кінцевому результаті дасть йому можливість змінювати певні обставини свого життя.

У Луганській області зареєстровано і діє понад 100 громадських організацій інвалідів, які зосереджують свою діяльність на проблемах інвалідів. Окрім можливостей вияву громадської активності, ці неприбуткові об'єднання забезпечують робочі місця для певного контингенту людей, надають соціально важливі послуги інвалідам, таким чином сприяючи створенню умов для забезпечення життєдіяльності осіб з обмеженими можливостями. На жаль, видатки асигнувань у місцевих бюджетах для фінансової підтримки громадських організацій інвалідів незначні, а інколи відсутні взагалі. Без об'єднання зусиль органів влади та недержавних організацій, їх конструктивної співпраці не можна сподіватися на успішне розв'язання проблем інвалідів, реалізацію активної соціальної політики.

Незважаючи на позитивні зрушення, процес формування реабілітаційної інфраструктури, яка б сприяла усуненню обмежень життєдіяльності інвалідів, значно відстає від потреби і не відповідає вимогам сьогодення. Тому рішенням обласної ради була затверджена *«Комплексна обласна Програма соціального захисту і реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостями на 2007-2010 роки»* (далі Програма), розробку якої було забезпечено нашою науковою групою.

Сутність регіональної Програми полягає в створенні відповідних умов (реабілітаційного середовища) для інвалідів з метою забезпечення максимальної диференціації й індивідуалізації роботи міждисциплінарної команди фахівців щодо соціально-педагогічної реабілітації осіб з обмеженнями життєдіяльності з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку та ситуацій, у яких вони перебувають.

Комплексна Програма має бути реалізована в певному *реабілітаційному середовищі* (реабілітаційному просторі), яке ми будемо сприймати у двох „вимірах”. По-перше, у часі – неперервність процесу реабілітації протягом всього життя людини, що в певний вік отримала патологічні ушкодження свого здоров'я і потребує постійної корекції свого життєвого шляху, знань, умінь та здібностей заради адаптації до мінливих соціальних умов. Це відповідає поняттю „відкрита реабілітація” та принципам відкритості й динамічності системи соціальної реабілітації, у зв'язку з чим остання має знаходитись у процесі постійного пошуку і зміни, весь час формуючи нові орієнтири й цілі, реабілітаційні технології.

Другий вимір *„реабілітаційного простору”* складається, фізично, з самих елементів системи соціальної реабілітації. Остання, в свою чергу, не може бути замкнута лише на спеціалізованих закладах (центрах соціальної реабілітації, інтернатах тощо), а має включати в

себе родину, соціально-культурне оточення людини, побутову сферу, загальний освітній заклад, засоби масової інформації тощо.

Нами були визначені принципи, на яких ґрунтується регіональне реабілітаційне середовище для осіб з обмеженими можливостями:

- цільова особистісно орієнтована спрямованість корекційно-педагогічної діяльності;
- поєднання державної та суспільно-громадської ініціатив у здійсненні корекційно-педагогічної допомоги;
- правовий та соціальний захист осіб з вадами розвитку з метою створення необхідних можливостей для їхнього повноцінного соціального становлення й розвитку;
- сприяння ініціативі й активності осіб з обмеженими можливостями в усіх сферах життєдіяльності суспільства;
- повага до людини незалежно від стану її здоров'я, залучення кожної молодої людини до соціально-економічного життя.

Наша програма спирається на систему наступних властивостей програм такого типу: по-перше, це орієнтація осіб з обмеженими можливостями на діяльне включення у світ суспільно корисної практики як головного засобу психічного розвитку та становлення особистості кожної людини з вадами розвитку; по-друге, ідея програми процесу реабілітації осіб з вадами психофізичного розвитку полягає в тому, щоб розвинути у них здатність спиратися на ті аналізатори особистості, які функціонують нормально; по-третє, орієнтація реабілітаційного процесу на забезпечення необхідних санітарно-гігієнічних умов в місцях життєдіяльності осіб з обмеженими можливостями; по-четверте, формування у інвалідів психологічної установки на значущість кожного з них як неповторної особистості для людей та суспільства в цілому. Установка на самоцінність є й результатом усвідомлення інвалідом його здібностей до якогось виду діяльності.

Отже, Використання педагогічних технологій при конструюванні та реалізації нашої регіональної Програми сприяло появі нових ставлень соціального оточення та самого інваліда до його недоліків. Діяльність усіх суб'єктів Програми спрямована на зміну наслідків внутрішньої соціальної незадоволеності, на тривожність, очікування, відхилення в поведінці. Застосування практичних методів соціальної реабілітації сприяє тому, що інваліди навчаються альтернативних засобів спілкування, виявляють творчі та професійні здібності, усвідомлюють основні правила поведінки у суспільстві; їх соціальне оточення навчається сприймати людину з вадами розвитку такою, яка вона є.

Література:

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы :

учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 368 с. **2. Глоба О. П.** Деякі питання щодо реалізації програми ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів / О. П. Глоба // Збірник праць Другої Міжнар. наук.-метод. конф. „Наука. Здоров’я. Безпека. Реабілітація”. – Луганськ, 2004. **3. Закон** України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» // Права інвалідів в Україні. – К. : Сфера, 2002. – С. 165 – 169. **4. Закон** України «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам» // Права інвалідів в Україні. – К. : Сфера, 2002. – С. 56 – 64. **5. Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : МП Леся, 2010. – 779 с. **6. Шевцов А. Г.** Освітні основи реабілітології : [монографія] / А. Г. Шевцов. – К. : МП Леся, 2009. – 483 с.

Лиска С. І. Теорія і практика створення регіонального корекційно-реабілітаційного середовища для дітей з обмеженими психофізичними можливостями.

У статті розглядаються питання теорії і практики реабілітації та соціальної адаптації дітей з порушеннями розвитку.

Ключові слова: психофізична реабілітація, соціальна адаптація, інклюзія, інтеграція, медико-психолого-педагогічний супровід.

Liska S. I. Theory and practice of creating of a regional correctional-rehabilitational environment for children with disabilities of health.

В статье рассматриваются вопросы теории и практики реабилитации и социальной адаптации детей с нарушениями в развитии.

Ключевые слова: психофизическая реабилитация, социальная адаптация, инклюзия, интеграция, медико-психолого-педагогическое сопровождение.

Liska S. Theory and practice of creating of a regional correctional-rehabilitational environment for children with disabilities of health.

In the article are examined the questions of theory and practice of rehabilitation and social adaptation of children with violations in development.

Key words: psychophysical rehabilitation, social adaptation, inclusion, integration, medico-psychology-pedagogical support.

УДК 59.9:376.4

Ляшко В. В.

**СПРИЯННЯ СТАНОВЛЕННЮ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ
ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБАМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ**

Формування дитини, як особистості та індивіда, а особливо дитини з вадами розвитку, відбувається під впливом різноманітних життєвих умов, а також завдяки цілеспрямованому й планомірному впливу педагогів та вихователів. Проте впливають вони опосередковано – через діяльність. Тільки в діяльності відкриваються всі типові для людини особливості, серед них індивідуальний стиль діяльності.

Мета такого впливу – це виявлення та формування властивостей особистості, що позитивно впливатимуть на її діяльність та забезпечуватимуть пристосувальний і компенсаторний ефекти. Результатом такого впливу є становлення у дитини індивідуального стилю діяльності, що є певним показником її адаптації до умов життєдіяльності в суспільстві.

Будучи складним психічним утворенням, індивідуальний стиль діяльності не є чимось попередньо даним, раз і назавжди визначеним психологічними та психофізіологічними особливостями людини. Становлення його починається з дошкільного дитинства і триває протягом всього життя. При різних умовах та організації діяльності, неоднакових рівнях оволодіння навичками та вміннями він приймає різні форми в одних і тих самих індивідів, бо має на собі вплив різних типів нервової системи, темпераменту, соціальних впливів, навчання, корекції [1,2,3,6,8,9,10 та ін.].

Аналіз теоретичних джерел, спостереження за особливостями протікання процесу трудового навчання, виявлені за допомогою констатуючого експерименту індивідуально – типологічні особливості дали нам змогу розробити та провести формуючий експеримент в якому використовувались положення про:

1) особливості психофізичного розвитку дітей з розумовою відсталістю (І.В.Белякова, Л.С.Виготський, В.Г.Петрова, Н.М.Стадненко, Ж.І.Шиф та ін.);

2) особливості практичної діяльності розумово відсталих учнів (І.В.Белякова, Г.М.Мерсіянова, В.Г.Петрова, В.М.Синьов, О.П.Хохліна);

3) комплексність та оптимістичну перспективність корекційно-виховної роботи в допоміжній школі (І.Г.Єременко);

4) взаємозв'язок навчання і корекції, психолого-педагогічні основи корекційної роботи з учнями, які мають вади розумового розвитку (О.П.Хохліна);

5) умови забезпечення корекційно-виховної спрямованості навчально-виховного процесу допоміжної школи (В.М.Синьов);

6) провідну роль навчання щодо розвитку (Л.С.Виготський, Г.М.Дульнев, Л.В.Занков, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко та ін.);

7) розгляд навчання в єдності цільового, змістового, методичного, організаційного, результативного компонентів педагогічного процесу (Ю.К.Бабанський, Н.Є.Мойсеюк, В.М.Синьов, О.П.Хохліна).

Розробляючи методику формуючого експерименту, ми враховували принципи загальної та спеціальної дидактики, які реалізовувались щодо трудового навчання наступним чином [4,5 та ін]:

- Принцип виховуючої спрямованості навчання.
- Принцип науковості навчання.
- Принцип систематичності й послідовності навчання.
- Принцип доступності знань.
- Принцип свідомості й активності в навчанні.
- Принцип наочності.
- Принцип міцності засвоєння знань.
- Принцип корекційної спрямованості навчання.
- Принцип індивідуального та диференційованого підходу до учнів.

Відповідно до мети корекційно – розвивальної роботи в процесі трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку, психологічного змісту предмета спеціального педагогічного впливу методика такої роботи, як і весь педагогічний процес, має уможливлювати виконання та засвоєння учнями трудової діяльності (в умовах спец. школи трудова діяльність дітей на уроках праці набуває характеру учбово – практичної), а також прояв та закріплення в ній розумових якостей, індивідуально – типологічних властивостей та індивідуального способу діяльності (як основи стилю) [8].

При побудові методологічної основи формуючого експерименту нами були використані розробки О.П.Хохліної [8 та ін], що базуються на її власних дослідженнях та представлені у низці праць.

Основними вимогами до побудови системи завдань, з метою забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання та формування індивідуального способу діяльності, виділені наступні:

1. Обов'язковим компонентом учбово – практичних завдань, що входять до системи, має бути інтелектуальний – визначення раціональної технологічної послідовності виготовлення виробу.

2. Завдання ускладнюються та варіюються завдяки змінам в об'єкті праці. Змінюються його неістотні ознаки, що зумовлює зміну операцій чи їх кількості в рамках основного (жорстко регламентованого) способу виконання, а також істотні, що вимагає зміни основного способу.

3. Кожне завдання має кілька способів виконання, серед яких

можуть бути: правильний раціональний (еталонний), правильний нераціональний, неправильний. Правильний нераціональний не є економним з огляду на психофізичні, часові та інші витрати, але до браку виробу не призводить.

Також дотримувались визначених вимог щодо використання системи завдань, що теж важливо для розуміння принципу її побудови:

1. Виконання кожного завдання вимагає здійснення всіх етапів трудової діяльності та обов'язкового його завершення.

2. Виконання кожного завдання передбачає словесне опосередкування його етапів відповідно до структури діяльності.

3. Виконання кожного наступного завдання передбачає зменшення допомоги учневі визначати технологічну послідовність виготовлення виробу.

4. Кожне наступне завдання передбачає поступове зростання самостійності учня у виконанні всіх етапів діяльності в такій послідовності: самоконтроль → виготовлення виробу → організація → планування → аналіз діяльності. Оволодіння вмінням адекватно та повно аналізувати завдання – основа ефективного виконання всіх інших етапів діяльності.

5. Виконання кожного наступного завдання передбачає порівняльний аналіз його умов та способів виготовлення виробу з попереднім.

Зазначені теоретичні засади та результати констатуючого експерименту дозволили визначити психологічні та педагогічні вимоги становлення індивідуального стилю діяльності в учнів молодших класів допоміжної школи, що використовувались протягом формуючого експерименту.

До психологічних вимог становлення стилю віднесли:

- Наявність в особі позитивного ставлення до діяльності (тобто позитивної мотивації), Нейтралізація нав'язаних особі оцінок її можливостей.

- Формування впевненості у своїх можливостях.

- Демонстрація переваг та недоліків у роботі,

- Створення сприятливого емоційного фону при критичному аналізі результатів та процесу діяльності.

- Перебудова типологічно обумовлених установок (інертні бояться діяти швидше, без підготовки; рухливі схильні діяти без самоконтролю) та враховування індивідуально - типологічних властивостей особи та їх проявів у діяльності.

- Наявність зони невизначеності діяльності, що виникає внаслідок того, що одна й та сама кінцева мета може досягатися за допомогою різноманітних рухів, операцій та проміжних цілей.

- Розвиток та корекція пізнавальних процесів учнів.

- Намагання суб'єкта обрати таку індивідуальну систему рухів, операцій та проміжних цілей, завдяки яким досягається найбільша успішність діяльності.

- Формування в особи раціонального способу діяльності відповідно до об'єктивних та суб'єктивних умов її виконання.

- Виховування ініціативності та самостійності.

- Спеціальне навчання розумово відсталих школярів орієнтуватися у навчальному завданні, прийомах його виконання: переносу засвоєних знань та прийомів на інші навчально – практичні ситуації.

До педагогічних вимог становлення індивідуального стилю діяльності віднесли:

- Наявність міцно засвоєних трудових навичок, достатньо глибоких та усвідомлених технічних та технологічних знань.

- Використання різноманітних типів завдань для самостійного виконання на різних етапах уроку (репродуктивні, пізнавально – пошукові, творчого характеру).

- Послідовне ускладнення завдань за змістом та способом виконання, як всередині кожної з тем, що вивчаються, так і протягом усього процесу навчання.

- Поєднання прямого та опосередкованого шляхів керування самостійною діяльністю школярів.

- Особливе значення в процесі формування стилю має контроль педагога за виконанням вихованцями завдань різними способами з метою відсіювання нераціональних варіантів відповідно до об'єктивних умов діяльності.

- Диференційований та індивідуальний підхід до учнів з урахуванням актуальних та потенціальних рівнів можливостей, навченості, стану працездатності, якісної своєрідності дефекту.

- Систематичне залучення учнів до активної оціночної діяльності з причинним обґрунтуванням оціночних суджень.

- Співвідношення позитивних та негативних оцінок.

- Соціальне ставлення та вимоги суспільства в цілому, взаємовідносини в колективі та вимоги колективу.

З метою підвищення ефективності трудового навчання та становлення раціонального щодо умов праці способу виконання трудового завдання (як основи стилю) в учнів початкової ланки з вадами інтелектуального розвитку сприяло проведення роботи, що уможливило врахування виявлених індивідуально – типологічних властивостей та психологічних особливостей розумово відсталих молодших школярів, у якій витримані основні визначені методичні та дидактичні принципи та принцип систематичності, і яка проходила за наступними позиціями, які позначались як шляхи роботи зі сприяння становленню індивідуального стилю діяльності і визначені як передумови його становлення [8].

Формування індивідуального стилю діяльності:

- засвоєння учнями еталонного способу роботи з допомогою вчителя;

- набуття школярами досвіду самостійно визначати спосіб роботи;

- самостійне визначення способу роботи, максимально наближеного до еталонного.

- формування операційно-організаційного компонента навчально-трудової діяльності в процесі виконання трудового завдання за показниками ефективності його виконання (правильність, швидкість, цілеспрямованість, самостійність, розуміння завдання, вербалізація способу його виконання та якість виробу);

- розвиток пізнавальних процесів, що лежать в основі засвоєння знань (сприймання, мислення та пам'ять).

На формуючому етапі дослідження вивчалась ефективність розробленої методики формування індивідуального стилю діяльності та підвищення ефективності виконання трудового завдання учнями молодших класів допоміжної школи на уроках з трудового навчання. Робота здійснювалась відповідно до змісту навчальної програми з трудового навчання для молодших класів [7] та показників рівня сформованості стилю та ефективності діяльності. У ході експерименту були визначені контрольна та експериментальна групи, в яких робився зріз знань до і після експерименту. В експериментальній групі робота здійснювалась за спеціально складеною експериментальною методикою.

В результаті проведення формуючого експерименту були отримані дані, які показали позитивну динаміку щодо рівнів сформованості індивідуального способу діяльності (як основи стилю) та ефективності виконання трудового завдання учнями молодших класів допоміжної школи.

Література:

- 1. Ильин Е. П.** Дифференциальная психофизиология / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 464 с.
- 2. Климов Е. А.** Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы: К психологическим основам научной организации труда, учения, спорта / Е. А. Климов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
- 3. Климов Е. А.** Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения / Е. А. Климов // Сов. педагогика. – 1967. – № 4. – С. 110 – 118.
- 4. Основи спеціальної дидактики** / за ред. проф. І. Г. Єременка. – 2-е вид., перероб. – К. : Рад. шк., 1986. – 200 с.
- 5. Подласый И. П.** Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 576 с. – Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения.
- 6. Психофизиологические**

вопросы становления профессионала. Индивидуальный стиль деятельности и сила нервной системы / К. М. Гуревич, Ян Стреляу, Анжей Краевски ; под ред. К. М. Гуревича. – М. : Советская Россия, 1974. – С. 176 – 187. **7. Хохліна О. П.** Трудове навчання : програми для 1-4 класів загальноосвіт. навч. закл. для розумово відсталих дітей / О. П. Хохліна, Г. М. Мерсіянова. – К. : Вид-во «Неопалима купина», 2006. – Ч. 2. – С. 94 – 116. **8. Хохліна О. П.** Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна. – К. : Пед. думка, 2000. – 242 с. **9. Шадриков В. Д.** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с. **10. Щукин М. Р.** Структура индивидуального стиля трудовой деятельности / М. Р. Щукин // Вопр. психологии. – 1984. – № 6. – С. 26 – 32.

Ляшко В. В. Сприяння становленню індивідуального стилю діяльності у розумово відсталих школярів засобами трудового навчання.

У статті висвітлюються основні принципи та положення проведення формуючого експерименту із становлення індивідуального стилю трудової діяльності у розумово відсталих учнів на уроках з трудового навчання.

Ключові слова: індивідуальний стиль діяльності, індивідуальний спосіб діяльності.

Ляшко В. В. Содействие становлению индивидуального стиля деятельности у умственно отсталых школьников средствами трудового обучения.

В статье представлены основные принципы и положения формирующего эксперимента по становлению индивидуального стиля трудовой деятельности в умственно отсталых учащихся на уроках трудового обучения.

Ключевые слова: индивидуальный стиль деятельности, индивидуальный способ деятельности.

Lyashko V. The facilitation to the development of individual style of the mentally retarded pupils by means of labor training.

In clause (article) are submitted main principles forming experiment on to becoming individual style of labour activity at mentally retarded pupils at lessons of labour training.

Key words: the individual style of activity, the individual method of activity.

УДК [376 – 056.36:81-028.31]: 72/77

Манько О. Г., Шарніна М. В.

ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У системі виховання учнів допоміжної школи істотне місце належить урокам образотворчого мистецтва. Заняття малюванням сприяє формуванню естетичного відображення дійсності, оволодінню технічними й образотворчими вміннями. Крім того, вони в істотній мері служать цілям корекції недоліків розвитку розумово відсталих дітей і у першу чергу мови.

Проблема мовного розвитку школярів - одна з найважливіших у загальній і спеціальній психології і педагогіці. В умовах допоміжної школи розвиток мови - один з найголовніших засобів корекції недоліків пізнавальної діяльності й інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів.

Формування мови розумово відсталих дітей утруднено у зв'язку з недоліками їх пізнавальної діяльності. Діти, які нормально розвиваються, опановують мовою в процесі спілкування з дорослими, дітьми, аналізують, узагальнюють, порівнюють, абстрагують, роблять висновки й т.д., тим самим опановуючи всім різноманіттям мовних засобів.

Грубі недоліки мови розумово відсталих привертати до себе увагу багатьох дослідників уже на самих ранніх етапах становлення дефектології і розцінювалися як один з основних критеріїв недостатності розумового розвитку (Е.Сеген, А.Біне, І.Ескироль).

Мова розумово відсталих дітей була предметом спеціального вивчення багатьох дефектологів, які вказували на корекційну значимість розвитку мови в учнів допоміжної школи (А.К.Аксьонова, Г.М.Дульнев, Л.С.Вавіна, М.Ф.Гнездилов, В.Г.Петрова, З.С.Смирнова, Н.В.Тарасенко, Т.К.Ульянова й ін.)

Рівень словникового запасу дитини, ступінь вільного користування словами для вираження своїх думок визначають значною мірою загальний і мовний розвиток дитини.

Без достатнього запасу слів неможливо опанувати мовою як засобом спілкування, тому що словник становить одну з основ мови. Недостатня сформованість мови неминуче спричиняє утруднення в оволодінні тим або іншим навчальним предметом, і в першу чергу – рідною мовою.

Тому робота над розширенням і збагаченням словника, над розумінням змісту слів становить одну з головних сторін розвитку мови.

Велике значення занять малюванням підкреслювали Л.В.Занков, А.М.Граборов, Т.М.Головіна, І.А.Горошенков, Г.М.Дульнев, В.С.Мухіна, І.М.Соловійов та ін.. Ці автори вказували на прямий зв'язок образотворчої діяльності і розвитку мови розумово відсталих дітей. Так, наприклад, Г.М.Дульнев у своїх дослідженнях відзначає, що між практичною і мовною діяльністю розумово відсталих дітей у ряді випадків може не бути злагоженості. Це виражається насамперед у тім, що учні допоміжної школи далеко не завжди можуть досить повно і правильно відбити у своїй мові власну практичну діяльність. Далеко не у всіх випадках розумово відсталі діти можуть правильно організувати свої дії відповідно до мовної інструкції. Словесна інструкція, у якій визначається зміст і послідовність 5-6 операцій не доступна для молодших школярів, учнів 1-2 класів допоміжної школи, не допомагають і багаторазові повторення цієї інструкції. Учні запам'ятовують у ній лише окремі розрізнені пункти.

Г.М.Дульнев особливо підкреслює, що в молодших школярів необхідно формувати обов'язкове сполучення словесної інструкції й предметно-наочної ситуації. При відсутності наочно-образної ситуації учні із завданням не справляються.

Тому робота зі збагачення словника розумово відсталих школярів у ході занять малюванням дуже потрібна, якщо врахувати, що словниковий запас, яким вони володіють, занадто бідний. В учнів молодших класів допоміжної школи повністю відсутні багато понять. Діти не знають назв деяких предметів, незважаючи на те, що вони їм добре знайомі. Ще меншим запасом слів учні володіють для характеристики ознак об'єкта. Зовсім обмежене коло слів вони використовують для позначення дії.

Оволодіння мовою має винятково важливе значення для осмисленого сприйняття і розуміння навколишнього. Процес розгляду об'єкта зображення здійснюється в єдності з мисленням і мовою. Експериментально доведено, що включення мови в акт сприйняття сприяє більш активному його протіканню. У свою чергу, мова учнів, сприяючи більш досконалому сприйняттю, значно поліпшує якість уявлень, перешкоджає їх вживанню, забезпечує правильне, точне графічне зображення.

Тим часом результати нашого дослідження показали, що в учні в експериментальних класів спостерігається бідність словникового запасу в процесі образотворчої діяльності, маловикористовуваність слів, що мають узагальнення і, абстрактні значення. Якщо вони і мають місце в мові дітей, то вживаються як механічно заучені сполучення.

Найбільшу складність для школярів представляє звіт про пророблену образотворчу діяльність. Їх розповіді представляють в основному перерахування назв елементів малюнка, що тільки приблизно нагадує етапи роботи й не відбиває послідовності здійснюваних дій.

Таким чином, можна говорити про необхідність проведення з молодшими розумово відсталими школярами спеціальної корекційної роботи, спрямованої на розвиток мови, на розвиток уміння дітей складати текстове повідомлення про пророблену образотворчу діяльність.

При побудові методики експериментального навчання нами і враховувалися наявні потенційні можливості учнів до оволодіння знаннями і прийомами розумової діяльності. У зв'язку із цим ми прагнули розробити таку структуру і методику навчання, які найбільш повно враховували б зазначені вище особливості розумово відсталих дітей і були спрямовані на корекцію розумової і мовної діяльності учнів у процесі роботи над малюнком.

Наше дослідження не розглядає безпосередньо модифікацію даної методики в умовах допоміжної школи. Метою нашої роботи передбачався лише розгляд завершальних етапів - перенесення отриманих знань у план практичних дій, тому що показником засвоєння знань є свідоме перенесення його на рішення нових завдань.

Пропоноване дослідження припускало наявність в учнів певного вміння перенесення раніше засвоєних знань на рішення нових навчальних завдань, у нашому випадку - уміння перенести планування на процес малювання візерунка, а також переклад матеріальних дій у внутрішній план, в акт думок. При цьому враховувалася своєрідність формування в учнів допоміжної школи розумових дій, зокрема, порушення в них гармонійного сполучення слів і дій, узагальненого і конкретного.

Навчальний етап мав на меті сформувати систему навичок по розвитку і збагаченню мови в учнів, удосконалюванню лексико-граматичного ладу, умінню давати словесний звіт про пророблену образотворчу діяльність і її планування.

Відповідно до завдань експерименту застосовувана нами методика мала на увазі наступне:

1 Упорядкування й розширення уявлень і понять учнів як бази поліпшення змістовної сторони їх усного мовлення.

2. Формування вмінь в учнів складно передавати свої подання в усній формі.

3. Організацію в них досвіду виконання ряду розумових операцій (аналіз майбутнього завдання, його планування, конструювання).

Організуючи експериментальні заняття, ми ставили перед собою спеціальне завдання - включення мови розумово відсталих учнів у процес їх практичної діяльності. Поряд із цим вирішувалось завдання розвитку мови відносно забезпечення логічності побудови висловлень, його змістовності, повноти й завершеності.

У ході нашого експериментального навчання була розроблена певна система розвитку плануючої мови на уроках образотворчого мистецтва:

- з'ясування наявних знань в учнів про послідовність виконання малюнка, про майбутню роботу;
- виявлення вміння планування своєї образотворчої діяльності;
- заповнення і збагачення знань учнів тим змістом, якого в їх досвіді не виявилось, але яке необхідно для виконання роботи і правильного планування майбутньої образотворчої діяльності (уявлення, словник, певні розумові дії).

На основі практичного досвіду нами в першу чергу вдосконалювалося планування майбутньої образотворчої діяльності, правильне конструювання частин візерунка, розгорнення, повнота й логічність викладу думок у висловленнях дітей.

Перед учнями експериментального класу ставилася також мета - скласти план роботи над малюнком, виготовленим за задумом.

Результати нашого дослідження показали, що під впливом спеціального навчання, яке має корекційну спрямованість, у плануючій мові відбуваються позитивні зрушення. Вони виявляються в зростаючому вмінні дітей-олігофренів керуватися планом майбутньої образотворчої діяльності, словесною інструкцією при виконанні малюнка. Так, складання плану майбутньої образотворчої діяльності йде більш успішно в учнів експериментального класу, ніж в учнів контрольного класу, при чому стає досить очевидним розходження в умінні становити план майбутньої образотворчої діяльності до експерименту й після нього.

Цілеспрямована організація образотворчої діяльності створює сприятливі можливості для розширення комунікації в навчальному процесі, збагачення словника, розвитку граматичного ладу мови. Включення в мову спеціальних термінів учнів становить одну із завдань уроків образотворчого мистецтва в допоміжній школі.

Результати проведеного дослідження дозволяють запропонувати методичні рекомендації з удосконалювання розвитку мови молодших розумово відсталих школярів засобами образотворчої діяльності:

- частіше на уроках практикувати словесний опис учнями структури зображуваного предмета й порядку виконуваних дій, обговорювати питання композиції малюнка, обґрунтувати вибір кольорів і колірних сполучень;
- виконувати вправи на порівняння і наступне зображення двох або декількох подібних предметів, так як при виконанні подібних завдань не тільки заглиблюються аналізуючи здатності дитини, але й активізується й уточнюється словник прикметників, формується граматичний лад мови;
- необхідно випереджати практичну діяльність школярів і словесними вказівками і рекомендаціями, що поліпшує розуміння мети й значимості майбутньої роботи, допомагає виявити особливості об'єкта зображення, визначити порядок виконання малюнка.

В результаті спостерігається більш послідовна побудова зображення, більш повне й точне відображення характерних ознак предмета:

- для поліпшення орієнтування учнів доцільно словесні вказівки вчителі підкріплювати практичними діями і мовою самих учнів.

Корисним є попереднє промовляння своїх дій:

- необхідно пред'являти дітям докладні інструкції, що встановлюють взаємний зв'язок складових частин і підкреслюючих специфічні властивості деталей і об'єктів в цілому;

- при формуванні технічних навичок малювання особливу значимість має метод показу дій у сполученні з поясненнями;

- необхідно регулювати графічні операції за допомогою мови педагога, а також вербалізації дитиною власних дій, коли слово усвідомлюється як правило малювання;

- розвиток мови учнів у процесі образотворчої діяльності може проходити тільки під керівництвом вчителя й лише за умови, якщо це завдання ставиться як спеціальне;

- як педагогічні засоби посилення мовної активності школярів на всіх етапах навчального процесу можна використати різні прийоми. До них відносяться; спонукання дитини до читання напам'ять вірша або загадки з метою створення емоційного відношення до малювання; аналіз об'єкта зображення (визначення основних ознак, опис структури); спонукання учнів до називання й словесної характеристики властивостей об'єктів, що включають у тематичний малюнок; встановлення послідовності роботи над малюнком; рішення завдань композиційного характеру; порівняння малюнка з натурою (зразком) і елементів зображення між собою в процесі виконання завдання; аналіз результатів образотворчої діяльності в кінці кожного уроку; обговорення й відбір малюнків на класну або шкільну виставку та ін.

Література:

- 1. Грошенко І. А.** Роль слова и наглядних приемов в обучении рисованию умственно отсталых школьников / И. А. Грошенко // Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка. – М. : Просвещение, 1981. – С. 56 – 63.
- 2. Грошенко І. А.** Дидактические пути повышения эффективности коррекционно-воспитательной работы на уроках изобразительного искусства во вспомогательной школе / И. А. Грошенко // Дефектология. – 1985. – № 4. – С. 32 – 39.
- 3. Петрова В. Г.** Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 199 с.

Манько О. Г., Шарніна М. В. Шляхи активізації розвитку мовлення учнів молодших класів допоміжної школи в процесі образотворчої діяльності

Стаття присвячена проблемі розвитку мовлення в учнів з порушенням інтелекту на уроках образотворчого мистецтва. Розроблена система розвитку плануючого мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи та вміння ними давати словесний звіт про свою діяльність. Також запропоновані методичні рекомендації щодо удосконалення уроків образотворчого мистецтва, головною метою яких є розвиток мовлення

Ключові слова: образотворча діяльність, розвиток мовлення, плануюче мовлення, мовленнєвий звіт, мовленнєва регуляція дій.

Манько Е. Г., Шарнина М. В. Пути активизации развития речи учащихся младших классов вспомогательной школы в процессе изобразительной деятельности.

Статья посвящена проблеме развития речи у учащихся с нарушением интеллекта на уроках изобразительного искусства. Разработанная система развития планированной речи у учащихся младших классов вспомогательной школы и умений ими давать словесный отчет про свою деятельность. Также предложены методические рекомендации про усовершенствование уроков изобразительного искусства, главной целью которых является развитие речи.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, развитие речи, планированная речь, речевой отчет, речевая регуляция действий.

Manko E., Sharnina M. The ways of activating the speech development of the junior pupils of the auxiliary school in the process of their art activities.

The article is devoted to the problem of developing the speech abilities of intellectually backward pupils during art classes. The system of planning the developing speech abilities with the junior pupils of the auxiliary school and their skills in making verbal account on their creative work is also worked out. Methodical recommendations concerning the improvement of the art lessons are proposed too.

Key words: art activities, speech development, speech planning, verbal account, speech action, regularity.

УДК 376

Миронова С. П.

КОМАНДНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Серед основних завдань розвитку дошкільної і загальної середньої освіти на найближчі навчальні роки Міністерство освіти і науки України вбачає створення умов для інклюзивного та інтегрованого навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Особливо гостро проблема інтеграції та інклюзії постає перед дітьми із легкими (невизначеними) вадами у психофізичному розвитку, оскільки вони не охоплені закладами корекційної освіти.

На часі в Україні вже є певні дослідження проблеми інтеграції та інклюзії (Л.М.Гречко, В.В.Засенко, А.А.Колупаєва, М.П.Матвєєва, С.П.Миронова, Т.Д.Сак, В.М.Синьов, В.В.Тарасун, О.П.Хохліна, А.Г.Шевцов та інш.). Проте теорія та практика інклюзивної освіти вимагають копітких системних пошуків щодо спільного навчання різних категорій учнів. Наше дослідження присвячено розробці методичних рекомендацій з психолого-педагогічного супроводу інклюзованих дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку. Окремі результати дослідження висвітлено у статті.

ЮНЕСКО розглядає інклюзію як процес визнання і реагування на різноманітність потреб всіх тих, хто навчається. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки є особливою системою навчання, що охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес відповідно до потреб учнів усіх груп та категорій.

Як свідчить досвід багатьох країн, вихідним принципом інтеграції та інклюзії дітей з психофізичними вадами є **принцип рівних прав і можливостей** в одержанні освіти. Одним із найвагоміших позитивних аспектів інклюзії є зміщення акцентів у корекційно-педагогічній роботі з дітьми: **об'єктом впливу** стає не порушення, а **особистість дитини**.

Загалом серед **переваг інклюзивної освіти** вчені називають:

- формування у дитини з вадами розвитку моделі здорового повноцінного способу життя;
- створення умов для соціальної адаптації та найбільш повного розкриття свого потенціалу у дитини з вадами розвитку;
- зосередження уваги на можливостях і сильних сторонах особистості дитини;
- можливість усіх дітей жити разом із родиною;

- виховання у здорових дітей толерантності, комунікабельності, більш адекватної самооцінки, меншої агресії, вміння цінувати своє здоров'я;

- реальну інтеграцію та суспільну адаптацію.

Інклюзивна освіта здійснюється через формування спеціального інклюзивного класу. У класі може бути не більше трьох дітей з психофізичними вадами однієї категорії порушення (нозології). Навчання дітей здійснюється за навчальними планами і програмами відповідних типів спеціальних шкіл або за індивідуальними планами й програмами з урахуванням конкретної категорії порушення. У процесі навчання і виховання реалізуються корекційні завдання.

Аналіз зарубіжного досвіду інклюзивної освіти свідчить, що її ефективність залежить від здійснення *психолого-педагогічного супроводу*, який має забезпечуватись скоординованими діями *команди фахівців*: корекційний педагог певної галузі, психолог, соціальний педагог, лікар. Результативність навчально-виховної, корекційно-розвивальної і лікувально-профілактичної роботи залежить від *координованості дій усіх фахівців*. До спільної роботи обов'язково залучаються й батьки дитини. Той помилковий варіант, за якого батьки залишають дітей з психофізичними вадами у звичайних масових школах без одержання відповідного особливостям їхнього розвитку комплексного супроводу, є *стихийною* або *формальною інклюзією*, яка приносить лише шкоду і гальмує процес реального впровадження справжнього інклюзивного навчання.

Завдання психолого-педагогічного супроводу:

- комплексна діагностика дитини, що потребує корекції психофізичного розвитку;
- організація освіти дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах загальноосвітніх навчальних закладів у комплексному поєднанні з корекційно-реабілітаційними заходами;
- різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів і потреб;
- збереження і зміцнення здоров'я дітей;
- корекційно спрямоване виховання школяра як культурної і моральної людини;
- надання у процесі навчання й виховання комплексної психолого-медико-педагогічної допомоги дитині з урахуванням стану її здоров'я, особливостей психофізичного розвитку;
- консультування родини з питань виховання і розвитку дитини з психофізичними вадами;
- надання батькам необхідної психологічної допомоги;
- консультування та методичне інформування педагогів, які працюють з інклюзивним класом;

- створення позитивного соціального середовища для інклюзії через підготовку здорових учнів та їхніх батьків до взаємодії із дітьми, що потребують корекції психофізичного розвитку.

Головним координатором команди психолого-педагогічного супроводу є, безсумнівно, вчитель-дефектолог певної галузі (тифлопедагог, сурдопедагог, логопед, олігофренопедагог, ортопедагог). Кожен член команди виконує частину загальної програми супроводу.

Складання *програми психолого-педагогічного супроводу* має починатись з детального вивчення дитини та її родини усіма фахівцями, у процесі якого слід встановити наступні аспекти:

- ✓ рівень психофізичного розвитку дитини, її досвід, поведінка, спрямованість, можливості, сильні сторони особистості;
- ✓ налаштованість батьків на інклюзивну освіту і взаємодію з фахівцями, умови сімейного виховання;
- ✓ яку програму здатна засвоїти дитина, як її поєднати із корекційними завданнями;
- ✓ якої конкретно допомоги (зміст, форми, режим дня, умови в сім'ї, обладнання, наочність, індивідуальний підхід тощо) і яких спеціалістів потребує дитина для ефективної інклюзії;
- ✓ якої конкретної допомоги потребує родина;
- ✓ яку роботу (просвітницьку, психологічну, соціальну, консультативну, інформаційну, виховну тощо) слід провести із здоровими учнями класу та їхніми батьками, вчителями школи.

Наголосимо, що інтегровану та інклюзивну освіту забезпечують передусім корекційні педагоги. Проте вчителі, вихователі, психологи загальної освіти є членами команди психолого-педагогічного супроводу інтегрованої дитини, а це вимагає від них відповідної професійної компетентності.

Вагомого значення набуває формування у педагогів адекватного ставлення до осіб з психофізичними вадами та їхніх родин; відповідних професійно значущих рис особистості, зокрема, таких як: любов до дітей незалежно від їхнього здоров'я, терпимість, емпатія.

Для участі в команді психолого-педагогічного супроводу вчителі шкіл мають володіти загальними питаннями корекційної педагогіки і спеціальної психології, зокрема:

- сутність та класифікація порушень психофізичного розвитку, їх причини;
- загальна характеристика сучасної системи освітньо-корекційних послуг;
- участь педагогів загальноосвітніх закладів у розв'язанні проблеми відбору дітей у спеціальні заклади;
- психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями психофізичного розвитку та особливості роботи з ними в умовах інклюзивної освіти.

Педагоги загальноосвітніх закладів мають забезпечити індивідуальний підхід до дітей у процесі навчання і виховання залежно від категорії порушення, їх психологічну підтримку; організувати безконфліктну соціальну взаємодію учнів класу; співпрацювати з сім'ями; взаємодіяти із колегами як членами команди.

Психолог має здійснювати психологічний супровід як інтегрованих дітей, так і їхніх родин; надавати їм консультативну, психокорекційну, психотерапевтичну допомогу.

Медичний персонал визначає необхідне лікування, можливості виконує певні призначення, слідкує за здоров'ям дітей.

Наголосимо, що вагомого значення у командній взаємодії набуває участь батьків. Як свідчить досвід інклюзивної освіти, без ефективної співпраці з родинами інтегрувати дитину з психофізичними вадами в середовище здорових однолітків надзвичайно важко. Адже від батьків залежить морально-психологічна підтримка дитини; організація адекватних умов її життя і розвитку; здійснення корекційно-виховного впливу у сім'ї; забезпечення виконання завдань вчителя, вихователя, призначень лікаря.

Отже, інклюзивна та інтегрована освіта є цілковитою реальністю сьогодення, яка потребує забезпечення певних умов. Однією з таких умов є комплексний психолого-педагогічний супровід інтегрованої дитини. Детальна розробка його змісту, форм, диференціації є перспективним напрямком дослідження проблеми.

Миронова С. П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти.

У статті розкрито зміст і завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з психофізичними вадами в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід; діти з вадами психофізичного розвитку; інклюзивна освіта; корекційний педагог.

Миронова С. П. Командный подход к психолого-педагогическому сопровождению детей с нарушениями психофизического развития в условиях инклюзивного образования.

В статье раскрыто содержание и задачи психолого-педагогического сопровождения детей с психофизическими нарушениями в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; дети с нарушениями психофизического развития; инклюзивное образование; коррекционный педагог.

Myronova S. The command approach to of psychology-pedagogical accompany to children with psychophysical defects in inclusive education

The tasks, matter of psychology-pedagogical accompany to children with psychophysical defects in inclusive education are shown in the article.

Key words: psychology-pedagogical accompany; children with psychophysical defects; inclusive education; corrective teacher.

УДК 376.1

Никандрова Т. С.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Воспитание – сложный процесс, рассматриваемый как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Успех воспитания детей с особыми образовательными потребностями зависит от множества факторов, где не последнюю роль играет выбор воспитательной технологии, которую можно определить как продуманную во всех деталях модель совместной деятельности, содержащую систему научно обоснованных средств, приемов и методов, способствующих установлению таких отношений между воспитателем и воспитанниками, при которых оптимально достигаются конкретные воспитательные цели.

Технологизация воспитательного процесса – явление закономерное в специальной педагогической науке и практике, происходящее совместно с детальным и глубоким изучением закономерностей педагогического процесса, способное перевести решение учебно-воспитательных задач на качественно новый уровень. Воспитательные технологии в целостном педагогическом процессе представлены теми же основными характеристиками, что и педагогические технологии, но создавать их значительно сложнее. Эффективность и успешность воспитательных технологий в специальном образовании в значительной степени зависит и от педагогических условий, в которых они осуществляются, таких как:

- наличие специальных образовательных программ;
- предоставление медицинских, психологических и социальных услуг;
- предельная индивидуальность и учет особенностей развития каждого ребенка, в процессе сотрудничества педагога и ребенка, детей в классе или группе;
- связь с процессом обучения и коррекционной направленностью работы;
- индивидуальные особенности педагога – эрудицию, неординарность личности педагога, его культуру, внешний вид,

интересы и увлечения. Большое значение имеет отношение к воспитанникам, выражающееся в педагогическом такте и оптимизме, в мажорном тоне, создании атмосферы сотрудничества, душевного комфорта, участия. Не менее значим профессионализм педагога, проявляющийся в глубоком знании закономерностей учебно-воспитательного процесса, детской психологии и т.д.;

- материальные условия, включающие обстановку в классе, наличие соответствующего оборудования.

Применение воспитательных технологий в условиях специального образования имеет ряд существенных признаков:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная позиция автора;

- технологическая цепочка воспитательных действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;

- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;

- элементы воспитательной технологии должны гарантировать достижение планируемых результатов (специального государственного стандарта) всеми школьниками;

- органической частью воспитательных технологий являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Конструирование (моделирование) воспитательных технологий состоит из следующих этапов.

1. Выбор и обоснование основной идеи технологии.

2. Разработка целевой концепции.

Раскрывая сущность и особенности создания и осуществления воспитательных технологий, используемых в специальном образовании, считаем, что одной из важнейших ее составляющих является постановка целей, которые всегда были одной из самых спорных и сложных проблем, как в общей, так и в специальной педагогике. Как еще справедливо заметил А.С.Макаренко [1, с. 23], педагогика, в особенности теория воспитания, есть, прежде всего, наука целесообразная. Отечественная педагогика до настоящего времени окончательно не выработала таких целей воспитания, пути достижения которых и полученные результаты могли бы быть диагностируемы. Чем шире и значимее цели воспитания (всестороннее и гармоничное развитие), тем более расплывчатыми они становятся и труднее реализуются на практике, поэтому целевые установки при создании воспитательных технологий будут иметь форму ожидаемого результата только тогда, когда они конкретны, личностно-ориентированы, имеют коррекционную направленность и максимально опираются на

закономерности учебно-воспитательного процесса специальных (коррекционных) учреждений. Необходимо ставить и решать общепринятые в системе образования воспитательные задачи, учитывая при этом возможности воспитанников, и обеспечивать удовлетворение особых потребностей в воспитании, формировать отсутствующие социальные, коммуникативные, поведенческие и иные навыки личностного характера.

При постановке целей в процессе создания технологий воспитания педагог должен ответить на ряд важных вопросов. Какие ценности необходимо передать ученику? Какие конкретные умения, навыки или личностные качества будут формироваться в процессе осуществления данной технологии? Каким образом можно изучить, насколько сформировано конкретное качество? В каких поступках, действиях и отношениях (к себе и людям, к труду и природе) воспитанника будут проявляться формируемые качества личности?

После определения и формулирования целей проводится предварительная оценка уровня соответствующего качества личности (например, дисциплинированности, аккуратности) или целого комплекса качеств и умений (например, умения устанавливать отношения с людьми); определение состояния развития детского коллектива, потому что предстоящее дело должно помочь совершенствованию, как коллектива, так и отдельных личностей. Педагог продумывает цель и задачи дела, приспособляя его к данной группе и ситуации, определяя его место среди других дел, обеспечивая его разнообразие и новизну, конкретные задачи его проведения, выделяет главное, решающее звено в его проведении. Затем он доводит задачи до школьников, не забывая опереться на потребности, интересы и увлечения школьников, добиваясь их максимальной увлеченности и активности.

3. Проектирование собственно содержания воспитания (планирование).

Содержательный компонент воспитательной технологии так же значим для ее успешности, как и цель, и от него зависит, будет ли технология информационной или развивающей, традиционной или личностно-ориентированной, продуктивной или малоэффективной. В основном эффективность технологии воспитания зависит от того, насколько соотнесены между собой цели и содержание деятельности.

Отбор содержания, форм, методов и приемов воспитания и создания собственно технологической цепочки, где реализуется опыт и профессионализм преподавателя, его педагогическая интуиция и знание психологии детей целесообразно производить на основе данных диагностики, проведенной на втором этапе.

4. Конструирование системы средств реализации технологии в учебно-воспитательном процессе.

Организация воспитательного дела предполагает ясное и четкое распределение прав, обязанностей, ответственности и отчетности всех его участников, подготовку всего необходимого (в том числе нужного оборудования и материалов), установление норм выработки (выполнения) и подробное инструктирование каждого участника.

5. Осуществление.

Воспитатель контролирует и корректирует ход воспитательного дела. При необходимости он решает возникшие трудности и проблемы. В центре его внимания влияние дела на формирование качеств личности воспитанников. Он фиксирует все значимые детали проводимого дела для последующего анализа.

6. Анализ (подведение итогов).

Анализ может проводиться педагогом единолично или вместе с другими участниками дела. При этом целесообразно обратить внимание на следующие вопросы. Все ли запланированное и как удалось выполнить? Что оказалось более, а что менее удачным? Насколько выдержаны запланированные сроки, и каковы причины их нарушения? Был ли эффект разнообразия и новизны? Как повлияло дело на каждого участника? Оценка каждого члена группы: как он показал себя в ходе дела? Что не получилось и почему? Общая оценка качества дела: что надо изменить в будущих воспитательных делах?

Между представленными этапами модели воспитательной технологии существуют различные виды связей. Примером линейной связи является то, что ее цели самым непосредственным образом оказывают влияние на содержание воспитания, а содержание, в свою очередь, на деятельностный компонент. Обратные связи между компонентами означают, что, например, недостаточно полное достижение воспитательных результатов оказывает корректирующее влияние, как на целевой, так и на деятельностный и содержательный компоненты, вызывая их последующую трансформацию.

Характерной особенностью использования воспитательных технологий в специальном образовании являются возможности воспроизведения технологической цепочки и необходимой коррекции на любом этапе ее осуществления. Для воспитательной технологии этот процесс более приемлем в виде пошагового воспроизведения ее составляющих, которое рационально проводить либо в процессе обсуждения осуществленной воспитательной технологии, либо в процессе самоанализа педагога.

Специфические особенности воспитательных технологий, связанные с осуществлением оперативного контроля и своевременностью коррекции учебно-воспитательного процесса, следует учитывать при планировании воспитательного процесса. Сложность и неоднозначность воспитательного воздействия, многообразие фактов, вариативно влияющих на личность воспитанника, не позволяют осуществить полный контроль и на его

основе обратную связь, как это традиционно происходит в технологии обучения. В воспитании даже при использовании самых эффективных технологий не всегда представляется возможным получить заведомо прогнозируемый результат. Результаты воздействия с помощью воспитательной технологии могут потонуть в массе других влияний, так как личность развивается и формируется и вне педагогического процесса.

Литература:

1. **Макаренко А. С.** Лекции о воспитании детей : пед. соч. : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М., 1984. – Т. 4.

Нікандрова Т. С. Особливості використання виховних технологій в спеціальній освіті.

В статті розглядаються особливості застосування виховних технологій в спеціальній освіті, педагогічні умови, в яких вони здійснюються, характерні риси етапів моделювання виховних технологій.

Ключові слова: виховні технології, спеціальна освіта, етапи моделювання.

Никандрова Т. С. Особенности использования воспитательных технологий в специальном образовании.

В статье рассматриваются особенности применения воспитательных технологий в специальном образовании, педагогические условия, в которых они осуществляются, характерные черты этапов моделирования воспитательных технологий.

Ключевые слова: воспитательные технологии, специальное образование, этапы моделирования.

Nikandrova T. Features of use of educational technology in special education.

The article discusses the features of application of educational technology in special education, pedagogical conditions in which they operate, the characteristic features of modeling steps of educational technology.

Key words: educational technology, special education, the stages of modeling.

УДК 376 (075.320)

Одинченко Л. К., Головата А. О.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ В РОЗУМОВО
ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПОНЯТЬ
ПРИРОДО-ГЕОГРАФІЧНОГО ЗМІСТУ**

Реформування освіти в Україні потребує підвищення ефективності шкільного навчання. Вирішення цієї проблеми є актуальним і для системи освіти дітей з порушеннями розумового розвитку. При цьому зазначається необхідність підготовки учнів допоміжної школи до самостійної життєдіяльності. Адаптація розумово відсталих дітей у суспільстві значною мірою ускладнена в силу наявності у них дефекту пізнавальної діяльності і супутніх йому змін особистісної сфери. Сформуватися і діяти в майбутньому як самостійна особистість, що приносить суспільству посильну користь, дитина з інтелектуальними відхиленнями може лише за умови своєчасної корекції й розвитку її пізнавальних і практичних можливостей.

Важливе місце у підготовці учнів допоміжної школи до самостійної життєдіяльності відводиться навчальному предмету „Я і Україна”. Корекційна спрямованість курсу полягає в тому, що найбільш суттєві зміни в розумовому розвитку дитини є результатом засвоєння не окремих знань і вмінь, а, по-перше, визначеної системи знань, яка відображає суттєві зв'язки і залежності, і, по-друге, загальних форм розумової діяльності, які лежать в основі цієї системи знань.

На уроках «Я і Україна» в розумово відсталих молодших школярів формуються такі форми пізнання, які забезпечують відображення предметів і явищ в їх суттєвих зв'язках і відношеннях, що допомагає орієнтуватися в навколишній дійсності. В якості таких форм пізнання виступають узагальнені уявлення і елементарні поняття. Цілеспрямована робота з розумово відсталими учнями в молодшому шкільному віці по формуванню початкових уявлень і понять природничо-географічного характеру готує дітей до оволодіння системою наукових природничих знань в старших класах. Тому, проблема формування в учнів понять природо-географічного змісту на уроках «Я і Україна» в допоміжній школі, є актуальною і потребує детального розгляду.

Мета нашого дослідження полягала у визначенні підготовленості розумово відсталих молодших школярів до засвоєння курсу географії та корекційних умов географічної пропедевтики, спрямованої на формування в них елементарних географічних понять.

У результаті аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження ми дійшли висновку, що погляди вчених щодо встановлення поетапності формування понять

неоднозначні. У наукових роботах провідних вчених (Д.М. Богоявленський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, А.В.Даринський, В.І.Кузнецова, Н.О.Менчинська, В.М. Пакулова, О.Я.Савченко, Н.Ф.Тализіна, А.В. Усова, М.М.Шардаков, Є.Й.Шипович тощо) формування понять розглядається як процес, у якому поверхові, безсистемні, інколи помилкові знання стають повнішими, глибшими, науковими. В основі цього процесу лежать закономірності мислинневої діяльності учнів, яка, починаючи з чуттєвого, конкретного, піднімається до загального, абстрактного через узагальнення чуттєвих даних, властивих емпіричному мисленню.

В багатьох науково-методичних дослідженнях (І.М. Бгажнокова, А.Г.Григорянц, Р.Б.Каффеманас, В.О.Липа, О.І.Липецька, Л.К.Одинченко, Т.І. Пороцька, Т.А. Процко, В.М. Синьов, В.Г. Чернобук тощо) розкриваються труднощі розумово відсталих школярів щодо оволодіння географічними поняттями, що пояснюються перш за все особливостями їх пізнавальної діяльності. Учні часто засвоюють визначення поняття без розуміння його суті, оперують термінами без усвідомлення наявних суттєвих ознак, відчують труднощі у класифікації і систематизації понять. Подолання цих недоліків вимагає від педагогів здійснення спеціально організованого процесу формування понять та цілеспрямованої системи роботи при вивченні курсу «Я і Україна».

Проведений констатувальний експеримент був спрямований на з'ясування шкільної практики з формування понять природо-географічного змісту в розумово відсталих учнів молодших класів та вивчення особливостей засвоєння початкових понять географічного змісту розумово відсталими школярами на уроках «Я і Україна» у допоміжній школі.

Експеримент проводився на основі Макіївської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №2 для дітей з вадами розумового та фізичного розвитку Донецької області. В ньому брали участь 30 учнів четвертих класів з діагнозом – легкий ступінь розумової відсталості (F – 70).

Для проведення зрізу знань учнів був обраний розділ «Нежива природа», теми: «Ґрунти», «Рельєф», що вивчаються у четвертому класі протягом 14 годин. Методика обстеження виходила з наших припущень про наявність елементарних знань географічного характеру у розумово відсталих четверокласників, отриманих ними на уроках «Я і Україна». З огляду на програмний зміст даного навчального предмета були складені питання і завдання. Учні пропонувалося дати характеристику географічних об'єктів за уявленням і з опорою на наочний матеріал. Різномічне вивчення географічних уявлень розумово відсталих школярів включало і графічне завдання.

Оскільки сукупність відповідей на всі завдання характеризує засвоєння учнями поняття в цілому, то узагальнення їх кількісно-якісних

характеристик дозволило визначити рівні сформованості початкових природо-географічних понять у розумово відсталих четверокласників. Встановлено, що більшість розумово відсталих учнів четвертих класів перебувають на низькому (48,9%) та середньому (40,6%) рівнях сформованості понять. Лише незначна частина школярів проявили високий (10,5%) рівень знань. Такі показники засвідчують суперечності між програмними вимогами щодо формування природо-географічних знань розумово відсталих молодших школярів і наявним їх станом.

Розумово відсталі молодші школярі часто засвоюють визначення поняття без розуміння його сутності, оперують термінами без усвідомлення наявних суттєвих ознак, відчувають труднощі у класифікації і систематизації понять. В утворенні понять переважають недиференційовані і несуттєві ознаки об'єктів природи, у той час, як суттєві ознаки і взаємозв'язки в більшості не усвідомлюються учнями як головні значеннєві компоненти. Діти зазнають труднощів при необхідності включати сформоване поняття в систему понять, встановлювати зв'язки його з іншими елементами знань. Зняття цих протиріч передбачає здійснення спеціально організованого процесу формування понять та цілеспрямованої системи роботи в ньому.

Експериментально-пошукова модель формування понять географічного змісту в учнів молодших класів допоміжної школи базувалась на методичних підходах щодо формування географічних і природничих понять; науково обґрунтованих можливостей розумово відсталих дітей засвоювати поняття; системно-структурному аналізу змісту курсу «Я і Україна» в четвертому класі допоміжної школи; організації навчальної діяльності в процесі формування понять.

Відповідно до алгоритму діяльності щодо засвоєння понять, враховуючих особливості психічної діяльності розумово відсталих молодших школярів, виділені наступні умови формування початкових географічних понять:

- організація чуттєвого сприймання ознак, властивостей об'єкта або явища, формування уявлень про них або актуалізація раніше сформованих уявлень;
- організація розумової діяльності, спрямованої на виділення суттєвих ознак;
- забезпечення узагальнення і словесного визначення суті поняття, позначення його відповідним терміном;
- організація закріплення сформованого поняття шляхом репродуктивного відтворення його змісту;
- організація засвоєння поняття у подібних і нових ситуаціях шляхом застосування системи пізнавальних завдань.

На першому етапі експериментального дослідження нами виділений розділ, основні теми, на основі яких проводився експеримент; визначені системи понять, що утворюють фундамент їх змісту; сконструйовані системи завдань для забезпечення процесу формування понять природо-

географічного змісту. На основі цих вихідних даних розроблена пошукова модель організації процесу формування поняття у відповідності з виявленими дидактичними умовами. Аналіз пошукової моделі стверджує, що формування понять природо-географічного змісту залежить не стільки від кожної окремо взятої умови, скільки від їх сукупності. Розкрита технологія використання пошукової моделі дала можливість визначити методичне забезпечення процесу формування понять з теми «Рельєф» (4 клас), розробити фрагменти уроків.

На другому етапі дослідження проведено навчання учнів четвертих класів допоміжної школи за експериментальною методикою, сутність якої полягала в забезпеченні процесу формування початкових природо-географічних понять сукупністю виділених дидактичних умов.

Здійснений контрольний зріз свідчить, що в результаті експериментального навчання спостерігається помітно вищий рівень засвоєння розумово відсталими школярами початкових географічних понять. Понад 46,6% учнів експериментального класу відповідають показникам високого рівня сформованості, що майже на 33,2% більше порівняно з контрольним класом. В той же час 42,2% учнів експериментального класу у процесі виконання завдань допустили помилки і дали частково правильні відповіді, в контрольному класі таких учнів спостерігалось 39,9%. Слід відмітити, що в експериментальному класі у 4 рази менше учнів, в яких низький рівень сформованості початкових природо-географічних понять, в порівнянні з контрольним класом.

Таким чином, експериментальна методика, що була впроваджена на уроках «Я і Україна» в четвертих класах допоміжної школи, позитивно вплинула на повноту і міцність засвоєння розумово відсталими учнями понять природо-географічного змісту. Це дає можливість стверджувати про достовірність нашої гіпотези.

Отримані результати дозволили сформулювати рекомендації щодо організації спеціальної роботи в період географічної пропедевтики з метою підготовки учнів до цілеспрямованого сприйняття курсу географії в старших класах:

1. Поетапно формувати в учнів первісні географічні уявлення і поняття з поступовим переведенням від чуттєво-образного пізнання географічних об'єктів до узагальнених словесних знань із зведенням їх у систему географічних понять.

2. Послідовне формування первісних знань про географічні об'єкти повинно включати роботу з наочними приладами (картинами, ілюстраціями, схематичними малюнками, макетами тощо) з метою сприйняття реалістичних зображень досліджуваних географічних об'єктів і виділення їх суттєвих і несуттєвих ознак, встановлення взаємозв'язків і залежностей між ними. У процесі такої роботи варто застосовувати наступні методичні прийоми: розглядання об'єкта й визначення його характерних рис; розглядання об'єкта й аналіз його частин; порівняння окремих частин ландшафту, встановлення подібності й розходження;

3. Важливим засобом формування у розумово відсталих школярів правильних, стійких, узагальнених географічних уявлень і понять виступає правильно організована предметно-практична діяльність: моделювання географічних об'єктів з піску, пластиліну; виконання схематичних замальовок об'єктів за словесним описом і по пам'яті; виконання вправ на розмежування та застосування понять.

Література:

1. Програми для 2 – 4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. – К. : Вид-во «Неопалима купина», 2006. – Ч. 1. **2. Синёв В. Н.** Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / В. Н. Синёв, Л. С. Стожок. – К. : Рад. школа, 1977. **3. Соломина Е. Н.** Формирование естественнонаучных знаний в специальной школе / Е. Н. Соломина // Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / под ред. Б. П. Пузанова, Н. П. Коняевой, Б. Б. Горскин и др. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – С. 152 – 172.

Одинченко Л. К., Головата А. О. Педагогічні умови формування в розумово відсталих молодших школярів понять природо-географічного змісту

У статті розкриваються дидактичні умови географічної пропедевтики, що забезпечують ефективність формування початкових природо-географічних понять в учнів молодших класів допоміжної школи.

Ключові слова: розумово відсталі учні, уявлення, поняття, умови, географічна пропедевтика.

Одинченко Л. К., Головатая А. А. Педагогические условия формирования у умственно отсталых младших школьников понятий природо-географического содержания

В статье раскрываются дидактические условия географической пропедевтики, которые обеспечивают эффективность формирования начальных природо-географических понятий у учащихся младших классов вспомогательной школы.

Ключевые слова: умственно отсталые учащиеся, понятие, условия, географическая пропедевтика.

Odynchenko L., Golovataya A. Pedagogical conditions of natural-geographical concepts' formation with mentally back-warded minor pupils

The didactic conditions of geographical propaedeutics that assure the effectiveness of initial natural-geographical concepts formation with mentally back-warded minor pupils of subsidiary school are considered in the article.

Key words: mentally back-warded pupils, idea, concept, conditions, geographical propaedeutics.

УДК 376.352.03:796

Подгаєцький А. В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ ЗОРУ

Гуманізація світогляду людей у різних країнах світу на сучасному історичному етапі вимагає створення можливостей та належних умов для самореалізації усіх без виключення громадян. Діти з вадами у розумовому та психофізичному розвитку внаслідок обмежених можливостей для соціалізації та інтеграції потребують всебічної уваги з боку суспільних соціальних інститутів. Широка розповсюдженість (50.8 % на 1000 обстежених) серед дітей в Україні різноманітних порушень зору (міопія, катаракта, хоріоренатальні дистрофії, атрофія зорового нерва, глаукоми тощо) вимагає негайного пошуку шляхів, спрямованих на корекцію і компенсацію порушених функцій. Наявність зорових порушень негативно відбивається на усіх сферах діяльності особистості, у тому числі і руховій. Рухи, починаючи від перших днів життя, є показниками психічного, фізичного та інтелектуального розвитку дитини, а їх використання сприяє корекції та компенсації порушених функцій [5].

Багаточисельні дослідження І.М.Сеченова, І.П.Павлова, А.А.Ухтомського та інших науковців підтвердили надзвичайну роль рухового аналізатора у розвитку вищих нервових функцій людини. Вони довели, що першою домінуючою вродженою формою діяльності людини є рухова.

Рух є одним із проявів життєдіяльності організму і всі його найважливіші функції-дихання, кровообіг, переміщення у просторі – реалізуються за рахунок руху. Рух являє собою своєрідний стимулятор росту, розвитку та формування організму. Стимулюючи активну діяльність всіх його систем, сприяє підвищенню його загальної працездатності.

В.С.Фарфель зазначив, що зростаючий організм має біологічну потребу в рухах. Задоволення такої потреби – найважливіша умова життя і здоров'я людини. Наукові дослідження С.В.Хрущова, Б. В.Сермеєва довели, що рухова активність є одним із найбільш дієвих засобів біологічної стимуляції у процесі формування підростаючого організму, удосконалення його захисно-приспосувальних механізмів, у значному ступені визначаючи стан дітей і підлітків.

Відповідно до уявлень основоположників фізіології рухів (Н.А.Бернштейн, І.А.Варшавський, Д.Д.Донской, Л.А.Чхайдзе) про закономірності онтогенезу локомоцій, у спадковій інформації закладена програма еволюцій локомоторної функції, яка формує алгоритм розвитку систем переміщувальних рухів людини. Спираючись на це концептуальне положення, В.К.Бальсевич, досліджуючи розвиток локомоторної функції у здорових людей віком від 5 до 65 років, виявив закономірності формування моторики в процесі вікової еволюції людини. Відповідно до динаміки формування рухових функцій автор виділив два етапи: I етап – від народження до 20 років; II етап – від 20 років до похилого віку.

Біологічним сенсом *першого етапу* є накопичення рухового потенціалу, створення зайвого запасу фізичних якостей для активної діяльності в цей період і в більш пізні періоди індивідуального розвитку. Чим вищою є моторна активність, складніші і різноманітніші рухові задачі, тим більш високий рівень моторного розвитку буде досягнуто до кінця першого етапу [2].

Як відзначила Л.В.Шапкова, провідним принципом педагогічного впливу є інтенсивний розвиток фізичного потенціалу відповідно до темпів вікової еволюції моторики людини. Чим вище руховий потенціал, закладений на першому етапі, тим більше він зберігається на другому етапі .

На думку Л.П.Леонтьєва, рухова діяльність сприяє формуванню особистості, адже людина стає особистістю в діяльності і через діяльність. Саме через рух здійснюється процес побутової, психічної, фізичної, соціальної та культурної адаптації.

С.П.Євсєєв зазначає, що для здорової людини рухова активність є природною потребою, що реалізується повсякденно, а для інваліда – це спосіб існування, що постійно лімітує їх можливості у всіх сферах життєдіяльності.

Рухова активність дає змогу особам з інвалідністю розширити коло знань та спілкування, змінює ціннісні орієнтації, збагачує їхній духовний світ, покращує рухові можливості, підвищує життєвий тонус, фізичне та психічне здоров'я, надає впевненості у власних силах, відповідно відкриває можливості позитивної зміни біологічного та соціального статусу.

Період до 20-ти років є найактивнішим етапом формування життєво важливих рухових функцій. Саме цей період включає інвалідів з дитинства, дітей дошкільного і шкільного віку, що навчаються в спеціальних інтернатах і допоміжних школах.

Науковці Р.Н.Азарян і Н.Г.Морозова зазначають, що у зв'язку з обмеженням або відсутністю рухового досвіду для дітей з вадами зору є характерним дефіцит мотивів, пасивність потреб, відсутність впевненості в успіху. Люди, мотивовані на невдачу, нереалістично перебільшують або зменшують цілі, які ставлять перед собою. Тому

під час роботи з даною категорією осіб важливим є не лише вибір адекватної складності мети (цілі) з орієнтацією на успіх, але й сама діяльність повинна бути емоційно привабливою, викликати позитивні переживання та зацікавленість. На думку Р.Н.Азаряна, високу ефективність у вирішенні даної проблеми відіграє ігровий та змагальний метод [1].

У 30-х роках минулого століття Л.С.Виготський висунув положення про подібність закономірностей розвитку нормальної і аномальної дитини, що було науково підтверджено цілим рядом досліджень (Б.Г.Ананьєв, Б.Г.Анохін, В.Гудоніс, М.І.Земцова, В.М.Синьов, Є.П.Синьова, Л.І.Солнцева та інш.). Він акцентував увагу на тому, що динаміка розвитку нормальної і аномальної дитини підпорядкована єдиним закономірностям, при цьому кожний вид аномального розвитку характеризується своїми специфічними особливостями.

Наявність аномалій (порушення зору, слуху, мовлення, психіки, рухові вади, а також такі складні дефекти як сліпо-глухонімота, ураження аналізаторів та інтелекту) викликає ряд відхилень, створюючи цілісну складну картину атипичного аномального розвитку. Її складність виявляється у наявності первинного дефекту, викликаного біологічним фактором, і вторинних відхилень, що виникають під впливом первинного дефекту в ході наступного соціального розвитку [3, 5].

Існує взаємозалежність між вторинними та первинними дефектами. Первинний дефект викликає вторинні відхилення, але й вторинні відхилення за певних умов негативно впливають на первинні порушення, тим самим ускладнюючи дефект (В.І.Бондар, Л.С.Виготський, М.І.Земцова, С.Ю.Конопляста, І.М.Ляхова, В.М.Синьов, Є.Ф.Соботович, В.В.Тарасун, М.К.Шеремет, Л.І.Фомічова, О.П.Хохліна, М.Д.Ярмаченко).

Так, у сліпих та слабозорих дітей ушкодження органів зору як первинного дефекту помітно впливає на їхній психофізичний та сенсорний розвиток (В.Гудоніс, О.Г.Литвак, І.С.Моргуліс, Н.Г.Морозова, Є.П.Синьова, Л.І.Солнцева).

За даними багаточисельних досліджень (Н.Г.Байкіної, Н.І.Воловик, В.Г.Григоренка, Д.О.Силантьєва, В.І.Кемкіної, Б.В.Сермеєва, Б.Г.Шеремета та ін.), аномальний розвиток дитини в умовах зорової депривації завжди супроводжується погіршенням рухової сфери.

Дослідження А.Н.Скребицького, Я.Колумбовського, А.Л.Крогіуса, П.Віллія довели, що рухова активність дітей з порушеннями зору є значно нижчою, ніж у їхніх однолітків із масових навчальних закладів. Вони відзначили, що зорові порушення у дітей призводять до гіподинамії, яка негативно відбивається на фізичному розвитку. Відставання у фізичному розвитку дітей з вадами зору у

порівнянні з нормою відмічалось вітчизняним дослідником І.Ярхо ще наприкінці XIX початку XX століть.

Л.С.Сековець зазначає, що при патології зору у дітей є наявним цілий **комплекс рухових порушень**, що зумовлено зниженням гостроти зору, порушенням біокулярності, рухових функцій ока, поля зору та ін.

Наукові розробки А.К.Акімової показали особливості функціонування серцево-судинної системи слабозорих дітей шкільного віку. Так астенічний тип реакції переважав у 42.9 % дітей, нормотонічний у 30.7 % , діатонічний у 17.9 % і гіпертонічний у 8.5 %.

Найбільш поширеними серед вторинних відхилень виявились *порушення у розвитку опорно-рухового апарату*. Дослідження А.П.Павлова та Л.А.Єракової показали, що у 83% слабозорих та 60 % сліпих школярів мають місце порушення постави, у 15% дітей сформований сколіоз, а у 80 % спостерігається плоскостопість.

О.І.Макаренко, Н.Г.Байкіна, Д.О.Силантьєв, досліджуючи слабозорих дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, крім порушень постави відмічали наявність у них у 68 % обстежених *деформацій нижніх кінцівок*, що проявляється у *викривленні стопи*.

У наукових працях Р.Н.Азаряна, В.Ф. Афанасьева, В.Г.Ковиліної, Ю.В.Павлова, Б.В.Сермеєва, К.С.Яримбаш відзначено, що порушення зорових функцій в дитячому віці гальмує фізичний розвиток дітей, що відображається *на антропометричних показниках* (довжині і масі тіла, окружності грудної клітини, кистьовій динамометрії, стані постави і склепінні стоп) та *функціональних можливостях*. Так, показники росту в середньому на 5-7% нижчі, а показники ваги, навпаки, на 10-15% вищі, ніж у дітей без зорової патології.

Експериментальні дослідження Г.О.Бобкова, Н.І.Воловик, Я.І.Дуткевича, Л.Ф.Касаткіна, В.О.Кручінініна, О.В.Криличенко, О.Ю.Коломийченко, В.С.Полинкіна, Б.В.Сермеєва, Б.Г.Шеремета засвідчили відставання у дітей з порушенням зору розвитку **рухових якостей** за всіма показниками у порівнянні з нормою. Так, відставання у показниках *витривалості, швидкості, сили, гнучкості та координації рухів (точності, спритності, статичної і динамічної рівноваги)* коливаються в межах від 7 до 73,3 %. Дані Г.О.Бобкова базувались на основі результатів бігу субмаксимальної швидкості, тобто виконання циклічної та динамічної роботи. Л.Ф.Касаткін же досліджував *витривалість* до статичних зусиль різноманітних м'язових груп. О.В. Криличенко довів зниження показників усіх складових витривалості - загальної, швидкісної та силової (динамічної).

Дослідженням *швидкості* у дітей з порушеннями зору займалась низка науковців (Р.Н.Азарян, Я.І.Дуткевич, В.Н.Ніколаєв, Л.А.Семенов, Б.В.Сермеєв, В.П.Шликов). Базуючись на дані практичних та лабораторних досліджень, вони довели, що у дітей з вадами зору наявне зниження показників швидкості на 13-23,2 %. Наукові розробки

Н.Г.Байкіної, В.І.Кемкіної, Я.В.Крет, Д.О.Силантьєва та К.С.Яримбаш засвідчили зниження у дітей з косоокістю і амбліопією в період оклюзії показників швидкості на 15.7-21.8% відносно норми.

Я.І.Дуткевич, Л.А.Семенов, Б.В.Сермеєв, В.П.Шликов, В.Н.Ніколаєв, досліджуючи *силові якості*, виявили, що їхній рівень при порушеннях зору відстає від показників норми. Зокрема, результати останніх досліджень Н.Г.Байкіної та Д.О.Силантьєва констатували відставання на 8-12.5% у показниках м'язової сили дітей з порушеннями зору відносно норми.

Експериментальні дослідження О.Ю.Коломійченка та Б.Г.Шеремета довели, що за показниками *гнучкості* у всіх вікових групах діти з вадами зору відстають від показників норми на 15.9-31.3%.

Дослідження *точності* рухів при порушеннях зорового аналізатора були розпочаті А.А. Крогіусом, К.Х. Кекчевим, Т.І.Беловою та М.І. Земцовою та показали відставання сліпих у формуванні просторових компонентах рухів.

Дослідження Л.Ф.Касаткіна дозволили виявити характерні особливості *диференціації просторових та часових параметрів рухів* дітей з порушеннями зору і показали нерівномірність їх розвитку на різних вікових етапах. Порівняльний аналіз показників точності просторової оцінки рухів сліпих дітей і дітей з нормальним зором засвідчив відставання у молодшому шкільному віці на 29 %, у старшому шкільному віці - на 14 %. Показники ж часового аналізу у сліпих дітей молодшого шкільного віку на 9 % вищі від норми, у старшому шкільному віці вони сягали 28.8 %.

На основі експериментальних даних Б.Г.Шеремета було доведено значне відставання ще в одному компоненті точності, а саме у *диференціації м'язових зусиль* у дітей з вадами зору у порівнянні з нормою.

Дослідження *здатності до збереження рівноваги*, проведені Я.І.Дуткевичем, Л.Ф.Касаткіним, А.Н.Седашевим, Б.В.Сермеєвим, показали, що у дітей з вадами зору має місце порушення статичної та динамічної рівноваги.

Наявність зорових порушень ускладнює *просторову орієнтацію*. Дослідження Л.І.Солнцевої, В.А.Кручиніна, Л.І.Плаксіної, В.С.Сверлова, Л.А.Семенова та інших довели, що діти з порушеннями зору не в змозі самостійно оволодіти навичками просторової орієнтації.

М.І.Земцова та В.О.Феоктістова зазначили, що просторові уявлення дітей з вадами зору фрагментарні і досить часто мають приблизний характер. М.І.Земцова визначила ряд причин, що викликають проблеми у сліпих дітей при просторовому орієнтуванні. Серед них – страх перед пересуванням у навколишньому просторі, відсутність інтересу до ознайомлення з ним, необхідність приділяти значну увагу техніці пересування, відсутність умінь правильно

використовувати залишковий зір. Вона звернула увагу на те, що навіть при незначному залишковому зорі діти постійно використовують візуальне сприйняття дійсності, а слухові та дотикові способи отримання інформації використовуються як допоміжні при виділенні ознак предметів, які сприймаються.

Значна проблема при оволодінні простором пов'язана зі своєрідністю *ходьби* сліпих та слабозорих дітей (Р.Н.Азарян, Н.Г.Байкіна, А.А.Габріелян, Л.С.Сековець). У них спостерігається широка постановка ніг, порушення рівноваги під час руху, зайве м'язове напруження, неузгодженість рухів рук та ніг, а також низько опущена голова. Результати досліджень Л.С.Сековець свідчать, що у слабозорих дітей довжина кроку при ходьбі на 4-5 см менше у порівнянні з нормою.

Дослідження Р.Н.Азаряна та А.А.Габріеляна довели, що порушення якісних характеристик ходьби, а саме прямолінійності та рівномірності руху, довжини кроку і постановки стоп, негативно впливає на формування інших локомоцій. Вони відмічають, що під час бігу так само, як і при ходьбі, спостерігаються ті самі помилки. Н.Г.Байкіна та Д.О.Силантьєв вказують, що несформованість бігу за вказаними ознаками зустрічається у 63.5 % дітей з вадами зору [1,4].

Отже, для дітей з порушеннями зору характерними є прояви дизонтогенезу як у природному (біологічному), так і в психофізичному розвитку, що призводить до дефіциту природних потреб дитини в рухах, грі, емоціях, спілкуванні, що значно ускладнює процес навчання.

Порушення рухової сфери за показниками фізичного розвитку та відставання у формування рухових якостей, що обумовлені зоровими порушеннями, потребують організованого і цілеспрямованого проведення корекційної роботи з дітьми.

Одним із перспективних шляхів вирішення цих питань є залучення інвалідів по зору до занять адаптивною фізичною культурою. Саме фізична культура є одним із ефективних засобів розвитку особистості дитини-інваліда, її фізичної та соціальної реабілітації. Ефективність використання адаптивної фізичної культури обумовлена можливістю використання різноманітних видів, форм, засобів на усіх вікових етапах та багатогранністю педагогічних і соціальних функцій, які вона виконує.

Література:

- 1. Азарян Р. Н.** Исследование физкультурных и спортивных интересов у слепых и слабовидящих школьников / Р. Н. Азарян // Дефектология. – 1982. – № 6.
- 2. Бальсевич В. К.** Онтокинезиология человека / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 6.
- 3. Выготский Л. С.** Основы дефектологии : собр. соч. :

в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 5. – 326 с. 4. Крет Я. В. Діагностика й корекція психомоторного розвитку осіб з порушеннями зору : посібник / Я. В. Крет, Н. Г. Байкіна. – Запоріжжя : ЗНУ, 2005. 5. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка : підручник / Є. П. Синьова, С. В. Федоренко. – К., 2009.

Подгаєцький А. В. Особливості формування рухової діяльності у дітей із вадами зору.

У статті розглянуто особливості формування та розвитку рухової діяльності дітей з порушеннями зору. Відзначено, що порушення зору негативно відбиваються на усіх компонентах рухової діяльності. Показано, що ефективним шляхом активізації рухової активності, корекції та компенсації рухової та психічної сфери дитини виступає адаптивна фізична культура.

Ключові слова: рухи, рухова діяльність, рухова активність, рухові порушення, фізичні якості, фізичний розвиток, сліпі та слабозорі діти, корекція, компенсація, адаптивна фізична культура.

Подгаецкий А. В. Особенности формирования двигательной деятельности у детей с нарушениями зрения.

В статье рассмотрены особенности формирования и развития двигательной деятельности детей с нарушениями зрения. Отмечено, что нарушения зрения негативно влияют на все компоненты двигательной деятельности. Показано, что эффективным путем активизации двигательной активности, коррекции и компенсации двигательной и психической сферы ребенка выступает адаптивная физическая культура.

Ключевые слова: движения, двигательная деятельность, двигательная активность, двигательные нарушения, физическое развитие, слепые и слабовидящие дети, коррекция, компенсация, адаптивная физическая культура.

Podgaetzkiy A. The features of forming of motor activity by children with visual disorders.

In the article the features of forming and development of motive activity of children are considered with paropsiss. It is marked that paropsiss negatively in fluenceonall components of motive activity. It is shown that an adaptive physical culture comes forward the effective way of activation of motive activity, correction and in demnification of motive and psychical sphere of child.

Key words: movement, motor activity, motor impairment, physical development, the blind children and visually impaired children, correction, compensation, adaptive physical culture.

УДК 37.013.42-053.2-056.24

Поліщук О. А.

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОРІЄНТАЦІЇ ТА ТРУДОВОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ
З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я**

Реабілітація осіб, які мають обмежені можливості – складна, багатоаспектна проблема сучасного суспільства, особливо в країні з перехідною економікою, яка переживає період не просто занепаду, а розвалу всіх своїх основних сфер. Виходячи з цього, доцільно сформулювати такий варіант процесу соціальної й трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями, в якому будуть враховані інтереси як самої людини, так суспільства й держави, що і є метою нашого дослідження.

Метою трудової реабілітації визначається створення особам з обмеженими фізичними можливостями рівних з іншими членами суспільства умов для участі у соціальному, культурному, творчому, економічному і громадському житті шляхом надання їм можливості оптимальної реалізації свого трудового потенціалу. У цьому плані пропонуються різноманітні шляхи та методи вирішення проблем з включенням в процес трудової реабілітації педагогічного аспекту, що передбачає високий ступінь комунікації особистості та забезпечення умов активної творчої діяльності.

У сфері трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями необхідно передбачити запобігання усіх варіантів дискримінації, які можна об'єднати в шість типів:

- психологічна дискримінація – роботодавець може прийняти заяву, але зробити це так неохоче, що особа з обмеженими можливостями вирішить за краще забратися, або не зможе зробити необхідне враження про свою компетенцію через очікування відмови;
- статистична дискримінація – роботодавець може заочно викреслити осіб з обмеженими можливостями із "листа очікування" на тій підставі, що "останні дослідження" та статистичні дані припускають, що такі особи в середньому працюють менш ефективно;
- дискримінація за вимогами – роботодавець свідомо завищує критерії для певного виду роботи під приводом збереження певного стандарту робочої сили;
- чиста дискримінація – роботодавець відмовляє в прийомі на роботу всім особам з обмеженими можливостями тому, що вважає, що інвалід не може виконувати цю роботу, або створює "великі проблеми" для роботодавця, для свого робочого місця або для себе самого; або тому, що він упереджений проти тих, кого вважає "ненормальними";

- дискримінація, що виправдовується соціальною політикою – роботодавець не приймає на роботу осіб з обмеженими можливостями під тим приводом, що у них є інші форми доходу (пенсія, допомоги тощо);

- дискримінація "за заперечення інших" - роботодавець не приймає на роботу осіб з обмеженими можливостями, так як інші працівники відмовляються працювати поруч з ними.

Створення спеціальних умов праці для людей з обмеженими можливостями досі залишається одним з актуальних питань, без якого неможливий успіх у вирішенні проблеми забезпечення трудової зайнятості даної категорії населення. Занадто багато міфів, стереотипів та невизначеностей виникають як у процесі створення спеціальних умов праці для осіб з обмеженими можливостями, так і у визначенні того, з чого вони складаються безпосередньо. Це є серйозним «гальмом» у прийнятті та реалізації державних програм у цій галузі і не дозволяє об'єктивно оцінити реальні потреби людей з інвалідністю. Не можна прийняти ефективні управлінські рішення, спрямовані на те, щоб існуючі, а також нові державні та громадські програми дозволили реально вирішувати існуючі проблеми працевлаштування осіб з обмеженими можливостями, якщо в повній мірі відсутня інформація про ситуацію, що склалася на Україні на даний момент. Досягнути максимальної ефективності при мінімальних витратах, визначити наскільки відповідають намічувані рішення і прийняті програми думок з побажаннями людей з обмеженими можливостями – все це неможливо при дефіциті інформації про їх реальні потреби у спеціальних умовах праці. І саме дефіцит подібної інформації, тобто суперечність між обсягом фактичного знання і необхідним його обсягом багато в чому і створює проблемну ситуацію у сфері трудової зайнятості осіб з обмеженими можливостями.

Розкриття сутності оптимальних соціально-педагогічних умов трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями з урахуванням віддаленого впливу психотравмуючого стресу на розвиток їх особистості стало найважливішим завданням у запропонованому соціально-педагогічному дослідженні, складовими якого є:

- розкриття педагогічних аспектів трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями;

- розкриття реального стану працевлаштування осіб з обмеженими можливостями в Україні на прикладі Луганської області;

- структуризація ускладнень під час працевлаштування осіб з обмеженими можливостями;

- розробка варіантів соціально-педагогічного реабілітаційного процесу, орієнтованого на прояв творчого потенціалу осіб з обмеженими можливостями, що забезпечує умови сприйняття себе як самодостатньої особистості і забезпечує їх працевлаштування.

Трудова реабілітація передбачає відновлення знижених або втрачених професійних функцій, відбір професії та адаптацію до неї осіб з обмеженими можливостями, дитини-інваліда, поновлення трудової діяльності таких осіб за старої або нової професії. *Трудова реабілітація включає* заходи із забезпечення зайнятості осіб з обмеженими можливостями, експертизи потенційних професійних здібностей, професійної орієнтації, професійної підготовки, підготовки робочого місця, професійно-виробничої адаптації, раціонального працевлаштування, динамічного контролю раціональності працевлаштування і успішністю професійно-виробничої адаптації.

Трудова реабілітація (професійний відбір, професійна орієнтація, професійна освіта, професійні підготовка, перепідготовка, перекваліфікація, раціональне працевлаштування) *спрямовується* на забезпечення конкурентоспроможності осіб з обмеженими можливостями на ринку праці та їх працевлаштування, як у звичайних виробничих умовах, так і в спеціально створених умовах роботи.

Професійна орієнтація інвалідів у працездатному віці, дітей-інвалідів здійснюється відповідно до індивідуальної програми реабілітації інваліда для підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці, визначення можливостей професійної підготовки, перепідготовки і наступного працевлаштування. Послуги з професійної орієнтації дітям-інвалідам надають спеціальні загальноосвітні школи (школи-інтернати), загальноосвітні санаторні школи (школи-інтернати) за участю, у разі необхідності, центрів соціальних служб для молоді та реабілітаційних установ. Професійну орієнтацію інвалідів у працездатному віці, які мають бажання працювати і зареєстровані в державній службі зайнятості, може здійснювати державна служба зайнятості.

Ми у пропонованому дослідженні намагалися спочатку визначити потреби інвалідів у спеціальних умовах праці та усуненні існуючих бар'єрів на робочому місці, а потім їх групувати за схожими ознаками, узагальнювати, класифікувати і підбирати відповідні назви (використовуючи офіційну термінологію). Таким чином, ми вирішили отримати інформацію про природні потреби інвалідів у сфері трудової зайнятості, що надалі може бути основою для побудови програм щодо вирішення проблем їх трудової реабілітації та працевлаштування.

Проблемна ситуація в сфері професійної реабілітації інвалідів носить (1) *теоретичний характер*, оскільки відсутні чіткі уявлення та моделі здатні ефективно вирішувати всі виникаючі при цьому питання; (2) *практичний характер*, тому що існують певні теоретичні розробки, але недостатньо вивчені засоби їх практичного здійснення. Якщо буде виявлена висока потреба в професійній реабілітації, то як практично здійснювати цю професійну реабілітацію невідомо.

Основними (вихідними) поняттями, використаними в дослідженні, були: «спеціальні умови праці» та «бар'єри на робочому місці».

«Спеціальні умови праці» в рамках використаної нами теоретичної інтерпретації – це комплекс заходів, обладнання, послуг, які сприяють можливості трудової діяльності інваліда, а також підвищенню ефективності його праці в порівнянні з працівниками без інвалідності.

«Бар'єри на робочому місці» - об'єктивні чи суб'єктивні чинники, що перешкоджають можливості трудової діяльності інваліда і створюють для нього нерівні умови в порівнянні з працівниками без інвалідності, що заважають ефективному виконанню покладених на нього службових обов'язків.

Основними складовими процесу забезпечення зайнятості інвалідів є їх професійна орієнтація, трудова реабілітація та працевлаштування. У всіх прийнятих нормативних документах послідовно проводиться курс державної політики на інтеграцію інвалідів до суспільного життя, у т.ч. заходами з професійної реабілітації. Остаточно основи вітчизняної політики щодо професійної реабілітації та зайнятості інвалідів було сформовано із прийняттям Державної програми розвитку системи реабілітації та трудової зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями, психічними захворюваннями та розумовою відсталістю на період до 2011 року (Постанова КМУ від 12.05.2007 № 7161). Із прийняттям цієї Програми у розумінні мети професійної реабілітації інвалідів відбулося перенесення акценту із відновлення працездатності інвалідів на їх інтеграцію до суспільного життя.

Правове вирішення поставлених питань можливо здійснити двома засобами: 1) внесенням змін до існуючих законів і нормативних актів; 2) розробкою окремого Закону, який би акумулював всі питання, що стосуються проблем працевлаштування інвалідів і представляв цілісний системний документ.

Проведені наукові дослідження **дають підстави стверджувати**, що більш доцільним є розробка окремого Закону України «Про працевлаштування інвалідів», який передбачатиме комплексне вирішення питань антидискримінаційної політики, трудової зайнятості, працевлаштування інвалідів, в тому числі шляхом розвитку соціально-економічних (інтеграційних) підприємств для інвалідів, створення для них робочих місць з метою інтеграції людей з інвалідністю у сферу праці та передбачити ефективні механізми реалізації його положень на практиці в умовах ринкової економіки України.

Література:

- 1. Врегулювання** проблемних питань працевлаштування та захисту прав інвалідів у сфері праці. – К. : Університет Україна, Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів, 2007.
- 2. Глоба О. П.** Регіональна модель комплексної реабілітації та соціальної адаптації дітей з обмеженнями життєдіяльності / О. П. Глоба // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Луганськ : Альма-матер, 2007.
- 3. Карпило М. Є.** Ефективне працевлаштування / М. Є. Карпило. – К., 1999.
- 4. Методичні рекомендації** „Інформаційно-консультативна робота з інвалідами під час їх професійної реабілітації в контексті сприяння пошуку зайнятості (з досвіду роботи)” / за ред. М. Л. Авраменка. – Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів. – К., 2008.
- 5. Регулирование** проблем инвалидности на рабочем месте : методическое пособие Международной организации труда. – Женева, 2002.

Полищук О. А. Теоретичні та практичні аспекти професійної орієнтації та трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я

У статті розглядаються питання самореалізації осіб з обмеженими можливостями у процесі трудової реабілітації.

Ключові слова: психофізична реабілітація, соціальна адаптація, інклюзія, інтеграція, трудова реабілітація, медико-психолого-педагогічний супровід.

Полищук О. А. Теоретические и практические аспекты профессиональной ориентации и трудовой реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В статье рассматриваются вопросы самореализации личности людей с ограниченными возможностями в процессе трудовой реабилитации.

Ключевые слова: психофизическая реабилитация, социальная адаптация, инклюзия, интеграция, трудовая реабилитация, медико-психолого-педагогическое сопровождение.

Polishchuk O. Theoretical and practical aspects of vocational guidance and vocational rehabilitation of persons with disabilities of health.

In the article are examined the questions of self-realization of personality of people with the limited possibilities by facilities of workers rehabilitation.

Key words: psychophysical rehabilitation, social adaptation, inclusion, integration, workers rehabilitation medico-psychology-pedagogical support.

УДК 37.013.42-053.2-056.24

Полулященко Ю. М.

**ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В ПРОЦЕСІ
СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ
МОЖЛИВОСТЯМИ**

Серед актуальних проблем становлення особистості особливо відчутними і гострими є питання, пов'язані з *інтегруванням молоді з функціональними обмеженнями в сучасне соціальне середовище*. Вчені намагаються дослідити теоретичні основи цього явища, визначити його суттєві ознаки та закономірності розвитку, виявити чинники та розкрити соціально-педагогічні умови, що впливають на процес інтегрування молоді з функціональними обмеженнями у соціальне середовище. Поряд із помітними напрацюваннями і здобутками вітчизняних та зарубіжних учених проблема інтегрування молодих інвалідів ще залишається недостатньо вивченою. Це спонукає науковців і практиків до її подальшого теоретичного осмислення та прийняття дієвих рішень, які б сприяли оптимізації соціально-педагогічного інтегрування молодих інвалідів. Реалізація процесу інтегрування молоді з функціональними обмеженнями у соціальне середовище в закладах соціального обслуговування населення різних форм власності має важливе значення як для розробки теоретичних основ соціальної політики, так і практичного здійснення соціально-педагогічної роботи, допомоги та підтримки різних соціальних груп молодих інвалідів.

Процес впровадження педагогічних технологій соціальної інтеграції дітей та молоді з обмеженими можливостями розвитку засобами адаптивної фізичної культури і спорту вимагає використання відповідного механізму. Спираючись на специфіку нашого дослідження, таким механізмом стала реалізація регіональної Програми реабілітації та соціальної інтеграції осіб з обмеженими психофізичними можливостями як сукупність цілеспрямованих, взаємопов'язаних, педагогічно керованих дій, що забезпечують успішність цього процесу в регіональному реабілітаційному просторі.

Загальна структура Програми складається з чотирьох компонентів. Перший компонент – опис вихідного й прогнозованого станів соціально-педагогічної реабілітації осіб з обмеженими можливостями. Другий пов'язаний з програмуванням системи соціально-педагогічних завдань щодо формування в них психологічної та практичної готовності до активної життєдіяльності та самореалізації як особистостей. Третім є механізм реалізації спланованих завдань з урахуванням наявних можливостей та його особливостей. В четвертому компоненті програми передбачено опис засобів соціально-педагогічного

контролю за станом підвищення рівня соціально-педагогічної реабілітації та соціальної інтеграції дітей і молоді з обмеженими можливостями.

Визначившись з основними загальними характеристиками програми, перейдемо до опису її змістовної сторони. *Метою* Програми є покращання умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями, завдяки яким інваліди матимуть змогу вести повноцінний спосіб життя відповідно до своїх індивідуальних здібностей та інтересів.

Основними завданнями Програми є:

- удосконалення системи реабілітаційних послуг для інвалідів;
- інтеграція та адаптація інвалідів у суспільство;
- підвищення рівня послуг, що надаються інвалідам та громадським організаціям інвалідів.

Програмою передбачені завдання і заходи, які повинні забезпечити покращання умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями: створення банку даних інвалідів усіх категорій; проведення наукового соціологічного дослідження становища інвалідів; інформування інвалідів про зміни та доповнення у законодавстві щодо соціального захисту інвалідів; забезпечення підготовки необхідної кількості педагогічних працівників за методиками роботи з особами, що мають обмежені фізичні можливості; збільшення кількості спеціальних груп для осіб з обмеженими фізичними можливостями, психічними захворюваннями та розумовою відсталістю у професійно-технічних вищих навчальних закладах; проведення зустрічей, «круглих столів», конференцій за участю громадських організацій інвалідів з метою розгляду проблемних питань соціальної спрямованості та залучення зазначених організацій до їх вирішення згідно з чинним законодавством; розвиток волонтерського руху в навчальних закладах різного рівня акредитації; проведення семінарів щодо взаємодії виконавчих органів влади та громадських організацій інвалідів; організація та проведення заходів фізкультурно-спортивної реабілітації інвалідів.

З позицій соціально-педагогічного характеру дослідження, який передбачає обов'язкове максимальне врахування всіх соціальних «фонових» складових, які безпосередньо впливають на механізми реалізації Програми, до найважливіших умов, які забезпечують ефективність її реалізації ми відносимо організацію й створення в регіоні єдиного реабілітаційного простору, який становить собою спеціально змодельовані умови, що мають конкретну спрямованість й орієнтовані на регіональні особливості. По суті, це багатомірний соціально-педагогічний простір, який забезпечує вибір різноманітних варіантів оптимальної спрямованості процесу розвитку й становлення особистості людини з обмеженими можливостями. Це дозволяє таким особам самовизначитись у різноманітних видах діяльності у взаємодії з

державними та громадськими організаціями, які представлені в цьому регіоні. Водночас педагогам це дозволяє створювати умови для реальної соціалізації осіб з обмеженими можливостями в широкому соціальному й культурному контексті.

Для досягнення мети і вирішення завдань дослідження було розроблено модель інтегрування, основні складові якої дозволяють спрогнозувати оптимальне середовище для життєдіяльності молодих інвалідів з метою їхнього інтегрування в таке середовище. Запропонована модель передбачає застосування технологій за такими напрямками інтегрування: *соціальне, психологічне, фізичне та педагогічне*.

Соціальне інтегрування передбачає відновлення основних соціальних функцій індивіда як суб'єкта основних життєвих сфер суспільства, що досягається шляхом його залучення до участі у клубах різного спрямування спілкування, самопомоги, заняттях за інтересами, організації та проведення дозвілля, емоційної та юридичної підтримки, а також участі в тренінгу на ознайомлення з філософією незалежного життя, тренінгу із формування навичок відстоювання прав та інтересів інвалідів, інформаційних тренінгах «Права інвалідів на освіту», «Права інвалідів на працевлаштування»; складання резюме та підготовка до співбесіди з працедавцем тощо.

Психологічне інтегрування пов'язане з усуненням із свідомості особистості уявлення про безвихідь її становища, формування впевненості в собі та мотивації подолання кризових ситуацій: ґрунтується на результатах діагностики психологічних якостей, здібностей та інтересів клієнтів та подальшої психокорекційної роботи (індивідуальної та групової). Групова робота спрямована на формування достатнього рівня самооцінки, емоційної стійкості, удосконалення комунікативних навичок, досягання відчуття психологічного комфорту в мікросоціумі. У процесі індивідуальної психокорекційної роботи інвалідам надавалася психологічна допомога, що спрямована на блокування негативних установок, зміну поведінкової реакції, роз'яснення психологічного стану та усвідомлення причин, що його викликали, а також на пошук шляхів і способів їх якнайшвидшого розв'язання.

Фізичне інтегрування передбачає виявлення та активізацію компенсаторних можливостей організму інваліда для організації подальшого активного самостійного життя і сприяння посиленню фізичного інтегрування, формування стійкого динамічного стереотипу у здорових людей, заснованого на прийнятті нетипової зовнішності і поведінки інвалідів (цього ми досягли шляхом профілактики, яка включає комплекс соціальних, просвітницьких та медико-психологічних заходів формування у молоді здорового способу життя шляхом профілактики негативних звичок вживання алкоголю та наркотиків, тютюну). Використовувалися різноманітні підходи до організації

профілактики: надання інформації про можливі шкідливі впливи на здоров'я тютюну, горілчаних виробів тощо; емоційне навчання подолання «емоційної глухоти та німоти», апеляція до цінностей і знань, виховання здатності до протидії, означення альтернативи та впливу соціального середовища, зміцнення здоров'я за допомогою спеціальних технологій.

Впровадження педагогічних технологій здійснювалося у створену раніше та функціонуючу систему діяльності лікувальних, санаторних, освітніх та реабілітаційних закладів, базовими елементами якої були режим, корекційно-профілактична робота та соціально-психологічна реабілітація. Розроблені технології (регулярні заняття різними формами адаптивної фізичної культури і спорту) змістовно вносили позитивні зміни в кожен із компонентів системи, підвищуючи її ефективність.

Регіональна Програма передбачала наступну етапність реалізації: *перший етап* – діагностично-організаційний. Він включає комплексну первинну, а потім щорічно повторювану психолого-педагогічну діагностику клієнта, вивчення його запитів і планів. Наступним є аналіз соціально-педагогічної ситуації, у якій перебуває людина з вадами психофізичного розвитку, виявлення можливостей усіх суб'єктів соціально-педагогічної діяльності. Завершується цей етап розробкою взаємодоповнюючих одна одну програм: індивідуальної програми комплексної реабілітації особи з обмеженими психофізичними можливостями та відповідної їй програми соціальної інтеграції інвалідів в сучасне суспільство шляхом інноваційного використання засобів адаптивної фізичної культури і спорту.

На другому етапі здійснюється вся особистісна соціально-педагогічна робота щодо реалізації програм. З цією метою в кожному конкретному випадку формулюються основні принципи організації діяльності, визначається пріоритетність напрямів соціально-педагогічної роботи, формується її конкретний зміст за означеними секторами. Вирішуються питання місця, де здійснюється процес реабілітації особи з психофізичними вадами, а також комплексні заходи їх соціальної адаптації.

На третьому етапі соціальної інтеграції осіб з інвалідністю в суспільство вирішується питання їх самореалізації засобами навчання, участі у різноманітних формах громадського життя, професійної підготовки та працевлаштування, багатолітньої спортивної підготовки та участі у змаганнях відповідно рівню їх психофізичної готовності.

Таким чином, розробка та впровадження регіональної Програми соціально-педагогічної реабілітації осіб з обмеженими психофізичними можливостями засобами адаптивної фізичної культури і спорту підтвердила думку про те, що від визначеності орієнтирів і стратегій регіонального реабілітаційного середовища та від координації спільних зусиль усіх суб'єктів, причетних до неї, залежить ефективність

соціальної адаптованості та інтегрованості дітей і молоді з обмеженими можливостями.

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок про інноваційність розробленої нами регіональної Програми соціально-педагогічної реабілітації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями засобами адаптивної фізичної культури і спорту. По-перше, ця програма сприяє гуманізації ставлення до інвалідів та їх проблем за рахунок використання різних варіантів комплексної соціально-педагогічної діяльності. По-друге, регіональна Програма – це науково-обґрунтований процес, який забезпечує логічну впорядкованість й етапність дій усіх суб'єктів соціально-педагогічної реабілітації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями. По-третє, наша регіональна Програма дає можливість надавати дієву допомогу кожній родині у правовій, соціальній, економічній, медичній, психолого-педагогічній сферах з метою реалізації індивідуальних можливостей та запитів інвалідів, подальшого їх самовизначення в суспільному житті.

Література:

1. Глоба А. П. Организационные и практические основы физического воспитания инвалидов с нарушениями функций спинного мозга : методические указания / А. П. Глоба // Советский спорт. – М., 1990. – 48 с. **2. Соціально-педагогічна** робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями / ред А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 146 с. **3. Тесленко В. В.** Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 / В. В. Тесленко. – Луганськ, 2007. – 42 с.

Полулященко Ю. М. Використання педагогічних технологій адаптивної фізичної культури і спорту в процесі соціальної інтеграції осіб з обмеженими можливостями.

У статті розглядаються питання соціальної адаптації та самореалізації особистості людей з обмеженими можливостями засобами фізичної культури і спорту.

Ключові слова: психофізична реабілітація, соціальна адаптація, інклюзія, інтеграція, медико-психолого-педагогічний супровід.

Полулященко Ю. М. Использование педагогических технологий адаптивной физической культуры и спорта в процессе социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями.

В статье рассматриваются вопросы социальной адаптации и самореализации личности людей с ограниченными возможностями средствами физической культуры и спорта.

Ключевые слова: психофизическая реабилитация, социальная адаптация, инклюзия, интеграция, медико-психолого-педагогическое сопровождение.

Polulyaschenko Y. M The use of pedagogical techniques of adaptive physical education and sports in the process of social integration of persons with disabilities of health.

In the article are examined the questions of social adaptation and self-realization of personality of people with the limited possibilities by facilities of physical culture and sport.

Key words: psychophysical rehabilitation, social adaptation, inclusion, integration, medico-psychology-pedagogical support.

УДК 376

Резніченко Н. В.

**РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ
ПЕРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ПРОТЯГОМ ПЕРІОДУ
НАВЧАННЯ ГРАМОТИ**

В процесі вивчення рідної мови учні повинні оволодіти в обсязі програми певними вміннями правильного використання в мовленні слів, словосполучень, речень певних конструкцій, набути орфоепічних навичок, розвивати зв'язне мовлення з опорою на наочність та життєві ситуації.

Цілеспрямована робота над розвитком зв'язного мовлення передбачає: спостереження за мовленнєвою поведінкою дітей, спеціальну програму оволодіння навичками правильного, точного висловлювання, мовленнєву практику у процесі засвоєння програмового матеріалу.

Як і у масовій школі, так і у корекційній курс української мови – важлива складова змісту освіти, оскільки він не тільки окремий навчальний предмет, а й засіб опанування всіх інших шкільних дисциплін. Основною метою його є розвиток умінь і навичок мовлення; поглиблення знань про усне і писемне, діалогічне й монологічне мовлення; особливості висловлювань, обумовлені комунікативними завданнями, ситуацією спілкування.

Це положення передбачає поряд з освітньою підготовкою набуття дітьми достатнього особистісного досвіду, культури спілкування і співпраці в різних видах діяльності.

Проведені останнім часом дослідження вчених та практика школи доводять, що лише різноманітна за змістом і формою систематична мовленнєва діяльність здатна забезпечити ефективний

мовленнєвий розвиток; посилення практичної спрямованості навчання мови – орієнтація на різнобічний мовленнєвий розвиток (слухання, говоріння, читання, письмо); забезпечення наступності змісту мовної освіти і вимог до його засвоєння між базовими компонентами дошкільної освіти і початкової школи.

Мовленнєвий розвиток є однією з найважливіших складових формування дитячої особистості взагалі. В.Г. Петрова зазначає, що мовленнєвий розвиток дитини має стати центром процесу навчання грамоти. [1,с.45]

Важливість досліджуваної проблеми пояснюється тим, що добре розвинене мовлення допомагає сприймати докільця, реалізувати навчальні, пізнавальні і виховні функції учбового процесу. Від рівня сформованості мовленнєвих умінь під час навчання грамоти залежить успішність осмисленого засвоєння мови та розвитку мовлення в майбутньому.

Актуальність дослідження зумовлена вагомістю проблеми для методики формування мовлення школярів, з одного боку, а з іншого – обмеженістю дослідження проблеми в теоретичному і практичному планах.

Насамперед необхідно визначити педагогічні умови, методи, прийоми роботи та розробити дидактичне забезпечення розвитку усного мовлення; теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати методику розвитку усного мовлення першокласників у процесі навчання грамоти. Розробити критерії, показники та визначити рівні сформованості мовленнєвих умінь першокласників; визначити педагогічні умови розвитку усного мовлення розумово відсталих учнів першого класу; розробити і експериментально апробувати методичне забезпечення розвитку усного мовлення учнів першого класу корекційної школи під час навчання грамоти.

Мовлення є однією з центральних психічних функцій, що має вирішальний вплив на формування особистості, мислення. Саме тому основним завданням шкільного курсу рідної мови є розвиток мовлення учнів, яке слід нерозривно пов'язувати з розвитком мислення, бо мовлення без мислення – це пустопорожнє говоріння, а мислення без мовлення – нереальне. Рівень розвитку як мислення так і мовлення дитини прямо пропорційно залежить від її словникового запасу. Чим багатший словник, тим проникливіше вона бачить світ, тонше вичленовує явища, точніше сприймає почуте й прочитане, чіткіше формулює й виражає свої думки. Зв'язок мовлення і мислення становить основу логічності мовлення [2,с.441].

Необхідність навчати дітей зв'язно висловлювати свої думки викликала до життя термін "зв'язне мовлення", який закріпився у методиці викладання мов у школі.

Як підкреслює. Вавіна Л.С мовлення учнів розвивається, якщо вони набувають здатності розуміти лексичне і граматичне значення

слова, словосполучення, речення, тобто якщо запам'ятовується матеріальна оболонка відповідного мовного знака і правильно співвідноситься з явищем позамовної реальності [3,с.21].

У шкільній практиці відомими є вимоги до дитячого мовлення: говорити правильно, чисто, точно, логічно, зрозуміло. Вони становлять перелік якостей літературного усного мовлення.

Однією з найважливіших складових формування дитячої особистості, і зокрема готовності її до шкільного навчання, В.Г. Петрова вважає мовленнєвий розвиток. Важливе місце серед завдань навчання грамоти, в основі якого лежать усі чотири види мовленнєвої діяльності (слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання і письмо) посідає проблема оволодіння мовними поняттями. Неусвідомлене засвоєння мовних понять розумово відсталими дітьми, що трапляється в практиці роботи корекційної школи, стає перешкодою для розвитку в них украй важливих пізнавальних умінь: спостерігати, зіставляти, аналізувати, узагальнювати, класифікувати, абстрагувати, виконуючи розумові операції при виокремленні суттєвих мовних понять. Та незважаючи на відповідну обмеженість розумових здібностей дитини, вона все ж оволодіває складною структурою рідної мови [1,с.11].

Оскільки нас цікавить саме проблема розвитку мовлення, звернемось до досліджень Л.С. Виготського [4, с93]. Вчений відзначає, що першорядною функцією мовлення дітей молодшого шкільного віку є функція повідомлення, лише в подальшому, у процесі росту, соціальне мовлення переходить в комунікативне.

В основі формування комунікативного мовлення лежать мовленнєві вміння і навички. Навичці передують первинні прості вміння. Прості вміння – це дії, які виконуються людиною вперше з метою усвідомлення способу виконання. Всю увагу при цьому спрямовано на спосіб виконання, який виступає у вигляді знань про певну дію. Зміст же запропонованих завдань (засобів розвитку мовлення) залишається поза увагою дитини.

Для кожного школяра добре розвинене мовлення – це не лише засіб спілкування, а й рушійна сила інтелектуального розвитку, інструмент пізнання і самовиховання, бо від рівня мовленнєвих навичок залежать шкільні успіхи [5, с.26].

У перших класах розумово відсталі школярі подекуди не в змозі передати зміст прочитаного своїми словами. Це зумовлено тим, що дитина знає та розуміє багато слів, але не завжди може використовувати їх у потрібний момент [6, с.342]. Часто мовлення дітей нечітке, монотонне. У розповідях переважають елементи ситуативності, наявні повтори, довготривалі паузи, внаслідок чого висловлення розумово відсталих першокласників стає незрозумілим. У фразу діти включають зайві слова, назви замінюють описом, допускають неточності.

Проблема розвитку мовлення завжди була і є однією з найважливіших у системі корекційного навчання. Вироблення в учнів

навичок практичного володіння рідною (українською) мовою, вміння правильно будувати висловлення в усній і письмовій формі – основне завдання, яке постає перед колекційною школою. Практичній реалізації форм мовленнєвої діяльності сприяє своєчасне і достатнє засвоєння основних функцій мови.

В основу шкільного курсу української мови покладено мовленнєву діяльність (аудіювання, читання, говоріння і письмо). Зміст його включає знання про мову і мовлення, різні форми і види мовленнєвої діяльності та мовні й мовленнєві вміння, які забезпечують формування особистості [7, с.112]. У процесі навчання української мови поглиблюється уявлення школярів про навколишній світ, розвивається їхнє образне і логічне мислення, вдосконалюються вміння і навички усного та писемного мовлення, формується певне коло знань про мову і мовні вміння.

Виходячи з того, що мовлення – це діяльність, яка передбачає використання мови з метою спілкування, пізнання, впливу на інших людей, Кравець Н.П. зазначає, що "основну увагу слід приділяти мовленнєвій діяльності як в усній, так і в письмовій формі. Слід цілеспрямовано вдосконалювати граматику мовлення учнів, учити їх сприймати і розуміти чуже мовлення, а також будувати висловлювання у відповідності з нормами мови" [8, с76].

Пошуки шляхів ефективного розвитку мовлення є, безперечно, однією з важливих проблем, яка стоїть перед сучасною олігофренопедагогікою. Першочерговість цього визначається необхідністю оволодіння державною мовою, вільним опануванням уміннями і навичками спілкування, а це зумовлено завданнями корекційної школи і змістом освіти. Результати наукових досліджень знайшли своє відображення в програмах, підручниках і методичній літературі.

Для реалізації поставленої мети слід розвивати, удосконалювати всі види мовленнєвої діяльності. Відповідно до мети і пріоритетів мовної освіти відзначено зміст роботи над формуванням в учнів умінь самостійно створювати усні й письмові висловлення, які потрібні їм у майбутній діяльності й просто у життєвому спілкуванні.

Аналіз змісту *програми* з навчання грамоти для шкіл з українською мовою навчання показує, що в ній передбачається розвиток усного мовлення першокласників, формування елементарних аналітико-синтетичних умінь у роботі над текстом, реченням, словом.

Практичне навчання усного мовлення першокласників відбувається з першого дня перебування їх у школі. У зв'язку з цим розвиток мовлення розглядається як провідний принцип, що пронизує і об'єднує всі без винятку боки мовленнєвої діяльності учнів.

Паралельно з формуванням у першокласників умінь читати і писати, вчитель, відповідно до навчальної програми, готує дітей до побудови зв'язних висловлювань, а саме: збагачує лексичний запас

школярів словами різних тематичних груп, вчить будувати словосполучення і речення, перебудовувати деформовані речення, доповнювати незавершене речення 1-2 словами, складати речення за малюнком, усно переказувати сюжетний текст букварного типу.

Заслуговують на увагу методичні рекомендації щодо роботи над мовленнєвим розвитком дітей молодшого віку". Особливо цінними вважаємо слідуючі:

– комунікативна спрямованість навчання – вивчення рідної мови повинно бути спрямоване на оволодіння нею як засобом спілкування;

– комплексний підхід до розвитку мовлення – педагог працює одночасно над збагаченням словника дітей, правильною звуковимовою слів, інтонаційною виразністю мовлення та активізацією засвоєних слів;

– засвоєння нових слів на основі чуттєвого досвіду, за допомогою різних аналізаторів (саме цей принцип спрямований на введення нової лексики);

– взаємозв'язок мислення, мови і мовлення передбачає практичне ознайомлення з граматичними формами рідної мови, артикуляцією звуків, багатозначністю слів, синонімами, антонімами;

– забезпечення максимальної мовленнєвої активності.

Основним посібником для розвитку усного мовлення першокласників є підручник «Буквар». Правильне його використання в навчальному процесі відіграє важливу роль для розвитку комунікативних умінь.

Малюнки підручника "Буквар" (автор Л.С Вавіна) дають можливість пов'язати навчання з життям, служать наочним матеріалом для сприймання та розуміння текстів.

Одним із найважливіших завдань навчання рідної мови є формування і вдосконалення комунікативних умінь розумово відсталих школярів, навичок *оформлення зв'язного викладу* своїх думок, почуттів, намірів. У вирішенні цього завдання велику роль відіграє продумана і систематична робота над реченням.

Виходячи з того, що речення – це основна одиниця спілкування, головним фактором мовленнєвої культури першокласників ми вважали вміння правильно будувати речення, застосовувати їх у власному мовленні.

Таким чином формування мовленнєвих умінь доцільно здійснювати *комплексно*, тобто одночасно працювати над вживанням слова, його вимовою і використанням граматичних форм. Вирішення цього питання можливе лише при використанні різних методів, які тісно пов'язані між собою, взаємно доповнюють один одного.

Аналіз стану досліджуваної проблеми свідчить, *по-перше*, про недоліки в плані змісту і форм роботи, орієнтованих лише на формування навички читання та репродуктивне відтворення прочитаного, а не на розвиток мовлення в цілому. *По-друге*, при

використанні творчих завдань та завдань з логічним навантаженням не формується гнучкість переносу вмінь на завдання широкого кола.

Педагогічними умовами розвитку усного мовлення розумово відсталих першокласників виступали: використання відповідного дидактичного матеріалу та методичного забезпечення навчання; урахування вікових та розумових особливостей школярів; оптимальне поєднання методів і прийомів роботи у процесі навчання грамоти.

Література:

1. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. **2. Выготский Л. С.** Мышление и речь // Избранные педагогические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. **3. Навчання і виховання учнів 1 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. Савченко О. Я.** – К. : Початкова школа, 2002. **4. Аксенова А. К.** Методика обучения русскому языку в коррекционной школе / А. К. Аксенова. – М. : Владос, 1999. **5. Гнездилов М. Ф.** Развитие устной речи умственно отсталыми школьниками / М. Ф. Гнездилов. – М. : Учпедгиз, 1947. **6. Богуш А. М.** Методика розвитку рідної мови / А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 1992. **7. Богуш А. М.** Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку : навч. посіб. / А. М. Богуш. – К. : Видавн. дім "Слово", 2003. **8. Кравець Н. П.** Розвиток мовлення учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови / Н. П. Кравець. – К. : А. С. К, 1999.

Резніченко Н. В. Розвиток мовлення розумово відсталих першокласників на уроках протягом періоду навчання грамоти.

У статті зроблено спробу розглянути різні підходи, які б забезпечували ефективний розвиток мовлення розумово відсталих школярів протягом періоду навчання грамоти.

Ключові слова: мова, мовлення, мовленнєве спілкування, діалогічне мовлення, розвиток усного мовлення.

Резниченко Н. В. Развитие речи умственно отсталых первоклассников на уроках в течение периода обучения грамоте.

В статье предпринята попытка рассмотреть различные подходы, обеспечивающие эффективное развитие речи умственно отсталых школьников в период обучения грамоте.

Ключевые слова: язык, речь, речевое общение, развитие устной речи, диалогическая речь.

Reznichenko N. Language development of mentally retarded pupils of the first class on the lessons during teaching reading.

The paper presents a analysis and methodological development of connected speech correctional school students with exercises. Selected and

seted features and performance, in a match with the practical results, the use of exercises in the educational process.

Key words: speech, language, vocal intercourse, development of verbal speech, dialogic speech.

УДК 376.016.502*05

Соломина Е. Н., Тушева Е. С.

**КАЛЕНДАРЬ ПРИРОДЫ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ
У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА**

Природа для умственно отсталых школьников является богатейшим источником различной информации, конкретных знаний и эмоциональных переживаний. Овладевая первоначальными природоведческими знаниями, дети учатся понимать и осмысливать явления, происходящие в природе. Знакомство с природой способствует развитию внимания, наблюдательности, мышления, речи детей, формирует интерес к окружающему миру. Усвоение знаний о природе подводит умственно отсталых школьников к осознанию взаимозависимостей природных объектов и явлений. Наблюдения, проводимые за природой, служат материалом для развития эстетических чувств, формирует и расширяет познавательный интерес учеников. (А.В. Усвайская, В.А. Постовская Т.Н. Головина, В.Г. Петрова, Л.В. Кмытук, Е.Д. Худенко, Ю.Ф. Кузнецов, С.В. Кудрина и др.)

Одним из эффективных приёмов формирования природоведческих знаний у младших школьников с интеллектуальными нарушениями являются систематические специально организованные наблюдения за сезонными изменениями живой и неживой природы и ведение календаря природы. Этим видам работы по праву отводится ведущая роль в развитии и активизации познавательной деятельности учащихся, расширении их природно-средовой ориентировки.

В процессе непрерывных систематических наблюдений учащиеся специальной школы последовательно знакомятся с характерными приметами времен года, учатся видеть наиболее очевидные связи и отношения между явлениями живой и неживой природы, бережно относиться к природе. Ведение календаря способствует закреплению знаний о природе, расширяет возможности отражения причинно-следственных и временных связей между состоянием погоды и объектами или явлениями природы разными способами [1, 2].

На уроках и во внеурочное время проводятся фенологические наблюдения, на основе которых формируются и совершенствуются умения детей изучать объект наблюдения, в соответствии с

наблюдаемыми признаками определять его состояние, находить и соотносить различия и сходства в состоянии наблюдаемого объекта, устанавливать элементарные причинно-следственные зависимости между наблюдаемыми объектами, пробовать прогнозировать состояние погоды.

В процессе наблюдения за неживой природой фиксируются периодичность и цикличность чередования времен года. В жизни растений выделяются фазовые, периодически меняющие друг друга показатели-признаки (осеннее изменение окраски листьев на деревьях, листопад, состояние деревьев в покое зимой, весной - распускание почек, появление молодой листвы, бурное цветение, созревание семян и плодов). Обращается внимание на характер реагирования и механизмы приспособления животных к погодным условиям (прилет/отлет птиц, выведение потомства). Значимая роль отводится пониманию и соотношению изменений в жизни и деятельности человека (труд, досуг, быт, одежда) в зависимости от времени года. Эти наблюдения с одной стороны, носят познавательный характер, определяют практическую направленность обучения, с другой - выполняют аналитико-синтетическую функцию обработки полученных сведений, обобщение которых способствуют формированию понятий о временах года, погоде, климате и установлению причинно-следственных связей и зависимостей между природными явлениями, объектами и субъектами [3].

На протяжении всего школьного обучения планомерно организованные наблюдения за сезонными изменениями в природе претерпевают качественные и количественные изменения. Постепенно накапливаемые сведения о природном окружении постоянно уточняются и углубляются, принимают большую целенаправленность, элементарную научную обоснованность и практическую значимость.

В условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида ведение календаря природы направлено не только на формирование знаний об окружающей природе, но и на коррекцию нарушений психофизического развития. На основе осмысления наглядных причинно-следственных связей в природе у детей с нарушением интеллекта формируются элементарные формы логического мышления и доказательной речи. Возможность обсудить и отразить увиденное природное явление или связанное с ним событие способствует формированию коммуникативных умений и навыков коммуникативного поведения. В процессе активного наблюдения за сезонными изменениями в природе развиваются произвольное внимание.

Ежедневные наблюдения фиксируются в классном календаре природы. Это происходит под руководством учителя или воспитателя. Анализируя сегодняшний практический опыт педагогических коллективов специальных коррекционных школ VIII вида, мы столкнулись с основной, на наш взгляд, проблемой и вытекающих из этого ряда последствий, а именно – с недостаточной методической

осведомленностью педагогов в вопросах организации проведения сезонных наблюдений и ведения календарей природы. И как следствие низким уровнем практической реализации коррекционно-развивающего потенциала, заложенного в работах данного вида.

Нами были отмечены следующие факты:

- однотипность оформления календарей природы на протяжении нескольких лет обучения детей;
- фрагментарность проведения сезонных наблюдений;
- формальная фиксация состояния погоды с использованием одних и тех же условных обозначений;
- низкий уровень аналитической обработки материалов наблюдений;
- отсутствие преемственности в проведении урочных и внеурочных наблюдений, несогласованность действий учителя и воспитателя в вопросах изучения и отражения сезонных изменений в природе;
- случайный, не систематизированный подбор дидактического и занимательного материала, используемого в целях повышения интереса к наблюдениям и их отображениям.

Из сказанного видно, что интерес к вопросу ведения календаря природы детьми с нарушениями интеллекта определяется потребностями педагогической практики в совершенствовании методического сопровождения учебно-воспитательного процесса.

Перед нами встала методическая задача - расширить, упорядочить и разнообразить работу по ведению календарей природы. Мы полагаем, что в ее реализации заложен огромный коррекционно-развивающий потенциал и возможность многофункционального использования специальных методов, приемов и средств обучения. Тем самым было оправданным наше стремление избежать однообразных и малозначительных для учащихся вариантов ведения сезонных наблюдений и их формальной фиксации в классных календарях природы.

Многие педагоги поднимали вопросы: «Где? Когда? Как часто проводить наблюдения за сезонными изменениями в природе?», сетовали на нехватку времени и на некоторое несоответствие тематики уроков объяснительного чтения, математики и рисования задачам проведения сезонных наблюдений и ведения календаря. Это послужило основанием для разработки обоснованного междисциплинарного подхода к планированию, организации, проведению и фиксации природоведческих наблюдений, в котором необходимо учитывать:

- типологические и индивидуальные особенности усвоения природоведческого материала учащимися с нарушением интеллекта;

- особенности формирования природоведческих знаний у учащихся с нарушениями интеллекта, организации природоведческих наблюдений и способы их фиксации в календаре природы;

- специфику методов и приемов изучения природы детьми с нарушениями интеллекта;

- практическую направленность изучения природных изменений в зависимости от сезона;

- степень самостоятельности детей с нарушениями интеллекта при выполнении природоведческих заданий;

- возможность участия детей в специально организованных школьных и внешкольных природоведческих мероприятиях.

Календарь природы рассматривается нами как интегрированное учебное пособие, которое систематизирует наблюдения за сезонными изменениями в состоянии погоды, жизни растений, животных и человека.

С его помощью возможно:

- формировать и поддерживать интерес к изучению объектов живой и неживой природы;

- обогащать чувственный опыт детей посредством наблюдений объектов живой и неживой природы, природных явлений;

- фиксировать и описывать дискретные и непрерывно-дискретные (фазовые) показатели состояния природы;

- узнавать состояние погоды по заданным признакам;

- понимать влияние сезонных изменений на состояние растений, животных и людей, устанавливать причинно-следственную зависимость между ними;

- сравнивать природные явления;

- устанавливать дифференциальные свойства природных явлений в зависимости от времени года;

- группировать и классифицировать явления природы на основе дифференциальных признаков, свойств и состояний;

- описывать наблюдаемые явления природы;

- классифицировать природные явления по временам года;

- понимать и представлять взаимосвязь и зависимость хозяйственно-бытовой, а в ряде случаев, и профессиональной деятельности человека от сезонных изменений природы;

- подготовить младших школьников к изучению систематических курсов «География» и «Естествознание» в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Особое внимание необходимо уделять вопросам экологии и охраны здоровья. В качестве примеров для умственно отсталых учащихся используется нейтральная, положительная или отрицательно-положительная информация. Последняя позиция предполагает, что, приводя или наблюдая отрицательные факты влияния человека на

природу, педагогу необхідно показати ребенку позитивний приклад або ймовірний вихід з даної ситуації [4, с. 36].

В календарі відображаються і оцінюються конкретні позитивні дії колективу дітей або окремого учня. З допомогою фотографій можна зафіксувати участь дітей в природоохоронних заходах, дитячі ігри в різний час року, церемонію нагородження за перемогу або участь в конкурсі, вікторині. Ці матеріали можуть послужити отправною точкою або опорою для подальшого розвитку бережливого ставлення до всього живого і неживого.

Одним з важливих, на наш погляд, завдань є навчити дітей висловлювати свій емоційно-пізнавальний досвід. В процесі проведення спостережень за явищами і предметами природного оточення слід звертати увагу дітей на ті позитивні почуття і відчуття, які вони переживають або пережили, допомогти висловити свої емоції відповідними словами, позначаючими радість, сум, тривогу, настроєння і бажання.

І, нарешті, на чому хотілось би зупинитися – на питанні регіоналізації або тотожності йому поняття краєзнавства. Цілісність використання краєзнавчого підходу визначається можливістю в повсякденній обстановці спостерігати природні об'єкти або явища і результати спостережень використовувати для формування природознавчих понять [5, с. 53 – 61].

Таким чином, на основі вищесказаного можна стверджувати, що методичне супроводження проведення спостережень за сезонними змінами в природі і ведення календаря природи передбачає формування у дітей системного бачення природного оточення.

Відповідно поставленої меті можливо при дотриманні спеціальних методичних умов, при яких розроблено алгоритм педагогічного впливу, гарантуючий досягнення поставлених цілей і завдань. Це – упорядоченість в виборі основних компонентів спостережень, наявність блоково-модульного плану проведення спостережень з можливістю розширення сфери найближчого оточення; вибір змісту практичної спрямованості, з урахуванням концентричності і преемственности в проведенні спостережень на різних роках навчання, в зміні якісних і кількісних характеристик спостережуваних об'єктів (явищ); різноманітність прийомів фіксації спостережуваних об'єктів і явищ; аналітичної обробки отриманої інформації; збільшення ступеня самостійності школярів в процесі спостережень і міждисциплінарний підхід до реалізації результатів спостережень в навчально-виховному процесі.

Литература:

1. **Постовская В. А.** Предметные уроки и экскурсии в 1-4 классах вспомогательной школе / В. А. Постовская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. 2. **Головина Т. Н.** Практические работы на уроках географии во вспомогательной школе / Т. Н. Головина. – М. : Просвещение, 1965. 3. **Тушева Е. С.** Модельный подход к изучению сезонных изменений в природе : материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды» (Москва, 9 – 10 декабря 2008 г.) / Е. С. Тушева. – М. : ГОУ ВПО МГПУ, 2008. – Т. 2. – С. 94 – 97. 4. **Шевырева Т. В.** Организация экологического образования в специальной коррекционной школе VIII вида / Т. В. Шевырева // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 1 (7). 5. **Кузнецов Ю. Ф.** Работа с календарем природы и труда во вспомогательной школе / Ю. Ф. Кузнецов // Дефектология. – 1981. – № 6.

Соломіна О. М., Тушева О. С. Календар природи як засіб формування природознавчих знань в учнів з порушеннями інтелекту.

Стаття присвячена проблемі формування природознавчих знань в учнів молодших класів спеціальної (корекційної) школи VIII виду, розглядаються науково-практичні підходи до організації спостережень і ведення календаря природи.

Ключові слова: спостереження, календар природи, природознавчі поняття.

Соломина Е. Н., Тушева Е. С. Календарь природы как средство формирования природоведческих знаний у учащихся с нарушениями интеллекта.

Статья посвящена проблеме формирования природоведческих знаний у учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида, рассматриваются научно-практические подходы к организации наблюдений и ведению календаря природы.

Ключевые слова: наблюдения, календарь природы, природоведческие понятия.

Solomina E., Tusheva E. Nature calendar as means of formation of naturalists' knowledge at pupils with intelligence infringements.

Article is devoted a problem of formation of naturalists' knowledge at pupils of elementary grades of special (correctional) school of VIII kind, approaches to the organization of supervision and conducting a calendar of the nature are considered scientifically-practical.

Keywords: Observation, a nature calendar, naturalists' concepts.

УДК 619.899 +378.147

Співак Л. А., Співак Я. О.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки значна увага приділяється розробці й теоретичному обґрунтуванню засад цілеспрямованої діяльності дітей з вадами розвитку для повноцінного життя їх у соціумі.

У учнів з особливими освітніми потребами порушення інтелектуального розвитку позначається на формуванні узагальнених засобів дій в процесі сприйняття предметів та явищ навколишньої дійсності.

Значна обмеженість знань та уявлень про навколишній світ і природу, несформованість мисленевих операцій уповільнюють темп розвитку пізнавальної діяльності, а відтак - життєвої компетентності школярів.

Численні дослідження в галузі спеціальної педагогіки і психології свідчать про те, що правильно побудована система корекційно-виховної роботи з учнями, які мають вади розвитку, забезпечує плідний розвивально-компенсаторний ефект. Не зважаючи на значні порушення емоційної та інтелектуальної сфер, зберігаються відносно високі можливості формування в них певних знань, умінь і навичок.

Особливості навчання та виховання дітей з вадами розвитку були предметом дослідження багатьох вчених – дефектологів (В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, І.В. Дмитрієва, І.Г. Єременко, А.І. Капустін, В.О. Липа, Г.М. Мерсіянова, В.І. Петрова, В.М. Синьов, Л.С. Стожок, В.Є. Турчинська, О.П. Хохліна та ін.).

Серед учбових предметів спеціальної школи важливе місце належить природознавству, вивчення якого відіграє особливу роль, як в загальному розвитку дітей з інтелектуальними вадами, так і в корекції недоліків їх пізнавальної діяльності (Є.С. Ковальова, Л.С. Стожок, В.Є. Турчинська, Т.К. Ульянова та ін.).

В розробці однієї з головних проблем теорії і практики олігофренопедагогіки – підвищення корекційно-розвиваючої ролі навчання – особливе місце належить проблемі вдосконалення процесу формування у дітей з психофізичними вадами природознавчих понять на основі існуючих уявлень про оточуючий світ, а від адекватності і стійкості сформованих понять у учнів і залежить успіх їх навчання в спеціальній школі.

Враховуючи особливості пізнавальної діяльності учнів з вадами розвитку, а саме: ослабленість функції пошуку суттєвого в явищах, мала диференційованість вмінь, відсутність логічної підпорядкованості і

системності знань, низький рівень сформованості прийому порівняння, недостатній рівень оволодіння логічним апаратом формування понять, стійкість стереотипних зв'язків і недостатній розвиток причинного мислення, процес формування понять, на наш погляд, повинен йти в системі, розділеній на окремі етапи, а кожен з них повинен виконувати свою функцію. В зв'язку з чим при формуванні природничих понять в учнів спеціальної школи, ми в своєму дослідженні за основу взяли етапи, які були запропоновані в наукових працях А.І. Капустіна.

Розглянемо методику поетапного формування природознавчих понять на навчальному матеріалі з розділу «Рослини» (6 клас).

Почнемо з першого орієнтовного етапу (I). Приступаючи до викладення певного розділу, вчитель орієнтує учнів в їх наступній діяльності. Використовуючи схеми, таблиці, які відображують різноманітність рослинного світу на Землі, проводиться бесіда про значення рослин в природі і необхідність вивчення природознавства, а саме - ботаніки – науки про рослини, їх життя, зовнішній і внутрішній вигляд, будову, користь рослин. Можна також провести екскурсію в природу, після чого необхідно перейти безпосередньо до формування системи самих понять.

Наступний – підготовчий етап (II). Основною функцією цього етапу є реконструкція – перебудова нечітко сформованих нових життєвих знань, початкове формування понять і адекватних дій на рівні наочного мислення.

На даному етапі формуються прийоми диференційованого сприйняття співвідносної абстракції, двухфазового узагальнення, узагальнення суттєвих ознак і їх порівняння, прийоми порівняння на імперичному рівні..

Оскільки на рівні образного мислення учень робить аналіз, синтез, абстрагування і узагальнення реальних їх фактів, важливо, щоб він робив це правильно. Наприклад, при поясненні нового учбового матеріалу з розділу «Рослини» діти розглядають малюнки або натуральні об'єкти, впевнюються, що органи різних рослин якісно різняться один від одного, мають різні корені, стовбури, листя.

Матеріал повинен бути підібраний так, щоб у кожному в наочно-сприймальному образі розкривалася яка – небудь суттєва ознака формуючого поняття. Наприклад, при формування понять «Квітка рослини» дається наочний матеріал, який зображує будову квітки, на фоні цілого ряду несуттєвих ознак (зовнішній вигляд, кількість частин квітки, тощо).

Не дивлячись на відмінності зовнішньої характеристик образів (колір, розмір, запах), в кожному об'єкті зображуються суттєві ознаки.

З внесенням вар'їрованої наочності кожного разу повторюється етап процесу протиставлення. Суттєві і несуттєві ознаки групуються, утворюючи окремі ланки зв'язку, тобто йде процес початкового узагальнення з одночасним протиставленням.

Таким чином, на підготовчому етапі, тільки за допомогою наочності, яка містить суттєві і несуттєві ознаки, намічається тенденція перебудови життєвих уявлень і понять. Це створює передумови формування загальних уявлень і початкових понять. Перехід до формування нового уявлення за аналогічною методикою несе в собі обов'язковий елемент переміщення суттєвих ознак двох уявлень. Коли вчитель дає завдання: «Подивися і знайди, в чому їх схожість і в чому їх відмінність» (мова йде про кімнатні і польові рослини), то учні включаються до пошуку схожого і відмінного, що сприяє початковому формуванню операції порівняння.

На даному етапі вчитель формує фонд природничих знань і логічних операцій на рівні образного мислення. Учні на емпіричному дійовому рівні безсловесних розгорнутих характеристик навчаються диференційовано розглядати малюнки, натуральні об'єкти, абстрагувати, узагальнювати, порівнювати.

Весь хід навчання готує базу для формування тих самих прийомів діяльності, але вже на рівні словесно-логічного мислення.

Головна задача слідуєчого перехідного (основного етапу (III)) складається з формування фонду знань і прийомів діяльності на рівні словесно-логічного мислення, з включенням в процес навчання схем, словесних інструкцій, алгоритмів дій, правил.

На цьому етапі (III) продовжується робота з формування прийомів діяльності: однофазового узагальнення тільки суттєвих ознак, ізолюючої абстракції, порівняння з послідовним формуванням понять: «ознаки суттєвого», «ознаки достатні», «ознаки схожості», «ознаки відмінності».

Розглянемо послідовність роботи по формуванню понять на цьому етапі використовуючи конкретний матеріал.

Наведемо приклад формування поняття «Рослина – цілісний організм». Для цього можна використовувати схему, на якій подано характеристика кожного органу рослини: корінь, пагін, стебло, листок, квітка.

Розглядаючи схему, учні повинні прийти до висновку, що рослина – цілісний організм, так, як має органи тісно пов'язані між собою, що складають одну цілісну систему.

Спочатку ми пропонуємо учням розглянути схему, прочитати текст підручника вголос. Учні повідомляються не тільки поняття і їх відношення, але і знання про дії, про те, як правильно мислити, вирішувачи ту чи іншу пізнавальну задачу.

Потім переходимо до безпосередньо матеріалізованих дій. Даємо учням вар'їровану наочність і одночасно пропонуємо малюнки, на яких зображені рослини з ознаками формуючих понять. Ми показуємо, пояснюємо, а потім учні самостійно виконують роботу.

Вводячи до схеми суттєві ознаки, в той же час не треба прибирати наочність. Для перевірки та закріплення засвоєного

матеріалу, переводу знань в план розумових дій, вводяться завдання практичного характеру. Наприклад ставимо запитання: «Про цей організм ми знаємо, що він розмножується насінням і черенками. Що це за організм?».

Потім даємо нову варіативну наочність із сполученням суттєвих і несуттєвих ознак. Ці ж ознаки вписані на картки, і є на таблиці. Учні розглядають таблицю, зіставляють її із змістом та роблять висновки, проте що одні ознаки постійні і незмінні, а інші змінюються. Далі ми пояснюємо, учням для того що б встановити, що перед ними, треба виявити основні, суттєві ознаки, а головне, - ті, які розкривають зміст поняття. Пояснюємо також, що поняття розкривається за допомогою системи ознак. При цьому відмічаємо, що для визначення поняття буває достатньо і однієї ознаки. Якщо сказати: «На його місці утворюється плід», відразу можна здогадатися, що мова йдеться про квітку, але якщо сказати: «Вони розташовуються на стеблі», то ми не зможемо з'ясувати про що йдеться мова, бо на стеблі можуть розташовувати, як листя, так і квіти, чи бруньки.

Це говорить про те, що дана ознака є основною суттєвою, необхідною, але недостатньою.

Навчання прийому порівняння і формування поняття ознаки «ознаки суттєві», «ознаки схожості», «ознаки відмінності», «відповідні ознаки» йде одночасно з формуванням самих природознавчих понять.

На останньому узагальненому «інтегративному етапі» (IV) відпрацьовується прийом ізолюючої абстракції, отже, узагальнюються лише суттєві ознаки. Несуттєві виступають в якості фона, будучи представленими в наочності, яка зберігається і на цьому етапі. Одночасно, встановлюється складні змістовні зв'язки. Окремий образ асоціюється з рядом ознак певного поняття. Окремі поняття сприяють встановленню зв'язків між поняттями певної системи. Наприклад, виділення кисню та поглинання вуглекислого газу асоціюється з поняттям «листя», а поняття «лист» - з загальним поняттям «рослина».

Після вивчення кожної з тем, з метою закріплення і уточнення знань проводиться робота з використанням вар'їрованої наочності.

На цьому ж завершальному етапі навчання по оволодінню учнями природничими поняттями вводиться робота з картками. Картки з ознаками формуючих понять перемішуються і дається завдання, яке стосується диференціації ознак і співвідношення їх з відповідними поняттями. Наочність у цьому випадку не використовується. Тут же вводиться завдання, яке вимагає виконання дій «підведення під поняття».

Таким чином, на всіх етапах формування понять враховується необхідність одночасного формування знань про факти та явища природи, і прийомів розумової діяльності учнів.

Саме така співвідносність може забезпечити розвиток мислення у дітей з інтелектуальними вадами. Формування природознавчих понять

на всіх чотирьох етапах будується в залежності від характеру і змісту навчання індуктивним шляхом, але не виключається і дедуктивний шлях. На всіх етапах забезпечується глибоке співвідношення елементів наочності, образного і словесно-логічного мислення з перевагою того чи іншого в залежності від стадії навчання.

Запропонована схема поетапного формування понять забезпечує по-черговість переходу від знань сформованих на рівні наочно-образного мислення до знань, які формуються на рівні словесно-наочного мислення, закінчуючись процесом їхньої систематизації.

В той же час введення чотирьох етапів дає змогу повністю регулювати діяльність учнів.

Формування понять проходить на досить високому рівні складності, що сприяє підтримці пізнавального інтересу і позитивно впливає на відношення учнів до навчання в школі.

Отже, підвищення ефективності навчання природознавству можливе лише за таких умов, коли забезпечується одночасно формування у школярів фонду знань і адекватних прийомів розумової діяльності.

Література:

- 1. Гальперин П. Я.** Психология мышления и учение о поэтапном развитии умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966. – С. 23 – 46.
- 2. Капустин А. И.** О коррекционной роли использования наглядности в старших классах вспомогательной школы / А. И. Капустин, В. Н. Синев // Дефектология. – 1978. – № 1 – 2. – С. 39 – 42.
- 3. Капустин А. И.** Коррекционно-развивающие функции наглядности в обучении учащихся вспомогательной школы / А. И. Капустин. – М. : Изд-во Прометей МГПИ им. Ленина, 1990. – С. 12 – 23.
- 4. Липа В. А.** Основы коррекционной педагогики : учебное пособие / В. А. Липа. – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.
- 5. Синёв В. Н.** Изучение причинно-следственных зависимостей при изучении исторического материала учащихся старших классов вспомогательной школы / В. Н. Синёв, А. И. Капустин // Дефектология. – 1976. – № 1. – С. 4 – 12.

Співак Л. А., Співак Я. О. Педагогічні умови корекції процесу формування природознавчих понять в учнів спеціальної школи.

В статті розглядаються деякі умови корекції процесу формування природознавчих понять в учнів спеціальної школи. Автором запропоновано етапи формування понять і дано характеристику кожному з них.

Ключові слова: уявлення, аналіз, синтез, узагальнення, наочність, поняття.

Спивак Л. А., Спивак Я. О. Педагогические условия коррекции процесса формирования естественнонаучных понятий в учащихся специальной школы.

В статье рассматриваются некоторые условия коррекции процесса формирования естественнонаучных понятий учащихся специальной школы. Авторами предложены этапы формирования понятий и дана характеристика каждому из них.

Ключевые слова: представления, анализ, синтез, обобщения, наглядность, понятия.

Spivak L., Spivak Y. Pedagogical conditions to the correction of the process of forming some notions in natural sciences with the special school pupils.

Some conditions of the correction to the process of forming certain notions in natural sciences with the special school pupils are considered in the article. The authors suggest the stages of forming the notions and give characteristics to each of them.

Key words: presentations, analysis, synthesis, generalizations, visual aids, notions.

УДК 376.1:51:159.93

Сухоніна Н. С.

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Успіхи у пошуку нових ефективних методів управління формуванням сенсорно-перцептивних процесів – важлива передумова для розвитку інших образних форм пізнання, зорової пам'яті, уявлень, наочно-образного мислення. Корекція пізнавальної діяльності передбачає використання прийомів і способів цілеспрямованого обстеження предметів і явищ, спираючись на різні види відчуттів (дотик, слух, нюх та ін.).

Глибокі порушення зору зумовлюють значне обмеження чуттєвого пізнання, суттєві зміни у способах, методах і прийомах навчально-пізнавальної діяльності учнів зі зниженим зором. При випадінні функцій зору виникає тимчасове порушення в цій системі, але в подальшому порушена функція заміщується за рахунок діяльності інших аналізаторів – виникає перебудова системи збережених аналізаторів [1].

Пізнання навколишнього оточення у людини в процесі розвитку відбувається на основі чуттєвого сприймання та за допомогою перцептивних дій. Тому поняття «сенсорно-перцептивна діяльність»

базується на розумінні того, що перцепція охоплює чуттєве сприймання та перцептивні дії, які забезпечують свідоме виділення певного аспекту заданої ситуації, а також перетворення сенсорної інформації, що допомагає побудові образу, адекватного предметному світу та меті діяльності.

Нами був зроблений аналіз розвитку сенсорно-перцептивної діяльності в зарубіжних і вітчизняних дослідженнях.

На сьогодні у вітчизняній літературі утвердився підхід до розвитку сенсорної та перцептивної сфери у слабозорих учнів як до важливої передумови успішного формування у них інтелектуальних дій. Зокрема Г.С. Тарасов [2] вказує, що сенсорно-перцептивні процеси позитивно впливають на розумову діяльність, сприяють активізації оцінної діяльності, забезпечують більшу стійкість мнемічних образів, мають суттєве значення в спілкуванні, при передачі та засвоєнні загальносоціальної культури.

Розв'язання проблеми розвитку сенсорно-перцептивної діяльності слабозорих учнів є важливою умовою правильної організації і побудови педагогічного процесу в спеціальній школі для дітей зі зниженим зором, який спрямований в основному на зорове сприймання. Перцептивний розвиток залежить від змісту діяльності, в процесі якої він відбувається. Відповідно до теорії перцептивних дій О.В. Запорожця [3] і В.П. Зінченка [4] вирішальне значення для перцептивного розвитку дитини має формування перцептивних дій в ході предметно-практичної діяльності. На першому етапі сприймання за допомогою перцептивних дій здійснюється виявлення об'єкту, розрізнення й виділення його інформативних ознак (контуру, форми, розміру та ін.). У розвитку цих пізнавальних дій важливу роль відіграють уроки математики в пропедевтичний період, на яких ці та інші поняття знаходяться у центрі уваги.

Аналіз наукових джерел засвідчив їх психологічну та дидактичну спрямованість, а попереднє узагальнення їх результатів дозволило зробити висновок про те, що проблема цілеспрямованого розвитку сенсорно-перцептивної діяльності у слабозорих молодших школярів не була предметом спеціальних досліджень.

В рамках даної статті ми ставили за мету довести умови активізації сенсорно-перцептивної діяльності дітей зі зниженим зором на пропедевтичному етапі навчання математики.

Для реалізації даної мети ми розробили експериментальну методичку формування сенсорно-перцептивної діяльності слабозорих учнів. Її зміст передбачав: сформувати у молодших школярів чіткі уявлення про сенсорні еталони; сформувати вміння користуватися всіма збереженими аналізаторами у процесі виконання математичних завдань; простежити вплив застосування сформованих умінь на успішність засвоєння програмового матеріалу; підготувати учнів до наступних етапів вивчення математики.

На основі результатів аналізу психолого-педагогічної літератури та даних констатувального дослідження було виділено основні засоби розвитку сенсорно-перцептивної діяльності: предметно-практична та ігрова діяльність, дидактичні вправи із залученням різних аналізаторів, малювання, вербальні завдання, математичний матеріал. Корекційне навчання відбувалося у три етапи, під впливом якого було виявлено значне зростання рівня розвитку сенсорно-перцептивної діяльності у слабозорих молодших школярів експериментальної групи, зокрема, показників засвоєння сенсорних еталонів, елементарних математичних уявлень. Під час обстеження предметів найбільш активно використовувався дотик – 91% учнів в експериментальній і 64% в контрольній групі; далі слух (73% учнів), потім кін естетичні відчуття (68%), нюх (55%) та смак (50%). Таке ж саме ранжування спостерігалось в контрольній групі, але результати за всіма показниками були значно нижчими (відповідно – 36%, 27%, 18%, 0%). Жоден учень контрольної групи не скористався смаком.

Отримані позитивні результати в учнів експериментальної групи, їх якісний і кількісний аналіз дозволили визначити найбільш ефективні умови розвитку сенсорно-перцептивної діяльності у слабозорих молодших школярів: врахування психофізичних особливостей молодших школярів зі зниженим зором, рівня сформованості сенсорно-перцептивної діяльності та попереднього математичного досвіду; організація індивідуального та диференційованого підходів з урахуванням пізнавальних можливостей дітей в засвоєнні сенсорних еталонів та арифметичного матеріалу; включення в процес засвоєння математичного матеріалу комплексу відчуттів різних модальностей; залучення до предметно-практичної діяльності на пропедевтичному етапі вивчення математики гри, малювання, дидактичних вербальних завдань; застосування системи дидактичних вправ з розвитку сенсорно-перцептивної діяльності учнів, пов'язаних з темою та комплексною метою уроку; використання на кожному уроці математики корекційно-розвивальних дидактичних матеріалів, спрямованих на всебічний розвиток чуттєвого сприймання молодших школярів зі зниженим зором.

Перспективу подальших наукових пошуків у плані проведеного дослідження ми вбачаємо в удосконаленні змісту навчальних програм для учнів початкової ланки шкіл для слабозорих дітей, а також в інтенсифікації пропедевтичної математичної підготовки слабозорих дітей дошкільного навчання в групах спеціальних дитячих садків для слабозорих дітей або в загальних групах цих садків, у підготовчих класах за спеціальною програмою.

Література:

1. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособ. / А. Г. Литвак. – СПб. : КАРО, 2006. – 336 с. **2. Тарасов Г. С.** Сенсорно-перцептивные процессы и личность / Г. С. Тарасов // Вопросы

психології. – 1980. – №4. – С. 60 – 67. 3. **Запорожец А. В.** Развитие восприятия и деятельность / А. В. Запорожец // Восприятие и действие : симпозиум 30 XVIII междунар. психол. конгресса / сост. А. В. Запорожец. – М., 1966. – С. 35 – 44. 4. **Зинченко В. П.** Восприятие как действие / В. П. Зинченко // Восприятие и действие : симпозиум 30 XVIII междунар. психол. конгресса / сост. А. В. Запорожец. – М., 1966. – С. 59 – 63.

Сухоніна Н. С. Оптимізація процесу навчання математики молодших школярів зі зниженим зором.

Розв'язання проблеми розвитку сенсорно-перцептивної діяльності слабозорих учнів є важливою умовою правильної організації і побудови процесу навчання математики в спеціальній школі для дітей зі зниженим зором.

Ключові слова: компенсаторні можливості, сенсорно-перцептивна діяльність, слабозорі молодші школярі.

Сухонина Н. С. Оптимизация процесса обучения математике младших школьников с пониженным зрением.

Решение проблемы развития сенсорно-перцептивной деятельности слабовидящих учащихся является важным условием правильной организации процесса обучения математике в специальной школе для детей с пониженным зрением.

Ключевые слова: компенсаторные возможности, сенсорно-перцептивная деятельность, слабовидящие младшие школьники.

Suhonina N. Optimization of process of educating to mathematics of children with violations of sight.

A decision of problem of development of sensory-perceptive activity of children with violations of sight is the important condition of correct organization of process of educating to mathematics at special school for children with the lowered sight.

Keywords: scray possibilities, sensory-perceptive activity, children with violations of sight.

УДК 376-056.36:316.614

Татьянчикова І. В.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

В умовах сучасних соціально-економічних змін у країні загострюється проблема підготовки осіб з вадами розвитку до самостійного життя, що потребує володіння ними не тільки певними знаннями і навичками, але й вміннями розв'язувати життєві проблеми, адаптуватися до нових умов, які визначаються життям і конкретними обставинами, успішно інтегруватися у різні сфери життєдіяльності. У зв'язку з цим на перший план виходить психолого-педагогічна проблема забезпечення соціалізації дитини та формування її особистості у закладах освіти. Особливо актуальною ця проблема є щодо спеціальної освіти, відносно дітей з недоліками розвитку, оскільки їх інтелектуальний потенціал утруднює досягнення необхідної мети, не забезпечує засвоєння і самостійне використання широкого спектру соціальних, суспільних та інших форм життя.

Соціалізація є необхідною умовою розвитку людини, становлення в неї особистісних якостей у процесі засвоєння суспільного досвіду і активного відтворення нею суспільних відносин. Вона передбачає проходження дитиною, в тому числі і в спеціальному навчальному закладі, певних етапів (стадій): адаптації, на якому відбувається пристосування дитини до існування в соціумі, відповідно до його норм і вимог; індивідуалізації, на якому відбувається усвідомлення дитиною своїх можливостей: розумових, фізичних, здатності до навчання, праці та ін. при критичному ставленні до суспільних норм поведінки; інтеграції, на якому дитина намагається знайти своє місце в суспільстві, «влитися» в нього, пропонуючи використання своїх особистісних якостей та можливостей; ранньої трудової стадії, на якій забезпечується професійне становлення дитини на основі здійснення трудової підготовки в умовах допоміжної школи.

Поетапна соціалізація та становлення особистості дитини у зазначеному плані має забезпечуватися адекватними педагогічними засобами - засобами організаційних форм, змісту та методів навчання, виховання та корекції розвитку розумово відсталої дитини. При цьому найбільша ефективність педагогічного впливу забезпечується використанням системи педагогічних засобів, підпорядкованих предмету корекційно-розвивальної роботи з дітьми та відповідних показників результативності.

У психолого-педагогічній літературі розглядаються різні питання процесу соціалізації: визначення соціалізації в контексті розвитку і

становлення особистості (В.О. Аверін, Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, І.Д.Бех, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, А.Г. Ковальов, І.С.Кон, Г.С.Костюк, Б.Ф.Ломов, В.С. Мерлін, А.В. Петровський, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін, Б.М. Теплов, Б.О.Федоришин, В.А. Ядов), визначення її сутності, механізмів, стадій, факторів впливу (Г.М. Андреєва, Є.В. Андрієнко, А.П. Афонов, В.І. Войтко, В.Г. Городяненко, Т.В. Кравченко, Н.М.Лавриченко, В.В. Москаленко, А.В. Мудрик, Б.Д.Паригін, Т. Шибутані та ін.). Найбільш повно з точки зору становлення особистості представлена структура соціалізації в роботах Л.Д.Столяренко. При цьому акцент робиться саме на особистісний підхід, зростання особистості (В.В.Рибалка).

Проблема соціалізації дітей з порушенням розумового розвитку в широкому розумінні стала предметом дослідження таких авторів: Л.І.Аксьонової, Л.В.Бондарчук, І.М.Бгажнокової, Т.Жулковської, Н.Л.Коломінського, А.М.Конопльової, Н.П.Кравець, В.О.Липи, Т.Л.Лещинської, М.П.Лукашевич, О.Р.Маллера, Ж.І.Намазбаєвої, В.М.Синьова, О.П.Хохліної, Л.М.Шипіциної та ін.. Особливості процесу адаптації, зокрема соціальної, розглядаються у працях А.М.Висоцької, С.Ю.Коноплястої, В.Ф.Мачіхіної, Н.П.Павлової, А.І.Раку, В.М.Синьова, В.В.Тесленко та ін.; соціально-психологічної – Е.Я.Альбрехта, Ю.О.Бистрової, О.М.Василенко, В.В.Ерніязової, Н.Л.Коломінського, І.М.Матющенко, О.І.Проскурняк, О.П.Хохліної та ін.; соціально-трудової - О.К.Агавеляна, В.І.Бондаря, Г.М.Дульнева, Г.М.Мерсіянової, С.Л.Мирського, Н.П.Павлової, Б.І.Пінського, О.П.Хохліної та ін.. У працях В.І.Бондаря, В.Ю.Карвяліса, Я.Я.Краваліса, М.І.Кузьмицької, В.Е.Левицького, С.Л.Мирського, Б.Н.Тейвиша, К.М.Турчинської та ін. розглядається проблема професійної підготовки та професійного становлення учнів з вадами інтелектуального розвитку. Однак, проблема індивідуалізації та інтеграції розумово відсталих дітей у контексті соціалізації у спеціальній психолого-педагогічній науці ще не була предметом спеціального дослідження, притому, що були виявлені певні особливості самосвідомості розумово відсталих школярів (І.М.Бгажнокова, Л.С.Виготський, Т.О.Власова, Н.Л.Коломінський, Ж.І.Намазбаєва, С.Я.Рубінштейн, Н.М.Стадненко та ін.), засвоєння ними рольової поведінки (С.Л.Горбенко), деякі особливості дітей з розумовими вадами, що характеризують процес індивідуалізації: самооцінка тощо (Ю.О.Бистрова, Н.Л.Коломінський, Т.Л.Ліщинська, Ж.І.Намазбаєва, С.Я.Рубінштейн та ін.), які певною мірою торкаються представленої проблеми.

На сьогодні відсутні системні, комплексні дослідження проблеми забезпечення соціалізації розумово відсталої дитини в спеціальному навчальному закладі, виходячи з психологічного змісту, суті кожного з її етапів. Відсутні відповідні організаційно-методичні рекомендації

щодо реалізації цього процесу, повноти його педагогічного забезпечення у допоміжній школі. Про недостатність розробленості проблеми свідчить і сучасна педагогічна практика в закладах освіти зазначеної категорії дітей: робота в школах здійснюється переважно у напрямку підвищення ефективності адаптації дітей до змінних умов життєдіяльності (соціальної, трудової, соціально-психологічної), передбачено посилену роботу з їх трудової підготовки. Однак, цього недостатньо з точки зору становлення особистості дитини, враховуючи зовнішні (соціалізацію) і внутрішні (індивідуалізацію) детермінанти, оскільки повнота процесу соціалізації та досягнення її результатів можливі саме в процесі особистісного зростання дитини на основі забезпечення індивідуалізації та інтеграції, тобто коли вона здатна усвідомити і розпізнати в собі свої можливості, які варто розвивати, на які потрібно опиратися і максимально використовувати в подальшому своєму розвитку і професійному становленні в умовах соціального оточення, в тому числі шкільному.

Актуальність проблеми та недостатня її розробленість у теоретичному та практичному плані, необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності соціалізації даної категорії дітей в процесі їх навчання і виховання, визначили актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження – підвищення ефективності соціалізації розумово відсталої дитини на основі визначення психолого-педагогічних засад розробки та практичної реалізації педагогічної системи її забезпечення, виходячи з суті всіх етапів соціалізації, предмета та ефектів спеціального корекційно-розвивального впливу, особливостей розвитку учнів.

За основу концепції дослідження ми взяли наступні положення, а саме: соціалізація є необхідною умовою перетворення суспільного досвіду в особистий, особистісного зростання підростаючого покоління, його підготовки до самостійної життєдіяльності у соціумі. Підвищення ефективності соціалізації учнів з вадами інтелектуального розвитку в спеціальному навчальному закладі можливе на основі забезпечення повноти цього процесу з урахуванням:

1) суті можливих під час навчання дитини у допоміжній школі основних його етапів (стадій) – адаптації, індивідуалізації, інтеграції, трудової стадії;

2) центрального предмета корекційно-розвивального впливу на кожному з них та відповідних розвивальних ефектів;

3) особливостей розвитку дітей на конкретних етапах соціалізації. Забезпечення процесу соціалізації учнів передбачає:

- на етапі адаптації – формування у них адаптивних можливостей, долання проявів дезадаптованості на фізіологічному, психологічному, соціальному та соціально-психологічному рівнях;

- на етапі індивідуалізації – виявлення позитивних особливостей розвитку дитини, їх усвідомлювання дитиною на основі формування

адекватної самооцінки з метою використання у різних сферах життєдіяльності;

- на етапі інтеграції – забезпечення можливості самореалізації учня на основі розвитку та використання своїх позитивних властивостей у різних сферах життєдіяльності;

- на ранній трудовій стадії – використання виявлених позитивних індивідуальних властивостей у процесі професійно-трудової підготовки, яка здійснюється у межах спеціального навчального закладу.

У процесі засвоєння дитиною суспільного досвіду, перетворення його в індивідуальний, відбувається становлення певних особистісних властивостей, відповідних кожному етапу соціалізації, а саме:

- на етапі адаптації: засвоєння соціальних норм, знань, вмінь, навичок, правил і норм поведінки тощо;

- на етапі індивідуалізації: формування самосвідомості, оцінка дитиною своїх власних можливостей, позитивних якостей, їх розвиток в особистісному, у тому числі професійному зростанні;

- на етапі інтеграції – максимально можливе використання дитиною своїх можливостей в суспільному просторі;

- на трудовій стадії (шкільної трудової підготовки): розвиток дитиною своїх особистісних можливостей для професійного самовизначення і самореалізації.

При цьому повнота соціалізації в навчальному закладі забезпечується науково обґрунтованою системою адекватних педагогічних впливів на дитину на кожній стадії соціалізації засобами змісту, методики та організаційних форм, визначених відповідно до предмета, цілі та очікуваних результатів на всіх етапах соціалізації загалом з метою формування особистості дитини в умовах дії основних детермінант її становлення (зовнішніх та внутрішніх). Забезпечення соціалізації передбачає максимальний упор саме на особистісне становлення дитини з врахуванням позицій особистісного підходу (теоретико-методологічний підхід), принципів особистості, гуманістичної психології, використання доцентрованої (на стадії адаптації і індивідуалізації) і відцентрованої (на стадії інтеграції і трудовій) тенденцій (В.В.Рибалка).

Слід зазначити, що педагогічні ефекти (знання, вміння, навички) є невід'ємною основою соціалізації дитини. Однак, акцент робиться на досягнення показників корекційно-розвивального впливу, передусім – сформованості в учнів з інтелектуальними вадами самосвідомості, усвідомленості ними своїх можливостей, позитивних особистісних якостей, необхідних для самостійної життєдіяльності у різних сферах: трудовій, професійній, побутовій і т. ін., опорі на них та використанні у подальшому особистісному та трудовому зростанні.

Розв'язання проблеми пов'язується з визначенням провідної ролі корекційно-розвивальної роботи в допоміжній школі як відносно самостійної ланки педагогічного процесу; складової системи

спеціальної освіти як цілісного педагогічного процесу в навчальному закладі. Сутність корекційно-розвивальної роботи розкривається на основі її розгляду як системи в єдності основних системоутворюючих компонентів (В.Баудіш, М.С.Каган, В.М.Синьов, Б.К.Тупоногов та ін.). При цьому система вивчається у взаємозв'язках з відповідною метасистемою (тобто зовнішньою), в яку вона вписана і в якій функціонує (М.С.Каган): це «система загальної освіти» або «педагогічна система» і «система спеціальної (корекційної) освіти». Щодо них вона є підсистемою. Для визначення сутності корекційної роботи в спеціальній школі необхідно розглядати її з усіма основними компонентами системи освіти й лише після цього аналізувати внутрішні структури підсистеми та їх змістовно-педагогічну роль (Б.К.Тупоногов). Розгляд корекційної роботи як підсистеми загальної освіти дає змогу відобразити в ній усі найважливіші закони педагогіки, принципи навчання й виховання та охопити у цілісному вигляді її мету, зміст, методи, форми і результати (В.М.Синьов). Підхід до корекційної роботи як відносно самостійної педагогічної системи дозволяє з'ясувати особливості реалізації в ній загальних принципів навчання і виховання, побудови всіх її складових ланок та визначити свої специфічні закономірності функціонування. При цьому корекцію розглядаємо як основу, органічний стрижень усієї навчально-виховної роботи у спеціальному навчальному закладі: без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків розвитку знижується ефективність навчання і виховання дітей. Таке співвідношення усіх компонентів педагогічного процесу реалізується як принцип єдності навчання, виховання і корекції завдяки тому, що всі його вирішальні моменти містять корекційне завдання як інтегруючу складову, тобто, корекційна робота є системоутворюючим фактором щодо єдності освітнього процесу у спеціальній школі. При цьому враховуємо, що виділення складових частин спеціальної освіти (навчання, виховання, корекція) можливе лише за умови абстрагування функцій кожної з них для осмислення, організації, цілеспрямованої роботи (О.П.Хохліна).

Також виходимо з того, що корекційно-розвивальна робота у спеціальному навчальному закладі на кожному з зазначених етапів соціалізації повинна спрямовуватися на максимальне можливе соціальне зростання дитини при засвоєнні нею суспільного досвіду, формуванні способів дій в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності (Л.С.Виготський, Т.О.Власова, Г.М.Дульнев, І.Г.Єременко, М.І.Земцова, І.С.Моргуліс, Б.І.Пінський, В.М.Синьов, О.П.Хохліна, М.Д.Ярмаченко та ін.). Спираючись на це, соціальний розвиток дитини передбачає становлення її як суб'єкта діяльності, здатного до свідомого здійснення та регуляції (О.П.Хохліна).

Отже, забезпечення соціалізації в межах допоміжної школи можливе на основі використання спеціально розробленої системи корекційно-виховної роботи, яка передбачає спеціальну побудову усіх

ланок педагогічного процесу, визначення організаційних форм, змісту і методики, відповідних цілі формування в учнів з інтелектуальними вадами властивостей, визначених головними на кожному з етапів соціалізації і показникам ефективності корекційно-розвивального впливу, спрямованого на розвиток особистості, набуття нею соціальних якостей.

Література:

- 1. Аксёнова Л. И.** Социальная педагогика в специальном образовании / Л. И. Аксенова. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
- 2. Божович Л. И.** Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 468 с.
- 3. Кравченко Т. В.** Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : монографія / Т. В. Кравченко ; Інститут проблем виховання АПН України. – К. : Фенікс, 2009. – 416 с.
- 4. Лавриченко Н. М.** Педагогіка соціалізації: європейські обриси / Н. М. Лавриченко. – К. : Наук. думка, 2000. – 205 с.
- 5. Столяренко Л. Д.** Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – изд. 3-е, перераб. и доп. – Ростов-на/Д. : Феникс, 2001. – 704 с.

Татьянчикова И. В. Концептуальні основи розв'язання проблеми соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку.

Стаття присвячена проблемі соціалізації учнів з інтелектуальними вадами, визначені концептуальні основи дослідження, стадії соціалізації, теоретично обґрунтовано сутність процесу соціалізації з огляду на її місце в системі спеціальної освіти з урахуванням нових вимог в сучасному суспільстві.

Ключові слова: особистість, соціалізація, адаптація, індивідуалізація, інтеграція.

Татьянчикова И. В. Концептуальные основы решения проблемы социализации детей с нарушениями интеллектуального развития.

Статья посвящена проблеме социализации учащихся с интеллектуальными нарушениями, определены концептуальные основы исследования, стадии социализации, теоретически обоснована сущность процесса социализации с позиции её места в системе специального образования с учётом новых требований в современном обществе.

Ключевые слова: личность, социализация, адаптация, индивидуализация, интеграция.

Tatyanchikova I. V. The Conceptual base of the decision of the problem to socializations of children with breaches of the intellectual development.

The article is dedicated to problem to socializations of pupil with intellectual breaches, are determined conceptual bases of the study, stage to

socializations, is theoretically motivated essence of the process to socializations with positions of its place in system of the special formation with account of the new requirements in modern society.

Keywords: the personality, socialization, adaptation, personalization, integration.

УДК 376.1-056.36:376.016

Товстоган В. С.

ОБГРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Сучасний етап у розвитку шкільної освіти пов'язаний із упровадженням компетентнісного підходу до формування змісту та організації навчального процесу. Це зумовлено новими вимогами суспільства до особистості випускника навчального закладу, які стосуються, насамперед, його здатності самостійно навчатися протягом життя, бути мобільним, інформованим, критично і творчо мислячим, а значить і більш мотивованим до самонавчання й саморозвитку, що дозволяє йому діяти адекватно у певних навчальних і життєвих ситуаціях

Забезпечити цей результат покликана компетентнісна освіта, яка саме й зорієнтована на практичні результати: збагачення досвіду особистої діяльності, вироблення ставлень до знань, умінь, формування навичок їх застосування, розвиток конкретних цінностей особистості, засвоєння життєво необхідної теорії та практики в шкільному навчанні. Звідси випливає висновок про те, що інтегрованим результатом навчання молодого людини у школі має стати інший критерій, а саме: сформовані компетентності (предметні, міжпредметні, ключові).

Метою нашої статті є обґрунтування методики дослідження професійно-трудої компетентності учнів допоміжної школи. Результати дослідження рівня її сформованості у майбутніх випускників дадуть можливість здійснити вчасно адекватний корекційно-розвивальний вплив стосовно кожного учня для задовільної соціально-трудої адаптації. Формування зазначеної компетентності буде здійснюватись на основі розробленої нами моделі. Слід зазначити, що на сьогодні проблема вивчення й формування професійно-трудої компетентності в корекційній педагогіці ще не була предметом спеціального вивчення.

В наказі МОН України № 371 від 05.05.2008 р. „Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів...” зазначено, що компетентність як інтегрований результат індивідуальної навчальної діяльності учнів, формується на основі оволодіння ними *змістовими*,

процесуальними і мотиваційними компонентами. Отже, даний документ рівень компетентності учня визначає на основі врахування результатів оцінювання усіх зазначених складових навчальної діяльності.

В термінах діагностики компетентність ми розглядаємо як певний рівень (в баллах) на шкалі, а компетенції (компетенції – це компетентність плюс особистісні якості) – як назву шкали. Для освітньої галузі «Технологія» можна говорити про технічні, технологічні, профорієнтаційні, графічні, інформаційні, проектні компетенції.

Оцінку *змістового* компонента зазначений нормативний документ рекомендує здійснювати з урахуванням: а) характеристик якості знань: повнота, глибина, гнучкість (уміння учнів застосовувати знання), системність, міцність; б) рівня володіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо; в) сформованості загальнонавчальних та предметних умінь і навичок; г) досвіду творчої діяльності (вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези); д) самостійності оцінних суджень.

Контингентом нашого дослідження є учні допоміжної школи, особливістю яких є стійке порушення вищих форм пізнавальної діяльності. В нашому обстеженні вивченню підлягає процес формування професійно-трудової компетентності учнів допоміжної школи. Проведений нами порівняльний аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури, “Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку” щодо існування нормативних вимог і практики дослідження основних складових навчальної діяльності школярів з психофізичними вадами розвитку (в першу чергу праці В.М.Синьова, О.П.Хохліної та ін.) показав необхідність доповнити характеристики якості знань такими як *правильність* (точність відтворення навчального матеріалу); *усвідомленість* (розуміння матеріалу, вміння пояснити своїми словами, виокремити головне й другорядне), *узагальненість* [1, с.7-8; 3,с.12-19].

Отже, до показників оцінювання знань (змістового компонента) нами були віднесені такі: а) *повнота* - відтворення обсягу матеріалу, визначеного навчальною програмою; відтворення усіх характеристик, ознак об'єкта вивчення (від фрагментарного до відтворення навчального матеріалу в повному обсязі); *правильність* - відповідність відтвореного тому змісту, що закладено в навчальну програму (від не завжди точного до правильного відтворення навчального матеріалу); *узагальненість*; *гнучкість (оперативність, динамічність)*; *системність*; *міцність*; б) рівні володіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки, аналізувати причинно-наслідкові зв'язки; в) сформованість загальнонавчальних та предметних умінь і навичок; г) досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми та

розв'язувати їх, формулювати гіпотези); д) самостійність оцінних суджень.

В основу дослідження пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів нами покладена структура техніко-технологічних знань, розроблена О.П.Хохліною та Г.М.Мерсіяною. Це - знання про: 1) результат (об'єкт) праці: вироби, їх деталі; 2) предмет праці: матеріали (картон, природні, текстильні матеріали, пиломатеріали, метал, дріт тощо), напівфабрикати та ін.; 3) засоби праці: інструменти робочі (ножиці, гладилка, шило, голка, циркуль, свердла, кусачки, стусло, різні види пилок тощо), контрольно-вимірювальні (мірка, лінійка, циркуль), допоміжні (підкладна дошка, наперсток та ін.) тощо; 4) трудові дії (відрізати, розмітити, просвердлити та ін.) та послідовність їх виконання [2, с.7-8].

Сформованість операційно-організаційного (процесуального) компонента навчальної діяльності кожного учня допоміжної школи нами оцінювалась на основі аналізу *характеристик* ефективності дій:

а) правильність (від значних похибок до правильного виконання дій);

б) дотримання норм часу на виготовлення виробу (швидкість) (від занадто повільного до відповідного часовому нормативу);

та *характеристик виконання завдань*:

а) розуміння завдання (від допомоги до повного розуміння);

б) новизна умов завдання (за зразком, аналогічне, відносно нове завдання);

в) самостійність виконання (від постійної допомоги до повної самостійності), різні види допомоги: *практична* – спільне виконання дії з вчителем, показ дії; *вербальна* - повторний інструктаж, аналіз, пояснення завдання, запитання, підказка, вказівка; *загальна* - стимулювання, підтримка, схвалення, активізація уваги);

г) усвідомленість способу виконання завдання (здатність давати вербальний звіт, повнота відображення дій, розуміння найістотнішого; рівень доказовості пояснень);

д) узагальненість (вміння визначати раціональний спосіб діяльності у змінених умовах за структурою: аналіз завдання, визначення необхідних технологічних операцій, їх послідовності, знаходження спільного та нового у порівнянні з вивченим матеріалом);

ж) дотримання технічних вимог у процесі виконання робіт (якість виконаної роботи);

з) цілеспрямованість, поетапність виконання та ін. (від недостатньо цілеспрямованого до відповідності вимогам);

к) вербалізація виконання завдання;

л) дотримання правил безпечної праці та санітарно-гігієнічних вимог;

м) організація робочого місця.

3. *Ціннісні (мотиваційно-ціннісні) ставлення* виражають особистий досвід учнів, їх дії, переживання, почуття, які виявляються у відносинах до оточуючого (людей, об'єктів пізнання тощо), а саме: у відповідальності, прагненні закріплювати позитивні надбання у навчальній діяльності, зростанні вимог до своїх навчальних досягнень.

Мотиваційний компонент вивчався на основі ставлення учнів до навчання. При його оцінці нами було взято до уваги такі *характеристики*:

- характер і сила (байдуже, недостатньо виразне, позитивне, зацікавлене, виразне позитивне прагнення закріплювати позитивні надбання у навчальній діяльності, зростання вимог до своїх навчальних досягнень),

- дійовість (від споглядального, пасивного до дійового),

- сталість (від епізодичного до сталого).

Для з'ясування показників змістової, операційно-організаційної (процесуальної) та мотиваційної складових навчально-практичної діяльності були визначені чотири рівні оцінок: початковий, середній, достатній, високий. Відповідно до визначених рівнів навчальних досягнень і ціннісних ставлень школярів нами будуть визначені відповідні рівні їхньої професійно-трудової компетентності з метою подальшої розробки моделі її формування.

Наведемо загальну характеристику критеріїв рівня досягнень по кожному з компонентів навчальної діяльності.

Перший рівень - початковий. Учень (учениця) має уявлення про об'єкт вивчення й за допомогою вчителя називає його. Фрагментарно відтворює його ознаки. Спільно з учителем виконує окремі трудові дії, прості завдання. Має байдуже або слабовиражене позитивне ставлення до навчально-практичної діяльності. Потребує стимуляції та постійної значної допомоги щодо виконання трудових дій, завдання, організації робочого місця, виконання вимог техніки безпеки та санітарної гігієни.

Другий рівень - середній. Учень (учениця) називає об'єкт вивчення. Відтворює в основному правильно до половини обсягу навчального матеріалу. Матеріал в основному розуміє, але визначити в ньому головне ще не може. Розуміння трудового завдання потребує додаткового аналізу умов завдання (зразка та ін.). Виконує за зразком прості трудові завдання (на основі показу дій чи за вербальною допомогою). Правильність і швидкість виконання окремих трудових дій — недостатні. Виготовлений виріб (виконана робота) має низький рівень якості, недоліки якого виправленню не підлягають. За допомогою вчителя відтворює (переказує) спосіб виконання трудового завдання. Має позитивне, але недостатньо виражене, стає та дієве ставлення до навчально-практичної діяльності. Потребує постійного контролю та допомоги за ситуацією щодо цілеспрямованого поетапного виконання трудового завдання, організації робочого місця, виконання вимог техніки безпеки та санітарної гігієни.

Третій рівень — достатній. Учень (учениця) в основному правильно відтворює більшу частину навчального матеріалу. Матеріал розуміє, може визначити в ньому головне, частково пояснити. Трудове завдання в основному розуміє. Правильно виконує аналогічне трудове завдання та відтворює (переказує) спосіб його виконання. Має задовільний рівень правильності та швидкості виконання окремих трудових дій. Виготовлений виріб (виконана робота) має достатній рівень якості. Стійке зацікавлене ставлення до навчально-практичної діяльності. Цілеспрямованість, поетапність виконання завдання, організація робочого місця, дотримання правил техніки безпеки та санітарної гігієни в основному відповідають вимогам, хоча в окремих випадках і потребують контролю та допомоги.

Четвертий рівень - високий. Знання учня (учениці) в основному правильно відтворює матеріал, визначений навчальною програмою. Може пояснити, визначити в ньому головне. Трудове завдання розуміє. Виконує аналогічні трудові завдання, пояснює спосіб їх виконання. Деяко змінені, нові трудові завдання виконує за допомогою вчителя. Може відтворити (переказати) спосіб його виконання. Має достатньо високий рівень виконання окремих трудових дій. Виготовлений виріб (виконана робота) має хороший рівень якості. Цілеспрямованість трудового завдання, організація робочого місця, дотримання правил техніки безпеки та санітарної гігієни відповідають вимогам. Стійке позитивне ставлення до навчально-практичної діяльності.

Дослідження рівня сформованості показників навчально-практичної діяльності передбачало таку послідовність: спочатку вивчались техніко-технологічні знання, потім перевірялась сформованість трудових операцій у процесі виготовлення виробу відповідно до вимог програми з трудового навчання (швейна та столярна справи). Запропоноване нами учням практичне завдання відрізняється від виконуваних ними раніше одним-двома і більше параметрами з метою перевірки вміння кожним обстежуваним учнем переносити набутий алгоритм, знання в нові умови. Після виконання завдання на виготовлення виробу учням пропонується провести його презентацію (зробити рекламу позитивних властивостей виробу з метою подальшого продажу).

Мотиваційний компонент крім поведінки учня під час занять досліджувався також за допомогою тестів на виявлення інтересів: методика «Карта інтересів»; для виявлення схильностей: «Опитувальник професійних схильностей Л. Йовайши».

Для дослідження операційних складових мислення було відібрана методика «Класифікація геометричних фігур» А.Я.Іванової.

Отже, теоретичне обґрунтування структури професійно-трудової компетентності, а саме: визначення її компонентів, характеристик складових та рівнів оцінки, підбір завдань та методик дослідження дали нам підставу для проведення констатуючої частини експерименту.

Аналіз результатів дослідження – завдання наступної статті.

Література:

1. Державний стандарт освіти для спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Освітня галузь «Технології»: [Освіта]. – 2003. – № 26 (5043). – 4 – 11 червня. – С. 7 – 10. **2. Мерсіянова Г.** Підвищення ефективності трудового навчання розумово відсталих школярів на основі удосконалення його змісту / Галина Мерсіянова, Олена Хохліна // Теорія і практика олігофренопедагогіки. – 2006. – № 1. – С. 31 – 45. **3. Синев В. Н.** Коррекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / В. Н. Синев. – М., 1988. – 45 с.

Товстоган В. С. Обґрунтування методики вивчення професійно-трудової компетентності учнів допоміжної школи.

В статті йдеться про компетентнісний підхід в корекційній освіті та обґрунтування методики вивчення професійно-трудової компетентності в учнів допоміжної школи.

Ключові слова: компетентність, техніко-технологічні знання, розумово відсталі учні.

Товстоган В. С. Обоснование методики изучения профессионально-трудова компетентности учащихся вспомогательной школы.

Статья посвящена обоснованию методики диагностики профессионально-трудова компетентности в учащихся вспомогательной школы.

Ключевые слова: компетентность, технико-технологические знания, умственно отсталые учащиеся.

Tovstogan V. S. Ground of methods of study of professionally-labour competence student auxiliary school.

The article sanctified to the ground of methods of diagnostics of professionally-labour competence in a student auxiliary school.

Key words: competence, technical-and technological knowledge, the children with mental retardation.

УДК 376.016.502*05

Тушева Е. С.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ДИДАКТИКИ ФЕНОЛОГИЧЕСКИХ НАБЛЮДЕНИЙ И ВЕДЕНИЯ КАЛЕНДАРЯ ПОГОДЫ

Совершенствование методики проведения фенологических наблюдений и ведения календаря природы в специальной (коррекционной) школе VIII вида невозможно без знания истории развития рассматриваемого природоведческого направления. Повышенный интерес к проблемам проведения наблюдений за сенными изменениями в природе и к способам их фиксации обусловлен низким уровнем практической реализации коррекционно-развивающего потенциала, заложенного в данных видах работ.

Цель статьи заключается в расширении информационно-образовательной среды и повышении уровня методической компетенции педагогов специальных (коррекционных) школ VIII вида.

История человечества неразрывно связана с природой. Полная зависимость древних людей от природы заставляла их изучать окружающий мир, вникать в ход развития природы, примечать различные метеорологические и фенологические особенности в ее изменении, связывать природные явления между собой. Приобретенный опыт накапливался и передавался из поколения в поколения в течение многих тысячелетий. Изучение природного окружения постепенно и последовательно оформлялось в свод правил, народных примет. Осознав их значение, человек научился прогнозировать погоду. Так сложился народный (фенологический) календарь природы, который был признан колыбелью научного естествознания [1, с. 51 – 53].

До появления специальных приборов определение состояния погоды основывалось исключительно на визуальных наблюдениях. Некоторые закономерности и взаимосвязи между природными явлениями фиксировались в календарях. Первый рукописный российский календарь датирован 1670 годом. Первый печатный календарь «Святцы» был издан в 1702 году. В 1709 году вышел гравированный на шести медных листах стенной календарь названный «Брюсовым календарем». В этом же году появился печатный «Календарь повсеместный, или месяцеслов Христианский». Примечательно то, что помимо дней недели, часов восхода и захода солнца в календарях были сведения о временах года, рекомендации о поддержании здоровья и предсказания погоды (морозно, студеной воздух, мягкая погода).

Целенаправленные наблюдения за сезонными изменениями природы в России начались с 1721 года. По распоряжению Петра I

проводился сбор еженедельных сводок из разных уголков страны. В предписании значилось: «когда деревья станут раскидываться, тогда велите присылать нам весточки оных понедельно наклеивши на бумагу, с подписанием чисел, дабы узнать, где ранее началась весна». Позднее указом государя от 28.11.1722 года предписывалось вести систематические записи о состоянии погоды в Петербурге. Фактически была организована первая в России Службы погоды. Начала развиваться русская фенология – наука о сезонном развитии природы. Исходя из наблюдений за состоянием погоды в Петербурге, с 1728 года календари издавались Российской Академией Наук. Было положено начало создания отечественного народного календаря погоды, основывающегося на систематизированном опыте продолжительных наблюдений за атмосферными явлениями, миром растений и животных. Начиная с 1770 года, в календари стали помещаться сведения о предзнаменованиях погоды по барометру, ветру и виду атмосферы, имелись отдельные указания на местные особенности [2, с. 3-10].

Большую роль в пропаганде идей российского естественнонаучного образования сыграла деятельность М.В.Ломоносова. Сфера его интересов охватывала и вопросы метеорологических наблюдений. Своими трудами он заложил прочный фундамент науки о погоде – метеорологии.

В 1786 году правительство Екатерины II приступило к организации системы народного образования. Реформа народной школы (открытие школ; подготовка для них учителей, создание учебников и учебных пособий) обусловила начало развития методики естествознания как специальной отрасли педагогических знаний.

Одним из первых к педагогическому делу в области естественнонаучного образования был привлечен профессор, академик Петербургской академии наук В.Ф. Зуев. Он вошел в отечественную историю педагогики как преподаватель главного народного училища, лектор учительской семинарии и автор первого российского учебника по естественной истории. Его учебник «Начертание естественной истории, изданное для Народных училищ Российской Империи» (1786), а также учебное пособие «Первые основания минералогии или естественной истории ископаемых тел» (1798) В.М. Севергина в течение многих десятилетий служили образцом того чему и как надо учить детей на уроках естественной истории. В предисловии к каждой книге представлены краткие наставления для учителя. Методические рекомендации содержали практические советы, которые на тот момент являли передовые идеи школьного обучения. К примеру, говорилось, что если изучаемый объект можно увидеть или услышать, то нецелесообразно изучать его из книг или «изустного наставления»; распознавать, называть и систематизировать земные естественные тела, следует, ориентируясь на их внешние, легко узнаваемые признаки и др.

В 1849 году в Петербурге было основано первое научное учреждение – Главная физическая обсерватория (ГФО). В Москве, Петербурге, Харькове, Киеве функционировали метеорологические станции, которые вели постоянные наблюдения за погодой. На основе полученной информации создавались карты погоды. В 1864 году начал выходить «Киевский народный календарь» с предсказаниями погоды на каждый месяц. С января 1872 года начал выходить Ежемесячный метеорологический бюллетень ГФО.

В середине XIX века с развитием торговли и промышленности встал вопрос о приспособлении *«главнейших начал наук общих»* к техническим потребностям ремесленной, фабричной и земледельческой промышленности, что оказало огромное влияние на последующее развитие естественных образовательных областей.

Концепция изучения природного окружения была изложена А.Я.Гердом – признанным в научной естественноведческой среде основоположником русской методики начального естествознания. Его основные идеи преподавания вошли в качестве исходных в отечественную теорию и практику обучения коррекционных школ.

А.Я.Гердом были написаны первые в России самостоятельные методические пособия по начальному обучению естествознания. «Первые уроки минералогии» и «Предметные уроки в начальной школе» (1883), напечатаны методические рекомендации в отдельных статьях. В отличие от своих предшественников А.Я.Герд считал, что в начальной школе следует изучать не отдельные естественные науки – зоологию, ботанику, минералогия, а единство и взаимосвязь живой и неживой природы окружающей ребенка. Он установил последовательность изучения природного окружения (неживая природа – растения – животные – человек). Данное расположение прочно укрепилось в методике природоведческих наблюдений. А.Я.Герд рассматривал вопросы изучения природы с широким применением наглядности («натуральных объектов самой природы»), считая, что такое обучение более доступно, способствует уточнению и углублению сформированных представлений и формированию новых.

А.Я.Герд достаточно подробно описал направления работы по проведению наблюдений, которые рассматривал как метод познания природы. Им были сформулированы основные требования к проведению наблюдений, фиксирующие необходимость тщательности, отчетливости и полноты наблюдений, исключая отрывочный и однообразный характер наблюдения, выделение одних внешних признаков. Он полагал, что наблюдения будут эффективными, если обращать внимание на личные впечатления ребенка, научить его сравнивать наблюдаемые предметы, выделять их признаки и взаимосвязи. Признавая ведущую роль учителя в проведении наблюдений, А.Я.Герд рекомендовал коллективные и самостоятельные

формы наблюдений. В практических материалах им были разработаны вопросы для бесед и задания на сравнение объектов.

Большое значение А.Я.Герд придавал экскурсиям. Он рекомендовал учителю предварительно ознакомиться с местом ее проведения, наметить объекты для изучения, советовал проводить экскурсии не только весной и осенью, но и зимой, что в значительной степени оживит преподавание в это время года. Экскурсия рассматривалась как одна из организационных форм обучения и приравнивалась к уроку. Исходя из опыта своей работы, А.Я.Герд подчеркивал значимость применения разнообразных методов и форм организации учебной деятельности учащихся.

Деятельность А.Я.Герда послужила основой для последующих разработок теории и методики начального природоведческого образования, определив главные направления, стиль и характер научно-практических и экспериментальных исследований на многие годы.

В первые годы Советской власти (1918-1923) важное место в учебном плане вспомогательной школы занимал учебный предмет «жизневедение». Знания давались концентриками «Мир растений», «Времена года» и др. Урок включал самостоятельные наблюдения, дополнения к ним, проверку результатов наблюдений путем рисования, лепки, беседы, чтения статьи и закрепление темы [3, с. 300].

В 1923 году вышла работа А.Н. Граборова «Вспомогательная школа». Естествознание являлось основным предметом, начиналось со 2 класса и включало в себя знакомство с неживой и живой природой. Все занятия проводились на сезонном материале, смена времен года определяла распределение материала в каждом классе [4, с. 134 – 135].

В 1927 при разработке первой программы, рассчитанной на пятилетний срок обучения умственно отсталых детей, было выделено 5 разделов, один из которых касался изучения жизненных явлений с организованным участием детей в окружающей жизни.

С 1938 года естествознание прочно вошло в программу и учебный план вспомогательной школы. Были введены систематические курсы естествознания: 1-3 классы – предметные уроки, 4 класс – уроки неживой природы, 5 класс – строение и жизнь растений, 6 класс – строение и жизнь человеческого организма, 7 класс – строение и жизнь животных. Представления о сезонных явлениях природы развивались так же на уроках географии.

Обучающая деятельность педагогов того времени может быть представлена на эмпирическом и теоретическом уровнях. На эмпирическом уровне отрабатывалась система педагогических действий – приемы организации учебно-познавательной деятельности по формированию природоведческих знаний и умений умственно отсталых школьников. В процессе обучения и анализа его результатов выделялись именно те методические приемы, которые приносили педагогам больший успех в достижении поставленных целей и задач.

Конкретные действия педагогов явились образцами для подражания и основанием для теоретических обобщений. Теоретический уровень абстрагировался от практической деятельности конкретного педагога, он вбирал в себя наиболее ценные педагогические находки, структурируя их в методы и методики обучения.

Огромный вклад в разработку методики естествознания во вспомогательной школе внес К.П.Ягодский – автор первого методического пособия «Методика естествознания для вспомогательной школы» (1946). Для нас наиболее значимы «Методика предметных уроков» и «Методика календаря природы», в которых отмечается необходимость в целенаправленном организованном под руководством учителя наблюдении самых обычных явлений природы. Объяснялось это тем, что представления умственно отсталых детей о природе несовершенны и неточны, обобщения ошибочны, а исправлять искаженные представления гораздо труднее, чем формировать их сразу правильно. Именно поэтому знакомство с природным окружением рекомендовалось начинать с 1 класса. Достаточно подробно рассматривались вопросы введения календаря («когда дети привыкли к школе и ее порядкам, следует ввести календарь природы в круг их интересов и повседневной работы») и его оформления («лист бумаги, на котором в технике аппликации отмечалось состояние погоды на текущий день, сравнивалась погода вчера и сегодня, использовались сюжетные картинки»). Во 2 - 3х классах листки календаря сопровождалась краткими записями и условными обозначениями. Так у детей постепенно создавалось элементарное, но четкое понятие о временах года, о причинах наступления тепла и холодов, о закономерностях чередования времен года, о зависимости труда и жизни человека от сезонных явлений, о приспособлении к изменениям погоды растений, животных и человека. Изучение природы тесно связывалось с активным наблюдением за обычными природными явлениями, использовались приемы сравнения, установления сходств и различий, обобщения материала [5].

С начала 1960-х годов стали появляться экспериментальные исследования, направленные на совершенствование методики природоведческих наблюдений и ведения календаря природы (Т.Н.Головина, В.А.Постовская, Т.И.Пороцкая, А.В.Усвайская, Л.В.Кмытюк, В.Г.Петрова, Ю.Ф.Кузнецов и др.). Для нас особый интерес представляют авторские подходы к проведению фенологических наблюдений и способам оформления календаря. В них рассматриваются следующие вопросы:

- разработка содержания, организация и проведение наблюдений за природой, предложенные в работах В.А.Постовской «Предметные уроки и экскурсии в I –IV классах вспомогательной школы» (1962) и «Наблюдения за природой в 1-8 классах вспомогательной школы» (1965);

- расширение способов ведения календаря природы за счет использования практических заданий - простых кратковременных наблюдений, при которых можно почувствовать, как греет солнце, отметить цвет неба, понаблюдать, как поднимается ветерок, движутся облака и др. Методическое пособие Т.Н.Головиной «Практические работы по географии во вспомогательной школе» (1965);

- посезонная разработка уроков А.В.Усвайской «Изучение природы в младших классах вспомогательной школы» 1класс (1975), 2класс (1976), 3 класс (1978);

- опыт планирования работы с календарем природы и труда во вспомогательной школе, опубликованный Ю.Ф.Кузнецовым (1981);

- с учетом интеллектуального недоразвития младших школьников, были разработаны индивидуальные дневники наблюдений, в которых представлены вопросы и задания для природоведческих наблюдений. Авторы А.В.Усвайская, Л.В.Кмытюк (1982).

На сегодняшний день в младших классах школы VIII вида имеется два варианта коррекционно-образовательных программ. Одна под редакцией В.В.Воронковой, другая под редакцией И.М.Бгажноковой. В первом варианте первоначальные навыки фенологических наблюдений и ведения календаря природы школьники получают на уроках «Развитие речи на основе ознакомления с окружающим» (1-4 класс). Во втором варианте предложен природоведческий курс «Живая природа» (программа Н.М.Матвеевой), в который входят и сезонные наблюдения за природой.

Правильно организованные фенологические наблюдения и работа с календарем природы несут в себе большой коррекционно-развивающий потенциал. Знание исторически сложившихся основ дидактики наблюдений и ведения календаря природы позволяет наметить пути дальнейшего совершенствования обозначенных нами методических аспектов.

Литература:

- 1. Кошевникова Р. А.** Народный календарь – колыбель научного естествознания / Р. А. Кошевникова // Начальная школа. – 1999. – № 5.
- 2. Хренов Л. С.** Народные приметы и календарь / Л. С. Хренов. – М. : Агропромиздат, 1991.
- 3. Замский Х. С.** Умственно отсталые дети: История изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х. С. Замский. – М : НПО Образование, 1995.
- 4. Коняева Н. П.** Советская вспомогательная школа в 20-е годы / Н. П. Коняева // Коррекционно-развивающая работа в процессе обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта : межвузовский сборник научных трудов / под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Прометей, 1993.
- 5. Ягодовский К. П.** Естествознание во вспомогательной школе / К. П. Ягодовский. – М., 1946.

Тушева О. С. Становлення і розвиток дидактики фенологічних спостережень і ведення календаря погоди.

У статті представлено історичний огляд становлення та розвитку дидактики фенологічних спостережень і ведення календаря природи, розкривається корекційно-методичний аспект вивчення сезонних змін у природі й оформлення календаря в школах VIII виду.

Ключові слова: Розвиток дидактики, фенологічні спостереження, календар природи, методичні основи, школа VIII виду

Тушева Е. С. Становление и развитие дидактики фенологических наблюдений и ведения календаря погоды.

В статье представлен исторический обзор становления и развития дидактики фенологических наблюдений и ведения календаря природы, раскрывается коррекционно-методический аспект изучения сезонных изменений в природе и оформления календаря в школах VIII вида.

Ключевые слова: развитие дидактики, фенологические наблюдения, календарь природы, методические основы, школа VIII вида.

Tusheva E. The development and forming of didactics of phenological observation and using the calendar of nature.

The historical review of formation and development of didactics, phenological supervision and conducting a calendar of the nature is presented in article. The korrektsionno-methodical aspect of studying of seasonal changes in the nature and calendar registrations at schools of VIII kind reveals.

Keywords: didactics development, phenological supervision, a nature calendar, methodical bases, school of VIII kind.

УДК 376

Хворова А. М.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ
СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНСКОЙ РЕАБИЛИТОЛОГИИ**

В настоящее время количество инвалидов составляет 5,6 % населения Украины. Детей-инвалидов на 1 января 2010 года, по данным Министерства социальной политики, в Украине насчитывалось 165 364 человек. В 1997 году детей-инвалидов в стране было 146 930, таким образом, за 13 лет имел место прирост на 11 % - при общем снижении рождаемости и уменьшении населения страны. Если учесть, что на каждого ребенка с официально оформленной инвалидностью

приходится 5-6 детей с нарушениями развития, но без инвалидности, а так же то обстоятельство, что факт наличия у ребенка нарушения развития, безусловно влияет на качество жизни 2-3 его близких, то можно предположить, что проблема реабилитации детей затрагивает значительную часть общества.

Наиболее распространенными причинами детской инвалидности в Украине являются заболевания нервной системы (психические расстройства, умственная отсталость, детский церебральный паралич) и сенсорные нарушения. Врожденные аномалии составляют 23,7% от общего количества детской инвалидности, что подчеркивает необходимость развития системы ранней помощи.

Ситуация в сфере украинской реабилитации характеризуется неоднозначностью и неопределенностью (что полностью соответствуют сложности и неоднозначности социально-экономических процессов в стране), а процессы, происходящие в этой сфере - сложностью и многовекторностью, что было охарактеризовано А.Г.Шевцовым: «Кардинальные изменения в системе реабилитирования лиц с ограничениями жизнедеятельности, которые мы наблюдаем последние 20 лет, можно назвать социально-педагогической реабилитационной революцией. Среди основных факторов этого процесса – перенос центра тяжести процесса реабилитирования с исключительно медицинских целей и средств в социально-гуманитарную плоскость» [1, с. 8].

С одной стороны, в украинская дефектология и коррекционная педагогика имеет давнюю историю и богатые традиции, в стране накоплен и сохраняется научно-кадровый потенциал. Наряду с высшими учебными заведениями, которые осуществляли подготовку коррекционных педагогов на протяжении многих десятилетий (Институт коррекционной педагогики и психологии Национального педагогического университета имени М.П.Драгоманова, факультеты в Каменце-Подольске и в Славянске), эта специальность открывается и в других ВУЗах (Полтавский, Днепропетровский педуниверситеты и др). В рамках специальности «Коррекционная педагогика» открываются новые специализации (впервые в постсоветском пространстве открыта специализация «Ортопедагогика и реабилитология»).

Позитивным моментом также можно считать сохранение и развитие системы специального образования (за годы независимости в Киеве не закрыто ни одной специальной школы, напротив – были открыты несколько специальных детских садов и специальных групп в обычных дошкольных учреждениях). Наряду с этим в стране неуклонно набирают темпы процессы инклюзивного образования. Пока еще количество детей, которые реально обучаются таким образом, остается незначительным, однако очевиден произошедший в последние годы перелом в сознании как ученых, так и учителей специальных и массовых школ и рядовых граждан, отношение которых к инклюзивному образованию стало более конструктивным. Не

последнюю роль в этом сыграл цикл научно-практических конференций, посвященных вопросам инклюзивного образования, проведенный в ряде крупных городов (Львов, Донецк, Луганск) Всеукраинской общественной организацией «Институт социальной политики» в сотрудничестве с Институтом коррекционной педагогики и психологии Национального педагогического университета имени М.П.Драгоманова и Министерством образования Украины. Особое социально-педагогическое значение и эффективность этих мероприятий заключались в том, что в них принимали активное участие представители самых разных сфер реабилитационно-педагогического континуума: учителя специальных школ, специалисты социально-реабилитационных центров, ученые, представители органов управления образованием, и самое главное – директора и педагоги массовых общеобразовательных школ. В рамках каждого такого мероприятия происходила передача реабилитационного оборудования в массовую школу. Такие процессы не только постепенно создают необходимую материально-техническую базу инклюзивного обучения, но и закрепляют эту парадигму в общественном сознании. Одновременно определяется и концептуальная роль специальных школ в набирающих обороты инклюзивных процессах – эти структуры призваны взять на себя функции ресурсно-консультативных центров.

За последние 15 лет в Украине активно создаются и развиваются учреждения нового типа, призванные осуществлять комплексную реабилитацию инвалидов в Украине – социально-реабилитационные центры. В частности, в системе социальной защиты Украины зарегистрированы 73 центра социальной реабилитации детей-инвалидов. Так же успешно функционирует ряд учебно-реабилитационных центров, подчинения министерства образования. Многие из таких учреждений обоих вышеупомянутых ведомств (Черниговский, Днепропетровский, Николаевский, Хортицкий и другие центры) оснащены на современном мировом уровне и стремятся совершенствовать свою деятельность, наращивая кадрово-методический потенциал.

Так же нельзя не упомянуть огромный позитивный вклад, который внес в развитие системы реабилитации негосударственный сектор. В Украине активно действуют десятки общественных организаций и официально неоформленных родительских объединений, которые играют первостепенную роль как в процессах деинституализации системы государственной помощи инвалидам, так и в распространении коррекционно-реабилитационных методик и технологий, которые успешно зарекомендовали себя за рубежом, но тем не менее долгое время отвергались официальной постсоветской дефектологией. Известны случаи, когда родительские объединения сами организывают и оплачивают приезд в Украину реабилитологов с

мировым именем. Например, таким образом был проведен целый ряд семинаров Божены Бейнар-Славовой.

Наряду с этим, практике психолого-педагогической реабилитации в Украине присущ целый ряд серьезных проблем, которые мы склонны рассматривать как ближайшие перспективы развития данной сферы:

- профессия коррекционного педагога, реабилитолога и т.п. является сейчас малопрестижной в Украине не только по причине низких зарплат в этой сфере, но и из-за низкой осведомленности рядовых граждан о крайней необходимости этих профессий для нормального функционирования гуманного, демократического общества. Это не может не сказываться на мотивации молодого специалиста как во время его подготовки в высшем учебном заведении, так и после его окончания. На наш взгляд, для позитивных изменений такой ситуации, в стране необходима соответствующая социально-рекламная компания.

- большинство существующих социально-реабилитационных центров подчинения Минсоцзащиты не способны обеспечить качественные реабилитационные услуги по организационно-кадровым причинам и фактически работают как «центры дневного пребывания». По данным самого Минсоцзащиты, только 1% инвалидов постоянно посещает реабилитационные центры подчиненные этому ведомству.

- до сих пор не изжил себя потребительский, иждивенческий подход к вопросам реабилитации как самих инвалидов, так и родителей детей-инвалидов. Очень немногие из них готовы постоянно повышать свою родительскую компетенцию, приобретать новые знания и навыки, активизировать жизненную позицию, работать над личностным ростом.

- наряду с этим в Украине крайне недостаточно организаций и специалистов, способных осуществлять систематическую психолого-педагогическую помощь родителям детей-инвалидов; «школа особого родительства» как социальный институт в Украине отсутствует.

- на государственном уровне отсутствует специально организованная система комплексной реабилитации для целых многочисленных категорий детей. Так, для детей с нарушениями спектра аутизма и их родителей, отсутствуют специальные учреждения, где они могли бы гарантированно получить квалифицированную помощь, в которой нуждаются так же специалисты учебных заведений и реабилитационных центров, работающие с детьми с аутизмом.

- на сегодняшний день в Украине отсутствуют как специалисты, так и возможность их подготовки, по таким остро востребованным и получившим заслуженное признание и широкое распространение во всем мире, специальностям и реабилитационным технологиям как:

- эрготерапия;
- сенсорная интеграция;

- речева терапія з альтернативною комунікацією;
- кондуктивна педагогіка.

• перспективні і прекрасно зарекомендовані себе реабілітаційні технології, що вимагають значесних ресурсів, не можуть розвиватися із-за того, що ці ресурси не можуть в повній мірі забезпечити батьки і при цьому не надають інші джерела (державство, спонсори і т.д.). Прикладом слугують літні табори, де здійснюється інтенсивна психолого-педагогічна і соціальна реабілітація [2]. Нами тричі здійснювалися такі проекти, в яких брали участь діти з аутизмом і іншими важкими порушеннями розвитку разом з батьками, а також – діти без порушень розвитку. Результати незмінно були позитивними [3]. В даний час ми готові здійснити проект вищого рівня – інтеграційний літній табір, в якому діти-інваліди будуть залучені в інтенсивну творчу діяльність, під керівництвом професійних педагогів і з високим рівнем володіння відповідними навичками. Однак, поки що спроби знайти засоби на такий проект не увінчалися успіхом. В час переговорів з PR-менеджером комерційної структури, в відповідь на наше запрошення спробувати співпрацювати з телебаченням, ми чули, що «наші люди, мабуть, не захотять дивитися на це».

Із цього можна зробити висновок, що головний фактор розвитку системи реабілітації будь-якої країни – це усвідомлення кожним членом суспільства того факта, що інваліди є його невід'ємною частиною.

Література:

1. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія / А. Г. Шевцов. – К. : МП Леся, 2009. – 483 с. **2. Хворова Г. М.** Інтеграційний літній табір: простір розвитку дітей з аутизмом : навч.-метод. посіб. / Т. В. Скрипник, Г. М. Хворова, Г. Г. Смоляр, К. Ю. Абрамченко. – К. : ПВП „Задруга”, 2007. – 97 с. **3. Хворова Г. М.** Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Г. М. Хворова. – К., 2010.

Хворова Г. М. Актуальні проблеми, стан та перспективи сучасної української реабілітології.

Стаття присвячена аналізу сучасного стану і перспектив розвитку української реабілітології в її освітній парадигмі, намічені "точки росту": інклюзивна освіта, розвиток системи реабілітаційних центрів, кількісний і якісний ріст кадрового складу, підвищення батьківської компетентності.

Ключові слова: реабілітологія, ортопедагогіка, інклюзивна освіта, інтеграційний літній табір

Хворова А. М. Актуальные проблемы, состояние и перспективы современной украинской реабилитологии.

Статья посвящена анализу современного состояния и перспектив развития украинской реабилитологии в ее образовательной парадигме, намечены «точки роста»: инклюзивное образование, развитие системы реабилитационных центров, количественный и качественный рост кадрового состава, повышение родительской компетентности.

Ключевые слова: реабилитология, ортопедагогика, инклюзивное образование, интеграционный летний лагерь.

Khvorova A. Issues of the day, state and prospects modern Ukrainian rehabilitology.

Article is sanctified to the analysis of the modern state and prospects of development of Ukrainian rehabilitology in her educational paradigm, the "points of height" are set: inclusive education, development of the system of rehabilitation centers, quantitative and quality height of skilled composition, increase of paternal competence.

Keywords: rehabilitology, inclusive education, integration summer camp.

УДК 376.1-056.37:376.01

Чеботарьова О. В.

**ДО ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ
ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

Одним із важливих напрямків спеціальної дошкільної освіти вважається трудове виховання дошкільників, яке спрямоване не тільки на отримання первинних трудових знань, умінь та навичок, а й духовне збагачення особистості, формування необхідних якостей поведінки в соціумі, сприяє закріпленню ефективних форм спілкування [1].

У психологічних дослідженнях Л.С.Виготського, П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, О.В.Запорожця, А.Н.Леонтьєва, Д.Б.Ельконіна, присвячених визначенню загальних закономірностей психічного розвитку в нормі та патології, сензитивних періодів розвитку дитини, ролі дошкільного дитинства у процесі соціалізації, значення діяльності в розвитку дитини, наголошено, що *праця є одним із провідних чинників всебічного розвитку дитини* [2].

Трудове виховання та навчання є пріоритетними напрямками цілісного розвитку дитини з розумовою відсталістю у спеціальних закладах освіти (Л.С.Виготський, О.М.Граборов, Г.М.Дульнев, В.І.Бондар, І.Д.Бех, Б.І.Пінський, Ж.І.Шиф, В.Ю.Карвяліс, С.Л.Мирський, Г.М.Мерсіянова, К.М.Турчинська, О.П.Хохліна та ін.).

Основна увага науковців була спрямована на ефективну організацію трудової діяльності учнів у спеціальній школі. Фундаментальні психолого-педагогічні дослідження останніх десятиліть доводять значні можливості корекційного впливу трудового виховання та навчання на розвиток пізнавальної, емоційно-вольової, особистісної сфер розумово відсталого дитини за умов спеціальної організації навчально-виховного процесу (О.М.Граборов, Г.М.Дульнев, В.Ю.Карвяліс, Н.П.Павлова, К.М.Турчинська, Г.М.Мерсіянова, О.П.Хохліна та ін.).

Втім, незначна низка досліджень у галузі корекційної педагогіки присвячена трудовому вихованню та навчанню дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку (С.І.Давидова, Е.К.Гульянци, Л.В.Каліннікова, Н.Г.Морозова, Н.Д.Соколова, О.П.Гаврилушкіна), в яких розглядаються особливості ставлення до праці дітей дошкільного віку і запропоновані оригінальні прийоми і методи активізації інтересу до трудової діяльності.

Загальні підходи до організації трудового виховання дошкільників визначено «Програмою виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку» (2000 р.). До розділу, присвяченому трудовому вихованню, є пояснювальна записка, в якій висвітлено основні завдання та особливості методичної і корекційної роботи над його змістом [3].

Аналіз педагогічного досвіду засвідчує, що розумово відсталі дошкільники, як правило, безпорадні в самообслуговуванні (не вміють вдягатися, роздягатися, користуватися туалетом, мити руки, вмиватися, їсти тощо), не виконують трудові доручення (допомогти у прибиранні приміщення, накрити стіл, полити квіти), у них несформовані передумови трудової діяльності. Предметні дії у розумово відсталих дітей характеризуються несформованістю і недосконалістю. Разом з тим, опанування елементів трудової діяльності має важливе значення для пізнавального та особистісного розвитку дитини. Вказані прогалини розвитку пояснюються відсутністю ранньої корекційно-педагогічної допомоги фахівців, недосконалою організацією трудового виховання у спеціальних дошкільних закладах [4].

Організація трудової діяльності у спеціальному дошкільному навчальному закладі, як зазначається в роботах Л.П.Носкової, О.А.Катаєвої, О.А.Стребелевої, О.П.Гаврилушкіної, Н.Д.Соколової, В.А.Шинкаренко, спрямовується на розв'язання низки завдань пізнавального, емоційно-вольового, мовленнєвого, особистісного розвитку, зокрема: ознайомлення із працею дорослих; формування уявлень про соціальну значущість праці; виховання на цій основі інтересу й поваги до праці інших людей, розвиток бажання долучитися до посильної трудової діяльності; формування мотиваційної готовності до трудових зусиль; формування елементарних трудових знань, умінь і навичок, необхідних для виконання трудових завдань; формування знань про засоби праці; навчання трудовим діям за наслідуванням,

зразком та словесною інструкцією; розвиток пізнавальних процесів (уявлень, сприймання, уваги, пам'яті, наочно-практичного мислення, мовлення); розвиток дрібної моторики та зорово-моторної координації у процесі навчання прийомів праці; збагачення досвіду соціальної комунікації у процесі організованої трудової діяльності; формування позитивних якостей особистості.

Реалізація поставлених освітньо-корекційних завдань має здійснюватися педагогами дошкільного навчального закладу через планомірне залучення дітей до різних видів трудової діяльності: *самообслуговування; господарсько-побутової праці; праці в природі; ручної (художньої) праці.*

Організація вказаних видів трудової діяльності у розумово відсталих дітей має свої особливості.

Самообслуговування розглядається у корекційній педагогіці як одне із важливих завдань виховання і навчання дошкільника з розумовою відсталістю, оскільки опанування життєво необхідних умінь та навичок самообслуговування сприяють проявам самостійності та успішній соціальній адаптації дитини. Опанування дітьми умінь та навичок самообслуговування, формування культурно-гігієнічних навичок проходять не лише в рамках спеціально організованих занять, але і у повсякденному житті, під час виконання режимних моментів дошкільного закладу.

До самообслуговування віднесено діяльність, результати якої задовольняють потреби самої дитини (процес харчування, виконання культурно-гігієнічних процедур по догляду за собою, роздягання та одягання, користування туалетом, підготовка до сну тощо).

Аналіз стану практики у спеціальних дошкільних закладах та спеціальних літературних джерел свідчать, що у дітей з розумовою відсталістю формування навичок самообслуговування здійснюється протягом усіх років навчання у садочку. Однак забезпечується формування навичок лише при спеціально організованій обопільній роботі усіх фахівців спеціального закладу (педагога-вихователя, дефектолога, психолога) та батьків, з максимальним урахуванням психофізичних можливостей кожної дитини.

Особливості формування навичок самообслуговування в тому, що вони здійснюються шляхом поетапного формування окремих дій, у визначеній послідовності, у процесі довготривалого і систематичного застосування спеціальних вправ (О.П.Гаврилушкіна, Н.Д.Соколова, В.А.Шинкаренко, Г.М.Мерсіянова, О.В.Моржина). Формування будь-якої навички самообслуговування доцільно здійснювати шляхом розкладання її на окремі складові, частини і виконання їх у визначеній послідовності. Отже, формування навичок самообслуговування здійснюються за чітко спланованими етапами навчання з урахуванням індивідуальних можливостей розумово відсталої дитини.

Господарсько-побутова праця – наступний, не менш важливий вид праці дітей. Педагог вчить дитину виконувати елементарні господарсько-побутові доручення в межах повсякденного життя. Розумово відсталу дитину спочатку вчать співробітництву з дорослим у процесі праці, зміст якої полягає у підготовці приміщення до занять, підтримання порядку у приміщенні (складання в коробки будівельні та ігрові матеріали, розміщення на полицях іграшок, книжок), протирання столу, розкладання на столі посуду і столових приборів, серветок, прибирання посуду, витирання пилу, виконання доступних елементарних доручень (подати, принести, віднести які-небудь речі). Навчання здійснюється за наслідуванням, зразком та словесною інструкцією, ускладнюючись з кожним роком навчання. У процесі формування навичок важлива тісна співпраця з родиною дитини. Аналіз практичного досвіду засвідчує, що батьки розумово відсталі дитини недооцінюють значення господарсько-побутової праці для всебічного розвитку малят, обмежують їх прагнення та можливості недосконалими методами керівництва працею дітей, закладають негативне ставлення до праці.

Однак, господарсько-побутова праця сприяє психофізичному розвитку для розумово відсталі дитини, корекції порушених психічних процесів, сприяє саморегуляції поведінки.

Формування у розумово відсталих дошкільників умінь *трудитися в природі* доцільно розпочинати з другого року навчання в рамках елементарної за змістом трудової діяльності поза занять. Цей вид праці виступає джерелом яскравих вражень, адже дитині надається можливість діяти не лише з предметами, а з живими об'єктами. ***Діти навчаються під керівництвом дорослого доглядати за рослинами:*** кімнатними, садовими, городніми, а також за тваринами у живому куточку, розкладати корм у годівниці для птахів на ділянці. ***У процесі організації праці в природі важливо формувати позитивні якості особистості (працелюбність, наполегливість, охайність, любов до природи).*** ***Однією з необхідних організаційних умов є наявність у дитячому садку невеликої городньої ділянки, квітника, де систематично організовується праця дітей.*** В умовах родини це може бути поливання кімнатних рослин, що ростуть на підвіконні, годуванням хатнього улюбленця (кота чи собаки). Педагогічна допомога у процесі виконання трудових доручень постійно скорочується. Розумово відсталі діти вчать діяти за наслідуванням, зразком та словесною інструкцією (спочатку дуже простою та короткою, а потім – за розгорнутою), що допомагає формуванню в них словесної регуляції діяльності.

Навчання *ручній праці* дошкільників з розумовою відсталістю доцільно планувати у формі занять, починаючи з третього року навчання. У процесі занять з ручної праці передбачається виготовлення дітьми різноманітних найпростіших виробів з паперу, глини, пластиліну, тканини, природного та інших матеріалів. Доцільним є

використання природних матеріалів: жолудів, шишок, каштанів, насіння та гілочок рослин. За допомогою клею та інших матеріалів, що допомагають з'єднувати окремі частини у єдиний виріб, діти можуть виготовляти сувеніри для своїх близьких і знайомих (вітальні листівки, саморобні іграшки), предмети для ігор (картонні меблі), атрибути святкового оздоблення кімнати до свята: гірлянди, прапорці, сніжинки, ліхтарики.

Прагнення до результату спонукає до вольових зусиль, а сам результат виступає джерелом позитивних емоцій як самої дитини, так і людей її найближчого оточення. Ручна праця виступає **засобом розвитку сенсорних відчуттів** (кінестетичних, зорових, слухових), **психічних процесів** (уяви, мислення, мовлення), **моторних навичок, естетичного чуття, моральних якостей**.

Зазначені види організованої трудової діяльності реалізуються у таких організаційних формах: *трудова доручення; колективна праця*.

Доручення використовуються на кожному віковому етапі в усіх видах праці. Вони, як правило, надходять від дорослого і є різноманітними за складністю (прості, складні), способом організації дітей (індивідуальні або колективні), часом виконання (короткотривалі, епізодичні, довготривалі). Вихователь пропонує дітям різні за змістом доручення, пов'язані з іграми, організацією занять і побутових процесів, виконанням окремих прохань дорослих або дітей.

Колективна праця організовується зі старшими дошкільниками 1-2 рази на тиждень. Це здебільшого господарсько-побутова, художня праця, праця у природі. Для колективної праці можна організовувати дітей як фронтально (всією групою), так і підгрупами. Важливо враховувати при цьому їхні індивідуальні особливості. Зокрема, доцільно об'єднувати активних дітей з однолітками, пасивнішими у взаєминах, які їм симпатизують, а в різновікових групах варто до колективу старших дошкільників залучати молодших за віком для взаємозбагачення життєвого досвіду дітей обох вікових категорій.

Для організованої трудової діяльності дошкільників у розпорядку життєдіяльності визначається зручний час: у ранкові та вечірні години, під час прогулянок у першій та другій половині дня, у періоди підготовки до прийому їжі, до занять і після них, вільної діяльності між окремими режимними процесами тощо.

Підбиваючи підсумки праці дітей, важливо акцентувати їхню увагу на тому, що роботу виконано ретельно, якісно, створювати ситуації успіху для кожної дитини.

Отже, змістовий компонент трудового виховання у спеціальному дошкільному закладі потребує оновлення з урахуванням реалізації гуманістичної, особистісно-зорієнтованої парадигми спеціальної освіти. Організація трудової діяльності дошкільників, яка повинна реалізовуватись згідно визначених освітніх та корекційно-розвивальних

завдань, є важливою умовою цілісного гармонійного розвитку дитини з розумовою відсталістю.

Література:

1. Шинкаренко В. І. Українське дошкілля: сьогодення й перспективи розвитку / В. І. Шинкаренко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 1. – С. 8 – 16. **2. Базовий** компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Дошкільне виховання, 1999. – 63 с. **3. Програма** виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку. – К. : ТОВ „ЛДЛ”, 2000. – 120 с. **4. Психологічні** умови ефективності дошкільного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я / за наук. ред. В. В. Тарасун. – К. : ПП „Актуальна освіта”, 2005. – 286 с. **5. Синьов В. М.** Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

Чеботарьова О. В. До проблеми трудового виховання дошкільників із розумовою відсталістю.

У статті розкрито особливості організації трудової діяльності дошкільників із розумовою відсталістю у спеціальних дошкільних закладах. Охарактеризовано завдання, види та форми організованої трудової діяльності розумово відсталих дітей.

Ключові слова: трудова діяльність, розумово відсталі дошкільники, корекційна спрямованість трудової діяльності.

Чеботарёва Е. В. К проблеме трудового воспитания дошкольников с умственной отсталостью.

В статье раскрыты особенности организации трудовой деятельности дошкольников с умственной отсталостью. Охарактеризованы задачи, виды и формы организованной трудовой деятельности умственно отсталых детей.

Ключевые слова: трудовая деятельность, умственно отсталые дошкольники, коррекционная направленность трудовой деятельности.

Chebotareva O. The problem of labor education of preschool children with mental retardation.

In the article the features of organization of labour activity of under-fives are exposed with a mental backwardness. Tasks, kinds and forms of the organized labour activity of mentally backward children are described.

Keywords: labour activity, mentally backward under-fives, correction orientation labour activity.

УДК 376

Чубенко О. В.

**ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-
ПЕДАГОГІЧНИХ КОНСИЛІУМІВ В УМОВАХ НВК
ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗВИТКУ**

Визнання нашою державою Конвенції ООН щодо прав дитини підвищило увагу суспільства до проблем дітей з особливостями психофізичного розвитку, створення сприятливих умов для соціальної реабілітації та включення їх в систему сучасних суспільних відносин.

У процесі демократизації суспільства починає формуватися нова культурна і освітня норма — повага до людей з особливими потребами. Як підтверджують статистичні дані, нині в умовах так званої вимушеної та стихійної інтеграції в дошкільних, масових загальноосвітніх закладах перебуває значна кількість таких дітей. Відповідно, проблеми їхнього навчання, виховання, надання належної соціальної, корекційної допомоги потребують нагального вирішення.

Головною метою інтеграції в умовах дошкільного, загальноосвітнього закладу є створення умов для особистісного розвитку дитини, її творчої самореалізації та можливості бути корисною іншим людям. У зв'язку з цим, вчителям та вихователям закладів освіти слід застосовувати заходи, пов'язані з покращенням стану соціальної адаптації, яка включає такі напрямки:

- встановлення довірливих відносин з дитиною, створення ситуації психологічного комфорту;
- формування в дитини позитивної самооцінки;
- формування мотивації досягнень;
- створення умов для підвищення рівня навчання;
- виховання правильних навичок поведінки в суспільстві;
- підвищення рівня самоаналізу;
- розвиток моральних уявлень, пізнавальних інтересів, розширення світогляду;
- формування в дитини позитивних життєвих перспектив, визначення разом з нею шляхів самореалізації, сфер самоповаги [5].

Тому метою нашої статті є визначення необхідності організації ПМПК в умовах НВК інтернатного типу для дітей з вадами розвитку. У завдання нашого дослідження входило з'ясування сутнісного змісту поняття «ПМПК», аналіз організації ПМПК та змісту роботи в умовах навчально-виховного комплексу інтернатного типу.

Психолого-медико-педагогічна консультація створена відповідно до положення про зональну та центральну психолого-медико-педагогічну консультацію замість раніше діючих на громадських засадах медико-педагогічних комісій. ПМПК функціонує як постійно

діюча установа, головні завдання якої – виявлення, облік та діагностика дітей і підлітків із відхиленнями в розвитку, відбір їх до спеціальних навчально-виховних, лікувальних закладів відповідного типу, консультування батьків, педагогів та надання індивідуальної педагогічної допомоги [4, с. 321]. На необхідність спостереження за дітьми вказували такі дослідники як В.П.Кащенко, О.Б.Фельцман, Г.Я.Трошин та інші. Особливо важливі матеріали порівняльних психологічних та клінічних досліджень нормальних та ненормальних дітей, які проводилися Г.Я. Трошиним. Він підкреслював цінність спостереження за поведінкою дітей у звичайних умовах [3, с. 12]. На сучасному етапі питаннями організації роботи ПМПК активно займаються завідувач Центральної ПМПК МОН України Обухівська А.Г., а також завідувач районних та місцевих ПМПК.

Відомо, що саме у дошкільний період формується здоров'я, закладається основа особистості, з дитинства дитина бере те, що потім буде використовувати усе своє життя. Чим раніше ми звернемо увагу на період дошкільного дитинства, тим краще. Метою створення ПМП консиліумів в умовах НВК інтернатного типу є, по-перше, створення умов, необхідних для повноцінного фізичного і психічного розвитку дошкільників, їх емоційного та соціального комфорту; по-друге, вчасно допомогти дитині, виявити проблему та скоординувати дії всіх учасників навчально-виховного процесу; по-третє, психологічний супровід дітей в період адаптації та створення сприятливих умов для розвитку особистості.

Звісно, що первинне обстеження дитина проходить в обласних, районних та місцевих ПМПК, отримує направлення до певного навчального закладу. Та потрапивши до навчального закладу, до спеціальної групи із дітьми дитина потрапляє в освітнє середовище, де навчається, виховується, розвивається. Проходить певний час і результати дитини покращуються, а бувають випадки коли дитина набирає швидкі темпи у своєму розвитку і вже потребує перебування у іншій групі (масовій або іншій спеціалізованій). Та часто, на жаль, спеціаліст не в змозі вирішити на місці, наприклад, питання про переведення дитини із логопедичної групи до масової. По перше, не знає як організувати цей процес, по-друге пролітає думка, що все одно вкінці року буде комісія на місці і аж тоді можливо вирішиться це питання. Але кожен спеціаліст повинен пам'ятати про здійснення індивідуального корекційного процесу. Тому створення ПМПК в умовах НВК інтернатного типу для дітей з вадами розвитку дозволяє разом всім спеціалістам здійснювати всебічний розвиток дитини. Великою перевагою створення таких консиліумів є залучення батьків до корекційного процесу.

Організація ПМПК дозволяє вирішувати цілий ряд завдань:

1. Всебічне обговорення проблем дитини в ракурсі інформації спеціалістів різного профілю і спеціалізацією з метою виділення

ядерних складових, які потребують корекційної уваги в першу чергу (визначення стратегії навчання і корекції).

2. Усунення вже виниклих та попередження нових «соціальних вивихів».

3. Затвердження індивідуального освітнього маршруту з врахуванням рекомендацій всіх спеціалістів.

4. Затвердження схем і програм супроводу і корекції, ознайомлення і погодження їх з батьками (законними представниками).

5. Закріплення тенденції до колегіальної, наступності та послідовності вирішення завдань роботи з дитиною.

6. Здійснення постійного контролю обраної програми для навчання реальному рівню розвитку дитини.

7. Забезпечення особливого навчаючого середовища.

8. Розгляд конфліктних аспектів (в тому числі потенційних).

9. Включення батьків до діяльності служби супроводу.

10. Підвищення компетентності спеціалістів в суміжних з основною професійною діяльністю напрямках [1, с. 66; 2, с. 10].

До складу ПМПК входять різноманітні групи спеціалістів закладу які виконують певні функції: керівник ПМПК, медичний блок (лікар-педіатр, медсестра з масажу, інструктор ЛФК), психологічний блок, педагогічний блок (вчитель – дефектолог, вчитель – логопед, соціальний педагог, вихователь групи, музичний керівник). На основі інформації про дитину складається індивідуальний сімейний план /ІСП/, де визначені завдання кожного спеціаліста в системі супроводу. Ефективність роботи консилиуму багато в чому залежить від точності, чіткості викладення матеріалу, який представлено. Засідання ПМПК проводяться систематично, 1 раз на місяць (якщо екстрені питання, взагалі 1 раз на два тижні), обравши для цього певний день. На кожному консилиумі проводиться аналіз і обговорення проблем 3-5 дітей. В ньому повинні приймати участь всі необхідні спеціалісти, обов'язково (за необхідністю) запрошуються батьки.

Ця робота є досить ефективною у нашому НВК інтернатного типу для дітей з вадами розвитку Полтавської обласної ради. Створивши безпосередньо такий консилиум у нашому закладі, поліпшилась робота з батьками. Батьки безпосередньо активно приймають участь у корекційному процесі, виконують запропоновані завдання з дитиною на певний період навчання, отримують різноманітні консультації щодо особливостей порушення їх дитини, організації розвиваючого середовища вдома. Розуміння того, що вони відповідають не лише перед логопедом, а перед усіма спеціалістам та адміністрацією закладу, сформувало у них більшу відповідальність за свої слова та вчинки, зацікавленість розвитком своєї дитини. В НВК робота планується не менше ніж на місяць. Голова консилиуму напередодні визначає списки дітей, проблеми які будуть обговорюватись на

консиліумі, повідомляє про це спеціалістів, які будуть в ньому задіяні і повинні підготувати матеріали для обговорення.

Основні засідання проводяться у період осіннього циклу (вересень – жовтень) – присвячуються питання дітям, які поступили в новому році; у період весняного циклу (квітень – червень) – охоплюється весь контингент дітей з метою аналізу річної динаміки розвитку і уточнення програм роботи з кожною дитиною. Основна увага належить випускникам НВК, аналізу їх підготовки до школи. Окрім цього, протягом року організуються позапланові консиліуми для розгляду певних проблем поведінки, навчання, корекції дітей, які вимагають колегіального розгляду з участю адміністрації та батьків. За результатами обговорення і доповідей виноситься висновок ПМПК про необхідність зміни навчальної програми, переведення в загальну групу, наповторне обстеження у обласній ПМПК і т.п., контроль за реалізацією якого покладається на адміністрацію Центру.

Виходячи з вищезазначеного, можемо зробити висновки:

1. ПМПК вирішує такі завдання як, виявлення, облік та діагностика дітей і підлітків із відхиленнями в розвитку, відбір їх до спеціальних навчально-виховних, лікувальних закладів відповідного типу, консультування батьків, педагогів та надання індивідуальної педагогічної допомоги

2. Успішне здійснення корекційного процесу залежить від створення умов, необхідних для повноцінного фізичного і психічного розвитку дошкільників, їх емоційного та соціального комфорту, вчасної допомоги.

3. Консиліум сприяє адекватному вирішенню основних пріоритетних завдань супроводу: базової і динамічної діагностики та розробки стратегії організаційно-методичного забезпечення освітнього і корекційного процесу.

4. В основі діяльності ПМПК в умовах НВК інтернатного типу для дітей з вадами розвитку знаходиться робота з батьками. Батьки безпосередньо активно приймають участь у корекційно-навчальному процесі, виконують запропоновані завдання з дитиною, отримують консультації щодо особливостей порушення їх дитини, організації занять вдома.

Література:

1. Артюшенко Н. П. Роль психолого-медико-педагогической комиссии в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования / Н. П. Артюшенко // Вестник ТГПУ. – 2009. – №7. – С. 66 – 70. **2. Медико-психолого-педагогическая служба в дошкольном образовательном учреждении : организация работы / ред. Е. А. Каралашвили.** – Москва : Сфера, 2007. – 128 с. **3. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забражная,**

- Т. А. Добровольская и др.; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с. 4. **Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / за ред. акад. В. І. Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.**
5. <http://imidg.ucoz.ua/publ/>

Чубенко О. В. Організація роботи психолого-медико-педагогічних консилиумів в умовах НВК інтернатного типу для дітей з вадами розвитку.

Стаття висвітлює особливості організації роботи психолого-медико-педагогічних консилиумів в умовах НВК інтернатного типу для дітей з вадами розвитку.

Ключові слова: діти, інтеграція, психолого-медико-педагогічний консилиум.

Чубенко О. В. Организация работы психолого-медико-педагогических консилиумов в условиях УВК интернатного типа для детей с нарушениями развития.

Статья освещает особенности организации работы психолого-медико-педагогических консилиумов в условиях УВК интернатного типа для детей с нарушениями развития.

Ключевые слова: дети, интеграция, психолого-медико-педагогический консилиум.

Chubenko O. The organization of work of psychological-medical-pedagogical councils under the educational complex boarding type for children with developmental disabilities.

The article lights features of the organization of the psychological, medical and pedagogical consultation in TEC boarding for children with developmental disabilities.

Key words: children, integration, psychological, medical and pedagogical consultation.

УДК 378

Шевцов А. Г.

СПІВВІДНОШЕННЯ МІЖ МОДЕЛЯМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА КОРЕКЦІЙНОЇ АНДРАГОГІКИ У НАВЧАННІ ДОРΟΣЛИХ ОСІБ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Завдяки системоутворювальному поняттю „неперервність освіти” ми приходимо до актуальності побудови та розвитку нової наукової дисципліни та сфери підготовки фахівців, що працюють у

галузі корекційно-реабілітаційної роботи, медико-соціальної та професійної реабілітації дорослих осіб з інвалідністю, – **корекційної андрагогіки**.

Традиційно питання освіти та виховання осіб з інвалідністю у пострадянських державах досліджує така дисципліна як дефектологія (або її складові – корекційна педагогіка та спеціальна психологія). Але ця галузь педагогіки у своєму предметі обмежувалась вихованням та навчанням дітей дошкільного та шкільного віку. Тобто, вона майже не охоплювала життєвий шлях осіб з порушеннями психофізичного розвитку після виходу їх із шкільного віку або тих, що набули інвалідність у дорослому віці. При цьому, вочевидь, у теорії корекційного виховання осіб з обмеженнями життєдіяльності довгі часи порушувався зазначений вище принцип неперервності корекційно-реабілітаційного процесу.

Таким чином, **корекційна андрагогіка** – наука про корекційну та професійну освіту, освітні методи соціального реабілітування дорослих людей з обмеженнями життєдіяльності, яку ми відносимо до самостійної міждисциплінарної сфери антропологічних знань, спорідненої зі сферами корекційної педагогіки та андрагогіки, але такої, що має свій предмет, суттєві відмінності у змісті і специфічні методи дослідження.

Дослідження у сфері корекційної андрагогіки мають відбуватися за одним із провідних принципів акмеології та сучасної вікової психології про те, що розвиток особистості не припиняється у дорослому періоді життя, який не є добою „психічної скам’янілості”, як це вважали О.Клапаред, В.Джеймс, Ж. Піаже. Розвиток особистості дорослої людини відбувається, зокрема, за такими напрямками як: а) зростання самостійності людини, її свободи та відповідальності, розвиток індивідуальності (неповторності), творчого ставлення до дійсності та власного життєвого шляху; б) посилення соціально-духовної інтегрованості людини, соціальної відповідальності, збагачення форм її життєдіяльності.

Проте, якщо динаміка розвитку особистості не припиняється, то є всі підстави говорити про корекцію розвитку і в дорослому віці, визначаючи, таким чином, широке поле застосування корекційної андрагогіки.

Оскільки множина понять корекційної андрагогіки частково складається як із множини знань корекційної педагогіки, так і андрагогіки, актуальним є порівняльний аналіз цих споріднених наукових сфер задля виокремлення специфічного предмета, змісту, понять і методів цієї новітньої дисципліни.

Співвідношення моделей корекційної андрагогіки та корекційної педагогіки виразно проявляються через розвиток ідей емпіричного порівняння педагогічного та андрагогічного підходів до навчання за М. Ноулзем, яке нам знайоме завдяки популяризації С.І. Змішовим.

Головним, що відрізняє освіту дорослих від освіти дітей, М. Ноулз та інші дослідники андрагогіки виділяють наявність у дорослих *досвіду*, який дає людині *зрілість*, допомагає їй вчитися, але й створює підґрунтя для виникнення нової освітньої ситуації і спонукає викладача до пошуку принципово інших дидактичних основ порівняно з педагогічними підходами.

Корекційна андрагогічна модель передбачає конструювання освітнього процесу для дорослих учнів з особливостями психофізичного розвитку з урахуванням такого досвіду. Проте, очевидно, що соціальний анамнез людини з порушеннями психофізичного розвитку, яка має інвалідність з дитинства, і стандартний життєвий досвід дорослої особи, що отримала інвалідність після нормального онтогенезу, дають підстави для впровадження різних дидактичних підходів та методик корекції особистості під час професійного реабілітування.

Із цього проблемного поля виходить і інша наукова задача – дослідження питань впливу залишкових вторинних дефектів розвитку на соціальне життя і подальше навчання дорослої людини з обмеженнями життєдіяльності у дитинстві. Можна висловити тезу про ризик формування вікових дефектів другого або третього порядку, які виникають у дорослому віці як наслідок неподоланих, некомпенсованих первинних (вторинних) дефектів у дитинстві і притаманні саме дорослому стану особистості. Такі дефекти, зокрема, дементного типу, можуть розвиватися і на фоні зниження якісних та кількісних характеристик вищих психічних функцій у періоди середньої та пізньої дорослості як результат загального інволюційного процесу.

Наукове обґрунтування корекції цих дефектів, дослідження феноменів „залишкових” явищ дизонтогенії на фоні психологічних особливостей дорослого віку, екстраполяція з відповідними змінами класичних дефектологічних принципів на період дорослості є одними із завдань корекційної андрагогіки. Ефекти гетерохронності та гетерогенності розвитку різних якостей зрілої особистості потребують вивчення їх наслідків на процеси компенсації **вікових вторинних дефектів** залежно від нозологічної диференціації.

Історично педагогічна модель корекційно-реабілітаційної роботи народилася і в основному репродукується у сфері виховання дітей. У той самий час андрагогічний підхід більше притаманний професійній освіті та реабілітації дорослих осіб з інвалідністю.

Таким чином, спробуємо сформулювати певні принципи методологічного переходу від моделі виховання та навчання, що є традиційною для парадигми корекційної педагогіки (КП-модель), до корекційної андрагогічної моделі (КА-модель).

1. **Зростаюча роль особистісного досвіду** учня, вихованця, реабілітованого. Цінність досвіду в КП-моделі є малою, в КА-моделі особистісний досвід є потужним джерелом навчання і реабілітації.

2. На перший план виходить зміст психолого-педагогічної

практики, що стосується **мотиваційно-спонукальної сфери** виховання, яка за умов аномального розвитку особистості або через наслідки травматизуючих психіку фізичних обставин (каліцтво, тяжка хвороба) у період дорослості є спотвореною і соціально недостатньою. У той самий час, роль спонукальної сфери людини, яка вступає в доросле життя і опиняється перед необхідністю розв'язання багатьох проблем, серед яких найважливішими є вибір професійного шляху, створення сім'ї, народження й виховання дітей стрімко зростає.

3. Принцип необхідності посилення корекційної роботи з тим аспектом особистості, що відповідає за її **відчуття свободи**. Адже, формування особистості, яка має вільно розвиватися, відбувається за обтяжливих умов соціально-побутової, середовищної та матеріальної "залежності" особи з інвалідністю від зовнішнього оточення.

4. Як наслідок, останнє разом з іншими чинниками призводить до необхідності інтенсифікувати відповідну корекційно-виховну роботу та приділяти особливу увагу в КА-моделі до **процесу самоактуалізації** людини з обмеженнями життєдіяльності. Важливість цієї проблеми виходить із того, що порушення процесу самоактуалізації людини становлять одну із найбільших небезпек для подальшого соціального життя людини саме у дорослому віці.

5. Спорідненим із означеною вище проблемою є **принцип подолання маніпулятивного сценарію поведінки і формування патернів поведінки типу „актуалізатор”**. Останні можуть не сформуватися автоматично через недовіру людини до своїх „Я-структур”.

6. Принцип актуалізації **акмеологічного підходу виховної роботи** з особою з інвалідністю у дорослому віці. **Зрілість** як концепт, якого прагне амеологічна парадигма соціальної реабілітації, може бути наріжним каменем КА-моделі моделі виховання, її потужним джерелом.

7. Генетичним наслідком цього є принцип виховання у особи з інвалідністю такої якості, як **мудрість** – ефективного і необхідного чинника його подальшої соціалізації у період пізньої зрілості.

8. **Принцип аксіологічного підходу** в КА-моделі соціальної реабілітації формує ще один суттєвий аспект корекційно виховної роботи, адже правильно і вчасно сформовані цінності дорослої людини з інвалідністю можуть бути потужними чинниками формування її спонукальної сфери, життєвих орієнтирів та професійних планів.

9. У КП-моделі навчально-виховного процесу практичне застосування одержаних знань та життєвих компетенцій дитиною є відстроченим, відкладеним на період самостійного дорослого життя. КА-модель передбачає негайне впровадження дорослою людиною знань, вмінь та навичок під час соціальної та професійної діяльності. Таким чином, за першою моделлю освіти орієнтація спрямована переважно на навчальний предмет, проте як за другою – на розв'язання особистісних життєвих проблем, соціальну інтеграцію, професійну

реабілітацію.

10. **Принцип зростання ролі особистісних інтересів** дорослої людини що реабілітується. Тобто перехід від авторитарної суб'єкт-об'єктної моделі "підпорядкування" до суб'єкт-суб'єктної моделі виховання у парадигмі "інтересів особи". Із цього принципу виходить така методика планування навчально-реабілітаційного процесу, формулювання його цілей і визначення потреб, що передбачає не тільки активність викладача, реабілітолога (КП-модель), а й безпосередньо учня, реабілітованого (КА-модель). І якщо побудова навчально-виховного процесу у КП-моделі підпорядкована логіці навчального предмета, змістовним одиницям, то у КА-моделі цей процес формується залежно від готовності дорослої особи до навчання або реабілітації, проблемних одиниць її поточного та майбутнього життя.

Відмінність підходів корекційної андрагогіки від моделей андрагогіки спостерігається перш за все у контексті „корекційного” або „дефектологічного” змісту, адже всі методики, форми та засоби навчально-виховного впливу на дорослого з обмеженнями життєдіяльності мають створюватися та впроваджуватися тільки на основі диференційованого підходу залежно від типу дефекту або психічного розладу.

Окремих науково-практичних досліджень потребують, наприклад, умови психологічного, педагогічного та соціального супроводу процесів здобуття професійної освіти або перекваліфікації осіб, які отримали інвалідність у дорослому віці. Адже часто такий навчально-виховний процес відбувається на фоні порушень психічних станів, пов'язаних з наслідками перенесення фізичних травм або тяжких хвороб.

У випадку соціального реабілітування людини після інвалідизуючої фізичної травми або важкої хвороби у дорослому віці ми маємо справу з нормально розвиненою особистістю, але такою, що знаходиться за умов наслідків посттравматичних синдромів.

Психопедагогічна корекція емоційно-вольової та когнітивної сфер людини у такому випадку має здійснюватися за умов так званих посттравматичних стресових розладів (ПТСР), діагностичні критерії якого у 1995 році внесені у Міжнародний класифікатор хвороб. Імплементация клінічних даних з ПТСР, у тому числі отриманих на основі наукових досліджень під час відновного лікування учасників бойових дій, до контексту комплексного реабілітування та освіти студентів з перенесеними фізичними травмами та тяжкими хворобами, що призвели до інвалідного стану, може бути одним із напрямів розвитку корекційної андрагогіки.

Іншого змісту та значущості набуває також питання формування **спонукальної сфери** особи з інвалідністю, зокрема актуалізації мотивів до здобуття професійної освіти, спеціальності задля наступного працевлаштування та ефективного інтегрування у ринок праці. Таким

чином, предметом досліджень психологічних аспектів корекційної андрагогіки мають бути спеціальні методики корекції мотиваційно-вольової сфери осіб з інвалідністю, які не виникають в андрагогічній практиці.

Отже, запровадження принципу неперервності корекційної освіти і реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності неухильно приводить нас до необхідності формування нової сфери суспільної практики, наукового знання та фахової підготовки – корекційної андрагогіки.

Шевцов А. Г. Співвідношення між моделями корекційної педагогіки та корекційної андрагогіки у навчанні дорослих осіб з обмеженнями життєдіяльності.

У статті сформульовано принципи методологічного переходу від моделі виховання та навчання, що є традиційною для парадигми корекційної педагогіки, до корекційної андрагогічної моделі.

Ключові слова: особа з обмеженнями життєдіяльності, корекційна андрагогіка, корекційна педагогіка, акмеологія, методологія.

Шевцов А. Г. Соотношение между моделями коррекционной педагогики и коррекционной андрагогики в обучении взрослых лиц с ограничениями жизнедеятельности.

В статье сформулированы принципы методологического перехода от модели воспитания и учебы, которая является традиционной для парадигмы коррекционной педагогики, к коррекционной андрагогической модели.

Ключевые слова: лицо с ограничениями жизнедеятельности, коррекционная андрагогика, коррекционная педагогика, акмеология, методология.

Shevtsov A. G. Differences between the models of correction pedagogic and correction andragogic model in the education of the adult people with disabilities

In the article the principles of methodological transition from the model of education which is traditional for the paradigm of correction pedagogic to correction andragogic model are formulated.

Key words: Person with disabilities, correction andragogic, correction pedagogic, akmeology, methodology.

УДК 376.4:159

Яковлева С. Д.

СТАН МОТИВАЦІЙНО-ПОВЕДІНКОВИХ РЕАКЦІЙ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Проблема учнівського невстигання є завжди актуальною і зрозуміло, щоб подолати його, необхідно визначити причини цього явища. При затримці психічного розвитку (ЗПР) існує вже багато інформації, але певна кількість учнів, які не встигають, не має вад психофізичного розвитку.

Неуспішність навчання в початкових класах у деякого з учнів пов'язана з індивідуальними відмінностями у психічній діяльності - уповільнений темп. У них з'являються прогалини у знаннях, а з ускладненням завдань, ці прогалини збільшуються.

Раннє виявлення відхилень в психічному розвитку дитини в певній мірі дозволяє попередити появу великої кількості нашарувань соціального характеру на первинний дефект, що на даний час є, по суті, невирішеною проблемою [4].

Уповільнення темпу психічного розвитку, особистісна незрілість, не грубе порушення пізнавальної діяльності розглядаються багатьма дослідниками (В.В.Ковальов, М.С.Певзнер, Г.Є.Сухарева та ін) як прояви затримки психічного розвитку.

Найбільш актуальною є клінічна систематика ЗПР, яка запропонована К.С.Лебединською [2] і, відкриваючи причини виникнення даного порушення, що вимагає різних підходів до їх корекції.

Дослідження стану когнітивних функцій, емоційно-поведінково-мотиваційної сфери наближує цю групу за своїм розвитком ближче до норми. При правильній діагностиці й адекватно організованій системі навчання діти зі ЗПР можуть бути повністю реабілітовані й соціалізовані. З метою своєчасного надання лікувально-педагогічної допомоги необхідна своєчасна діагностика дітей із ЗПР.

Затримка психічного розвитку виявляється в ослабленні контролю й програмування діяльності, спрямованої уваги, що виявляються в постійній відволікаємості, невмінні зосередити увагу на одному предметі або дії. Помітно зниження контролю за власною діяльністю, що позначається на письмових роботах.

Діти важко встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлюють різницю між частковим і загальним. У дітей відсутній інтерес до навчання, з'являється шкільна неуспішність і дезадаптація.

Комплексне клініко-фізіологічне й психолог-педагогічне вивчення й досвід експериментального навчання таких дітей показали, що вони

мають потребу в спеціально організованих умовах навчання й виховання [1].

Наявність утруднень у навчанні, обумовлених недорозвиненням складних форм довільної діяльності, за первинно збереженого інтелекту, дає підставу об'єднати в одну категорію дітей із ЗПР із астеничним станом. Динаміка розвитку у дитини тісно пов'язана з умовами, у які вона потрапляє. У випадку невідповідності соціальних, шкільних умов, психофізичному рівню розвитку дитини, первинні вади розвитку ускладнюються порушеннями емоційних і особистісних сфер. Адекватне навчання дитини можливо тільки за оптимальної відповідності методів і умов навчання до рівня її психофізіологічного розвитку, індивідуальних психічних і фізичних особливостей конкретного учня. У правильно організованих умовах навчання й виховання відбувається нормальне дозрівання структурно-функціональної організації мозку, дитина поступово адаптується до процесу навчання. Тісний взаємозв'язок біологічних і соціально-психологічних факторів у виникненні стійких труднощів у навчанні вимагає комплексного підходу до вирішення цієї проблеми. Цей підхід і покликаний забезпечити класи корекційно-розвивального навчання, що дозволяє здійснювати максимальну індивідуалізацію й варіативність процесу навчання в поєднанні зі створенням певних умов для здоров'я і стабільного стану нервово-психічної сфери учня.

Для дітей цієї групи характерна значна неоднорідність порушених і збережених ланок психічної діяльності, а також яскраво виражена неймовірність формування різних сторін психічної діяльності.

У якості найбільш характерних для дітей із ЗПР особливостей уваги Л.І.Переслені й іншими дослідниками відзначаються його нестійкість, неухважність, низька концентрація, труднощі перемикання [3].

Оскільки більшість психічних функцій (просторова уява, мислення, мова тощо) мають складну комплексну будову й засновані на взаємодії у декількох функціональних систем, то й формування такого роду взаємодій у дітей із затримкою психічного розвитку не тільки уповільнено, але й відбувається інакше, ніж у дітей з нормальним розвитком [4].

Виразене відставання й своєрідність виявляються й у розвитку пізнавальної діяльності цих дітей, починаючи з ранніх форм мислення - наочно-дійового та наочно-образного.

У дітей із затримкою психічного розвитку знижена потреба в спілкуванні як з однолітками, так і з дорослими. У дітей даної категорії спостерігаються зниження в потребі спілкування з однолітками, а також низька ефективність їхнього спілкування один з одним у всіх видах діяльності.

Для підтвердження мотиваційних та поведінкових дітей з ЗПР було проведено експериментальне дослідження, в якому прийняли участь 72 учні молодших класів із затримкою психічного розвитку різного походження, які навчалися в класах ІПК ЗОШ м. Херсона. Групу контролю склали 164 учні ЗОШ м. Херсона тієї ж вікової категорії.

Обидві групи були поділені за силою нервових процесів на 4 підгрупи: з сильним, середнім, нижче-середнього та слабким типом. Група дітей із ЗПР представлена була за нейропсихологічними процесами подібним чином: до сильного типу нервових процесів були віднесені 12 осіб (16,67 %), до середнього – 15 учнів (20,83 %), нижче середнього типу нервових процесів склали 35 осіб (48,61 %), а низький рівень був представлений 10 особами (13,88%).

Табл.1.

Розподіл типів груп дітей з затримкою психічного розвитку за станом нейропсихологічних процесів

| Групи досліджуваних | Типи нервової системи | | | |
|---------------------|-----------------------|---------------|---------------------|---------------|
| | сильний (%) | середній(%) | нижче середнього(%) | слабкий(%) |
| Діти з ЗПР n =72 | 16,67 (12) | 20,83 (15) | 48,61 (35) | 13,88 (10) |
| Учні ЗОШ n=164 | 6,71 (11) | 46,31 (76) | 21,95 (36) | 25 (41) |

Дані таблиці свідчать про найбільш високий відсоток дітей з типом НС нижче середнього – 48,61 в групі дітей з ЗПР. В той же час достатню групу складають сильний та середній типи нервових процесів – 16,67 % та 20,83 % відповідно. Як видно, в даній групі превалює слабкий тип НС.

Ці дані можуть свідчити про потенційні можливості дітей із ЗПР щодо корекції стану нейропсихологічних систем, які мають тісний зв'язок з навчальною діяльністю.

Відповідно до типів НС було проведено анкетування учнів для з'ясування мотиваційної сформованості щодо відвідування школи учнями молодших класів школи, а також для створення уявлення про первинний стан сили нервових процесів. Відповіді на питання анкети представлені в табл.2.

Табл. 2.

Усереднені дані мотивації щодо відвідування школи дітей ЗОШ та із ЗПР

| групи | Типи нервових процесів | | | |
|------------|------------------------|----------|------------------|---------|
| | сильний | середній | Нижче-середнього | слабкий |
| Діти з ЗПР | 25 ± 1,09 | 20,6 ± | 17,7 ± 1,14 | 11,9 ± |

| | | | | |
|-------------------|-------------|----------------|-------------|----------------|
| п=72 | | 1,58 | | 0,98 |
| Діти ЗОШ п=164 | 26,8 ± 1,97 | 21,9 ± 0,93 | 20,9 ± 1,66 | 17,3 ± 1,58 |

За їх свідченням, в школярів із ЗПР з сильним типом нервових процесів спостерігається висока учбова активність та сформоване відношення до себе як до школяра (25,17 %), що є фактично близьким до даних дітей з сильним типом НС контрольної групи – (27,55 %). Подібні дані – з практично сформованим відношенням спостерігаються і в дітей з середнім типом нервових процесів як в групі дітей з ЗПР (20,47 %), так і в групі контролю (22,07%), що відповідають достатньому рівню мотивації щодо відвідування школи.

Підгрупа дітей з нервовими процесами нижче середнього в групі контролю виявила дещо вищі показники мотиваційної сформованості (22.07), ніж подібна підгрупа дітей з ЗПР (17,89 %).

Негативне відношення до школи, тобто низький рівень навчальної мотивації було зафіксовано в експериментальній групі в 1 випадку в підгрупі з типом нервових процесів нижче середнього, що склало 2.86 %. та в групі з слабким типом нервових процесів дітей з ЗПР у 2-х випадках (20 %).

Аналізуючи питання анкети можна дійти висновку, що кожне з запитань анкети характеризує направленість відвідування школи: 1 і 2 – соціально нормативну мотивацію, 3 – зовнішній вплив з боку дорослих, 4 і 5 – пізнавальну діяльність та мотив досягнень, 7 і 8 – емоційний характер мотивації, 6, 9 і 10 – комунікативну спрямованість щодо відвідування школи.

Аналіз даних анкетування всіх груп виділив на перший план соціальні, потім соціально-нормативні мотиви відвідування школи («тому що цікаво»), зовнішні (у вигляді заохочення, покарання), комунікативні (спілкування з друзями), а пізнавальні мотиви набувають першорядного значення лише в підгрупі дітей ЗОШ з сильним типом нервових процесів. Отже, можна зауважити, що загальний рівень шкільної мотивації в групах розподілився наступним чином: табл. 3.

Табл. 3.

Рівень шкільної мотивації в дітей з затримкою психічного розвитку

| групи | Рівень мотивації щодо відвідування школи | | | | |
|--------------------|--|----------------|-----------------|------------------|--------------|
| | високий | достатній | середній | Нижче середнього | низький |
| Діти з ЗПР п=72 | 19,44 % (14) | 29,17% (21) | 30,56% (22) | 16,67% (12) | 4,17% (3) |
| Учні ЗОШ п=164 | 31,71% (52) | 27,44% (45) | 23,78 % (39) | 16,46 % (27) | 0,6 % (1) |

Визначення рівня мотивації проходило паралельно з визначенням поведінкових реакцій дітей з різними типами нервових процесів з оцінюванням якостей поведінки за 5 бальною шкалою, запропонованою Ю.З.Гільбухом (1992).

Одержані дані представлені в табл.4. видно достатньо високий рівень поведінкових реакцій в аналогічних підгрупах експериментальної та контрольної груп. За кількісними показниками дані майже не відрізняються, що є свідченням бажання до навчання обох груп дітей. Цікавим є той факт, що в підгрупах з слабкими типами нервових процесів в обох групах представлені досить високі поведінкові бали. Особливо відрізняється концентрація уваги, опір невдачам, відношення до труднощів. При цьому діти із ЗПР показують вищі результати в усіх підгрупах та типами нервових процесів, ніж представники контрольної групи.

Табл. 4.

Показники поведінкових реакцій в експериментальній та контрольній групах

| Групи | | Концентрація уваги | Опір невдачам | Відношення до труднощів | поведінка | Виконання завдань без ознак напруги | працездатність | Комуні кабель-ність | Відповідальність | конфліктність | Сума балів |
|-------------------|----------------------------|--------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------------------|-------------------|---------------------|------------------|--------------------|-------------------|
| Діти з ЗПР п = 72 | Сильний п=22 | 3,5 ± 0,64 | 3,17 ± 0,66 | 3,3 ± 0,55 | 3,17 ± 0,66 | 3,25 ± 0,55 | 2,9 ± 0,79 | 3,42 ± 0,5 | 3,4 ± 0,51 | 3,0 ± 0,94 | 29,5 ± 4,5 |
| | Середній п=11 | 3,33 ± 0,49 | 3,47 ± 0,47 | 3,8 ± 0,56 | 3,4 ± 0,58 | 3,27 ± 0,49 | 3,1 ± 0,58 | 3,27 ± 0,45 | 3,2 ± 0,76 | 3,4 ± 0,68 | 30,3 ± 4,25 |
| | нижче серед.п=17 17п=17 | 3,22 ± 0,33 | 3,22 ± 0,29 | 3,2 ± 0,31 | 3,11 ± 0,33 | 3 ± 0,32 | 2,7 ± 0,37 | 2,67 ± 0,41 | 2,6 ± 0,38 | 2,2 ± 0,39 | 26 ± 2,4 |
| | Низький п=10 | 3,2 ± 0,56 | 3,4 ± 0,6 | 3,7 ± 0,59 | 3,7 ± 0,68 | 3,6 ± 0,6 | 3,1 ± 0,79 | 2,4 ± 0,37 | 1,9 ± 0,53 | 2,5 ± 0,51 | 27,5 ± 1,76 |
| Сильний п=11 | 3,27 ± 0,68 | 3,36 ± 0,75 | 3,27 ± 0,44 | 3,55 ± 0,63 | 2,73 ± 0,44 | 3,0 ± 0,67 | 3,36 ± 0,34 | 3,6 ± 0,86 | 3,4 ± 0,86 | 29,36 ± 4,89 | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|---------------------------|-------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------|
| | Середній n=76 | 2,93 ± 0,24 | 2,84 ± 0,24 | 2,84 ± 0,26 | 2,83 ± 0,25 | 2,95 ± 0,24 | 2,7 5 ± 0,2 5 | 3,05 ± 0,19 | 2,9 1 ± 0,2 4 | 2,6 2 ± 0,2 9 | 25,66 ± 2,02 |
| | Нижче середнього n= 36 17 | 2,86 ± 0,36 | 2,61 ± 0,41 | 2,69 ± 0,37 | 2,56 ± 0,41 | 2,44 ± 0,34 | 2,6 4 ± 0,3 8 | 2,72 ± 0,37 | 2,8 6 ± 0,4 | 2,9 7 ± 0,7 4 | 23,69 ± 3,03 |
| | Слабкий n=41 | 3,22 ± 0,3 | 3,02 ± 0,29 | 3,05 ± 0,31 | 3,07 ± 0,32 | 3,09 ± 0,35 | 3,0 2 ± 0,3 2 | 3,07 ± 0,26 | 2,9 8 ± 0,3 7 | 2,7 1 ± 0,4 1 | 27,68 ± 2,72 |

Тобто, можна вважати, що в дітей з ЗПР наявне велике бажання щодо набуття шкільних навичок у порівнянні з учнями ЗОШ. Середня сума балів, якою оцінювалася поведінка дітей під час перебування у школі наближалася до показників контрольної групи. Так, сумарна поведінкова реакція в учнів розумово відсталих була в межах: середній тип НС $26,75 \pm 3,47$, підгрупа з типом НС нижче середнього – $27 \pm 4,46$ та з слабким типом НС – $25,33 \pm 1,97$.

Одержані в результаті експерименту дані свідчать про наявність потенційних можливостей у дітей із затримкою психічного розвитку, особливо з сильним та середнім типами нервових процесів, щодо достатнього рівня мотивації до відвідування школи та поведінкових реакцій, які свідчать про бажання дітей набувати знання.

Література:

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с. **2. Лебединская К. С.** Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская // Актуальные проблемы задержки психического развития. – М., 1982. – 128 с. **3. Переслени Л. И.** Нейрофизиологические механизмы нарушения прогностической деятельности у детей с трудностями в обучении / Л. И. Переслени, Л. А. Рожкова // Дефектология. – 1996. – № 5. – С. 15 – 22. **4. Сак Т. В.** Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції / Т. В. Сак. – К. : Актуальна основа, 2005. – 246 с.

Яковлева С. Д. Стан мотиваційно-поведінкових реакцій у дітей із затримкою психічного розвитку.

В статті представлено дослідження мотиваційно-поведінкової сфери молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Показано високі результати, які свідчать про потенційні можливості дітей даної категорії.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, поведінкові реакції, мотиваційний компонент.

Яковлева С. Д. Состояние мотивационно-поведенческих реакций у детей с задержкой психического развития.

В статье представлено исследование мотивационно-поведенческих реакций младших школьников с задержкой психического развития. Показаны высокие результаты, свидетельствующие о потенциальных возможностях детей данной категории.

Ключевые слова: задержка психического развития, поведенческие реакции, мотивационный компонент.

Yakovleva S. The conditions of motivational-behavioral reactions of children with mental retardation.

In the article the research of motivational and behavioral reactions in junior schoolchildren with time-lagged psychical development are presented. High results, which testify for potential possibilities of this category of children, was shown.

Keywords: time-lagged psychical development, behavioral reactions, motivational component

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Басалюк Наталія Миколаївна – аспірант кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Беркетова Марія Генадіївна – аспірант кафедри корекційної психопедагогіки ІКПП НПУ імені М.П.Драгоманова.

Вержиховська Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Георгієва Наталія Миколаївна – учитель початкових класів, старший учитель вищої категорії КЗ Рубіжанського навчально-реабілітаційного центру «Кришталік».

Гіренко Ніна Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

Гладченко Ірина Вікторівна – старший науковий співробітник лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Головата Альона Олександрівна – магістрантка дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету.

Глоба Олександр Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з НМВР Поліцейської фінансово-правової академії

Горскін Борис Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри олигофренопедагогіки, декан факультета переподготовки спеціалістів по дефектології Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет».

Данільченко Євгенія Володимирівна – старший викладач кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

Дмитрієва Ірина Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

Дмитрієва Аліна Сергіївна – студентка 4-го курсу дефектологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету.

Колодна Наталія Анатоліївна – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, директор навчально-реабілітаційного центру «Кришталік» (м. Рубіжне).

Кострикін Владлен Ярославович – пошукувач кафедри ортопедагогіки та реабілітології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Кравець Ніна Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної психопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Кузнецова Марина Сергіївна – аспірант кафедри корекційної психопедагогіки ІКПП НПУ імені М.П.Драгоманова

Легкий Олег Михайлович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

Липа Володимир Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

Лиска Сергій Іванович – аспірант Слов'янського державного педагогічного університету.

Ляшко Віра Віталіївна – викладач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету.

Манько Олена Григорівна – асистент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

Никандрова Тат'яна Сергеевна – кандидат педагогічних наук, доцент Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет».

Миронова Світлана Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методик дошкільної і початкової освіти

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Одинченко Лариса Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

Подгасцький Андрій Валерійович – старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту Інституту фізичного виховання та спорту НПУ імені М.П.Драгоманова.

Поліщук Олена Андріївна – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Полулященко Юрій Михайлович – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Резніченко Ніна Василівна – старший викладач кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

Соломіна Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедри олигофренопедагогтики, заступитель декана дефектологического факультета Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет».

Співак Людмила Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент Слов'янського державного педагогічного університету.

Співак Ярослав Олегович – старший викладач кафедри фундаментальних економічних дисциплін Слов'янського державного педагогічного університету.

Сухоніна Наталя Сергіївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дефектології Республіканського вищого навчального закладу Кримський інженерно-педагогічний університет.

Татьянчикова Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

Товстоган Володимир Святославович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету.

Тушева Елена Сергеевна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри олигофренопедагогіки, заступитель декана факультета переподготовки спеціалістів по дефектології Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет».

Хворова Ганна Михайлівна. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Чеботарьова Олена Валентинівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії олигофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

Чубенко Оксана Володимирівна – асистент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Шарніна Маріанна Володимирівна – вчитель - дефектолог ДНЗ № 52 м. Слов'янськ.

Шевцов Андрій Гаррійович – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Яковлева Світлана Дмитрівна – кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Частина III

Відповідальний за випуск:

Махукова Т. В.

Здано до склад. 29.03.2011 р. Підп. до друку 29.04.2011 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 24,41. Наклад 200 прим. Зам. № 84.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20.

e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.