

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 23 (234) ГРУДЕНЬ**

**2011**

**2011 грудень № 23 (234)**

# **ВІСНИК**

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

---

## **ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

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 № 2 від 30 вересня 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, правє 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).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011

## ЗМІСТ

### КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

1.	<b>Басалюк Н. М.</b> Нестандартні форми організації науково-методичної роботи у спеціальній школі.....	6
2.	<b>Горкуша Є. В.</b> Аналіз нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання студентів із вадами зору в Україні....	11
3.	<b>Дмітрієва І. В., Гіренко Н. А.</b> Особливості проведення екскурсії на уроках соціально-побутового орієнтування в допоміжній школі.....	15
4.	<b>Докучина Т. О.</b> Дослідження мотивації досягнення успіху в навчанні розумово відсталих учнів молодших класів.....	20
5.	<b>Заплатинська А. Б.</b> Використання альтернативних методів спілкування в процесі організації життєдіяльності осіб із загальними розладами розвитку (спектр аутизму).....	26
6.	<b>Колодна Н. А.</b> Організаційні аспекти комплексного соціально-медико-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору.....	32
7.	<b>Кострикін В. В., Глоба О. П.</b> Організаційно-педагогічні аспекти оптимізації процесу фізичного виховання студентів з обмеженими можливостями здоров'я.....	36
8.	<b>Крамар О. А.</b> Характеристика сімей, в яких батьки з вадами слуху виховують здорову дитину.....	42
9.	<b>Легкий О. М.</b> Розвиток полісенсорного сприймання в процесі трудового навчання учнів з порушенням зору.....	46
10.	<b>Лиска С. І., Глоба О. П.</b> Педагогічні умови ефективного функціонування регіональних центрів ранньої соціальної реабілітації для дітей з обмеженими психофізичними можливостями.....	50
11.	<b>Миронова С. П.</b> Відображення у підручнику допоміжної школи особливостей дидактичного процесу.....	59
12.	<b>Мозолюк-Коновалова О. М.</b> Образотворча діяльність як засіб корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дошкільниками.....	63
13.	<b>Набоченко О. О.</b> Технологія конкретизації уявлень про живу природу в сліпих молодших школярів засобами рельєфного малювання.....	68
14.	<b>Ніколаєва О. О., Глоба О. П.</b> Корекційно-реабілітаційне навчання студентів вищих навчальних закладів з обмеженнями психофізичного розвитку засобами адаптивної фізичної культури і спорту.....	74
15.	<b>Одинченко Л. К.</b> Шляхи активізації навчальної діяльності старшокласників на уроках географії в допоміжній школі....	82
16.	<b>Павлюк Н. В.</b> Підготовка учнів з особливими освітніми потребами до сімейного життя як педагогічна проблема.....	87

17. **Полулященко Ю. М., Глоба О. П.** Використання педагогічних технологій адаптивної фізичної культури і спорту в процесі соціальної інтеграції осіб з обмеженими можливостями..... 92
18. **Саранча І. Г.** Результати дослідження стану соціалізації випускників реабілітаційних центрів..... 99
19. **Сухоніна Н. С.** Корекція сенсорно-перцептивної діяльності у слабозорих учнів на уроках математики в підготовчий період вивчення..... 104
20. **Татьянчикова І. В.** Психолого-педагогічне вивчення особливостей соціалізації учнів з інтелектуальними вадами в межах спеціального навчального закладу..... 108
21. **Товстоган В. С.** Аналіз систем трудового навчання щодо можливості формування компетентного випускника в умовах школи..... 113
22. **Шевцов А. Г.** Ортопедагогічний підхід до створення корекційно-реабілітаційного простору для дітей з церебральним паралічем..... 118
23. **Яковлева С. Д.** Провідна роль навчальної діяльності для оптимального психофізіологічного розвитку дитини (огляд літератури)..... 125

### **СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ**

24. **Бистрова Ю. О.** Організація та зміст психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями..... 137
25. **Быстров А. Е.** Психологические факторы возникновения виктимного поведения у подростков и особенности его проявления..... 146
26. **Єрсова С. А.** Механізми регуляції поведінки у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку..... 154
27. **Жарікова І. О.** Вплив сім'ї на формування статевої ідентичності розумово відсталої дитини..... 158
28. **Калініна Т. С.** Психологічний супровід дітей із ЗПР як основна стратегія діяльності спеціального психолога..... 165
29. **Коваленко В. Є.** Організація соціально-педагогічного супроводу розумово відсталих дітей в умовах інтеграції в загальноосвітній заклад..... 170
30. **Мухіна А. Ю.** Трансформація статевої ідентичності в гендерну поведінку розумово відсталих дівчат-підлітків..... 175
31. **Омельченко І. М.** Напрями логопедичної роботи з корекції порушень мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку..... 181
32. **Полещук С. В., Турлюн К. О.** Діагностика стану системи афективної регуляції молодших школярів з вадами інтелекту... 187

33.	<b>Проскурняк О. І.</b> Взаємозв'язок інтелекту та комунікативних дій учнів зі зниженим розумовим розвитком.....	192
34.	<b>Сєромаха Н. Є.</b> Особливості суб'єктивного розуміння психологічного змісту ситуацій фрустрації розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку.....	197
35.	<b>Ужченко І. Ю., Кукса Е. В.</b> Характеристика зовнішньої мотивації до навчання молодших школярів із ЗПР.....	206
36.	<b>Хохліна О. П.</b> Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальному освітньому закладі: теоретичний аспект проблеми.....	211
37.	<b>Якуба А. М.</b> Особливості поведінкових реакцій розумово відсталих підлітків в ситуаціях спілкування.....	219

### ЛОГОПЕДІЯ

38.	<b>Бабенко В. В., Макаренко І. В.</b> Корекція порушень розвитку мовлення дітей раннього віку з наслідками перинатального ураження центральної нервової системи .....	226
39.	<b>Вінокурова О. В.</b> Формування позитивної мотивації до логопедичних занять у дітей, які заїкаються.....	231
40.	<b>Голуб Н. М.</b> Профілактика порушень писемного мовлення в дітей із загальним недорозвиненням мовлення з урахуванням етіопатогенетичних факторів.....	235
41.	<b>Гриненко О. М.</b> Особливості сформованості у молодших школярів із ТПМ розумових дій та операцій, необхідних для засвоєння знань з розділу «Будова слова».....	240
42.	<b>Ленів З. П.</b> Сучасні технології корекції порушень усного мовлення дітей засобами вокалотерапії.....	245
43.	<b>Манько Н. В., Ревуцька О. В.</b> Логопедична робота з розвитку імпресивного мовлення у дітей третього року життя із затримкою мовленнєвого розвитку.....	252
44.	<b>Махукова Т. В.</b> Психолого-педагогічні умови формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ засобами фразеологізмів.....	261
45.	<b>Пахомова Н. Г.</b> Методологічні основи системності професійної підготовки.....	268
46.	<b>Томіч Л. М.</b> Системний аналіз професійної компетентності та діяльності логопедів в системі реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку.....	273
47.	<b>Федорович Л. О.</b> Фактори модернізації професійної підготовки логопедів до роботи з дітьми раннього віку.....	286
	<b>Відомості про авторів</b> .....	295

## **КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА**

УДК 376.1. 011.3-051

**Басалюк Н. М.**

### **НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ**

Науково-теоретична, методична підготовка вчителів-дефектологів є довготривалим, складним, багатогранним і динамічним процесом. Він вимагає створення ефективної системи підготовки, перепідготовки безперервного навчання керівників шкіл, їх заступників, педагогічних кадрів, тобто усіх категорій педагогічних працівників. Провідна роль у цьому належить методичним службам.

Науково-методична робота покликана створити у навчальному закладі таку систему роботи, яка б сприяла перебудові навчально-виховного процесу у спеціальних закладах освіти з урахуванням вимог сьогодення, орієнтувала на розвиток особистості з глибоко усвідомленою громадянською і соціальною позицією, здатну до навчання впродовж усього життя, до швидкої адаптації, до змін у соціокультурній сфері, організації праці в умовах ринкової економіки.

Проблеми готовності вчителя-дефектолога до професійної діяльності відображені у роботах В. І. Бондаря, В. Г. Бочарової, В. В. Воронкової, А. Н. Грабарова, К. К. Грачової, Г. М. Дульнєва, І. Г. Єременка, С. Д. Забрамної, Х. С. Замського, В. П. Кащенко, О. А. Козиревої, В. О. Липи, Н. М. Назарова, С. П. Миронової, В. М. Синьова, Ю. В. Пінчук, І. П. Подласого, Б. П. Пузанова, В. І. Селівестрова, М. Н. Хоружи, І. М. Яковлевої та ін.

Найголовнішим та істотним у методичній роботі у школі є надання реальної, діючої допомоги вчителям, класним керівникам, вихователям у розвитку їхньої майстерності як поєднання професійних знань, навичок і умінь необхідних для сучасного педагога властивостей та якостей особистості.

Єдність і взаємозв'язок усіх компонентів системи методичної роботи у школі призводять до підвищення цілісності, а значить, і до росту результативності методичної діяльності.

Мета дослідження загалом і статті, зокрема описати результати впровадження нестандартних форм організації науково-методичної роботи у спеціальній школі.

Найважливішими формами експерименту була підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього простору. Тому пріоритетними напрямами у процесі експерименту було:

- формування професійної компетентності майбутніх педагогів у контексті європейського виміру якості;

- формування творчої особистості сучасного педагога, його корпоративної культури в умовах демократичного суспільства.

Нами було передбачено досягнення таких завдань методичної роботи:

- підвищення фахового рівня вчителя-дефектолога;

- сприяння збагаченню педагогічного колективу педагогічними знахідками;

- запозичення молодими учителями майстерності у більш досвідчених колег.

У нашому експерименті науково-методична робота була спрямована на досягнення таких результатів:

- удосконалення структури і змісту методичної роботи (організаційна);

- регулярне вивчення співвідношення між рівнем компетентності педагогів, що виявлялася в узагальненому результаті їх праці, та вимогами суспільства до якості роботи працівників освіти (діагностична);

- передбаченні знання та уміння, необхідні педагогам у майбутньому (прогностична);

- вироблення принципово нових положень навчально-виховної роботи, у формуванні, експериментальній перевірці та впровадженні передового досвіду (моделююча);

- відновлення частково забутих або втрачених учителями-дефектологами знань після закінчення навчального закладу (відновлююча);

- виправлення недоліків у діяльності педагогів, пов'язаних із використанням застарілих методик (коригуюча);

- інформування і оволодіння педагогами щодо впровадження досягнень науки, передового досвіду (пропагандистська);

- налагодження й підтримка зворотного зв'язку, в оцінюванні відповідності наслідків методичної роботи завданням та нормативним вимогам (контрольно-інформаційна).

Нами було розроблено критерії якісного функціонування системи науково-методичної роботи у спеціальних навчальних закладах:

1. Оптимальне визначення мети і завдань науково-методичної роботи на даний період, яке передбачало відповідність мети та завдань науково-методичної роботи інструктивно-методичним вимогам до її організації, установкам вищих інстанцій, урахування в їх визначенні досягнень та участі у реалізації ідей психолого-педагогічної науки, передового досвіду, предметних методик, урахування конкретних умов, рівня знань, умінь та навичок педагогічних кадрів, невирішених проблем навчально-виховного процесу.

Даний критерій визначався такими показниками, як забезпечення єдності цілей, завдань, змісту, форм та методів, організації і кінцевих результатів науково-методичної роботи; визначення цілей науково-



методичної роботи з урахуванням завдань, поставлених Міністерством освіти і науки та місцевими органами освіти, досягненнями психолого-педагогічної науки, конкретного навчального закладу; вибір форм і методів з педагогічними кадрами у поєднанні з традиційно-інформаційними методами та методами активного навчання; організація науково-методичної роботи з визначенням її структури на основі рівня підготовки навчального закладу, можливостей та потреб педагогічного колективу закладу тощо.

2. Висока інформаційна насиченість змісту науково-методичної роботи, її відповідність поставленій меті і завданням. В оцінюванні змісту науково-методичної роботи звернемо увагу на засвоєння вчителями-дефектологами та керівниками шкіл основних концепцій перебудови оновлення діяльності навчальних спеціальних закладів та тих знань, які забезпечують їх реалізацію, на єдність методологічної, загальнокультурної, психолого-педагогічної підготовки педагогічних кадрів.

Практичне визначення цього критерію здійснювалося на основі аналізу повідомлень та доповідей, виступів членів методичного об'єднання і кафедр, учасників семінарів і конференцій в усіх формах науково-методичної роботи.

3. Вибір оптимальних форм і методів, адекватних сучасним цілям і змісту науково-методичної роботи. Цей критерій визначався на основі таких показників, як забезпечення за допомогою обраних форм та методів найповнішого засвоєння вчителями-дефектологами необхідних знань та навиків; доцільність співвідношень традиційно-інформаційних (лекції, доповіді, повідомлення) та активних форм навчання (семінарські і практичні заняття, ділові та рольові ігри, диспути та ін.); стимулювання самоосвіти як основної форми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; урахування при виборі форм і методів роботи з педагогічними кадрами рівня їх знань, підготовки, інтересів і диференціації на цій основі науково-методичних заходів.

4. Високий рівень організації науково-методичної роботи, що передбачає: відповідність структури науково-методичної роботи кількісному і якісному складу педагогічних кадрів; забезпечення оптимально необхідних для вирішення поставлених завдань витрат часу для участі у науково-методичній роботі; забезпечення морально-етичних, навчально-матеріальних та естетичних умов; ефективне управління науково-методичною роботою (планування, розробка концепцій і програм, інструктування, облік, отримання зворотної інформації); координацію дій усіх організацій, установ, що беруть участь у роботі з педагогічними кадрами; забезпечення наступності між курсовою підготовкою.

Результати нашого дослідження переконливо свідчать, що перевагами методичної роботи безпосередньо у школі є:

- вона мала відносно безперервний, постійний, повсякденний характер;

- дозволяла у найтісніший спосіб з'ясувати зміст і характер методичної роботи проблемами, ходом і результатами реального начально-виховного процесу, змінами в якості знань, умінь і навичок учнів, у рівні їхньої вихованості і розвиненості;

- давала можливість її організаторам глибоко, протягом тривалого часу, вивчати діяльність та особистісні якості конкретних вчителів-дефектологів та класних керівників, виявляла недоліки й утруднення в їхній діяльності, а також прогресивні тенденції, паростки передового досвіду, педагогічного новаторства, що дозволило зробити ріст педагогічної майстерності вчителя-дефектолога більш керованим процесом;

- методична робота у навчальному закладі проходила у живому, конкретному педагогічному колективі, що розвивала та єднала і згуртувала, створювали особливо сприятливі умови для роботи;

- вона надавала кожному вчителю-дефектологу реальну можливість брати участь не тільки у реалізації готових програм підвищення кваліфікації, але й бути активним учасником у їх плануванні, розробці;

- безпосередній зв'язок методичної роботи у навчальному закладі з навчально-виховною роботою, з конкретними школярами допомагало скоротити відстань між навчанням учителів роботи по-новому та її результатами, позитивними зрушеннями у розвитку особистості вчителів дозволила краще бачити й оцінювати ефективність перепідготовки педагогічних кадрів.

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

При визначенні ефективності та якості науково-методичної роботи нерідко не враховувалися ті обставини, що вона є важливими, але не єдиним фактором, який впливає на підвищення кваліфікації вчителів-дефектологів та наслідків навчально-виховного процесу у школі. Труднощі визначення результативності зумовлені складністю становлення прямої залежності між науково-методичною роботою та її кінцевим результатом – компетентністю вчителя-дефектолога, якістю знань, умінь, навичок. На ці кінцеві результати значною мірою впливають такі фактори, як рівень підготовки педагога у навчальному закладі, загальна діяльність педагогічних колективів шкіл і органів освіти

та методичних служб, громадських організацій, сім'ї, засобів масової інформації тощо.

Спеціально спрямована діяльність науково-методичних служб, які безпосередньо впливають на фахову компетентність педагогічних кадрів, суттєвою мірою визначає кінцеві результати діяльності навчального закладу.

Правильна організація науково-методичної роботи сприяла підвищенню рівня цілеспрямованості, вмотивованості, системності й упорядкованої діяльності педагогічного колективу, що позначалося на рівні професійно-педагогічної компетентності вчителів-дефектологів і якості навчально-виховного процесу у цілому.

Отже, методична робота у спеціальній школі спонукає вчителя-дефектолога до роботи над підвищенням свого фахового рівня, збагачує педагогічний колектив, забезпечує розвиток особистості школярів, високу якість отриманих знань та сформованість необхідних умінь і навичок випускників, а її функції полягають у визначенні системи заходів, спрямованих на досягнення найкращих результатів.

#### **Література:**

- 1. Жерносек І. П.** Організація науково-методичної роботи в школі / І. П. Жерносек. – Х.: Основа: «Тріада +», 2007. – 128с.
- 2. 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. – 304с.

#### **Басалюк Н. М. Нестандартні форми організації науково-методичної роботи у спеціальній школі.**

У статті описано результати впровадження нестандартних форм організації науково-методичної роботи у спеціальній школі.

*Ключові слова:* науково-методична робота, вчитель-дефектолог, методичне об'єднання, форми організації методичної роботи.

#### **Басалюк Н. Н. Нестандартные формы организации научно-методической работы в специальной школе.**

В статье описаны результаты внедрения нестандартных форм организации научно-методической работы в специальной школе.

*Ключевые слова:* научно-методическая работа, учитель-дефектолог, методическое объединение, формы организации методической работы.

#### **Basalyuk N. Non-standard forms of scientific and technical work in a special school.**

The article considers the relevance of non-standard forms of scientific and technical work in a special school.

*Keywords:* scientific and methodical work, teacher-therapist or, methodical association.

УДК [378.147-057.875-056.262] :342.733(477)

**Горкуша Є. В.**

**АНАЛІЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ  
ІЗ ВАДАМИ ЗОРУ В УКРАЇНІ**

Одним з аспектів розвитку суспільства є освіченість громадян, надання можливостей отримати якісну вищу освіту різним категоріям населення, в тому числі особам із вадами зору.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства і модернізації системи освіти України актуалізується проблема усвідомлення необхідності визначення нових цілей та цінностей освіти. У сучасній системі вищої освіти головною метою є професійне становлення та гармонійний розвиток особистості студента, його творчої індивідуальності.

Розвиток системи вищої освіти в Україні потребує впровадження нових форм і методів роботи зі студентами із вадами зору в умовах вищого навчального закладу. Все більше уваги в роботі з такою категорією студентів приділяється створенню умов, які урахуватимуть їхні потреби і можливості.

Тенденція до збільшення кількості студентів із вадами зору загострила ряд проблем, пов'язаних з отриманням ними вищої освіти.

Серед цих проблем виділяємо такі:

- відсутність навчального матеріалу, адаптованого до їхніх можливостей;
- відсутність спеціальних технічних засобів і програмного інформаційного забезпечення;
- необхідність опрацювання великої кількості інформації;
- обмеження у виборі професій, які відповідали б їхнім можливостям;
- недостатній рівень підготовки фахівців для роботи із зазначеною категорією студентів.

При порушенні функцій зорового аналізатора основною проблемою є обмеження доступу до інформації.

Розвиток системи вищої освіти в Україні потребує впровадження нових форм і методів роботи зі студентами із вадами зору в умовах університету, тобто інклюзивного навчання.

Питаннями, пов'язаними з аналізом нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання студентів з вадами зору в Україні

займаються науковці Ю. Богинська, Л. Дмитренко, П. Таланчук, К. Кольченко, Г. Нікулина.

П. Таланчук, К. Кольченко і Г. Нікулина в своїх статтях і посібниках розглядають питання, пов'язані з правовим підґрунтям психолого-педагогічного супроводу навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі. Ю. Богинська досліджує питання адаптації студентів з обмеженими можливостями до умов навчання у вищому навчальному закладі (заочна форма навчання) і розглядає нормативно-правове забезпечення. Л. Дмитренко займається питаннями створення соціально-педагогічних умов навчання студентів з особливими потребами і висвітлює правові аспекти їхнього навчання.

Водночас питання нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання студентів із вадами зору потребують подальшого дослідження.

Мета статті – проаналізувати нормативно-правове забезпечення інклюзивного навчання студентів із вадами зору в Україні.

Відповідно до поставленої мети визначено наступні завдання:

- розкрити поняття «інклюзія», «інклюзивне навчання»;
- виявити нормативно-правові документи щодо інклюзивного навчання студентів з вадами зору в Україні;
- проаналізувати, як нормативно-правові документи реалізуються в навчально-виховній діяльності вищого навчального закладу.

Інклюзія, в перекладі з англійської мови (inclusion), означає включення. Цей термін передбачає більш ефективне включення студентів із вадами зору в навчальне середовище і в громадське життя студентського колективу, рівний доступ до отримання якісної вищої освіти, професійне й особистісне становлення і самореалізацію з урахуванням їхніх можливостей і потреб.

Стаття 24 Конвенції ООН 2006 року про права інвалідів проголошує, що держави – учасниці визнають право інвалідів на освіту. З метою реалізації цього права без дискримінації на основі рівності можливостей, держави – учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях [4].

Інклюзивна освіта – це процес надання освітніх послуг молоді з особливими потребами, що забезпечує їхнє право на отримання вищої освіти зі створенням у вищому навчальному закладі умов, адаптованих до їхніх потреб і можливостей.

Усі країни-учасниці, які ратифікували Конвенцію, в тому числі й Україна (2010р.), зобов'язуються застосовувати інклюзивну освіту на всіх рівнях, тобто мають бути створені всі необхідні умови для отримання якісної вищої освіти людьми з обмеженими можливостями.

Відсутність закону про інклюзивну освіту у вищих навчальних закладах не дає можливості повною мірою реалізувати права осіб з

обмеженими можливостями, зокрема із вадами зору, на отримання якісної вищої освіти.

Складовою інклюзивної освіти є інклюзивне навчання.

Наведемо власне визначення «інклюзивне навчання». Інклюзивне навчання – це форма здобуття вищої освіти в процесі сумісного навчання студентів з вадами зору і здорових студентів за умови адаптації навчального закладу до можливостей і потреб студентів із вадами зору.

Тенденція до зростання кількості студентів, які мають проблеми з зором, загострила ряд проблем, пов'язаних з отриманням ними вищої освіти. З метою забезпечення рівного доступу студентів із вадами зору до якісної вищої освіти навчальні заклади мають адаптувати до можливостей таких студентів навчальні програми та плани, методики та форми навчання шляхом проведення різних організаційно-педагогічних заходів. Необхідно придбання спеціального обладнання та програмного забезпечення. Реалізація цих заходів потребує відповідного нормативно-правового забезпечення.

Сучасний етап розвитку системи освіти України згідно з законами України «Про реабілітацію інвалідів в Україні»(2006р.), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (2010р.), «Про вищу освіту» (2004р.), з Наказом Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України №764р. від 17.11.2003р., №55 від 17.11.2003р. «Про затвердження Програми професійної підготовки інвалідів по слуху і зору у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації», з Конвенцією ООН (2006р.) про права інвалідів, ратифікованою Україною у 2010 році, передбачає створення нової парадигми освіти, спрямованої на формування освіченої, творчої особистості, забезпечення умов для розкриття здібностей, використання досвіду, задоволення освітніх потреб кожного.

Наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук №764 від 17.11.2003 року та № 55 від 17.11.2003 року «Про затвердження програми професійної підготовки інвалідів по слуху і зору у вищих навчальних закладах I – IV рівнів акредитації» передбачає:

- формування мережі вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації для професійної підготовки осіб з вадами слуху і зору;
- визначення напрямів і спеціальностей для професійної підготовки осіб з вадами слуху і зору;
- створення умов для фахової підготовки інвалідів по слуху і зору з метою адаптації їх до трудової діяльності, самозабезпечення і сімейного життя;
- методичне забезпечення навчального процесу у вищих навчальних закладах, в яких здійснюється професійна підготовка інвалідів по слуху і зору;
- створення системи матеріально-технічної та фінансової підтримки вищих навчальних закладів, в яких здійснюється професійна підготовка інвалідів по слуху і зору;



- підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації для роботи з інвалідами по слуху і зору [5].

Цей наказ діяв лише до 2010 року.

Але прийняті в Україні нормативно-правові документи, спрямовані на забезпечення прав осіб із обмеженими можливостями здоров'я, неповною мірою вирішують проблеми навчання осіб із вадами зору у вищих навчальних закладах.

В Україні затверджено Концепцію розвитку інклюзивної освіти, яка дає можливість впроваджувати інклюзивну освіту в загальноосвітніх навчальних закладах. Але дана Концепція не враховує потреби і можливості студентів із вадами зору.

Проведений нами аналіз нормативно-правових документів щодо інклюзивного навчання свідчить, що необхідно:

- повною мірою реалізувати прийняті нормативно-правові документи щодо інклюзивного навчання студентів з вадами зору на практиці;
- урахувати міжнародно-правові норми щодо інклюзивного навчання студентів із вадами зору, прийняті в Україні;
- вдосконалити нормативно-правову базу щодо інклюзивного навчання студентів із вадами зору;
- розробити і прийняти Закон України «Про інклюзивну освіту для молоді з особливими освітніми потребами».

Отже, для повного забезпечення інклюзивного навчання студентів із вадами зору мають бути прийняті відповідні документи на державному рівні і проведені організаційно-педагогічні заходи на рівні вищих навчальних закладів.

#### **Література:**

**1. Закон** України «Про вищу освіту» [Текст] : офіційний текст від 17 січня 2002 р. № 2984-III //Офіційний вісник України. – 2002. – № 8. – С. 1–43. **2. Закон** України « Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» від 27 квітня 1991 р. у редакції від 8 липня 2010 р. № 247-VI. **3. Закон** України “Про реабілітацію інвалідів в Україні // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2006, № 2 – 3, ст. 36. **4.** Конвенція Асамблеї ООН про права інвалідів, 2006р.// <http://grom-bezpeka.org.ua/laws/international-human-rights>. **5.Наказ** Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України № 764 от 17.11.2003р., № 55 от 17.11.2003р. «Про затвердження Програми професійної підготовки інвалідів по слуху і зору у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації». **6. Наказ** Міністерства освіти і науки України №691 від 2 грудня 2005 року “Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю”.

**Горкуша С. В. Аналіз нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання студентів із вадами зору в Україні.**

У статті здійснено аналіз нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання студентів з вадами зору в Україні. Автором статті запропоновано доповнити існуючі нормативно-правові документи України в сфері інклюзивного навчання студентів з вадами зору.

*Ключові слова:* інклюзія, інклюзивне навчання, нормативно-правове забезпечення, студенти із вадами зору.

**Горкуша Е. В. Аналіз нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання студентів з порушеннями зору в Україні.**

В статті здійснено аналіз нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання студентів з порушеннями зору в Україні. Автором статті запропоновано доповнити існуючі нормативно-правові документи України в сфері інклюзивного навчання.

*Ключевые слова:* инклюзия, инклюзивное обучение, нормативно-правовое обеспечение, студенты с нарушениями зрения.

**Gorkusha E. The analysis of regulatory and legal security of the inclusive study of students with visual impairments in Ukraine.**

The analysis of regulatory and legal security of the inclusive study of students with visual impairments in Ukraine has been made in the article. Regulatory and legal documents of Ukraine in the sphere of inclusive study of students with visual impairments are proposed to add by the author of the article.

*Key words:* inclusion, inclusive study, regulatory and legal security, students with visual impairments.

УДК: 376.1-056.36

**Дмітрієва І. В., Гіренко Н. А.**

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЕКСКУРСІЇ НА УРОКАХ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ**

Соціальні трансформації сучасного життя диктують необхідність вирішення проблеми адаптації молодого покоління до сучасного середовища. У спеціальній школі це завдання вирішується в системі корекційних занять з соціально-побутового орієнтування.

Завданнями соціально-побутового орієнтування є формування навичок життєвої та соціальної компетентності. Саме компетентнісний підхід до вивчення курсу соціально-побутового орієнтування забезпечує підготовку школярів до свідомого і самостійного вирішення різноманітних життєвих ситуацій.



Між тим діти з відхиленнями психофізичного розвитку мають, як відомо, стали соціальну дезадаптацію, яка обмежує можливості їх інтеграції в соціум. В дослідженнях А. Белкіна, В. Бондаря, О. Вержиховської, І. Єременка, А. Капустіна, Г. Мерсіянової, Г. Савицької, В. Синьова, В. Тарасун, М. Шеремет підкреслюється, що обмежений чуттєвий і практичний досвід дітей з вадами розвитку впливає на усвідомлення соціальних та моральних вимог суспільства.

Вирішенню проблеми розвитку й адаптації дітей з психофізичними порушеннями приділяли увагу вітчизняні вчені В. Бондар, Л. Вавіна, Т. Вісковатова, В. Засенко, Т. Сак, О. Хохліна та ін. У своїх працях вони переважно наголошували на труднощах адаптації до процесу навчання цієї категорії дітей.

У зв'язку з цим особливу увагу привертають до себе форми та методи навчання дітей з психофізичними вадами. Специфікою вивчення курсу СПО є те, що засвоєння матеріалу соціально-побутового характеру відбувається в процесі виконання практичних завдань, сюжетно-рольової гри та екскурсії.

Екскурсія на уроках СПО займає особливе місце, оскільки створює умови для підготовки розумово відсталих учнів до самостійного життя у сучасному суспільстві. Програмою рекомендується проведення екскурсій на підприємства, в магазини, відділення зв'язку, медичні установи, транспорт. Такі відвідування проводяться з метою навчити дітей користуватися послугами даних установ. Діти повинні навчитися самостійно робити покупки, відправляти телеграми, оплачувати комунальні послуги, вміти записатися на прийом до лікаря, дізнатися час відправки автобусу тощо. В процесі таких екскурсій, школярі вчаться спілкуватися з дорослими (касирами, продавцями), знайомляться з правилами звернення з проханням, вмінням чемно відповідати на запитання оточуючих. Дана форма навчання може бути достатньо ефективною, оскільки збагачує чуттєвий досвід учнів цікавими спостереженнями, сприяє кращому засвоєнню ними знань, розвитку мови та мислення. Між тим, вирішення цих питань не тільки забезпечує підвищення якості засвоєння учнями матеріалу соціально-побутового характеру, але й визначає корекційну спрямованість навчання в допоміжній школі.

Метою нашого дослідження стало визначення оптимальних шляхів, які сприяють ефективному засвоєнню знань господарчо-побутового характеру в процесі екскурсії на заняттях соціально-побутового орієнтування в старших класах допоміжної школи. Основними завданнями дослідження були: визначити особливості засвоєння знань соціально-побутового характеру в процесі екскурсії та умови, що сприяють удосконаленню формування знань з соціально-побутового орієнтування.

Ми розглядали соціальний та побутовий досвід учнів 7 класу допоміжної школи, який вони опановують під час відвідування об'єкту.

Обробка одержаних на даному етапі даних та їх аналіз дозволили прийти наступних висновків:

- дослідження стану господарчо-побутової діяльності старшокласників допоміжної школи свідчить про недостатньо високий рівень соціально-побутового досвіду підлітків;

- спостереження за учнями в процесі відвідування ними екскурсії показало низьку активізацію набутого ними у повсякденні досвіду;

- вивчення стану сформованості господарчо-побутової культури показало, що учні не виявляють значного інтересу до об'єктів господарчої діяльності.

- рівень сформованості у учнів вмінь спілкуватися у незвичних для них обставинах, а саме під час екскурсії, характеризується недосконалістю, невпевненістю, неусвідомленістю, обмеженістю мовного розвитку.

- між тим відвідування школярами об'єктів господарчої діяльності може сприяти розширенню їх соціального, культурного та господарчого досвіду, що впливає на ефективність адаптації підлітків у сучасному суспільстві.

Одержані на цьому етапі дослідження матеріали показали, що підвищення рівня сформованості господарчо-побутового досвіду на уроках соціально-побутового орієнтування потребує істотного удосконалення форм та методів навчально-виховної роботи в спеціальній школі.

При розробці методики організації та проведення екскурсії на уроках соціально-побутового орієнтування ми враховували методичні рекомендації Л. Дробот, Г. Мерсіянової, Н. Павлової, О. Проскурняк, В. Синьова та ін. Треба відзначити, що навчальні екскурсії мають вагомий корекційний значення, оскільки не майстерне слово, не найяскравіша наочність не замінити живого споглядання. На екскурсіях відомості заповнюють можливі прогалини у знаннях учнів, пов'язані з вадами сприймання та уявлення. Враження отримані під час екскурсій стимулюють учнів до свідомого засвоєння матеріалу, пробуджують їхню допитливість та активність.

Проте досягнення навчальної та корекційної мети можливе за умови правильно організації навчальної екскурсії. Структура екскурсії визначається темою, завданнями і вибором методичних прийомів. Екскурсія може бути вступною, поточною та підсумковою.

Вступна екскурсія передуватиме вивченню нового матеріалу і передбачає знайомство, спостереження. Наприклад, вивчення теми «Залізничний транспорт» (розділ «Транспорт», 7 клас), доцільно почати з ознайомлювальної екскурсії, під час якої діти одержують уявлення про призначення вокзалу, його основних служб (зали очікування, каси, камера схову, черговий вокзалу, розклад руху потягів). Поточна екскурсія проводиться в ході вивчення теми і слугує конкретизації та закріпленню визначеного матеріалу. Так під час вивчення розділу

«Засоби зв'язку», (7 клас, тема «Заповнення бланків та відправлення бандеролей»), проводиться урок-екскурсія на пошту з метою розширення та закріплення знань дітей про різні поштові відправлення та способи їх переказу. Підсумкова екскурсія організовується при завершенні роботи над темою. Так, вивчення теми «Порядок придбання товарів» (7 клас), можна завершити екскурсію в промтоварний магазин.

Будь-яка екскурсія не є сама по собі метою і може бути доповнена іншими організаційними формами навчання. Наприклад, під час екскурсії на телеграф учні не тільки знайомляться з функціями даної установи, але й можуть навчитися виконувати завдання практичного характеру – упаковувати бандероль, заповнювати бланки (за заздалегідь складеним текстом).

Спочатку учням можна запропонувати прості доручення: довідатися про час роботи ательє, термін виконання замовлення, вартість роботи. Під час відвідування учнями ощадкаси їм можна запропонувати заповнити ордер на одержання і вкладення грошей, на телеграфі – оформити замовлення на міжміські переговори, у комбінаті побутового обслуговування – здати білизну для прання, речі для хімічного чищення, у магазині – купити необхідне навчальне приладдя. Для виконання практичних завдань дітей можна поділити на пари, у які входив би активний учень та такий, якому самому виконати завдання важко. Кожна наступна екскурсія повинна включати завдання вищого ступеня складності. Так, в аптеці одним учням доручають купити ліки в тому відділі, де їх продають без рецепта, іншим – купити ліки за рецептом, третім – замовити потрібний препарат і довідатися про час його одержання.

Ефективним є прийом, коли вчитель, пропонує учням ситуацію, з якої вони самотужки повинні знайти вихід. Це сприяє формуванню вміння здійснювати перенесення знань і практичного досвіду в нові умови. Наприклад, під час здавання пальта для хімічного чищення з'ясовується, що його можуть прийняти за умови, якщо гудзики будуть відрізані, а пояс і мітка – пришиті. Для цього учень повинен дізнатися, де він повинен взяти голку, нитку, ножиці, щоб підготувати одяг належним чином.

Організація занять, на яких відбувається ділове спілкування. Роботу з навчання дітей вступати в діалог з оточенням проводять у визначеній послідовності. Спочатку вчитель пояснює учням: як правильно вступати в контакт з людиною, з чого починати розмову зі співрозмовником, як правильно побудувати питання, почувавши себе спонтанно і невимушено. Наступним етапом навчання є пояснення учням як розвивати діалог, одержуючи при цьому відомості для виконання практичного завдання, переходити з позиції людини, що говорить, на позицію людини, яка слухає, адекватно відповідати на репліку співрозмовника. І, нарешті: як ураховувати інформацію, отриману в

процесі спілкування зі співрозмовником, аналізувати обставини та долати утруднення для виконання практичної частини завдання.

Для формування комунікативних навичок необхідно ознайомити дітей з особливостями поведінки в різних соціальних ситуаціях та виробити навички соціальної поведінки.

Результати проведеного дослідження дозволили нам зробити наступні висновки:

1. В умовах спеціально організованого навчального процесу, спрямованого на формування соціально-побутового досвіду під час екскурсії на уроках СПО, у розумово відсталих учнів виявляються можливості розвитку у даному напрямку: школярі засвоюють вміння спілкуватися з оточуючими, формулювати запитання та діяти відповідно одержаних порад; їх питання носять конкретний, усвідомлений, адекватний характер, вони засвоюють вміння підтримувати змістовний діалог; учні одержують знання та вміння з соціально-побутової сфери в умовах максимального наближення до самостійного життя.

2. Рівень сформованості соціально-побутових навичок у розумово відсталих дітей багато в чому залежить від правильної організації учбово-виховного процесу у допоміжній школі.

3. На міцність засвоєння знань та навичок соціально-побутового характеру впливає певна система методів та форм навчання СПО, серед яких екскурсія займає важливе місце.

4. Усвідомленість засвоєння знань та вмінь соціально-побутової діяльності в значній мірі визначається тим, наскільки процес навчання в умовах школи-інтернату можна наблизити до природних обставин, які існують у сучасному суспільстві.

5. Засвоєння курсу соціально-побутового орієнтування та удосконалення даного процесу створює сприятливі умови для вирішення підлітками, що мають вади розвитку, господарчо-побутових проблем, стимулює їх до громадського спілкування та визначає шляхи їх інтеграції у сучасне суспільство.

#### **Література:**

- 1. Методическая** указания к занятиям по социально-бытовой ориентации во вспомогательной школе / Сост. Л. С. Дробот, Г. М. Мерсиянова, Н. П. Иллашук). – Киев: РУМК МНО, 1989. – 76 с.
- 2. Павлова Н. П.** Система социально-бытовой ориентировки учащихся вспомогательной школы / Н. П. Павлова // Дефектология, № 1. – С. 53–58.
- 3. Пономаренко О. І.** Інтеграція зусиль педагогів і психологів у процесі соціальної адаптації учнів допоміжної школи / О. І. Пономаренко // Імідж сучасного педагога. – Полтава, 2002. – № 3. – С. 17–19.
- 4. Проскурняк О.** Формування комунікативних навичок як складова соціальної адаптації дітей з обмеженими розумовими можливостями / О. Проскурняк // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 24–27.
- 5. Савицька Г. І.** Формування морально-етичних норм в учнів

допоміжних шкіл у процесі соціально-побутового орієнтування / Г. І. Савицька. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2007.

**Дмітрієва І. В., Гіренко Н. А. Особливості проведення екскурсії на уроках соціально-побутового орієнтування в допоміжній школі.**

У статті розглянуто особливості організації екскурсії на уроках соціально-побутового орієнтування та умови, що сприяють ефективності засвоєння господарчо-побутового досвіду в процесі її проведення.

*Ключові слова:* соціально-побутове орієнтування, екскурсія, учні з психофізичними вадами, соціальна адаптація, соціально-побутовий досвід.

**Дмитриева И. В., Гиренко Н. А. Особенности проведения экскурсии на уроках социально-бытовой ориентировки во вспомогательной школе.**

В статье рассмотрены особенности организации экскурсии на уроках социально-бытовой ориентировки и те условия, что способствуют эффективности усвоения хозяйственно-бытового опыта в процессе ее проведения.

*Ключевые слова:* социально-бытовая ориентировка, экскурсия, ученики с психофизическими нарушениями, социальная адаптация, социально-хозяйственный опыт.

**Dmitrieva I. V., Girenko N. A. The features of organization of excursion on the lessons of social-mode of life orientation in secondary school.**

The features of organization of excursion on the lessons of social-mode of life orientation and terms which are instrumental in the improvement of mastering of economic domestic experience in the process of its leadthrough are considered in the article.

*Keywords:* social-mode of life orientation, excursion, students, with mental-motor defects, social adaptation, social-mode of life experience.

УДК 376-056.36:37.015.3:005.32

**Докучина Т. О.**

**ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ  
В НАВЧАННІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ  
МОЛОДШИХ КЛАСІВ**

Навчальний процес у спеціальній школі має свою специфіку, що полягає у його корекційній спрямованості. Проте основна його мета є

такою ж як і у загальноосвітній школі, а навчальна діяльність завжди спрямована на підвищення пізнавальної активності учнів та мотивації навчання.

Організуючи навчальну діяльність, вчитель має висувати мету не лише надання учням певних знань, але й формування у них позитивної мотивації навчання та бажання бути успішними у ній. Саме успіх у навчальній діяльності стимулюватиме розумово відсталих учнів до досягнення кращих результатів, удосконалення своїх можливостей. Це у свою чергу є запорукою ефективного навчання учнів. Відповідно для цього необхідно формувати мотивацію досягнення успіху розумово відсталих учнів у навчальній діяльності.

Проблему успіху та мотивації його досягнення у загальній педагогіці вивчали: А. С. Белкін, Л. Г. Варгазова, У. Глассер, Е. В. Коротаєва, А. Р. Лопатін, А. С. Макаренко, О. О. Максимова, В. А. Сластьонін та ін.

У корекційній педагогіці розглянуто окремі аспекти цієї проблеми. Зокрема, її вивчали: В. І. Бондар, І. Г. Єременко, Н. Л. Коломінський, В. І. Лубовський, Н. Г. Морозова, Т. В. Розанова, Н. В. Слепова, Л. І. Солнцева, Н. М. Стадненко, І. П. Ушакова та ін.

Проте незважаючи на значний доробок вчених, проблема мотивації досягнення успіху у навчальній діяльності, зокрема, розумово відсталих дітей, є недостатньо дослідженою, і потребує детального вивчення. Тому метою нашої статті є дослідження мотивації успіху у навчальній діяльності розумово відсталих учнів молодших класів.

З погляду педагогіки, як зазначає А. С. Белкін, “успіх – це цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому. Це результат продуманої та підготовленої стратегії і тактики вчителя, сім’ї” [1, с. 31]. Тобто, саме вчитель може створити усі необхідні умови, які б дали можливість кожному учню відчувати радість успіху, організувавши педагогічний процес відповідним чином. Проте успіх у навчанні залежить не лише від сприятливих умов, які створюються педагогами, але й від інших факторів.

С. С. Занюк зазначає, що для досягнення успіху важливими є не лише ситуативні чинники чи здібності особистості, але й мотивація досягнення успіху, що являє собою наполегливе та цілеспрямоване прагнення досягти певної мети, тобто успіху [3, с. 166]. Тому, для того, щоб забезпечити переживання почуття успіху учнями у навчальній діяльності та створити для цього необхідні умови, вчитель має враховувати здібності та можливості учнів, а також рівень сформованості мотивації досягнення успіху.

На досягнення успіху, на думку О. О. Максимової, значний вплив створює не лише розвиток мотиваційної сфери, але й інші підструктури особистості, серед яких вона виділяє наступні: мотивація, самооцінка,



рівень домагань, самоцінність, пізнавальні та емоційно-вольові особливості [4, с. 27]. Справді вищезазначені підструктури особистості мають великий вплив на досягнення успіху людиною, адже вони значною мірою визначають особливості поведінки та діяльності.

Створення успіху у навчальному процесі є важливим і у роботі з розумово відсталими учнями. Проте особливості їхнього інтелектуального та особистісного розвитку ускладнюють процес формування в учнів мотивації досягнення успіху.

Негативним підґрунтям для її формування передусім є недостатня сформованість потребово-мотиваційної сфери розумово відсталих учнів. Так, М. П. Матвєєва, В. М. Синьов, О. П. Хохліна та ін. зазначають, що у розумово відсталих дітей наявними є переважання органічних потреб і мотивів та нездатність усвідомлювати мотиви власної діяльності через інтелектуальну недостатність. Це в свою чергу відображається на мотиваційній сфері учнів та виявляється у не сформованості ієрархії мотивів, які також характеризуються низькою спонукальною силою [6, с. 258]. Незрілість мотиваційної сфери негативно впливає на діяльність та поведінку учнів, в тому числі і під час навчання.

Як зазначає В. І. Бондар, мотиви виступають спонуканням у навчальній діяльності учнів. Саме від наявності позитивної мотивації залежить формування певних якостей особистості розумово відсталих учнів під час навчальної діяльності. Тому не сформованість мотиваційної сфери розумово відсталих учнів створює негативний вплив на їхнє ставлення до навчання та успішність у ньому [2, С.88–89]. Тобто негативне ставлення до навчання, низька успішність учнів може бути результатом не лише знижених інтелектуальних можливостей учнів, але й недостатнім розвитком мотиваційної сфери, що в свою чергу позначатиметься на розвитку особистості дітей. Для того, щоб сформувати в учнів бажання вчитись, розвинути пізнавальні мотиви та інтереси, необхідно враховувати їхні індивідуальні психічні особливості, а саме розвиток емоційно-вольової сфери, “Я-концепції”, самооцінки та рівня домагань.

М. П. Матвєєва дослідила, що психічний недорозвиток та несприятливі соціальні умови створюють негативну основу для формування “Я-концепції” розумово відсталих дітей, яка характеризується недорозвиненістю [6, с. 262]. Недостатня сформованість “Я-концепції” негативно впливає на розвиток самооцінки і рівня домагань учнів, що відіграють важливу роль у формуванні позитивного ставлення до навчальної діяльності, мотивації досягнення у ній успіху.

Несформованість мотиваційної сфери, “Я-концепції”, неадекватність таких психічних особливостей як самооцінка та рівень домагань розумово відсталих учнів ускладнюють процес формування у них мотивації навчання та ставлення до навчальної діяльності в цілому. Все це створює негативний вплив на розвиток мотивації досягнення

успіху у навчально-виховній діяльності учнів. Тому для виявлення рівня її сформованості необхідно враховувати яким є ставлення та мотивація учнів до навчання.

З цією метою, нами була розроблена методика дослідження ставлення учнів до навчання. В основу дослідження було покладено методики В. І. Бондаря та Н. Г. Лусканової [2, с. 89–94; 5, с. 102–104], адаптовані до завдання експерименту.

Для проведення дослідження було розроблено цикл бесід, які проводились індивідуально з учнями молодших класів. Серед питань, які ставились розумово відсталим учням для визначення інтересу до навчання, ставлення до школи, уроків та навчання в цілому, слід виділити наступні:

- Чи подобається тобі вчитись?
- Що саме ти любиш (не любиш) у школі?
- Хотів би ти навчатись в іншій школі? Чому?
- Хотів би ти, щоб уроки були коротшими?
- Ти хотів би, щоб канікул було більше?

Важливим також було визначити наскільки учні усвідомлюють значення навчання. З цією метою їм ставились такі запитання:

- Для чого потрібно вчитися?
- Для чого задають домашні завдання?

Активність учнів у навчальній діяльності визначалась, як шляхом спостереження за учнями на уроках, так і за допомогою бесід та основі відповідей учнів на такі запитання:

- Ти любиш відповідати на уроках?
- Ти завжди виконуєш завдання вчителя на уроці?
- Ти завжди виконуєш домашнє завдання?

На основі якісного аналізу відповідей учнів визначалось: ставлення до навчання, вчителів, навчальних предметів за наступними характеристиками:

- характер і сила (байдуже, недостатньо виразне позитивне, зацікавлене, виразне позитивне);
- дійовість (від пасивного до дійового);
- сталість (від епізодичного до сталого).

Для дослідження мотивів навчання використовувалась методика дослідження мотивації навчання М. Р. Гінзбург [5, С. 100–102]. Вона є ефективною для роботи з розумово відсталими учнями, оскільки містить у собі не лише словесний матеріал, але й наочність, що стимулює до її виконання.

Дослідження здійснювалось індивідуально з кожним учнем. Досліджуваному пропонувалось послухати розповідь, під час якої експериментатор виставляв картинки до кожної із ситуацій (додаток 1):

“Хлопчики (дівчатка) розмовляли про школу. Перший сказав, що ходить до школи лише тому, що його змушує мама. (№ 1 – зовнішній мотив, вимога батьків).



Другий сказав, що ходить до школи, бо йому подобається вчитись, виконувати домашню роботу (№2 – навчальний мотив).

Третій хлопчик сказав, що ходить до школи тому, що там весело, є багато дітей, друзів, з якими можна погратись (№3 – ігровий мотив).

Четвертий хлопчик сказав, що ходить до школи, тому, що в ній почувває себе вже дорослим (№4 – позиційний мотив).

П'ятий хлопчик сказав, що ходить до школи тому, що витись потрібно. Без навчання ти нічого не досягнеш у житті, а коли вивчишся – зможеш стати ким захочеш (№5 – соціальний мотив).

Шостий хлопчик сказав, що ходить до школи вчитись для того, щоб отримувати гарні оцінки (№6 – мотив оцінки, похвали).”

Після того, як учень прослухав розповідь, йому задавались наступні запитання:

- 1) Хто на твою думку правий? Чому?
- 2) З ким би ти товаришував? Чому?
- 3) З ким би не товаришував? Чому?

Для перевірки того, що учень свідомо обирав картинки, розуміючи їх зміст, йому задавалось контрольне запитання “Що саме сказав цей хлопчик”. Відповіді дітей заносились у таблицю, де відзначались вибір учня, мотив та відповідні бали (таблиця1).

1 – зовнішній мотив, вимога батьків – 0 б.; 2 – навчальний мотив – 5 б.; 3 – ігровий мотив – 1 б.; 4 – позиційний мотив – 3 б.; 5 – соціальний мотив – 4 б.; 6 – мотив оцінки – 2 б.

Таблиця 1

**Мотиви навчання учнів молодших класів**

Вибори учня	Мотив						
	1	2	3	4	5	6	7
I							
II							
III							
Контрольний вибір							

Бали набрані, за контрольну відповідь, додавались до відповідного вибору. Провідний мотив навчання визначався за найбільшою кількістю балів, яку набрав учень за один із виборів, а також на основі якісного аналізу відповідей учнів. Переважання того чи іншого мотиву навчання свідчить про наявність або ж відсутність в учнів прагнення досягти у ньому успіху, а також показує наскільки це прагнення є усвідомленим та самостійно сформованим.

Отже, для дослідження мотивації досягнення успіху розумово відсталих учнів у навчальній діяльності необхідно враховувати та визначати ставлення учнів до навчання в цілому та мотиви, які спонукають їх до навчання, а отже і до досягнення у ньому успіху. Це є однією з частин дослідження самої мотивації досягнення успіху

розумово відсталих учнів. Проте саме ставлення та мотивація до навчання відіграє визначальну роль у формуванні прагнення досягати успіху у ньому та бути успішним учнем, що можливо лише за наявності позитивного та дійового ставлення до навчання в цілому.

Перспективними напрямками дослідження проблеми є розробка методики визначення ставлення розумово відсталих учнів до оцінки, що являє собою безпосереднє досягнення учнів у навчанні та до успіху у навчальній діяльності в цілому.

#### **Література:**

**1. Белкин А. С.** Ситуация успеха. Как ее создать: кн. для учителя / А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с. **2. Бондар В. І.** Дослідження мотивів навчальної діяльності учнів допоміжної школи / В. І. Бондар. // Питання дефектології. Вип.2. – К.: Рад. школа, 1966.– С. 87–95. **3. Занюк С. С.** Психологія мотивації: Навчальний посібник / С. С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304с. **4. Максимова О. О.** Досягнення успіху шестирічним першокласником / О. О. Максимова ; за ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009.– 184 с. **5. Овчарова Р. В.** Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. –М.: “Просвещение”, 1996. – 352 с. **6. Синьов В. М.** Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

#### **Докучина Т. О. Дослідження мотивації досягнення успіху в навчанні розумово відсталих учнів молодших класів.**

У статті розкрито зміст та методи дослідження мотивації досягнення успіху у навчальній діяльності розумово відсталих учнів молодших класів.

*Ключові слова:* мотивація досягнення успіху, розумово відсталі учні, методика дослідження, успіх, рівні сформованості.

#### **Докучина Т. О. Исследования мотивации достижения успеха в обучении умственно отсталых учеников младших классов.**

В статье раскрыто содержание и методы исследования мотивации достижения успеха в учебной деятельности умственно отсталых учеников младших классов.

*Ключевые слова:* мотивация достижения успеха, умственно отсталые ученики, методика исследования, успех, уровни формирования.

#### **Dokuchina T. The research of motivation of getting succeed in teaching mentally retarded children of junior school.**

The article deals with the content and methods of motivation to succeed in a study of mentally retarded students of junior classes.

*Keywords:* motivation to succeed, mentally retarded pupils, methods of research success, the level of formation.

УДК 376.5.016:81-028.31

**Заплатинська А. Б.**

**ВИКОРИСТАННЯ  
АЛЬТЕРНАТИВНИХ МЕТОДІВ СПІЛКУВАННЯ  
В ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСІБ  
ІЗ ЗАГАЛЬНИМИ РОЗЛАДАМИ РОЗВИТКУ  
(СПЕКТР АУТИЗМУ)**

Сучасні підходи до розуміння розладів спектру аутизму свідчать про значущість проблеми в аспекті формування у них комунікативної сфери (С.А. Морозова, О.А. Янушко, Л.М. Шипіцина), особливо актуально це питання постає в процесі їх соціалізації.

Проведені дослідження свідчать, що недостатнє усвідомлення особою із аутизмом існування почуттів, відсутність навичок наслідування, нерозуміння соціальних норм свідчать що первинно необхідно формувати такі категорії як потребу та мотив, зокрема у спілкуванні, що відображено у дослідженні О.О. Леонтьєва про організацію процесу діяльності [1].

Значною проблемою в оволодінні осіб з аутизмом усім мовленням є невміння функціонувати з дорослими та однолітками, що сприяє виникненню порушень у встановленні зорового контакту, невмінні виказувати зацікавлення діяльністю інших, навчатися за наслідуванням. У дітей погано розвинута жестикуляція, що призводить до порушень в орієнтації у просторі одним з елементів яких є «ходьба з триманням за руку», проба щось взяти, дістати, вплинути на діяльність дорослого [2]. Таким чином у дітей утруднюється формування співпраці з дорослим та однолітками.

Мовлення у дітей з розладами спектру аутизму формується із запізненням та їх мовленнєві здібності є надзвичайно різними. Деякі діти взагалі не розмовляють, можуть не розуміти зверненого мовлення. При сформованому усному мовленні у дітей з аутизмом виникають труднощі у невмінні пов'язати власне висловлювання з конкретною ситуацією. Є категорія дітей, які розмовляють, проте не розуміють мовлення. Інші нагромаджують багатий словниковий запас, але в активному мовленні практично не використовують.

У тих осіб в яких мовлення формується, на початкових етапах спостерігається ехолалія, тобто повторення слів, фраз за мовцем, проте вони вирвані з контексту. Діти часто використовують монолог, не звертаючи уваги на слухачів.

В Америці, Європі та інших країнах світу в дітей з розладами спектру аутизму фахівці формують комунікативні навички з метою їх підготовки до використання альтернативних форм спілкування у щоденному житті. В основі даного методу лежить розбудова невербальної системи спілкування та добір відповідних до індивідуальних потреб дитини методів комунікації. Інтерес спеціалістів до даних технологій пов'язаний із можливістю відобразити потребу у спілкуванні та власному мовленні в осіб із важкими порушеннями у спілкуванні.

Концептуальні ідеї Альтернативної комунікації знайшли своє відображення у 1983 році, коли офіційно була закріплена абревіатура «ААС» (Augmentative and Alternative Communication) і створено міжнародну спільноту з даного питання ISAAC (International Society for Augmentative and Alternative Communication), штаб-квартира якої знаходиться у Торонто (Канада).

Розглянемо системи символів, які можна запропонувати дитині для спілкування: реальний предмет чи його зменшена копія; фотографія предмета, дії, явища; стандартизовані системи символів (Піктограми; PCS; Bliss, PECS, ЛЕБ), жести – Makaton, Coghato, жестова мова глухих, природні жести та інше.

Способи доступу до засобів комунікації, які можна запропонувати дитині безпосередній показ (пальцем, поглядом, вказівником), використання для показу джойстиків, комп'ютерної миші, світча (спеціальна комп'ютерна мишка для людей з поганою руховою координацією). Технологічна комунікаційна допомога: вибір низьких технологій (розкладки, таблиці, альбоми, звукові іграшки, записуючі книжки, фотоальбоми і інше) чи високі технології (спеціально розроблені комп'ютерні системи, таблиці, програми, сенсорні екрани, синтезатори мови).

Зокрема, для підсилення мовлення дитини фахівці використовують природні засоби невербального спілкування: звук – виражає реакцію (радість чи біль); погляд – показ на необхідний об'єкт; вираз обличчя – посмішка; мова тіла – відвертатися від того що не подобається; показ – вказувати рукою чи пальцем на необхідну річ; жест – мах рукою на «привіт», «па-па»; дотик – торкнутись іншої людини, щоб привернути її увагу.

Діти з розладами спектру аутизму часто не розуміють власного місцезнаходження та місцезнаходження предметів, їх призначення. В таких випадках структурування дає можливість знайти відповіді на ці питання, тому першочерговим аспектом використання альтернативних методів спілкування особами з розладами спектру аутизму є вміння структурувати простір (межі діяльності, площу; зв'язок робочого місця з поведінкою і типом діяльності; надання значення оточенню), виконувати діяльність (послідовність виконання завдань), час (план дня, заняття чи

діяльності), що також лежить в основі оволодіння граматично правильним усним мовленням.

Отже, ми розрізняємо таке структурування простору, матеріалу, завдань та часу.

Зокрема, структурування відбувається за такими принципами:

- Допомога у подоланні труднощів, які пов'язані з певними етапами розвитку дитини;
- Рівень візуалізації залежить від рівня пізнавального розвитку дитини з аутизмом (предмет, фотографія, малюнок, піктограма, слово);
- Протягом життя змінюється масштаб візуалізації (від предметної візуалізації загального простору до невеликих за форматом планів завдань) [3].

Структурувати простір кімнати можна за допомогою шаф, килимів, меблів, розподіляючи її на різні зони: ігрову, робочу, навчальну. Візуалізація за допомогою зображень, фото, малюнків, символів, маркування подають додаткову інформацію про те, яка діяльність повинна відбуватись у даній зоні, відмічає місцезнаходження особи, предметів. Також структурування простору дозволяє уникнути виникнення сенсоризмів (неприємних реакцій на подразники, які відволікають особу від виконуваної діяльності).

Інколи, людям з аутизмом важко визначити час протягом якого відбувається виконання діяльності, що спричиняє виникнення неприємних відчуттів. Їм необхідно знати які події відбуватимуться згодом, для цього укладаються індивідуальні розклади відповідно до потреб і можливостей дитини (можуть бути прості плани на виконувану діяльність та наступність протягом дня, плани на тиждень, рік).

Наприклад, застосовуючи такі набори використовуємо наступні правила:

- план діяльності або план дня повинен читатися зверху до низу, або зліва на право;
- якщо не знаєш наступної дії подивись план;
- діяльність завершена, коли весь матеріал знаходиться в коробці з виконаними завданнями.

Технологія подачі матеріалу на структурування середовища через природні труднощі у інтегруванні великої кількості інформації, подразників, які отримує від оточення, тому вона обирає, виділяє і фіксує окремі з них та ігнорує суттєві характеристики. В даному випадку картина сприймання позбавлена цілісності. Таким чином, дітям, які неповно сприймають та переробляють інформацію, важко встановлювати взаємодію з оточуючим середовищем, що негативно відображається на формуванні когнітивних умінь та спотвореного особистісного розвитку. Педагогічний вплив у таких випадках передбачає створення та провадження комплексу спеціальних завдань, які сприяють профілактиці чи усуненню мікродефіцитів:

- пошук об'єктів (добери предмет за зразком, знайди предмет на малюнку, впізнай тінь, знайди за контуром і ін.);
- об'єднання предметів (утвори пари, назви одним словом, забери зайвий предмет і ін.);
- групування предметів (групування за заданою ознакою: колір, форма, величина, кількість, матеріалом і ін.);
- впорядкування об'єктів (розклад за зразком, знайди місце в рядку, розклади послідовно зображення і ін.);
- утворення та перетворення об'єктів (складання предметів з частин, розрізні малюнки, доповни контур, з'єднай точки, з букв склади слова і ін.);
- найменування об'єктів (вибери за словом, добери напис до предмета, познач цифрою кількість предметів і ін.) [3; 4].

Запропонований комплекс завдань використовуємо в усіх видах діяльності дитини з аутизмом: самообслуговування та життєдіяльність, сенсомоторний розвиток, математичні уявлення, зображувальна та предметно-практична діяльність, формування комунікативних навичок та спілкування.

Таким чином, діти з розладами спектру аутизму можуть використовувати різноманітні форми комунікації: мануальні знаки, графічні системи, письмо, зображення. Зокрема, при формуванні «індивідуальної таблиці спілкування» для дітей з розладами спектру аутизму слід врахувати їх попередній досвід, це уточнення і виявлення знань та уявлень, актуалізація практичного досвіду, вміння використовувати інструкцію, розуміти жест, зображення, міміку. Далі необхідно розширювати та поповнювати пасивний словник дитини за допомогою зображень, формувати певну систему поведінки у чітко визначених місцях (час, заняття, діяльність). При підготовці «таблиці спілкування» необхідно врахувати доцільність обраного словника та символів, оцінку ефективності їх використання особою з аутизмом.

Зокрема, основі складання індивідуального плану розвитку передбачаємо дотримання таких педагогічних принципів:

- Опора на наочне мислення. Наочно-образне мислення є провідним, тому під час добору завдань використовуємо сильну сторону і можливості сприймати та переробляти візуальну інформацію;
- Врахування потреб дитини. Завдання, які пропонуємо дитині лежать в зоні помірних труднощів, і є доступними, забезпечують переживання успіху на фоні затрачених зусиль;
- Концентричність викладу матеріалу. Наростання рівня складності, тобто поступово нарощуємо об'єм роботи шляхом збільшення кількості практичної діяльності та зменшення візуалізованих інструкцій;
- Практична спрямованість навчання. Використовуємо предмети повсякденного вжитку (гудзики, коробки, шматки тканин, шнурівки, прищепки і ін.), завдяки цьому досягаємо успіху у навчанні дітей



завдяки формуванню досвіду використання реальних предметів та можливість підкріплення отриманої інформації у домашніх умовах;

- Послідовність у навчанні. Добір навчального матеріалу відбувається таким чином, що сформована діяльність не обмежується використанням в одній сфері, а вміло переноситься на інші [4; 5].

Розробка і планомірне використання візуально структурованих завдань орієнтовані на кожну окрему дитину, з урахуванням її особливостей, що лежать в основі індивідуального навчального плану. Індивідуальний навчальний план містить такі розділи:

1. Мета роботи;
2. Актуальні завдання та критерії оцінювання досягнень дитини;
3. Опис завдань та термін їх виконання;
4. Розгорнутий аналіз результатів виконаних завдань та досягнень.

Важливо чітко визначити можливості використання дитиною ААС та зробити правильний вибір. О. Лурія писав, що «слово», як одиниця мовлення є не лише носієм значення, а й основною клітиною свідомості, яке відображає зовнішній світ. Таким чином піктограма теж виступає засобом формування звуковимови та мовлення, вчить дітей ідентифікувати зображення-символ з реальністю. Для забезпечення ефективного спілкування з немовною дитиною необхідно дотримуватись таких принципів: бути хорошим слухачем; бути активним слухачем; говорити чітко і виразно; використовувати «ключові» слова; робити паузи; говорити про те що відбувається у теперішньому часі; намагатися зрозуміти чого хоче дитина; намагатися менше говорити; не зловживайте запитаннями; описуйте дії дитини; повторюйте їх коментарі та запитання; використовуйте наочні посібники для пояснення матеріалу і підтримки зацікавленості дітей; заохочуйте дітей розповідати про улюблені речі та події з їхнього життя.

Отже, методичне використання ААС та знання технологій подачі матеріалу для осіб з розладами спектру аутизму є важливим кроком у досягненні порозуміння із зовнішнім світом.

#### **Література:**

**1. Логвінова І. П.** Формування комунікативної потреби дітей з аутизмом у невербальній взаємодії / І. П. Логвінова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XII. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С. 401–404. **2. Грэндин Т.** Отворяя двери надежды: мой опыт преодоления аутизма / Т. Грэндин, М. Скариано. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – 228 с. **3. Методика** учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие / М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич, Т. В. Горудко и др.; Науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Мн.: БГРУ, 2009. – 276 с., ил. **4. Питерс Т.** Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию.

Педагогам-дефектологам / Т. Питерс. – М.: Владос, 2002. – 240 с.  
**5. Schopler, Eric/ Mesibov, Gary B.** (1995): Learning and Cognition in autism. New York: Plenum Press.

**Заплатинська А. Б. Використання альтернативних методів спілкування в процесі організації життєдіяльності осіб із загальними розладами розвитку (спектр аутизму).**

У статті розглянуто особливості процесів сприймання зверненого мовлення особами з аутизмом та визначено напрямки формування у них власного активного словника за допомогою використання допоміжних засобів.

*Ключові слова:* загальні розлади розвитку, структурування середовища, усунення мікродефіцитів розвитку, альтернативні засоби комунікації.

**Заплатинская А. Б. Использование альтернативных технологий общения в процессе организации жизнедеятельности лиц с аутизмом.**

В статье рассматриваются особенности процессов восприятия обращенной речи личностями с аутизмом и определено пути формирования у них собственного активного словаря с помощью использования поддерживающих технологий.

*Ключевые слова:* общее недоразвитие, структурирование среды, коррекция микродефицитов развития, средства альтернативной коммуникации.

**Zaplatynska A. Using Augmentative and Alternative Communication in the organization vital functions process persons with an autism.**

In the article consider peculiarity perception process address speech persons with autism and definition ways forming them own active vocabulary by using Augmentative and Alternative Communication.

*Keywords:* Children with Autism, structuring surroundings, correction microdeficits development, Augmentative and Alternative Communication.



УДК 376.1

**Колодна Н. А.**

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ КОМПЛЕКСНОГО  
СОЦІАЛЬНО-МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ  
З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

Останніми роками в Україні значну увагу науковців було приділено проблемі соціальної адаптації, що супроводжує життя багатьох дітей і молоді, які мають порушення зору.

Соціальна адаптація є важливою умовою й результатом успішної соціалізації дитини, яка, як відомо, відбувається в трьох основних сферах: діяльності, спілкуванні й свідомості. В сфері діяльності в дитини відбувається розширення видів діяльності, орієнтування в кожному виді, її усвідомлення й засвоєння, оволодіння відповідними формами й засобами діяльності. В сфері спілкування в дитини відбувається розширення кола спілкування, наповнення й поглиблення його змісту, засвоєння норм і правил поведінки, прийнятих в суспільстві, оволодіння різними його формами, що допустимі в соціальному оточенні дитини і в суспільстві в цілому. В сфері свідомості – формування образу "власного я" як активного суб'єкта діяльності, усвідомлення своєї соціальної приналежності й соціальної ролі, формування самооцінки.

Соціальна адаптація дітей з порушеннями зору на цей час є одною з найважливіших проблем корекційної освіти. Знаходження тривалий час в умовах замкнутого простору спеціальної школи або інтернату лишає слабозорих дітей можливості самостійно та повноцінно включатися до соціального життя. Велика частина слабозорих випускників має труднощі психологічного та медичного плану, пов'язані з інтеграцією в суспільство здорових людей (Ю. О. Бистрова, Т. М. Гребенюк, І. М. Некрасова, Є. П. Синьова, С. Ф. Федоренко) [1; 2].

Тому, мета даного дослідження – виявити проблеми та створити умови соціально-педагогічного супроводу в умовах навчально-реабілітаційного центру для соціально-психологічної адаптації та інтеграції інвалідів по зору в середовище здорових однолітків, а в подальшому – систему вищої школи.

У сучасній психології адаптація трактується як "процес активного пристосування індивіда до умов навколишнього середовища" [3, с. 11]

Адаптація здійснюється, коли порушується рівновага між індивідом та середовищем у результаті змін в останньому. Встановлення балансу в подібній ситуації можливо лише за умовою, що деякі зміни відбудуться в самому індивіді: йому слід відмовитися від свого колишнього стану. Отже, адаптація – складова частина пристосувальних реакцій системи на зміни середовища існування, визначених в тому, що

система, реагуючи на зміни значущих для неї параметрів та дефектів середовища, перебудовує, змінює свої структурні зв'язки для збереження функцій, які забезпечують її існування як цілого в новому середовищі. Механізм адаптації може включати як морфологічні, так і поведінкові реакції в залежності від рівня організації системи [4, с. 33–34]

В дефектології соціальна адаптація трактується як процес пристосування людини до нового для неї соціального середовища, а також наслідки цього процесу; це формування в індивіда онтогенезу соціальної поведінки, яка за змістом, що їй надає суб'єкт, співвіднесена з поведінкою інших людей і спрямована на встановлення соціальних стосунків – достатньо стійких і самостійних зв'язків між індивідами та соціальними групами [5].

Соціальна адаптація та формування соціальної поведінки полягає не тільки в тому, щоб особистість засвоїла норми і правила, прийняті у суспільному середовищі, але й мала змогу протистояти негативним явищам, які також досить часто трапляються в оточуючій дійсності. У цьому випадку в індивіда повинні бути сформовані внутрішні мотиви, які б дозволяли йому не піддатися негативному впливу середовища.

Розвиток соціальної поведінки залежить не лише від суспільних умов, але й від вікових та індивідуальних рис особистості. Якщо у своїй виховній роботі наставник це враховує, то розширюються можливості впливу на школярів, на формування в них соціальної поведінки. Виховання допомагає утворенню численних умовних емоційних зв'язків, їх диференціації і об'єднанню, інтеграції у нові структури. Ці зв'язки лежать в основі нових психічних процесів, станів, якостей.

Складність взаємодії зовнішніх та внутрішніх умов розвитку полягає не лише в тому, що взаємодія неповторна та індивідуальна (що необхідно враховувати під час виховного процесу), але й в тому, що вона має свою специфіку на кожному віковому рівні.

Людина від самого початку є об'єктом соціальних відносин, які розвиваються у певному порядку. Соціальне середовище не входить до внутрішньої сфери особистості, воно лише надає місце для нормальної взаємодії індивіда з оточенням.

Коли нормальної взаємодії не існує, постійно постають проблеми, пов'язані з медичною допомогою, проблеми догляду, обслуговування в сім'ї, або навчально-реабілітаційному центрі, проблеми соціальної допомоги, пенсійного забезпечення, проблеми спілкування, отримання і надання інформації тощо.

Дуже суттєвими і нелегкими виявляються для цих дітей питання психологічної допомоги, реалізації творчих здібностей, набуття освіти як загальної, так і професійної, працевлаштування.

Крім того, соціальні проблеми, з якими щоденно стикаються діти з порушеннями зору, у кожному конкретному випадку суттєво детерміновані індивідуальною специфікою інвалідності, віком і статтю, наявністю доброзичливого родинного оточення і його можливостями,

потужністю і кваліфікацією спеціалізованих служб – соціальних, медичних, освітянських, працевлаштування тощо.

Об'єктивно, існуючі проблеми слід умовно розподілити на кілька основних різновидів, хоча в реальному житті більшість проблем переплітаються, діють у комплексі, є взаємо пов'язаними, інколи – взаємообумовленими, такими, що підсилюють дію одна одної.

Діюча в Україні модель діяльності щодо інвалідності – медична, на відміну від поширеної на Заході, соціальної моделі. З часом зростають потреби в створенні соціально-медико-педагогічного спеціалізованого супроводу (відповідно до виду захворювання), який охоплює медичну, соціальну, освітянську, правову допомогу, встановлення контактів з різноманітними державними і громадськими організаціями.

Отже, в цілому система спеціалізованої освіти спроможна забезпечити потреби дітей, які мають порушення зору, принаймні у кількісному аспекті, хоча поки що не ліквідовані перешкоди для легкого доступу дітей до мережі спеціалізованих навчальних закладів, що інколи пов'язано з недостатньою інформованістю батьків, територіальною віддаленістю потрібних закладів від місць мешкання і, відповідно, труднощами як матеріального, так і суто фізичного характеру, пов'язаними з необхідністю постійного перевезення дітей, інколи неквапливим виконанням обов'язків працівниками районної ланки медичних, соціальних і освітянських служб, бюрократичною тяганиною. До того ж і якість освіти, виховання, умов утримання і надання спеціальних лікувально-корегуючих послуг у різних закладах неоднакова, не завжди дитина потрапляє саме в той заклад, який їй потрібен.

Хоча Законом України „Про освіту” дітям-інвалідам гарантується не тільки право на навчання, а й вибір його форм і освітніх програм, цей вибір поки що не є загальнодоступним. Можливості вибору обмежені станом здоров'я дітей, фізичного і розумового розвитку, часто несприятливими соціальними умовами і бідністю сім'ї, непристосованістю споруд і приміщень, транспортних засобів, нестачею інформації і бюрократичними перешкодами.

Існує й проблема продовження освіти, хоча Закон України „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” передбачає, що вихованці з обмеженими фізичними можливостями і збереженим інтелектом, які закінчили 9 класів основної школи або здобули середню освіту, направляються на працевлаштування або навчання в інші навчальні заклади, за суб'єктивними оцінками батьків, деякі діти з неповних та малозабезпечених сімей які не мають можливості навчатися у вищих та професійно-технічних навчальних закладах на платних засадах, відчувають труднощі при вступі, особливо до державних вищих навчальних закладів з великим конкурсом і паралельним існуванням двох форм навчання (безкоштовної та платної).

Таким чином, зазначені проблеми дозволять визначити шляхи соціально-медико-педагогічного супроводу соціальної адаптації дітей з порушеннями зору, зазначити заходи медико-педагогічної реабілітації та психологічної підтримки цих дітей в умовах навчально-реабілітаційного центру. Створення системи супроводу буде сприяти зніженню інвалідизації цих дітей, підвищенню соціально-психологічної адаптації та інтеграції в середовище здорових однолітків. Це й буде питаннями подальшого дослідження.

### **Література:**

**1. Бистрова Ю. О.** Психолого-педагогічне забезпечення інклюзивного навчання осіб особливими освітніми потребами у вищому навчальному закладі / Ю. О. Бистрова. – Науковий часопис. – Серія 19. – корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 11. – К., 2008. – С. 28-32. **2. Гребенюк Т.М.** Вивчення особливостей соціально-педагогічної адаптації інвалідів по зору до навчання у вищих навчальних закладах / Т. М. Гребенюк // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – Випуск 3. – С. 52-63. **3. Психологія:** Словник. – М., 1990. **4. Воложин А. И** Адаптация и компенсация – универсальный биологический механизм приспособления / А. И. Воложин, Ю. К. Субботин. – М., 1987. **5. Спеціальна педагогіка:** Понятійно-термінологічний словник. – Луганськ, 2003.

**Колодна Н. А. Організаційні аспекти комплексного соціально-медико-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору.**

У статті зазначено основні проблеми, завдання та шляхи соціально-медико-педагогічного супроводу соціальної адаптації осіб з порушеннями зору.

*Ключові слова:* соціально-медико-педагогічний супровід, соціальна адаптація, порушення зору.

**Колодная Н. А. Организационные аспекты комплексного социально-медико-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения.**

В статье обозначены основные проблемы, задачи и пути социально-медико-педагогического сопровождения социальной адаптации лиц с нарушениями зрения.

*Ключевые слова:* социально-медико-педагогическое сопровождение, социальная адаптация, нарушения зрения.

**Kolodnaya N. Organizational aspects of complex social, medical, pedagogical accompaniment of children with paropsiss.**

In the article basic problems, tasks and ways of social, medical, pedagogical accompaniment of social adaptation of persons, are marked with paropsiss.

*Keywords:* social, medical, pedagogical accompaniment, social adaptation, paropsiss.

УДК 376.053.2-056.24-477.61

**Кострикін В. В., Глоба О. П.**

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ  
ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ  
СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я**

Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами.

За оперативними даними, із 129 тис. дітей з особливими освітніми потребами, які інтегровані до загальноосвітніх навчальних закладів, 45 відсотків складають діти з інвалідністю.

Водночас, на сьогодні організаційно-методичні засади навчального процесу у загальноосвітніх школах, професійних та вищих навчальних закладах орієнтовані на осіб з типовим розвитком, і не враховують особливостей навчально-пізнавальної діяльності осіб з особливими освітніми потребами. Невідповідність форм і методів педагогічного впливу на таких осіб може створювати передумови для формування у них негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки.

Успішне запровадження інклюзивного навчання осіб з особливими потребами, потребує вирішення завдань на державному рівні, а саме: формування нової філософії державної політики щодо осіб з особливими освітніми потребами, удосконалення нормативно-правової бази у відповідності до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання і виховання осіб з психофізичними порушеннями розвитку у дошкільних та загальноосвітніх, професійних та вищих навчальних закладах.

Однією з головних проблем оптимізації навчального процесу з фізичного виховання студентів-інвалідів у ВНЗ є встановлення співвідношень між виконанням фізичного навантаження і її ефективним впливом на функціональні системи організму. У цьому напрямку

ведуться дослідження в системі спортивного тренування, але практично відсутні роботи з оптимізації управління навчальним процесом студентів, які мають обмежені фізичні можливості.

Сучасна практика організації навчального процесу з фізичного виховання у вищому навчальному закладі на жаль поки не дозволяє засоби навчання з врахуванням індивідуальних функціональних особливостей систем організму і рівня фізичної підготовленості студентів. Неодмінною умовою є комп'ютерне та педагогічне тестування студентів для оцінки вихідного фізичного стану систем їх організму та рівня фізичної підготовленості, що дозволяють спрямовувати засоби АФК на розвиток фізичних якостей даного контингенту.

**Метою** нашого дослідження став пошук форм і засобів, структури і змісту ефективної організації навчального процесу з АФК студентів-інвалідів з порушеннями опорно-рухового апарату.

Для вивчення можливих форм оптимізації навчального процесу студентів з пошкодженням опорно-рухового апарату, частка яких у загальній кількості студентів, охоплених у проекті склала 23,4%, заняття з АФК було організовано за авторською програмою корекційно-оздоровчого тренування.

З метою реалізації програми було переобладнано спортивний зал навчального корпусу №1, введено в дію тренажерний зал, орендовано басейн, відкрито валеологічний оздоровчий центр з сучасним медико-фізіологічним обладнанням для проведення регулярних досліджень стану здоров'я та рівня фізичного розвитку студентів-інвалідів. Навчальні заняття проводилися в спортивному залі чотири рази на тиждень по одній годині, і додатково два рази на тиждень – заняття з плавання.

Програма корекційно-оздоровчого тренування була спрямована на забезпечення стійкості адаптивно-гомеостатичних процесів нервово-психічної системи, розвантаження, розширення резервних можливостей організму, підвищення його адаптаційних показників за допомогою впровадження у навчальний процес спеціальних комплексів для розвитку окремих груп м'язів, комплексу вправ спрямованих на профілактику захворювань серцево-судинної та дихальної систем, корекційну гімнастику зі включенням елементів психом'язового тренування (свідоме управління тонусом м'язів і психоемоційним станом). Пропоновані комплекси ефективно діють на функціонування малорухомих суглобів, зменшують контрактири, підвищують функціональні можливості кардіореспіраторної системи.

Освітній розділ програми передбачає набуття знань в області культури здоров'я, культури харчування, методики розвитку рухових якостей, самоконтролю і нетрадиційних методів оздоровлення. Основне завдання даного розділу - озброїти студентів мінімумом знань, необхідних в особистому житті та професійній діяльності для збереження і зміцнення власного здоров'я.



Оздоровча спрямованість засобів фізичного виховання передбачає підвищення захисних сил організму до впливу несприятливих факторів зовнішнього середовища, зміцнення серцевосудинної, дихальної та імунної систем організму; зміцнення м'язів сприяє підтримці постави, утриманню хребта, розвиток сенсомоторного потенціалу та рухових функцій; підвищення аеробних можливостей організму і його резистентності під час тренування.

Навчальний процес з АФК в експериментальній групі було організовано за 5 етапами. Головне завдання першого етапу (1 семестр), який складав шістнадцять тижнів, полягало в розвитку і накопиченні у студентів фізичного потенціалу, в придбанні ними навичок рухової активності, поверненні втрачених фізичних і координаційних кондицій відповідно функціональним можливостям осіб з порушеннями ОРА. Протягом усього етапу-семестру заняття проводилися у спортивному залі та плавальному басейні, активний відпочинок у вихідні передбачав прогулянку, участь у фізкультурно-оздоровчих заходах, ближній туризм тощо.

До другого етапу експериментальної роботи увійшли заліковий тиждень та екзаменаційна сесія (чотири тижні); третій етап дослідження було організовано в канікулярний період; четвертий етап віднесено до другого семестру (дванадцять тижнів). На кожному з етапів було передбачено проведення контрольного тестування.

Під час екзаменаційної сесії було значно зменшено сумарний обсяг навантаження. Заняття проводилися в зручний для студентів час і були спрямовані на забезпечення нервово-психічного розвантаження, розширення резервних можливостей організму, підвищення його адаптаційних якостей за допомогою спеціальних комплексів дихальної і суглобової гімнастики з елементами свідомого управління тонусом м'язів і психоемоційним станом.

Регулярні тренування дозволили регулювати фізіологічні процеси дихання, розвитку м'язового тону і стану психіки. Вони значно підвищили сприйнятливість до навчання і рівень розвитку психічних функцій - уваги, зосередженості, сприйняття, відчуття, сформувати втрачені рухові навички, відновити психоемоційну рівновагу, сформувати почуття потреби і корисності.

На третьому етапі (під час канікул) всі студенти експериментальної групи отримали розроблені фахівцями індивідуальні плани корекційно-оздоровчого тренування. Спеціальні комплекси вправ були спрямовані на декомпресію різних відділів хребта, мобілізацію та стабілізацію окремих його сегментів, зміцнення зв'язок і суглобів, розвиток сили різних груп м'язів. Особливу увагу приділено вправам на дихання, зміцнення м'язів спини, розвиток загальної та спеціальної витривалості, сили, гнучкості (рухливість в суглобах, гіпоксичних можливостей, швидкісно-силових можливостей і швидкості рухів).

На четвертому етапі (II семестр) - закріплювалися відновлені життєво важливі рухові навички і вміння студентів з порушеннями ОРА, підвищувався рівень розвитку фізичних якостей їх організму.

На завершальному етапі дослідження для аналізу ефективності організації занять АФК, розподілу навантаження на всіх етапах експерименту проводилося комп'ютерне тестування рівня фізичного і психофізіологічного стану студентів.

В основі педагогічного процесу корекційно-оздоровчого тренування АФК лежить комплексне рішення діагностичної, виховної, тренувальної, корекційної та розвивальної завдань. Виховна спрямованість полягає у формуванні засобами адаптивної фізичної культури сміливості, рішучості, наполегливості при розвитку фізичних якостей, в умінні формувати поставу, у освоєнні правил поведінки в критичних ситуаціях, пов'язаних з ускладненням захворювання.

Оздоровча спрямованість передбачає підвищення захисних сил організму до дії несприятливих факторів зовнішнього середовища, зміцнення серцево-судинної, дихальної та імунної систем організму, зміцнення м'язів, підтримці постави, утримання хребта і м'язів рухового апарату, підвищенням аеробних можливостей організму і його резистентності, розвитку сенсомоторного потенціалу та рухових функцій, індивідуально дозоване навантаження, в залежності від функціонального стану організму і рівня підготовленості, дозволяє підвищити функціональні можливості організму.

Заняття плаванням є найважливішою складовою в корекційно-реабілітаційній роботі з даним контингентом студентів, бо завдяки впливу водного середовища зміцнюється нервова система, активізується обмін речовин і робота внутрішніх органів. Вода знімає стомлення м'язів, створює позитивний емоційний тонус, сприяє розвантаженню хребта, покращує умови функціонування м'язово-зв'язуючого апарату і, тим самим, зменшує і стабілізує його деформацію.

Ефект корекційно-оздоровчого тренування буде значним у тому випадку, якщо діяльність учасників навчально-реабілітаційного процесу буде мотивована на основі внутрішньої (спадково-закріпленої) чи зовнішньої (придбаної досвідом), спрямованих на підтримку власного здоров'я, ведення здорового способу життя за рахунок адекватної рухової діяльності.

Експеримент показав, що індивідуальний підхід в організації корекційно-оздоровчої роботи зі студентами з порушеннями ОРА, де навчальні групи для занять АФК були сформовані з урахуванням діагнозу, групи інвалідності, фізичної підготовленості, має перевагу перед загальноовізнаною системою організації навчання за звичайними формами, передбаченими відповідними освітніми програмами.

Порівняння результатів фізичної підготовленості студентів на початку і в кінці дослідження показав, що в експериментальній групі кожне заняття має продуману диференційовану та інтегровану



спрямованість, адекватну функціональному стану організму студентів-інвалідів, на розвиток їх фізичних якостей, сформованих життєво важливих рухових навичок і вмінь, на підвищення захисних сил організму до впливу несприятливих факторів зовнішнього середовища, зміцнення ССС, дихальної та імунної систем організму, зміцнення м'язів, підтримку постави, утриманню хребта та м'язів рухового апарату.

Таким чином, впровадження розробленої нами програми корекційно-оздоровчого тренування у навчальний процес з адаптивного фізичного виховання студентів-інвалідів, дозволило поліпшити фізичний стан і рівень фізичної підготовленості у студентів з порушеннями опорно-рухового апарату, засвоїти прийоми організованих та індивідуальних форм регулярних занять доступними фізичними вправами, що покращило результати консервативного лікування у 26,8% студентів експериментальної групи, а у 73% з них відзначено стабілізацію психофізичного стану.

Отримані результати дозволяють констатувати, що позитивні зрушення в темпах росту психомоторних показників розвитку студентів з порушеннями ОРА обумовлені ефективною організацією навчального процесу з фізичного виховання, системним підходом організаційно-методичних заходів щодо впровадження у навчальний процес новітніх технологій адаптивної фізичної культури, заснованих на диференційно-інтегральному підході до організації занять студентів доступними фізичними вправами, що дозволило істотно поліпшити їх фізичний стан, підвищити психоемоційний потенціал, сформувавши мотиваційно-ціннісне ставлення до свого здоров'я, здорового способу життя і рівень адаптованості у студентському середовищі.

#### **Література:**

- 1. Антипов Л. А.** Некоторые проблемы социализации личности / Л. А. Антипов // Социальные проблемы народного образования: Труды Уфим. авиац. ин-та, 1994. – Вып.80. – С. 97–108.
- 2. Бурова Г. В.** Соціальна інтеграція молоді з функціональними обмеженнями / Г. В. Бурова. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/vmsu/2007-02/07bgviii.htm](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vmsu/2007-02/07bgviii.htm).
- 3. Выготский Л. С.** Собрание сочинений в 6-ти томах /Л. С. Выготский // Воображение и творчество в детском возрасте. М:Педагогика, 1983; Т.5.–382 с.
- 4. 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.
- 5. Дікова-Фаворська О. М.** Креативний метод освіти осіб з обмеженими функціональними обмеженнями здоров'я / О. М. Дікова-Фаворська // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: Збірник наукових праць ДонДУУ. Т.Х. Вип. 116. «Соціологія державного

управління». Серія «Спеціальні та галузеві соціології». – Донецьк: ДонДУУ, 2009. – 324 с. –

Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/sspvsu/2009\\_116.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sspvsu/2009_116.pdf)]. **6. Димова А. Л.** Физическая культура в общекультурной и профессиональной подготовке студентов: метод. пособие / А. Л. Димова, Р. В. Чернышова. – Смоленск, 2004. – 59 с. **7. Кудрявцев М. Д.** Физкультурное образовательное пространство как среда реабилитации и социальной адаптации учащихся / М. Д. Кудрявцев. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 183 с. **8. Московченко О. Н.** Валеологический поход к развитию физических качеств: учеб. – метод. пособие / О. Н. Московченко, Т. А. Шубина; Краснояр. гос. торг. – экон. ин-т. – Красноярск, 2002. – 245 с. **9. Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К.: «МП Леся», – 2010. – 779 с. **10. Синьов В. М.** Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / В. М. Синьов. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Ч.2: Навчання і виховання дітей. – 224с. **11. Шевцов А. Г.** Освітні основи реабілітології: [монографія] / А. Г. Шевцов. – К.: «МП Леся», 2009, – 483 с.

**Кострикін В. В., Глоба О. П. Організаційно-педагогічні аспекти оптимізації процесу фізичного виховання студентів з обмеженими можливостями здоров'я.**

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. В., Глоба А. П. Организационно-педагогические аспекты оптимизации процесса физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья.**

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.

**Kostrykin V. Globa A. Organizational-pedagogical aspects of the process of optimization physical education of students 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.

371.018.1-056.26

**Крамар О. А.**

### **ХАРАКТЕРИСТИКА СІМЕЙ, В ЯКИХ БАТЬКИ З ВАДАМИ СЛУХУ ВИХОВУЮТЬ ЗДОРОВУ ДИТИНУ**

Сім'я є першим соціальним середовищем для дитини, в якому починається становлення особистості та від якого залежить, як саме відбуватиметься формування і розвиток особистості дитини. Протягом усього життєвого шляху особистості сім'я є тим найближчим мікросоціальним оточенням, яке визначає своєрідність її життєдіяльності, тому сім'я виступає провідним мікрофактором соціалізації особистості.

У загальній педагогіці проблеми сімейного виховання є достатньо вивченими (С. Г. Карпенчук, І. П. Підласий, В. Г. Пустовий, М. М. Фіцула та ін.). У корекційній педагогіці широко описуються проблеми сімейного виховання дитини з особливими потребами (С. А. Завражин, Д. Н. Ісаєв, О. В. Казаннікова, А. К. Фортова та ін.): описано варіанти емоційних реакцій батьків на появу особливої дитини, стилі сімейного виховання дитини з особливими потребами та роль батьків у цьому процесі, форми і методи роботи батьків із дитиною в сімейному середовищі, а також робота із самими батьками. Натомість питання розвитку здорової дитини в сім'ї батьків-інвалідів; вплив дефекту, що призвів до інвалідності батьків, на особливості характеристик таких сімей та як вони впливають на процес становлення особистості дитини, практично не досліджено.

Дослідження науковців Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана свідчать, що станом на початок 2009 року кількість інвалідів різних нозологій в Україні становить 5,29 % від загальної кількості населення нашої країни.

Сім'ї, де батьки з інвалідністю виховують здорову дитину, є ідентичним соціальним інститутом, як і всі інші сім'ї у нашому суспільстві, виконують такі ж функції, як і решта сімей.

Однією з найбільш чисельних категорій батьків з інвалідністю, які виховують здорову дитину є батьки з вадами слуху.

Приймаючи рішення мати дитину, потрібно психологічно підготувати себе до цього, чітко уявляти, чим доведеться пожертвувати, з якими труднощами зіткнутися. Це ж стосується і батьків з вадами слуху.

Сім'я, в якій обоє з подружжя мають певні вади слуху, має свої особливості. Ці особливості в певній мірі залежать від складу подружжя.

Умовно можна зробити поділ у відповідності із традиційною класифікацією осіб з вадами слуху:

- сім'ї, де обоє з подружжя є глухими (від народження або з раннього дитинства);
- сім'ї осіб зі зниженим слухом (слабочуючі);
- подружжя, які пізно втратили слух.

Звичайно, що в реальному житті варіанти формування таких сімей можуть бути різними: глухий - слабочуючий, слабочуючий - пізнооглухий, чуючий - глухий і т.д. І кожне із цих поєднань має свої особливості, адже особи з різним ступенем втрати слуху будуть вносити в свою новостворену сім'ю ті риси, які притаманні саме йому (в даному випадку тієї групи, до якої його можна умовно віднести).

Одна із таких особливостей – це спілкування, тобто форма спілкування між подружжям – жестова мова. Якщо ж у членів подружжя збережене мовлення, то ситуація спілкування має характер подвійності – використовується усне мовлення та жестова мова.

Сучасні науковці висловлюють думку про те, що жестова мова є не допоміжним засобом у комунікації осіб з вадами слуху, а окремою самостійною структурою [1; 2]

Н. М. Каменська зазначає, що жестова мова живе і житиме, бо це природна мова нечуючої людини, неперевершене джерело інформації і найкращий засіб комунікації. Тому час повернутися до неї обличчям, визнати її нарівні з усіма іншими мовами і використовувати все позитивне, що вона в собі містить. Свідченням того, що негативне ставлення до жестової мови глухих має відійти у минуле, є внесення змін до Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», якими затверджено статус цієї мови, як засобу спілкування і навчання осіб з вадами слуху [1, с. 121].

І. Г. Кобель говорить про те, що, так як глухі люди використовують жестову мову, їх необхідно розглядати як особливу культурологічну та лінгвістичну групу в суспільстві, для якої мова (в даному випадку українська) повинна вважатись другою мовою. Тому глухі люди повинні трактуватися соціально, лінгвістично і культурологічно як інша і особлива група [2, с. 176].

Отже, якщо ми розглядаємо осіб з вадами слуху як особливу культурологічну та лінгвістичну групу, то й сім'ї осіб з порушенням слуху становлять особливу двомовну та двокультурну структуру. Тому, здорова дитина, яка народжується в такій сім'ї, засвоює цю двомовність-двокультурність. Якщо дитина від народження зростає в цій сім'ї, то вона мимовільно засвоює ті засоби спілкування, якими користуються її батьки з вадами слуху, адже це потрібно для дійсно якісного та довірливого спілкування між дитиною та батьками.

Н. М. Каменська наголошує на тому, що українська жестова мова, як і будь-яка мова, взаємодіє з іншими мовами, а також з формами мовлення словесної української мови (усним, писемним). Цей вплив

відбувається за таким же принципом, як і вплив інших мов одна на одну. Проте, вплив жестової мови на словесну мову здорової дитини в сім'ї батьків з вадами слуху потребує додаткового вивчення.

Дитина в сім'ї батьків з вадами слуху засвоює жестову мову мимовільно, адже ця мова є для її батьків першою мовою і вони користуються нею повсякденно, а для дитини вона стає другою мовою за умови, що у сім'ї є джерело засвоєння звичайного мовлення. Знання жестової мови дає змогу дитині вільно спілкуватись з батьками, висловлювати свої думки, почуття, бажання, а також чудово розуміти думки та почуття власних батьків. В цій ситуації можна провести аналогію з іноземцем: щоб зрозуміти його менталітет, культуру його народу та краще пізнати його самого потрібно хоча б в мінімальному обсязі володіти мовою його народу. Те ж саме можна сказати і про людей з вадами слуху. Тобто, здорова дитина засвоює «світ чуючи» та «світ людей з проблемами слуху», може вільно орієнтуватись в цих «світах» та переносити певні риси з одного «світу» в інший.

Потрібно враховувати і той факт, що значна частина дітей батьків-інвалідів має особливе дитинство, більша частина якого присвячена не іграм та забавам, а допомозі своїм «особливим» батькам, що також накладає свій відбиток на розвиток особистості дитини в такій сім'ї (тут ми говоримо про різні категорії батьків – інвалідів). Це можна віднести і до дитини батьків з порушенням слуху. Значна частина дітей в таких сім'ях звикає доводити до батьків інформацію з навколишнього світу, бути підтримкою для батьків, але потрібно пам'ятати про важливість для розвитку дитини відчуття своєї безпеки, захищеності, що має забезпечуватись батьками.

Спостерігаємо випадки, коли батьки з вадами слуху (за власним бажанням або за наполяганням рідних, мовляв «не справитесь») віддають дитину ніби на деякий час бабусі, яка живе окремо. В такому випадку дитина відвикає від батьків, не відчуває материнського тепла і ласки, батьківської уваги, не сприймає їх ні як своїх батьків, ні як вихователів, а найголовніше – не складається довірливих стосунків між дитиною і батьками. Більше того, така дитина соромиться своїх батьків перед оточуючими. Хоча аналогічна ситуація може виникнути і у дітей, які живуть безпосередньо в сім'ї глухих батьків.

Хочемо зазначити, що при умові неприязних стосунків між глухими батьками та їх здоровими дітьми в характері останніх може закріпитися така риса як нечесність, адже в такій ситуації дитині набагато легше приховати від батьків або змінити певну інформацію.

Спостереження за таким типом сімей дає нам можливість говорити і про те, що багато дітей із цих сімей пов'язують свою майбутню трудову діяльність із професією, яка так чи інакше охоплює роботу з особами, котрі мають вади слуху (наприклад, педагог дошкільних або шкільних навчальних закладів для дітей з вадами слуху,

перекладач жестової мови і т.д.). Проте, кількісний прояв такого професійного вибору потребує подальшого дослідження.

На сучасному етапі педагогічна наука відносить сім'ї батьків-інвалідів до групи неблагополучних сімей, а саме до сімей соціального ризику (соціально незахищені сім'ї, які потребують соціальної допомоги та підтримки), які не можуть повноцінно виконувати свої функції внаслідок складних соціальних умов [3]. Проте, спостереження за сім'ями, де батьки-інваліди виховують здорову дитину, дає можливість говорити про те, що не всі такі сім'ї можна віднести до групи сімей соціального ризику, тим паче, до неблагополучних сімей.

Сім'я є простором, що сприяє розвитку, тобто це є система умов, що створюють можливості для розвитку як окремого члена сім'ї, так і всієї сім'ї як єдиного цілого, тобто, розвиваючий простір сім'ї можна з повним правом визначити як систему результатів розвитку [4].

Умови розвитку визначаються ставленням членів сім'ї один до одного, структурою сім'ї. зовнішніми впливами на сім'ю і можливостями подолання проблем. Наприклад, чи діє нова ситуація як «стресор» чи як «стимул до розвитку». Тому, кожному сім'ю, де батьки - інвалідами (в тому числі і з вадами слуху) виховують здорову дитину, потрібно розглядати індивідуально і уже потім робити висновок про її благополуччя чи неблагополуччя, враховуючи вищезазначені фактори.

#### **Література:**

**1 Жестова мова й сучасність:** Збірник наукових праць. – Вип.1. – Київ, 2006. – 176 с. **2. Жестова мова й сучасність:** Збірник наукових праць: Випуск 2. – Київ: ПП «Актуальна освіта», 2007. – 284 с. **3. Волкова Н. П.** Педагогика: пособие / Н. П. Волкова – М.: Академия, 2001. – 240 с. **4. Психология семьи и больной ребенок:** учебное пособие: хрестоматия /. – СПб.: Речь. 2007. – 400 с.

**Крамар О. А. Характеристика сімей, в яких батьки з вадами слуху виховують здорову дитину.**

У статті висвітлено проблему виховання здорової дитини в сім'ї, де батьки мають вади слуху, а також розкрито деякі особливості статусу здорової дитини в таких сім'ях.

*Ключові слова:* виховання, сім'я, батьки з вадами слуху, жестова мова.

**Крамар О. А. Характеристика семей, в которых родители с нарушением слуха воспитывают здорового ребенка.**

В статье раскрыта проблема воспитания здорового ребенка в семье, где родители имеют нарушения слуха, а также раскрыты некоторые особенности статуса здорового ребенка в таких семьях.

*Ключевые слова:* воспитание, семья, родители с нарушением слуха, жестовый язык.



**Kramar O. Description of families in which parents with defects of ear educate a healthy child.**

The article has for an object to light up a problem of paternity child in the family, where parents with defects of ear and exposed sum feature of status of healthy child in such families.

*Key words:* upbringing, family, parents with defects of ear, language of fingers.

УДК 376-056.26:617.75:376.016:62/64

**Легкий О. М.**

**РОЗВИТОК ПОЛІСЕНСОРНОГО СПРИЙМАННЯ В ПРОЦЕСІ  
ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ**

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 дії, оцінюють якість власної продукції, тобто виконують пізнавальні та орієнтувальні дії. Здійснюючи певне трудове завдання, учень повинен, насамперед, чітко уявляти собі образ предмета і у відповідності з цим підбирати потрібні матеріали, інструменти для його виготовлення. Це активізує увагу дітей до різних ознак та властивостей предметів, стимулює розвиток сприймань.

Дотикове сприймання має для сліпих виняткове значення, тому що бере участь у відображенні просторових відношень, фізичних і механічних властивостей довкілля. Дотик для сліпих - головний спосіб пізнання, предметної і просторової орієнтації.

Дотик містить у собі дві групи відчуттів: шкірні і рухові. Розглянемо роль кожної групи дотикових відчуттів у діяльності людини, особливо незрячого.

До шкірних відчуттів відносяться тактильні, температурні і больові відчуття.

Тактильні відчуття є контактними. Вони виникають у результаті дотику чого-небудь до тіла. Інтенсивний дотик відчувається як тиск на шкіру. Тактильні відчуття характеризуються абсолютним і просторовим порогами чутливості. Абсолютна тактильна чутливість вимірюється в міліграмах на кожний квадратний міліметр шкіри. Просторова чутливість (просторове розрізнення) характеризується відстанню в міліметрах між двома подразниками, що одночасно діють на шкіру. Рецептори тактильних відчуттів розміщені на шкірі людини нерівномірно. Отже, пороги абсолютної чутливості і просторового розрізнення різних ділянок шкіри різні. Так, поріг абсолютної тактильної чутливості на кінцівках пальців – 3 мг/мм<sup>2</sup>, пороги просторового розрізнення – 2,2 мм.



Тактильна чутливість людини залежить від цілого ряду зовнішніх і внутрішніх умов. Вона знижується від механічних ушкоджень тіла (подряпини, порізи, забиті місця й ін.), від хімічних впливів лугами, кислотами, солями, при різкій зміні і зниженні температури повітря і обстежуваних предметів. Оптимальна температура, при якій спостерігається найбільш висока тактильна чутливість - у межах від 16 до 20°C. Тактильна чутливість залежить від характеру обстежувальної поверхні, краще відчувається позитивний рельєф (виступи), негативний (поглиблення) - гірше. Переривчастий і крапковий позитивний рельєф відчувається краще, чим безперервний. Добре відчуваються рельєфно-крапкові поверхні. Тактильні відчуття залежать від тривалості торкання; вони послабляються при стомленні шкіри, залежать від настрою людини (краще при доброму настрої), від спрямованості уваги і тренуваності.

Тактильні відчуття будуть слабкими, неточними і нечіткими, якщо шкіра і предмет стикаються нерухомо. Такий дотик називається пасивним. Тактильна чутливість різко збільшується і стає більш чіткою, якщо поверхнею шкіри сковзати або, краще, робити дрібні зворотно-поступальні рухи по поверхні предмета. Такий дотик називається активним. Тому незрячі при обстеженні поверхонь, при читанні рельєфно-крапкового шрифту повинні робити невеликі рухи рукою вниз, управо, одночасно переміщуючи руку по всій площині зліва праворуч і навпаки.

Температурні відчуття шкіри - це відчуття тепла і холоду. Рецепторів відчуття холоду більше, ніж відчуття тепла. Тому шкіра більш чутлива до холоду, ніж до тепла. Температурні рецептори нерівномірно розташовані на різних ділянках шкіри. Тепло і холод краще відчуваються шкірою лица і шиї, долоньями.

Відчуття тепла і холоду характеризується різницею між температурою тіла (шкіри) і обстежуваного предмета. Людина може відчувати тепло і холод при невеликій різниці температур, до 0,1 градуса.

Температурні відчуття шкіри можуть бути контактними і дистантними. Чим більша різниця температур, тим на більшій відстані відчувається предмет. Шкіра, особливо шкіра обличчя, не тільки відчуває тепло або холод, що йдуть від віддаленого предмета, але і дозволяє визначити його місце розташування. Користуючись цією властивістю температурних відчуттів, незрячі люди визначають розташування опалювальних і освітлювальних приладів у помешканнях, положення сонця на небі. Відчуття тепла і холоду виникає тим швидше, чим більше різниця температур, залежить від площі поверхні шкіри, що направлена до предмета: чим більше поверхня шкіри, тим скоріше і при меншій різниці температур відчуваються тепло і холод. Складніше, наприклад, визначити температуру кінчиками пальців, легше - прикладаючи до предмета всю долоню.

Температурні відчуття мають високий ступінь адаптації, тому при визначенні температури предметів, доторкання до них повинні бути

короткочасними, переривчастими. Швидкість і точність температурних відчуттів залежить від натренованості людини у визначенні температури повітря, води й інших предметів.

Шкірні відчуття несуть незрячим багато корисної інформації про властивості предметів навколишнього світу. За допомогою тактильних відчуттів визначають характер поверхні (гладка, шорсткувата), форму і розмір поверхонь і предметів. Відчуття напрямку тиску на шкіру дозволяє сліпим використовувати в якості орієнтирів напрямок вітру і плин води. За допомогою температурних відчуттів незрячі визначають напрямок на джерело тепла. Температурні відчуття дозволяють визначати теплоємність і теплопровідність речовин і матеріалів, а по теплопровідності довідуватися і про самий матеріал (дерево, пластмаса, скло, метал і т.ін.).

У результаті систематичних тренувань сліпі можуть навчитися визначати предмети і матеріали при легкому доторку до них, без тривалого обмацування.

Однак, лише тактильна чутливість не забезпечує повного сприйняття форм і розмірів предмета. Для отримання повної інформації в процесі сприйняття необхідно включити руховий аналізатор. Шкірний і руховий аналізатори діють одночасно і взаємно доповнюють один одного.

Рухові відчуття несуть сліпим інформацію про просторові і фізичні властивості предметів навколишнього світу. Ці відчуття часто називають суглобово-м'язовими, тому що рецептори рухових відчуттів найбільш щільно розташовані в м'язах і сухожиллях. Руховий аналізатор у порівнянні з іншими аналізаторами має саму розгалужену мережу рецепторів. Вся вегетативна нервова система людини є провідником сигналів, що йдуть до мозку від шкірних і рухових рецепторів, що складають разом єдину систему відчуттів – дотик.

Руховий аналізатор виконує функції керування рухами, спостереження, регулювання частоти, сили і точності рухів. Людина відчуває рух свого тіла, що дозволяє їй контролювати свою діяльність і керувати нею. Відчуває рух тіла щодо нерухомого предмета і рух предмета щодо нерухомого тіла при зіткненні (контакті) тіла з предметом. Але, контактне сприйняття руху тіл можливе лише при незначній швидкості руху. Контакт із предметом, що швидко рухається, загрожує людині травмою.

Рухоме обстеження дозволяє сприймати предмет у цілісний спосіб, руховий аналізатор може виконувати функцію виміру: людина використовує в якості мірок частини свого тіла (лікоть, п'ядь), передавати часові відношення (швидше, довше).

За допомогою рухового аналізатора людина визначає твердість, вагу, пружність (на стиск, розтяг і сгинання), пластичність, ламкість, коливання та вібрації і т.ін. Це дозволяє по фізичних властивостях довідуватися про речовини, матеріали і предмети.

Спроможність дотику сприймати властивості одних предметів за допомогою інших має істотне значення в предметному і просторовому орієнтуванні. Вона дозволяє сліпим обстежувати ті предмети, що неможливо вивчити руками. Інструментальний дотик дозволяє незрячим людям працювати з нагрівальними приладами і нагрітими предметами, обстежувати самі дрібні і порівняно великі предмети.

Предметний (інструментальний) дотик широко використовується у просторовому орієнтуванні, у процесі трудової діяльності та самообслуговуванні.

Отже, в процесі трудового навчання необхідно розвивати прийоми і способи сприймання учнями об'єктів довкілля, удосконалювати уявлення про характеристики різних предметів та матеріалів. Предметно-практична діяльність на уроках праці повинна сприяти розвитку вмінь та навичок сприймання предметів за допомогою збережених органів чуття, що має велике значення для процесу компенсації зорового сприймання.

#### **Література:**

**1. Кручинин В.** Психологические аспекты обучения ориентированию в пространстве и мобильности школьников с глубокими нарушениями зрения / В. Кручинин, Л. Солнцева // Дефектология.– 1992. – № 2; **Наумов М. Н.** Обучение слепых пространственной ориентировке / М. Н. Наумов .– М.: ВОС, 1982. – 126 с.

#### **Легкий О. М. Розвиток полісенсорного сприймання в процесі трудового навчання учнів з порушенням зору.**

Дидактичні можливості трудового навчання покликані створювати умови для розвитку у школярів з порушенням зору пізнавальних процесів, обстежувальної діяльності, розвитку прийомів сприймання та просторового орієнтування.

*Ключові слова:* трудове навчання, дотикове сприймання, учні з порушенням зору.

#### **Легкий О. М. Развитие полисенсорного восприятия в процессе трудового обучения учащихся с нарушением зрения.**

Дидактические возможности трудового обучения призваны создавать условия для развития у школьников с нарушением зрения познавательных процессов, обследовательской деятельности, развития приёмов восприятия и пространственного ориентирования.

*Ключевые слова:* трудовое обучение, осязательное восприятие, ученики с нарушением зрения.

**Legkiy Oleg Mihaylovich. Development of polytouch perception in the course of labor training of pupils with sight infringement.**

Didactic possibilities of labor training urged to create conditions for development in schoolboys with infringement of sight of informative processes, perceptual activity, development of receptions of perception and spatial orientation.

*Keyword:* labor educating, tactile perception, breaking a vision children.

УДК 37.013.42-376-043.3

**Лиска С. І., Глоба О. П.**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ  
РЕГІОНАЛЬНИХ ЦЕНТРІВ РАННЬОЇ СОЦІАЛЬНОЇ  
РЕАБІЛІТАЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ  
ПСИХОФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ**

Одним із найважливіших чинників прогресивного розвитку суспільства є гуманне, милосердне та дбайливе ставлення до дітей і молоді, які позбавлені можливості вести повноцінне життя внаслідок вад фізичного та психічного розвитку. Діти-інваліди, перебуваючи в умовах інтернатного закладу або на вихованні в сім'ї, позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя, виявляються непідготовленими до нього у відкритому середовищі. Воно не відповідає їхнім потребам, має бар'єри у спілкуванні.

Висновки, яких дійшли автори дослідження після проведення анкетування показали, що проблеми дітей і молоді з обмеженими функціональними можливостями зосереджені у таких сферах:

- психологічна допомога дітям і батькам (нестача матеріально-технічного та інформаційно-методичного забезпечення інноваційних методів роботи);
- медичне обслуговування (недостатня кількість і якість послуг безкоштовного лікування, а також профілактики, реабілітації і ранньої діагностики, брак спеціалізованих закладів і фахівців, особливо в сільській місцевості, брак путівок на оздоровлення в санаторіях для дітей-інвалідів);
- матеріальне забезпечення (недостача пільг, безкоштовного забезпечення технічними та медичними засобами лікування, реабілітації, компенсації вад і захворювань);
- підготовка дітей і молоді до самостійного життя (нестача центрів соціальної адаптації, центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з обмеженими функціональними можливостями, створення спеціальних служб знайомств та ін.);

- освіта і професійне навчання (нестача спеціальних груп у дитячих садках і спеціальних класів у школах, особливо в сільській місцевості, недостатня якість надомного навчання і спеціальної підготовки педагогів);

- вільне пересування, невиконання вимог законодавства щодо пристосування будівельних споруд і транспорту до потреб людей дітей з обмеженими функціональними можливостями).

Вирішити всі ці проблеми одночасно неможливо, проте зменшити їх тиск можна. Сучасна політика держави щодо людей з обмеженими функціональними можливостями - це результат її розвитку протягом останніх 200 років. Значною мірою вона відображає загальні умови життя, а також соціальну та економічну політику в різні періоди часу. Протягом багатьох років політика стосовно інвалідів розвивалася від елементарного догляду у спеціальних закладах до навчання та до реабілітації людей, які стали інвалідами у дорослому віці.

Враховуючи вищевикладене, спробуємо сформулювати положення, які будуть складати основу розробки педагогічних умов соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями у регіональних центрах реабілітації:

1. Соціальну адаптованість дитини з обмеженими можливостями ми розглядаємо як систему практичних заходів держави і суспільства, спрямованих на відновлення соціально-економічних, соціально-політичних, правових, екологічних, медико-психолого-педагогічних умов, які забезпечують на сучасному рівні виживання і розвиток дітей та спрямовані на подолання ситуації, коли дії окремих осіб чи інститутів наносять безпосередню шкоду здоров'ю дитини, її фізичному, психічному, моральному, інтелектуальному розвитку, деформують природний процес соціалізації особистості та її самореалізації.

2. Під змістом процесу соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями ми розуміємо безпосередньо захист дитини від різних негативних впливів, забезпечення її фізичної, психологічної та соціальної безпеки, озброєння дитини первинними знаннями та ресурсами для самостійного опору, підготовку та формування власного способу щодо подальшого життя в умовах реабілітаційних центрів та за їх межами, гарантію реалізації права кожної дитини на сімейне виховання.

3. Метою корекційно-реабілітаційної діяльності регіональних центрів реабілітації дітей з обмеженими можливостями є ліквідація та попередження екстремально-стресових ситуацій життя, відновлення порушених прав на сімейне виховання, повноцінний фізичний, психічний, особистісний розвиток та самореалізацію.

4. Базовою складовою механізму здійснення психолого-педагогічної діяльності центрів реабілітації дітей з обмеженими можливостями є професійна комплексна допомога, в основу, якої покладено принцип поєднання психологічної, медико-педагогічної, правової та соціальної реабілітаційно-адаптаційної програм; яка базується на оцінці потреб дитини (її сім'ї), тобто – діагностичній основі, індивідуальній корекції та

терапії, особистісно-зорієнтованій навчально-виховній діяльності, гарантії прав і задоволенні потреб та інтересів дитини, її поверненні до так званої нормальної життєдіяльності, самоствердженні у соціумі, підготовці до подальшого перебування за межами центрів реабілітації.

5. Провідними видами діяльності, які виступають системоутворюючим чинником процесу соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями у центрах реабілітації є соціально-психологічна реабілітація та корекційно-виховна робота, які є взаємозалежними та взаємодоповнюючими площинами педагогічної діяльності центру.

6. При розробці педагогічних умов соціальної адаптації дітей з обмеженнями життєдіяльності необхідно враховувати міжнародно-правові стандарти захисту дитинства, в тому числі соціалізації дітей з обмеженими можливостями, які визначені у відповідних міжнародних нормативно-правових актах та ратифіковані Україною.

7. Розробляючи педагогічні умови ми повинні розуміти, що соціальна адаптація дитини – це не лише опіка, турбота про неї, але й сукупність заходів, які допомагають дитині стати впевненою у своїх силах, сприяють її власній активності. Саме тому, крім комплексного (системного) та індивідуально-орієнтованого підходу, необхідно враховувати ідеї адаптаційного підходу у соціально-педагогічній діяльності, які акцентують увагу на власній активності дітей та розвитку в них навичок і настанов соціальної адаптованості на етапі реабілітаційної та корекційно-виховної роботи.

Чим відрізняються діти з обмеженими можливостями від їх умовно здорових однолітків? Наявністю фізичних або інтелектуальних розладів, відсутністю або недостатністю життєво необхідних знань, умінь та навичок, невмінням пристосуватись до навколишнього середовища. Отже, самостійно такі діти не можуть освоїти навколишній простір. Їм потрібна довготривала, постійна й кваліфікована педагогічна допомога. Така допомога може бути надана в регіональних центрах ранньої соціальної реабілітації за наявності відповідних педагогічних умов.

Соціальна адаптація дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації являє собою процес, у якому беруть участь батьки, вчителі-реабілітологи, медичні та соціальні працівники, спеціалісти інших служб та відомств. Усі вони спрямовують свої зусилля на те, щоб забезпечити процес ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, надати своєчасну педагогічну, психологічну, медичну допомогу тим, хто має в цьому потребу. Успіх у вирішенні проблеми залежить від того, які педагогічні умови будуть створені для цього. Адже педагогічні умови передбачають постановку і вирішення певних завдань, реалізацію конкретних функцій і напрямів діяльності, створення реабілітаційного середовища, необхідного дітям-інвалідам, передачу їм знань, умінь і навичок, які



потрібні для виявлення власної активності у найважливіших сферах життєдіяльності.

Ми визначили педагогічні умови як цілеспрямовано організовані обставини і можливості педагогічної діяльності, від наявності або зміни яких залежить ефективність процесу соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями та його результативність.

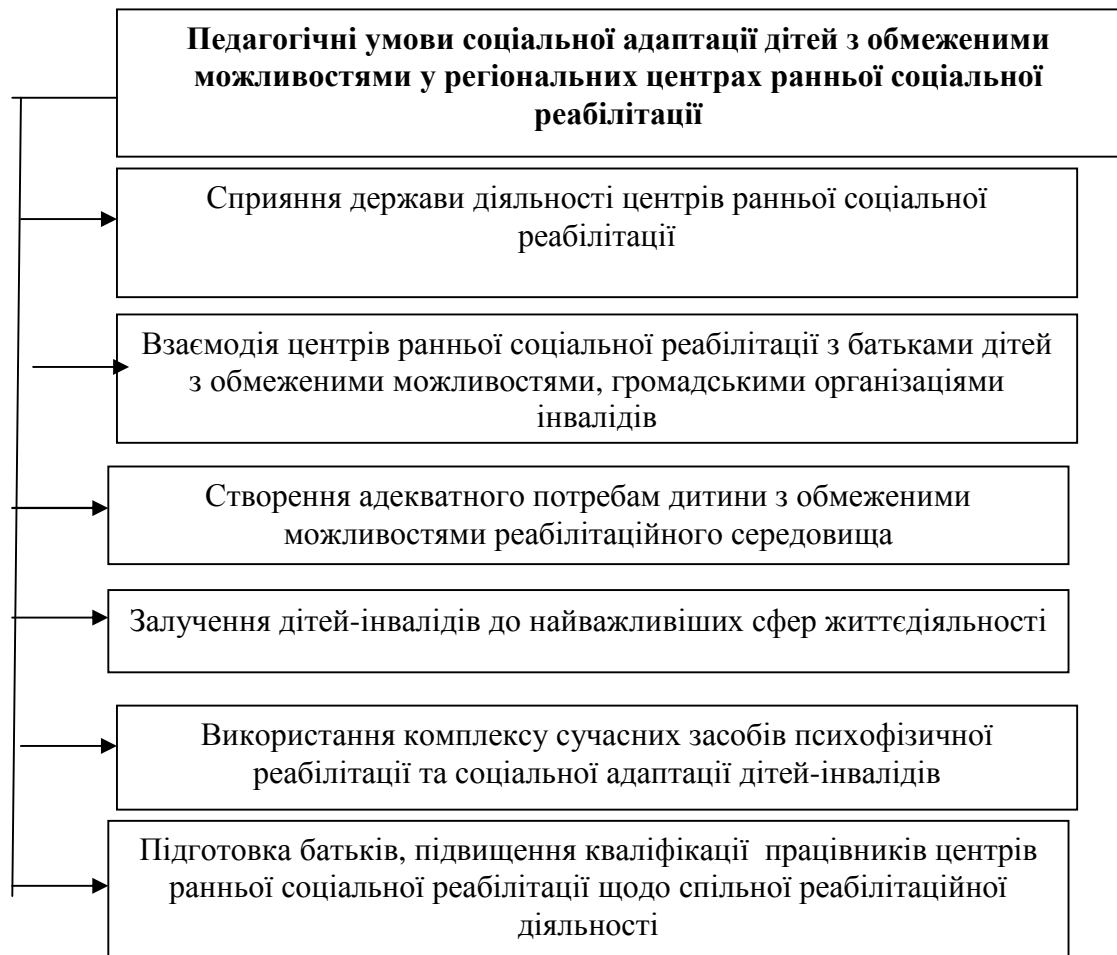


Рисунок 1. Педагогічні умови соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями у регіональних центрах ранньої соціальної реабілітації

Забезпечуючи тісний взаємозв'язок та активну співпрацю батьків і працівників центрів соціальної реабілітації, вкрай необхідним виявляється створення реабілітаційного середовища, завдяки якому дитина-інвалід буде почувати себе повноцінним членом суспільства. Педагогічні умови повинні охоплювати також вирішення питань залучення дітей до найважливіших сфер життєдіяльності на основі використання комплексу сучасних форм і методів педагогічного та реабілітаційного впливу, забезпечення належної педагогічної освіти



батьків та розвитку професійної майстерності працівників центрів ранньої соціальної реабілітації (Рис. 1).

Регіональні центри соціальної реабілітації можуть успішно вирішувати завдання освіти і виховання дітей лише тоді, коли будуть чітко визначені мета, завдання, функції та напрями їх діяльності; усіма організаторами й учасниками реабілітаційного процесу осмислені завдання ближньої і віддаленої перспективи того, що потрібно дітям з обмеженими можливостями для їх повноцінної адаптації та соціалізації.

До основних функцій центрів ранньої соціальної реабілітації можна віднести діагностичну, корекційну, розвивальну, освітню, виховну. У дітей-інвалідів важливо формувати ціннісне ставлення до життя, у різних його виявах, залучати тим самим до світоглядних, моральних, естетичних, правових та інших духовних цінностей.

У більшості таких центрів працюють мультидисциплінарні команди фахівців: соціальний педагог, логопед-дефектолог, психолог, реабілітолог, соціальний працівник. Мультидисциплінарний підхід в роботі центрів соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями дає можливість забезпечити надання клієнтам комплексу соціальних послуг та здійснювати різні форми педагогічної роботи, зокрема: послуги з побутової реабілітації дітей з функціональними обмеженнями (навчання елементів самообслуговування та норм елементарної поведінки в різних мікросоціумах); психологічне консультування дітей та молоді з особистісних проблем; послуги з психологічної корекції; лікувально-оздоровчі заняття в облаштованих кімнатах, басейнах тощо; консультування батьків, родичів дітей та молоді з функціональними обмеженнями з юридичних, правових, психолого-педагогічних питань; психологічні тренінги для дітей та молоді; ігротеки для дітей із функціональними обмеженнями; навчальні програми та курси для дітей і молоді з функціональними обмеженнями; групи тимчасового перебування дітей із функціональними обмеженнями; гуртки та творчі майстерні для дітей і молоді з функціональними обмеженнями; прокат реабілітаційного обладнання; бібліотечне обслуговування батьків та дітей із функціональними обмеженнями; групи психологічної підтримки для батьків; відвідування дітьми культурно-масових заходів у театрах, клубах, кінотеатрах тощо; виставки творчих робіт дітей із функціональними обмеженнями; екскурсії, свята, фестивалі, конкурси; клуби спілкування та клуби за інтересами для дітей та молоді з функціональними обмеженнями; оздоровчі літні табори для дітей із функціональними обмеженнями та їхніх батьків; спільні оздоровчі зміни дітей і молоді з функціональними обмеженнями та їх ровесників.

Другою умовою успішності процесу соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями у центрах ранньої соціальної реабілітації є наявна необхідність встановлювати з батьками дітей-інвалідів тісні контакти, взаємодіяти з ними, спільно вирішувати завдання. Основними виявами такої співпраці центрів ранньої соціальної реабілітації з батьками

можуть бути такі: вивчення стану психофізичного і духовного розвитку дітей; обговоренням змісту і методів психофізичної реабілітації та соціальної адаптації дітей-інвалідів; залучення батьків до реабілітаційного процесу; визначення перспективної програми соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями.

Зазначимо, що взаємодія центрів ранньої соціальної реабілітації і батьків передбачає передусім вивчення стану психофізичного та духовного розвитку дітей. Адже психологічний стан дітей з обмеженими можливостями здоров'я є віддзеркаленням їх індивідуальних особливостей, які можна спостерігати в умовах сімейного спілкування, а також в центрі соціальної реабілітації. Аналіз існуючої практики засвідчує, що впливати на емоційно-вольову та інтелектуальну сферу особистості, проводити корекційні заняття не можна без глибокого знання процесів, які відбуваються в умовах сім'ї і зумовлюють поведінку дітей-інвалідів.

На відміну від лікувальних закладів, де форми і методи роботи з дітьми-інвалідами є питанням уваги лише спеціалістів, в центрах ранньої соціальної реабілітації ці аспекти роботи носять відкритий характер. Це потрібно робити задля того, щоб процес соціальної реабілітації, розпочатий в центрі, отримав не лише розуміння з боку батьків, але й підтримку й послідовний розвиток в умовах сімейного життя дитини.

Батьки повинні бути своєчасно проінформованими про хід реабілітаційного процесу, його успіхи або невдачі, про особливості формування життєвого досвіду дитини. Саме тому з перших днів перебування дитини-інваліда в центрі ранньої соціальної реабілітації важливим є встановлення тісної взаємодії працівників центру з батьками, постійне обговорення питань як змісту, так і методів впливу на дитину.

Взаємодія батьків з працівниками центру ранньої соціальної реабілітації повинна носити не лише інформаційно-консультативний характер. Ця взаємодія має бути практичною і передбачати залучення батьків до здійснення процесу соціальної адаптації дітей. Аналіз існуючої практики ранньої соціальної реабілітації переконує у тому, що активна участь батьків у цьому процесі дозволяє отримувати позитивні результати.

Третьою педагогічною умовою соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями є створення реабілітаційного середовища, яке сприятиме правильному розумінню дітьми навколишньої дійсності. Реалістичне сприйняття навколишнього світу створює сприятливу психологічну основу для появи соціальних властивостей особистості.

Педагогічно створене реабілітаційне середовище є тим корегуючим оточенням, в якому відбуваються всі позитивні процеси щодо виправлення вад. Формування реабілітаційного середовища - справа і сім'ї, і центру, і громади. Сімейно-суспільне та предметно-просторове оточення - це і є той соціалізуючий осередок, той педагогічний інструментарій, який, при правильному використанні, послідовно та цілеспрямовано формує життєву обізнаність дитини.

Як тільки дитина потрапляє у реабілітаційний центр, вона з перших днів починає відчувати певні переваги: вона потрапляє у доброзичливе оточення, у безбар'єрне середовище, її оточують чуйні фахівці, які розуміють, що відбувається з дитиною і вміють їй своєчасно допомогти. Під впливом реабілітаційного середовища відбувається послідовне розширення оточення дитини. Вона занурюється у позитивно впливовий мікросоціум першого дитячого колективу.

Обов'язковою умовою є проживання дитини в своїй сім'ї, у біологічно-близькому та психологічно-комфортному оточенні. Соціосімейні форми реабілітаційного середовища важливі тим, що передбачають створення навколо дитини-інваліда таких умов, які б до мінімуму зводили виникнення негативних емоцій, стресових ситуацій, а посилювали б почуття взаєморозуміння, доброзичливості, гуманістичних підходів до вирішення проблемних ситуацій на основі добра, справедливості, чуйності, любові. Зазначені форми реабілітаційного середовища повинні бути так сформовані, щоб у дітей завжди виникало бажання туди повернутися, а таке відчуття виникне тільки на фоні позитивних емоцій. Відсутність негативних подразників, усунення будь-яких перешкод, створення оптимальних умов для дітей-інвалідів - необхідна умова їх спокою, відносно сталого психологічного стану.

Життя дитини з обмеженими можливостями неможливе без спілкування - основного показника інтеграції. Але, саме в силу своїх обмежень вона часто позбавлена можливості перебувати серед своїх однолітків, можливості спілкуватись.

Реабілітаційне середовище покликане відкрити дітям-інвалідам рівні можливості для самоствердження. Тому, організовуючи реабілітаційний процес, формуючи середовище, в якому будуть перебувати діти, слід пам'ятати, що вони повинні мати рівні можливості. Не можна роботи щось простіше, не в повному обсязі, без належного сприйняття дітей-інвалідів як рівних.

Реабілітаційне середовище являє собою простір, в якому відбувається процес подолання певних вад, забезпечується соціалізація особистості. Середовище, у якому зростає і розвивається дитина, неодмінно впливає на процес її формування, має важливе значення для життєдіяльності, воно повинно бути оптимально спланованим і якісно облаштованим, виступати організуючою структурою, у межах якої відбувається процес реабілітації дитини-інваліда, процес її розвитку як особистості. Можемо зазначити, що реабілітаційне середовище повинно створюватись на основі існуючого суспільного життя та предметно-просторового оточення; урахувати індивідуальні потреби дітей і перш за все ті, які виникли внаслідок відхилень від нормального розвитку; урахувати інтереси і можливості сім'ї, передбачати її участь в реабілітаційному процесі; носити дидактичний, розвивальний характер, мати можливість до трансформування та змін, пов'язаних з ростом та

розвитком дитини; вивести дитину в реальний світ, поступово зводячи до мінімуму спеціальні пристосування та штучно створені умови.

Наступна умова успішного вирішення завдань соціальної адаптації дітей-інвалідів вимагає кваліфікованого підходу до їх розв'язання, виявлення педагогічної культури і професійної майстерності з боку тих, хто залучається до освітньо-виховної та реабілітаційної роботи з цією категорією дітей. З погляду організаційно-педагогічного забезпечення цього процесу видаються необхідними:

- підвищення педагогічної культури батьків;
- підготовка вчителя-реабілітолога та асистента вчителя-реабілітолога до роботи в центрах;
- підготовка спеціалістів та керівників центрів ранньої соціальної реабілітації;
- науково-методична допомога працівникам центрів.

Головними дієвими особами педагогічного впливу на дітей-інвалідів є сім'я та спеціалісти центру: вчителі-реабілітологи, їх асистенти, спеціалісти поглибленого впливу. Спеціальність вчителя-реабілітолога - комплексна, бо вимагає від спеціаліста різнопланових знань. Це, перш за все, глибоке знання загальної та спеціальної педагогіки дошкільного виховання, володіння відповідними сучасними методиками корекційного впливу, знання психології, анатомії та фізіології дитини, вміння поєднання у повсякденній роботі елементів фізіотерапевтичного впливу з проведенням логопедичної корекції та наданням психофізичної допомоги. Вчитель-реабілітолог повинен знати державні стандарти освіти і, залежно від проблем дитини, від ступеня її відхилення від нормального розвитку, вміти скласти та реалізувати індивідуальну програму реабілітації, залучаючи до цього процесу спеціалістів поглибленого впливу та сім'ю дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Вчитель-реабілітолог бере участь у всіх ключових напрямках реабілітації. Зокрема, він бере активну участь у тестуванні, у складанні ІСП, визначенні ближніх та дальніх цілей, забезпечує участь батьків у реабілітаційному процесі, поєднує зусилля логопеда, психолога, невролога, педіатра, спеціаліста з фізичної реабілітації, музичного терапевта, спеціаліста з комп'ютерної справи тощо, обирає ефективні форми і методи реабілітаційної роботи. Вчитель-реабілітолог разом зі своїм асистентом проводить навчальні, виховні, соціально-адаптаційні, реабілітаційні, корекційні, компенсуючі та корегуючі заходи.

Різномісна, глибока підготовка вчителя-реабілітолога, його досвід, здатність усвідомлювати і включати поради спеціалістів поглибленого впливу у повсякденну роботу, здатність при необхідності бути і психологом і логопедом, неврологом, і педагогом, здатність трансформувати інформацію і використовувати її у необхідному руслі забезпечує успіх роботи всієї команди.

Отже, можемо зазначити, що педагогічне забезпечення процесу психофізичної реабілітації та соціальної адаптації дітей-інвалідів повинно мати системний характер, охоплюючи, при цьому, орієнтаційний, змістовий, комунікативний, особистісний, технологічний та професійний параметри. Урахування їх у педагогічному процесі дозволяє зробити діяльність центрів ранньої соціальної реабілітації ефективною, цілеспрямованою і послідовною.

#### **Література:**

**1. Акатов Л. И.** Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Акатов Л. И. — 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 Міжнародної науково-методичної конференції „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, – 483с.

**Лиска С. І., Глоба О. П. Педагогічні умови ефективного функціонування регіональних центрів ранньої соціальної реабілітації 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.

**Лиска С. И., Глоба А. П. Педагогические условия эффективного функционирования региональных центров ранней социальной реабилитации для детей с ограниченными психофизическими возможностями.**

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., Globa O. Pedagogical conditions of effective operation of regional centers of early rehabilitation for children with mental and physical disabilities.**

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 376

**Миронова С. П.**

**ВІДОБРАЖЕННЯ У ПІДРУЧНИКУ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДИДАКТИЧНОГО ПРОЦЕСУ**

Шкільний підручник є головним джерелом навчальної інформації і засобом її зберігання. З цим пов'язана його провідна роль у системі засобів навчання. Проте проблема сучасного шкільного підручника у корекційній педагогіці є на разі недостатньо дослідженою. Зокрема, немає спеціальних досліджень присвячених історії становлення підручника для учнів з вадами інтелекту, створенню підручника нового покоління як засобу корекційного навчання. Хоча розгляд окремих аспектів цієї проблеми відбувається в рамках досліджень, присвячених пошукам нових концептуальних основ змісту корекційної освіти, її структури і стандартизації.

Охарактеризуємо у статті основні підходи до побудови змістовних і методичних основ підручника допоміжної школи.

Дидактичний процес – це спільна діяльність вчителя і учнів, спрямована на засвоєння під керівництвом вчителя знань, вмінь і навичок; формування в учнів соціально цінних моральних якостей і рис характеру, необхідних для успішного самостійного життя [3].

Безумовно, це визначення загальної педагогіки використовується і олігофренодидактикою, проте не відображає її специфіки. О. М. Граборов, Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, В. О. Липа, С. П. Миронова, В. М. Синьов та ін. головною особливістю процесу навчання у спеціальній школі виділяють його чітку корекційну спрямованість. З огляду на це, навчання у спеціальній школі реалізує подвійну мету:

- 1) формування певного обсягу знань, вмінь і навичок розумово відсталих учнів;
- 2) корекція психофізичних вад дітей, їхній всебічний особистісний розвиток.

Відповідно, підручник для учнів з вадами інтелекту також має забезпечувати реалізацію як освітніх, так і корекційних цілей.



Аналіз теорії та практики корекційної освіти дозволяє визначити особливості, якими відрізняється навчальний процес у допоміжній школі від масової:

- процес навчання є спрощеним і ґрунтується на предметно-наочній основі;
- застосовуються спеціальні засоби корекції інтелектуальної діяльності учнів;
- оптимізуються процеси перетворення чуттєвих образів у поняття;
- здійснюється стимулювання учнів до пошукової діяльності, подолання їхньої пасивності;
- різне співвідношення між самостійною діяльністю учнів і діяльністю під керівництвом вчителя;
- уповільненість процесу навчання;
- багаторазовість повторення;
- поглиблений індивідуальний і диференційований підхід до учнів;
- опора на більш розвинені здібності дитини.

Безсумнівно, ці особливості слід враховувати при побудові підручників для допоміжної школи.

Важливим є і урахування структури навчальної діяльності розумово відсталих учнів. Навчання у школі – це єдиний процес, складові якого органічно пов'язані між собою і обумовлюють одна одну. Проте їх можна виділити для кращого розуміння і вивчення. Структура навчальної діяльності розумово відсталих учнів містить такі компоненти:

- сприймання навчального матеріалу;
- осмислення навчального матеріалу;
- закріплення знань і вмінь учнів;
- застосування знань, вмінь і навичок на практиці;

Відповідно, матеріал підручника має допомогти вчителю організувати та корекційно спрямувати кожен з компонентів. Зокрема, за допомогою підручника можна формувати передусім наочно видимі зв'язки і взаємозалежності; весь час уточнювати і доповнювати первинно сформовані поняття, встановлювати взаємозв'язки між ними; здійснювати узагальнення від простого до складного; стимулювати учнів до розумової діяльності: вчити порівнювати, аналізувати.

З метою вільного користування знаннями і вміннями під час їх закріплення підручник допоможе закріпити знання свідомо, у системі; використати велику кількість різноманітних повторень.

Підручник є інформаційною моделлю педагогічної системи, яка відображає її закономірності, зміст та структуру. Розглянемо, яким є зміст освіти у допоміжній школі та основні нормативні документи, що їм має відповідати підручник.

Зміст освіти у допоміжній школі має відповідати таким вимогам:

- корекційна спрямованість матеріалу;



- концентричність розташування матеріалу;
- реалізація міжпредметних зв'язків;
- диференціація змісту;
- науковість;
- доступність.

Зміст освіти відображено у основних документах, зокрема: навчальний план, навчальні програми, шкільні підручники.

У олігофренопедагогіці підручник розглядається як основна книга для учнів, що містить систему знань, визначену навчальною програмою з певного предмету.

Вчені визначили, що зміст підручника допоміжної школи, його структура та оформлення мають відповідати як загальним, так і специфічним вимогам. До загальних відносимо наступні:

- відповідність змісту підручника програмі предмету;
- тісний зв'язок теорії з практикою;
- доступність, логічність, переконливість і обґрунтованість викладу.

Проте виділяємо і вимоги, які враховують особливості психофізичного розвитку розумово відсталих дітей:

- структурна простота змісту;
- чіткість розташування матеріалу, виділення кольором основних понять, правил, висновків;
- невеликий обсяг статей (параграфів, оповідань);
- мінімальна кількість нових понять, термінів, правил, висновків у одній статті;
- максимальна простота і емоційна забарвленість словесного матеріалу;
- супровід текстів наочністю, прикладами, проте без перенасичення;
- відсутність абстрактних, мультиплікаційних зображень;
- наявність великої кількості матеріалу для повторення і закріплення вивченого;
- наявність додаткового матеріалу для індивідуальної та диференційованої роботи;
- відповідність шрифту віковим особливостям дітей: у 1-3 класах – великий; у 4-5-х – дещо збільшений; у 7-10-х – звичайний;
- привабливе зовнішнє оформлення, тверда обкладинка.

Ми з'ясували, які підручники зацікавлюють учнів старших класів допоміжної школи. Для цього було проведено опитування 84-х учнів 7-9-х класів допоміжних шкіл. Старшокласників просили відповісти на запитання:

1. Підручники яких предметів вам подобаються?
2. Чим вони вам подобаються?

Серед підручників, які їм подобаються, учні віддали перевагу підручникам з хімії та фізики, ОБЖД, історії і географії. 74% опитаних назвали підручник з природознавства як такий, який їм подобається. Діти назвали такі причини свого вибору: *«гарно викладений матеріал», «вони цікаві», «гарно все пояснюється», «зрозумілі малюнки»*. Щодо підручника з природознавства діти відповідали, що він їх приваблює такими речами: *«є багато дослідів», «цікаві запитання після теми», «подобаються завдання для самостійної роботи», «гарно розповідається про рослини і тварин», «яскраві малюнки», «цікаві оповідання»*.

Деякі з учнів наголошували, що не люблять вчити щось із підручника напам'ять, проте їм подобається розглядати малюнки і виконувати цікаві практичні завдання під керівництвом вчителя. Такі відповіді свідчать про недостатню сформованість пізнавальних інтересів дітей, інфантильність у ставленні до навчання, схильність до опіки.

Отже, при розробці підручника допоміжної школи необхідно враховувати особливості дидактичного процесу, вікові особливості учнів, структуру їхнього дефекту та особливості розвитку. Практика свідчить, що розробка підручників нового покоління є перспективною проблемою корекційної педагогіки.

#### **Література:**

- 1. Беспалько В. П.** Теория учебника: дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
- 2. Бондар Вол. І.** Дидактика / В. І. Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
- 3. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
- 4. Крючкова Е. А.** Современные подходы к определению понятия «учебник нового поколения» / Е. А. Крючкова // Научные проблемы развития образования в XXI веке: Методология, теория, эксперимент, практика: В 2 ч. – М.: Academia АПК и ПРО, 2004. – Ч. 2. – С. 17–22.
- 5. Миронова С. П.** Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навчальний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.
- 6. Психолого-педагогічні** основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія. Навчальний посібник / за ред. С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 220 с.

#### **Миронова С. П. Відображення у підручнику допоміжної школи особливостей дидактичного процесу.**

У статті охарактеризовано основні підходи до побудови змістовних і методичних основ підручника допоміжної школи.

*Ключові слова:* підручник, дидактичний процес, допоміжна школа, діти з вадами інтелекту, корекція.

**Миронова С. П. Отображение в учебнике вспомогательной школы особенностей дидактического процесса.**

В статье характеризуются основные подходы к построению содержательных и методических основ учебника вспомогательной школы.

*Ключевые слова:* учебник, дидактический процесс, вспомогательная школа, дети с нарушениями интеллекта, коррекция.

**Myronova S. Represent on text-book special school of peculiarity of didactic process.**

The basic approaches to construction of maintenance and methods of text-book special school are shown in the article.

*Key words:* text-book, didactic process, special school, pupils with intellectual defects, correction.

УДК 376.1-056.37:376.016:62/64

**Мозолюк-Коновалова О. М.**

**ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЙНО-ВІХОВНОЇ РОБОТИ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ**

У сучасних умовах соціально-економічної нестабільності збільшується кількість дітей з обмеженими можливостями здоров'я. У зв'язку з цим важливою проблемою залишається подолання їх соціальної ізоляції, обмеженості можливостей для спілкування та навчання. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях підкреслюється необхідність створення сприятливих умов для виховання кожної дитини з максимальною індивідуалізацією, розвитком і корекцією її самосвідомості (І. Бех, В. Бондар, А. Висоцька, І. Дмитрієва, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Максименко, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, М. Шеремет, В. Тарасун, О. Хохліна та ін.). Одним з важливих засобів корекційного впливу на розвиток розумово відсталої дитини є образотворча діяльність, значна увага якій приділяється у дошкільному та шкільному віці. Образотворча діяльність є однією з форм пізнання світу, засвоєння соціального досвіду. За визначенням видатних російських науковців О. Єкжанової, О. Гаврилушкіної, Н. Соколової, образотворча діяльність – це перший продуктивний вид діяльності, за допомогою якого дитина передає свої враження від оточуючого світу, відображає на папері, в глині та інших матеріалах своє ставлення до всього, що відбувається. Дослідники трактують образотворчу діяльність як художню діяльність, яка сприяє всебічному розвитку особистості дитини, пізнанню нею оточуючого світу,

вихованню здібності правдиво і творчо відображати свої враження в графічній і пластичній формах.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження, слід зазначити, що протягом всієї історії розвитку спеціальної психології і корекційної педагогіки дослідники розробляли методи роботи, котрі поєднували в собі діагностичну і корекційну спрямованість. На початку ХХ століття психологи і педагоги (В. Бехтерев, К. Бюлер, Ф. Гудінаф, В. Кащенко, М. Рибніков, Є. Флеріна, Г. Фолькельт) виділяли образотворчу діяльність як один з важливих засобів у діагностичному інструментарії спеціалістів, котрі працюють з дітьми різного віку.

З часом образотворча діяльність почала застосовуватися з корекційною метою. Увага науковців та практиків була спрямована на використання образотворчої діяльності у процесі корекційно-виховної роботи з дітьми із різноманітними психофізичними порушеннями. Зокрема, О. Венгер, Т. Зикова, М. Рау використовували образотворчу діяльність у навчанні та вихованні дошкільників із порушеннями слуху; Л. Плаксина – дошкільників із порушеннями зору; О. Єкжанова, І. Грошенков, О. Гаврилушкіна, Т. Головіна, Н. Сакуліна, Н. Соколова, О. Стребелева, Т. Кудріна – дітей шкільного та дошкільного віку з порушеннями інтелекту, О. Єкжанова – дошкільників із затримкою психічного розвитку. Традиційно, ще за часів Е. Сегена та М. Монтесорі образотворча діяльність широко використовувалась у навчанні дітей з глибокими інтелектуальними порушеннями, що знайшло своє відображення у роботах Г. Цикото, Р. Бабенкової, Г. Єрьоміної. Окремі корекційні прийоми, необхідні для формування графічних навичок, рекомендовані для дітей з церебральними паралічами Г. Кузнецовою; для дошкільників з раннім дитячим аутизмом – Р. Ульяновою.

Ґрунтовними дослідженнями О. Єкжанової, М. Кагана, Л. Столовича доведено багатофункціональність образотворчої діяльності дітей дошкільного віку. Зокрема автори виділяють такі функції:

- *гедоністичну* (сутність цієї функції полягає в тому, що духовну насолоду у дітей викликають почуття, котрі з'являються у них в процесі художньої творчості);

- *катарсичну* (здатність дітей відчувати в процесі образотворчої діяльності хвилювання на рівні емпатії до запропонованого художнього образу і до образу, який створюється самими дітьми);

- *прогностичну* (здійснюється під час зображення дитячих уявлень про прекрасне, про те, що їх хвилює, про що вони мріють);

- *компенсаторну* (реалізується за допомогою розвитку уявлень);

- *комунікативну* (вона виступає основою виникнення художньо-комунікативної активності дошкільників). За допомогою комунікативної функції образотворча діяльність дошкільників має емоційно-естетичне забарвлення, що сприяє виникненню позитивних умов для художньо-образотворчого спілкування дітей [3, 23].

Однак у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю будь-яка діяльність (ігрова, трудова чи образотворча) формується із запізненням і відхиленням на будь-яких етапах розвитку. Дослідженнями науковців підтверджено, що у таких дітей не виникає своєчасно ні один із видів образотворчої діяльності, наголошується на необхідності ранньої корекційної допомоги [1, 72; 5, 63-93].

У складі дошкільного навчання та виховання дітей образотворча діяльність поєднує в собі такі види: малювання, ліплення, аплікацію та художнє конструювання (О. Єкжанова, О. Стребелева). Залучення дітей до опанування зазначеними видами образотворчої діяльності обумовлене не лише їх призначенням у різноманітному відтворенні виниклих вражень про навколишню дійсність, але й відносною доступністю опанування їх зображувально-виразними засобами, зрозуміло, на рівні дошкільного дитинства. Навчально-виховний процес, спрямований на формування у дітей різних видів образотворчої діяльності, має спільні та специфічні для кожного з них підходи.

Дослідження О. Єкжанової, О. Гаврилушкіної, Н. Соколової, О. Стребелевої, І. Грошенко свідчать, що малюнки розумово відсталих дітей відрізняються схематичністю зображення, повторюваністю елементів, присутністю «графічних штампів», часто відсутністю суттєвих ознак предмета. При можливості вибору великої кількості кольорів діти вибирають і використовують один, рідше два кольори. Техніка виконання дитячих малюнків досить примітивна, діти не можуть довгий час правильно тримати олівець та пензель у руці і здійснювати точні усвідомлені рухи ними, контролювати і регулювати їх силу дотику та натиску, швидкість виконання, відсутнє відчуття ритму, як одного з складових композиції. Важливим моментом є відсутність сюжету в малюнках розумово відсталих дітей. Дошкільники з розумовою відсталістю у багатьох випадках зображують один предмет, а якщо і декілька, то вони не пов'язані між собою загальним сюжетом. Здорові малюки вже в чотири роки створюють предметні зображення, їхній задум має сюжетно-ігровий характер. Дії об'єктів в їхніх малюнках ще не передаються образотворчими засобами, такими як форма, об'єм, співвідношення предметів, а виявляються у слові, чи розкриваються у грі. Малюнки майже завжди сюжетні, незалежно від засобів передачі змісту. Науковці стверджують, що в цьому полягає суттєва різниця образотворчої діяльності здорових дітей від образотворчої діяльності розумово відсталих дошкільників.

Отже, в результаті науково-теоретичного аналізу образотворчої діяльності розумово відсталих дошкільників було виділено певні особливості:

- фрагментарність зображень, бідність їх детального змісту;
- спрощення і спотворення форми зображуваних об'єктів;
- непропорційність частин малюнка;
- неправильна передача просторових співвідношень, зміщення

зображення відносно центру аркуша;

- невідповідність розмірів малюнка аркушу паперу;
- відсутність кольорових характеристик і т.д.

Перераховані особливості в значній мірі пояснюються порушенням сенсорного розвитку дітей, однак за належних організаційно-педагогічних умов малювання дітей стає значно кращим та досконалішим [5, 63–93].

Аналіз практичного досвіду у дошкільних спеціалізованих закладах засвідчує про використання дефектологами спеціальних методів навчання дітей образотворчій діяльності, таких як зразок і словесна інструкція. Однак, розумово відсталі діти, навчання яких здійснюється протягом основних етапів навчання та виховання, не переходять на рівень сюжетного малювання і ліплення, в їхніх малюнках майже не зустрічається зображення живих істот, людини, наприклад, тоді як людина є головним об'єктом зображення у здорових дошкільників. Дошкільники з розумовою відсталістю опановують навичками зображення предметів, але тільки тих, які показав дорослий і саме так, як це було на заняттях. У розумово відсталих дітей зміст образотворчої діяльності збіднений, зовсім не пов'язаний з повсякденним життям, ігровим досвідом і т.д. Він обмежується рамками проведеного навчання. Не з'являється у дітей бажання малювати у вільний час. Постійне застосування демонстрації способів і послідовності зображення не забезпечує формування у дітей самостійної образотворчої діяльності (О. Гаврилушкіна, О. Єкжанова). Однак, науковці переконують, що більшість з перерахованих недоліків образотворчої діяльності розумово відсталих дошкільників можна подолати і сформувати стійкий інтерес у дітей до створення зображень. Основними вимогами на заняттях з образотворчої діяльності є: розвиток зацікавленого ставлення розумово відсталих дітей до запропонованих завдань, створення відповідного емоційного стану у дітей, забезпечення необхідної (ігрової) мотивації дитячої діяльності. Згідно з цим, важливим моментом є початкова фаза кожного заняття, а саме: пробудження у дітей інтересу до самого об'єкту зображення, до створення майбутнього сюжету, до формування потреби у відображенні цікавого змісту [4, 144].

Велике значення науковці надають навчання дитини планувати майбутню діяльність. Словесне планування має провідне значення для формування у дітей власного образотворчого задуму, для визначення завдань зображення.

Як зазначається у сучасних дослідженнях О. Єкжанової, О. Стребелевої, процес формування образотворчої діяльності у розумово відсталих дошкільників складається з наступних етапів:

- *пропедевтичного* (ознайомлення з матеріалами і засобами образотворчої діяльності, розвиток дрібної моторики, зорово-моторної координації);
- *основного* (засвоєння знань та вмінь зображати різноманітні



предмети). Предметне малювання, ліплення і аплікація проводяться з натури (предмети, котрих раніше діти не зображали). Демонстрація послідовності виконання не проводиться, діти займаються образотворчою діяльністю на основі обстеження – цілеспрямованого аналізу предмета, який здійснюється під керівництвом вихователя. Дітей вчать аналізувати об'ємні і плоскі предмети;

- *заключного* (розвиток сюжетного малювання і ліплення, а також образотворчого задуму дітей). В цей час дітей навчають попередньому плануванню, визначенню задумів, порівнянню зображень, оцінюванню власних робіт та робіт друзів. Суттєво розширюється тематика образотворчої діяльності. Дітей спонукають відображати в малюнках і ліпленнях зміст сюжетно-рольових ігор, розповідей, казок і віршів.

Отже, спеціально організована образотворча діяльність має значні можливості не тільки для корекції порушень дітей, а й для стимуляції їхнього психічного і соціального розвитку. Використання різних видів образотворчої діяльності під час корекційно-виховної роботи сприяє вирішенню завдань розумового, фізичного, трудового, морального, соціального виховання, розширює можливості подальшої інтеграції їх у суспільство. Як зазначено в дослідженні О.Єкжанової, образотворча діяльність в системі виховання і навчання дітей з розумовою відсталістю має корекційну спрямованість в тому випадку, коли становлення продуктивних видів діяльності відповідає специфічним освітнім потребам дітей і займає певне місце в комплексному корекційно-розвиваючому впливі.

Таким чином, аналіз науково-методичної літератури та практичного досвіду свідчить, що проблема удосконалення образотворчої діяльності розумово відсталих дошкільників є актуальною та потребує подальшої розробки. Відтак, потребує удосконалення зміст образотворчої діяльності у спеціальних дошкільних закладах з метою активізації компенсаторних можливостей розумово відсталої дитини. Актуальним є питання розробки корекційної методики, яка охоплює сучасні методи, прийоми та засоби корекційного впливу на особистісний розвиток дитини.

#### **Література:**

- 1. Гаврилушкіна О. П.** Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: кн. для воспитателя / О. П. Гаврилушкіна, Н. Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1985. – 72 с.
- 2. Дошкольное воспитание аномальных детей** / под ред. Л. П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993.– 224 с.
- 3. Екжанова Е. А.** Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения дошкольников с умственной недостаточностью (умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития) / Е. А. Екжанова. – Дис. на соискание наук. степени д-ра педагогических наук: спец. 13.00.03, М.: 2003. – 372 с.
- 4. Катаева А. А.** Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева,



Е. А. Стребелева.–М.: Просвещение, 1988. –144 с. **5. Хохліна О. П.** Особистісний розвиток розумово відсталих молодших школярів у сім'ї / О. П. Хохліна // Діти з особливими потребами у початковій школі: Поради батькам: Книга 3. – К.: Наук. Світ, 2006. – С. 63–93.

**Мозолюк-Коновалова О. М. Образотворча діяльність як засіб корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дошкільниками.**

Розглянуто особливості образотворчої діяльності розумово відсталих дошкільників. Проаналізовано основні етапи формування образотворчої діяльності у розумово відсталих дітей.

*Ключові слова:* образотворча діяльність, розумово відсталі дошкільники, корекційно-виховна робота.

**Мозолюк-Коновалова Е. Н. Изобразительная деятельность как средство коррекционно-воспитательной работы с умственно отсталыми дошкольниками.**

Рассмотрено особенности изобразительной деятельности умственно отсталых дошкольников. Проанализированы этапы формирования изобразительной деятельности у умственно отсталых детей.

*Ключевые слова:* изобразительная деятельность, умственно отсталые дошкольники, коррекционно-воспитательная работа.

**Mozolyuk-Konovalova E. N. Graphic activity as a tool of correction-educational work with retarded preschoolers.**

Meaning of graphic activity of retarded preschoolers is considered. Stages of forming of graphic activity of retarded preschoolers is analyzed.

*Key words:* graphic activity, retarded preschoolers, correction-educational work.

УДК: 376-056. 262: 376.016:72/76, © 2011 р.

**Набоченко О. О.**

**ТЕХНОЛОГІЯ КОНКРЕТИЗАЦІЇ УЯВЛЕНЬ ПРО ЖИВУ ПРИРОДУ В СЛІПІХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ РЕЛЬЄФНОГО МАЛЮВАННЯ**

У порівнянні з дітьми з нормальним зором, сліпі діти отримують значно меншу за кількістю і якістю інформацію про навколишній світ, у тому числі про об'єкти живої природи. Як наслідок, уявлення дітей з глибокими вадами зору мають особливості на кількісному і якісному рівні, що виявляються у зменшенні загального обсягу уявлень, переважанні уявлень, заснованих на збережених аналізаторах

(насамперед тактильних), фрагментарності, низькому рівні узагальнення, схематичності і вербалізмі сформованих уявлень, а також наявності специфічної фази відсутності уявлень, яка не є характерною для людей з нормальним зором. Відтак, дана категорія дітей потребує цілеспрямованої корекційної роботи з конкретизації їх уявлень про об'єкти живої природи. Доведено, що конкретизація уявлень про живу природу проходить найбільш успішно, якщо створена ситуація при якій дитина має відтворити запропонований об'єкт, у тому числі намалювати його [1].

Вивченню уявлень сліпих молодших школярів був присвячений цілий ряд досліджень. У тому числі значну увагу особливостям і динаміці формування уявлень приділили А. Зотов, Е. Карпушина, О. Литвак, Н. Малюхова, Є. Синьова, Н. Царик та ін. [2; 3; 4; 5; 6; 7]; значна увага була приділена питанням викладання образотворчого мистецтва (рельєфного малювання) у школі сліпих (В. Єрмаков, О. Єгорова, М. Семевський та ін. [8, 9]). Проте, незважаючи на значний доробок українських та російських дослідників, залишається потреба в розробці і обґрунтуванні технологій інтенсифікації конкретизації уявлень про живу природу на уроках образотворчого мистецтва в школі сліпих. З цією метою, при урахуванні вимог програми з рельєфного малювання для 1-4 класів спеціальних шкіл для сліпих дітей (автори І. М. Гудим та Н. Г. Маценко) та з предмету «Я та Україна» (автор С. О. Покутнева), рекомендованих Міністерством освіти та науки України листи №1/11 - 3321 від 23.06.2005 та №1/11-1986 від 16.05.2006, був розроблений комплекс уроків з образотворчого мистецтва (рельєфного малювання) для 1-4 класів шкіл сліпих, який передбачав застосування технології інтенсифікації конкретизації уявлень про живу природу засобами рельєфного малювання.

Так, на рівні з традиційними наочними методами формування уявлень про предмети (використання натуральних об'єктів і рельєфних малюнків) для конкретизації уявлень про живу природу нами була розроблена технологія «корпуспедії» («corpus» – тіло, «paideia» – виховання), що передбачає використання власного тіла для формування уявлень, а також як основи для подальшого виконання малюнку. Зокрема, ми виділяємо:

- формуючі методи корпуспедії, що передбачають використання власного тіла дитини для формування в неї зрозумілого і досяжного образу предмета за рахунок його співставлення з власним тілом;

- зображувальні методи корпуспедії, спрямовані на допомогу дитині в подальшому відображенні об'єкта, насамперед через опору на власне тіло (наприклад, зображення паличок через обведення пальців з однієї сторони, овальної форми через обведення кулачка і т.п.) або/та через м'язово-рухове формування образу шляхом виконання малюнку (чи його елементів) пальчиком дитини на власній долоні (чи іншій

частині тіла) з повторенням знову його ж пальцем на листку паперу, що дає можливість перед відтворенням малюнку грифелем сформувати допоміжний образ майбутнього зображення та об'єкта в цілому.

Прикладом застосування корпуспедії для формування і розвитку уявлень про рослину може бути фрагмент уроку для 1 класу, з розробленого комплексу, на тему: «Зображення трави». Так, в основній частині уроку методами корпуспедії в поєднанні з фізхвилинкою пропонується конкретизувати уявлення про траву. Дітям пропонується встати, стати біля парт так, аби їм було зручно, і виконати ряд дій, у тому числі уявити себе травою, що росте з землі. Вчитель інструктує дітей, що «підлога – це земля, а ви – травичка. Ваші ніжки стоять на підлозі, як травичка на землі. Присядьте, будь ласка, подивіться на ваші ніжки-коріння. Ви малесенька, малесенька травичка, сонечко вийшло, пригріло, і травичка потягнулась до сонця. Так і ви, підніміться, тримаючи ніжки разом, і потягніться ручками до стелі, до сонечка, ручки тримайте одну біля одної». Подібна вправа дає можливість не лише сформувати уявлення про траву, але і виконати фізичне розвантаження учнів, після чого учитель пропонує дітям інші вправи формуючої і зображувальної корпуспедії, зокрема – порівняння пальців дитини з травою. Педагог пояснює: «Також аби пригадати, як виглядає трава, вам буде досить вашої долоні. Покладіть її на парту, розвівши пальці. Якщо уявити, що там, де починаються ваші пальчики, знаходиться земля, то наші пальчики дуже схожі на травичку, яка росте одна біля одної. Але долоня нам допоможе не тільки пригадати, як виглядає трава, але і намалювати її. Для цього покладіть свою ліву долоню так, аби долоня в місці де починаються пальчики лежала на рамці приладу «Школяр». Тепер проведіть з лівої сторони вашого кожного пальчика вказівним пальчиком правої руки. Саме ці лінії, які ви провели, ви маєте виколоти, отримавши таким чином малюнок трави». Аналогічна робота проводиться і під час уроку для 2-го класу на тему: «Зображення кущів» та уроку для 3-го класу на тему: «Зображення дерев», розробленого комплексу. При цьому для формування уявлення про кущ учням пропонується виконати вправи формуючої і зображувальної корпуспедії – порівняти свою долоню з кущем, спочатку співставивши гілки з пальчиками, що сходяться до одного місця – зап'ястка, а потім використовуючи долоню як шаблон, намалювати кущ. Тоді як урок, що направлений на конкретизацію уявлень про дерево, передбачає як поєднання формуючих методів корпуспедії з фізхвилинкою, так і зображувальних методів для формування образу дерева. Зокрема, вчитель пропонує учням встати, уявити себе деревом - потупати ніжками, поставити їх одну біля одної та уявити коріння, нахилитися і провести ручками від взуття вверх по тілу, уявивши, що це стовбур дерева, який закінчується на рівні пахв «гілками-руками», а розставлені пальчики на «руках-гіллі» відіграють роль маленьких гілочок на яких може рости листя. При цьому учні можуть нахилитися «гілки-руки» під дією уявного вітру, як справжні

дерева. Після чого дітям пропонується порівняти дерево зі своєю рукою, поставивши її на лікоть і уявивши, що парта – земля, лікоть – початок стовбуру, передпліччя – стовбур дерева, пальці – гілля, роздивитися його іншою рукою. Відповідно, для зображення дерева учням спочатку пропонується зобразити дерево шляхом обведення руки, а після цього провівши контур дерева пальчиком на папері для формування м'язові-рухового образу дерева, що зображується.

Запропоновані приклади демонструють застосування технології під час конкретизації певних уявлень про живу природу, опанування учнями прийомами зображення об'єктів. Проте вони є лише окремими зразками використання запропонованої технології, можливості якої є досить широкими.

Подібна робота проводиться і під час уроків з конкретизації уявлень про птаха. Так на уроці учням 1-го класу пропонується порівняти свою голову з головою птаха, визначити, чим їх голова відрізняється від голови птаха за формою, розміром, будовою, частинами тіла. Для досягнення максимального ефекту діти можуть одягти паперові дзьоби, правильно розмістивши їх на власній голові, виконати характері для птахів дії дзьобання. При цьому учням пояснюється, що зобразити голову птаха досить легко, взявши лівий кулачок, відставивши великий палець, поклавши на папір і обколовши його, домалювавши після цього крапочками відсутні деталі (очі). Подібним чином проводиться робота з теми: «Птахи. Схематичне зображення птаха» (2 клас) де дітям пропонується пригадати, як виглядає голова птаха, та продемонструвати особливості побудови тіла птаха на своєму власному. Дітям пропонується нахилитися вперед, визначити, що тіло людини стоїть перпендикулярно до землі, а тіло птаха – горизонтально і ноги птаха стоять під тілом, розвести руки в сторони, як крила, а потім скласти їх з боків, так як пташка ходить по землі чи сидить, визначити, при якому положенні «крил-рук» птах летить, а при якому ні, де в нього розташовується хвіст і продемонструвати його на собі. При цьому учням нагадується, що люди літати не вмюють і руки не можуть виконувати рухи для польоту. Дітям демонструються прийоми схематичного зображення птаха: пропонується пригадати, як вони зображували голову птаха, виконати дію, прикласти до виконаного малюнку кулачок, обвести його, перемістити кулачок лівіше і знову виконати дію, таким чином отримавши малюнок тіла птаха з вже помітними на ньому крилами, після чого дитині пропонується домалювати частини тіла, яких не вистачає (лапи та хвіст). Аналогічна робота проводиться і з учнями 3-го класу на тему: «Птахи. Їх різноманітність та спільні характерні риси». На цьому році формуючими засобами корпуседії конкретизується уявлення учнів про пінгвіна (дітям пропонується спочатку на власному тілі порівняти будову пінгвіна та узагальненого образу птаха, що був сформований раніше), який досить легко зображується через використання власної долоні як шаблону (обведення долоні з зігнутими пальцями як шаблону

овалу – тіла пінгвіні, з домалюваними до нього головою, крилами і лапами).

Із зазначеного прикладу уроку можна побачити, що методи корпуспедії можуть бути використані в різному поєднанні та обрані вчителем в найзручнішій для нього формі, відповідно запланованої мети уроку.

Подібна робота під час проведення уроків з конкретизації уявлень про тварин. Так, на уроці для 1-го класу на тему: «Хатні тварини. Читання рельєфних малюнків кішки. Зображення частини тіла кішки (голови)», направлено на конкретизацію уявлення про голову kota, учням пропонується порівняти свою голову з головою котика, визначити подібність і різницю форми, побудови, визначити особливості форми вух, очей, носа котика і власного, особливості розташування, визначити деталі, які наявні в тварини і відсутні в самої дитини (вус). При цьому звертається особлива увага учнів на те, що вуса, які відсутні в дітей, можуть бути присутніми в людини, якщо це є дорослий чоловік, проте вони будуть відрізнятися за будовою і на дотик від вус kota. Після чого учням пропонувалось ознайомитися з прийомами зображення голови kota. Їм пояснювалось, що необхідно на лівому кулачку зігнути вказівний, середній і безіменний пальці, залишивши мізинець зігнути лише на половину, а великий палець щільно притиснути до кулачка, прикласти кулак до паперу і обвести його. Отримана форма буде нагадувати голову kota з вухами. При цьому учням пропонується, виконуючи вказівки вчителя і використовуючи отримані прийоми по зображенню паличок (під час зображення у тому числі трави з опорою на пальці), зобразити відсутні на малюнку частини тіла (очі, ніс, ротик, вуса). Проте, враховуючи складність запропонованого зображення, частини тіла можуть зображуватися учнями схематично (у вигляді крапок на місцях, де вони мають бути розташовані), або ліній (рота і вус) з опорою на пальці. Аналогічно проводиться робота з конкретизації уявлень про інших тварин (схематичне зображення kota, жирафа, тощо).

Необхідно зазначити, що наведені приклади застосування технології корпуспедії є лише зразками, розробленими в межах запропонованих уроків, відповідно зазначеним темам і завданню розробленого комплексу. Проте можливості технології корпуспедії є значно ширшими і не обмежуються зазначеними прикладами. Так, за допомогою формуючих методів корпуспедії можна пояснити форму і будову різноманітних об'єктів, зрозуміти які сліпим учням важко (наприклад, трюм корабля, як те що знаходиться посередині між руками, складеними човником, тощо). У тому числі за допомогою групової форми роботи в дітей можна сформувати узагальнені уявлення лісу (запропонувавши їм виконати завдання аналогічні до уроку по формуванню уявлення про дерева, проте розмістившись по класу в довільному порядку і зімітувавши кущі, ялинки, тощо), зграї тварин, ключа птахів (аналогічно до лісу, уявивши себе запропонованими

тваринами або птахами), порогів Дніпра і рифів (через розміщення учнів як каміння в воді і прохання по черзі пройти через ці перепони в якості човна), тощо. В свою чергу зображувальні методи корпуспедії дають можливість сформувати максимально чіткий образ об'єкту. Такі завдання, у поєднанні з традиційними методами роботи (в першу чергу при використанні натуральної та зображувальної наочності) є цікавими для учнів і дають змогу варіативного підходу до проведення психокорекційної роботи, як під час уроків у школі сліпих, так і під час корекційних і розвиваючих занять.

Отже, застосування запропонованої технології, як було з'ясовано під час експериментального навчання, дає можливість корегувати уявлення сліпих про живу природу, сприяти усуненню вторинних поручень у розвитку сліпих молодших школярів, сприяє їх подальшій соціалізації в сучасних умовах суспільства.

#### **Література:**

**1. Набоченко О. О.** Роль рельєфного малювання дітей з вадами зору для формування уявлень про навколишній світ / О. О. Набоченко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. Зб.: вип. 11 / за ред. В. В.Засенка. –К.: Наук. світ, 2009. – С. 194–200. **2. Зотов А. И.** Соотношения восприятия и мышления при формировании представлений / А. И. Зотов // Материалы конференции по проблемам умственной деятельности. - Л., 1959. – С. 43-71; **3. Карпушина Е. Б.** Исследование представлений младших дошкольников с недостатками зрения о предметном мире: Развитие инновационных процессов в системе «Школа-ВУЗ»: Материалы региональной конференции 56 ноября 1997 г. / Е. Б. Карпушина Череповец: ЧГУ, 1998, - С.65-66.; **4. Литвак А. Г.** Тифлопсихология / А. Г. Литвак. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.; **5. Малюхова Н. І.** Особливості конкретизації уявлень слабозорих розумово відсталих учнів про оточуючий світ ( на основі їх предметно-практичної діяльності ) / Н. І. Малюхова : Дис. ... канд. пед. наук. – К.:1999; **6. Синьова Є. П.** Тифлопсихология / Є. П. Синьова. – К.: ВО УФЦ-БФ Візаві, 2002. – 296 с.; **7. Царик Н. С.** Формирование представлений о живых объектах у слепых детей / Н. С. Царик // Материалы V научной сессии по дефектологии. – М.: Просвещение, 1967. – С. 200-201; **8. Ермаков В. П.** Обучение слепых специальной графике / В. П. Ермаков, О. И. Егорова. – М.: Просвещение, 1978. – 119 с.; **9. Семевский Н. А.** Обучение графике. Пособие для учителей / Н. А. Семевский. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФС, 1952. – 8 с.



**Набоченко О. О. Технологія конкретизації уявлень про живу природу в сліпих молодших школярів засобами рельєфного малювання.**

У статті розглянуте питання використання технології корпуспедії для конкретизації уявлень сліпих молодших школярів про живу природу засобами рельєфного малювання, наводяться приклади з розробленого комплексу уроків.

*Ключові слова:* рельєфне малювання, образотворча діяльність, конкретизація уявлень про рослину, птаха, тварину, корпуспедія.

**Набоченко О. А. Технология конкретизации представлений о живой природе у слепых младших школьников средствами рельефного рисования.**

В статье рассматриваются вопросы использования технологии корпуспедии для конкретизации представлений слепых младших школьников о живой природе средствами рельефного рисования, приводятся примеры с разработанного комплекса уроков.

*Ключевые слова:* рельефное рисование, изобразительное искусство, конкретизация представлений, корпуспедия.

**Nabochenko O. The technology specification of ideas about wildlife in the blind primary school children by means of a relief drawing.**

The article deals with the use of technology developed by the author to flesh out ideas corpuspedii blind primary school children about wildlife by means of a relief drawing.

*Keywords:* relief drawing, painting, concrete definition of representations corpuspaideia.

УДК 376.053.2-056.24-477.61

**Ніколаєва О. О., Глоба О. П.**

**КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ  
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З  
ОБМЕЖЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ  
АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ**

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.

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті чітко вказується, що для всіх громадян України незалежно від національності, статі, соціального походження та майнового стану, віросповідання, місця проживання та стану здоров'я забезпечується рівний доступ до якісної освіти. Реалізація зазначеного права передбачає прозорість, наступність системи освіти всіх рівнів.

Процес організаційно-структурних і змістових перетворень у вищій школі сприяв активізації гуманістичного та культурологічного її аспектів, реалізація яких є запорукою оптимального розвитку особистості майбутніх фахівців. Одним із найбільш важливих чинників цього розвитку є фізичне виховання як цілісний педагогічний процес взагалі та адаптивна фізична культура і спорт для осіб з обмеженими психофізичними можливостями як частина цього процесу.

Аналіз практики вищої педагогічної школи свідчить, що найбільш вразливою ланкою виховної роботи в формуванні позитивного й активного відношення студентів до навчання є дисципліна „Фізичне виховання”. Негативне відношення до відвідування занять із фізичного виховання набуває значних масштабів і деструктивно впливає на загальний стан здоров'я, рівень фізичного розвитку та фізичну підготовленість студентів. Тому одним із шляхів удосконалення навчального процесу з фізичного виховання студентів є його оптимізація, яка неможлива без урахування їх психофізіологічних можливостей.

Водночас, на сьогодні організаційно-методичні засади навчального процесу у загальноосвітніх школах, професійних та вищих навчальних закладах орієнтовані на людей з типовим розвитком, і не враховують особливостей навчально-пізнавальної діяльності осіб з особливими освітніми потребами. Відсутня єдина цілеспрямована, науково обґрунтована програма організації адаптивної фізкультурно-оздоровчої роботи зі студентами, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. До теперішнього часу питання організації та змісту фізкультурно-оздоровчої роботи з даним контингентом на науково-теоретичному рівні не розроблені.

Вирішення цього питання потребує формування нової філософії державної політики щодо осіб з особливими освітніми потребами, удосконалення нормативно-правової бази у відповідності до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх школах, професійних та вищих навчальних закладах.

Оскільки об'єктом пізнання і перетворення в адаптивній фізичній культурі є не здорові люди, а особи обмеженими можливостями здоров'я (в тому числі інваліди), діяльність фахівців адаптивної фізичної культури здійснюється саме з тією категорією населення, яка втратила будь-які функції на достатньо тривалий термін, а часто – назавжди (наприклад, особи, які перенесли ампутацію кінцівок, видалення ураженого органу та ін ).

Все це вимагає значної, а іноді принципової трансформації (приспосовування, корекції, адаптації) завдань, принципів, засобів, методів, організаційних форм основних розділів базової дисципліни з фізичного виховання у ВНЗ стосовно такої незвичайної для фізичної культури категорії людей.

У зв'язку з цим виникла потреба в оптимізації умов формування інтересу осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, до адаптивної фізичної культури, яка є складовою фахової і професійної культури студентів, а також може служити засобом профілактики захворювань, корекції наявних вад психофізичного розвитку, скорочення періоду їх адаптації до умов навчання у ВНЗ.

Залучення молоді з особливими освітніми потребами до регулярних занять фізичною культурою потребує підвищення якості та ефективності навчальних занять, активізації позанавчальної фізкультурно-оздоровчої роботи зі студентами, створення необхідних умов для щоденних занять доступними видами фізичної культури і спорту, що і стало **метою нашого дослідження**.

Вітчизняними та зарубіжними вченими проводилися численні дослідження, спрямовані на вивчення дітей з порушеннями психофізичного розвитку, узагальнено результати та порівняно з новими даними, отриманими суміжними з психологією науками – психолінгвістикою, педагогікою, генетикою, нейропсихологією, доведено вплив трудової та практичної діяльності на формування в аномальних дітей пізнавальної та мовленнєвої діяльності, розвиток спілкування та моторики (В. Бондар, В. Блейхер, О. Глоба, В. Григоренко, М. Єфименко, А. Колупаєва, Г. Костюк, В. Лубовський, І. Ляхова, Б. Сермєєв, В. Синьов, О. Хохліна, А. Шевцов, Б. Шеремет, М. Шеремет та ін.).

Проблеми соціально-педагогічного захисту дитинства в Україні, вітчизняних і зарубіжних концепцій соціалізації особистості, існуючих умов соціального захисту дитини на державному, регіональному і місцевому рівні знайшли своє відображення у роботах В. Алфімової, Л. Волинець, І. Зверєвої, А. Зінченко, О. Караман, О. Киричук, Ю. Мацкевіч, Л. Міщук, А. Мудрик, Н. Ничкало, С. Харченко та ін.

У психології достатньо глибоко досліджені проблеми психологічних процесів і явищ, властивих людям певної історичної, соціально-територіальної, соціально-вікової, соціально-культурної спільностей; розроблені напрямки і технології психологічної роботи з дітьми та молоддю (Б. Ананьєв, В. Мясіщев, Ю. Забродин, Є. Рогов, С. Рубінштейн та ін.), багато досліджень, присвячених професійній діяльності фахівців з соціально-педагогічної роботи (В. Бочарова, І. Мигович, С. Григор'єв, Є. Холостова), обґрунтуванню особистісно-орієнтованого характеру соціальної роботи (С. Белічева, Б. Шапіро), особливостям роботи соціального педагога з дітьми-інвалідами, підлітками з девіантною поведінкою (І. Іванова, В. Кравченко,

Т. Завгородня, І. Козубовська, Л. Міщик, О. Дубасенюк, С. Харченко та ін.).

На сучасному етапі у сфері української вищої освіти соціалізація студентів з обмеженими можливостями є актуальною проблемою. Це питання вивчали вчені А. Й. Капська, Л. І. Міщик, С. Я. Харченко, П. В. Плотніков, М. Б. Євтух, О. В. Глушман, С. Ю. Шашенко, О. Г. Карпенко, С. Савченко, Г. Лактіонова, В. Ф. Щеколодкін. Грунтовно питанням отримання університетської освіти інвалідами займається група саратовських вчених – Белозерова Є. В., Зайцев Д. В., Карпова Г. Г., Наберушкіна Е. К., Романов П. В., Чернецька А. А. Ярська-Смірнова Є. Р. та ін.

Велика кількість бар'єрів існує в самій сфері вищої освіти України: недостатній рівень якості середньої освіти інвалідів і у зв'язку з цим проблеми із вступом у ВНЗ; під час навчання – проблеми зі здоров'ям і, як наслідок, проблеми із пропусками занять; проблеми сумісництва навчання та медичної реабілітації; відсутність відповідних зручностей у ВНЗ (кімнат відпочинку, спеціальних гігієнічних кімнат); проблеми забезпечення навчальною та методичною літературою; недостатність інформаційних технологій, тощо. Враховуючи всі перераховані перешкоди, потреба в отриманні вищої освіти для більшості осіб з інвалідністю залишається нереалізованою, та, як наслідок, отримати бажану професію інваліду важко без зовнішньої підтримки.

Луганським обласним відділенням Фонду соціального захисту інвалідів та Луганським національним університетом імені Тараса Шевченка на науковій раді прийнято «Комплексну програму освіти та фахової підготовки студентів з інвалідністю в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка на 2010-2015 рр.». Основна мета цієї програми – створення сприятливих соціально-педагогічних, психологічних, соціально-економічних, організаційних та правових умов і гарантів для реалізації прав інвалідів на отримання вищої освіти у відповідності до інтелектуальних, психологічних та фізичних можливостей особистості. Програма має сформулювати цілісне бачення необхідних дій задля покращення умов отримання вищої освіти людьми з обмеженими фізичними можливостями та їх фахової підготовки, соціалізації та інтеграції в суспільство.

В ЛНУ імені Тараса Шевченка організовано спеціальні групи, в яких навчається 191 особа з різними функціональними обмеженнями для здобуття вищої освіти. Зрозуміло, що кількість студентів-інвалідів не підтверджує факту якісного навчального процесу, який залежить від багатьох факторів, які ми розглянемо далі. Адже саме якісна освіта інвалідів є запорукою їх подальшого вдалого працевлаштування, та, як наслідок, успішної інтеграції у соціум.

Для забезпечення рівного доступу людей з інвалідністю до університетської освіти необхідно впроваджувати у навчально-виховний

процес спеціальні методи, педагогічні технології, адаптивні технічні засоби. Не достатньо вивченими залишаються питання, які пов'язані з аналізом доступності вищої освіти для інвалідів (мається на увазі як архітектурного, так і інформаційного та соціального характеру). Бракує чіткої політики в роботі з абітурієнтами-інвалідами.

Поки ще недостатньо розкриті питання організації процесу інклюзивної вищої освіти, в тому числі корекційної фізкультурно-спортивної діяльності осіб з особливими освітніми потребами в умовах їх навчання у вищих навчальних закладах, теоретичні та практичні аспекти міжгалузевого співробітництва працівників соціальної сфери з педагогами, медиками, психологами, реабілітологами, враховуючи особливості психофізичного розвитку студентів-інвалідів, можливості регіонального реабілітаційного середовища, психолого-педагогічні умови реалізації державних та регіональних реабілітаційних програм.

У доступній літературі ми не знайшли науково розроблених даних про існування спеціальних програм з адаптивної фізичної культури для студентів вищих навчальних закладів, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

Теоретико-методологічною основою нашого дослідження стали положення філософії щодо пізнання явищ педагогічного процесу, єдності та взаємообумовленості кількісних і якісних змін та процесів, ролі діяльності й активності в розвитку особистості, закономірностей розвитку дитини в нормі та патології. Дослідження базується на принципах гуманізму і пріоритетності загальнолюдських цінностей; вчення Л.С.Виготського про структуру дефекту та концепцію культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій; продуктивні ідеї педагогів і психологів (Г. Костюк, А. Киричук, С. Максименко, І. Бех та ін.) про ефективність комплексного підходу щодо навчання і виховання; про єдність розвитку рухових, психічних, сенсорних і мовленнєвих функцій в онтогенезі (М. Гуревич, М. Кольцова, А. Лурія, О. Мастюкова, М. Озерецький та ін.); рівнева теорія організації рухів (М. Бернштейн); теорії диференційного корекційного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами на основі врахування їх психофізичних особливостей і пізнавальних можливостей (В. Бондар, Т. Власова, Л. Вавін, О. Глоба, В. Григоренко, В. Засенко, М. Іпполітова, Г. Мерсіянова, Б. Сермеєв, В. Синьов, В. Тарасун, В. Турчинська, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шермет та ін.).

Об'єктом нашого дослідження став процес фізичного виховання студентів з обмеженнями психофізичного розвитку у вищих навчальних закладах. Предмет дослідження – організація корекційно-реабілітаційної роботи зі студентами з обмеженнями психофізичного розвитку в процесі їх фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

Нами було зроблено гіпотетичне припущення про те, що процес фізичного виховання студентів з обмеженими психофізичними можливостями у вищих навчальних закладах буде ефективним і сприятиме

корекції рухової сфери, інтенсивному формуванню життєво важливих рухових навичок і вмінь, реалізації рухових можливостей якщо:

- корекційно-реабілітаційна робота зі студентами з обмеженими психофізичними можливостями буде ґрунтуватися на комплексному, особистісно-орієнтованому, диференціально-інтегральному підходах щодо організації регулярних занять адаптивною фізичною культурою і спортом;

- створити адекватне середовище, спрямоване на корекцію і розвиток рухових функцій, життєво важливих рухових навичок і вмінь, адаптацію студентів з обмеженими психофізичними можливостями до умов навчання у ВНЗ;

- оптимізувати процес формування професійного рівня готовності фахівців з адаптивної фізичної культури і спорту, реабілітологів, батьків до педагогічної діяльності зі студентами, що мають особливі освітні потреби.

Відповідно до мети і гіпотези були визначені завдання дослідження:

1. Провести системний аналіз стану проблеми в теорії та практиці корекційно-реабілітаційної роботи і виявити історичні, соціокультурні передумови становлення і формування поглядів на реалізацію процесу фізичного виховання студентів з обмеженими психофізичними можливостями у вищих навчальних закладах;

2. Виявити особливості стану психофізичного розвитку та рухових можливостей студентів з обмеженнями життєдіяльності;

3. Визначити цілі, задачі, зміст корекційно-реабілітаційної роботи зі студентами з вадами психофізичного розвитку в процесі їх фізичного виховання у ВНЗ;

4. Реалізувати впровадження новітніх технологій адаптивної фізичної культури і спорту в процес фізичного виховання студентів ВНЗ;

5. Експериментально обґрунтувати ефективність форм і засобів організації корекційно-реабілітаційної роботи зі студентами з вадами психофізичного розвитку в процесі регулярних занять адаптивною фізичною культурою і спортом в умовах навчання у ВНЗ.

Вирішення поставлених завдань передбачало чотири етапи дослідження.

На першому етапі було детально вивчено психолого-педагогічну та науково-методичну літературу вітчизняних та зарубіжних авторів з проблеми дослідження. Були освоєні медико-біологічні методи тестування та визначені терміни проведення дослідження.

Другий етап передбачав вивчення робочого навчального плану, за яким працюють фахівці кафедри, виявлення в ньому місця для організації занять адаптивною фізичною культурою за розробленою автором програмою.

На третьому етапі проведено експериментальні дослідження на базі кафедри фізичного виховання ЛНУ. В експериментальній роботі



взяли участь 190 студентів з вадами психофізичного розвитку. До експериментальних груп увійшли 124 студента, групу порівняння склали 66 студентів різних курсів, які продовжували заняття фізичною культурою за стандартною програмою. Було визначено вихідний рівень функціональних можливостей опорно-рухового апарату, психоемоційної та рухової сфери студентів.

На підставі отриманих результатів було розроблено та впроваджено у роботу кафедри програму корекційно-реабілітаційних занять фізичними вправами студентів з вадами психофізичного розвитку. На цьому ж етапі досліджували динаміку змін фізичних якостей, психоемоційного стану, якості життя студентів експериментальної групи.

Запропонованою авторською програмою було передбачено реалізація наступних завдань: виховання мотивації до фізичної діяльності (у тому числі до самостійної); зменшення спастичності, розвиток уміння довільного напруження і розслаблення м'язів; покращення амплітуди рухів у суглобах кінцівок; збільшення м'язової сили; покращення психоемоційного стану; збільшення загальної рухової активності студентів шляхом використання засобів адаптивної фізичної культури і спорту (самостійні заняття фізичними вправами, спеціальні корекційні заняття, які застосовувалися щоденно і включали вправи на розтяг, на покращення амплітуди рухів, м'язової сили, координації, рівноваги та постави залежно від потреб кожної особи).

На четвертому етапі дослідження було проведено експериментальну перевірку результатів впровадження авторської програми корекційно-реабілітаційних занять фізичними вправами шляхом порівняння результатів обстеження студентів основної групи і групи порівняння.

Впровадження авторської програми в процес фізичного виховання студентів з обмеженими психофізичними можливостями в умовах їх навчання у ВНЗ сприяло покращенню функціонування опорно-рухового апарату та психоемоційної сфери цих студентів, підвищенню мотивації до відновлення фізичних функцій, розвитку самостійності та адаптованості до умов навчання.

Отже, результати досліджень дозволяють стверджувати, що запропонована корекційно-реабілітаційна програма організації регулярних занять студентів з вадами психофізичного розвитку фізичними вправами в умовах їх навчання у ВНЗ є ефективною, на підставі чого можна рекомендувати цю програму для застосування кафедрами фізичного виховання вищих навчальних закладів.

#### **Література:**

- 1. Выготский Л. С.** Собрание сочинений в 6-ти томах / Л. С. Выготский // Воображение и творчество в детском возрасте. М: Педагогика, 1983; Т.5 – 382 с.
- 2. 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.

**3. Димова А. Л.** Физическая культура в общекультурной и профессиональной подготовке студентов: метод. пособие / А. Л. Димова, Р. В. Чернышова.– Смоленск, 2004. – 59 с.

**4. Кудрявцев М. Д.** Физкультурное образовательное пространство как среда реабилитации и социальной адаптации, учащихся / М. Д. Кудрявцев. – М.: АПК и ПРО 2002.– 183 с.

**5. Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К.: «МП Леся»,– 2010.– 779 с.

**6. Синьов В. М.** Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / В. М. Синьов // НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2009. – Ч. 2: Навчання і виховання дітей. – 224 с.

**7. Шевцов А. Г.** Освітні основи реабілітології: [монографія] / А. Г. Шевцов. – К.: «МП Леся», 2009, – 483с.

**Николаева О. О., Глоба О. П. Корекційно-реабілітаційне навчання студентів вищих навчальних закладів з обмеженнями психофізичного розвитку засобами адаптивної фізичної культури і спорту.**

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

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

**Nikolaeva E. A., Globa A. P. Коррекционно-реабилитационное обучение студентов высших учебных заведений с ограничениями психофизического развития средствами адаптивной физической культуры и спорта.**

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.

**Nikolaeva E., Globa A. Correctional and rehabilitational training of students of colleges with psychophysical development disorders by means of adaptive physical education and sport.**

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 376.1 – 056.36 – 056.36

**Одинченко Л. К.**

**ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ  
В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ**

Національне відродження, демократизація суспільства зумовили необхідність докорінної зміни підходів до механізму формування національної свідомості особистості на основі максимальної реалізації її потенційних можливостей. У цих умовах система освіти повинна забезпечити якісно новий рівень загальноосвітньої, професійної та наукової підготовки школярів як особистості й найвищої цінності суспільства. Постає необхідність надати певну допомогу учням в активізації їхньої інтелектуальної та емоційної діяльності, спрямувати навчальний процес на особистість, посилити увагу до індивідуальної роботи.

Активізація навчальної діяльності спрямована на поліпшення процесу засвоєння знань і формування провідних якостей особистості школяра – активності та самостійності. Саме тому проблема формування навчальної діяльності у дітей з інтелектуальними вадами набуває великого значення у шкільній практиці.

У вітчизняній науці вивчення об'єктивних передумов навчальної діяльності ведеться з позиції уявлення про неї як суспільної основи всього пізнання (В. В. Давидов, С. Л. Рубінштейн, Н. Ф. Талізїна та ін.). В дослідженнях різних науковців поняття активності пов'язане з поняттям мислення, продуктивної діяльності (В. І. Лозова, І. Я. Лернер, А. Я. Пономарьов та ін.). Окрім мислення, активна діяльність включає і інші психічні процеси: уявлення, пам'ять, мотиви, емоції, здібності (Л. С. Виготський, В. А. Крутецький). Ці компоненти забезпечують появу психічних новоутворень: цілей (О. М. Леонтьєв), пізнавальної мотивації (А. К. Маркова), інтелектуальної активності (Д. Н. Богоявленський). Взаємозв'язок зазначених компонентів відображає механізм активної діяльності.

Активізація навчального процесу в педагогічній літературі розглядається як удосконалення методів та організаційних форм навчальної роботи, що забезпечують активну та самостійну теоретичну та практичну діяльність школярів. Процес активізації передбачає тісний зв'язок засвоєння знань із застосуванням їх до вирішення завдань, які потребують від учнів пошуку нового, відбору даних, видозмінення звичних дій (ініціативу, наполегливість, постановку завдань проблемного характеру).

У спеціальній методичній літературі висвітлюється залежність активності навчальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями від правильно обраних педагогічних умов (В. І Бондар, В. А. Грузинська,

І. В. Дмитрієва, І. Г. Єременко, В. О. Липа, Л. К. Одинченко, В. Г. Петрова, Т. І. Пороцька, Т. В. Сак, В. М. Синьов, Л. С. Стожок, О. П. Хохлина тощо). Встановлено, що навчальна діяльність учнів вимагає періодичного повторення пройденого матеріалу, поглиблення і систематизації знань, усвідомлення їх логічної послідовності. Для глибокого і повного оволодіння знаннями учень повинен здійснити повний цикл розумових дій, які включають в себе: сприймання (безпосереднє та опосередковане) матеріалу, що вивчається; запам'ятовування (первинне і вторинне); закріплення і повторення вивченого; вироблення умінь і навичок шляхом вправ і, нарешті, узагальнення і систематизацію знань, з метою встановлення зв'язків (тематичних, міжтематичних і предметних).

Мета нашої публікації полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності використання педагогічних умов активізації навчальної діяльності учнів на уроках географії у процесі вивчення курсу «Географія України» в допоміжній школі.

Завданням констатувального експерименту було виявлення рівня географічної компетентності розумово відсталих учнів дев'ятих класів на уроках географії в допоміжній школі.

Констатувальний експеримент проводився на базі Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №2 для дітей з вадами розумового та фізичного розвитку Донецької області та Часів-Ярської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №2 для дітей-сиріт з вадами розумового та фізичного розвитку Донецької області. Нами було обстежено 50 учнів дев'ятих класів з діагнозом – легкий ступінь розумової відсталості (F – 70).

Для проведення зрізу знань учнів були обрані теми «Населення» та «Промисловість» у розділі «Економічна та соціальна географія України».

Основними критеріями оцінки знань та вмінь учнів були правильність, повнота відповідей, послідовність викладення вивченого матеріалу та усвідомленість його засвоєння, самостійне використання набутих вмінь на практиці. Відповідно даним критеріям були визначені рівні сформованості комплексу знань та вмінь учнів: високий, середній, низький.

Результати констатувального експерименту свідчать, що рівень знань та вмінь більшості розумово відсталих учнів дев'ятих класів перебуває на низькому (53%) та середньому (42%) рівнях. Лише незначна частина школярів проявили високий (5%) рівень знань. Так, розумово відсталі учні більш успішно виконали завдання репродуктивного характеру, за допомогою експериментатора змогли розв'язати завдання творчого спрямування та значною мірою зазнали труднощів у вирішенні завдань практичного характеру. Отримані результати показали суперечність між програмними вимогами щодо формування географічних знань та вмінь розумово відсталих учнів і наявним їх станом.

Розробляючи дидактико-методичну систему вивчення теми «Промисловість України» у розділі «Економічна та соціальна географія України» ми виходили з того, що застосування різноманітних педагогічних умов буде сприяти активізації навчальної діяльності старшокласників на уроках географії в допоміжній школі.

Експериментальна робота проходила за такими етапами:

I – Вироблення алгоритму використання експериментальної методики.

II – Перевірка ефективності викладання тем за обраною методикою у процесі формування експерименту.

III – Аналіз одержаних результатів, формулювання висновків.

Були визначені контрольний та експериментальний класи (по 24 учні). Класи були обрані за приблизно однаковими умовами навчання:

- учні як експериментального класу, так і контрольного класу навчалися за одними і тими ж програмами;
- у класах навчалися школярі приблизно рівносильні за підготовленістю та рівнем розвитку пізнавальних можливостей.

У контрольному класі процес активізації навчальної діяльності розумово відсталих учнів на уроках географії проводився традиційно.

В експериментальному класі при вивченні розділу «Економічна та соціальна географія України» (тема «Промисловість України») здійснювалося навчання розумово відсталих школярів за експериментальною методикою, спрямованою на апробування наступних педагогічних умов:

I. Використання на уроках географії різноманітних методів, засобів та прийомів активізації навчальної діяльності, а саме:

A. Схем міжгалузевих зв'язків, логічних ланцюжків, асоціативних схем.

B. Предметів і явищ у різноманітних видах їх зображення (образне, картографічне).

B. Географічних ігор (групових, ділових тощо) на різних етапах уроку.

Г. Творів літератури та мистецтва.

II. Позитивна мотивація навчальної діяльності.

III. Використання на уроці проблемних та пошукових завдань.

IV. Застосування різноманітних видів розумової праці залежно від вікових особливостей дитини, її фізичних та психічних можливостей.

V. Використання нетрадиційних форм уроків (урок-вікторина; урок-подорож; урок-відкриття).

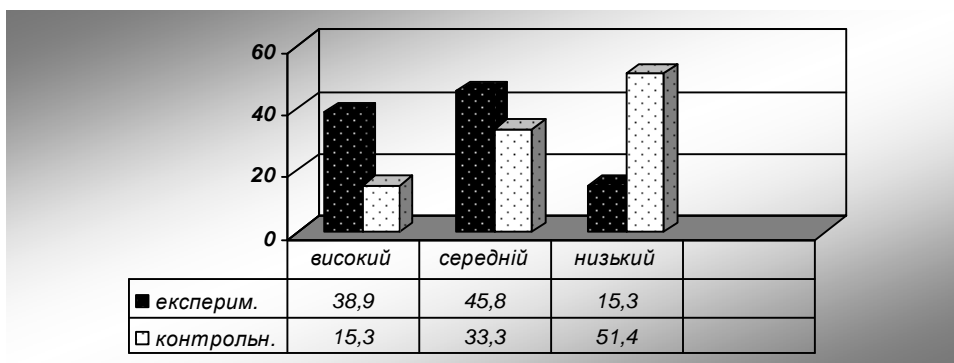
Для перевірки повноти та глибини засвоєння розумово відсталими учнями географічних знань та вмінь був проведений контрольний зріз, який складався із серії завдань:

1. Репродуктивні (відтворювальні) завдання: тести відкритого типу; тести закритого типу; завдання на встановлення відповідності між поняттями та їх визначенням.

2. Творчі завдання: проблемні запитання (Наприклад: Як ви вважаєте, у яких областях України більша частка населення зайнята у промисловості? Чому?).

3. Завдання практичного характеру: робота з картою; практичні завдання з елементами творчості.

Результати контрольного зрізу за темою «Промисловість» свідчать, що рівень знань та вмінь розумово відсталих учнів експериментальних класів виявився значно вищим. Кількісні показники виконання всіх завдань розумово відсталими старшокласниками наглядно відображені у діаграмі (рис.1).



**Рис. 1. Узагальнені показники сформованості рівня знань та вмінь у розумово відсталих дев'ятикласників за темою «Промисловість» ( у %)**

Так, 38,9% учнів експериментального класу відповідають показникам високого рівня сформованості географічних знань та вмінь, що на 23,6% більше порівняно з контрольним класом. В той же час 45,8% учнів експериментального класу у процесі виконання завдань допустили помилки і дали частково правильні відповіді, в контрольному класі таких учнів спостерігалось 33,3%. Слід відмітити, що у контрольному класі у 3 рази більше учнів, в яких спостерігається низький рівень набутих знань та вмінь за темою «Промисловість», в порівнянні з експериментальним класом.

Проведене експериментальне дослідження виявило, що визначені педагогічні умови активізації навчальної діяльності розумово відсталих учнів сприяють кращому засвоєнню ними основного географічного матеріалу з розділу «Економічна та соціальна географія України», розвитку логічного мислення, образної уяви, пізнавальної активності, просторових уявлень, пам'яті, мовлення, уваги (на основі емоційного піднесення), інтересу до навчання, підвищенню рівня самостійності при виконанні запропонованих завдань Створення позитивної мотивації навчальної діяльності, організація на уроках географії емоційної атмосфери сприяє збільшенню темпу виконання учнями допоміжної



школи завдань, а також вихованню в них серйозного ставлення до навчання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми активізації навчальної діяльності розумово відсталих учнів на уроках географії, складність і багатогранність якої зумовлює необхідність подальших пошуків для її досконалого, цілісного і всебічного розв'язання.

#### **Література:**

**1. Липа В. О.** Вивчення економічної та соціальної географії в допоміжній школі / В. О. Липа, Л. К. Одинченко // Дефектологія. – 1998. – № 4. – С. 33 – 35. **2. Липа В. О.** Географія України: підручник для 9 класу допоміжної школи / В. О. Липа, Л. К. Одинченко. – К. : Благовіст, 2004. – 175 с. **3. Географія 6-9 класи:** програми для допоміжної школи / [авт.-уклад. В. О. Липа, Л. К. Одинченко]. – Київ : Богдана, 2006. – 63 с.

**Одинченко Л. К. Шляхи активізації навчальної діяльності старшокласників на уроках географії в допоміжній школі.**

У статті розкриваються педагогічні умови, що забезпечують активізацію навчальної діяльності учнів старших класів допоміжної школи під час вивчення курсу «Географія України».

*Ключові слова:* географія, розумово відсталі учні, педагогічні умови, навчальна діяльність, активізація.

**Одинченко Л. К. Пути активизации учебной деятельности старшеклассников на уроках географии во вспомогательной школе.**

В статье раскрываются педагогические условия, обеспечивающие активизацию учебной деятельности учащихся старших классов вспомогательной школы при изучении курса «География Украины»

*Ключевые слова:* география, умственно отсталые учащиеся, педагогические условия, учебная деятельность, активизация.

**Odinchenko L. K. The ways intensification of scientific activity senior pupils in the geography lessons at the auxiliary school.**

The article discovers the pedagogical conditions that ensure intensification of scientific activity pupils of the senior classes at the auxiliary school in the process of studying the subject “Geography of Ukraine”.

*Key words:* geography, mentally back-warded pupils, pedagogical conditions, scientific activity, intensification.

УДК 376.015.3.-056.36:173

**Павлюк Н. В.**

**ПІДГОТОВКА УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ  
ПОТРЕБАМИ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА  
ПРОБЛЕМА**

Питання підготовки молодих людей до майбутнього сімейного життя давно привертало увагу суспільства. Навколо цієї проблеми стикалися різні точки зору, філософські концепції, моральні і релігійні принципи. Однак вона досі залишається недостатньо вирішеною навіть в рамках шкільного виховання і навчання. У зв'язку з цим підготовка до самостійного сімейного життя є серйозною і дуже складною проблемою, актуальність якої не знижується.

Підготовка старшокласників до сімейного життя – це комплекс морально-педагогічних впливів, які надаються школою, сім'єю та громадськістю з метою формування в учнів моральної свідомості, розвитку відповідних почуттів, вироблення моральних переконань, властивостей характеру, навичок і звичок, пов'язаних з готовністю до шлюбу та сімейного життя, а також керівництво їх самопідготовкою в цьому напрямку [1].

В останні роки в Україні відбувається збільшення кількості розлучень, скорочення народжуваності, відсутність (повна або часткова) знань, уявлень про сімейне життя. Це висунуло проблему підготовки учнів до майбутнього відповідального подружжя у якості однієї з основних проблем суспільства. Поліпшення знань молодого покоління про соціально-психологічні процеси, що відбуваються при становленні та розвитку сім'ї, є однією з форм зміцнення майбутньої сім'ї.

Метою нашої статті є спроба розглянути підготовку учнів з особливими освітніми потребами до сімейного життя як педагогічну проблему.

Проблема підготовки старшокласників до сімейного життя, як актуальне завдання, що вимагає всебічного рішення, була висунута в останні десятиліття. До цього часу підготовка дітей до сімейного життя в основному здійснювалася на основі існуючих традиційних норм поведінки і правил сімейного життя в суспільстві.

Слід зазначити, що проблема підготовки розумово відсталих школярів до створення власної сім'ї на сьогоднішній день залишається ще мало розробленою. Важливо підкреслити, що тільки в 90-х роках ХХ століття науковцями О. Денисовою та О. Морщініною були проведені дослідження в дефектології з вищезгаданої проблеми. До цього проблема формування розумово відсталого школяра як майбутнього сім'янина тільки ставилася.

На важливість вирішення даної проблеми вказувало ряд дослідників. З метою поліпшення соціальної адаптації учнів В. Карвяліс закликає вдосконалити існуючі програми з навчальної та виховної роботи [2].

Н. Коломінський переконує в доцільності впровадження в навчально-виховний процес допоміжної школи науково розробленої системи підготовки школярів до майбутнього сімейного життя, здійснює доступні види соціально-психологічної, статевої, побутової освіти і виховання [3].

Важливою стороною виховання молоді людини як зразкового сім'янина виступає необхідність формування в учнів допоміжної школи більш повного уявлення про психологічні основи шлюбу.

Нам імпонує точка зору В. Варянена, що спільне життя людей вимагає широкого кола умінь: необхідно розуміти психічний стан партнера і мотиви його діяльності; вміти критично оцінювати поведінку інших, а також власну поведінку та успіхи; вміти регулювати свою поведінку відповідно до стану партнера, його прагненнями і внутрішніми психічними особливостями; вміти адекватно, враховуючи ситуацію, дати зрозуміти своєму партнерові про свої переживання; вміти тактовно надавати допомогу іншим, приймати або відмовлятися від допомоги [4].

Психологічна підготовка розумово відсталих школярів повинна включати в себе формування психологічної готовності до створення сім'ї, засвоєння правильних моральних взаємин юнаків та дівчат, розвиток психологічних особливостей статей, які яскраво виявляють себе у подружньому житті, таких якостей, як жіночність і мужність, оволодіння навичками спілкування з представниками протилежної статі.

Науковці В. Варянен, Л. Даргевичене, Н. Долгобородова, Н. Коломінський, Ж. Назамбаєва вказують на труднощі утворення міжособистісних відносин розумово відсталих школярів, на їх обмежений у порівнянні зі здоровими однолітками характер.

Ці діти, зазвичай, недостатньо комунікабельні, їм притаманні неадекватність реакцій, нездатність глибоко усвідомлювати характер своїх стосунків з оточуючими.

Взаємовідносини з іншими людьми здійснюється не повноцінно, оскільки діти з вадами розумового розвитку самостійно, без направляючої допомоги не можуть виокремити з різноманіття навколишнього світу ті опори у фізичному вигляді людини, у всіх її зовнішніх ознаках і поведінці, які створювали б у них підстави для правильної адекватної соціальному становищу та ситуації характеристики внутрішнього світу людини, з якою вони безпосередньо спілкуються. У них не відбувається адекватних узагальнень, що фіксують зв'язок між поведінкою особистості та її внутрішнім змістом. Все це негативно позначається на формуванні еталонних уявлень про іншу людину [5].

Крім того, незадоволеність у спілкуванні, невміння правильно аналізувати і оцінювати особистісні якості можуть спровокувати і закріпити негативні форми взаємовідносин між дітьми [6].

Всі перелічені вище труднощі утворення міжособистісних відносин можуть позначитися на благополуччі майбутньої сім'ї.

На наш погляд, підготовка до шлюбу та сім'ї може бути ефективною в тому випадку, якщо буде заснована на вирішенні морально-етичних проблем.

Морально-етична підготовка розумово відсталих школярів передбачає виховання певних понять, якостей і почуттів: дружби, відповідальності, доброти, вірності, чесності, поступливості. Усвідомлення моральних основ шлюбно-сімейних відносин, любові як моральної основи шлюбу, правильних уявлень про ідеального чоловіка і дружину, формування специфічних особистісних якостей чоловіка і жінки, необхідних для майбутнього сімейного життя.

Дослідники А. Белкін, А. Граборов, С. Забрамная, В. Лубовський, В. Петрова, С. Рубінштейн, Ж. Шиф підкреслюють, що у дітей з вадами розвитку важко формувати моральні уявлення і поняття, позитивні особистісні якості. Учні допоміжної школи недостатньо розуміють складні взаємини між людьми, їх вчинки, неправильно оцінюють моральні спонукання дій, що здійснюються заради загальної користі. Ступінь сформованості умінь оцінювати вчинки людини учнями з розумовою відсталістю вивчалася Н. Буфетовим, А. Капустіним, Н. Тарасенко. Дослідження свідчать про те, що розумово відсталі діти відчують труднощі в розкритті змісту понять, диференціації близьких понять, в умінні співвідносити мотиви і результати вчинку при його оцінці. Виявлено значні труднощі в розумінні конфліктних ситуацій, що знижує можливість дати критичну оцінку власним діям і вчинкам товаришів.

Як один з прийомів активізації діяльності учнів, що сприяють розумінню ними вчинків, норм поведінки, В. Синьов пропонує використовувати спеціальні проблемні завдання морального змісту. Своєчасно виховані звички моральної поведінки безсумнівно можуть стати міцним фундаментом майбутніх шлюбно-сімейних відносин і сприяти полегшенню сімейно-побутової адаптації випускників допоміжних шкіл.

Очевидно, що гігієнічне виховання, як найбільш ефективний метод профілактики, має стати невід'ємною частиною навчально-виховного процесу в допоміжній школі.

Недостатня обізнаність у питаннях гігієни спричиняє негативні наслідки, негативно позначається на новому поколінні, на утробному і позаутробному розвитку дітей.

Особливу значимість ця проблема набуває в період статевого дозрівання молоді, що характеризується пробудженням сексуального потягу. У зв'язку з цим такі дослідники, як В. Кулаков, К. Лебединська,

А. Личко підкреслюють, що характер протікання процесу статевого дозрівання розумово відсталих підлітків відіграє велику роль у формуванні різних відхилень поведінки, пов'язаних з розгальмованістю потягів (підвищена сексуальність, агресивність, тяга до бродяжництва, алкоголю, садистським проявам, крадіжкам).

Підкреслюючи важливість цього напряму в роботі з розумово відсталими дітьми, А. Смирнова попереджає, що, враховуючи психофізіологічні особливості цих дітей, слід привчати їх якомога раніше до стриманості щодо бажань і потягів, спираючись на позитивний приклад дорослих [7].

Г. Шаумаров вважає, що школа повинна бути першим і основним джерелом наукових знань про статеві особливості чоловіка і жінки, статевого життя, статевої культури, у тому числі і контрацептивної.

Таким чином, підготовка до інтимного життя пов'язана з прагненням уберегти розумово відсталих учнів від раннього статевого життя, формуванням дбайливого і розумного ставлення до свого здоров'я, яке вимагає моральної і фізичної охайності.

Готуючи учнів до цієї сторони сімейного життя, необхідно проводити статеве просвітництво, знайомити зі шкідливим впливом алкоголю, нікотину на здоров'я подружжя і потомства, дати знання про венеричні захворювання. Формувати у них соціально-побутові вміння шляхом розкриття питань особистої гігієни чоловіки і жінки, засвоєння правильної поведінки в сім'ї. Завдання домоїжної школи полягає не тільки в тому, щоб дати учням нові гігієнічні та медичні знання, а й внести корективи в наявні у дітей звички гігієнічного характеру.

У процесі розвитку особистості розумово відсталому школяреві доводиться долати ряд протиріч, усвідомлювати складні власні стани, переживання, явища життя (сексуальний інтерес і невміння управляти статевим фактором, відсутність волі, прагнення жити красиво і відсутність правильного розуміння красивого життя, прагнення до самоствердження та відсутність досвіду).

Отже, в організації роботи з підготовки розумово відсталих школярів до сімейного життя необхідно ставити формуючі завдання (формування знань і умінь у сфері морально-психологічних взаємин статей, гігієни статі, специфічних особистісних якостей). Спираючись на один з провідних принципів вітчизняної психології – принцип єдності свідомості і поведінки, – можна стверджувати, що отримавши певні знання і виробивши у свідомості моральні установки, життєві ідеали, випускники допоміжних шкіл, вступивши в життя, зможуть, керуючись ними, управляти своєю поведінкою.

Подальшому нашому дослідженню буде підлягати вивчення проблеми підготовки учнів до сімейного життя у сучасних дисертаційних дослідженнях.

**Література:**

- 1. Рахимзода Хуррам.** Влияние социальных институтов воспитания на подготовку старшеклассников к семейной жизни: автореф. дис. на получение науч. степени доктора. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Хуррам Рахимзода. – Душанбе, 2002. – 43 с.
- 2. Карвялис В. Ю.** О семьях бывших воспитанников специальных школ для аномальных детей / В. Ю. Карвялис // Дефектология. – 1975. – № 4. – С. 28 – 34.
- 3. Коломинский Н. Л.** Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н. Л. Коломинский. – Киев : Рад. Школа, 1978. – 87 с.
- 4. Варянен В. А.** Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов вспомогательной школы : автореф дис. на получение науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 “Коррекционная педагогика” / В. А. Варянен. – Москва, 1971. – 17 с.
- 5. Агавелян О. К.** Общение детей с нарушением умственного развития : автореф дис. на получение науч. степени доктора псих. наук : спец. 19.00.10 “Коррекционная психология” / О. К. Агавелян. – Москва, 1989. – 34 с.
- 6. Бгажнокова И. М.** Психология умственно отсталого школьника / И. М. Бгажнокова. – М., 1987. – 95 с.
- 7. Смирнова А. Н.** Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы / А. Н. Смирнова. – М. : Просвещение, 1982. – 104 с.

**Павлюк Н. В. Підготовка учнів з особливими освітніми потребами до сімейного життя як педагогічна проблема.**

У статті автор розглядає погляди науковців щодо психологічної та морально-етичної підготовки розумово відсталих старшокласників до сімейного життя. Також розглянуте гігієнічне виховання як найбільш ефективний метод профілактики негативних наслідків в майбутньому житті.

*Ключові слова:* підготовка до сімейного життя, розумова відсталість, допоміжна школа, сім'я.

**Павлюк Н. В. Подготовка учащихся с особыми образовательными потребностями к семейной жизни как педагогическая проблема.**

В статье автор рассматривает взгляды ученых, касающихся психологической и морально-этической подготовки умственно отсталых старшеклассников к семейной жизни. Также рассмотрено гигиеническое воспитание как наиболее эффективный метод профилактики негативных последствий в будущей жизни.

*Ключевые слова:* подготовка к семейной жизни, умственная отсталость, вспомогательная школа, семья.



**Pavlyuk N. V. Preparing students with special educational needs for family life as a pedagogical problem.**

The author analyzes the scientific work on the psychological, moral and ethical training of mentally retarded high school students for family life. Also considered hygienic education as the most effective method of preventing negative consequences in later life

*Key words:* training for family life, mental deficiency, special school, family.

УДК 37.013.42-053.2-056.24

**Полулященко Ю. М., Глоба О. П.**

**ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В ПРОЦЕСІ  
СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ  
МОЖЛИВОСТЯМИ**

Інвалідність є соціальним явищем, уникнути якого не може жодне суспільство. Чисельність інвалідів, як в цілому по Україні, так і в Луганській області, з кожним роком зростає. Це залежить від багатьох факторів, серед яких найбільш значущими є техногенні катастрофи, дорожньо-транспортні пригоди, забруднення навколишнього середовища, збільшення кількості уроджених вад та хронічних захворювань.

Аналізуючи наукові дослідження [1,4,5,9,10,13], ми прийшли до висновку, що технологічність – це стиль сучасного науково-практичного мислення, який дозволяє забезпечити максимальну результативність будь-якої діяльності, в тому числі й соціально-педагогічної діяльності центрів реабілітації інвалідів, за допомогою науково обґрунтованого підбору відповідних методів, засобів діяльності.

Дотримуючись обраної логіки дослідження відзначимо, що розробці питання технологічного підходу в соціальній роботі, соціальній педагогіці та педагогічній (освітній) діяльності приділяли увагу такі відомі провідні науковці як: В. Безпалько, І. Бех, О.Глоба, І. Зверева, А. Капська, Л. Нікітіна, В. Синьов, В. Тесленко, С. Харченко, Є. Холостова, А. Шевцов та інші.

Соціальні технології – це практика алгоритмічного застосування оптимальних способів зміни і регулювання соціальних відносин та процесів» [11]. Соціально-педагогічна технологія – це один із визначених на підставі попереднього досвіду та обґрунтованих шляхів досягнення певної соціально-педагогічної мети. Вона може розглядатися: як обґрунтування (опис) етапів, методів та засобів соціально-педагогічної діяльності, що забезпечують досягнення певного результату; як доцільна,

оптимальна послідовність діяльності, яка спрямована на досягнення певної соціально-педагогічної мети. Соціально-педагогічна технологія має характерні риси, серед яких: універсальність, конструктивність, результативність, оперативність, відносна простота, надійність, гнучкість.

Розглядаючи сутність соціально-педагогічних технологій на діяльнісному рівні, ми розуміємо її як сукупність прийомів, методів і впливів державних, суспільних і приватних організацій, фахівців та волонтерів, спрямованих для надання допомоги, підтримки, захисту особам з обмеженнями життєдіяльності.

Отже, в нашому дослідженні *соціально-педагогічна технологія* процесу *соціального інтегрування* інвалідів – це сукупність послідовних і координованих дій, що використовується для досягнення мети та вирішення завдань соціалізації дітей-інвалідів та дорослих осіб з інвалідністю через комплекс реабілітаційних заходів, значну частину яких займають засоби адаптивної фізичної культури і спорту. Алгоритм технології соціальної інтеграції даного контингенту передбачає послідовне вирішення окремих завдань комплексної реабілітації на кожному з етапів, які можуть бути виконані за допомогою різних методів. Вибір того чи іншого методу зумовлений умовами життєдіяльності особи з психофізичними обмеженнями, в якому здійснюється соціальна діяльність, *особливостями об'єкту соціального супроводу, виконавців та наявних ресурсів* (законодавча база, матеріально-технічні умови та можливості регіону, знання, вміння, професійні навички педагогічних працівників, особистісні якості суб'єктів інтеграції, соціальні зв'язки, відносини), які можуть бути використані для досягнення мети соціальної інтеграції даного контингенту.

Соціально-педагогічна технологія базується на тому, що для ефективності соціального супроводу осіб з обмеженнями життєдіяльності в умовах реабілітаційного середовища необхідно враховувати соціально-психологічні особливості даної категорії людей, усунути причини та подолати чинники, які заважають їм відчувати себе соціально захищеними, мати нормальне сімейне середовище для життя і повноцінного розвитку, власної самореалізації як особистості.

Таким чином, ми розуміємо *технологію процесу соціального інтегрування інвалідів у сучасне суспільство як своєрідний політехнологічний комплекс, що інтегрує в собі ряд спеціалізованих соціально-педагогічних технологій, методів використання засобів адаптивної фізичної культури і спорту інвалідів, які при цьому працюють на вирішення кінцевої мети соціалізації даного контингенту.*

Розглянемо види соціально-педагогічних технологій, які, на нашу думку входять до комплексної технології соціалізації осіб з обмеженими психофізичними можливостями через їх фізкультурно-спортивну діяльність.

Першу технологію, яку ми вводимо до технологічного комплексу, є *технологія створення адекватного реабілітаційного середовища,*

*спрямованого на самореалізацію особистості інвалідів, з використанням комплексного, особистісно-орієнтованого підходу щодо надання соціальної, психологічної, педагогічної, медичної допомоги особам з обмеженнями життєдіяльності, яку ми розуміємо як систему послідовних і скоординованих професійних педагогічних, психологічних, медико-біологічних дій, що спрямована на вирішення мети і завдань соціальної реабілітації, а саме – відновлення (або компенсацію) порушених функцій, ліквідацію соціальних відхилень тощо.*

Соціально-педагогічний підхід до діяльності суб'єктів реабілітації ми розглядаємо як підхід, що сприяє реалізації творчого потенціалу, активізації зусиль особистості на вирішення власних проблем. Тому другою соціально-педагогічною технологією, яку ми використовували у дослідницькій роботі, стала *технологія забезпечення активної участі інвалідів у процесі реалізації регіональних програм їх інтегрування у сучасне середовище.*

В основі технології, яка пропонується нами, лежить ідея адресної спрямованості та комплексності соціально-педагогічної допомоги кожній людині з вадами психофізичного розвитку. У своїй діяльності ми орієнтувалися на використання не розрізнених заходів та засобів, а їх цілісного комплексу з виходом на конкретну особу.

Наступною третьою соціально-педагогічною технологією, яка входить до комплексної технології соціалізації осіб з обмеженими психофізичними можливостями через їх фізкультурно-спортивну діяльність, стала *технологія оптимізації процесу формування професійного рівня готовності соціальних працівників, психологів, дефектологів, фізкультурних працівників, реабілітологів, лікарів, батьків до використання технологій соціально-педагогічної діяльності з людьми, що мають обмеження психофізичних можливостей.*

Використання комплексної технології соціально-педагогічної реабілітації дітей та молоді з обмеженими можливостями розвитку засобами адаптивної фізичної культури і спорту вимагає відповідного механізму. Спираючись на специфіку нашого дослідження, під механізмами реалізації технології соціальної інтеграції осіб з обмеженими психофізичними можливостями ми будемо розуміти сукупність цілеспрямованих, взаємопов'язаних, педагогічно керованих дій, які забезпечують успішність цього процесу в регіональному просторі.

Розвиваючи цю думку, науковці підкреслюють, що в соціології в якості механізмів розглядаються процеси адаптації (біологічна, психічна, соціальна) і взаємодії соціальних суб'єктів. У соціальній психології механізмами виступають імпринтинг (фіксація), імітація, ідентифікація, рефлексія. У психології це придушення, витіснення, реакції на протилежні установки, ізоляція, самообмеження, проекція, ідентифікація, інтроєкція, інтелектуалізація, раціоналізація, сублімація. У педагогіці

механізмами є сім'я, найближче оточення, неформальне спілкування, референтні групи, інші соціальні спільності.

Приймаючи за загальне трактування розуміння механізмів як способів досягнення поставленої мети, ми вважаємо, що в основі застосування будь-якого механізму лежить внутрішнє ставлення особистості до своїх соціальних ролей, рис характеру, до самої себе, інших людей, явищ духовного й матеріального життя. Звідси ми бачимо, що важливою складовою механізму реалізації процесу соціально-педагогічної реабілітації дітей і молоді з обмеженими можливостями є організаційно-нормативне забезпечення. Цей процес, на нашу думку, складається з такої сукупності дій: здійснення соціальної діагностики реабілітаційного середовища; виявлення на основі діагностики цілей і пріоритетних напрямів діяльності регіонального рівня; розробка стратегічних і тактичних заходів щодо практичної реалізації регіональної програми дій.

Формулюючи висновок із вищезазначеного, можна сказати, що механізм використання комплексної соціально-педагогічної технології реабілітації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями засобами адаптивної фізичної культури і спорту має включати такі елементи:

- сукупність законодавчих та нормативних актів на рівні держави, які регламентують державну політику стосовно дітей і молоді з обмеженими можливостями й визначають у цій роботі місце й роль регіональної системи діяльності, а також регіональні нормативні документи, програми щодо вказаних проблем;
- вертикаль у структурі органів державної виконавчої влади з підпорядкованих органів, які безпосередньо відповідають за соціально-педагогічну реабілітацію дітей і молоді з обмеженими можливостями;
- організації та заклади (у тому числі й спеціально створені), відповідальні за роботу з людьми цієї категорії, у галузевих органах державного управління регіонального рівня, причетних до вирішення проблем дітей і молоді з обмеженими можливостями;
- розвинена інфраструктура медичних, навчально-виховних, соціально-побутових, фізкультурно-спортивних закладів для дітей і молоді з вадами психофізичного розвитку;
- розвинений механізм фінансування регіональної системи соціально-педагогічної реабілітації осіб з обмеженими можливостями;
- вивчення стану осіб з психофізичними вадами розвитку та прогнозування розвитку тенденцій їх реабілітації й соціальної адаптації;
- визначення цілей та орієнтирів регіональної моделі соціально-педагогічної реабілітації дітей і молоді з обмеженими можливостями;

- функціонування системи підготовки та перепідготовки кадрів (соціальних, медичних, педагогічних, психологічних, тощо) для роботи з особами з вадами психофізичного розвитку;

- створення системи контролю та періодичної звітності (слухань) про хід реалізації регіональної моделі соціально-педагогічної реабілітації дітей і молоді з вадами розвитку;

- створення ефективної системи інформування осіб з обмеженими можливостями, а також їхніх батьків і всіх причетних до вирішення проблем цієї категорії людей.

Основними характеристиками педагогічної програми соціальної інтеграції осіб з обмеженнями життєдіяльності стали такі:

- фіксація досягнутого рівня розвитку, що є своєрідною точкою відліку подальших дій;

- визначення прогнозованих майбутніх змін, тобто розробка робочого проекту діяльності;

- визначення стратегії й тактики, етапів переходу до прогнозованого варіанта;

- процес відстеження, моніторингу результативності соціально-педагогічної діяльності, що проводиться.

Запропонована нами комплексна соціально-педагогічна технологія соціалізації осіб з обмеженими психофізичними можливостями засобами адаптивної фізичної культури і спорту містить три етапи реалізації: теоретичний етап (наявність регіональної програми); методичний етап (нормативи діяльності); процедурний етап (система послідовних операцій) та три основні функції, які можуть бути реалізовані в практичній діяльності під час її застосування (компенсаторна; адаптивна; та розвивальна) на основі: особистісно орієнтованого індивідуального підходу та розробки інтегральних диференційованих корекційно-реабілітаційних програм допомоги і підтримки, адекватних індивідуально-психологічним та віковим особливостям дітей та молоді з інвалідністю.

Розроблена нами технологія соціального інтегрування осіб з обмеженими можливостями визначається наявністю комплексної регіональної програми (теоретичний етап), нормативами діяльності (методичний етап) системою послідовних педагогічних дій (практичний етап).

Спираючись на таке розуміння технологічної структури процесу соціальної інтеграції інвалідів, ми визначили також її основні функції, які повинні бути реалізовані під час виконання реабілітаційних заходів:

- компенсаторна, як можливість інваліда компенсувати свої обмежені можливості за допомогою комплексу медико-психолого-педагогічних засобів, які здатні надати їм додаткові соціальні можливості;

- адаптивна, яка дозволяє особі з обмеженими можливостями успішно адаптуватися до реалій соціальної дійсності;

— навчально-розвивальна, спрямована на розвиток власних суб'єктних якостей і безперервне збагачення творчого потенціалу власної особистості інваліда.

Для досягнення мети і вирішення завдань дослідження було розроблено регіональну модель соціальної інтеграції осіб з обмеженими психофізичними можливостями, основні складові якої дозволяють спрогнозувати оптимальне середовище для життєдіяльності молодих інвалідів з метою їхнього інтегрування в таке середовище.

В основі регіональної моделі, яка пропонується нами, лежить ідея адресної спрямованості та комплексності соціально-педагогічної допомоги кожній людині з вадами психофізичного розвитку. У своїй діяльності ми орієнтувалися на використання не розрізнених заходів та засобів, а їх цілісного комплексу з виходом на конкретну особу.

Особливістю проведення заходів реабілітації засобами адаптивної фізичної культури і спорту інвалідів в межах регіонального реабілітаційного середовища є те, що всі вони гармонійно поєднуються із загальним процесом реабілітації для підвищення її ефективності.

Запропонована модель передбачає застосування технологій за такими напрямками інтегрування: соціальне, психологічне, фізичне та педагогічне.

*Таким чином*, розробка та впровадження соціально-педагогічних технологій 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.

Впровадження в практику діяльності суб'єктів регіонального реабілітаційного середовища соціально-педагогічних технологій комплексної реабілітації та соціальної інтеграції осіб з обмеженими психофізичними можливостями засобами адаптивної фізичної культури і спорту підтвердили у ході експерименту свою можливість забезпечувати ефективність процесів соціалізації осіб з вадами психофізичного розвитку у сучасне суспільство.

#### **Література:**

**1. Антология** социальной работы : в 5 т. / сост. М. В. Фирсов. – М.: Сварогъ. – НВФ СПТ, 1995. – 400 с. **2. Гаврилова К. В.** Воспитание человечности / К. В. Гаврилова. – Минск, 1985. **3. Глоба О. П.** Соціалізація дітей та молоді з обмеженими можливостями в умовах регіонального реабілітаційного простору / О. П. Глоба. – Науковий часопис. – Серія 19. – корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 10. – К., 2010. – С. 42–46. **4. Жбиковский Я.** Физкультура и спорт как средство социальной интеграции и адаптации инвалидов /



Я. Жбиковский : Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1994. – 23 с.  
**5. 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. **6. Іванова І. Б.** Соціально-педагогічна робота з дітьми-інвалідами в системі соціальних служб для молоді / І. Б. Іванова: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К.,1998. – 17 с. **7. Изучение особенностей социальной интеграции инвалидов /** под общ. ред. Н. В. Шабалиной. – М.: ЦИЭТИН, 1991. – 182 с. **8. Ляшенко В. І.** Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації / В. І. Ляшенко: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 /Луганський педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005. – 20 с. **9. Мирошниченко Н. О.** Умови інтеграції осіб із функціональними обмеженнями у суспільство / Н. О. Мирошниченко // Соціальна робота в Україні. – 2005. – № 2. – С. 63 – 69. **10. Мовчан О. І.** Соціально-культурна реабілітація інвалідів юнацького віку в умовах дозвілля / О. І. Мовчан: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.06. – К.,2003-20с. **11. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями /** за ред А. Й. Капської.– К.:ДЦССМ, 2003. – 146 с. **12. Тесленко В. В.** Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні / В. В. Тесленко: Автореф. дис. ... д. пед. наук.: 13.00.05. – Луганськ, 2007. –42с. **13. Технології соціально-педагогічної роботи: навч.посібник /**за заг. ред. проф. А. Й.Капської. – К., 2000. **14. Ярская-Смирнова Е. Р.** Социальная работа с инвалидами / Ярская-Смирнова Е. Р., Неберушкина Э. К. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.

**Полулященко Ю. М., Глоба О. П. 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., Глоба А. П. Использование педагогических технологий адаптивной физической культуры и спорта в процессе социальной интеграции людей 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 Yu., Globa A. The athletic-sporting activity of people with the limited possibilities as a resource of their development and self-realization of personality.**

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: 376.1-053.67:37.013.42

**Саранча І. Г.**

### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ**

Вирішення такої складної проблеми, як дослідження рівня соціалізації випускників центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів передбачає вивчення існуючої ситуації, пов'язаної з розвитком цих дітей, стосунками у родині, характером захворювань тощо. Формування рівнів соціалізації дітей та дорослих з порушеннями опорно-рухового апарату у центрах соціальної реабілітації може бути забезпечене через послідовне вивчення дітей, аналіз відомостей, що характеризують зміст та способи засвоєння необхідних соціальних навичок.

Соціалізація осіб з вадами психофізичного розвитку досліджується багатьма вченими, зокрема, Л. І. Акатовим, В. І. Бондарем, Р. І. Кравченко, Ю. Н. Мануйловою, М. П. Матвєєвою, С. П. Мироною, О. В. Поляковим, Л. Н. Смирною, В. В. Тищенком, В. Є. Турчінською, Т. І. Черняєвою, В. В. Тесленко, О. П. Хохліною, О. І. Холостовою, А. Г. Шевцовим та ін.

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка соціально-педагогічних умов керованої соціалізації дорослих осіб із порушеннями опорно-рухового апарату, які є випускниками реабілітаційних центрів.

Метою цієї статті є опис результатів дослідження стану соціалізації випускників реабілітаційних центрів з порушеннями опорно-рухового апарату та опис шляхів перспективної роботи із ними в умовах центрів соціальної реабілітації.

У дослідженні брало участь 75 випускників Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Промінь» Міністерства праці та

соціальної політики України, Івано-Франківського центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів та Миколаївського державного комплексу соціальної реабілітації дітей-інвалідів. 52 респондентів мають діагноз дитячій церебральний параліч з інтелектом норма, 17 респондентів мають вади розумового розвитку, 7 респондентів мають інші вади розвитку, а саме: 5 осіб – вроджену ваду слуху, 1 особа – порушення функції мовлення, 1 особа – хворобу Шарка Морі. В опитані прийняло участь 38 осіб чоловічої статі та 37 осіб жіночої статі. Віковий ценз опитаних склав: 15-17 років – 32 респондентів; 18-20 років – 23 респондентів; 21-23 роки – 10 респондентів; 24-26 років – 8 респондентів; 27-29 років – 2 респондента.

Дослідженням встановлено наступне.

Безпосередньо обслуговувати себе здатні практично 90% із 75 опитаних: одягаються 86,7%; впоратися з постіллю здатні 82,7%; користуватися туалетом – 88,0%; ванною – 77,3% респондентів. Цим вони завдячують власній наполегливості та навчанню батьками.

Опанувати міську інфраструктуру дітям та дорослим з порушеннями опорно-рухового апарату складно. Пересуваються сходами 80,0%; ходять без підтримки 78,7%; долають бордюри та переходять вулицю по 76,0% опитаних. Користуються громадським транспортом та ліфтом ще по 69,3% з них. Заклади влади відвідують лише 36,0% респондентів, а 14,7% зазначають, що не здатні нічого робити самостійно та потребують опіки. Отже, діти та дорослі з порушеннями опорно-рухового апарату мають чимало клопоту в опануванні міської інфраструктури як важливого аспекту соціалізації, тому що більшість міст країни не відповідають нормам безбар'єрного середовища. На що ж здатні діти та дорослі з порушеннями опорно-рухового апарату за умови самостійного проживання? Насамперед спілкуватись з людьми 62,7% відповідей. Тобто спілкування є важливим засобом соціалізації особистості. Дати лад оселі готові 54,7% опитаних. Серед них у віці 15-17 років – 43,9%; 18-20 – 24,4%; 21-23 – 17,1%; 24-26 – 7,3%; 27-29 – 7,3%. Найбільш запальними та недосвідченими є підлітки. Розумно витратити гроші вміють 41,3% опитаних. Ще 38,7% мають підтримувати власне здоров'я в належному стані. Й це є природним, бо важко існувати, якщо бракує сил. Матеріальні статки непокоять 34,7% респондентів, зважаючи на динаміку цін. А ще 48,0% повідомляють, що жити окремо не здатні. Отже, у наявності розходження потреб та можливостей, що веде до фрустрації зі зрозумілими наслідками.

Яким же прагне бачити соціальне довкілля дітей та дорослих з порушеннями опорно-рухового апарату за умови самостійного життя? На жаль, переважає нагляд батьків – 64,0%. Отже, практично у двох випадках з трьох самостійність є декларацією про наміри. Місце проживання 53,3% є практично концентратом важливих для будь-кого чинників повсякдення: прихисток, затишок, досяжність, заощадження сил, гніздо, опора, плацдарм, трамплін тощо. Тому важливо подальшій

розвиток родинно орієнтованого виховання дітей та підлітків з порушеннями опорно-рухового апарату та організації їхнього подальшого проживання в умовах, максимально наближених до домашніх.

Аспекти самостійності (соціально-психологічна компетентність) утворили таку низку: власна думка – 54,6% відповідей; досягнення мети – 52,0%; виконання своїх рішень – 48,0%; щирість – 45,3%; прагнення чути інших – 24,0%; уникання зневаги до інших – 22,7% відповідей та відмова від стереотипів – 18,7%. Та у цьому переліку лише самостійність мислення та мотивація досягнення долають п'ятдесятивідсотковий бар'єр питомої ваги, решта ж аспектів самостійності його не сягає. А середньозважена питома вага аспектів самостійності дорівнює 41,94 %.

Отже, самостійності прагнуть лише 20% респондентів, що відчутно відіб'ється надалі на рівні домагань, формуванні Я-концепції та процесах соціалізації інвалідів.

Провідним інститутом соціалізації особистості є і залишається родина.

У родинях інвалідів стосунки позначені теплотою 78,7 % відповідей; довірою 61,3%; щирістю 58,7%; спокоєм 46,7%. Та лише на п'ятій позиції знаходиться тут кохання – 40,0% відповідей. Й навряд чи цей факт можна вважати випадковістю. Та й де ж тоді кохання у решті родин?

Негативний полюс родинних взаємин характеризується байдужістю 9,3%; тривогою 10,7%; підозрілістю, нещирістю та ворожістю – по 1,3% відповідей, та потребує уваги та корекції з боку соціальних працівників та психологів у напрямку формування гармонійних відносин у родинях, які виховують дітей та дорослих осіб з проблемами опорно-рухового апарату.

Позиція опитуваних у батьківській родині є неоднозначною. Порадник – 36,0%; працівник та споживач – по 25,3% відповідей; критик -14,7%; ледар – 12,0%; арбітр – 10,7%; інше – 10,7% (дитина, член родини, помічник, розрада, миротворець). Вважаємо позиції критика, ледаря та споживача негативними, решту – позитивними. Відповідне співвідношення – 38,61% на 61,39%.

Необхідною умовою розвитку особистості є створення нею власної родини. Таке прагнення мають 62,7% респондентів; спротив батьків – 2,7%; не замислювалися 18,7% опитаних; не прагнуть цього 9,3%.

Власних дітей прагнуть мати 64,0% опитаних. Для певної частини варіантом може стати дитина поза шлюбом. Жити в шлюбі окремо від батьків хочуть 48,0%; проте раніше такий самий відсоток зазначив у параметрах автономії, що жити окремо не здатен. А це свідчить про важливість проведення соціальної та психологічної роботи, спрямованої на формування навичок взаємодії чоловіка та жінки та навичок

самостійного життя як у дорослих з проблемами опорно-рухового апарату, та і у їхнього найближчого оточення.

Далі розглянемо стосунки опитаних з мікро- (однолітки) та макросоціальним (здорові люди) доквіллям.

Мотивація громадського життя людей з порушеннями опорно-рухового апарату визначена наступним чином. Прагнення до громадського життя дуже сильним вважає 12,0% респондентів; сильним – 25,3%; помірним – 38,7%; слабким – 14,7%; дуже слабким – 9,3%. Позначимо ступінь мотивації громадського життя за п'ятибальною системою: дуже сильна – 5, сильна – 4, помірна – 3, слабка – 2, дуже слабка – 1.

Цілком необхідним подальше навчання вважають 66,7% опитаних, швидше потрібним, ніж непотрібним – ще 16,0%. Отже, навчання можна вважати провідним засобом покращення буття та соціального самопочуття не лише випускників Центру, а й людей з особливими потребами взагалі. Тому нагальним є створення в Україні дієвої системи інклюзивної освіти усіх рівнів та розвиток системи соціального супроводу у працевлаштуванні дорослих з порушенням опорно-рухового апарату.

Чим же є робота для людей з порушеннями опорно-рухового апарату? Основним джерелом засобів для існування – 62,7% відповідей; інструментом самореалізації – 33,3%; шляхом набуття незалежності – 29,3%; засобом самоствердження – 28,0%; певним тягарем – 5,3% та чимось необов'язковим для себе – 4,0% відповідей. Тобто робота практично є золотим засобом досягнення омріяної мети.

Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. 5% респондентів мають нульовий рівень соціалізації; 48% респондентів мають низький рівень соціалізації; 37% респондентів мають достатній рівень соціалізації; 10% респондентів мають високий рівень соціалізації.
2. У дітей та дорослих з порушеннями опорно-рухового апарату виявлені значні проблеми у самообслуговування та опанування міської інфраструктури.
3. У дітей та дорослих з порушеннями опорно-рухового апарату спостерігається значна залежність від батьків та найближчого оточення.
4. Діти та дорослі з порушеннями опорно-рухового апарату у більшості випадків виявляють декларативний характер прагнення до самостійності.
5. На сьогоднішній день актуальними є проблеми позиції дітей та дорослих з порушеннями опорно-рухового апарату у родинах батьків.
6. Спостерігається девальвація значення любові та дружби як основи родини та соціуму.
7. У відношеннях між людьми відбувається деформація системи духовних цінностей через панування культу матеріального збагачення.

8. Існують великі соціальні та матеріальні проблеми у створенні та забезпеченні гідного рівня життя дорослими з порушеннями опорно-рухового апарату власної родини.

9. У дорослих з порушеннями опорно-рухового апарату існують проблеми в отриманні роботи та професійній самореалізації.

10. Відчувається негативний вплив соціально-економічної ситуації на соціальне самопочуття дітей та дорослих з порушеннями опорно-рухового апарату та членів їхніх родин.

Отже, перспективними напрямками дослідження проблеми є розробка та експериментальна апробація програми та методики керованої соціалізації випускників з порушеннями опорно-рухового апарату.

### **Література:**

**1. Дитячий** церебральний параліч: Інструментальна діагностика. Лікування / І. А. Колкер, В. Є. Михайленко, І. П. Шмакова. – Одеса: ПЛАСКЕ ЗАО, 2006. – 312 с., іл. **2. Добряков І. В.** Психологія сім'ї та хвора дитина. Учбовий посібник: Хрестоматія / **І. В. Добряков, О. В. Заширинська.** – СПб.: Речь, 2007. – 400 с. **3. Зверєва І. Д.** Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика / І. Д. Зверєва. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 394 с. **4. Коваль Л. Г.** Соціальна педагогіка / Соціальна робота: навч. посібник / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверєва, С. Р. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с. **5. Ляшенко В. І.** Умови формування життєвої компетентності дітей-інвалідів / В. І. Ляшенко. – Миколаїв: Держкомплекс, 2007. – 60 с. **6. Макарєнко А.** Книга для батьків / А. Макарєнко. – К.: Рад. школа, 1978. – 327 с. **7. Мастюкова Е. М.** Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. Учебное пособие для вузов / Е. М. Мастюкова. – М.: Владос, 2004. – 408 с. **8. Соціальна педагогіка.** Підручник; за редакцією професора А. Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.

### **Саранча І. Г. Результати дослідження стану соціалізації випускників реабілітаційних центрів.**

У статті розглядаються результати дослідження стану соціалізації випускників реабілітаційних центрів з порушеннями опорно-рухового апарату та описуються шляхи перспективної роботи із ними в умовах центрів соціальної реабілітації.

*Ключові слова:* соціалізація, самостійне проживання, родинні стосунки, спілкування, працевлаштування, інформація, рівні соціалізації.

### **Саранча И. Г. Результаты исследования состояния социализации выпускников реабилитационных центров.**

В статье рассматриваются результаты исследования уровней социализации выпускников реабилитационных центров с нарушениями



опорно-двигательного аппарата и описываются пути перспективной работы с ними в условиях центров социальной реабилитации.

*Ключевые слова:* социализация, самостоятельное проживание, семейные отношения, общение, трудоустройство, информация, уровни социализации.

**Sarancha I.G. The research results of conditions of socialization of graduates from rehabilitation centers.**

The article discusses the results of socialization of graduates of rehabilitation centers disorders of the musculoskeletal system and describes how perspective works with them in terms of social rehabilitation centers.

*Key words:* socialization, independent living, family relationships, communication, employment, information, level of socialization.

УДК 376.1:51:159.93

**Сухоніна Н. С.**

**КОРЕКЦІЯ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
У СЛАБОЗОРИХ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ  
В ПІДГОТОВЧИЙ ПЕРІОД ВИВЧЕННЯ**

В контексті проблеми розвитку сенсорно-перцептивної діяльності вагоме значення надбає активізація педагогом потенційних можливостей дитини з порушеннями зору, тобто включення її компенсаторних механізмів.

Виходячи з того, що учні в класі відрізняються за характером та ступенем порушення зору, за часом виникнення зорового дефекту, рівнем дошкільної підготовки, розвиток сенсорно-перцептивної діяльності можливий завдяки організації індивідуального та диференційованого підходів з урахуванням пізнавальних можливостей в засвоєнні сенсорних еталонів та арифметичного матеріалу.

Цій умові спеціальної організації навчання дітей з порушеннями в сучасній тифлопедагогіці приділяється значне місце. Успішність навчальної діяльності залежить від індивідуальних особливостей психічних процесів учнів, а також від дошкільної підготовки дітей. Це дозволяє стверджувати, що розвиток сенсорно-перцептивної діяльності потребує диференційованого підходу, який дозволяє врахувати вікові, психолого-педагогічні, індивідуальні можливості кожного учня з порушеннями зору.

Врахування індивідуальних особливостей так само, як і диференційований підхід є одними з основних принципів корекційно-навчального процесу.

Вивчення математики в підготовчий період включає, насамперед, формування в учнів уявлень про арифметичний та геометричний матеріал (сенсорні еталони форми, розміру та ін.), яке ускладнюється недостатністю чуттєвого досвіду молодших школярів з ушкодженим зором. Тому важливого значення набуває формування в цих учнів навичок полісенсорного сприймання різноманітної інформації.

В рамках даної статті ми ставили за мету продемонструвати вплив засвоєння сенсорних еталонів та використання предметно-практичної діяльності при вивченні математики на корекцію перцептивного розвитку в слабозорих учнів.

Проведене нами дослідження переконливо засвідчило, що діти з порушеннями зору під час роботи з арифметичним та геометричним матеріалом використовують переважно ушкоджений зір і зовсім не знають можливостей інших збережених аналізаторів.

Засвоєння сенсорних еталонів – довгий і тривалий процес, який не обмежується рамками дошкільного дитинства [1]. Акцент при роботі із сенсорними еталонами має ставитись на засвоєнні учнями форми та величини предмета на основі використання зорово-дотикових сприймань. Одночасно зі сприйманням і засвоєння сенсорних еталонів форми діти ознайомлюються з квадратом, кругом, трикутником, прямокутником та овалом, вчаться розпізнавати їх за формою, правильно називати, а також здійснювати їх якісний аналіз, як того потребує процес формування елементарних математичних уявлень. В нашому дослідженні робота з формування сенсорних еталонів проводилася в наступних напрямках:

- зорово-дотикове сприймання предметів довкілля;
- зорово-дотикове сприймання величини предметів.

При роботі з сенсорними еталонами форми необхідно:

- вчити учнів на дотик під активним контролем зору диференціювати квадрат та прямокутник;
- формувати вміння розрізняти геометричні фігури на основі дотикового сприймання;
- формувати поняття про кути, вершини, сторони;
- вчити відрізняти круг та овал від інших геометричних фігур;
- формувати навички обстеження об'ємних та плоских геометричних фігур та ін.

При роботі з сенсорними еталонами величини необхідно:

- розвивати дотикову перцепцію;
- формувати уявлення про величину предметів з використанням дотику;
- вчити порівнювати предмети за допомогою дотику та зору;
- формувати навички пристосування рухів руки до особливостей предмета, який обстежується;
- вчити класифікувати предмети у групі та ін.

Висунена О. В. Запорожцем [3] гіпотеза про засвоєння дітьми сенсорних еталонів доводить, що в ході перцептивного розвитку дитина поступово оволодіває системами чуттєвих якостей предметів та застосовує їх як еталони для аналізу предметів навколишньої дійсності та упорядкування отриманих уявлень про властивості предметів. Спеціально організоване ознайомлення дітей з цими чуттєвими системами сприяє ефективності розвитку всіх видів сприймання.

Таким чином, математична діяльність дитини базується на предметно-практичній, ігровій, трудовій, мовленнєвій, навчальній діяльності. Тому наступною умовою нашого дослідження є реалізація предметно-практичної діяльності, гри, вербальних завдань в ході навчання.

Як вказував І. С. Моргуліс [4], практична діяльність дитини є найбільш активною формою її взаємодії з навколишнім середовищем. За результатами нашого дослідження предметно-практична діяльність як засіб пізнавальної діяльності у навчанні дітей з порушеннями зору здійснює ряд наступних завдань:

- готує дітей зі зниженим зором до самостійного виконання дій у визначеному порядку;
- навчає цілеспрямовано розглядати предмети, порівнювати їх між собою, аналізувати;
- знайомить з різноманітними матеріалами, їх ознаками та властивостями;
- розвиває самоконтроль, навчає порівнювати свою роботу із запропонованим зразком;
- виховує вміння працювати в колективі.

Перцептивний розвиток залежить від змісту діяльності, в процесі якої він відбувається. Велике значення набуває активність самої дитини в процесі формування перцептивних дій в процесі навчання. Сприймання розглядається як прогнозуюча діяльність мозку, формування якої пов'язано з предметно-практичною діяльністю [2, с. 15].

У розробленій нами системі навчання сенсорна перцепція представляється як активна, дослідницька діяльність, яка базується на конкретній предметній діяльності кожного учня.

В цьому зв'язку важливого значення набуває навчання дітей планомірного, послідовного обстеження з залученням збережених аналізаторів.

Виконання практичних дій вимагає використання полісенсорної основи пізнання. За допомогою полісенсорного обстеження за участю органів чуття різних модальностей можна досягти повноцінного створення у дітей з порушеннями зору різноманітних чітких і точних уявлень про предмети.

**Література:**

1. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет : [для воспитателя дет. сада] / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.
2. Григорьева Л. П. Проблема компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей (экспериментально-теоретический аспект) : [сообщение П] / Л. П. Григорьева // Дефектология. – 1999. – № 2. – С. 9–18.
3. Запорожец А. В. Психологические проблемы развития детского восприятия / А. В. Запорожец, М. И. Лисина // Развитие восприятия в раннем дошкольном детстве. – М. : Просвещение, 1966. – С. 3–15.
4. Моргуліс І. С. Методичні рекомендації до організації практичної діяльності в навчанні сліпих та слабозорих дітей / І. С. Моргуліс. – К., 1978. – 40 с.

**Сухоніна Н. С. Корекція сенсорно-перцептивної діяльності у слабозорих учнів на уроках математики в підготовчий період вивчення.**

Врахування індивідуальних особливостей, диференційований підхід, використання предметно-практичної діяльності є одними з основних принципів корекційно-навчального процесу.

*Ключові слова:* сенсорні еталони, перцептивний розвиток, практичні дії.

**Suhonina N. S. Correction of sensory-perceptive activity of the visually impaired students in math class in the preparatory period.**

Учет индивидуальных особенностей, дифференцированный подход, использование предметно-практической деятельности являются одними из основных принципов коррекционно-учебного процесса.

*Ключевые слова:* сенсорные эталоны, перцептивное развитие, практические действия.

**Suhonina N. Correction of sensory-perceptive activities of the visually impaired students in math class in the preparatory period.**

Taking into account individual peculiarities, differentiated approach, the use of subject-practical activities are one of the main principles of the correctional-educational process.

*Key words:* sensory standards, perceptive development, practical actions.

УДК 376-056.36:316.057

**Татьянчикова І. В.**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ  
СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ  
В МЕЖАХ СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Під впливом сучасних соціально-економічних змін у країні на перший план виходять питання соціалізації учнів з вадами розвитку. Особливої значущості набуває проблема забезпечення соціалізації дитини з вадами розумового розвитку та формування її особистості у закладах освіти, оскільки сім'я, як основний інститут соціалізації, не виконує своєї функції.

У психолого-педагогічній літературі розглядаються різні питання соціалізації дітей з інтелектуальними вадами (Л. І. Аксьонова, І. М. Бгажнокова, В. І. Бондар, А. М. Висоцька, Н. П. Павлова, А. І. Раку, Н. Л. Коломинський, Т. Л. Лещинська, Ж. І. Намазбаєва, В. М. Синьов, О. П. Хохліна, Л. М. Шипіцина та ін.), увага акцентується саме на поступовому зростанні особистості дитини в процесі набуття нею соціального досвіду і соціальних якостей в межах спеціального навчального закладу.

Визначення психолого-педагогічних основ соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку, розробка педагогічної системи цілеспрямованого корекційно-виховного впливу передбачає передусім вивчення особливостей їхньої соціалізації.

У зв'язку з цим, основним завданням нашого дослідження на експериментальному етапі було вивчення особливостей соціалізації школярів даної категорії на різних її стадіях під час їхнього перебування в спеціальному навчальному закладі, у межах даної статті вони розглядаються на етапі адаптації та індивідуалізації.

Розробляючи методику експерименту, ми виходили з розуміння суті процесу соціалізації, визначення її теоретичних засад, розгляду суті її ключових питань та понять, відповідних механізмів і показників прояву на кожній стадії соціалізації, а також з'ясування концептуальних підходів щодо цієї проблеми та шляхів її розв'язання.

Отже, соціалізацію ми визначаємо як процес становлення особистості у певних соціальних умовах; процес засвоєння нею суспільного досвіду і його перетворення у власні цінності та орієнтації, вибіркоче залучення у свою систему поведінки ті норми і шаблони, які прийняті у суспільстві. Засвоєння соціального досвіду при цьому здійснюється поетапно, на кожному з етапів особистість набуває різних новоутворень, соціальних якостей, у край необхідних для її формування. Слід зазначити, що становлення особистості відбувається тільки в процесі соціалізації (зовнішня детермінація) і індивідуалізації завдяки

розвитку самосвідомості (внутрішня детермінація). Це стає можливим при проходженні дитиною з вадами інтелектуального розвитку всіх стадій соціалізації (адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової стадії) в межах спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи. Особливого значення набуває корекційна робота в навчальному закладі на кожному з зазначених етапів.

Дослідженням були охоплені учні спеціальних загальноосвітніх (допоміжних) і загальноосвітніх шкіл I-III ступенів Донецької області.

**Стадія адаптації.** Суть адаптації полягає у пристосуванні дитини до існування в соціумі відповідно до його норм і вимог. В межах спеціального навчального закладу адаптація, як етап соціалізації, пов'язується з віком 7-10 років, тобто це перші три-чотири класи школи. На цьому етапі дитина засвоює новий для неї соціальний досвід, пов'язаний з початком навчання, відповідні норми поведінки, копіюючи, без критичного осмислення, по суті – це входження дитини в нові для неї умови школи. Серед видів адаптації вирізняються фізіологічна, психологічна, соціальна та їх похідні - психофізіологічна, соціально-психологічна. При цьому ми визначили такі показники адаптованості в цей період: задовільне фізичне та психічне самопочуття, задоволеність життям, відсутність невротичних проявів: тривожності, агресивності, страхів, плаксивості, уникання відвідування школи (психофізіологічні); задоволеність перебуванням і спілкуванням з однолітками в колективі, неконфліктність, емоційний комфорт, здатність до емпатії (соціально-психологічні); успішність діяльності та готовність її виконувати, відповідність пристосування у зв'язку з вимогами соціума, виконання адекватних соціальних ролей (соціальні).

Таким чином, стадія адаптації передбачає забезпечення умов для більш ефективного засвоєння дитиною суспільного досвіду у вигляді накопичених людством знань і способів дій (вмін та навичок), а також формування у неї адаптивних можливостей та долання проявів дезадаптивності, що має особливе значення для дитини з вадами інтелектуального розвитку. Ось чому, ми вважаємо, що на етапі адаптації найбільш важливим є саме формування адаптивних можливостей у дитини та усунення дезадаптаційних проявів за вище зазначеними параметрами, що ми визначили як показник ефективності психолого-педагогічного впливу на дитину на цьому етапі в процесі її соціалізації в умовах спеціальної загальноосвітньої школи. Тому саме зазначене ми брали за предмет вивчення на етапі адаптації.

При цьому найбільший акцент ми робили на вивченні адаптивних можливостей у дитини на психофізіологічному та соціально-психологічному рівні (брали по два найбільш суттєвих, з нашої точки зору, показники кожного з них), тобто ми вивчали на першому з них - загальне самопочуття дитини, наявність або відсутність у неї невротичних проявів: стану тривожності та агресивності; на другому -



задоволеність перебуванням дитини в колективі, її неконфліктність, емоційний комфорт і здатність до емпатії.

Дослідженням на стадії адаптації були охоплені учні 3 класів спеціальних загальноосвітніх (допоміжних) шкіл і загальноосвітніх шкіл I-III ступенів.

Визначення адаптивних можливостей дітей з вадами інтелектуального розвитку здійснювалося на основі використання методів психолого-педагогічної діагностики: опитування (бесіда, анкетування, тестування), спостереження, експертної оцінки, методу інтерв'ювання, вивчення шкільної документації, методу вивчення процесу діяльності (аналізу продуктів діяльності школярів); вивчення та узагальнення педагогічного досвіду щодо стану забезпечення адаптації, методу порівняльного аналізу і синтезу результатів дослідження, статистичних методів обробки інформації.

Вивчення психофізіологічної адаптації здійснювалося за обраними нами показниками: загальне самопочуття дитини, відсутність невротичних проявів (тривожності, агресивності). Ці показники визначалися, окрім представлених вище класичних методів, стандартизованими психологічними методиками, які були модифіковані під предмет нашого дослідження з урахуванням особливостей дітей з вадами розумового розвитку. Загальне самопочуття дитини оцінювалося на підставі методики діагностування самопочуття, активності і настрою (методика САН). Наявність у дитини невротичних проявів вивчалася на підставі методик: Ч. Д. Спілбергера і Філіпса (тривожність, шкільна тривожність), А. Басса і А. Дарки (агресивність).

Другим напрямком нашої роботи було вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації учнів з інтелектуальними вадами. Під соціально-психологічною адаптацією ми розуміємо процес пристосування людини до умов життєдіяльності в групі.

Вивчення соціально-психологічної адаптації здійснювалося за обраними нами показниками: задоволеність дитини взаємостосунками з однолітками, а саме: як вона відчуває себе в колективі, її неконфліктність і емоційний комфорт, а також здатність дитини до емпатії, тобто її спроможність до співчуття та співпереживання. Для вивчення використовувались стандартизовані психологічні методики (методика К. Роджерса і Р. Даймонда, методика К. Томаса, методика А. Мехрабієна і Н. Епштейна і т. ін.).

**Стадія індивідуалізації.** Суть індивідуалізації полягає в усвідомлюванні дитиною своїх можливостей: розумових, фізичних, здатності до навчання, праці та ін. при критичному ставленні до суспільних норм поведінки.

Стадія індивідуалізації припадає щонайбільше на підлітковий та юнацький вік. Якщо на першій стадії соціалізації (адаптації) найбільш важливим було засвоєння, то на другій – відтворення, причому в індивідуальній формі, відбувається «... входження підлітка у більш

широке коло спілкування з одночасним інтенсивним розвитком внутрішнього життя...» [1, с. 85].

Психолого-педагогічний вплив на дитину на цьому етапі соціалізації передбачає виявлення у неї її можливостей (особливостей, задатків, здібностей, нахилів, позитивних якостей) і розвиток самосвідомості, допомогу в адекватному усвідомленні себе і своїх можливостей. Відповідно, предметом корекційно-розвивального впливу та показниками його ефективності є самосвідомість, самооцінка дитини та її психофізіологічні можливості, їх розвиток.

Дослідженням на стадії індивідуалізації були охоплені учні 5 класів спеціальних загальноосвітніх (допоміжних) шкіл і загальноосвітніх шкіл I-III ступенів.

Важливим напрямком нашої роботи ми обрали вивчення самосвідомості школярів, оскільки процес становлення особистості дитини, набуття нею соціальних якостей – це насамперед процес розвитку свідомої особистості: без свідомості і самосвідомості не може бути і особистості. У структурі самосвідомості ми виділили: самопізнання (інтелектуальний аспект пізнання себе) і самовідношення (емоційне відношення до самого себе).

Вивчення самосвідомості здійснювалось через опитування учнів, яке ми проводили як в індивідуальній усній формі, так і за допомогою анкет, а також в процесі бесід. Опитування було спрямоване на виявлення у підлітка знань про самого себе (самопізнання), а саме: наскільки він знає себе, свої якості, психофізіологічні і індивідуальні особливості, чи реалізує їх в процесі свого навчання і певній діяльності, наскільки реалізує під час виконувannya різних завдань, чи розуміє свою соціальну роль в колективі однолітків, як усвідомлює своє місце серед інших людей тощо.

Метод експертної оцінки використовувався нами для оцінювання педагогами кожної дитини, ступеня прояву її індивідуальності, адекватності її самосвідомості, наявності і прояву її особистісних якостей.

Вивчення самосвідомості учнів здійснювалося також стандартизованими психологічними методиками, які були модифіковані нами під предмет дослідження з урахуванням психофізичних особливостей підлітків з інтелектуальними вадами (тест «Автопортрет» Р. Бернса, опитувальник Г. Ю. Айзенка, опитувальник Р. Кетела).

Одним із показників успішної соціалізації дитини є її адекватна самооцінка. Самооцінка – це «...оцінка особистістю себе, своїх фізичних, інтелектуальних, емоційно-вольових, комунікативних, моральних якостей, життєвих можливостей, відношення до себе оточуючих і свого місця серед них» [2, С. 110]. Самооцінка є ядром особистості, одна із головних характеристик її самосвідомості, від неї залежить критичність, вимогливість особистості до себе, відношення до успіхів та невдач. Самооцінка виступає регулятором взаємовідношень дитини із зовнішнім

середовищем, оскільки учень поступово усвідомлює свою «цінність» і виділяє себе як особистість в цілому.

Самооцінку підлітків ми визначали класичними методами, які були задіяні при вивченні їхньої самосвідомості: опитуванням, бесідою, анкетуванням, експертною оцінкою, ранжуванням тощо, та стандартизованими психологічними методиками (методика «Драбинка» С. Г. Якобсона і В. Г. Щура, проективний тест Я. Л. Коломинського, методика Дембо-Рубінштейн у модифікації А. М. Прихожан, методика ранжування С. А. Будасі і т. ін.).

На етапі індивідуалізації особливого значення набуває також вивчення психофізіологічних можливостей учнів з інтелектуальними вадами (особливостей, задатків, здібностей, нахилів, позитивних якостей), від яких залежить ступінь їхньої соціалізації.

Отже, здібності дитини ми розглядаємо як внутрішні умови подальшого розвитку її особистості в процесі соціалізації (на етапі індивідуалізації) в межах спеціального навчального закладу. При цьому особливого значення набуває спеціальна робота по виявленню здібностей у школярів та їх безпосередній розвиток, але діяти треба через призму розгляду особистості, з урахуванням принципів особистісного підходу.

Особливу увагу ми звертали на експертну оцінку дітей педагогами, оскільки вони могли надати об'єктивну картину розвитку кожної конкретної дитини: її соціальної поведінки, індивідуальних особливостей, її можливостей і позитивних якостей, на які можна спиратися в плані підвищення ефективності соціалізації підлітків, що потребує насамперед посилення їхніх індивідуальних спроможностей. Були задіяні також стандартизовані психологічні методики.

Визначення психолого-педагогічних основ соціалізації учнів з інтелектуальними вадами передбачає також вивчення предмету корекційно-розвивальної роботи та показників її ефективності на стадії інтеграції та трудовій стадії в межах спеціального навчального закладу.

### **Література:**

- 1. Психологія особистості:** Словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
- 2. Рибалка В. В.** Методологічні питання наукової психології : навчально-методичний посібник / В. В. Рибалка. – К.: Ніка-центр, 2003. – 204 с.
- 3. Столяренко Л. Д.** Основы психологи ; изд. 3-е, перераб. и доп. / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 704 с.

**Татьянчикова І. В. Психолого-педагогічне вивчення особливостей соціалізації учнів з інтелектуальними вадами в межах спеціального навчального закладу.**

Стаття присвячена вивченню особливостей соціалізації учнів з інтелектуальними вадами на стадії адаптації і індивідуалізації. Визначені

предмет корекційно-розвивального впливу і показники успішності соціалізації на кожній стадії, а також методи їхнього вивчення.

*Ключові слова:* особистість, соціалізація, адаптація, індивідуалізація, інтеграція.

**Татьянчикова И. В. Психолого-педагогическое изучение особенностей социализации учащихся с интеллектуальными нарушениями в пределах специального учебного заведения.**

Статья посвящена изучению особенностей социализации учащихся с интеллектуальными нарушениями на стадии адаптации и индивидуализации. Определены предмет коррекционно-развивающего влияния и показатели успешности социализации на каждой стадии, а также методы их изучения.

*Ключевые слова:* личность, социализация, адаптация, индивидуализация, интеграция.

**Tatyanchikova I. V. Psychological study of the particularities socialization pupils with intellectual breaches within special educational institution.**

The Article is dedicated to study of the particularities socializations pupils with intellectual breaches on stage of the adaptation and individualization. It is determined subject of correctional-developping influences and factors of success socializations on each stage, as well as methods of their study.

*Keywords:* the personality, socialization, adaptation, personalization, integration.

УДК 376.1-056.36:376.016

**Товстоган В. С.**

**АНАЛІЗ СИСТЕМ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЩОДО  
МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО  
ВИПУСКНИКА В УМОВАХ ШКОЛИ**

Однією з характерних рис кінця ХХ і початку ХХІ століть є перетворення науки в безпосередню виробничу силу (запровадження у виробництво нової техніки і технологій, нових матеріалів, зростання обсягу знань тощо), яка у свою чергу впливає на форми, зміст і методи трудової підготовки. Внаслідок цього змінюються зміст і засоби праці, структура й технології виробництва (у розвинутих країнах ця зміна проходить кожні 2-3 роки). Якісні зміни стосуються і кваліфікації робочої сили, де на перше місце висунуті розвинені творчо-технічні здібності, широкий круг компетентностей. Зазначене зумовлює зміни в шкільній системі трудової підготовки учнів допоміжних шкіл (шкіл-

інтернатів), де професійно-трудова підготовка відводиться одне з головних місць. На даний тип навчальних закладів покладені завдання підготувати учнівську молодь до застосування своїх знань на практиці, орієнтації в сучасному світі професій, адекватного й осмисленого вибору спеціальності тощо. Відбулось зміщення акцентів на ініціативу, творчість, компетентність.

Метою нашого дослідження є аналіз існуючих систем трудового навчання на предмет здатності їх формувати компетентних працівників відповідно до вимог сучасного виробництва.

Компетентність є одним із показників сучасного кваліфікованого робітника і спеціаліста, й ґрунтується на високому рівні загальноосвітньої та професійної підготовки зі значним домінуванням загальноосвітньої. Забезпечити належну фахову підготовку учнів в умовах школи, на думку українських науковців (Н. Бібік, С. Бондар, О. Пометун, О. Овчарук та ін.), мають ключові компетентності. Серед них нас цікавитиме професійно-трудова компетентність.

Загалом компетентність є трикомпонентною індивідуальною характеристикою людини, в якій присутні: діяльнісний компонент (характеризує стійку здібність до продуктивної діяльності); освітній компонент (обумовлює постійний розвиток, гнучкість і динамічність знань, умінь і навичок); особистісний компонент.

Трудова компетентність пов'язана з функціональною грамотністю; умінням організувати власну трудову та підприємницьку діяльність; оцінювати власні професійні можливості, здатність співвідносити їх із потребами ринку праці; крім того вона пов'язана з оволодінням уміннями та навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки, здатністю використовувати джерела інформації для власного розвитку [1, с.2].

Чи відповідає сучасним викликам навчальний процес в допоміжних школах (школах-інтернатах)?

Проаналізуємо існуючі системи трудового навчання.

Розвиток виробництва поділяється на три складові: універсальне виробництво – робітник, застосовуючи ручну працю виконує всі операції з виготовлення виробу; поточне – діяльність робітника зводиться до нескладних і одноманітних трудових прийомів; комплексна механізація та автоматизація – робітник, не застосовуючи ручної праці, керує і контролює процес виготовлення виробу. Кожна з перерахованих стадій здійснювала різні виробничі процеси і відповідно до цього змінювалася трудова підготовка майбутніх фахівців.

Предметна (шведська) система трудового навчання передбачала виготовлення різних предметів не за кресленням, а за зразками-моделями, і тому не розвивала технічне мислення, не формувала вмінь вирішувати конструкторські завдання творчого характеру. Виконавши 100 предметів, учень опановував 88 прийомів обробки матеріалу. Моделі підбиралися так, щоб кожний прийом повторювався 9 разів і поступово

ускладнювався, а нові вводилися поступово. Одна серія прийомів мала 774 вправи.

Операційна (датська) система дещо різнилася від предметної. Тут головна увага спрямовувалася на опанування учнем кращих прийомів обробки матеріалу, а не на точне виготовлення предмета. Якщо через модель цього не досягалось, то вдавалися до відпрацювання вправ, які розвивали цей прийом. Система звертала увагу на правильність робочої пози, володіння інструментом, точність прийомів, розуміння вправ та використання малюнків і креслень. Вона мала три етапи: перший формував уміння користуватися інструментом і досягати точності обробки; другий передбачав виготовлення простих або деяких частин складного предмета; третій – складання деталей, що були виготовлені, та їх остаточну обробку.

Операційно-предметна системна (автор С. О. Владімірський), передбачала застосування операційної системи на початку навчання учнів ремеслу, зосередивши всю увагу на вивчення комбінацій операцій і прийомів під час виготовлення типових для даної професії виробів. За цією системою здійснюється і сучасне трудове навчання учнів. Таке поєднання двох систем є виправданим для виробництва, яке є ремісничим, або частково механізоване. Але за цією системою неможливо приділити увагу розвитку творчо-технічних здібностей учнів.

Моторно-тренувальна система, розроблена центральним інститутом праці (ЦП), приділяючи увагу багаторазовим повторенням одних і тих операцій, прийомів і вправ, була виправдана для індустріального періоду: учень виконував спеціально підібрані вправи, які забезпечували встановлення зв'язків, закріплення виробничих прийомів, застосованих у попередніх вправах. Під час навчання за цією системою закріплювалися навички правильно стояти, тримати інструмент, виконувати рухи, дотримуватися визначеного темпу, розподіляти зусилля, координувати рухи і їх точність. Термін навчання за цією системою мав чотири періоди: прийоми (формування трудових рухів), операції (виховання навички виконувати певні операції), виконання комплексу вправ, де операції мають взаємозв'язок, та привчання виконувати роботу самостійно. Але, як і попередні, ця система не сприяла розвитку технічної творчості учнів.

Операційно-комплексна система трудового навчання майже однакова із системою ЦП, хоч і має певні переваги, які дозволяють учням після вивчення операцій і прийомів обробки матеріалу самостійно виготовляти різні предмети, сприяє вдосконаленню набутих умінь на виробництві.

Ретроспективний аналіз показав, що різні виробничі процеси відповідно змінюють і трудову підготовку учнів.

Всі зазначені системи трудового навчання забезпечують репродуктивну передачу знань від учителя до учня, а це не сприяє розвитку творчих техніко-технологічних рис майбутнього компетентного



працівника, і не відповідають вимогам сучасного інформаційного та високотехнологічного виробництва.

Так, операційно-предметна та операційно-комплексна системи навчання озброюють учнів певними універсальними знаннями та вміннями, потрібними для ремісництва, але не в змозі вирішити завдань, поставлених сучасним виробництвом, а саме: не формують робітника, який зможе самостійно вирішувати творчі завдання технічного змісту, приймати креативне рішення під час управління механізмами тощо.

Сучасна трудова підготовка учнів має враховувати вимоги ринку праці щодо інтенсифікації виробництва, потребу в компетентних фахівцях з творчими техніко-технологічними здібностями та забезпечити їх формування.

В цьому напрямку педагогічною наукою вже зроблені певні кроки. Так, у сучасній системі трудового навчання в Росії формування майбутніх фахівців відбувається за конструкторсько-технологічною системою, яка надає можливість для розвитку технічної творчості учнів.

В Україні постановою Кабінету Міністрів України №24 від 14.01.2004р. затверджено Державний стандарт базової і повної середньої освіти, яким введено нову освітню галузь «Технологія» [2, с. 1]. Основною метою технологічної освіти є формування технічно і технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, забезпечення умов для їх професійного визначення, вироблення навичок творчої діяльності, здійснення допрофесійної та професійної підготовки з урахуванням індивідуальних можливостей.

Технологічна освіта передбачає перехід від предметного до проблемно-орієнтованого навчання. Реалізація Концепції технологічної освіти здійснюється через навчально-трудоий процес, який організовується на засадах проектно-технологічної системи навчання. Вона спрямована на формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальних та предметно-перетворюючих знань і вмінь, передбачає такі етапи діяльності як обґрунтування, планування, розроблення конструкції, технологію виготовлення та реалізацію об'єктів проектування. На відміну від інших систем трудового навчання вона характеризується творчою діяльністю, кінцевим результатом якої є виготовлення та захист творчого проекту. В основу реалізації трудового навчання молодших школярів покладено метод ігрових проектів, який вимагає від учителя й учнів поєднання мовленнєвих, графічних і предметно-перетворювальних дій.

Теоретико-методологічними засадами даної системи є те, що в ній реалізується ідея про органічне поєднання конструктивних умінь із навчанням практичних умінь і навичок за допомогою системи навчального предмета. Зазначена система, як показує практика допоміжних шкіл (Кіровоградська, Миколаївська, Херсонська області,

м. Севастополь та ін.), не використовується вчителями трудового навчання.

Тому актуальною, на нашу думку, для практики трудового навчання учнів з психофізичними вадами розвитку буде апробація проектно-технологічної системи навчання.

Як відомо, результатами навчальної діяльності учнів на всіх етапах шкільної освіти мають бути сформовані компетентності [1, с. 1]. До складових навчальних компетентностей технологічної (трудової) освіти відносять графічну, технічну, технологічну, проектну (О. Коберник, В. Сидоренко). Важливе місце в системі технологічної освіти належить формуванню інформаційної, підприємницької та інших видів компетентності.

Ефективність навчально-трудової діяльності залежить від педагогічних умов, серед яких особливого значення набувають: творча діяльність учителя трудового навчання; формування в учнів почуття задоволення своєю роботою і впевненість у власних творчих можливостях; висока технологічна і естетична культура.

Ефективність організації навчально-виховного процесу визначається упровадженням нових технологій навчання з урахуванням особистісних прагнень і можливостей; мотивацією навчально-трудової діяльності; закріпленням успішних її результатів; поступовим ускладненням змісту діяльності; розвитком активності і самостійності тощо.

Розпорядженням Міністерства освіти і науки від 22.07.2010р. №111-р визначено орієнтовний перелік професій, за якими може здійснюватись професійна підготовка учнів у системі загальної середньої освіти за Типовими навчальними планами. Зокрема, це – кухар, муляр, столяр будівельний, штукатур, тесляр, маляр, швачка, вишивальниця, квіткарка, манікюрниця, покоївка, озеленювач, різб'яр по дереву та бересту, продавець (з лотка на ринку) тощо. Затверджений перелік напрямків технологічної (трудової) освіти розширює можливості індивідуального підходу учителів трудового навчання до учнів згідно їх інтересів, нахилів, здібностей, потреб та можливостей як у класній, так і позакласній роботі, орієнтації школярів на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності, чим забезпечується реалізація особистісно орієнтованого навчання.

Таким чином, черговим завданням нашого дослідження є апробація проектно-технологічної системи навчання, рекомендованого МОНМС України для масової школи, в професійно-трудої підготовці учнів допоміжної школи як засіб реалізації компетентнісного підходу в школі.

### **Література:**

**1. Наказ** МОН України від 05.05.2008 №371 “Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної

середньої освіти”. 2. **Постанова** Кабінету Міністрів України від 14.01.2004р. №24 «Державний стандарт базової і повної середньої освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)

**Товстоган В. С. Аналіз систем трудового навчання щодо можливості формування компетентного випускника в умовах школи.**

У статті аналізуються системи трудового навчання на відповідність їх вимогам сучасного виробництва.

*Ключові слова:* високотехнологічне виробництво, система трудового навчання, зміст та методи трудового навчання.

**Товстоган В. С. Анализ систем трудового обучения на предмет возможности формирования компетентного выпускника в условиях школы.**

В статье анализируются системы трудового обучения на соответствие их требованиям современного производства.

*Ключевые слова:* высокотехнологическое производство, система трудового обучения, содержание и методы трудового обучения.

**Tovstogan V. Analysis of the labour departmental on ability to form a competent worker.**

In the article teaching the labour departmental teaching is analysed on conforming to their requirements of modern production.

*Keywords:* hi-tech production, labour departmental teaching, maintenance and methods of labour studies.

УДК 378

**Шевцов А. Г.**

### **ОРТОПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО СТВОРЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ**

В Україні за останні роки спостерігається помітний ріст інвалідності серед дітей, який є результатом хронічної та поєднаної патології. За даними Центру медичної статистики МОЗ України у 2010 р. серед дитячого населення було зареєстровано близько 11 млн 757,7 тис. випадків хвороб, виявлених вперше (захворюваність) і 16 млн 148,5 тис. звертань на рік з приводу всіх хвороб (поширеність). Відносний показник захворюваності (на 1 тис. відповідного населення) становив 1454,96, а поширеності – 1998,3. За останні п'ять років (з 2006 р.) помітна тенденція до зростання показника захворюваності та поширеності хвороб

відповідно з 1261,2 до 1454,96 (на 15,36%) і з 1813,7 до 1998,3 (на 10,18%).

Питома вага дітей з інвалідністю віком до 16 років, інвалідність у яких пов'язана з патологією нервової системи у кожному році складає близько 20 %. Зокрема, поширеність дитячого церебрального паралічу досить висока і становить 2-3 випадки на 1000 живих немовлят. Крім того, 60-80% усіх випадків ДЦП – це спастичні форми хвороби. За даними МОЗ, в Україні нині зареєстровано близько 20 тис. хворих на ДЦП. На превеликий жаль, сучасний рівень медицини не дозволяє дитині позбутися ДЦП, але сучасне суспільство спроможне зробити так, аби така дитина мала свободу руху, була соціально мобільною та інтегрованою, здобула освіту, отримала роботу тощо. Близько 50% дітей з ДЦП мають нормальний або майже нормальний інтелект, що дозволяє їм вчитися за звичайними шкільними програмами, відвідувати інтегровані навчальні заклади або навчатися на дому.

Розглянемо концептуальні підходи до створення корекційно-реабілітаційного простору для дітей з церебральним паралічем з точки зору ортопедагогіки. Ортопедагогікою (від грец. Орθος - прямий) ми називаємо науку про принципи, закономірності, зміст, методи і форми навчання та виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Серед останніх виділяються діти з органічними ураженнями нервової системи (дитячий церебральний параліч, наслідки поліомієліту, травми спинного мозку тощо), з вродженою патологією опорно-рухового апарату, з набутими захворюваннями та порушеннями опорно-рухового апарату. Ортопедагогіка розвивається на основі загальних принципів педагогіки, дефектології, реабілітології з урахуванням даних таких споріднених дисциплін, як ортодизонтогенез та ортопсихологія.

У цілому, складний процес здобуття освіти дитиною з ДЦП ми можемо розглядати у таких видах організаційно-педагогічних умов: 1) у закладах системи спеціальної освіти; 2) в інтегрованих (інклюзивних) загальноосвітніх навчальних закладах; 3) у навчально-реабілітаційних центрах; 4) в умовах надомного навчання (дистанційної освіти).

Проте, процес розв'язання цієї проблеми ускладнюється певними обставинами, пов'язаними з клінічними характеристиками цього захворювання. Адже, дитячий церебральний параліч – це фактично комплекс симптомів, які виникають через аномалії будови або пошкодження частини головного мозку, що відповідає за рухові функції, координацію рухів. Пошкодження структури головного мозку може відбутися в ході вагітності або під час пологів. Проявляється захворювання відразу після народження, або його ознаки розвиваються протягом першого року життя.

Суттєво, що до основного симптому ДЦП – руховим розладам, проблемам з локомоторними та постуральними можливостями дитини – в більшій частині випадків приєднуються порушення психіки, мовлення (80%), зору (20%), слуху (15%), кінестетичного сприймання (15%) та ін.

Часто діти з церебральним паралічем мають і інші порушення, наприклад понижений інтелект, у деяких – значно виражена затримка розумового розвитку. Таким чином, це дуже складна категорія порушень психофізичного розвитку («група синдромів» за Леоном Бадалян), адже її характерною особливістю є поліморфізм клінічної картини зі своїм комплексом коморбідних синдромів, незважаючи на те, що всі ці порушення об'єднуються в один нозологічний статус – порушення моторної сфери.

Полісиндромність та складна етіологія ДЦП спричиняє і багатоаспектність реабілітаційного процесу, мультивекторність корекційного медико-психолого-педагогічного впливу на фізичне, психічне та соціальне здоров'я дитини, його особистісний розвиток.

Мультдисциплінарний характер реабілітування дітей, хворих на ДЦП, чітко усвідомлюють лікарі-неврологи. Так в Енциклопедії відновного лікування хворих на дитячий церебральний параліч, яка написана колективом авторів під керівництвом дитячого невролога, доктора медичних наук, заслуженого діяча науки Російської Федерації К. О. Семенової, обґрунтовується доцільність введення поняття „реабілітаційна допомога” за такою схемою: „Це вид діяльності, який здійснюється різними спеціалістами (лікарями, психологами, педагогами, соціальними працівниками) у процесі реабілітування. У такому розумінні реабілітаційна допомога включатиме медичну допомогу на етапі відновного лікування (медичне реабілітування), психологічну, педагогічну та соціальну корекцію на різних етапах реабілітування” [2, с. 106].

Або, наприклад, професор В. І. Козьявкін зі своїми колегами у рамках впровадження системи інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації дітей з ДЦП зазначає необхідність об'єднання зусиль всіх учасників реабілітаційного процесу, зокрема пацієнта і його сім'ї, у питаннях психологічного адаптування та соціалізації хворої дитини [4]. На особливу роль фактора мотивації та інші особистісні фактори у медичному реабілітуванні звертає увагу і російській реабілітолог Е. Т. Лільїн [2].

На нашу думку, за таких підходів до медичного реабілітування значно підвищується особистісний фактор у здійсненні цього процесу, а відтак і мета підвищення якості життя засобами відновного лікування також має психолого-педагогічне забарвлення і дотичне до освітніх принципів формування відповідних способів діяльності реабілітованого.

З іншого боку, зростає методологічне розуміння необхідності та практичне впровадження методів відновного лікування дітей з ДЦП під час організації навчально-виховного процесу у поєднанні з психологічними та соціальними корекційними чинниками впливу на розвиток дитини.

Крім того, враховуючи зростаючу роль інженерно-технічних

засобів у системі корекційно-реабілітаційної роботи (зокрема, новітніх технологій) та увагу реабілітаційних концепцій до архітектурно-середовищних аспектів компенсації обмежень життєдіяльності людини сфера впливу на взаємодію людини із навколишнім середовищем виокремлюється у додаткову групу чинників, яку можна назвати техніко-середовищним фактором освіти та реабілітації. Цей фактор самостійно, а більше – у комбінації з іншими факторами, дає підстави для виділення окремих інтегрованих видів реабілітування, таких як соціально-побутове, соціально-середовищне, техніко-середовищне реабілітування тощо.

Отже, як доведено у [3], базові аналітичні конструкти комплексного реабілітування людини з обмеженнями життєдіяльності як системи представлені медичним компонентом, психологічним та педагогічним компонентами, елементами соціального та техніко-середовищного реабілітування. Наведені компоненти становлять цілісну модель єдиного реабілітаційного процесу, що має на меті надання повного комплексу освітньо-реабілітаційних послуг для індивіда.

Отже, для дитини з порушеннями опорно-рухового апарату потрібні особливі форми організації розвивального середовища, освітні елементи якого набувають спеціального корекційного змісту. Це середовище, окрім елементів, які безпосередньо відносяться до навчально-виховних інструментів, містить також і відповідні медичні, соціально-побутові, соціально-економічні умови, організаційні, інформаційні, архітектурні, технічні і реабілітаційні засоби, що сприяють адаптації та інтеграції дитини, полегшують її життя й навчання, створюють комфорт і забезпечують відповідні стандарти якості життя. Такий освітній простір повинен мати спеціальні фізичні властивості (бути безбар'єрним, відповідати певним санітарно-гігієнічним умовам тощо), бути обладнаним спеціальними технічними пристосуваннями та пристроями і так далі.

Подібне середовище, яке є специфічно організованим як у просторі, так і в часі, на макрорівні включає також спеціальні корекційно-освітні служби, мережу установ і центрів реабілітації, систему роботи з батьками, державне соціально-правове забезпечення дитини та її сім'ї тощо. Ці додаткові елементи системи корекційно-реабілітаційної роботи з дитиною інтенсивно взаємодіють один з одним, а також безпосередньо з елементами освітньої системи. Команда фахівців, що працює у такому просторі, має бути міждисциплінарною; такою, що складається з «вчителів-предметників», корекційних педагогів, спеціальних психологів, лікарів, соціальних працівників, реабілітологів. Без сумніву, такі фахівці повинні пройти спеціальну підготовку у сфері корекційного розвитку дітей з обмеженнями життєдіяльності різних нозологій.

Цілі, які породжують таке середовище, є не лише виховними, розвивальними і корекційними, але й реабілітаційними. Саме через ці обставини таке середовище коректно називати корекційно-



реабілітаційним освітнім простором. Доречно говорити в цій площині також і про поняття корекційно-розвивального реабілітаційного простору. Ідейною предтечею концепції корекційно-реабілітаційного простору можна вважати М. Монтесорі з її системою сенсорно-моторного виховання дітей з вадами психофізичного розвитку.

Цей корекційно-реабілітаційний простір фактично є тим духовно-матеріальним середовищем, без якого ефективно виконання завдань комплексної реабілітації і розвитку дитини з інвалідністю неможливе. Необхідність в спеціальній керованій реабілітаційній діяльності зі створення відповідної топології і змісту такого простору можна назвати принципом організації реабілітаційного простору. Така діяльність повинна ґрунтуватися на цілісній взаємодії педагога (реабілітолога), дитини та її батьків як суб'єктів системного корекційно-розвивального процесу. При цьому твірною основою реабілітаційного процесу, який розгортається у цьому середовищі, є освітній чинник, а провідним принципом побудови реабілітаційного простору - освітній принцип соціального реабілітування.

У парадигмі нової науки ортопедагогіки проблеми корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми порушеннями опорно-рухового апарату нами пропонується розглядати у площині діяльнісного підходу. Коротко сутність діяльнісної теорії реабілітування можна висловити такими положеннями:

1. Кінцевою метою реабілітування є формування способу дій, що можуть подолати обмеження життєдіяльності, які призводять до інвалідності.

2. Спосіб дій може бути сформований тільки у результаті спеціально організовуваної усвідомленої діяльності, яку називають реабілітаційною діяльністю реабілітованого, або самореабілітуванням.

3. Механізмом ефективного реабілітування ні у жодному разі не є „силове” формування або примусова корекція необхідних властивостей психіки та організму, нав'язане суб'єктом об'єкту, а натомість є управління свідомою реабілітаційною діяльністю реабілітованого як суб'єкта системного корекційно-реабілітаційного процесу [3].

Таким чином, ми приходимо до поняття відкритої особистісно орієнтованої п'яти-факторної діяльнісної моделі процесу комплексного медико-соціально-психолого-педагогічного реабілітування. Вона включає такі фактори, або модальності впливу, як:

1) соціальний фактор – група чинників впливу на дитину як на суб'єкт соціальних відносин;

2) педагогічний фактор – група чинників впливу на дитину як на суб'єкт діяльності;

3) психологічний фактор – група чинників впливу на особистісну сферу дитини;

4) медичний фактор – група чинників впливу на здоров'я дитини;

5) техніко-середовищний фактор – група інженерно-технічних та архітектурно-середовищних аспектів компенсації обмежень життєдіяльності людини та впливу на сферу взаємодії дитини із навколишнім середовищем [3].

Отже, ортопедагогічний підхід до створення корекційно-реабілітаційного простору для дітей з церебральним паралічем означає такі принципи:

1) врахування поліморфності клінічних проявів та складності патогенезу ДЦП у площині етіопатогенетичного принципу соціального реабілітування;

2) мультифакторність комплексного корекційно-реабілітаційного впливу на фізичне, психічне та соціальне здоров'я й розвиток дитини;

3) застосування діяльностного підходу у моделюванні корекційно-реабілітаційного процесу:

4) особистісно-орієнтована спрямованість процесу реабілітування;

5) застосування відкритої особистісно орієнтованої п'ятифакторної діяльнісної моделі процесу комплексного медико-соціально-психолого-педагогічного реабілітування;

6) використання інтегральних міждисциплінарних корекційно-реабілітаційних технологій;

7) інтеграція усіх способів освоєння дитиною світу;

8) діалектичність єдності та специфічності корекційно-реабілітаційних модальностей фахового впливу на розвиток дитини та мультидисциплінарність командної роботи педагогів і реабілітологів.

Сутність феномену інтегральних корекційно-реабілітаційних технологій, які запроваджено у вітчизняній мережі навчально-реабілітаційних центрів та установ медико-соціальної реабілітації дітей з ДЦП, у тому, що вони синтезують різноманітні навчально-реабілітаційні теорії та практики. Вони межують з різними моделями та реабілітаційними явищами, медичними, педагогічними, психологічними, техніко-середовищними та соціальними аспектами реабілітування. Для прикладу інтегральних корекційно-реабілітаційних технологій можна зазначити: технології соціокультурного, соціально-побутового та соціально-середовищного реабілітування; різноманітні корекційно-педагогічні терапевтичні технології (музико-терапія, арт-терапія, ігротерапія, казкотерапія тощо); методика Марії Монтесорі, кондуктивна педагогіка Петью; методи лікувальної педагогіки; соціальна педіатрія; ерготерапія тощо.

Щодо проблеми підготовки кадрів для корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату, то, враховуючи зазначений поліморфізм клінічної картини цього захворювання та складності вторинних порушень розвитку цих дітей, системі освіти та реабілітації потрібні спеціалісти широкого профілю ортопедагогічного та реабілітологічного напрямку.

Саме таких унікальних на цей час фахівців почали готувати на новоствореній кафедрі ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова у 2010 році. При цьому на рівні бакалавра майбутнім випускникам запропоновані кваліфікації «Бакалавр корекційної освіти. Дефектолог (ортопедагог), вихователь, асистент вчителя спеціальних та інклюзивних дошкільних, шкільних, соціально-реабілітаційних закладів», а на рівні магістра - «Викладач корекційної педагогіки та спеціальної психології. Вчитель початкових класів шкіл для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інклюзивного навчання. Педагог-реабілітолог».

#### **Література:**

- 1. Лильин Е. Т.** Проблема мотивации в реабилитологии / Е. Т. Лильин // Детская и подростковая реабилитация. – 2007. – № 1(8). – С. 4–7.
- 2. Семёнова К. А.** Восстановительное лечение детей с перинатальным поражением нервной системы и с детским церебральным параличом / К. А. Семёнова. – М.: Закон и порядок. – 2007. – 616 с.
- 3. Шевцов А. Г.** Освітні основи реабілітології: монографія / А. Г. Шевцов. – К. : МП «Леся», 2009. – 484 с.
- 4. Шестопалова Л. Ф.** Система интенсивной нейрофизиологической реабилитации В. И. Козьявкина: медико-психологические и психосоциальные эффекты / Л. Ф. Шестопалова // Соціальна педіатрія і реабілітологія : збірник наукових праць. – Вип. 1(4). – К. : Інтермед, 2007. – С. 135–138.

#### **Шевцов А. Г. Ортопедагогічний підхід до створення корекційно-реабілітаційного простору для дітей з церебральним паралічем.**

У статті розглянуті принципи створення корекційно-реабілітаційного простору для дітей з церебральним паралічем у рамках ортопедагогічного підходу.

*Ключові слова:* ортопедагогіка, дитячий церебральний параліч, корекційно-реабілітаційний простір, комплексне медико-соціально-психолого-педагогічне реабілітування.

#### **Шевцов А. Г. Ортопедагогический подход к созданию коррекционно-реабилитационного пространства для детей с церебральным параличом.**

В статье рассмотрены принципы создания коррекционно-реабилитационного пространства для детей с церебральным параличом в рамках ортопедагогического подхода.

*Ключевые слова:* ортопедагогика, детский церебральный паралич, коррекционно-реабилитационное пространство, комплексная медико-социально-психолого-педагогическая реабилитация.

**Shevtsov A. G. Creation of the Correction and Rehabilitation Space for the Children with a Cerebral Palsy within the Ortopedagogic Approach Framework.**

In the article the principles of creation of the correction and rehabilitation space for the children with a cerebral palsy is considered within the ortopedagogic approach framework.

*Key words:* ortopedagogic, cerebral palsy, correction and rehabilitation space, comprehensive medical-social-psychological-pedagogical rehabilitation.

УДК 376.4:159

Яковлева С. Д.

**ПРОВІДНА РОЛЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ  
ОПТИМАЛЬНОГО ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ  
ДИТИНИ (ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ)**

Глибокі соціально-економічні зміни нашого суспільства вимагають від особистості не лише знань та умінь, але й розвинутих якостей, які сприяли би розвитку творчих здібностей та активної діяльності. В цьому провідну роль відіграють завдання, які ставляться перед освітою, а саме – створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини, формуючи в неї здібності осмислення оточуючої дійсності. Саме питання інтелектуального розвитку набувають основного змісту.

Пізнавальна діяльність як психологічний процес, який здійснюється особистістю, містить предметно-змістові, операційно-логічні, емоційно-мотиваційно-ціннісні та інші компоненти. Для відтворення цілісної структури необхідно знайти такі структуроутворюючі відношення, які б дозволяли здійснити це поєднання.

Навчальна діяльність була задумана Д. Б. Ельконіним і В. В. Давидовим як освітнє середовище, яке значно посилює рефлексивні потенції розвитку молодших школярів, що не були використані у традиційному навчанні [26].

Д. Б. Ельконін вважав [42], що поза навчанням не може бути ніякого розвитку. Тому основною характерною рисою шкільного навчання є те, що з початком відвідування школи дитина починає здійснювати суспільно значиму та суспільно оцінювану діяльність, якою є учбова діяльність. Саме через учбову діяльність, через нову позицію визначаються всі інші відношення дитини з дорослими, з однолітками, в сім'ї та поза школою.

«Єдність природного і суспільного в розвитку особистості проявляється у взаємозв'язку дозрівання і навчання. Воно визначається генотипом, але здійснюється в ході життєдіяльності організму, його окремих систем і тим самим виявляється залежним від її умов...» [25]. Цей вислів Г. С. Костюка має важливе значення, адже він дозволяє зробити висновок про тісний взаємозв'язок інтелектуального розвитку особистості та навчальної діяльності.

Основу розвитку пізнавальної активності складають принципи виховання особистості та розвитку мислення, які включають заохочення актів пізнавальної активності іншою людиною [29], що одержало широке розповсюдження в рамках традиційного процесу навчання [1].

Д. Б. Ельконін відзначав, що «психічний розвиток дітей відбувається у формі засвоєння, що з'являється в дітей в ході їх психічного розвитку... і може стати надбанням лише через засвоєння».

Засвоєння набуває згодом нової форми – учбової діяльності. В учбовій діяльності під першою складовою навчального процесу розуміють необхідний рівень пізнавального інтересу, другий елемент визначається ступенем зрілості самоконтролю, а третій – розвиненістю пізнавальних процесів [23, с. 27].

Перший рік навчальної діяльності за ствердженням Компанець В. В. є мікроперіодом, який складає основу навчального процесу [22].

Процес учіння дитини визначається з перших тижнів життя після народження. Наприкінці дошкільного віку в дитини складається готовність до систематичного шкільного навчання, що виявляється у прагненні до розвитку пізнавальних процесів [24, с.383].

Сучасна педагогічна технологія визначає навчальну діяльність людини як форму соціальної активності, спрямовану на оволодіння засобами предметних та пізнавальних дій. Така діяльність відбувається під керівництвом вчителя і передбачає включення дитини у певні суспільні відносини, тобто володіючи пізнавальною та перетворюючою (розвиток дитини через оволодіння нею різними уміннями) функціями. Це ще раз підкреслює, що в основі учбової діяльності лежать пізнавальні потреби, мотиви та інтереси .

Ж. Піаже (1932,1994) сформулював висновок, що в процесі соціалізації дитини відбувається розвиток структур операцій інтелекту і навчання може лише прискорити, або сповільнити процес розумового дозрівання, але суттєво на нього не впливає. В той же час Л. С. Виготський розглядає особливості дитячого вчення у тісному зв'язку з аналізом педагогічних впливів, тобто «навчання йде попереду розвитку дитини та веде її за собою»[10].

О.М. Леонтьєв особливу увагу приділив аналізу засобів засвоєння знань, ролі спілкування в учбовому процесі та розвитку мотивів учбової діяльності... «Саме зміст якого набуває для дитини предмет її навчальної діяльності, предмет її научення, визначається

мотивом її учбової діяльності. Цей смисл і характеризує усвідомленість засвоєння нею знань... [27, с. 300].

Учбова діяльність виступає як явище цілісного та повнокровного життя у шкільний період розвитку, поєднуючи її з потребами.

Р. С. Немов представляє декілька видів научення:

- научення за механізмом імпринтинга, тобто швидкого, автоматичного процесу навчання, пристосування організму до конкретних умов його життя;

- умовно рефлекторне (засноване на роботах І. П. Павлова) – виникнення нових форм поведінки як умовних реакцій;

- оперантне (шляхом проб і помилок).

Але научення може бути результатом будь-якої діяльності, тоді як навчальна діяльність базується на пізнавальному інтересі та має певну мотивацію [32, с. 285].

Здатність до навчання є однією з властивостей живої системи. Виявляється вона у формуванні у мозку тимчасових зв'язків, які дають можливість накопичувати та зберігати інформацію, управляючи всіма системами організму [13, с.88]. Л. С. Виготський на основі досліджень О. Р. Лурії показав важливість динамічної організації та локалізації вищих психічних функцій, про які він сказав: «...Высшие психические функции не надстраиваются, как второй этаж, над элементарными процессами, но представляют собой новые психологические системы, включающие в себя сложное сплетение элементарных функций, которые, будучи включены в новую систему, сами начинают действовать по новым законам...» [31, с. 7].

А. П. Усова (1981) виділила конкретні ознаки навчальної діяльності в дітей. Нею було виділено три рівні, які характеризують різний ступінь розвитку учбової діяльності.

I рівень відрізняється продуктивністю та цілеспрямованістю всіх процесів пізнавальної діяльності; активним, зацікавленим відношенням до навчання, здатністю до самоконтролю своїх дій та до оцінки своїх результатів. На основі засвоєного діти можуть вирішувати доступні для них задачі в практичній та розумовій діяльності.

II рівень – більш слабкий. Всі ознаки навчальної діяльності ще нестійкі, але разом з тим діти вже можуть навчатися, хоча можливі будь-які відхилення.

III рівень – початок формування навчальної діяльності, яка характеризується зовнішньою дисциплінованістю на занятті. Більш детально ознаки цих рівнів представлені в таб.1.



Таблиця 1.

Рівні розвитку учбової діяльності в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (за Усовою, 1981)

<b>I рівень</b>	<b>II рівень</b>	<b>III рівень</b>
Слухають вказівки	Слухають вказівки, умовно притримуються їх в роботі	Слухають вказівки, але ніби не чують
Керуються ними в роботі	Самоконтроль нестійкий, здійснюється через роботу інших дітей	Не керуються ними в роботі
У випадку нерозуміння задають питання	При виконанні роботи схильні до наслідування іншим дітям	До оцінки нечутливі
Правильно оцінюють роботу інших. Правильно оцінюють власну роботу Досягають необхідних результатів	Результати умовні	Результати не досягають

Ці показники відображають не віковий розвиток, а розвиток процесу навчання та пізнавальної діяльності.

Молодший шкільний вік є одним з самих відповідальних етапів розвитку дитини. Це період, в який під впливом цілеспрямованого педагогічного впливу формуються важливі психічні новотвори, відбувається становлення учбової діяльності, яка пізніше визначає подальше навчання. Формування готовності до розумової діяльності починається ще у дошкільному віці [21, с. 325].

Молодший шкільний вік є завершальним етапом морфологічного дозрівання всіх ланок рухової сенсорної системи і моторних функцій. До 10 років закінчується мієлінізація спинномозкових нервів, а будова коркових полів складає близько 80 % об'єму дорослої кори півкуль головного мозку [7, с. 15].

За твердженням С. Л. Рубінштейна молодший шкільний є найбільш сприятливим психологічно для засвоєння прийомів організації навчальної діяльності, оскільки в цей період діти починають засвоювати новий вид діяльності і нову для них роль [35].

Л. С. Виготський вважав, що «...Ранний возраст и есть та стадия, когда возникает смысловое и системное строение сознания, когда происходит возникновение исторического сознания, существующего для других и, значит, для самого ребенка. Это качественные особенности отношения ребенка к связи с другими людьми, и своеобразие типов деятельности, с которыми мы встречаемся» [11, с. 276].

Вивчення властивостей основних нервових процесів, пам'яті, уваги, мислення і динаміка їх розвитку показали взаємозалежність від цих показників успішності навчання, а саме: спостерігалось покращення показників уваги, пам'яті, підвищення показників функціональної рухливості та сили нервових процесів. Подібні дослідження залежності властивостей нервової системи та пізнавальної активності, але в підлітковому віці вивчалися О. П. Гусевою [14].

Учбова діяльність формується в дитини під час шкільного навчання. Тобто, перед усім дитину треба навчити вчитися і саме у перші роки шкільного навчання це відбувається найбільш інтенсивно.

Реалізація даного научення відбувається разом з вчителем під його керівництвом. Згодом учбова діяльність перетворюється у свідому, самостійну, організовану діяльність самого учня. Така самостійність стає основою для формування мотиваційного компоненту навчальної діяльності.

На сьогодні існує декілька теорій розвитку навчальної діяльності, зокрема: концепція активного розвиваючого навчання, представлена Й. Гейдером на основі формування гармонійно розвиненої особистості, прихильниками якої були М. Данілов, М. Скаткін, Л. Занков, Г. Щукіна; концепцію оптимізації навчально-виховного процесу підтримував Ю. Бабанський і яка доповнює концепцію активного розвиваючого навчання і концепція проблемного навчання, яку висловили М. Махмутов, І. Лернер, М. Скаткін, А. М. Матюшкін, і яка передбачає засвоєння засобів, прийомів та способів; концепція програмованого навчання, яке засновано на теорії поетапного формування розумових дій та інші.

Теорія активного розвиваючого навчання базується на засвоєнні нових знань на основі попереднього досвіду, тобто вимагає від школяра використання вже добутих знань та умінь. Дана теорія була науково обґрунтована Л. Виготським, який вважав, що «...правильно організоване навчання дитини веде за собою дитячий розумовий розвиток, викликає до життя такі процеси розвитку, які поза навчанням були б неможливими [11, с. 254], а пізніше була підтримана Л. Занковим, Д. Ельконіним, В. Давидовим, О. Любчук та іншими.

Для того, щоб бути успішною, тобто призводити до певних навчальних результатів при найменших витратах зусиль, навчальна діяльність повинна відповідати наступним вимогам:

- бути мотивованим процесом;
- мати розвинену та гнучку структуру;
- здійснюватися у різних формах, дозволяючи учням використовувати свої індивідуальні можливості для засвоєння знань, умінь та навичок;
- виконуватися за допомогою сучасних технічних засобів навчання, які допомагають позбутися рутинних операцій [32, с. 292].

Відомо, що система навчальної діяльності представлена трьома структурними компонентами: мотиваційним, операційним та контрольно-оцінним.

Мотивація – це активний стан, спрямований на задоволення потреб шляхом організації певної цілеспрямованої поведінки і слугує науковим механізмом формування функціональної системи, активуючи структури головного мозку і апарат для прийняття програми дій та корекцію результатів [4, с. 47].

Ведуча роль учбової діяльності не виключає того, що молодший школяр активно включається в інші види діяльності (ігри, праця, спорт тощо). ході цих видів діяльності удосконалюються та закріплюються нові досягнення дитини, які є передумовою для формування учбової діяльності.

Доведено, що розвиток учбової діяльності можливий перед усім на основі усвідомленого вичленення дитиною способу дій. Тому в розвитку учбової діяльності виступає оволодіння дитиною такими засобами дій, які дозволять їй вирішувати практичні та пізнавальні задачі, виділяти нові відношення та зв'язки. Тобто учбова задача виступає як певне навчальне завдання [39, с. 71; 32, с. 293].

Цю ж думку підтримує В. В. Давидов, який вважає, що «... суттєвою характеристикою учбової задачі слугує оволодіння школярами теоретично узагальненим способом вирішення деякого класу конкретно-приватних задач. Поставити перед школярами учбову задачу – це значить ввести загальний спосіб її вирішення в усіх можливих поодиноких та конкретних випадках умов» [15, с. 15].

Певна навчальна задача та сукупність навчальних дій складають операційний компонент навчальної діяльності, який безпосередньо пов'язаний з станом вищих психічних функцій, тобто з мислительною, перцептивною та мнестичною складовою [34, с. 64; 2, с. 60; 36, с. 130; 37, с. 8].

Не менш важливою передумовою учбової діяльності є навчання дітей контролю за способом виконання своїх дій, співставляючи результати діяльності з поставленими задачами [6, с. 115; 32, с. 299; 9, с.8; 39, с. 73].

Структура навчальної діяльності виступає як цілісна система, яку можливо формувати, керуючи її компонентами. Методологічною основою процесу навчання є наукова теорія пізнання, яка побудована на дидактичних закономірностях процесу навчання:

- процес навчання, зумовлений потребами суспільства в освічених і всебічно розвинених людях;
- процес навчання є основною частиною комплексного навчально-виховного процесу, він є єдиним і закономірним;
- процес навчання залежить від навчальних та вікових особливостей тих, хто навчається;

- процес навчання залежить від матеріальних умов навчального закладу;

- закономірною є керівна роль вчителя в пізнавальній діяльності тих, хто навчається, а також їх активність у пізнанні [41, с. 205].

Р. С. Немов розглядає навчальну діяльність як процес, в результаті якого людина набуває нові або змінює існуючі в нього знання, уміння та навички, удосконалює та розвиває свої здібності [32].

Умови навчальної діяльності призводять до розуміння дитиною, що це зовсім інша діяльність, ніж ігрова і вона потребує змінити себе. В той же час ігрова діяльність в молодшому шкільному віці продовжує розвивати психічні функції, поступово усуваючи гру. Це свідчить про необхідність в дошкільному віці ставити перед дитиною посилені завдання для набуття нею достатнього об'єму знань та навичок.

Для формування компонентів учбової діяльності молодших школярів необхідною є цілеспрямована спеціально організована робота, оскільки навчально-пізнавальні мотиви, пов'язані з процесом навчання, формуються під час активного засвоєння навчальної діяльності.

Аналіз учбової та інших видів діяльності вказує, що немає особливої пізнавальної діяльності, яка б існувала самостійно, навпаки, пізнання відбувається при будь-якій конкретній діяльності [18].

Досягнення належних результатів потребує урахування психологічних особливостей вікових груп дітей та моделювання [1, с. 37].

Показниками ефективності є не лише учбові дії школярів, але й постановка ними задач та цілей цих дітей; не лише засоби роботи дитини з навчальним матеріалом, але й прийоми контролю та оцінки саморегуляції своєї учбової поведінки тощо.

На початку навчальної діяльності школярі не вміють самостійно ставити учбові задачі та виконувати дії з їх вирішення. До пори до часу дітям допомагає вчитель, але поступово відповідних умінь набувають самі учні, на цьому формується уміння вчитися [15, с.15].

Як продовження ідей Л. С. Виготського та О. М. Леонтьєва, П. Я. Гальперінім була створена теорія поетапного формування розумових дій та першому місці в якій стоїть аналіз засвоєння дій. Засвоєння дій по використанню за П. Я. Гальперінім призводить до засвоєння понять. Засвоєння учбової діяльності відбувається в процесі вирішення учбових задач, які є її важливою складовою та основною одиницею [12].

Є. І. Машбіц сформулював основні вимоги до проектування учбових задач:

- учбові задачі повинні забезпечити засвоєння системи засобів, необхідної та достатньої для успішного здійснення учбової діяльності;

- учбова задача повинна конструюватися так, щоб відповідні засоби діяльності, засвоєння яких передбачається в процесі вирішення задач, виступали як прямий продукт навчання [30].

Феномен випереджувального введення, відкритий С. Лисенковою, дозволяє оптимізувати навчальну діяльність учнів початкової школи для забезпечення їхнього розумового розвитку, а коментоване управління доводить свою життєспроможність у розвитку інтелекту молодших школярів [28].

Значну увагу дослідженням навчальної діяльності учнів за ступенем впливу на успішність приділяв Ю. Бабанський, який виокремлював наступні компоненти інтелектуального розвитку: самостійність, мислення, виділення суттєвого, раціональність, гнучкість, критичність та темп мислення, вміння порівнювати, логічність, синтез, аналіз, узагальнення та увагу, які структуруються наступним чином:

- психологічні (аналіз, синтез, раціональне мислення, вміння виділяти головне,
- самостійність мислення, узагальнення, порівняння, спостережливості);
- логічність мови, темп мислення, його гнучкість і критичність, пам'ять, увага;
- навички навчальної роботи (самоконтроль, планування навчальної діяльності, темп обчислень, швидкість письма, читання, організованість, дотримання режиму дня);
- вихованість (наполегливість, старанність, свідомо дисципліна, активність);
- основне ставлення (до навчання, до вимог колективу, до вчителів);
- компоненти позашкільних впливів (сім'ї, однолітків);
- біологічні компоненти (фізична працездатність, стан здоров'я, дефекти мови, слуху, зору) [2].

Про превалювання в молодших школярів процесів синтезу та узагальнення свідчать і роботи багатьох авторів, які підтверджують існуючий взаємозв'язок між мисленнєвими операціями та успішністю [5, с.250; 8]. Бутівченко Л. М., досліджуючи розвиток мислення в молодших школярів в процесі навчання довела, що зміни змісту навчання призводять до змін у динаміці розвитку операцій мислення [8].

Учбова діяльність розглядається як ведучий фактор в становленні інтелекту, впливаючи на розвиток учнів через образи та дії, які входять в структуру учбової діяльності [38].

Одним з найважливіших показників ефективності навчання є забезпечення психічного розвитку дитини, її мисленнєвих здібностей. Саме оцінка дозволяє з'ясувати наскільки результат учбових дій відповідає кінцевій меті. Тобто оцінка стає мотивом навчальної діяльності і поступово формується як необхідний компонент самостійної навчальної діяльності.

Спеціальне вивчення навчальної діяльності показало, що оцінка складається з декількох взаємопов'язаних компонентів:

- навчальна задача, яка є способом дії, що підлягає засвоєнню;
- учбові дії, в результаті яких відбувається першочергове відтворення зразка;
- дії контролю, які підлягають у співставленні відтвореної дії із зразком через образ;
- дія оцінки ступеню засвоєння, які відбулися в самому суб'єкті.

Надзвичайно важливою є організація пізнавальної діяльності учнів, тобто створення оптимальних умов для логічного та практичного вирішення навчальної задачі, яка включає в себе процеси сприйняття, мислення, пам'яті, уяви [43].

Узагальнений досвід пізнання включає в себе систему готових понять та спосіб дії для формування понять. Саме завдяки науковості змісту навчальної діяльності, розвиваючого навчання, діти можуть засвоювати систему навчальних понять, а розвиток мислення дітей молодшого шкільного віку, на думку Д. Б. Ельконіна, і є ключем до їх розумового розвитку в цілому [42].

Учбова діяльність пред'являє до учнів різнобічні вимоги. Успішність виконання учбових задач пов'язана з типологічними особливостями нервової системи. Учні з слабкою нервовою системою програють особам з сильною нервовою системою, але за загальною успішністю монотонної діяльності випереджають осіб з сильним типом нервових процесів. Це засвідчує той факт, що успішність навчальної діяльності визначається через вплив на розумові здібності та через вплив на психічний стан в тих чи інших випадках [20, с.213].

Найважливішим показником рівня психофізичного розвитку, як вважають С. Д. Забрамна та Т. М. Ісаєва, є здатність дитини до навчання, що трансформується через взаємодію з дорослими в будь-якій діяльності: побутовій, ігровій, учбовій, трудовій тощо [19].

Згідно з характеристикою навчальної діяльності, яка подається як система наукових знань, вчитель повинен забезпечити належні умови для реалізації учнями молодших класів усіх елементів діяльності для оптимального психофізіологічного розвитку дитини.

Таким чином, під час організації навчальної діяльності дітей з інтелектуальними вадами розвитку необхідно враховувати їх вік, соматичний стан, стан психічної діяльності, сформованість мотивації та розуміння дитиною задачі, яка перед нею постає.

#### **Література:**

1. **Амонашвили Ш. А.** Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе / Ш. А. Амонашвили. – Вопросы психологии, 1984. – № 5. – С.36–39.
2. **Айсмонтас Б. Б.** Педагогическая психология (схемы и тесты) / Б. Б. Айсмонтас. – М.: Владос- Пресс, 2004. – 207 с.
3. **Бабанский Ю. К.** Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М.: Знание, 1982. – 96 с.



- 4. Безруких М. М.** Психофизиология ребенка: учебное пособие / М. М. Безруких, Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер. – 2-е изд., доп. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; – Воронеж: изд-во «МОДЕК»- 2005. – 496 с. **5. Блонский П. П.** Психология младшего школьника / П. П. Блонский. – Москва-Воронеж, 1997. – 574 с. **6. Бондарчук Е. И.** Основы психологии и педагогики: курс лекцій / Е. И. Бондарчук, А. И. Бондарчук. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: МАУП, 2001. – 168 с. **7. Борейко Т. І.** Стан властивостей основних нервових процесів, пам'яті, уваги, успішності навчання у дітей молодшого шкільного віку / Т. І. Борейко. – Автореф. дис....канд. мед. наук. – К, 1993. – 21 с. **8. Бутивщенко Л. Н.** Особенности развития мыслительных операций у младших школьников в процессе обучения / Л. Н. Бутивщенко. – Автореф. дис. ...канд. псих. наук. – К, 1989. – 24 с. **9. Волков Б. С.** Детская психология в вопросах и ответах / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М.: Творческий центр «Сфера», 2004. – 255 с. **10. Выготский Л. С.** Собрание соч. в 6 т. – Т. 3: Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с. **11. Выготский Л. С.** Психология и учение о локализации психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. – Т.2. – М., 1982. – С.350–356. **12. Гальперин П. Я.** Введение в психологию: учебное пособие для ВУЗов / П. Я. Гальперин. – М.: «Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с. **13. Горго Ю. П.** Основы психофізіології: навчальний посібник / Ю. П. Горго, Г. М. Чайченко. – Херсон: Персей, 2002. – 248 с. **14. Гусева Е. П.** Особенности свойств нервной системы у подростков и их соотношение с некоторыми характеристиками познавательной деятельности / Е. П. Гусева. – Автореф....канд. псих. наук. – М., 1979. – 27 с. **15. Давыдов В. В.** Формирование учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов. – М., 1982. – С.15–17. **16. Давыдов В. В.** Концепция учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова. – Вопросы психологии, 1982. – № 6. – С. 24. **17. Дригус М. Г.** Особенности развития эмоционального и мотивационного компонентов отношения школьников к учению / М. Г. Дригус // Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности. – Тез. докл. Всесоюзной конференции Москва-Одесса, 1986. – С. 78. **18. Дьяченко В. К.** Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В. К. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с. **19. Забрамная С. Д.** некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения / С. Д. Забрамная // Коррекционная педагогика: теория и практика, 2008. – № 1(25). – С. 5–14. **20. Ильин Е. П.** Дифференциальная психофизиология. – 2-е доп. изд. / Е. П. Ильин. – СПб-Москва-Харьков-Минск. – 2001. – 454 с. **21. Ковалев А. Г.** Психология личности / А. Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с. **22. Компанец В. В.** Психолого-педагогическая характеристика микропериодов младшего школьного

возраста / В. В. Компанец. – Автореф. ... канд. психол. наук. – К., 1988. – 24 с. **23. Коновалов В. Ю.** Психосоматические аспекты развития ребенка и их влияние на эффективность учебной деятельности / В. Ю. Коновалов // Практическая психология и логопедия. – № 3 (14). – 2005. – С.27–28. **24. Костюк Г. С.** Избранные психологические труды / Г. С. Костюк ; под ред. Л. Н. Проколиенко. – Проблемы психологии мышления. – М.: Педагогика 1987. – С. 170–227. **25. Костюк Г. С.** Деякі аспекти взаємозв'язку навчання і розумового розвитку. – Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – С.415–435. **26. Кулюткин Ю. Н.** Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения / Ю. Н. Кулюткин. – Вопросы психологии, 1984. – № 5. – С. 39 – 44. **27. Леонтьев А. Н.** Психологические вопросы сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Деятельность, сознание, личность. – М., 1975. – С. 235–302. **28. Лысенкова С. Н.** Методом опережающего обучения / С. Н. Лысенкова. – М.: Просвещение, 1988. – 125 с. **29. Матюшкин А. М.** Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С.5–17. **30. Машбиц Е. И.** Психологический анализ учебной задачи / Е. И. Машбиц // Советская педагогика. – 1973. – № 2. С.6–10. **31. Мещеряков Б. Г.** Логико-семантический анализ концепции Л. С. Выготского: систематика форм поведения и законы развития высших психических функций / Б. Г. Мещеряков // Вопросы психологии, 1999. - № 4. – С. 3–15. **32. Немов Р. С.** Психология в 3-х кн. / Немов Р. С. – 4-е изд.- Кн. 2. Психология образования. – М.: Владос, 2006. – 607 с. **33. Потапова Н. І.** Поєднання індивідуальних і групових форм навчальної діяльності в інтелектуальному розвитку молодших школярів / Н. І. Потапова. – Умань, 2006. – Дис. канд. пед. наук. – 208 с. **34. Рогов Е. И.** Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов. – Учеб. пособие в 2-х кн. – Кн 1. Система работы психолога с детьми разного возраста. – 3-е изд. – М.: Владос, 2001. – 383 с. **35. Рубинштейн С. Л.** Психология умственно отсталого школьника. – Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Дефектология» – 3 изд., переработ. и допол. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192с. **36. Сарычев С. В.** Педагогическая психология. Краткий курс / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с. **37. Семаго Н.** Теория и практика оценки психического развития ребенка (Дошкольный и младший школьный возраст) / Н. Семаго, М. Семаго. – Санкт-Петербург: Изд-во Речь, 2005. – 373 с. **38. Скрипченко О. В.** Підвищення ефективності початкового навчання / О. В. Скрипченко, О. Я. Савченко. – К.: Радянська школа, 1974. – 142 с. **39. Столяренко Л. Д.** Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Серия « Высшее образование». – 3е изд.-перераб. и доп.. – Ростов-на Дону: Феникс, 2004. – 544 с. **40. Талызина Н. Ф.** Управление процессом

усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.  
**41. Шадських Ю. Г.** Психологія і педагогіка.: уавчальний посібник / Ю. Г. Шадських. – Львів: Магнолія плюс, 2005. – 320 с.  
**42. Эльконин Д. Б.** Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с. **43. Эльконин Д. Б.** Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии обучения и воспитания. – К.:Радянська школа, 1961. – С. 12–14

**Яковлева С. Д. Провідна роль навчальної діяльності для оптимального психофізіологічного розвитку дитини (огляд літератури).**

В статті представлено огляд літератури стосовно ролі навчальної діяльності для оптимального психофізіологічного розвитку дитини.

*Ключові слова:* пізнавальна діяльність, психофізічний розвиток, учбова діяльність.

**Яковлева С. Д. Ведущая роль учебной деятельности для оптимального психофизиологического развития ребенка (обзорная статья).**

В статье представлено обзор литературных источников, касаемых проблемы учебной деятельности, влияющей на оптимизацию развития ребенка.

*Ключевые слова:* познавательная деятельность, психофизиологическое развитие, учебная деятельность.

**Yakovleva S. D. The leadership of training activity for optimal psychophysiological development of the child (review article)**

The article presents an overview of literary sources, as the problem of training activity, which affect the optimization of child development.

*Keywords:* cognitive activities, psychophysiological development, training activity.

## **СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ**

УДК 159. 922: 37.015.3+376.1

**Бистрова Ю. О.**

### **ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

В умовах розбудови демократичного та правового суспільства сучасна політика української держави в галузі корекційно-реабілітаційної освіти спрямовується на реалізацію принципів гуманізму, моральності, пріоритету загальних прав і свобод людини, індивідуального особистісного підходу до осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Винятково важливого значення при цьому набуває проблема професійної спрямованості навчання осіб з психофізичними вадами та подальшої їхньої інтеграції у суспільство.

Інтегроване навчання осіб з психофізичними порушеннями у навчальних закладах, яке нині широко впроваджується в Україні, має переважно стихійний характер і потребує розроблення науково-теоретичних засад його складових, зокрема психолого-педагогічного забезпечення, яке є визначальною умовою успішності інтеграційних процесів, а в подальшому, професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними вадами. Зарубіжні та вітчизняні вчені, які досліджували проблеми інтеграції та соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку у суспільство (В. І. Бондар, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, І. І. Мамайчук, М. М. Малафєєв, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, О. П. Хохліна, А. Г. Шевцов, Л. М. Шипіцина та ін.) підкреслюють значущість психолого-педагогічного забезпечення та вчасного надання корекційно-реабілітаційної допомоги особам з вадами протягом навчання у спеціальних навчальних закладах або в навчально-реабілітаційних центрах [1; 2]. Це зумовлено тим, що наявність правового забезпечення навчання осіб з психофізичними вадами у вищих навчальних закладах не гарантує їм якісної соціально-психологічної адаптації в студентських колективах і, як наслідок, знижує рівень професійної соціалізації. На систему професійно-трудового навчання осіб з психофізичними порушеннями покладаються в цих умовах нові завдання – оновлення соціальних пріоритетів особистості, формування нових життєвих компетенцій, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки, урегулювання та індивідуальний підхід з урахуванням особливостей нейродинаміки та емоційних станів, підготовленості до самостійної праці й готовності включитися в трудову діяльність. Все це, безперечно,

висуває нові вимоги до інтелектуального та емоційного рівня особистості, потребує її вдосконалення через освіченість, всебічність, комунікабельність і професіоналізм [2, с. 23–24].

У сучасній науці існує кілька відносно самостійних напрямків дослідження проблем трудової соціалізації осіб з психофізичними вадами (В. І. Баудіш, В. І. Бондар, Л. С. Білевич, А. М. Висоцька, В. Ю. Карвяліс, С. Ю. Конопляста, Г. М. Мерсіянова, А. І. Раку, О. П. Хохліна та ін.). Проблеми психологічної, соціальної та професійної адаптації були предметом досліджень С. Д. Артемова, О. Г. Мороза, І. М. Соколової та ін. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я вивчалися Ю. Бачинською, А. В. Казановським, В. І. Ляшенко, В. С. Плохійм, А. Г. Шевцовим та ін.

У спеціальній психолого-педагогічній науці є праці, присвячені проблемам розробці поняття соціалізації в умовах педагогічної інтеграції, виділенню її форм, аналізу її переваг та недоліків, побудові різноманітних педагогічних моделей інтегрованого навчання осіб з різними типами дизонтогенезу (В. І. Бондар, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, І. І. Мамайчук, Т. В. Сак, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, О. П. Хохліна, С. Г. Шевченко, Л. М. Шипіцина, Н. Д. Шматко).

Теоретичні й методичні питання професійно-трудового навчання осіб з психофізичними вадами, його міжнаукові й зовнішньоміжпредметні зв'язки з іншими видами навчально-виховного процесу, питання корекційної спрямованості трудового навчання як складові частини педагогічного процесу, підготовки до праці у сфері матеріального виробництва, соціально-трудової адаптації випускників знайшли висвітлення в дисертаційних дослідженнях та наукових публікаціях багатьох учених (В. І. Бондар, Л. С. Білевич, А. М. Висоцька, О. М. Граборов, Г. М. Дульнев, В. Ю. Карвяліс, С. Ю. Конопляста, Г. М. Мерсіянова, С. Л. Мирський, А. І. Раку, К. В. Рейда, В. М. Синьов, О. П. Хохліна та ін.).

Дослідження окремих учених (І. Д. Бех, В. І. Бондар, А. А. Корнієнко, С. Д. Максименко, Б. І. Пінський, О. П. Хохліна) присвячені проблемам психології трудової діяльності, вивченню особливостей формування трудових умінь і навичок у осіб з психофізичними порушеннями. Виявлено специфічні особливості структури трудової діяльності, доведено, що професійно-трудова підготовка осіб з психофізичними порушеннями ускладнюється окремими істотними особливостями їхнього розумового розвитку, пізнавальної, емоційно-вольової сфери, її результат знаходиться у прямої залежності від структури дефекту, особливостей нейродинаміки та емоційного стану особистості з порушенням психофізичного розвитку. Без урахування цих особливостей неможливо озброїти учнів професійними знаннями та практичними навиками. Низький рівень випускників спеціальних закладів до самостійного професійного самовизначення та працевлаштування в сучасних умовах розвитку

суспільства обумовлений відсутністю системи діагностики та експертизи трудових можливостей, недостатньою ефективністю організації у школі професійно-трудового, профільного навчання та професійної орієнтації учнів, а також механізмів бронювання робочих місць для випускників.

Малодослідженим залишається не тільки змістовий, а й організаційно-методичний аспект професійно-трудової соціалізації. У процесі професійного відбору не завжди враховуються інтереси, мотиваційна готовність, потенціальні можливості, структура дефекту та емоційний стан учня.

Таким чином, спеціальні дослідження щодо психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації учнів з психофізичними вадами на всіх етапах навчання майже не проводилися. Системного розгляду психологічної підтримки процесу соціалізації в умовах різних навчальних закладів та їхньої взаємодії не здійснювалось.

Мета даного дослідження – створення безперервної цілісної системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку на всіх етапах навчання: від вступу до середнього спеціального загальноосвітнього навчального закладу до закінчення професійної підготовки в училищі або вищому навчальному закладі. Розробка науково обґрунтованої концепції, змісту та методів психолого-педагогічного забезпечення цілісної безперервної професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями.

Дослідження проводилося в рамках реалізації планів науково-дослідної роботи кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного університету імені Тараса Шевченка та в рамках експерименту МОН України щодо навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації [3].

Процес професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями протікає своєрідно, зі значними ускладненнями, обумовленими низкою соціально-психологічних факторів, структурою дефекту, особливостями нейродинаміки, емоційним станом та пов'язаними з оволодінням комплексом спеціальних вмінь. Застосування системи психологічного забезпечення під час педагогічного процесу дозволяє оптимізувати перебіг соціалізації, підвищити ефективність навчальної діяльності та оволодіння майбутньою професією.

Об'єкт дослідження – професійно-трудова соціалізація осіб з психофізичними порушеннями.

Предмет дослідження – організація та зміст психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями.

Професійно-трудова соціалізація розумово відсталих підлітків є надзвичайно важливим питанням у сучасній корекційній педагогіці та спеціальній психології. Інтелектуальний розвиток цієї категорії учнів



обмежує можливості їхньої соціалізації та суспільної адаптації. Тому навчання розумово відсталих підлітків насамперед спрямоване не на здобуття ґрунтовних знань з різних дисциплін, а на максимальний розвиток в учня його загальних соціально-адаптаційних можливостей, практичну й психологічну підготовку до життєдіяльності в суспільстві (Г. М. Мерсіянова, О. П. Хохліна). Для успішної соціалізації потрібно правильне та чітке спрямування підлітка на необхідну, підходящу саме для нього, трудову діяльність [4; 5].

Проблемами професійної підготовки, профорієнтації й самовизначення підлітків у нормі та з порушеннями інтелекту займалися В. І. Бондар, О. І. Вітковська, Ю. З. Гільбух, О. Є. Голомшток, Г. М. Дульнев, В. И. Загвязинский, В. В. Золотоверх, Є. О. Климов, В. О. Липа, С. П. Миронова, М. С. Пряжников, С. Я. Рубінштейн, М. К. Степаненков, Л. Д. Столяренко, В. Б. Успенський, О. П. Чернявська та інші [2; 6; 7; 8].

Професійне самовизначення в контексті цілісного життя особистості може виступати як проблема духовна, психічна або соціально-психічна. Духовна сторона проблеми полягає в актах вибору, самопізнання й виявлення свого визначення, які є головними рушійними силами, що спрямовують розвиток особистості й визначають її долю. Психічна ж сторона самовизначення висвітлюється через складний комплекс відчуттів людини, особливості сприйняття нею дійсності й систему відносин, які формуються в індивідуальному досвіді особистості й істотно впливають на її спілкування, дії, вчинки й рішення. Соціально-психічна сторона проблеми професійного самовизначення особистості розкривається в потребі визначення свого місця в діяльності людей і людських відносин.

Проблему професійного самовизначення з погляду її психологічного змісту можна розглядати з трьох сторін: як проблему самореалізації особистості, як проблему вибору й прийняття рішень і як проблему адаптації в широкому розумінні.

Профорієнтація – достатньо об'ємний термін, що включає в себе декілька напрямів діяльності: професійне самовизначення, професійне інформування, професійне просвіщення, професійна діагностика. Під профорієнтацією ми будемо розуміти комплекс мір, спрямованих на самоактуалізацію та самореалізацію підлітка в праці. При цьому професійне становлення людини не обмежується лише підлітковим віком, а є довготривалим (впродовж усього життя), складним процесом.

Професійне самовизначення – це подія, яка змінює все життя людини та впливає не тільки на його професійну складову. Воно істотно впливає й на брачно-сімейні перспективи, і на матеріальний добробут, і на психологічну гармонію, самооцінку й взаємини із самим собою, і на місце проживання, поїздки й переїзди, і на багато чого іншого – важко назвати хоча б один аспект життя, на який не впливав би, причому істотно, вибір професії, зроблений після закінчення школи. Таким чином,

професійне самовизначення особистості – це складний багатокомпонентний процес, спрямований на вирішення людиною важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору й знаходження свого місця в життєвому просторі. Професійне самовизначення здійснюється протягом певного, іноді навіть тривалого, періоду життя особистості й направляється внутрішніми факторами її розвитку, у яких відбиваються об'єктивні зовнішні умови.

Професійне самовизначення – це вибір професії на підставі аналізу, оцінки внутрішніх ресурсів суб'єкта вибору й співвіднесення їх з вимогами професії та наступне формування його як суб'єкта праці й професіонала.

Процес професійного самовизначення складається з наступних стадій:

1. Виникнення й формування професійних намірів і початкове орієнтування в різних сферах праці;
2. Професійне навчання як освоєння обраної професії;
3. Професійна адаптація – формування індивідуального стилю діяльності й включення в систему виробничих і соціальних відносин;
4. Самореалізація в праці – здійснення або нездійснення тих очікувань, які пов'язані з професійною працею.

Структура професійного самовизначення за Климовим Є. О. [9, с. 35–37]:

1. Інформованість про підстави вибору професії.
2. Формування схильностей, інтересів, що спричиняють емоційне переживання задоволеності не тільки результатом, але й процесом діяльності.
3. Поява нових якісних синтезів здібностей, операційних можливостей.
4. Виникнення специфічних взаємин з оточенням у зв'язку з обговоренням майбутнього.
5. Перетворення взаємин з оточенням з приводу обговорення майбутнього.
6. Утворення нових якісних синтезів у самосвідомості, формування вимог до майбутньої професії, професійного статусу.
7. Складання особистих професійних планів як образів з їхньою регулюючою функцією відносно професійного шляху.

Деякі вчені вважають, що процес професійного самовизначення має динамічний, усвідомлений характер і здійснюється протягом всього життя людини [10].

Етапи професійного самовизначення:

1. Емоційно-образний – характерний для дітей старшого дошкільного віку.
2. Пропедевтичний – характерний для учнів молодшого шкільного віку (1-4 класи).

3. Пошуково-зондувальний – характерний для молодших підлітків (4-7 класи).
4. Період розвитку професійної самосвідомості (8-9 класи).
5. Період уточнення соціально-професійного статусу (10-12 класи).
6. Період входження в професійну діяльність (учні і студенти середніх спеціальних, професійно-технічних і вищих закладів освіти).
7. Саморозвиток фахівця безпосередньо в професійному середовищі [10].

Є. О. Климів виділяє два рівні професійного самовизначення [9, с. 58–60]:

1. Гностичний. На цьому етапі виникає перебудова свідомості й самопізнання підлітка.

2. Практичний. Рівень реальних змін соціального статусу людини.

Етапи професійного самовизначення підлітків:

1. Професійний інтерес. Функціональна природа професійного інтересу дозволяє розглядати його як емоційне, позитивне відношення учнів до певної професії, зв'язане із прагненням розширити межі знань і умінь, що характеризується вольовою настановою на оволодіння потребою в активній діяльності.

2. Професійна спрямованість. Це відношення до тих або інших професій, що склалося на основі певного обсягу знань про зміст професії, потребі в ній на ринку праці, місце придбання професії, позитивного або негативного сприйняття всього, що пов'язане з професією, врахування особистих фізичних, психічних і матеріальних можливостей.

3. Професійні наміри (певна мета і чіткій план дій).

4. Вибір професії. Це досить складний процес, на перебіг і результат якого впливають різноманітні фактори.

Дослідники виділяють наступні компоненти ситуації вибору професії:

- загальна й регіональна структури потреб суспільства в кадрах;
- соціальне макро- і мікро оточення;
- сукупність змістовних особливостей, різних видів трудової діяльності й вироблених у суспільстві оцінних відносин до них;
- сукупність психологічних, психофізіологічних та інших особливостей самої людини;
- ступінь і спрямованість інформативності суб'єкта вибору про світ професій і структуру потреб у кадрах.

Вихованці допоміжних шкіл із самого раннього віку мають потребу в спеціальних умовах виховання й навчання. Формування необхідного рівня адаптивності до умов соціуму, готовності до життя в суспільстві й до виконання суспільно корисної праці вимагає зусиль багатьох фахівців. Оскільки праця є одним з основних факторів, що сприяють інтелектуальному розвитку дитини, корекційна школа націлена не тільки

на формування необхідних навчальних знань, умінь і навичок у дітей, але й на підготовку своїх вихованців до самостійного життя й діяльності в природному соціальному оточенні. У зв'язку з цим корекційне завдання розвитку інтелектуальних функцій найтіснішим образом пов'язане із загально соціальним завданням трудового виховання в допоміжній школі. Його вирішення дозволяє випускнику бути готовим до одержання професійної підготовки й повноцінного включення в продуктивну працю.

Практика показує, що деяка частина випускників корекційних шкіл ідуть на виробництво, виконуючи там важкі некваліфіковані види праці, але значна частка випускників завершують професійну освіту в спеціальних групах ПТЗ. Однак проте і ті, й інші стикаються з труднощами при наступному працевлаштуванні, які обумовлюються низкою факторів:

- психологічною неготовністю до моменту переходу від навчання до сфери професійної праці;

- відсутністю ясної життєвої перспективи, однією з причин якої є почуття соціальної незахищеності;

- неадекватною самооцінкою й недостатньо сформованою здатністю до оцінки своїх можливостей і здібностей при визначенні профілю й змісту професії;

- нездатністю адекватно враховувати вплив виробничого мікроклімату на людину й неготовністю до подолання певних професійних труднощів та інше.

Таким чином, існує низка серйозних проблем, нерозв'язаність яких перешкоджає професійній інтеграції в суспільство осіб з інтелектуальною недостатністю. Очевидно, що в рішенні цієї проблеми істотну роль грає система організаційно-методичних і практичних заходів щодо професійної орієнтації. Для дітей та підлітків з вадами розвитку профорієнтаційна та профконсультаційна робота починається ще в період навчання в школі.

Залежно від характеру й ступеня важкості порушення зміст і методи профорієнтаційної роботи різні для різних категорій молоді з обмеженими можливостями. У той же час є загальні закономірності в організації та проведенні такої роботи. Профорієнтаційні заходи в допоміжній школі головним чином націлені на актуалізацію професійного самовизначення учнів за допомогою активізації спеціально організованої діяльності щодо одержання інформації про світ професій і розширення меж самопізнання.

Також у ході реалізації можливе рішення ряду завдань:

1. Вивчати динамічну структуру особистості учня з метою здійснення корекційного впливу на її розвиток і визначення найбільш відповідної сфери трудової діяльності.

2. Підготовлювати учнів до самостійної трудової діяльності, сприяти процесу професійного й особистісного самовизначення.

3. Сприяти формуванню адаптивних механізмів, навичок самопрезентації й упевненої поведінки старшокласників.

4. Всебічно вивчати професійно-трудова можливості учнів і сприяти їхньому розвитку.

5. Формувати трудові навички й уміння, сприяти розвитку творчих здібностей дітей.

6. Вирішувати деякі особистісні проблеми учнів, які є факторами, що перешкоджають правильному вибору професії й успішній соціально-професійній адаптації [10].

Здатність людини з обмеженою працездатністю до тієї або іншої діяльності залежить від внутрішніх і зовнішніх факторів, виявити й вивчити які повинні фахівці.

Підліткові або дорослому з обмеженими можливостями важко самостійно обрати сферу діяльності, яка його цікавить, тому на допомогу приходять педагоги й психологи. Насамперед, важливим є встановлення характеру й ступеня вираженості порушень різних систем організму, інтелектуальних і психофізіологічних особливостей і можливостей того або іншого дорослого або підлітка для того, щоб визначити доступні для нього види праці, виявити його особисті інтереси й схильності у виборі тієї або іншої діяльності, професії. Важливо одержати відомості про стан розумової та фізичної працездатності для встановлення можливості займатися тим або іншим видом праці; про стан емоційно-вольової, сенсомоторної, інтелектуальної сфери; про розвиток мови й комунікативних навичок, які мають значення для професійної діяльності; про характер змін психологічного й соціально-психологічного статусу людини, пов'язаних із захворюванням, травмою або порушенням розвитку.

У порівнянні з європейськими країнами в Україні різко звужений перелік професій, які реально можуть освоювати особи з обмеженою працездатністю, а ті, які традиційно пропонуються в багатьох спеціальних школах, не тільки не є привабливими для учнів, але й не мають попиту на сучасному ринку праці. Тому шкільна система професійної орієнтації повинна перебудовуватися, треба знаходити нові моделі організації профорієнтації. Цьому, на нашу думку, будуть сприяти нові моделі спеціальних шкіл, які поєднують у собі не тільки освітні, але й профорієнтаційні структури, що мають підрозділи для одержання учнями початкової професійної освіти, а іноді і їхнього працевлаштування. Навчально-виховний процес таких навчальних закладів повинен складати потужну систему психолого-педагогічного забезпечення професійної соціалізації учнів.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують питання створення інтегрованої моделі професійно-трудова соціалізації. Крім того, дослідження повинно бути спрямоване на поглиблене вивчення складнощів на різних

етапах професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними вадами та завданнях психолого-медико-педагогічного супроводу на цих етапах.

**Література:**

- 1. Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К.: «МП Леся», 2010. – 779 с.
- 2. Бондар В. І.** Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посіб. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.
- 3. Бистрова Ю. О.** Психолого-педагогічне забезпечення інклюзивного навчання осіб особливими освітніми потребами у вищому навчальному закладі / Ю. О. Бистрова. – Науковий часопис. – Серія 19. – корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 11. – К., 2008. – С. 28–32.
- 4. Мерсіянова Г. М.** Професійно-трудова підготовка учнів допоміжної школи / Г. М. Мерсіянова // Дефектологія. – 2001. – №1. – С. 45–47.
- 5. Хохліна О. П.** Розвиток в учнів допоміжної школи усвідомленості навчально-практичної діяльності на заняттях з трудового навчання / О. П. Хохліна. – Дефектологія, 2002. – № 2. – С. 8–11.
- 6. Миронова С. П.** Формування професійної готовності педагога-дефектолога до корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дошкільниками / С. П. Миронова : Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: – К., 1994. – 22 с.
- 7. Бистрова Ю. О.** Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру / Ю. О. Бистрова. – Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка (педагогічні науки). – Луганськ, 2010. – Частина I. – № 10 (197). – С. 80 – 91.
- 8. Корниенко А. А.** Особенности отношения к профессионально-трудоу обучению учащихся вспомогательной школы / В кн.: Формирование положительного отношения к учебно-трудоу деятельности учащихся / А. А. Корниенко ; под ред. Н. М. Стадненко. – К.: Радянська школа, 1998. – С. 43–68.
- 9. Климов Е. А.** Психологическое профессиональное самоопределение / Е. А. Климов. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
- 10. Бистрова Ю. О.** Психолого-педагогічне забезпечення професійного самовизначення розумово відсталих підлітків / Ю. О. Бистрова. – Освіта на Луганщині: науково-методичний журнал, 2010, – № 2(33). – С. 149–155.

**Бистрова Ю. О. Організація та зміст психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями.**

У статті зазначено основні проблеми, завдання та шляхи психолого-педагогічного супроводу професійно-трудової соціалізації осіб з порушеннями здоров'я, їх систематизація.

*Ключові слова:* психолого-педагогічний супровід, професійна соціалізація, психофізичні порушення.



**Быстрова Ю. А. Организация и содержание психолого-педагогического обеспечения профессионально-трудовой социализации лиц с психофизическими нарушениями.**

В статье обозначены основные проблемы, задачи и пути психолого-педагогического сопровождения профессионально-трудовой социализации лиц с психофизическими нарушениями, их систематизация.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическое сопровождение, профессиональная социализация, психофизические нарушения.

**Bystrova Y. Organization and maintenance of the psychological and pedagogical providing of professionally-labour socialization of persons with psychical and physical violations.**

Basic problems, tasks and ways of psychological and pedagogical accompaniment of professionally socialization, their systematization, are marked in the article.

*Keywords:* psychological, pedagogical accompaniment, professional socialization, persons with violations of health.

УДК 159.9.019

**Быстров А. Е.**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ  
ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ И  
ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ**

В современной литературе вопросу виктимного поведения уделяется неоправданно мало внимания, хотя известно, что детерминантом его является социальный статус личности, с одной стороны и её психическое состояние, состояние эмоционально-волевой сферы – с другой (Л. И. Божович, И. Д. Бех, Л. С. Выготский, В. К. Кузьмина, К. С. Лебединская, С. Д. Максименко, А. В. Фурман и др.). Подчеркивается влияние детско-родительских отношений на характер формирования личностной виктимности и динамику виктимного поведения (О. О. Андронникова, Н. Б. Морозова и др.) [1; 8]. В специальной психологии вопрос виктимного поведения рассматривался в рамках нарушений поведения (Д. Н. Исаев) [9, с. 16-34], нарушений эмоциональных контактов умственно отсталых подростков противоположного пола (И. Д. Бех) [9, с. 34].

Процесс социализации подростков связан с трудностями переходного возраста. Сочетание двух факторов – дисгармонии, напряженности протекания полового метаморфоза и неблагоприятной или травмирующей социальной ситуации развития – иногда приводят к

обострению патологических черт характера и психическим отклонениям, возникновению конфликтного, агрессивного или подчиняемого, виктимного поведения (А. К. Агавелян, Э. Я. Альбрехт, О. О. Андронникова, Л. И. Божович, В. Л. Васильев, Л. С. Выготский, А. В. Гаврилов, Г. Г. Запрягаев, Н. Л. Коломинский, К. С. Лебединская, М. П. Матвеева, А. П. Северов, В. Н. Синёв) [1; 4; 5; 6].

Анализ научно-литературных источников показал, что практическая деятельность психологов и педагогов по всестороннему изучению виктимного поведения как теоретично, так и методично обеспечена недостаточно. Поэтому данная статья посвящена экспериментальному анализу психологических факторов возникновения виктимного поведения у подростков и особенностей его проявления.

В большинстве случаев виктимное поведение подростка является провокацией агрессора, в основе которой находятся такие психологические составляющие, как неосознанное чувство вины, желание быть наказанным способом, который подсознательно выбирает потерпевший, проекция собственных агрессивных импульсов на агрессора, взаимодействие с которым удовлетворяет неосознанные агрессивные желания жертвы (Е. А. Бурелов, В. С. Минская, А. Фейербах и др.).

*Виктимность* понимается нами как совокупность свойств человека, обусловленных комплексом социальных, психологических и биофизических условий, способствующих дезадаптивному стилю реагирования субъекта, приводящему к ущербу для его физического или эмоционально-психического здоровья. *Виктимное поведение* – как отклонение от норм безопасного поведения, реализующееся в совокупности социальных, психических и моральных проявлений (Андронникова О. О.). Итак, многие ученые рассматривают виктимное поведение как девиантное (Андронникова О. О., Антонян Ю. М., Морозова Н. Б., Мудрик А. В., Полубинский В. И., Репецкая А. Л., Ривман Д. В., Рыбальская В. Я., Сафиуллин Н. Х. и др.).

Проблема девиантного поведения подростков – одна из самых актуальных для нашего общества на сегодняшний день. Отклонения в поведении, понимаемые как нарушения социальных норм, приобрели в последние годы массовый характер и поставили эту проблему в центр внимания социологов, психологов, психиатров и дефектологов, работников правоохранительных органов (Г. А. Аванесов, А. И. Атоян, Я. И. Гишинский, Н. Г. Иванов, Е. П. Ильин, И. С. Кон, А. Е. Личко, В. Н. Синёв, И. А. Фурманов, Л. Ф. Шестопалова и др.) Проведя сравнительный теоретический анализ понимания данной проблемы в различных научных отраслях, в частности психологии, дефектологии и криминологии, мы пришли к выводу, что они по-разному трактуют девиантное поведение (а значит и виктимное).

Настоящее исследование было вызвано необходимостью организации психологического сопровождения и школьной

психологической помощи подросткам, которые оказываются в трудноразрешимых, конфликтных ситуациях. Трудности, конфликтные ситуации, агрессия со стороны сверстников и старших, с которыми иногда сталкиваются учащиеся, влияют на их поведение и эмоциональное состояние, приводят их в состояние жертвы, при этом школьные психологи не имеют теоретической и методологической базы для предупреждения подросткового виктимного поведения. В ходе исследования была выявлена проблема, обусловленная ролью виктимного поведения в адаптационных процессах и социализации этих школьников. В дальнейшем оказалось, что подростки по-разному реагируют на трудноразрешимые ситуации и ситуации опасности, что определяется возрастными и гендерными различиями, психологическим благополучием, а также уровнем психического развития, а у категории подростков из вспомогательной школы – ещё и структурой дефекта и особенностями нейродинамики.

Экспериментальными базами исследования служили: Коммунальное учреждение «Луганская общеобразовательная школа № 45», Коммунальное учреждение «Луганская специализированная школа № 29» г. Луганска.

Были выделены экспериментальные группы, проводился констатирующий эксперимент. Его основной задачей стало изучение особенностей виктимного поведения подростков. Проводились анализ и статистическая обработка полученных данных.

По результатам исследования предполагается разработать рекомендации для педагогов и школьных психологов.

Для исследования особенностей виктимного поведения подростки были выбраны по следующим причинам. Во-первых, подростковый возраст – это переход от детства к взрослости, от зависимости к самостоятельности и ответственности. Это самый бурный период процесса социализации. Во-вторых, это период развития рефлексии и самосознания, характеризующийся конфликтами и кризисами подросткового возраста. Кроме того, этот возраст примечателен тем, что подросток переносит большое количество фрустраций, которые влияют на его состояние и вынуждают к противоборству. От способа преодоления внутриличностных и межличностных конфликтов, жизненных сложностей и опасностей зависит развитие подростка, его успешность в деятельности. Именно поэтому для исследования был выбран подростковый возраст в границах 13-16 лет.

На первом этапе проводился тщательный подбор тестов и опросников, которые наиболее адекватно могли бы отвечать поставленным задачам. Умственно отстающие подростки довольно трудно воспринимают ряд формулировок личностных опросников. В связи с этим подбирались те тесты, которые одинаково легко воспринимались бы подростками из общеобразовательных и вспомогательных школ.

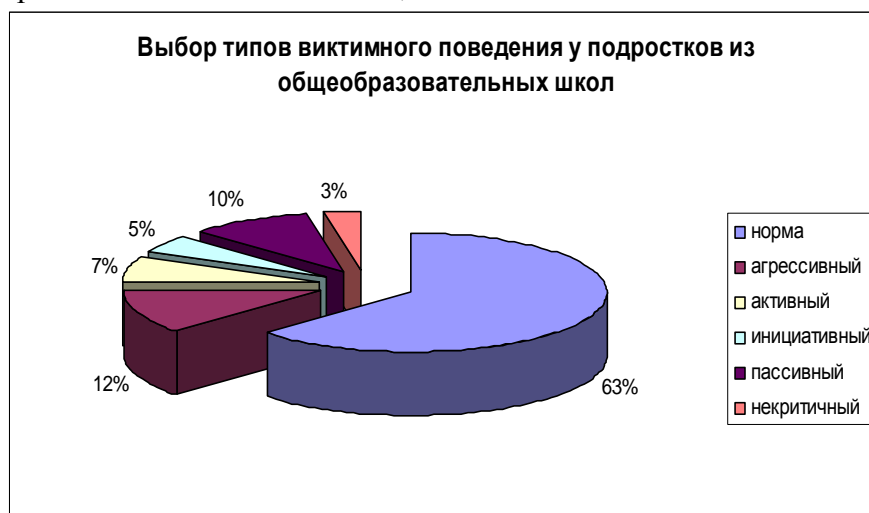
Применялись методы наблюдения, беседы, анкетирование, тестирование, метод статистической обработки данных.

Для изучения особенностей виктимного поведения способов преодоления трудностей использовалась методика О. О. Андронниковой, эмоциональное состояние подростков изучалось с помощью теста школьной тревожности Филлипса, теста руки. Методика ПДО была нацелена на выявление зависимости типа виктимного поведения от патохарактерологических особенностей. Кроме этого, методика констатирующего эксперимента включала анализ школьной, а во вспомогательном звене – и медицинской документации (медицинских карточек и карт обследования).

Основной задачей констатирующего эксперимента стало изучение особенностей виктимного поведения подростков.

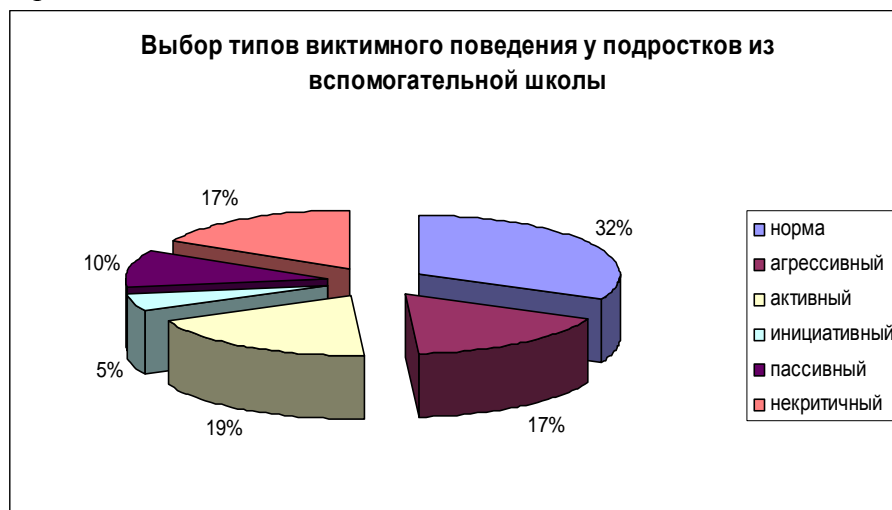
Качественно-количественный анализ результатов исследования:

При рассмотрении результатов методики по различным шкалам – формам виктимного поведения, мы выявили, что 63% подростков общеобразовательной школы и 32% подростков вспомогательной школы не предрасположены к виктимному поведению (Диаграммы 1,2). По шкале реализованной виктимности (седьмая шкала) показатели у данных подростков в норме. Кроме того, количество совпавших с ключом ответов по другим шкалам у данных подростков также соответствует 2-му ступени – норме. Если показатели по данной шкале ниже нормы, очевидно, что испытуемый нечасто попадает в критические ситуации либо у него уже успел выработаться защитный способ поведения, позволяющий избегать опасных ситуаций. Однако внутренняя готовность к виктимному способу поведения присутствует. Скорее всего, ощущая внутренний уровень напряжения, испытуемый стремится вообще избегать ситуации конфликта (таких подростков в общеобразовательной школе – 12%, во вспомогательной – 23%).



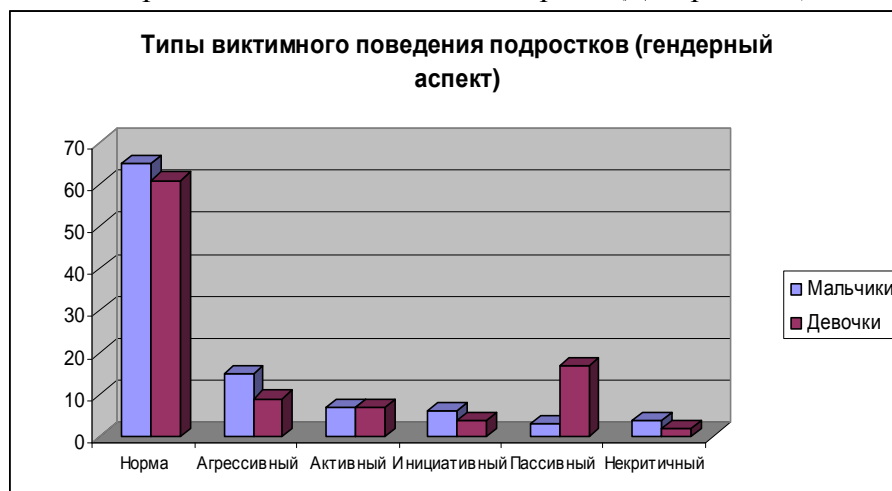
**Рис.1**

Выше нормы – это означает, что испытуемый достаточно часто попадает в неприятные или даже опасные для его здоровья и жизни ситуации. Причиной этого является внутренняя предрасположенность и готовность личности действовать определенными, ведущими в индивидуальном профиле способами. Чаще всего это – стремление к агрессивному, необдуманному действию спонтанного характера (25% в общеобразовательной школе, 45% – во вспомогательной).



**Рис 2.**

Интересен гендерный аспект проблемы. Виктимное поведение чаще проявляется у девочек, чем у мальчиков (хотя и не значительно). Зато девочки достоверно чаще используют пассивный тип поведения жертвы, а мальчики – агрессивный тип поведения жертвы (Диаграмма 3).



**Рис. 3.** Показатели гендерных различий в выборе типов виктимного поведения

Модель агрессивного виктимного поведения использует 12% подростков в общеобразовательной школе и 17% – во вспомогательной. К данной группе относятся учащиеся, склонные попадать в неприятные и

опасные для жизни и здоровья ситуации в результате проявленной ими агрессии в форме нападения или иного провоцирующего поведения (оскорбление, клевета, издевательство и т. д.). Для них характерно намеренное создание или провоцирование конфликтной ситуации. Их поведение может являться реализацией типичной для них антиобщественной направленности личности, в рамках которой агрессивность проявляется по отношению к определенным лицам и в определенных ситуациях (избирательно), но может быть и “размытой”, неперсонифицированной по объекту. Наблюдается склонность к антиобщественному поведению, нарушению социальных норм, правил и этических ценностей, которыми зачастую субъект пренебрегает. Такие подростки легко поддаются эмоциям, особенно негативного характера, ярко их выражают, доминантны, нетерпеливы, вспыльчивы. При всех различиях в мотивации поведения характерно наличие насильственной антиобщественной установки личности. Если сравнивать данную форму поведения при умственной отсталости или в норме, то у первых она часто связана с половой распущенностью, психическими отклонениями и психопатоподобным поведением (об этом свидетельствуют медицинские заключения и записи в их личном деле).

У подростков встречались ответы, в которых по шкале «Агрессивный потерпевший» показания были ниже нормы. Для них характерно снижение мотивации достижения, спонтанности, часто высокая обидчивость. Хороший самоконтроль, стремление придерживаться принятых норм и правил. Стабильность в сохранении установок, интересов и целей.

По шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (модель активного виктимного поведения) – у подростков общеобразовательной школы 7%, вспомогательной – 19%. Это указывает на жертвенность, связанную с активным поведением человека, провоцирующим ситуацию виктимности своей просьбой или обращением. По существу, для активных потерпевших характерно поведение двух видов: провоцирующее, если для причинения вреда привлекается другое лицо, и самопричиняющее, которые характеризуется склонностью к риску, необдуманному поведению, зачастую опасному для себя и окружающих. Последствий своих действий подростки могут не осознавать или не придавать им значения, надеясь, что все обойдется. Поведение подростка объективно в форме какой-либо просьбы или иным способом провоцирует преступника на причинение вреда, но сам потерпевший этого в должной мере не осознает. Среди подростков выделена группа, у которых наоборот по шкале «активный потерпевший» показатели ниже нормы (12%). Характеризуется повышенной тревожностью, мнительностью, подвержены страхам, у них же высокие показатели тревожности по методике Филипса.



Шкала склонности к гиперсоциальному виктимному поведению. Модель инициативного виктимного поведения (норма – 5%; у.о. – 5%). Жертвенное поведение, социально одобряемое и зачастую ожидаемое. Сюда относятся подростки, положительное поведение которых обращает на них преступные действия агрессора. Человек, который демонстрирует положительное поведение в ситуациях конфликта либо постоянно, либо в результате должностного положения, ожидания окружающих. Люди данного типа считают недопустимым уклонение от вмешательства в конфликт, даже если это может стоить им здоровья или жизни. Последствия таких поступков осознаются не всегда. Смел, решителен, отзывчив, принципиален, искренен, добр, требователен, готов рисковать, может быть излишне самонадеян. Нетерпим к поведению, нарушающему общественный порядок. Самооценка чаще всего завышенная. Поведение имеет положительные мотивы. Интересен тот факт, что в беседе с умственно отсталыми подростками обнаружилось, что так отвечают они не всегда осознанно, а усвоив шаблоны нормативного поведения, привитые в школе, не всегда осознают положительность поведения, а поступают так из-за завышенной самооценки. Показатель ниже нормы характеризуется пассивностью, равнодушием со стороны подростка к тем явлениям, которые происходят вокруг него. Действует по принципу “моя хата с краю”, что может быть последствием как обиды на внешний мир, так и формирования в результате ощущения непонимания, изолированности от мира, отсутствия чувства социальной поддержки и включенности в социум (8% подростков общеобразовательной школы).

По шкале склонности к зависимому и беспомощному поведению (модель пассивного виктимного поведения) показатели выше нормы имеют 10% подростков. Это лица, не оказывающие сопротивления, противодействия преступнику по различным причинам: в силу возраста, физической слабости, беспомощного состояния (стабильного или временно), трусости, из опасения ответственности за собственные противоправные или аморальные действия и т. д. Могут иметь установку на беспомощность. Нежелание делать что-то самому, без помощи других. Могут иметь низкую самооценку. Постоянно вовлекаются в кризисные ситуации с целью получения сочувствия и поддержки окружающих. Имеет ролевую позицию жертвы. Робок, скромн, сильно внушаем, конформен. Возможен также вариант усвоенной беспомощности в результате неоднократного попадания в ситуации насилия. Склонен к зависимому поведению, уступчив, оправдывает чужую агрессию, склонен всех прощать.

Показатели по шкале склонности к некритичному поведению (модель некритичного виктимного поведения) – 3% учащихся общеобразовательной школы, 17% – у.о. подростков. Это подростки, демонстрирующие неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации. Некритичность может проявиться как на базе личностных негативных черт (алчность, корыстолюбие и др.), так и

положительных (щедрость, доброта, отзывчивость, смелость и др.), а кроме того, в силу невысокого интеллектуального уровня. Эти лица демонстрируют неосторожность, неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации в результате каких-либо личностных или ситуативных факторов: эмоциональное состояние, возраст, уровень интеллекта, заболевание. Личность не критичного типа обнаруживает склонность к спиртному, неразборчивость в знакомствах, доверчивость, легкомысленность. Имеет непрочные нравственные устои, что усиливается отсутствием личного опыта или не учетом его. Склонны к идеализации людей, оправданию негативного поведения других, не замечают опасности. У у.о. учащихся данный тип поведения совпадает с нарушениями поведения в их диагнозах и связан с их интеллектуальным уровнем.

Итак, мы выявили особенности проявления виктимного поведения у подростков. Данные, полученные в исследовании будут использованы для более глубокого изучения причин виктимного поведения, при рассмотрении его в связи с другими параметрами: с уровнем тревожности, поведением в трудноразрешимых ситуациях, с патохарактерологическими проявлениями личности.

#### **Литература:**

- 1. Андронникова О. О.** Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков / О. О. Андронникова. – Новосибирск, 2005. – 213 с.
- 2. Белоусова З. И.,** Гиренко С. П. Проблемы виктимного поведения личности / З. И. Белоусова, С. П. Гиренко. – Запорожье, 1996.
- 3. Бовть О.** Віктимна поведінка як психологічна проблема / О. Бовть // Соціальна психологія. – 2004. – № 4 (6). – С. 14–22.
- 4. Буторин Г. Г.** Психические состояния депривационного генеза в структуре школьной дезадаптации / Г. Г. Буторин. – Челябинск, 2004.
- 5. Бэрон Р.** Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб: Питер, 2000.
- 6. Васильев В. Л.** Юридическая психология / В. Л. Васильев. – СПб: Питер, 2001.
- 7. Виктимологические** проблемы борьбы с преступностью: Сб. науч. тр. – Иркутск, 1982.
- 8. Морозова Н. Б.** Психические расстройства и их роль в виктимном поведении детей и подростков / Н. Б. Морозова. – М.: Просвещение. – 2001.
- 9. Синьов В. М.** Психологія розумово відсталі дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К.: Знання, 2008.

#### **Бистров А. Є. Психологічні фактори виникнення віктимної поведінки в підлітків та особливості її проявів.**

В статті висвітлено експериментальне дослідження проявів віктимної поведінки в підлітків загальноосвітніх та допоміжних шкіл.

*Ключові слова:* віктимна поведінка, підлітки, розумова відсталість, гендерні відмінності.

**Быстров А. Е. Психологические факторы возникновения виктимного поведения у подростков и особенности его проявления.**

В статье отображены результаты экспериментального исследования проявлений виктимного поведения у подростков общеобразовательных и специальных школ.

*Ключевые слова:* виктимное поведение, подростки, умственная отсталость, гендерные различия.

**Bystrov A. Psychological factors of origin for teenagers of behavior of victim, features of his display.**

In the article the results of experimental research of displays of behavior of victim are represented for the teenagers of general and special schools.

*Keywords:* behavior of victim, teenagers, mental backwardness, gender distinctions.

УДК 159.9.019

**Єрсова С. А.**

**МЕХАНІЗМИ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**Актуальність.** За даними численних дослідників, серед осіб, що вчинили злочин, більше половини мають психічні патології. Це свідчить про важливість проблеми, необхідність здійснення спеціальних заходів і залучення фахівців до раннього й цілеспрямованого формування в дітей з порушення розумового розвитку адекватного розуміння правил дисциплінованої поведінки й позитивної мотивації щодо їх виконання. Проблема особливостей засвоєння дисциплінарних норм не вирішена навіть щодо здорових дітей. Тому ми вважаємо, що потрібно проводити спеціальні дослідження з особливостей розуміння та засвоєння дисциплінарних норм дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку з часу нормального формування цієї здатності (у якості зони найближчого розвитку) з метою впровадження у практику спеціальної та інтегративної освіти цілеспрямованої методики формування адекватного усвідомлення такими дітьми правил соціально нормативної поведінки.

**Предмет дослідження.** Механізми регуляції поведінки у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Зв'язок роботи з науковими програмами.** Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри дефектології та психологічної корекції Луганського національного педагогічного

університету імені Тараса Шевченка, за темою «Соціальна адаптація дітей з психофізичними вадами».

**Мета статті.** Описати психологічні механізми регуляції поведінки у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Свідома регуляція поведінки дитини включає три складових: знання правил поведінки, уявлення, судження; почуття, емоційне ставлення дитини до цих правил; та вольову регуляцію поведінки.

Знання, уявлення, судження включають в себе знання і зміст уявлень щодо норми як про особливий вид знака; зміст уявлень дитини про себе; судження (прогнозування своєї та чужої поведінки, або, іншими словами – вербальну поведінку). Вітчизняні дослідження поведінки виходять з положення про детермінацію онтогенетичного розвитку соціальними зразками. У молодшому шкільному віці поведінка дітей опосередковується поведінкою дорослих як зразком. Механізмом засвоєння цих зразків для дитини є оцінка найбільш близьких людей. Оцінка норми поведінки наповнюється емоційним змістом через оцінки особистісних властивостей дитини. До цього блоку входять уявлення про себе, прогнозування поведінки у ситуаціях вибору (судження). Під прогнозом в області поведінки ми розуміємо побудову гіпотези про реальну поведінку суб'єкта при здійсненні вибору, вербальну поведінку. Уявлення про себе – це образ себе, а прогнозування – це образ майбутньої події. Ми вважаємо, що для нормального морального розвитку дитини уява є базовим механізмом. У цій моделі задіяні обидва її види: пізнавальний – у здійсненні прогнозування ситуації вибору; емоційний – при побудові образу "Я".

Моральні переживання й почуття, як свідчать сучасні дослідники, формуються у нормально розвинених дітей у старшому дошкільному віці [1], як емоційне передбачення наслідків своїх дій для оточуючих і випереджаюча емоційна регуляція поведінки. Позитивне ставлення дорослого, однолітків, яке виражається у формі оцінки особистісних властивостей, сприяє виникненню самооцінки дошкільника. Тобто, у дітей з порушення розумового розвитку, ця здатність повинна формуватися з запізненням, тобто, у молодшому шкільному віці. Цей блок містить характеристики особистості дитини, її Я-концепцію. Серед моральних переживань і почуттів одним з основних для формування моральної поведінки є емпатія. Механізм оцінки оточуючих впливає на Я-реальне, Я-дзеркальне дитини і дієво перешкоджає формуванню аморальної поведінки. Я-концепція зачіпає механізми емоційної уяви: проекцію, завдяки якій неприємні знання про себе і свої вчинки дитина починає приписувати іншим дітям: а також ідентифікацію себе з моральним еталоном, і як наслідок - зміна поведінки у відповідність із цим еталоном (С. Г. Якобсон, Г. І Морева [4] та ін.).

Третій блок морального розвитку, що корелює з розумінням дисциплінарних норм – регуляція поведінки. За визначенням С. Г. Якобсон, існує три види моральної регуляції: одностороння,

взаємна, саморегуляція. Одностороннє регулювання здійснюється дорослим, взаємне – дітьми безпосередньо. Механізм моральної оцінки оточуючих виступає як первинний регулятор дисциплінованої поведінки. Оцінка об'єднує зовнішні для особистості моральні цінності та внутрішні спонукання, бажання, потреби. З'являється ієрархія мотивів. Під впливом цієї ієрархії ситуативна поведінка починає піддаватися регуляції.

Саморегуляція характеризується відсутністю зовнішніх вимог зацікавлених осіб. Порушення поведінки виявляються у дітей, які не мають внутрішніх регуляторів поведінки (Р. В. Павелків [2]). Дослідження саморегуляції поведінки передбачає аналіз ситуацій, в яких вона необхідна – ситуацій морального вибору. Психологічними механізмами морального вибору є механізми мотивації. За даними С. Г. Якобсон, такі механізми при нормальному розвитку складаються до 6 років. У результаті аналізу літературних джерел, ми дійшли висновку, що базовими для нормально розвинених дітей старшого дошкільного віку, та для дітей з порушення розумового розвитку молодшого шкільного віку є механізм "зсуву мотиву на мету" і механізм формування захисної реакції. Феномен "зрушення мотиву на мету" при засвоєнні дисциплінарних норм дитиною полягає в наступному. У дитини є потреба у спілкуванні з батьками, це приносить їй радість. Спочатку дитина виконує потрібну дію (мета) заради спілкування (мотив). Згодом на цю дію проектується все більша кількість позитивних переживань, і вона сама стає мотивом. Відбувається зсув мотиву на мету. Щоб відбувся позитивний зсув мотиву на мету, необхідна потреба в спілкуванні з дорослим, правильний емоційний тон виховання [2].

Інший механізм – формування захисної реакції. Витіснення сильних, що провокують тривогу, імпульсів супроводжується протилежною тенденцією формування захисної реакції. Цей механізм маскує наявні почуття, зменшує напругу за рахунок нових видів взаємодії, оберігає людину від такої поведінки, яка напевно призведе до виникнення тривоги, часто запобігає і антисоціальній поведінці [4]. Утворення захисної реакції приводить до брехні [2]. Ми не знайшли у вітчизняній психології пояснення ряду передбачуваних феноменів, потрібен був пошук взаємодоповнюючих матеріалів, тому ми апелювали до ще однієї традиції – традиції психоаналізу.

Використовуючи термінологію Є. В. Субботського [3], ми будемо називати реалізований моральний вибір «реальною поведінкою». Взаємозв'язок між вербальною та реальною поведінкою, іншими словами, між моральними знаннями, уявленнями, судженнями та регуляцією поведінки переконливо показав Є. В. Субботський. Феномен неузгодженості вербальної та реальної поведінки відзначено рядом робіт вітчизняних, зарубіжних авторів і пояснюється конфліктом між званою зовнішньою нормою і власним бажанням дитини. Механізм неузгодженості поведінки – це механізм осмислення моральної регуляції. У засвоєнні норми як знака дитина проходить шлях від зовнішньої

практичної діяльності до діяльності внутрішньої, від соціальних знаків до внутрішніх символів. Норма поведінки проходить зовнішню стадію розвитку – дорослий виступає як знак і регулює поведінку дітей. Потім знак інтеріорізується (потреба в дорослому як носіїві норми відпадає) і стає засобом внутрішньої регуляції поведінки дитини.

**Висновки.** Механізми регуляції поведінки у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку повинні спеціально починати формуватися у молодшому шкільному віці за допомогою педагогічного втручання. Функціонування механізму імітації, прямого наслідування за участю механізму оцінки дорослого лише зароджує в них процес формування вербального дотримання дисциплінарних норм.

**Перспективи подальших досліджень.** Подальші наші дослідження будуть спрямовані на конкретизацію саме правил поведінки, які необхідно вивчити молодшим школярам з вадами розумового розвитку.

#### **Література:**

- 1. Зверєва І. Д.** Діагностика морального виховання школярів [Текст] : методичний посібник / І. Д. Зверєва; Мін.освіти України. ІСДО; Відп.за вип.С. В.Кириленко, С. О.Свириденко. – Київ : ІСДО, 1995. – 156 с.
- 2. Павелків Р. В.** Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в дитячому віці: монографія / Р. В. Павелків. – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 248 с.
- 3. Субботский Е. В.** Нравственное развитие дошкольника / Е. В.Субботский // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 29–38.
- 4. Якобсон С. Г.** Адекватная самооценка как условие нравственного воспитания дошкольников / С. Г. Якобсон, Г. И. Морева // Вопросы психологии, 1985. – № 3. – С. 55–61.

**Єрсова С. А. Механізми регуляції поведінки у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.**

У статті описано психологічні особливості регуляції поведінки у ситуаціях морального вибору у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

*Ключові слова:* діти з порушеннями інтелектуального розвитку, дисциплінована поведінка.

**Єрсова С. А. Механизмы регуляции поведения у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.**

В статье описаны психологические особенности регуляции поведения в ситуациях морального выбора у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

*Ключевые слова:* дети с нарушениями интеллектуального развития, дисциплинированное поведение.



**Erosova S. Mechanisms of behaviour regulation of primary schoolchildren with violation of the mental development.**

In the article the psychological mechanisms of behavioural regulation in situations of moral choice of primary schoolchildren with disabilities in mental development is described.

*Key words:* schoolchildren with disabilities in mental development, disciplinary rules.

УДК [376.015.31:173]-056.36

**Жарікова І. О.**

**ВПЛИВ СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ  
ІДЕНТИЧНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛОЇ ДИТИНИ**

Протягом тисячоліть сім'я як соціальна структура була і залишається однією з основних форм соціалізації підростаючого покоління. Питання про сім'ю у формуванні свідомості людини здавна було предметом вивчення цілих поколінь вчених, починаючи з давнини.

Сім'я, яка виховує дитину з порушенням психофізичного розвитку, стала об'єктом вивчення фахівців суміжних областей (психіатрів, психологів, дефектологів) порівняно недавно, в 2-й половині ХХ століття.

У відповідності з основними положеннями вітчизняної та зарубіжної педагогіки та психології, основною умовою розвитку особистості є «включення» дитини в людські стосунки і людське спілкування з перших днів життя. Першою школою спілкування, в якій з ранніх років дитина засвоює цілісну систему моральних цінностей та ідеалів, культурні традиції даного суспільства, є родина. Саме батьки та інші близькі особи формують у свідомості дитини реакцію на оточуючий його соціальний світ: позитивну чи негативну. У першому випадку у дитини формуються необхідні захисні механізми і психологічний базис для адаптації в складному людському світі. У другому - у дитини зростає невпевненість у собі, можливо тривожною, або агресивною, а може бути і відмежованою від інших людей. Подолати подібні проблеми або істотно їх пом'якшити можна за допомогою використання правильних прийомів виховання [1].

Проблеми сім'ї, яка має дитину з відхиленнями у розвитку, виявляються в різних сферах її життя. В історії розвитку людства взаємостосунки сім'ї та суспільства пройшли шлях від диктату соціуму до розуміння необхідності надання допомоги та підтримки таким сім'ям.

Сучасний етап розвитку спеціальної психології характеризується пошуком нових ефективних шляхів соціальної адаптації дітей, що страждають на фізичні та психічні вади. У цьому контексті проблема

сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у розвитку, стає все більш актуальною.

Соціалізація дитини з проблемами у розвитку не може бути досягнута без залучення до цього процесу її батьків. Сім'я як соціальний інститут покликана соціалізувати дитину (З. Фрейд) [2, с.52]. Саме в родині у дитини складаються перші уявлення про людські цінності, характер взаємовідносин між людьми, формуються моральні якості. Тому й родина дитини з відхиленнями у розвитку також повинна стати її першим інститутом соціалізації. Процес соціалізації дитини з відхиленнями у розвитку розглядається поетапно. Першим ступенем соціалізації дитини може бути (і є) його адаптація в сім'ї. Другим ступенем - адаптація у спеціальному освітньому закладі. І останнім, найголовнішим ступенем - адаптація у суспільстві, що передбачає й адаптацію самої родини в цілому [3].

Роль сім'ї у вихованні дитини з відхиленнями у розвитку особливо значуща. Це, в свою чергу, пояснює потребу сім'ї в різних реабілітаційних заходах, спрямованих на допомогу для реалізації цього завдання.

В останні роки в різних галузях спеціальної педагогіки та психології з'явилися роботи, що свідчать про необхідність активного вивчення всього спектру проблем сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у розвитку. Інтерес фахівців не обмежується тепер лише методичними питаннями формування у дітей тих чи інших знань і навичок. Акцент корекційного впливу переноситься на сім'ю хворої дитини. При цьому особлива увага приділяється позитивному впливу близьких на дитину з проблемами в розвитку, створенню сприятливих умов для її навчання не тільки в спеціальному закладі, але і вдома. Різноманітні форми навчання як у державних, так і в недержавних освітніх установах, робота з дітьми, які мають тяжкі та грубі психофізичні недоліки, включають сім'ю в поле корекційного впливу як основний стабілізуючий фактор соціальної адаптації дитини [2, с.53]. У зв'язку із зростаючою увагою суспільства до проблем сімей, які виховують дітей з відхиленнями в психофізичному розвитку, в кінці ХХ ст. (1997 – 2002 рр.) з'явилися роботи, присвячені цьому питанню (Т. Г.Богданова, Н. В.Мазурова, 1998; Г. А.Мішина, 1998, 2001; В. В.Сабуров, 1999; В. В.Ткачова, 1999, 2000 та інш.). Слід зазначити, що в цих роботах у тій чи іншій мірі характеризуються сімейна атмосфера і вплив соціального оточення на особливості розвитку хворої дитини [2, с. 53].

Сім'я – перший стійкий колектив в житті кожної людини. В процесі формування особистості саме сім'я грає визначну роль: це перший ступінь соціалізації і самосвідомості особистості. Тут дитина набуває умінь і навичок в спілкуванні і людському взаєморозумінні, тут закладається етична зовнішність і відбувається статево-рольова ідентифікація [4, с. 39]

Статево-рольова ідентичність – базова структура соціальної ідентичності, яка характеризує людину з погляду його приналежності до

чоловічої або жіночої групи, при цьому найбільш значущо, як сама людина себе категоризує [5, с. 95]. Це істотне, постійне Я, суб'єктивне поняття про себе, відчуття власної приналежності до чоловічої або жіночої статі. Поняття «бути жінкою» і «бути чоловіком» різні для різних етнічних, релігійних, расових груп, для різних соціальних шарів, для різних поколінь.

Безумовно, адекватне формування статевої ролі ідентичності сприяє засвоєнню дитиною культурних норм, зразків поведінки дорослих, для повноцінного розвитку системи міжособистісних відносин дитини з урахуванням його статевої приналежності, встановлення його статусу в групі однолітків, для розвитку комунікативних навиків, нормальної адаптації і соціалізації дитини.

З погляду Л. Колберга, формування гендерного стереотипу в дошкільні роки залежить від загального інтелектуального розвитку дитини, і цей процес не є пасивним, таким, що виникає під впливом соціально підкріплюваних вправ, а пов'язаний з проявом самокатегоризації [6].

Вже до півтора років діти починають розрізняти свою стать, формується первинна статеві ідентичність, що є найбільш стійким елементом самосвідомості. Трирічні діти знають свою стать і до чотирьох років розрізняють стать людей, що оточують їх, хоч і асоціюють це із зовнішніми, часто випадковими ознаками [3; 6].

У віці 4—5 років посилюється інтерес дітей до геніталій, до механізму дітородіння. До 5 років дитина здатна сприймати себе на місці інших, приймати їх роль, в цей період виявляється максимум ролі ідентифікації саме з батьками тієї ж статі.

Особливо активно дитина привласнює поведінкові форми, інтереси і цінності своєї статі до кінця дошкільного дитинства. На думку учених, в 6—7 років більшість дітей остаточно усвідомлюють безповоротність (константність) своєї статевої приналежності. Саме до цього віку відбувається бурхлива диференціація діяльності і установок, інтересу, стилю поведінки; хлопчики і дівчатка за власною ініціативою вибирають різні ігри і партнерів в них; стихійна статеві сегрегація сприяє кристалізації і усвідомленню статевих відмінностей. Учені констатують певну сформованість до цього віку статево-рольової ідентичності, причому успішність її залежить від компетентності і авторитетності батька тієї ж статі і пов'язана з емоційними відносинами з батьком іншої статі [3; 6].

Приблизно від 7 до 12—13 років триває наступний етап формування гендерної ідентичності людини — встановлення статевої ролі поведінки. Дитина вибирає для себе манеру поведінки, яка найповніше відповідає його запитам і в той же час не суперечить суспільним нормам. Наступний етап у формуванні гендерної ідентичності пов'язаний з формуванням психосексуальних орієнтацій (12—26 років) [3; 6].

Ефективність виховання дитини в сім'ї, залежить від комплексу чинників, багато в чому визначається станом дитячо-батьківських відносин. О. Г. Калина, А. Б. Холмогорова вивчали ступінь впливу образу батька на статево-рольову ідентичність підлітків. Проведені дослідження показали, що батько має найважливіше значення для виникнення у дитини відчуття себе, приналежності до чоловічої або жіночої статі (статева ідентичність) і оволодіння способами поведінки, властивими чоловікам і жінкам (статево-рольова, або гендерна ідентичність). Коли хлопчик стає дорослим, він поступово все більше усвідомлює своє «чоловіче буття» і шукає батька, ототожнення з яким сприяє відділенню від матері і деідентифікації з нею. Коли дитина рідко спілкується з батьком, ідентифікація з ним може бути затримана і становлення упевненого відчуття мужності у хлопчика порушується [7, с.15-16].

Батько необхідний для успішного формування не тільки маскулінності синів, але і фемінності дочок. Експериментально показано, що фемінність дівчаток позитивно корелює з маскулінністю їх батьків. Психоаналітично орієнтовані дослідники вважають, що для успішного схвалення жіночої статевої ролі дівчинка повинна випробовувати гордість від відчуття себе жінкою і ідентифікуватися з своєю матір'ю в її взаєминах з батьком. Відсутність батька порушує формування статево-рольової ідентичності у дівчаток, що приводить до посилення тривоги сепарації [7, с. 15–16].

При недоліку материнської турботи в ранньому віці і малочисельних контактах з однолітками під час критичної фази розвитку в дорослому стані з'являються різні порушення сексуальної поведінки. Такі діти надалі також страждають від соціальної дезадаптації [3, с.111].

У наш час дуже часто діти виховуються в неблагополучних сім'ях, а так, як дитина наслідує і копіює поведінку значущих для нього людей, в першу чергу батьків, то це веде до схвалення дитиною цінностей, установок, норм і образів поведінки своїх батьків. Соціальна позиція підлітка, що виріс в такій сім'ї, визначається небажанням бути схожим на своїх батьків. У уявленнях про майбутнє переважають девіантні моделі соціалізації. Також у таких дітей формується хворе відношення до сексуальності: вони бачать непривабливу картину розкнутості і відвертості сімейних відносин, їх раннє статево життя пов'язане з алкоголізмом, наркотиками, злочинністю і нервово-психічними розладами [8, с.39–41].

Також сприяє сформованості тих або інших показників статево-рольової ідентичності у дітей кожна з позицій батьків у вихованні дитини – демократична, авторитарна або піклуюча.

Як показало дослідження А. А. Чекаліної [3, с. 111], авторитарність обох батьків сприяє чіткому усвідомленню стереотипів даної статі і орієнтуванню дитини в спілкуванні на свою стать. Якщо обидва батька проявляють гіперопікаючі установки, це може сприяти також розвитку адекватних уявлень дітей про особливості свого гендерного образу, дає певне орієнтування у внутрішньогрупових, внутрішньосімейних

відносінах. Позитивне значення демократичних позицій обох батьків полягає в їх впливі на розширення сфери спілкування для дитини, яка в свої грі, діяльності привертає і представників протилежної статі.

Також дослідження показало, що одні і ті ж батьківські позиції сприяють формуванню різних особливостей статевої ідентичності дітей. Всі виділені типи виховання містять в собі потенціал для формування адекватної гендерної ідентичності. Порівняльний аналіз продемонстрував, що відношення дитини до своєї статевої приналежності, особливості психології його статі взаємозв'язані не стільки з певною батьківською позицією, скільки з її особливою спрямованістю, з усвідомленням значущості проблематики формування ідентичності дитини для батьків. Відношення до дитини як до хлопчика і майбутнього чоловіка, дівчинки і майбутньої жінки, відповідне сприйняття їх як представників певної статі і способи дії, також диференційовані за статтю, реалізуються в контексті авторитарно-опікаючого типу виховання дитини в старшому дошкільному віці. Дане положення цілком з'ясовано природою авторитаризму, якому властиві контроль і регуляція поведінкових проявів, у тому числі і статево-рольових [3, с. 110–112].

Відомо, що у дітей і підлітків з розумовою відсталістю відмічаються порушення розвитку особистості, що зумовлені значною складністю засвоєння соціальних зв'язків та стосунків. При порушеннях соціальної адаптації розумово відсталих підлітків можуть проявлятися відхилення у формуванні статевої ідентичності і засвоєнні статевих ролей (Гарбузов В. І., 1986; Ейдеміллер З. Г., 1999, Ісаєв Д. М., Каган В. Є., 1986, 1988; та інш.) [5].

Д. М. Ісаєв і В. Є. Каган підкреслюють, що «...статеве виховання в сім'ї – не просто сукупність впливів дорослих на дитину. Це складна система впливів, в якій існують свої внутрішні проблеми і протиріччя. Однак значення їх не завжди є негативним. З одного боку тому, що вони можуть врівноважувати і компенсувати один одного, а з іншого – тому, що спонукають дитину до власної активності і пошукової поведінки» [8, с. 24]. Формування статево-рольових установок і стереотипів поведінки тісно пов'язане з процесом психосексуального розвитку особистості. Психосексуальний розвиток особистості людини починається з моменту її народження і продовжується впродовж усього життя Д. М. Ісаєв і В. Є. Каган проводили дослідження рівня обізнаності розумово відсталих дітей у питаннях статі. Результати дослідження довели, що статевий розвиток розумово відсталої дитини істотно відрізняється від статевого розвитку дитини з неушкодженим інтелектом. Ці відмінності стосуються, перш за все, статево-рольової поведінки, сексуальної активності, сексуальної орієнтації, загальної обізнаності у питаннях статі [9, с.160].

Відхилення психосексуального розвитку спостерігаються при різних нервово-психічних розладах. З іншого боку, відхилення у

формуванні статевої ідентичності і засвоєнні статевих ролей можуть призвести до порушень соціальної адаптації особистості. Ураження ЦНС створюють перешкоди для нормального психосексуального розвитку людини [10; 11].

Вивчення психосексуального розвитку розумово відсталих осіб у роботах закордонних авторів вказує на те, що цей процес в цілому є аналогічним процесу психосексуального розвитку психічно здорових суб'єктів, осіб зі збереженим інтелектом, хоча і не співпадає з ними у хронологічному сенсі. Усі способи вираження сексуальних почуттів для розумово відсталих осіб характерні тією ж мірою, що і для здорових осіб. Було з'ясовано, що у розумово відсталих затримується не тільки фізичне статеве дозрівання, а і засвоєння відповідної статевої ролі. У них також недостатньо розвинута статева ідентифікація. Разом з тим розумово відсталі особи здатні засвоювати певні основи статевої поведінки, її регулятиви. На думку багатьох дослідників, з наближенням до статевої зрілості сексуальна активність підлітків і юнаків з порушеннями інтелекту зростає — вони так чи інакше засвоюють норми моралі, вчаться керувати своєю поведінкою і починають приховувати те, що суперечить засвоєним моральним нормам [5; 7].

Отже, в наш час кількість дітей з відхиленнями у психофізичному розвитку зростає. Зазвичай в таких дітей спостерігаються відхилення і в статевої ролі розвитку. Адаже в усвідомленні дитиною своєї приналежності до певної статі визначну роль відіграє сім'я, в якій ця дитина зростає. Зважаючи на те, що сім'я для розумово відсталої дитини майже завжди є єдиним інститутом соціалізації і більшість таких сімей є проблемними, тому формування особистості розумово відсталої дитини, її статевої ролі розвиток зазнає негативного впливу. Статевої ролі ідентичність у розумово відсталих формується, хоча і суттєво відрізняється від норми.

### **Література:**

- 1. Ткачева В. В.** «Модель «сотрудничество» как база оптимального пути воспитания ребенка с психофизическими недостатками» / В. В. Ткачева // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 2 (20). – С. 68–77.
- 2. Ткачева В. В.** Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие / В. В. Ткачева. – М.: АСТ; Астрель. – 2007. – 318 с.
- 3. Сагдуллаев А. А.** О проблемах отношений в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии / А. А. Сагдуллаев // Дефектология. – 1996. – № 5. – С. 75–79.
- 3. Бессонова Г. П.** Особенности развития ребенка в неблагополучной семье / Г. П. Бессонова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 1. – С. 39–42.
- 4. Уэст К.** Создание гендера / К. Уэст, Д. Зиммерман // Гендерные тетради. – СПб. – 1997. – Вып.1. – С. 94–124.
- 5. Кон И. С.** Введение в сексологию / И. С. Кон. – М.: Медицина. – 1989. – 336 с.
- 6. Чекалина А. А.** О влиянии родительских установок на формирование гендерной идентичности



ребенка / А. А. Чекалина // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 106–113.  
**7. Калина О. Г.** Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевою идентичность подростков / О. Г. Калина, А. Б. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2007. – № 1. – С. 15–26.  
**8. Исаев Д. Н.** Половое воспитание детей / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. Медико-психологические аспекты. – Л. – 1988. – 160 с.  
**9. Шипицына Л. М.** «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. 2-е изд., переработанное и дополненное / Л. М. Шипицына. СПб.: Речь. – 2005. – 477 с.  
**10. Кочарян А. С.** Симптомокомплекс маскулинности в норме и патологии / А. С. Кочарян. – Киев. – 1996. – 351 с. **11. Гендерная социализация детей с умственной отсталостью** // Социокультурный анализ гендерных отношений: Сб. науч. трудов. / под ред. д-ра соц. наук Е. Р. Ярской-Смирновой; Саратов. гос. техн. ун-т. – Саратов: Изд-во Саратов.ун-та. – 1998. – С. 110–112.

**Жарікова І. О. Вплив сім'ї на формування статевої ідентичності розумово відсталої дитини.**

У данній статті аналізується вплив сім'ї, сімейного виховання на статевої ідентичності розвиток, формування статевої ідентичності у розумово відсталої дитини, проведено аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми.

*Ключові слова:* розумово відстала дитина, статевої ідентичності розвиток, статевої ідентичності.

**Жарикова И. А. Влияние семьи на формирование полоролевой илентичности умственно отсталого ребенка.**

В данной статье анализируется влияние семьи, семейного воспитания на полоролевое развитие, формирование полоролевой идентичности у умственно отсталого ребенка, проведен анализ исследований и публикаций, в которых основалось решение этой проблемы.

*Ключевые слова:* умственно отсталый ребенок, полоролевое развитие, полоролевая идентичность.

**Zharikova I. Family influence on the gender identity forming of retarded child.**

In the article we analyse family influence, family upbringing on gender development, sex identity forming at retarded child, we made the researches and advertisements analysis, where the decision of this problem were based on.

*Key words:* retarded child, gender development, gender identity.

УДК 376-056.34

**Калініна Т. С.**

### **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ ЗПР ЯК ОСНОВНА СТРАТЕГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА**

Проблемою затримки психічного розвитку (далі ЗПР) займаються багато фахівців: лікарі, педагоги-дефектологи, психологи, соціальні працівники. Однак, незважаючи на значну кількість наукових робіт, присвячених цій проблемі, як і раніше недостатньо розкриті її психологічні аспекти, не розкрита роль психолога в наданні психологічної допомоги дитині з ЗПР. Робота психолога з дітьми, що мають відхилення у розвитку, належить до спеціальної психологічної допомоги, оскільки така діяльність не вкладається у рамки стандартних психолого-педагогічних технологій. Одним з основних елементів у системі психологічної допомоги дітям із порушеннями розвитку є психологічний супровід.

Аналіз діяльності практичних психологів показує, що основні труднощі найчастіше пов'язані з організаційними аспектами їх роботи. За останні роки розроблені нові теоретичні та методологічні підходи до організації та утримання спеціалізованої психологічної допомоги. У галузі спеціальної психології велися і ведуться розробки методичних засобів і способів організації діяльності психолога. Деякі аспекти даної проблеми представлені в роботах М. Ільїної, О. Лебедевої, І. Мамайчук, В. Нікішиної, Р. Овчарової, М. Семаго, Н. Семаго, У. Ульянової та інших.

Суть діяльності психологічної служби має полягати в супроводі дитини в процесі її навчання, що дає можливість впровадити шкільну психологічну діяльність в навчально-виховну систему. Стає можливим об'єднання мети психологічної та педагогічної практики, фокусування на головному – на особистості учня, створенні сприятливих соціально-психолого-педагогічних умов для її успішного навчання та розвитку.

Проблема психологічного супроводу, його різноманітні теоретичні та методичні аспекти розглядалися в роботах сучасних учених (М. Бардієр, М. Бітянова, О. Козирєва, О. Обухова, І. Ромазан, Т. Череднікова, А. Асмолів, Е. Александровська, А. Березін, Л. Газман, І. Дубровіна, І. Котов, С. Кривцов, А. Лідерс, Є. Шиянов та ін.). Значне місце в цих дослідженнях відводиться механізмам, напрямкам, видам, способам й умовам надання психологічної допомоги й підтримки.

На сьогодні у спеціальній психології існує ряд праць, присвячених питанням психологічного супроводу дітей та підлітків з порушеннями розвитку (М. Семаго, Н. Семаго, Л. Гречко, В. Кобильченко, М. Малофєєв, І. Мамайчук, Л. Шіпіцина та ін.). У них зазначається, що психологічна допомога дітям з проблемою у розвитку істотно

відрізняється від допомоги здоровим дітям, як за цільовою спрямованістю, так і за організацією та динамікою процесу.

Тим часом відсутність чітко розроблених диференційованих методів і напрямів психологічної допомоги та неадекватний підбір психотехнічних прийомів можуть негативно відбитися на подальшому психічному розвитку дитини, створити суттєві труднощі в роботі з нею педагогів і батьків. На практиці різні психотехнічні прийоми часто використовуються психологами без урахування форми захворювання, рівня розвитку пізнавальних процесів і особливостей емоційно-вольової сфери дитини. В даний час питання психологічної допомоги дітям і підліткам з порушеннями розвитку розроблені вкрай недостатньо.

Мета статті полягає в тому, щоб сфокусувати увагу на ролі спеціального психолога та провести теоретичний аналіз діяльності спеціального психолога з питань психологічного супроводу дітей із ЗПР.

Досвід роботи показує, що правильно підібрані методи психологічної допомоги з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей та підлітків з проблемами в розвитку надають позитивний вплив на динаміку їх розумового та особистісного розвитку. Ми розглядаємо психологічну допомогу дітям і підліткам з проблемами у розвитку, зокрема з затримкою психічного розвитку, як складну систему клініко-психолого-педагогічних впливів, що містять у собі загальні завдання: розвиток гностичних процесів у дитини із ЗПР, які відповідають її фізичним і психічним можливостям; зміцнення соціальної позиції особистості дитини з ЗПР в колективі однолітків і в сім'ї, формування адекватної самооцінки, самостійності й активності у дітей із ЗПР. Також велике значення має рішення приватних задач: усунення вторинних особистісних реакцій на наявний дефект, діагностика та корекція стилю сімейного виховання, запобігання розвитку госпіталізму або його наслідків та інших [4].

У процесі психологічної допомоги дітям із ЗПР необхідно враховувати складну специфіку їх розвитку, характер поєднання біологічних і соціальних чинників розвитку в структурі їх стану, особливості соціальної ситуації розвитку, ступінь виявлення змін особистості у зв'язку з наявними проблемами, особливості міжособистісного спілкування в сім'ї і в соціумі.

Ефективність психологічної допомоги в значній мірі залежить від впливу на соціально-психологічне середовище, яке оточує дитину з проблемами в розвитку. Цей вплив успішно здійснюється у формі психологічного супроводу, який інтенсивно впроваджується в систему психологічної допомоги протягом останнього десятиріччя.

Вперше термін психолого-педагогічний супровід у сучасній науці з'явився в 1993 році в книзі «Психологічний супровід природного розвитку маленьких дітей» авторів Г. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникової. Психологічний супровід – це система професійної діяльності психолога та педагога, яка спрямована на створення

спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини в конкретному освітньому середовищі. Як визначала М. Бітянова, що психолог і педагог у цьому процесі не просто спостерігач, який стоїть поруч, він створює оптимальні соціально-психологічні умови для розвитку дітей, він іде з ними поруч. Робота психолога спрямована на подолання труднощів, що виникли у дітей, підвищення здатності до компенсації та адаптації [1].

Термін «супровід» є похідним від слова супроводжувати і в великому тлумачному словнику сучасної української мови «супровід» означає супроводжувати, супроводити; у (в) супроводі кого, чого разом із ким-, чим-небудь, у чиемусь товаристві; в оточенні когось, чогось; те, що супроводить яку-небудь дію, явище [2].

Спираючись на дослідження М. Бітянової, психологічний супровід можна визначити як систему професійної діяльності психолога, спрямовану на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання, виховання і психічного розвитку дитини на всіх етапах її становлення [1].

Психологічний супровід дітей з порушеннями розвитку – це діяльність спеціального психолога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють успішній адаптації, реабілітації та особистісному зростанню дітей у соціумі.

Психологічний супровід має здійснюватися постійним фахівцем-психологом. Якщо дитина навчається у спеціальній школі, його реалізує шкільний психолог. Якщо дитина не навчається і виховується в домашніх умовах, то її супроводом повинен займатися психолог диспансеру або поліклініки за місцем проживання. Якщо в установі, де виховується і навчається дитина, відсутня психологічна служба, психологічний супровід дитини із ЗПР повинні надавати фахівці районних або міських психолого-педагогічних центрів [5].

Під супроводом мається на увазі динамічний процес, цілісна діяльність спеціального психолога, куди включені п'ять взаємопов'язаних компонентів:

1. систематичне відстеження клініко-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку;
2. створення соціально-психологічних умов для ефективного психічного розвитку дітей у соціумі;
3. систематична психологічна допомога дітям з порушеннями розвитку у вигляді консультування, психокорекції, психологічної підтримки;
4. систематична психологічна допомога батькам та родичам дітей і підлітків із проблемами в розвитку;
5. організація життєдіяльності дитини в соціумі з урахуванням їх психічних і фізичних можливостей [3].

Відстеження психологічного статусу дитини є досить трудомістким процесом, що вимагає тісної взаємодії всіх фахівців, що беруть участь у життєдіяльності дитини. Слід виділяти основні етапи процесу психологічного супроводу: підготовчий, орієнтовний, етап реалізації.

Підготовчий етап включає в себе такі завдання: встановлення контакту з усіма учасниками супроводу дитини; визначення обсягу роботи та послідовності процесу супроводу; підготовка необхідної документації; складання графіка роботи.

Психолог, встановлюючи контакт з фахівцями, обов'язково повинен пояснити цілі психологічного супроводу дитини, розповісти про актуальний та потенційний рівень розвитку дитини. Крім того, на цьому етапі психолог уточнює діагноз, форму ЗПР, отримує інформацію про лікування, навчання дитини, просить колег висловити свою думку про дитину.

Під час орієнтовного етапу: встановлюється контакт з батьками та родичами дитини; встановлюється контакт з групою, яку відвідує дитина, а якщо це школа чи дитячий садок, то з класним керівником або вихователями; відбувається ознайомлення фахівців з результатами психологічного обстеження; спільно обговорюються з педагогами та іншими фахівцями особливості психічного розвитку дитини.

На етапі планування відбувається створення: індивідуальної програми супроводу дитини та затвердження цієї програми з фахівцями.

Слід підкреслити, що складання програми супроводу можливо тільки після ретельного клініко-психологічного, психолого-педагогічного обстеження дитини.

Етап реалізації індивідуальної програми включає в себе такі завдання: надання необхідної психологічної допомоги батькам дитини, її родичам, друзям з метою гармонізації міжособистісних відносин, оптимізації виховного процесу; просвіта та консультування педагогів, педагогів-дефектологів та інших спеціалістів, що працюють з дитиною.

На заключному етапі розбирається, наскільки ефективно проведена робота, даються рекомендації щодо подальшої діяльності дитини [3].

Таким чином, можна сформулювати цілі й завдання діяльності спеціального психолога, який працює з дітьми з ЗПР, які виходять із цілей і завдань спеціальної психології. Мета може бути сформульована таким чином: на основі розуміння причин, механізмів затримки психічного розвитку розробити адекватні корекційні заходи для забезпечення максимальної соціально-психологічної адаптації дитини в навколишньому середовищі. Виходячи з цієї мети, можна сформулювати і завдання психологічного супроводу дитини з ЗПР, що лежать в основі діяльності спеціального психолога: визначення найбільш адекватних шляхів і засобів розвивально-корекційної роботи з дитиною; прогнозування розвитку дитини, враховуючи її особливості; створення програми соціалізації дитини, формуючи у неї здібності до встановлення соціальних контактів через спілкування, спільну діяльність тощо;

реалізація власне психологічної розвивально-корекційної роботи протягом всього процесу розвитку.

**Література:**

**1. Битянова М. Р.** Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. М.: Генезис. 2002. – 298 с. **2. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Г. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун». 2004. – 1440 с. **3. Мамайчук І. І.** Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с. **4. Семаго М. М.** Организация и содержание деятельности психолога специального образования: методическое пособие / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. — М.: АРКТИ, 2005. — 336 с. **5. Ульenkova У. В.** Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / У. В. Ульenkova , О. В. Лебедева. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 176 с.

**Калініна Т. С. Психологічний супровід дітей із ЗПР як основна стратегія діяльності спеціального психолога.**

Стаття присвячена проблемам психологічного супроводу дітей з ЗПР у діяльності психолога. Розглянуто компоненти та основні етапи процесу психологічного супроводу в діяльності психолога. Сформульовані цілі і завдання психологічного супроводу.

*Ключові слова:* діти з ЗПР, психологічна допомога, психологічний супровід, спеціальний психолог.

**Калинина Т. С. Психологическое сопровождение детей с ЗПР как основная деятельность специального психолога.**

Статья посвящена проблемам психологического сопровождения детей с ЗПР в деятельности психолога. Рассмотрены компоненты и основные этапы процесса психологического сопровождения в деятельности психолога. Сформулированы цели и задачи психологического сопровождения.

*Ключевые слова:* дети с ЗПР, психологическая помощь, психологическое сопровождение, специальный психолог.

**Kalinina T.S. Psychological support of the children with the delay of psychical development as the major activity of the special psychologist.**

The article is devoted to the problems of psychological support of the children with the delay of psychical development in the work of the psychologist. The components and the main stages of the process of psychological support in the work of the psychologist were considered. The purposes and the problems of psychological support were formulated.

*Key words:* children with the delay of psychical development, psychological help, psychological support, special psychologist.



УДК: 376-056.45

**Коваленко В. Є.**

**ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ  
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ  
В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ЗАКЛАД**

Нові підходи до здобуття освіти особами з порушеннями психофізичного розвитку зумовлені тенденціями соціальної інтеграції і пов'язані із застосуванням соціальної моделі інвалідності. Інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір України, відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені в „Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті” і полягають у подоланні сегрегації щодо навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, адже це створює умови штучної ізоляції дитини в деприваційному соціумі, що не сприяє її наступній адаптації в суспільстві (В. І. Бондар, О. В. Гаврилов, А. Н. Коноплева, А. А. Колупаєва, Н. Н. Малофєєв, О. В. Мартинчук, В. М. Синьов, О. А. Стребелева, Л. М. Шипіцина). Найбільш руйнівний вплив інституальна система освіти має на формування позитивних міжособистісних стосунків розумово відсталих дітей, адже інтелектуальна недостатність призводить до зниження соціальної компетенції та соціальної інфантильності. Як зазначають у своїх дослідженнях російські вчені (І. Гілевич, О. Громова, Р. Діменштейн, І. Ларікова, І. Лошаков, В. Лубовський, М. Малофєєв, О. Миронова, Л. Назарова, М. Нікітіна, Л. Шипіцина, Н. Шматко, О. Ярська-Смирнова та ін.) інтегративний підхід до навчання дітей з психофізичними порушеннями є сучасною, досить поширеною тенденцією в розвитку спеціальної освіти.

Нова технологія інтегрованого навчання потребує урахування психофізіологічних особливостей розумово відсталих дітей, побудови необхідних умов, що забезпечать гармонізацію розвитку особистості кожної дитини та самореалізацію в житті. Однією із важливих умов успішної інтегрованої освіти розумово відсталої дитини є її соціально-педагогічний супровід в освітньому процесі. На думку Л. Шипіциної, проблема інтеграції дітей з розумовою відсталістю у суспільство зумовлена, з одного боку, наявністю у них відхилень у психічному розвитку, з іншого – недосконалістю самої системи соціальних стосунків, яка в силу певної жорсткості вимог до своїх потенційних суб'єктів є недоступною для них [4; 5].

У зв'язку з цим соціально-педагогічний супровід визначається як необхідна умова успішної інтеграції в соціум дитини з обмеженими можливостями здоров'я (Е. М. Олександровська, М. Р. Бітянова, А. А. Колупаєва, Р. В. Овчарова, Т. С. Овчиннікова).

Процес організації інтегрованої освіти теоретично обґрунтований (М. С. Артемьєва, О. О. Дмитрієв, В. В. Засенко, О. О. Єкжанова, Л. М. Кобріна, А. А. Колупаєва, А. Н. Коноплева, Е. І. Леонгард, Т. Л. Лещинська, М. Л. Любімов, Н. Н. Малофєєв, О. А. Стребелева, Л. М. Шипіцина, Л. О. Левчук, Н. Д. Шматко, О. А. Шкатова та ін.) [1; 4; 7].

Ураховуючи те, що освіта дитини з обмеженими можливостями має бути спрямована на облаштування її в соціокультурному просторі і повинна допомогти дитині в самореалізації, підкреслимо актуальність проблеми дослідження для корекційної педагогіки. Особливої уваги потребують питання визначення організації процесу соціально-педагогічного супроводу розумово відсталих дітей в умовах інтеграції в загальноосвітній простір. Це й обумовило вибір теми наукової статті: «Організація соціально-педагогічного супроводу розумово відсталих дітей в умовах інтеграції в загальноосвітній заклад».

Об'єкт: процес інтегрованого навчання розумово відсталих дітей в загальноосвітній школі.

Предмет: організація соціально-педагогічного супроводу розумово відсталих дітей в умовах загальноосвітнього закладу.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та визначення рівнів соціально-педагогічного супроводу розумово відсталих дітей в умовах інтегрування в загальноосвітній заклад.

Фундаментальним положенням для формування теорії та практики комплексного супроводу є системно-орієнтаційний підхід, згідно якого розвиток розуміється як вибір і засвоєння суб'єктом розвитку тих чи інших інновацій[5, с. 11–12]. Проте, для здійснення права вільного вибору різних альтернатив розвитку необхідно навчити розумово відсталу дитину обирати, допомогти їй розібратися у сутності проблемної ситуації, обрати тактику її рішення.

З багатьох наявних визначень соціально-педагогічного супроводу ми орієнтуємося на запропоноване Л. М. Шипіциною «Соціально-педагогічний супровід індивідуального розвитку дитини в освітньому процесі - це система професійної діяльності різних спеціалістів зі створення умов прийняття суб'єктом оптимальних рішень для розвитку особистості і успішного навчання в умовах шкільної взаємодії.

Процес соціально-педагогічного супроводу розумово відсталої дитини в умовах колективної освітньої інтеграції можуть забезпечувати класний керівник, соціальний педагог, методист або позашкільні місцеві служби психолого-педагогічної підтримки, проте, на нашу думку, доцільніше у освітньому закладі створити ПМПС-супроводу. Адже у такому разі спеціалісти ПМПС-супроводу зможуть здійснювати комплексний індивідуальний супровід, що включатиме у себе: діагностичний, пошуковий, консультативно-проектувальний, діяльнісний та рефлексивний етапи.

У загальнонавчальному розумінні освітня інтеграція передбачає надання можливості учням з порушенням психофізичного розвитку навчатися у звичайних класах загальноосвітньої школи [3]. Як колективна форма освітньої інтеграції функціонують спеціальні класи (групи), в яких діти з розумовою відсталістю освітній рівень спеціальної школи-інтернату відповідного типу або загальноосвітнього закладу. Це передбачає те, що учні зі стійким пізнавальним недорозвиненням та їхні однолітки з масової школи будуть проводити спільні заходи, спілкуватися під час позакласної роботи тощо, однак, весь навчальний час проводять окремо. Проте, на думку О. В. Гаврилова існує перешкода при організації колективної інтегрованої освіти розумово відсталих дітей у загальноосвітньому закладі, яка обґрунтована проблемою адекватності оцінки патологічних станів соціальним середовищем. Отже, одним із напрямків роботи ПМПС-супроводу буде надання інформації та проведення роз'яснювальної роботи серед здорових однолітків та їхніх батьків з метою гармонізації соціально-психологічного клімату в освітній установі.

Цікавим є погляд на інтеграцію німецьких дослідників. Так, зокрема, на їхню думку інтеграція, як освітній процес, має шість рівнів: психолого-педагогічний, понятійно-термінологічний, правовий, соціально-комунікативний, курикулумний (навчально-методичний) і навчально-психологічний [2]. На нашу думку така диференціація процесу інтеграції доцільна і для здійснення соціально-педагогічного супроводу у системі інтегрування розумово відсталої дитини в загальноосвітній заклад. Так, психолого-педагогічний рівень соціально-педагогічного супроводу передбачатиме створення необхідних умов, аби дитина з особливостями розвитку не почувалася ізольованою серед здорових однолітків. Це зовнішня умова здійснення соціально-педагогічного супроводу передбачає створення відповідного навчального середовища. Наприклад, можна відокремити для розумово відсталих молодших школярів окремий поверх в освітній установі, це дасть змогу спілкуватися дітям між собою та опосередковано взаємодіяти їм зі здоровими однолітками під час перерви. Цю міру доцільно затосовувати саме у молодшому шкільному віці, адже у цей віковий період прослідковується тенденція до емоційної дезадаптованості в умовах шкільного навчання, що є наслідком особистісної та емоційної неготовності розумово відсталої дитини до початку навчання.

Понятійно-термінологічний рівень супроводу передбачатиме використання термінології педагогами, яка б не мала дискримінаційного забарвлення. Некоректним вважається використання діагностичної лексики, яка за необхідності вживається вузьким колом фахівців. Треба зорієнтувати здорових однолітків на те, що нормальний розвиток не є загальноприйнятною «нормою»

Правовий рівень інтеграції пов'язаний з дотриманням прав дитини, він уособлює розробку відповідної нормативно-правової бази для впровадження інтегрованого навчання, що буде забезпечувати захист прав та інтересів дітей. Нормативно-правові документи мають засвідчити, що батьки мають право вибрати освітню установу для навчання дитини, а навчальний заклад має забачити дитину відповідним освітнім маршрутом, при цьому діти мають прийняти умови і стиль життя суспільства, в якому вони перебувають. У рамках здійснення соціально-педагогічного супроводу розумово відсталій дитині на цьому рівні мають бути роз'яснені права і обов'язки не лише як учня певного навчального закладу, але і громадянина держави. Роз'яснювальну роботу серед розумово відсталих учнів доречно проводити разом із здоровими однолітками, адже це передбачає розширення соціальних контактів між ними та орієнтує дітей на те, що всі діти мають однакові права та обов'язки з певними обмеженнями.

Внутрішні умови соціально-педагогічного супроводу визначають соціально-комунікативний, курикулумний (навчально-методичний) і навчально-психологічний рівні. Соціально-комунікативний рівень, на думку вчених, є визначальним в успішності інтеграції, оскільки він передбачає повну взаємодію дітей з особливостями психофізичного розвитку та їхніх однолітків [2]. Це передбачає проведення спільних святкових та позакласних заходів для розумово відсталих дітей та здорових однолітків. Все це сприятиме розширенню соціальних контактів розумово відсталих дітей, підвищенню їхнього соціально-адаптивний потенціалу, забезпечить моделювання ними своєї поведінки на зразок поведінки здорових дітей. Діти зі збереженим інтелектом при цьому будуть навчатися толерантному ставленню до людей з вадами розвитку, що ґрунтуватиметься на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної суспільно-соціальної групи.

Курикулумний рівень соціально-педагогічного супроводу передбачає забезпечення учнів навчальними програмами відповідними освітнім потребам і можливостям розумово відсталих дітей, що розробляються з урахуванням індивідуальних можливостей школярів.

Навчально-психологічний рівень у процесі інтеграції визначає участь дитини з особливостями психофізичного розвитку в оцінюванні своїх навчальних досягнень та успіхів особистісного розвитку. Інтроіндивідуальне оцінювання дасть змогу виховувати критичність як якість особистості, що є значущим параметром інтелектуальної діяльності. У цій ситуації доцільним буде використання прийому для формування критичного ставлення до продуктів власної діяльності, розробленого В. М. Синьовим, який складається із ланки етапів: колективне обговорення роботи вчителя із застосуванням оціночних критеріїв; виконання трудового завдання з наступною обґрунтованою

оцінкою власної роботи; оцінка роботи товариша і її обґрунтування; знову аргументована оцінка власної роботи [6, с.362].

Таким чином, питання соціально-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами, що перебувають в умовах інтегрованого навчання має вагому значущість, оскільки саме надання соціально-педагогічної підтримки дітям з обмеженими можливостями здоров'я є найсуттєвішою диференціальною ознакою спеціальної освіти. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітні заклади – це світовий процес, до якого залучені всі високорозвинені країни. Проте, освітня інтеграція дійсно наближує розумово відсталу дитину до здорових однолітків лише у тому випадку, коли забезпечується комплекс умов, необхідних для надбання дитиною зі стійким пізнавальним недорозвиненням досвіду позитивної соціальної взаємодії у ході отримання освіти. У цій ситуації однією з найважливіших умов успішної соціальної інтеграції є здійснення комплексного соціально-педагогічного супроводу, адже в процесі сумісного навчання існує небезпека ізоляції дітей з розумово відсталістю від здорових однолітків, що суттєво ускладнить їхню соціальну реабілітацію.

#### **Література:**

**1. Интегрированное** обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. – Мн.:НИО, 2003. – 232 с. **2. Колупасва А. А.** Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А. А. Колупасва.– К.: «Самміт-Книга», 2009.-272 с. **3. Колупасва А.** Інтегроване навчання: реалії, перспективи / А. Колупасва // Дефектологія. 2001. – № 3. – С. 55. **4. Комплексное** сопровождение детей дошкольного возраста/Под ред. Л.М.Шипициной. – Спб.: «Речь», 2003. – 240 с. **5. Психолого-педагогическое** консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя - дефектолога / Под ред. Л. М. Шипициной. – М.: ВЛАДОС, 2003. - 528 с. **6. Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К.: «МП Леся», 2010. – 779 с.

**Коваленко В. Є. Організація соціально-педагогічного супроводу розумово відсталих дітей в умовах інтеграції в загальноосвітній заклад.**

В статті здійснюються соціально-педагогічне обґрунтування та визначення рівнів здійснення супроводу процесу колективної освітньої інтеграції розумово відсталих дітей в освітній заклад.

*Ключові слова:* інтеграція, соціально педагогічний супровід, розумово відсталі діти.

**Коваленко В. Е. Организация социально-педагогического сопровождения умственно отсталых детей в условиях интеграции в общеобразовательное учреждение.**

В статье осуществляется социально-педагогическое обоснование и определение уровней осуществления процесса сопровождения умственно отсталых детей в условиях коллективной образовательной интеграции в общеобразовательное учреждение.

*Ключевые слова:* интеграция, социально-педагогическое сопровождение, умственно отсталые дети.

**Kovalenko V. Organization of social and pedagogical accompaniment mentally of backward children in the conditions of integration in general establishment.**

In the article a socially-pedagogical rationale and determination of levels of realization of process of accompaniment mentally of backward children come true in the conditions of collective educational integration in general establishment.

*Keywords:* integration, social and pedagogical accompaniment, mentally backward children.

УДК 159.922.76 – 053.6

**Мухіна А. Ю.**

### **ТРАНСФОРМАЦІЯ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ГЕНДЕРНУ ПОВЕДІНКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ**

Успішне розв'язання завдань, пов'язаних з розвитком нашого суспільства, потребує значної уваги до питань формування особистості. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях дедалі частіше розглядається процес формування особистості як представника певної статі, як носія певних якостей, що визначають зміст поведінки індивіда як чоловіка або жінки, хлопчика або дівчинки. В психології є загально прийнятим уявлення про те, що формування статевих відмінностей людини відбувається під впливом соціокультурного середовища в результаті засвоєння особистістю системи соціальних цінностей як певних норм, зразків поведінки та зовнішнього вигляду чоловічої або жіночої статі. Соціальні психологи, підкреслюючи те, що багато відмінностей між чоловіками і жінками обумовлюється культурою суспільства, віддають перевагу термінові “гендер”, порівняно з поняттям “стать”, в якому відображено біологічну сторону статевих відмінностей [4]. Гендерні відмінності досліджуються в соціальній психології з точки зору їх залежності від гендерних ролей, тобто від



системи норм культури, в якій міститься узагальнена інформація про якості, що є властивими кожній статі.

Праці вітчизняних та зарубіжних вчених у сфері розвитку свідомості та самосвідомості в дитячому та підлітковому віці (Б. І. Ананьєв, І. Д. Бех, Л. І. Божович, В. С. Мухіна, Т. М. Титаренко) подають розвиток статевої свідомості як складний психічний процес, який проявляється, насамперед, у сприйнятті людиною численних статовідповідних образів самої себе у різних ситуаціях діяльності та спілкування. Процес, у якому люди засвоюють гендерні ролі, позначається терміном “статоворольова соціалізація”.

Статеві стереотипи – соціально-психологічний механізм, що створює установку, на те якими мають бути чоловіки та жінки. Вони мають складну структуру і поєднують у собі щонайменше чотири складових – особистісні якості, які вважають чоловічими або жіночими, типові для статі види діяльності, статовспіввіднесені професії та соціальні ролі, а також оцінку зовнішніх даних.

Статева ідентичність – єдність поведінки та самосвідомості індивіда, що відносить себе до окремої статі і орієнтується на вимоги відповідної статі. У розробці теоретичної моделі формування гендерної ідентичності показовою є концепція Е. Еріксона, який надавав великого значення соціальному факторові в цьому процесі. Від народження у людини з'являються різні радіуси суттєвих відносин та авторитетні люди, які є моделлю поведінки. Спочатку це сім'я, друзі а потім вчитель, ровесники. Остаточне формування гендерної ідентичності припадає на підлітковий період. В підліткових групах механізм гендерної ідентифікації тісно пов'язаний з конформізмом та загальними особливостями спілкування підлітків. В групах однолітків статоворольова поведінка стає одним з головних параметрів оцінки підлітка. Головна особливість формування гендерної ідентичності на підлітковій віковій стадії це те, що на цей період припадає формування зрілої, або досягнутої гендерної ідентичності (Е. Еріксон). Зрілу, або досягнуту гендерну ідентичність можна визначити як статус людини, яка на основі самостійного рішення й висновків досягла стабільного визначення себе як чоловіка або жінки, прийняла себе цілком через гендерну поведінку, яка відповідає її біологічній статі. Негативна ідентичність за Н. Носовим призводить до порушень поведінки за такими напрямками:

- соціальні відхилення корисливого типу;
- соціальні відхилення агресивної орієнтації;
- відхилення соціально-пасивного типу [3].

Т. Гурлева, описуючи важковиховуваних дівчат-підлітків вказує на відсутність у них уявлень про риси жіночності, про поведінку відповідну жіночої статі, причину цього вона бачить у неправильній самооцінці, низькій самоповазі, невмінні протистояти «подругам сумнівної поведінки». У дівчат емоційна ізоляція від матері, недостатня

материнська любов, відсутність пещення в дитинстві приводять надалі до невластивих жінкам агресії й черствості, відсутності материнського інстинкту (Д. Ісаєв). Особливо, ця проблема актуальна для підлітків з розумовою відсталістю, враховуючи рівень їх пізнавального розвитку, залежності поведінки від фізіологічних потреб, невміння контролювати вольові процеси, вони потребують спеціальної допомоги [1]. І більшої уваги потребують саме дівчата-підлітки з розумовою відсталістю.

За даними Г. Поппе у розумово відсталих дівчат частіше проявляються сексуальні девіації, сімейні інцести, зґвалтування, але вони не аналізують і не прогнозують наслідки ситуації. О. Парфеньєва зазначала, що дівчата-підлітки іноді самі провокують агресивну поведінку і зґвалтування.

Д. Ісаєв серед видів поведінкових розладів у розумово відсталих дітей вказує на активну, не відповідну віку сексуальну поведінку, причому статистика визначає даний вид поведінки більше характерним для дівчат (у півтора рази частіше зустрічається у дівчат, ніж у хлопців) [2]. Соціальні очікування до жінки суворіші, ніж до чоловіка, розібратися в відповідних моделях поведінки в світі сучасних трансформацій статевих ролей дуже важко, особливо для розумово відсталих дівчат.

Психологією дівчини, жінки займалися О. Валеєва (психологічні особливості відношення дівчини до себе як до майбутньої жінки), Л. Шипіцина (особливості статевої ідентичності у дівчат з помірною розумовою відсталістю, що перебувають в інтернатних закладах), О. Лактіонов (системи цінностей, досвіду сучасної жінки), І. Шлапакова, В. Бондаровська (статевої ідентичності жінки), І. Жеребкіна (феномен жіночої тілесності, репрезентація свого тіла), Т. Гурлева.

Але у дівчат з розумовою відсталістю, що мешкають у сім'ї, навчаються у допоміжній школі не вивчались фактори і особливості формування статевої ідентичності, а це дуже важливо, тому що саме ці дівчата є більш соціалізовані і потребують допомоги щодо прийняття себе, створення сім'ї і відносин з протилежною статтю.

Визначені нами компоненти статевої ідентичності характеризувалися наступними показниками:

**1. Когнітивний** – усвідомлення себе як представника окремої статі, поняття про будову тіла, диференціація жіночої та чоловічої статі за психологічними, фізіологічними показниками, зовнішністю та поведінкою, знання про статевий акт, зґвалтування, вагітність та пологи, поняття про моральні основи міжстевих контактів, етичні та естетичні критерії оцінки краси людського тіла, знання про функції сім'ї та обов'язки її членів, захоплення, інтереси, цінності, направленість, самооцінка та уявлення про майбутнє.

**2. Емоційний** – прийняття своєї статі, позитивне ставлення до фізіологічних змін в своєму організмі, оцінка своєї відповідності стевій

ролі, прагнення бути привабливим, теплі і близькі стосунки з членами сім'ї своєї і протилежної статі, однокласників своєї та протилежної статі, оптимістичне прогнозування майбутнього, позитивні установки щодо сім'ї.

**3. Поведінковий** – охайність і привабливість зовнішньому вигляді, наявність образу наслідування, свідоме наслідування етичних, естетичних, гігієнічних нормативів статевої поведінки, доброзичливі стосунки з ровесниками своєї та протилежної статі, зріле відношення до статевого життя, виконання побутових функцій у сім'ї, навички сімейного спілкування, планування свого майбутнього.

Отже, характер статеворольової ідентичності визначався через освіченість дівчини-підлітка в питаннях статі та статевої поведінки, наявності в неї образу для моделювання своєї поведінки, адекватних відносин в сім'ї і з ровесниками своєї та протилежної статі, наявність морального досвіду поведінки, що відповідає соціальним очікуванням щодо жінки, прагнення використовувати здобуту інформацію про норми статеворольової ідентичності у власній поведінці, підчиняти її своїм цінностям, пріоритетам та планам на майбутнє.

На основі зазначених показників ми визначили три рівні сформованості статеворольової ідентичності респондентів.

*Достатній рівень:*

- Когнітивний компонент: у відповідях розкриваються поняття статі, називаються характерні особливості маскулінності і фемінності, спостерігається диференціація за віковим показником (дівчинка-дівчина-жінка, хлопчик-юнак-чоловік). В достатній мірі володіють знаннями про міжособистісні взаємини між статями, знають про культуру спілкування між чоловіком і жінкою, розподіл сімейних ролей.

- Емоційний компонент: відповіді в яких відзначається позитивне і зацікавлене ставлення до своєї і протилежної статі, до обов'язків і гендерних норм поведінки прийнятим у суспільстві, адекватне ставлення до свого майбутнього.

- Поведінковий компонент: стале використання в повсякденному житті норм і правил гендерної поведінки, дбайливе ставлення до свого тіла, турбота про нього, вибірковість в сексуальних стосунках і у виборі партнера.

*Середній рівень:*

- Когнітивний компонент: розкриваються поняття статі не точно або не повно. Поняття маскулінності і фемінності розкриваються за допомогою загальних недиференційованих понять чи не істотних. Не проводять диференціацію за віковим критерієм (немає відмінностей в описі якостей дівчини і жінки, хлопця і чоловіка). Спостерігається косність і інертність суджень, недостатній рівень культури спілкування з представниками протилежної статі, неповні знання про гендерні ролі дорослих, про сімейне життя, про взаємини з протилежною статтю.

- Емоційний компонент: відповіді в яких відзначається позитивне, нестійке і незацікавлене ставлення до своєї та протилежної статі, їх взаємовідносинами, відсутність стійких інтересів і цінностей, щодо свого майбутнього.

- Поведінковий компонент: відсутність стійкої реалізація адекватної гендерної поведінки в повсякденних ситуаціях, ситуативне підпорядкування своєї поведінки прийнятим нормам, труднощі у спілкуванні з представниками протилежної статі.

*Низький рівень:*

- Когнітивний компонент: не дають відповіді або дають неправильні відповіді на питання, що стосуються статі.

- Емоційний компонент: ситуативне, стихійне, байдуже, іноді негативне, ставлення до своєї статі, до обов'язків і норм поведінки.

- Поведінковий компонент: несформована адекватність поведінки, спостерігається стихійність в спілкуванні і міжособистісних відносинах, відсутня акуратність і дбайливе ставлення до себе і свого тіла.

В експерименті взяли участь 60 дівчат, учениць 5 – 10-х класів спеціальних загальноосвітніх шкіл; шкіл-інтернатів для розумово відсталих дітей Луганської обл. та 60 дівчат-підлітків 5 – 10 класів загальноосвітніх шкіл.

Використані на констатуючому етапі дослідження методики, що пропонувались ученицям загальної та допоміжної школи дали змогу визначити: обсяг знань, що стосуються психологічних, фізіологічних, функціональних та поведінкових відмінностей між чоловіками та жінками, їх повноту і достовірність (когнітивний компонент), ієрархію цінностей у житті жінки та чоловіка (емоційний компоненти структури статевої ідентичності); особливості відношення до представників своєї та протилежної статі, взаємовідносини в сім'ї (емоційний компонент), знання про сексуальну культуру поведінки (когнітивний компонент), планування майбутнього (емоційний компонент), наявність образу ідентифікації (поведінковий компонент), стан засвоєних правил поведінки, що очікує соціум від жінки та чоловіка (когнітивний компонент), реалізація фемінної моделі поведінки у проблемних ситуаціях (поведінковий компонент). В попередніх дослідженнях ми констатували низький рівень когнітивного і емоційного компонентів статевої ідентичності, вказували причини. Одна з методик констатуючого експерименту, що вивчала поведінковий компонент була направлена на моделювання проблемних ситуацій. Аналіз результатів вивчення поведінкового компоненту статевої ідентичності розумово відсталих дівчат-підлітків дозволив виділити декілька груп респондентів за рівнем їх спілкування з особами своєї та протилежної статі, відношення до сім'ї і сімейних обов'язків, вміння подати себе.

Першу групу за рівнем відповідності фемінній поведінці склали розумово відсталі дівчата-підлітки, які ставили інтереси сім'ї вище своїх власних, могли вирішити конфліктні ситуації, що трапляються в побуті,

могли познайомитися з хлопцем, не принижуючи його і себе, адекватно поводитися, спілкуватися з своєю і протилежною статтю, допомогти іншому, дівчата, що охайно виглядали, не соромились і доречно підкреслювали свою жіночність (7%).

До другої групи увійшли дівчата, які могли інколи проявити свою жіночність для вирішення сімейних конфліктів, але інтереси сім'ї не завжди переважали над власними потребами. Дівчата цієї групи не поводитися адекватно в ситуаціях спілкування з хлопцями, використовуючи методи залицяння не відповідні їхньому віку, вони не переймалися своєю зовнішністю і віддавали перевагу не чистому, а модному одягу(39%).

Третю групу склали дівчата, які завжди робили те, що їм заманеться, не прогнозуючи наслідки своєї поведінки. Діяли відповідно своїм фізіологічним потребам і як результат у них спостерігався високий рівень сексуальної поведінки. У цих дівчат низький рівень сором'язливості та відсутня любов до себе та свого тіла. Конфліктні ситуації розв'язувати не вміють. Мають неохайний вигляд (54%).

Таким чином, отримані результати свідчать про недостатню сформованість статевої поведінки, що є показником низького рівня статевої ідентичності. Отже, ми можемо зробити висновок про необхідність розвитку когнітивного і емоційного компоненту статевої ідентичності, які б трансформувалися в гендерну поведінку, що відповідає очікуванням суспільства.

#### **Література:**

- 1. Синьов В. М.** Психологія розумово відсталого дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна – К.: Знання, 2008. – 359 с.
- 2. Шипицына Л. М.** «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: учеб.пособие для учит., студ пед инст по спец. «Дефектология» / Л. М. Шипицына. – М.: СПб., Речь, 2005. – 486.
- 3. Носов Н. Н.** Формирование неадекватной самоидентичности и агрессивность / Н. Н. Носов // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2003 (3), №1 – М: Просвещение, 1991. – 127 с.
- 4. Романова В. Г.** Особливості статевої ідентичності підлітків / В. Г. Романова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 39–43.

#### **Мухіна А. Ю. Трансформація статевої ідентичності в гендерну поведінку розумово відсталих дівчат-підлітків.**

Стаття присвячена вивченню питання про важливість вивчення та формування статевої ідентичності та її впливу на поведінку розумово відсталих дівчат-підлітків.

*Ключові слова:* самосвідомість, ідентичність, стать, роль, розумова відсталість, підліток.

**Мухина А. Ю. Трансформация полоролевой идентичности в гендерное поведение умственно отсталых девушек-подростков.**

Данная статья о важности изучения и формирования полоролевой идентичности и ее влиянию на поведение умственно отсталых подростков.

*Ключевые слова:* самосознание, идентичность, пол, роль, умственная отсталость, подросток.

**Muchina A. Transformation of gender identity in a gender conduct mentally of backward girls-teenagers.**

This article about importance of study and forming of gender identity and to its influence on a conduct mentally of backward teenagers.

*Keywords:* consciousness, identity, sex, role, mental backwardness, teenager.

УДК 376– 056.36

**Омельченко І. М.**

### **НАПРЯМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

До дітей із труднощами в навчанні належать діти, що переживають через різні біологічні та соціальні причини і вияви (легкі залишкові порушення функцій головного мозку, функціональна незрілість ЦНС, незрілість емоційно-вольової сфери, соматична ослабленість, педагогічна занедбаність та ін.) стійкі ускладнення в засвоєнні освітніх програм і шкільній адаптації за відсутності виражених порушень інтелекту, відхилень у розвитку слуху, зору, мовлення, рухової сфери (С. Шевченко). Значну частину даної категорії складають діти із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР). Уповільнення темпу психічного розвитку в дітей має різні вияви (Т. Власова, С. Забрамна, К. Лебединська, В. Лубовський, А. Обухівська, Т. Сак, Н. Семаго, М. Семаго та ін.).

У цьому зв'язку, метою нашої статті є аналіз особливостей мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР. Мета нашого дослідження була втілена у завданнях, охарактеризувати особливості розвитку компонентів мовлення у дітей із ЗПР; визначити напрями логопедичної роботи з корекції порушень мовлення в означеній категорії дітей.

У дітей із ЗПР виявляється уповільнений темп мовленнєвого розвитку та значна поширеність порушень мовлення. За даними низки дослідників (Н. Борякова, Т. Волковська, О. Дмитрієва, Р. Лалаєва,



О. Мальцева, І. Марченко, Е. Слеповіч, Р. Тригер та ін.) від 39 до 95 % дітей із ЗПР мають різноманітні вади мовлення. При ЗПР зустрічаються всі порушення мовлення, що спостерігаються у дітей із нормальним інтелектом, проте найбільш поширеними є вади звуковимови, а також читання і письма [2, 4, 5]. Характерною ознакою клінічної картини більшості дітей із ЗПР є складність мовленнєвої патології, наявність комплексу мовленнєвих порушень, їх зв'язок із загальними психопатологічними особливостями цих дітей. Недостатність мовленнєвої регуляції діяльності, труднощі вербалізації дій, несформованість регулюючої і плануючої функцій мовлення – типові вияви порушення мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР. У роботах дослідників (Т. Волковська, Р. Лалаєва, І. Марченко, Л. Переслені, Т. Сак, Е. Слеповіч, Т. Фотєкова, С. Шевченко та ін.) встановлено, що особливості мовлення дітей із ЗПР є виявами специфічності їх пізнавальної діяльності.

*Характеристика порушення звуковимовної сторони мовлення* виявляє низький рівень орієнтування в звуковій дійсності мовлення, труднощі диференціації звуків, а також труднощі в оволодінні звукобуквеним аналізом. Порушення звуковимови у дітей із ЗПР зустрічаються набагато частіше, ніж у дітей без порушень психічного розвитку. Для них характерне переважання поліморфних порушень звуковимови за типом змішування звуків, причому найчастіше порушуються свистячі, шиплячі та сонорні звуки. У великої кількості дітей із ЗПР порушення звуковимови пов'язані з дефектами будови артикуляційного апарату (аномалії прикусу, укорочена під'язикова зв'язка, товстий масивний язик, високе вузьке або сплюснення тверде небо, дефекти будови зубів) і недостатністю мовної моторики, яка особливо виявляється в рухах язика (неточність рухів, зайва напруга, труднощі утримання позиції та переключення від одного руху до іншого) [3, 4].

Значна частина дітей із ЗПР відрізняється *несформованістю фонематичного сприймання*: зазнають труднощів при диференціації звуків на слух, причому не лише звуків, порушених у вимові (свистячих, шиплячих, сонорних), але й правильно вимовлених (твердих і м'яких, дзвінких і глухих); спостерігаються порушення звукового аналізу та синтезу, що зберігаються впродовж декількох років, викликаючи порушення читання і письма; особливі труднощі представляє визначення кількості, послідовності звуків, установа позиційних співвідношень звуків у слові [3].

*Для активного словника* цієї категорії дітей характерне деяке відставання від вікової норми, що виявляється в недостатній різноманітності слів, що актуалізуються в самостійному висловлюванні, в труднощах засвоєння і використання узагальнюючих понять (у диференціації і конкретизації змісту цих понять), у поповненні словника словами, що виражають складні якості та взаємозв'язки. У мовленні дітей

із ЗПР в основному використовуються іменники та дієслова, причому словник неточний. З прикметників найчастіше вживаються якісні, ті, що позначають безпосередньо сприйняті ознаки. Діти не знають багатьох слів із абстрактним значенням, замінюють слова описом ситуації або дії, з якими пов'язане слово, зазнають труднощів у підборі слів-антонімів та особливо слів-синонімів.

Більшість дітей із ЗПР переживають труднощі *в граматичному і синтаксичному оформленні речень*, що може спостерігатися не лише в продуктивному, але й в репродуктивному мовленні. Часто спостерігаються помилки у вживанні прийменників (заміни, інколи пропуски), а також помилки в прийменниково-відмінковому управлінні, в узгодженні іменників із прикметниками. В порівнянні з нормою, діти із ЗПР використовують обмежений набір синтаксичних конструкцій, переважно простих тричленних. У більшості старших дошкільників і молодших школярів із ЗПР виявляється значне недорозвинення словозміни та словотворення. Діти не використовують всю сукупність граматичних значень, що дозволяють відрізнити одну граматичну форму (числа, роду, відмінка) від іншої, тому парадигма форм словозміни в них дуже обмежена, недостатньо стійка, характеризується великою кількістю змішуваних флексій. Оволодіння формами словозміни у них відбувається в триваліші терміни, затримується аж до шкільного віку. Виявляються труднощі дітей у творенні нових слів за допомогою суфіксів, префіксів.

У дітей із ЗПР виявляється *своєрідність зв'язного мовлення*. Для них є складним переказ творів (особливо розповідного характеру), складання розповіді за серією малюнків і складання творчої розповіді, розповіді-опису [1]. Для мовлення дітей із ЗПР характерна неусвідомленість і мимовільність побудови фрази як висловлювання в цілому, діти не дають розгорнутої відповіді на запитання дорослого, часто у відповідях основна думка супроводжується сторонніми думками (Ю. Борякова, Л. Баряєва, І. Лебедева І. Марченко, Т. Сак та ін.).

У молодших школярів із ЗПР із різноманітними розладами мовлення найбільш вираженими та грубими є *розлади писемного мовлення* (Ю. Дем'янов, О. Корнєв, Е. Логінова та ін.). Значна поширеність порушень читання і письма у молодших школярів із ЗПР пов'язана як із неповноцінністю усного мовлення, так і з недостатністю уваги, зорового гнозиса, пам'яті, сукцесивних процесів. Структура мовленнєвого дефекту дітей із ЗПР є варіативною, характеризується комбінаторністю симптомів мовленнєвої патології. В роботах різних авторів робиться спроба класифікувати дітей із ЗПР із урахуванням характеру їх мовленнєвих порушень. Так, Е. Мальцева виділяє три групи дітей.

*Перша група* – діти з ізольованим дефектом, що виявляється неправильною вимовою лише однієї групи звуків. Розлади пов'язані з порушенням будови артикуляційного апарату, недорозвиненням мовної моторики.

*Друга група* – діти, в яких виявлені фонетико-фонематичні порушення. Дефекти звуковимови охоплюють 2-3 фонетичні групи і виявляються переважно в замінах фонетично близьких звуків. Спостерігаються порушення слухової диференціації звуків, фонематичного аналізу.

*Третя група* – діти з системним недорозвиненням усіх сторін мовлення (ЗНМ). Окрім фонетико-фонематичних порушень, спостерігаються істотні порушення в розвитку лексико-граматичної сторони мовлення: обмеженість, недиференційованість словникового запасу, примітивна синтаксична структура речень, аграматизми.

Урахування неоднорідності мовленнєвих порушень і сформованості мовленнєвих функцій у дітей із ЗПР визначає необхідність здійснення диференційованого підходу у вивченні та подоланні даних порушень. Диференційований підхід передбачає також оцінку й урахування стану пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери, які є неоднаковими у різних дітей із ЗПР. Логопедичної робота з корекції порушень мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку передбачає врахування специфіки пізнавальної діяльності й емоційно-вольової сфери, без яких неможливо досягти ефективності в логопедичній роботі: слуховому та зоровому сприйманні, увазі, пам'яті; слухо-руховій, слухо-зоровій, зорово-руховій взаємодії; розумових операціях: спочатку простіших (аналіз, синтез, порівняння, класифікація) з опорою на наочно-образне мислення, потім – складніших (узагальнення, абстрагування) з опорою як на наочно-образне, так і на словесно-логічне мислення.

Спонування до пізнавальної активності дітей із ЗПР вимагає застосування в процесі логопедичної роботи достатньо великої кількості наочного матеріалу, в тому числі засобів символічної наочності. У зв'язку з тим, що для дітей із ЗПР характерні підвищена стомлюваність і виснажуваність психічних процесів, нездатність до вольового і психічного напруження, відмова від діяльності в разі невдач при виконанні завдань, рекомендується пропонувати на заняттях доступні за складністю і обсягом завдання, що не вимагають тривалого розумового напруження, і ті, що протікають в умовах часткового переключення на практичну діяльність. Несформованість регулюючої функції мовлення (Г. Жаренкова, Коробейников) зумовлює посилення мовленнєвого контролю та планування діяльності, аналізу підсумків роботи.

Логопедична робота з корекції порушень мовлення з дітьми із ЗПР проводиться за такими *напрямами*:

- розвиток розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення;
- розвиток зорового сприймання, аналізу, зорової пам'яті;
- формування просторових уявлень;
- розвиток слухового сприймання, уваги, пам'яті;
- корекція порушень моторного розвитку, особливо порушень

ручної і артикуляційної моторики;

— корекція порушень звуковимови, викривлень звукоскладової структури слова;

— розвиток лексики (збагачення словника, уточнення значення слова, формування лексичної системності, структури, значення слова, закріплення зв'язків між словами);

— формування морфологічної і синтаксичної системи мовлення;

— розвиток фонематичного аналізу, синтезу;

— формування аналізу структури речень;

— розвиток комунікативної, пізнавальної і регулюючої функції мовлення [1, 4, 5].

Корекційно-логопедичний вплив при ЗПР носить комплексний і водночас диференційований характер. Диференціація коректувально-логопедичного впливу здійснюється з урахуванням клінічної характеристики, індивідуально-психологічних особливостей дитини, властивостей її психічної діяльності, працездатності, рівня недорозвинення і механізмів порушень мовлення. В процесі корекційної роботи логопеду необхідно вміти організувати розумову і мовленнєву діяльність дітей, викликати позитивну мотивацію, максимально активізувати пізнавальну діяльність дітей із ЗПР, використовувати різноманітні прийоми і методи, ефективно здійснювати допомогу дітям у зоні їх найближчого розвитку.

У структурі мовленнєвого розладу дітей із ЗПР первинним є семантичний дефект, який визначає порушення як на рівні мовних значень, так і на рівні звукового оформлення. Найбільш грубе недорозвинення виявляється в засвоєнні і диференціації мовних, особливо граматичних значень, які є більш абстрактними, ніж лексичні. У зв'язку з цим, *засвоєння мовної системи дітьми із ЗПР має бути засноване на розвитку розумових операцій* аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування на мовному матеріалі [2, 5].

Розвиток ручної моторики, як показують дослідження М. Кольцової, робить стимулюючий вплив на розвиток мовлення. Це зумовлено, перш за все, анатоомо-фізіологічною близькістю мовних зон кори головного мозку та зон, що регулюють рухи руки. Функціонування зон, що забезпечують довільні рухи руки, викликає активізацію, дозрівання мовних зон. Розвиток дрібної ручної моторики в дошкільному віці забезпечує і готовність руки дитини до оволодіння письмом.

Корекційна робота з подолання дисграфії у дітей із ЗПР (А. Логінова), окрім традиційної роботи з усунення недоліків усного мовлення, включає такі напрями, як: оптимізація письма як виду психічної діяльності шляхом формування мотивації до оволодіння правильним письмом, розвитку когнітивних функцій (зорового гнозису та праксису, уваги, пам'яті, мислення) і довільної саморегуляції, формування самоконтролю на письмі; вдосконалення графомоторних навичок.

Важливою умовою правильної організації логопедичної роботи з подолання порушень писемного мовлення є врахування особливостей психічного та соматичного здоров'я учнів із ЗПР, що вимагає дотримання положень: навчальний день школярів із ЗПР не має бути переобтяженим, тому час і тривалість проведення логопедичних занять узгоджуються із тижневим навчальним навантаженням; логопедичні заняття не повинні асоціюватися у дітей із додатковим напруженням, ситуацією неуспіху, тому вчитель-логопед, плануючи заняття, повинен урахувати обсяг і характер навчального матеріалу, необхідність чергування складних і легких завдань, зміну видів діяльності дітей на занятті; для кращого та міцнішого засвоєння матеріалу учні із ЗПР потребують його значної деталізації, значної кількості наочного матеріалу, що полегшує сприймання, точних інструкцій із виконання завдань і неодноразового наведення зразка виконання завдання із докладним аналізом кожної з дій.

Виходячи з вище викладеного можна зробити висновок, що ефективність логопедичної роботи з подолання порушень усного та писемного мовлення у дітей із ЗПР в значній мірі визначається диференційованим і комплексним підходом в корекційно-педагогічному впливові з урахуванням механізмів та структури мовленнєвого дефекту, рівня сформованості мовленнєвих і немовленнєвих процесів, а також індивідуально-психологічних особливостей дітей.

#### **Література:**

- 1. Баряева Л. Б.** Логопедическая работа по развитию связной речи дошкольников с задержкой психического развития (на модели обучения рассказыванию по картине) / Л. Б. Баряева, И. Н. Лебедева // Логопедия. – 2005. – №1. – С.11–21.
- 2. Волковская Т. Н.** Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская // Логопедия. – 2004. – № 3. – С.17–27.
- 3. Голубева Г. Г.** Нарушения звукослоговой структуры слова у дошкольников с задержкой психического развития / Г. Г. Голубева // Логопедия. – 2004. – №1. – С. 49–53.
- 4. Лалаева Р. И.** Нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева. – Спб., 1992. – 189 с.
- 5. Переслени Л. И.** Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и с задержкой развития / Л. И. Переслени, Т. А. Фотекова // Дефектология. – 1993. – №5. – С.17–23.

**Омельченко І. М.** Напрями логопедичної роботи з корекції порушень мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку.

У статті автором визначені особливості мовленнєвого розвитку та напрями логопедичної роботи з корекції порушень мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку.

*Ключові слова:* діти з затримкою психічного розвитку, напрями логопедичної роботи, корекція пізнавальних процесів.

**Омельченко И. Н. Направления логопедической работы по коррекции нарушений речи у детей с задержкой психического развития.**

В статье автором обозначены особенности речевого развития и направления логопедической работы по коррекции нарушений речи у детей с задержкой психического развития

*Ключевые слова:* дети с задержкой психического развития, направления логопедической работы, коррекция познавательных процессов.

**Omelchenko I. M. Speech therapy work assignments on the correction of violations of speech for children with learning disabilities.**

In the article an author is mark the features of vocal development and speech therapy work assignment on the correction of violations of speech for children with learning disabilities.

*Key words:* children with learning disabilities, speech therapy work assignments, correction of cognitive processes.

УДК 159.942:159.922.762:616.899

**Полещук С. В., Турлюн К. О.**

### **ДІАГНОСТИКА СТАНУ СИСТЕМИ АФЕКТИВНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ**

Емоційна система є однією з основних регуляторних систем організму, яка забезпечує активні форми життєдіяльності, відіграє важливу роль у безпосередніх проявах емоційних реакцій, впливає на тип поведінки особистості, механізми реагування на нові умови, визначає індивідуальні вподобання, встановлює мотиви, цілі, спрямованість людини.

Первинне порушення інтелекту значною мірою впливає на емоційно-вольову сферу дитини, що проявляється в затримці емоційного розвитку, недостатній диференційованості та усвідомленості емоцій, зниженні емоційності або неадекватності емоцій, слабкості вольових зусиль. Можливі також вторинні відхилення в емоційно-вольовій сфері, обумовлені невмінням батьків організувати адекватну взаємодію з дитиною, гіпо- або гіперпіклуванням. В той же час, не можна розраховувати на успіх корекційно-розвивальної роботи з розумово відсталою дитиною без опори на її емоційну залученість до навчання.



Важливе значення для розуміння закономірностей функціонування емоційно-вольової сфери дитини в нормі та при наявності вад розвитку має концепція рівневої системи базової афективної регуляції, запропонована О. С. Нікольською та В. В. Лебединським [1]. Відповідно до даної концепції ієрархічну структуру цієї системи складають: рівень оцінки інтенсивності впливів середовища (польової реактивності), рівень афективних стереотипів, рівень афективної експансії, рівень афективної комунікації, рівень символічної регуляції [1, с. 592-593]. Для кожного з цих рівнів існує певне коло емоційно значущих впливів оточуючого середовища. При цьому індивідуальний профіль афективної регуляції, переважання того або іншого рівня є важливою характеристикою особистості, що формується під дією багатьох внутрішніх та зовнішніх факторів.

На думку Н. Я. Семаго та М. М. Семаго [2, с. 42], базова афективна регуляція є однією з базових складових психічного розвитку, які повинні бути предметом особливої уваги під час поглибленого психодіагностичного обстеження дитини оцінки. В той же час, методики комплексної оцінки стану сформованості системи базової афективної регуляції розроблені недостатньо. Н. Я. Семаго та М. М. Семаго склали схему спостереження, спрямовану на фіксацію поведінкових проявів, що можуть свідчити про наявність гіпо- або гіперфункції за кожним рівнем базової афективної регуляції [2, с. 131-137], яку пропонують сполучати з вивченням емоційно-вольової сфери за допомогою проєктивних методик. Але залишається питання щодо інтерпретації отриманих даних, врахування як суб'єктивних, так і об'єктивних чинників, що впливають на результати дослідження, а також визначення придатності запропонованого підходу до вивчення різних категорій дітей в психофізичними вадами, зокрема, з порушенням інтелекту.

Експериментальне дослідження, спрямоване на апробацію методик вивчення стану системи афективної регуляції у дітей з вадами інтелекту проводилось у 2010-2011 навчальному році на базі Херсонської спеціальної ЗОШ №1. В експерименті брали участь 13 дітей віком від 8 до 10 років з діагнозами F-70, F-71, у 6 дітей також спостерігався системний недорозвиток мовлення. Використовувались наступні методики: діагностика базової афективної регуляції за схемою спостереження, розробленою М. М. Семаго та Н. Я. Семаго; спостереження за розробленою нами схемою «Особливості поведінки дітей в емоційно значущих шкільних ситуаціях»; дослідження рівня емоційності за картинками-нісенітницями; «Лабіринт»; дослідження вміння впізнавати та відображати емоційні стани за зображеннями, дослідження усвідомлення власних емоцій (позаситуативна бесіда).

Дослідження емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами дозволило оцінити стан системи базової афективної регуляції та її окремих компонентів і виявити деякі індивідуальні особливості учнів експериментальної групи.

Проведення діагностики базової афективної регуляції молодших школярів з вадами інтелекту за схемою спостереження, розробленою М. М. Семаго та Н. В. Семаго, показало недостатню адаптованість цієї методики для даної категорії дітей. В більшості досліджуваних учнів було виявлені певні прояви як гіпо-, так і гіперфункції за всіма рівнями, що свідчить про високу незбалансованість системи афективної регуляції у зв'язку з первинним ураженням вищих мозкових систем. При цьому характер проявів у багатьох дітей був спільним.

Так, більшість проявів гіпофункції рівня польової реактивності стосувались схильності до зниженого настрою і різких перепадів в настрої, чутливості до різкої зміни голосу. На рівні афективних стереотипів найчастіше зустрічались ригідність самооцінки, швидка втомлюваність і часті скарги на втому, негативні емоції при переході на новий вид діяльності. Гіпофункція рівня афективної експансії у значної кількості дітей проявлялась потребою в постійній організації діяльності, швидкою пересичуваністю та втратою мети при утрудненнях, невмінням ухвалити рішення, невисокою комунікативністю, навіюваністю та некритичністю. На рівні базового афективного спілкування найчастіше зустрічались постійна потреба в позитивній оцінці та увазі, несамостійність, орієнтування не на результати дії, а на її зовнішню оцінку.

Більшість проявів гіперфункції рівня польової реактивності проявлялися у нечутливості до дотиків чужих людей, зміни дистанції під час спілкування, нерозбірливості у їжі, некритичності та неадекватній оцінці власних емоцій. На рівні афективних стереотипів найчастіше зустрічались відсутність стійких звичок та розбірливості у їжі, нетерплячість, ригідність та, в той же час, конформність при бажанні досягти свого. Гіперфункція рівня афективної експансії у значної кількості дітей проявлялась постійною потребою в оцінці діяльності, підкоренням вимогам лише при інтенсивній емоційній оцінці діяльності, загрозі покарання. Більшість дітей схильні проявляти негативізм та привертати увагу до себе будь-якими доступними засобами. На рівні базового афективного спілкування найчастіше зустрічались підвищена схильність до навіюваності, несамостійності, здатність легко вступати в контакт та невимогливість до якості спілкування.

В той же час, у декількох дітей було зафіксовані специфічні прояви, властиві для досить чітко вираженої гіпер- або гіпофункції за окремими рівнями: у Олени Л. спостерігалась гіпофункція рівня польової реактивності, у Владислава К. – гіперфункція цього рівня. Прояви гіпофункції рівня афективних стереотипів проявлялися у Володимира Б., Тетяни В., Василя С. На третьому рівні афективної експансії у Артема Б. та Олени Л. спостерігались прояви гіпофункції, у Владислава К. – гіперфункції. У Анастасії Ф., Дмитра Л., Богдана Ч. виявлені ознаки гіпофункції рівня базового афективного спілкування, його гіперфункція спостерігалася у Артема Б., Олени Л..

Загальну характеристику особливостей афективної регуляції було доповнено результатами тестування окремих її показників.

Так, спостереження за особливостями поведінки учнів в навчальній та позанавчальній діяльності за розробленою нами схемою дозволило оцінити наявні індивідуальні особливості емоційної реакції на різноманітні ситуації, які можуть свідчити про характер функціонування рівнів афективної експансії та афективної комунікації.

При проведенні дослідження рівня емоційності за картинками-нісенітницями діти охоче включилися в процес розглядання малюнків, гучно сміялися, раділи. Отже, в переважній більшості учнів експериментальної групи рівень емоційності достатній, наявний інтерес до емоційно забарвлених стимулів, що достатньо позитивно характеризує стан рівня афективних стереотипів.

Аналіз результатів методики «Лабіринт» дозволив оцінити особливості емоційної реакції на ситуацію, що вимагає концентрації уваги, самоконтролю. Майже всі діти (окрім Дмитра Л.) виконували завдання із задоволенням, на позитивному емоційному фоні. Але під час другого етапу цієї методики, який передбачав проходження лабіринту самостійно, без контролю та заохочення з боку експериментатора, кількість помилок зросла майже вдвічі. Діти намагалися виконати завдання якомога швидше, менше уваги звертали на якість роботи. Подібна поведінка свідчить про недостатність емоційного забезпечення активної діяльності дитини, тобто про гіпофункцію рівня афективної експансії.

Результати дослідження вміння учнів впізнавати та відображати емоційні стани за малюнками свідчать про високий рівень впізнавання школярами з вадами інтелекту найпростіших емоцій (радість, сум), та утруднення при визначенні злості, переляку, здивування. Подібні ж результати були отримані за методикою вивчення рівня усвідомленості власних емоцій. Таким чином, значна кількість досліджуваних учнів має недостатньо сформовані рівні афективної комунікації та символічної регуляції.

Узагальнення результатів, отриманих за всіма проведеними діагностичними методиками дозволило оцінити індивідуальні особливості системи афективної регуляції учнів експериментальної групи та запропонувати деякі рекомендації щодо оптимізації корекційно-педагогічної роботи з ними.

Проведене дослідження підтвердило необхідність поглибленого вивчення стану системи афективної регуляції учнів з вадами розумового розвитку з метою оптимізації навчально-виховного процесу, а також подальшого вдосконалення відповідного комплексу діагностичних методик.

**Література:**

**1. Лебединский В. В.** Аффективное развитие ребенка в норме и патологии / В. В. Лебединский, М. К. Бардышевская // Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия. - Т. 1. – М.: ЧеРо: Высш. шк.: Изд-во МГУ, 2002. – С. 588–681. **2. Семаго Н. Я.** Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб: Речь, 2005. – 384 с.

**Полещук С. В., Турлюн К. О.** **Діагностика стану системи афективної регуляції молодших школярів з вадами інтелекту.**

В статті наведені результати апробації методик дослідження стану системи базової афективної регуляції на групі учнів молодшого шкільного віку з вадами інтелекту.

*Ключові слова:* базова афективна регуляція, порушення інтелекту, молодші школярі.

**Полещук С. В., Турлюн К. А.** **Диагностика состояния системы аффективной регуляции младших школьников с нарушениями интеллекта.**

В статье приведены результаты апробации методик исследования состояния системы базовой аффективной регуляции на группе учеников младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

*Ключевые слова:* базовая аффективная регуляция, нарушения интеллекта, младшие школьники.

**Poleschuk S. V., Turljun K. A.** **Diagnostics of the affective regulation system state of the junior schoolchildren with mentally retardation.**

In the article the results of approbation of research methods of the basic affective regulation system state on the group of the junior schoolchildren with mentally retardation are presented.

*Keywords:* basic affective regulation, mentally retardation, junior schoolchildren.

УДК 159.922.72 – 056.313

**Проскурняк О. І.**

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІНТЕЛЕКТУ ТА КОМУНІКАТИВНИХ  
ДІЙ УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ РОЗУМОВИМ РОЗВИТКОМ**

Аналіз комунікативно-мовленнєвих зв'язків дітей зі зниженим розумовим розвитком відносять до питань теоретично-прикладного характеру і потребує детального вивчення. Останнім часом збільшується кількість дітей з розумовим недорозвиненням, у яких, як відомо страждає комунікативно-мовленнєва сфера.

Проблемі впливу інтелекту на пізнавальні можливості суб'єкта приділяли увагу такі учені як Б. Ананьєв, В. Бондар, О. Брушлинський, Л. Засекіна, А. Массанов, Т. Пироженко, Л. Прохоренко, Т. Сак, В. Тарасун, О. Хохліна, М. Холодная, Н. Чупрікова та ін.

Метою статті є розкриття поняття інтелекту, взаємозв'язку рівня інтелекту з комунікативними діями учнів зі зниженим розумовим розвитком.

У дослідженнях М. Холодної визначається, що всі наукові підходи до вивчення розумового розвитку все таки не дозволяють скласти його цілісну характеристику. Погоджуємось з М. Холодною, що перспективнішим є структурно-інтегративний підхід у вивченні розумового розвитку, в якому носієм особливостей розумового розвитку є індивідуальний досвід, що вміщує систему психічних утворень, динамічність ментального досвіду [1].

Основою розумового розвитку визначає процес становлення когнітивних структур, які складаються у процесі пізнання людиною навколишнього світу і є засобом пізнання й перетворення розумомом сприйнятого.

В. Бондар, Н. Назаріна, В. Синьов, О. Хохліна, Т. Сак, Ж. Шиф, М. Шипіціна та інші учені-дефектологи зазначають, що у дітей зі зниженим розумовим розвитком страждають процеси абстрагування, узагальнення, аналізу синтезу, порушені всі пізнавальні процеси, що негативно впливає на їх комунікативні дії.

Спираючись на вищевикладене, погоджуємось з А. Массановим [2], що при вивченні розумового розвитку дітей шкільного віку доцільно використовувати структурно-інтегративний підхід (дозволяє одержати дані про рівень диференційованості пізнавальних структур як носія інтелекту) і освітній у контексті набуття комунікативних навичок та їх практичного застосування (Б. Ананьєв та інші).

С. Рубінштейн (діяльнісний підхід) стверджує, що не можна визначати розумові здібності, інтелект людини по одному лише результату його діяльності, не розкриваючи процесу мислення щодо нього веде [3]. Спираючись на висновки С. Рубінштейна, можна дійти

висновку, що гальмування мисленневих операцій порушує комунікаційні дії дітей шкільного віку зі зниженим розумовим розвитком. Розуміння ролі розумового процесу як внутрішньої умови, за А. Массановим, що опосередковує будь які види зовнішніх впливів розв'язує питання про склад і структуру розумових здібностей [2].

А. Массанов зазначає, що на рівень розумової діяльності також впливає емоційна активація людини. Емоційна активація регулює інтелектуальну діяльність, стимулює комунікативні дії [2]. Тобто якщо є мотивація на комунікацію, це активізує розумову і комунікативну діяльність.

Розвиненість комунікативних навичок також пов'язана з рівнем розумового розвитку. Разом з тим зазначимо, що на формування комунікативних навичок учнів з розумовим недорозвиненням також впливають риси характеру, темперамент, індивідуальні особливості, оточуюча дійсність, соціум.

Чим нижче рівень розвитку інтелектуальних можливостей суб'єкта, тим менш варіативнішими є їх комунікативні дії, чим більший ментальний досвід індивіда, тим активнішими є прояви його інтелектуальної діяльності, яка пов'язується з комунікативно-мовленнєвим розвитком.

Отже, розумовий розвиток (інтелект) виступає як здатність особистості ефективно включатися в соціокультурне життя, успішно адаптуватися і соціалізуватися. До таких завдань відносяться також і комунікативна діяльність. Інтелект слугує підґрунтям розвитку комунікативної сфери особистості. Зважаючи на те, що розумовий розвиток (інтелект) є структурою розумових можливостей суб'єкта, то він визначає ефективність індивідуального підходу, що вимагає пізнавальної активності, яка знижена у дітей з розумовим недорозвиненням.

Для вирішення проблеми активізації комунікативних дій суб'єкта є теорії продуктивного інтелекту (відкриття зв'язків перетворювання інформації), конвергентного інтелекту (досягнення заданої цілі), загального інтелекту (успішність у різних видах діяльності, в тому числі комунікативній), особистісні риси: кмітливість, комунікабельність, адаптивність.

А. Массанов зазначає, що домінуюча когнітивна орієнтація впливає на характер емоційного переживання. Рівень інтелектуального розвитку, як вже зазначалося, пов'язаний з комунікативною активністю та комунікативними діями особистості [2].

Якщо виходити з позицій загального інтелектуального розвитку, то дітям з нижчим рівнем інтелектуального розвитку буде складніше вирішити проблемні комунікативні ситуації. Тут можливі полярні реакції: почуття розгубленості, розпачі, незадоволеності, самотності і навпаки – агресивні прояви: вербальна та невербальна агресія, дратівливість тощо.



Можна сказати, що критерієм розвитку комунікативної діяльності є рівень комунікативно-мовленнєвої активності, комунікативна компетентність та комунікативна культура, які певної мірою залежать від рівня розумового розвитку.

Також для ефективної комунікативної взаємодії важна швидкість мислення. Важливим для нашого дослідження є положення Б. Ананьєва про єдність теорії особистості і теорії інтелекту. З одного боку, потреби, установки, зацікавленість визначають активність розумових процесів, а ті, в свою чергу, – комунікативних. З іншого боку, особливості індивіда, його мотиви залежать від ступеня об'єктивності його відносин до дійсності, досвіду пізнання і загального розвитку інтелекту. Це підтверджує гіпотезу про правомірність виокремлення інтелекту поряд з рисами особистості при вивченні проблеми комунікативної діяльності дітей зі зниженим розумовим розвитком.

Успішність у подоланні комунікативних проблем залежить певною мірою від комунікативних навичок. Комунікативні навички розглядаємо як здатність взаємодіяти з оточуючими адекватно ситуації, вони набуваються як спонтанно (під впливом оточуючого середовища), так і керовано (під керівництвом фахівців: психологів, педагогів).

Комунікативні навички сприяють гармонійної комунікативної взаємодії з оточуючими. Діти з вищим рівнем інтелектуального розвитку швидше опанують комунікативними навичками, для дітей з низьким рівнем потребується на це більше часу. Це пояснюється тим, що діти з більш високим рівнем розумового розвитку активніше устанавлюють зв'язок між словами, здійсненням тих або інших розумових операцій або розумових дій. Наголосимо, що на швидкість опанування комунікативними навичками впливають індивідуальні характерологічні риси. Ще раз зауважимо, що можна помітити зв'язок між активністю комунікативних дій і емоційно-вольовими якостями особистості, такими як емпатійність, емоційна стійкість, рішучість – нерішучість; а також риси: рухливість, імпульсивність, швидкість комунікативних реакцій.

Отже, можна сказати, що на комунікативну діяльність дітей зі зниженими розумовими можливостями впливають зовнішні і внутрішні фактори. До зовнішніх віднесемо вплив соціуму. До внутрішніх факторів віднесемо означені вище пізнавальні стилі, а також характер та індивідуально-типологічні особливості особистості. Ці особливості впливають на поведінку особистості в процесі комунікативної діяльності та на її уподобання в цьому процесі [2, с.259].

В узагальненому виді характер визначається як цілісний і стійкий індивідуальний склад психічного життя людини, як особливий психічний механізм, що забезпечує стійкість спрямованості реагування людини на соціально значимі ситуації, в тому числі комунікативні [2, с. 259]. Все це впливає на комунікативну діяльність і комунікативну культуру, як її характеристику.

Якщо у дитини незначні порушення інтелектуального розвитку, дитина рефлексує, то в неї можуть виникати певні комунікативні бар'єри, що є складовою психологічних бар'єрів.

Визначаємо комунікативно-психологічний бар'єр як відбите у свідомості людини внутрішні перепони, які визначаються у порушенні смислової відповідності свідомості і об'єктивних умов і способів діяльності. Для того, щоб склався комунікативний бар'єр, що заважає комунікативній діяльності необхідним є суб'єктивний прогноз стосовно результату запланованої діяльності. Цій прогноз визначається співвідношенням раціональної, ірраціональної і емоційної оцінок ситуації за участю мотивації і волі суб'єкта діяльності. У разі негативного прогнозу формується переживання психолого-комунікативного бар'єру. Тобто психолого-комунікативні бар'єри є психічними станами особистості, які заважають здійсненню комунікативної діяльності.

У поведінці індивіда психологічні бар'єри представлені комунікативними бар'єрами, які виявляються у відсутності емпатії, гнучкості соціальних установок і т. ін. На наш погляд це ствердження є цілком обґрунтованим. Так, у дітей зі зниженим розумовим, інтелектуальним розвитком, як відомо певною мірою загальмовані сприйняття, мислення, а також емоційно-вольові процеси, порушення емпатійності, здатності висловлювати власні почуття та відчувати настрій оточуючих, що це сприяє збільшенню кількості комунікативних бар'єрів. Причому у дітей з найменш розвинутим інтелектом причиною виникнення комунікативних бар'єрів слугує нездатність у повній мірі сприймати мову, мовленнєві символи, а у дітей з легким ступенем розумового недорозвинення причина виникнення комунікативних бар'єрів більш залежить від емоційно-вольових проявів, характерологічних особливостей.

Таким чином, між рівнем інтелекту та комунікативними діями, процесами існує певна залежність. Узагальнюючи вищевикладене, можна дійти висновків.

- Одним з критеріїв для оцінювання інтелекту особистості можна обрати рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку.
- В учнів зі зниженим розумовим розвитком порушені пізнавальні процеси, що негативно впливає на їх комунікативні дії.
- Гальмування операцій мислення порушує комунікативні процеси дітей шкільного віку зі зниженим розумовим розвитком.
- Мотивація на комунікацію активує розумову діяльність учнів зі зниженим розумовим розвитком.
- Розвиток соціального інтелекту стимулює комунікативно креативність учнів зі зниженим розумовим розвитком.
- На комунікативні процеси учнів зі зниженим розумовим розвитком впливають пізнавальні стилі, індивідуально-психологічні

особливості: риси характеру, темперамент (внутрішні фактори), а також соціальне оточення (зовнішні фактори).

- Показниками успішності комунікативних дій учнів зі зниженим розумовим розвитком можуть бути адекватні мовленнєві відповіді, глибина і міцність засвоєння комунікативних навичок, швидкість комунікативних реакцій, темп і кисть мовлення.

- Чим нижче рівень інтелекту учнів, тим менш варіативними є їх комунікативні дії.

- Успішність подолання комунікативних бар'єрів значною мірою залежить від набуття учнями комунікативних навичок.

Перспективою подальшого розвитку є розробка структурно функціональної моделі комунікативної діяльності учнів зі зниженим розумовим розвитком.

#### **Література:**

**1. Холодная М. А.** Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – [ 2-е изд., перераб. и доп.. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. **2. Массанов А. В.** Психологические барьеры в профессиональном самовыявлении / А. В. Массанов. – К : Міленіум, 2010. – 337 с. **3. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 1999. – 712 с. **4. Білоусова Р. В.** Взаимодействие показателей социального интеллекта и коммуникативной креативности / Р. В. Білоусова // Наука і освіта, 2009. – №8, с. 8–11.

#### **Проскурняк О. І. Взаємозв'язок інтелекту та комунікативних дій учнів зі зниженим розумовим розвитком.**

Розглядаються поняття розумового розвитку, інтелекту, вплив рівня інтелекту на комунікативні дії учнів зі зниженим розумовим розвитком, визначаються зовнішні і внутрішні фактори, що впливають на комунікативні процеси, показники успішності комунікативних дій учнів зі зниженим розумовим розвитком, окреслюються напрями подолання комунікативних бар'єрів.

*Ключові слова:* інтелект, комунікативні уміння, комунікативна діяльність, інтелектуальний розвиток, учні зі зниженим розумовим розвитком.

#### **Проскурняк Е. И. Взаимосвязь интеллекта и коммуникативных действий учащихся со сниженным умственным развитием.**

Рассматриваются понятие умственного развития, интеллекта, влияние уровня интеллекта на коммуникативные действия учащихся с пониженным умственным развитием, определяются внешние и внутренние факторы, влияющие на коммуникативные процессы, показатели успешности коммуникативных действий учащихся со

сниженным умственным развитием, очерчиваются направления преодоления коммуникативных барьеров.

*Ключевые слова:* интеллект, коммуникативные умения, коммуникативная деятельность, интеллектуальное развитие, ученики со сниженным умственным развитием.

**Proskurnyak O. I. Interconnection intelligence and communicative action students with diminished mental development.**

We consider the concept of cognitive development, intelligence, influence the level of intelligence communicative action students with diminished mental development, determined by external and internal factors affecting the communication processes of students with low mental development out lines directions for overcoming communication barriers.

*Keywords:* intelligence, communication skills, communicative activities, intellectual development, students with lower mental development.

УДК 159.922.76-056.313

**Сєромаха Н. Є.**

**ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТИВНОГО РОЗУМІННЯ  
ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ СИТУАЦІЙ ФРУСТРАЦІЇ  
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО  
ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Важливість формування у розумово відсталих дітей форм соціальної поведінки, які можуть залишатися стабільними в різноманітних умовах, вимагає вивчення особливостей поведінкового реагування даної категорії дітей в критичних ситуаціях життя, діяльності (Л. С. Виготський, В. І. Бондар, Г. М. Дульнев, М. М. Буфетов, В. П. Кащенко, Н. Л. Коломінський, В. К. Кузьміна, К. С. Лебединська, В. І. Лубовський, М. С. Певзнер, Г. Є. Сухарева, В. М. Синьов, Л. М. Шипіцина).

Зіткнення людини з ситуаціями протиріччя між обставинами і умовами діяльності, може призводити до появи негативних емоцій, дезорганізації свідомості та поведінки. Критична ситуація (*ситуація фрустрації*), в самому загальному плані визначається як ситуація неможливості, тобто така ситуація, в якій суб'єкт зіштовхується із неможливістю реалізації внутрішніх необхідностей свого життя (мотивів, прагнень, цінностей тощо). Поєднання сильної вмотивованості досягти мету і перешкоди на шляху до неї є необхідною умовою фрустрації (Ф. Є. Василюк) [2]. Проте переборення значних труднощів не завжди призводить до виникнення в людини стану фрустрації, що може свідчити про суб'єктивний характер осмислення та переживання ситуації як критичної, фрустраційної. Теоретичний аналіз доводить, що для людини

кожна ситуація має свою внутрішню психологічну природу, саме тому «ситуацією» доцільно вважати «психологічну ситуацію конкретного суб'єкта» (Н. В. Чепелева, М. Ф. Бурлачук, Н. В. Гришина, В. М. Чернобровкін, Ю. М. Швалб). Наповнення проблемної ситуації певним суб'єктивним змістом пов'язано з актуалізацією області особистісних смислів людини, тому є надзвичайно індивідуальним [6,7]. Вчені Чепелева...серед числених когнітивних особистісних факторів, які впливають на реагування людини в ситуаціях фрустрації, головним чинником називають її власний досвід [6 с. 94]. Особистий досвід завжди виступає як чинник і як знаряддя осмислення будь-якої ситуації, та є результатом інтелектуальної рефлексії індивіда: «у кризові моменти життя позитивне розв'язання передбачає адекватне осмислення особливостей життєвої ситуації і самої проблеми, «підключення» власного досвіду до потреб осмислення ситуації» [6]. Отже, особистий досвід вирішення складних ситуацій діяльності при зіткненні з новою ситуацією фрустрації передстає у вигляді певних знань людини. Наявність досвіду сприяє осмисленню змісту ситуації та віднесенні її до класу фрустраційних, усвідомленню складних умов реалізації діяльності та шляхів їх подолання. Ця думка знаходить підтвердження в роботах Ю. М. Швалба: «досвід людини – це не просто те, що індивід прожив та психологічно зберіг, а певна ситуація актуалізації цілісних паттернів поведінки». Отже, суб'єктивне осмислення людиною психологічного змісту ситуації, віднесення її до класу фрустраційних виступає важливою когнітивною передумовою активізації поведінки з вирішення критичної ситуації.

**Метою** нашого дослідження було вивчення особливостей суб'єктивного розуміння змісту ситуацій фрустрації розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку, визначення ситуації, що суб'єктивно сприймаються як фрустраційні даною категорією дітей.

Аналіз розуміння змісту ситуацій фрустрації та визначення характеру ситуацій фрустрації проводився за результатами **стандартизованої бесіди** з розумово відсталими учнями молодших класів. Бесіда зі школярами носила індивідуальний характер і проводилась за стандартною схемою:

На першому етапі розумово відсталим школярам пропонувалось пояснити зміст поняття «складна ситуація»: *«В житті кожної людини трапляються несприятливі ситуації. Вони можуть траплятися під час навчання у школі, під час спілкування із друзями. Як ти вважаєш, що таке складна ситуація? Чи буває так, що в тебе щось не виходить?»* Після цього експериментатор пропонував навести приклади складних ситуацій, які пов'язані з життям учнів або їх близьких.

На другому етапі дітей прохали розповісти про те, чи трапляються в їх житті складні ситуації і коли трапляються. Характер отриманих відповідей дозволяв судити про найбільш значущі сфери діяльності, невдачі в яких можуть створювати ситуації фрустрації: *Які*

*складні ситуації трапляються в школі? Вдома?».*

Критеріями суб'єктивного розуміння психологічного змісту ситуацій фрустрації нами були обрані *повнота* та *усвідомленість*. Вони виявлялись на підставі аналізу відповідей дітей експериментальної і контрольної груп та фіксації а) ступеня повноти відображення знань про зміст ситуацій фрустрації, аргументованості відповідей, б) ступеня вербалізації відповідей, в) можливості самостійного навести приклади ситуацій фрустрації.

Дослідження показало, що діти експериментальної групи важко могли пояснити зміст поняття «ситуація фрустрації», «складна ситуація», виявляли утруднення в наведенні прикладів ситуацій фрустрації з власного життя чи життя близьких, відповіді найчастіше носили конкретний характер. На підставі результатів бесіди було з'ясовано, що тільки 29,6% досліджуваних експериментальної групи в повній мірі розуміють зміст фрустраційних ситуацій. Відповіді характеризуються відносною повнотою, аргументованістю, можливістю самостійно навести приклади ситуацій фрустрації, які траплялися в житті самих дітей або в житті їх близьких, друзів. Ситуація фрустрації найчастіше характеризується учнями молодших класів допоміжної школи як така, «коли щось не виходить»: «коли щось не виходить і треба думати, щоб вийшло!», «коли я граю в комп'ютер, а мама лає мене за це», «Тяжка ситуація – це коли я не можу впоратись із завданням та мені допомагає подруга Віка». Учні даної групи могли самостійно навести приклади скрутних ситуацій їх життя, які відображають суб'єктивно значущі для них сфери діяльності, до яких можна віднести навчальну діяльність («буває писати не можу..», «буває, з мамою роблю уроки та в мене багато помилок», «не можу задачу вирішити, рахувати»), ігрові інтереси («граю в іграшки і не виходить», «коли не вдається в приставку виграти», «коли Спайдермен всіх рятує, а йому заважають»), міжособистісні стосунки («коли Артем б'є, ображає мене, а я не можу відповісти»). Така форма відповіді може свідчити про суб'єктивне розуміння та усвідомлення змісту ситуації як фрустраційної на достатньому рівні. Більшість отриманих відповідей даної групи були надані учнями допоміжної школи 9-11років, на підставі чого можна припустити, що ступінь розуміння та усвідомлення ситуацій фрустрації розумово відсталими дітьми підвищується з віком, що пов'язано зі збагаченням їх практичного особистого досвіду.

37,3% досліджуваних учнів молодших класів допоміжної школи неточно розуміють та усвідомлюють зміст фрустраційних ситуацій, що трапляються в їх житті. Відповіді дітей даної групи більш примітивні, конкретні, менш повні порівняно з відповідями дітей попередньої групи розумово відсталих дітей. Проілюструємо цей факт наступними відповідями: «тяжка ситуація – це коли працювати важко», «Труднощі – це труднощі, коля тяжко», «Тяжка ситуація, коли носять камні». Проте навести приклади ситуації діти самостійно не змогли,



обмежуючись відповідями *«так, буває складно...не знаю», «я не знаю які вони (ситуації) бувають..»*. Отже, діти не могли вербально відобразити розуміння змісту фрустраційних ситуацій, самостійно не наводили прикладів, відповідали найчастіше за участю дорослого, що може свідчити про суб'єктивне розуміння психологічного змісту ситуацій фрустрації на середньому рівні.

33,3% учнів допоміжної школи на питання *«Що таке складна ситуація?»* не змогли дати відповідь чи навести приклади складних ситуацій, не приймали допомогу дорослого у вигляді запитань-підказок. Тобто при зіткненні з труднощами в діяльності ці діти не завжди усвідомлюють таку ситуацію як фрустраційну, що в подальшому не впливає на зміну їх емоційного стану та переорганізацію поведінки. Визначена група розумово відсталих дітей найбільш різноманітна за віковим складом, це діти від 6-7 до 10-11 років. Крім того, у всіх розумово відсталих дітей цієї групи основний діагноз є ускладнений порушеннями емоційно-вольової та мовленнєвої сфер, що може впливати як на суб'єктивне розуміння змісту фрустраційної ситуації, так і на можливість точно вербально відобразити його. Частина дітей в своїх відповідях взагалі виключає наявність в їх житті ситуацій фрустрації (*«в мене все виходить», «не буває в мене труднощів»*), що також свідчить про недовідання розуміння та усвідомлення ними змісту ситуацій фрустрації, труднощі актуалізації досвіду. За характером відповідей розумово відсталих дітей третьої групи можна віднести до низького рівня суб'єктивного розуміння та усвідомлення змісту поняття ситуація фрустрації.

Аналіз відповідей дітей молодшого шкільного віку, що нормально розвиваються, довів, що суб'єктивне розуміння та усвідомлення змісту ситуацій фрустрації на достатньому рівні показали більшість учнів – 62,1%. Відповіді даної групи учнів характеризуються повнотою, послідовністю викладення, проілюстрованістю прикладами ситуацій фрустрації із власного досвіду. Діти характеризують ситуації фрустрації наступним чином: *«Це тяжкі ситуації, які трапляються в житті, коли болить душа. Наприклад, я не виправдала очікувань батьків», «це коли щось не виходить зробити. Іноді я не можу згадати як правильно пишеться буква в слові», «складна ситуація – це коли щось погане трапляється, не виходить виконати задумане. Іноді я сварюсь із сестрою»*. Приклади ситуацій фрустрації діти запозичували із власного особистого досвіду, з почутого чи побаченого.

Середній рівень суб'єктивного розуміння, усвідомлення змісту ситуацій фрустрації характерний для 37,9% дітей молодшого шкільного віку, що нормально розвиваються. В своїх відповідях діти самостійно могли навести приклади ситуацій фрустрації, проте відповіді дітей були вербально менш повні, послідовні. Учні не могли надати чіткого пояснення поняттю «ситуація фрустрації»: *«тяжка ситуація – це труднощі. Рідко буває», «у мене складні ситуації бувають іноді, якщо*

*щось не виходить», «Це сварка брата та сестри».* Серед молодших учнів масових шкіл відповідей, які б свідчили про низький рівень розуміння та усвідомлення змісту ситуації фрустрації, виявлено не було.

*Таблиця 1*

**Рівні суб'єктивне розуміння змісту ситуацій фрустрації  
розумово відсталими дітьми та дітьми з нормальним розвитком  
молодшого шкільного віку**

<b>Рівні сформованості суб'єктивного розуміння змісту ситуацій фрустрації</b>	<b>РВ діти, %</b>	<b>Діти з НР, %</b>
Достатній	29,6	62,1
Середній	37,3	37,9
Низький	33,3	-

На запитання «Які складні ситуації бувають у тебе на уроках (на перерві, вдома)?» на першому місці в 47,9 % випадках розумово відсталі діти називають ситуації фрустрації, що трапляються з ними в школі, в процесі навчальної діяльності. Ситуаціями фрустрації називалися труднощі організації процесу самостійного письма – 16,6 % відповідей («коли трудно писати»), труднощі в виконанні арифметичних дій, неуспіх в вирішенні арифметичних задач - 9,2 % відповідей («Важко рахувати», «Задачі не можу розв'язати»), труднощі на уроках малювання (7,4%), читання (5,5 %), фікультури (3,6 %), складні ситуації в процесі виконання домашніх завдань (3,6 %), неможливість зосередитись під час уроку (1,8 %). Аналіз змістовної сторони відповідей досліджуваних показує, що ситуації фрустрації в процесі навчальної діяльності розумово відсталих учнів в більшості пов'язані з процесуальною стороною навчальної діяльності. Досліджувані вказують на труднощі у здійсненні процесу письма, малювання, читання, виконання арифметичних дій тощо. Неможливість успішно виконувати задане учителем на уроці пов'язано насамперед із косністю, виснажуваністю пізнавальних процесів, переважанням гальмівних процесів, моторною недостатністю, що негативно впливає на процес оволодіння необхідними навчальними навичками, швидкість виконання навчальних завдань. 19,7% відповідей розумово відсталих молодших школярів свідчать про наявність ситуацій фрустрації в процесі міжособистісного спілкування. Це ситуації конфлікту, порушення взаємовідносин між однолітками на перерві чи під час занять – 14% відповідей («моя подруга б'є мене», «на перерві не товаришують зі мною», «коли Діма ображає мене на уроці»); ситуації порушення взаєморозуміння між учнем та вчителем – 5,6% відповідей («коли учитель ставить у кут», «якщо я вчинила погано і вчитель лає мене»). Значущою залишається для розумово відсталих молодших школярів

сфера ігрових інтересів. Про наявність в процесі гри ситуацій фрустрації свідчать 18,9% відповідей розумово відсталих учнів («конструктор брати не можна», «не виходить будувати дім», «не виходить грати в комп'ютерну гру»). Рідко називаються ситуації фрустрації, які трапляються вдома - 13,5% відповідей («не виходить мити посуд», «не можу прикрашати ялинку», «не можу застилати постіль»).

Для молодших школярів з нормальним розвитком провідними називаються ситуації фрустрації в процесі навчальної діяльності - 45,7% відповідей. Домінування ситуацій фрустрації в навчальній діяльності за суб'єктивною оцінкою дітей з нормальним розвитком пояснюється важливістю для них успішної реалізації провідної діяльності – навчальної, неуспішність в якій загрожує реалізації пізнавальних мотивів, мотивів успіху та самореалізації. Серед ситуацій фрустрації в навчальному процесі у 21,7% випадків відповідей діти відзначають труднощі під час засвоєння нового матеріалу на уроці, виконання практичних завдань на предметних уроках, говорять про неуспіх в процесі виконання домашніх завдань. 23,9% відповідей даної групи свідчать про наявність у дітей ситуацій фрустрації на уроках англійської мови, математики – це труднощі у розв'язанні практичних завдань, арифметичних задач, запам'ятовування та практичне використання великої кількості іноземних слів.

28,2% відповідей учнів масової школи свідчать про наявність ситуацій фрустрації в сфері спілкування з однолітками. Змістом ситуацій фрустрації виступає переживання учнем низького статусу в колі однокласників, відмова інших дітей товаришувати з ним, конфлікти з однолітками та старшокласниками. Зазначимо, що більшість відповідей даної групи отримано в результаті бесіди з дітьми 10-11 років (3-4клас), що вказує на зростання важливості сфери спілкування з групою однолітків, відповідно, підвищення суб'єктивного переживання неуспіху в цій сфері із наближенням віку дітей до підліткового

19,6% відповідей досліджуваних присвячені характеристики ситуацій фрустрації в сфері сімейних взаємовідносин. Найбільш типовими ситуаціями фрустрації діти називають непорозуміння з боку батьків, конфлікти з братами та сестрами, розлучення батьків, несприятлива атмосфера в сім'ї. Найменша кількість відповідей свідчить про наявність ситуацій фрустрації під час дозвілля, в процесі ігрової діяльності (4,3% відповідей), а також ситуації фрустрації, що пов'язуються дітьми з особливостями власного соматичного статусу, станом здоров'я (2,2 % відповідей). Порівняння частоти ситуацій фрустрації в різних видах діяльності дітей експериментальної та контрольної груп відображено в таблиці 2.

*Таблиця 2*

**Частота ситуацій фрустрації в різних видах діяльності у розумово відсталими дітьми та дітьми з нормальним розвитком молодшого шкільного віку**

Сфера діяльності	Частота ситуацій фрустрації (% від усієї кількості ситуацій)	
	Діти з РВ	Діти з НР
Навчальна діяльність	47,9	45,7
Спілкування під час перебування у школі	19,7	28,2
Ігрова діяльність, дозвілля	18,9	4,3
Спілкування в сім'ї	13,5	19,6
Сфера здоров'я	-	2,2

Порівняльний аналіз відповідей експериментальної і контрольної груп дозволяє зробити наступні узагальнення.

1. Вивчення особливостей суб'єктивного розуміння змісту ситуацій фрустрації виявило неточність, недостатню усвідомленість змісту ситуацій фрустрації розумово відсталими учнями, про що свідчить відносна повнота та аргументованість відповідей, неможливість самостійно навести приклади ситуацій фрустрації, які траплялися в житті дітей або в житті їх близьких, друзів. Цей факт може свідчити про труднощі актуалізації досвіду або відсутність усвідомленого досвіду з вирішення ситуацій фрустрації даною категорією дітей. Також виявлено, що на розуміння розумово відсталими дітьми змісту ситуації як фрустраційної може негативно впливати наявність у них супутних дефектів, які ускладнюють їх основний діагноз та впливають на стан розвитку когнітивної, мовленнєвої та емоційно-вольової сфер. В цілому діти експериментальної групи виявили переважно середній та низький рівень розуміння психологічного змісту ситуацій фрустрації на відміну від дітей контрольної групи, більшість з яких показали достатній рівень. Відповіді дітей контрольної групи відрізняються більшою повнотою, розгорнутістю, аргументованістю, запозиченням інформації не тільки з власного досвіду, але й з досвіду оточення, з прочитанного чи побаченого.

2. Практичне дослідження показало, що більшою повнотою та усвідомленістю характеризувались відповіді дітей молодшого шкільного віку 9-11 років, порівняно із відповідями дітей віком 6-8 років. Така тенденція спостерігалась серед дітей як експериментальної так і контрольної груп, з чого можна зробити висновок, що ступінь розуміння та усвідомлення психологічного змісту ситуацій фрустрації дітьми молодшого шкільного віку підвищується з віком та зростає зі збагаченням їх практичного особистого досвіду.

3. Дослідження суб'єктивної оцінки ситуацій фрустрацій свідчить, що найбільш впливовими ситуаціями фрустрації розумово відсталі діти та діти з нормальним розвитком вважають бар'єри в навчальній діяльності. Близькі відсоткові показники при цьому мають різну змістовну характеристику. Особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей, зниження уваги та працездатності не дозволяють їм ефективно виконувати навчальну діяльність, швидко та з легкістю оволодівати окремими навчальними операціями та діями, концентруватися під час занять, запам'ятовувати навчальний матеріал. Домінування ситуацій фрустрації в навчальній діяльності за суб'єктивною оцінкою дітей з нормальним розвитком пояснюється важливістю для них успішної реалізації провідної діяльності – навчальної, неуспішність в якій загрожує реалізації пізнавальних мотивів, мотивів успіху та самореалізації.

4. За суб'єктивною оцінкою розумово відсталих дітей вони часто зіткаються з ситуаціями фрустрації в сфері організації ігрових дій та проведенні дозвілля, що говорить про важливість реалізації ігрового мотиву для дітей данної категорії порівняно з дітьми з нормальним розвитком, які з ситуаціями фрустрації в процесі ігрової діяльності зустрічаються набагато рідше.

Аналіз суб'єктивної оцінки розумово відсталими дітьми ситуацій фрустрації в різних видах діяльності дозволив умовно розподілити названі ситуації за характером бар'єрів, що перекривають шлях дитини до реалізації мотива діяльності. Основними видами фрустраторів виявлено *психологічні* (інтелектуальна недостатність, недорозвиненість емоційно-вольової, моторної сфер, загальна психічна виснажуваність), *соціокультурні* (порушення норм, правил, за що дитина може бути покарана), *фізичні* (неможливість отримати бажану іграшку, неможливість повноцінного спілкування дитини з кимось із рідних).

#### **Література:**

**1. Бурлачук Л. Ф.** К психологической теории ситуации / Л. Ф. Бурлачук, Н. Б. Михайлова // Психологический журнал, 2002, Т.23, №1, с.5–17. **2. Василюк Ф. Е.** Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М., Издательство Московского университета, 1984, 200 с. **3. Кулагина И. Ю.** Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека : учебное пособие для студентов высших уч. Заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2004.- 464с. **4. Синьов В. М.** Психология розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. — К.: Знання, 2008. – 359 с. **5. Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К.: «МПІ Леся», 2010.– 779 с. **6. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду: монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – К.:**

Педагогічна думка. – 2008. – 256с. **7. Чернобровкін В.** Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія / Володимир Миколайович Чернобровкін: Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 448 с.

**Серомаха Н.Є. Особливості суб'єктивного розуміння психологічного змісту ситуацій фрустрації розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку.**

В статті приведені результати дослідження особливостей суб'єктивного розуміння психологічного змісту ситуацій фрустрації розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку. Визначено характер ситуації, що суб'єктивно сприймаються як фрустраційні даною категорією дітей.

*Ключові слова:* ситуація фрустрації, особистісний досвід, психологічний зміст ситуацій, розумово відсталі діти.

**Серомаха Н.Е. Особенности субъективного понимания психологического содержания ситуаций фрустрации умственно отсталыми детьми младшего школьного возраста.**

В статье приведены результаты исследования особенностей субъективного понимания психологического содержания ситуаций фрустрации умственно отсталыми детьми младшего школьного возраста. Определён характер ситуаций, субъективно воспринимающихся детьми данной категории, как фрустрационные.

*Ключевые слова:* ситуации фрустрации, личный опыт, психологическое содержание ситуации, умственно отсталые дети.

**Sieromakha N. Features of the subjective understanding of the psychological content of the situations of frustration mentally retarded children of primary school age.**

The results of studies of the subjective understanding of the psychological content of the situations of frustration mentally retarded children of primary school age. The character of situations, children perceived subjectively in this category, as frustration.

*Keywords:* situation of frustration, personal experiences, the psychological content of the situation, mentally retarded children.



УДК 376-056.36-053.5

**Ужченко І. Ю., Кукса Е. В.**

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ЗОВНІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗПР**

Становлення мотиваційної сфери дитини є провідною проблемою як у загальній, так і в спеціальній психології. Відомо, що мотивація зумовлює спрямованість особистості і спонукає до діяльності. Відсутність мотивації до навчання, пізнання нового – основна проблема, з якою стикаються вчителі, психологи, батьки.

Серед різноманітних мотивів особливе місце займає пізнавальний, один з найспецифічніших для молодшого шкільного віку (М. К. Бардишевська, Л. А. Венгер, Н. І. Ганошенко, В. С. Юркевич, К. М. Рамонова, Є. О. Смірнова, А. І. Сорокіна, Г. І. Щукіна).

Дослідження структури діяльності людини незмінно підкреслюють необхідність наявності компонента мотивації. Будь-яка діяльність проходить ефективніше й дає якісні результати, якщо при цьому особистість має міцні, глибокі мотиви, які викликають бажання діяти активно, долати ускладнення, несприятливі умови й інші обставини, наполегливо просуватись до поставленої мети. Усе це має пряме відношення й до навчальної діяльності, яка проходить успішніше, якщо в учнів сформоване позитивне ставлення до навчання, якщо вони мають пізнавальний інтерес, потребу в отриманні знань, умінь і навичок.

Діти з затримкою психічного розвитку приходять у школу з особливостями, характерними для старших дошкільників – незадовільною шкільною готовністю, слабко вираженими пізнавальними інтересами, відсутньою довольною регуляцією поведінки (Т. В. Єгорова, Г. І. Жаренкова, Т. Д. Ілляшенко, В. І. Лубовський, Н. О. Менчинська, А. Г. Обухівська, Т. В. Сак, Н. М. Стадненко, Р. Д. Тригер, С. Г. Шевченко, Н. О. Ципіна), а сама навчальна діяльність характеризується низькою продуктивністю (Т. О. Власова, М. С. Певзнер).

У сфері дослідження психології дітей із ЗПР є низка робіт, присвячених зокрема вивченню особливостей мотиваційної сфери дітей цієї категорії. Висвітлено питання інфантильності мотивів молодших школярів із ЗПР і водночас домінування пізнавальних мотивів над ігровими [1,2,3], розвиток етапів мотивації [4], особливостей мотиваційно-цільової основи діяльності [5], залежності динаміки розвитку мотивації від рівня розумового розвитку [6], залежності пізнавальної активності від мотивації [7].

Проблема зовнішньої мотивації навчальної діяльності молодших школярів із ЗПР має значний науковий і практичний інтерес. Розробка названої проблеми важлива як для більш точного розуміння дітей цієї

категорії, так і для вдосконалення засобів і методів корекційної роботи, оптимізації навчально-виховного процесу в класах інтенсивної педагогічної корекції.

При організації діагностичного вивчення особливостей зовнішньої мотивації навчальної діяльності молодших школярів із ЗПР було використано три серії експериментальних завдань.

Як перше експериментальне завдання використовувалась Анкета шкільної адаптації Н. Г. Лусканової [8]. За підсумками анкетування можна говорити про вид мотивації до навчання (зовнішньої або внутрішньої), про переважні мотиви навчання.

Друга експериментальна методика – Опитувальник на виявлення мотивації до навчання [9]. Опитувальник дає можливість виявити наявність мотивів у школяра, які сприяють навчанню.

Третя методика – вивчення навчальної мотивації за допомогою малюнків М. Р. Гінзбурга – дає можливість робити висновки про переважні тенденції в мотивації навчання у школі дітей молодшого шкільного віку із ЗПР.

Дослідженням було охоплено 60 випробуваних з 1–3 класів інтенсивної педагогічної корекції і масової школи (усього по 10 осіб у кожній віковій групі).

Результати першого експериментального завдання виявили значні відмінності у сформованості мотивації до навчальної діяльності дітей із ЗПР та учнів з типовим розвитком, домінування зовнішньої мотивації у досліджуваної категорії дітей.

Загальні результати свідчать про незначну кількість дітей із ЗПР, що мають високий рівень шкільної мотивації і перевагу навчальних мотивів (3,5% досліджуваних). У дітей спостерігається пізнавальний мотив, прагнення успішно виконувати всі пропонувані школою вимоги. Такі діти намагаються чітко дотримуватися всіх вказівок учителя, відповідальні, відчувають сильні переживання при одержанні незадовільної оцінки. Результати молодших школярів з типовим розвитком значно вищі. На цьому рівні шкільної мотивації перебуває 32% дітей.

Середні показники (достатній рівень) шкільної мотивації (з наявністю навчальних мотивів) фіксуються у 28% молодших школярів із ЗПР. Вони найчастіше успішно справляються з навчальною діяльністю, у відповідях на запитання виявляють меншу залежність від твердих вимог і норм. Результат молодших школярів масової школи – 44%.

Низька шкільна мотивація спостерігається у 17,5% учнів. Ці діти відвідують школу неохоче, пропускають заняття. На уроках вони часто відволікаються сторонніми заняттями (іграми), зазнають труднощів у навчальній діяльності. Діти перебувають у стані нестійкої адаптації до школи. Низьку шкільну мотивацію мають лише 4% дітей, що навчаються в масовій школі.

Негативне ставлення до навчання в школі демонструють лише 7%

випробуваних. Ці діти зазнають серйозних труднощів у навчанні: не можуть упоратися з навчальною діяльністю, відчують проблеми у взаєминах з учителем і в спілкуванні з однокласниками. Результат контрольної групи – 4%.

Щодо досліджуваного явища – зовнішньої мотивації – було отримано наступні результати. 45,5% досліджуваних із ЗПР і 16% із типовим розвитком виявили ознаки зовнішньої мотивації. Ці діти досить добре почувають себе в школі. Однак частіше вони відвідують школу, щоб спілкуватися з друзями, вчителем. Їм подобається відчувати себе учнем, мати гарний портфель і гарні шкільні принади. Пізнавальні мотиви в цих дітей сформовані меншою мірою й навчальний процес їх мало приваблює.

Результати другої експериментальної методики, спрямованої на дослідження видів мотивації навчальної діяльності, свідчать, що ця категорія дітей за своїми результатами більшою чи меншою мірою наближається до показників дітей з типовим розвитком.

Різко вираженими мотивами в досліджуваній категорії дітей є зовнішні позитивні мотиви (73,5%). Зовнішні позитивні мотиви виявляються в здійсненні діяльності в силу боргу, обов'язку, заради досягнення певного положення серед однолітків, через тиск (переконання) або заради похвали рідних, учителя. Учні виконують завдання, бажаючи одержати гарну оцінку, домогтися похвали вчителя, заохочення. У контрольній групі дітей цей вид мотивації також має значну вираженість (60%). На відміну від молодших школярів із ЗПР домінуючими мотивами в цій групі є внутрішні мотиви (64%).

Другорядне значення мають мотиви престижу: експериментальна група 52,5%, контрольна – 50%. Ці мотиви виражаються в прагненні одержати високий соціальний статус, у прагненні до зовнішніх атрибутів, які може принести навчальна діяльність – гарні оцінки, одержання атестату, гарна робота в майбутньому.

Незначні показники вираженості мотивації до навчання молодших школярів із ЗПР були отримані за внутрішніми, зовнішніми негативними й соціальними мотивами. Внутрішні мотиви різко виражені лише у 35% досліджуваних (переважно це учні 3 класу). Це виявляється в інтересі дітей до процесу навчальної діяльності, в інтересі до результату діяльності, у прагненні до самостійної пізнавальної роботи.

Зовнішні негативні мотиви демонструють 21% дітей із ЗПР і 12% дітей з типовим розвитком. Ці мотиви виявляються в здійсненні діяльності через тиск учителя, батьків; остраху покарання через одержання поганої (негативної) оцінки.

Соціальні мотиви спостерігаються також у 21% досліджуваних учнів із ЗПР і 32% учнів масової школи. У дітей ці мотиви репрезентовані прагненням одержати знання, щоб бути корисним суспільству, у бажанні виконати свій борг, у розумінні необхідності вчитися, у прагненні зайняти певну позицію у стосунках з оточенням,

самоствердитися.

Отримані результати свідчать, що принципових розбіжностей між молодшими школярами із ЗПР і учнями масової школи стосовно домінування якоїсь групи мотивів не існує, їхні показники приблизно рівні мотивації до навчання випробуваних у нормі. Динаміка формування мотивації до навчання учнів із ЗПР переконливо доводить збільшення кількості навчальних мотивів до кінця третього класу.

Результати третьої експериментальної методики, спрямованої на вивчення навчальної мотивації (за допомогою малюнків), свідчать про те, що найбільш вираженим в обох групах досліджуваних є високий рівень навчальної мотивації: 45,5% у молодших школярів із ЗПР і 54% у учнів масової школи. Високий рівень навчальної мотивації свідчить про перевагу соціальних мотивів, присутність навчального й позиційного мотивів. Потрібно зазначити, що в дітей із ЗПР не було виявлено дуже високого рівня навчальної мотивації, що свідчить про недостатню сформованість навчальних мотивів і про провідну роль інших мотивів. У контрольній групі дуже високий рівень навчальної мотивації спостерігається у 24% досліджуваних.

Нормальний рівень мотивації переважає у 35% учнів із ЗПР і лише у 16% учнів з типовим розвитком. Цей рівень мотивації характеризується перевагою позиційних мотивів, можливою присутністю соціального й оцінного мотивів.

Знижений рівень навчальної мотивації зареєстровано у 17,5% дітей із ЗПР і 4% учнів масової школи. Взагалі не було виявлено низького рівня навчальної мотивації. Це свідчить про наявність у дітей досліджуваних категорій різних видів мотивів до навчання, хоча й переважної кількості зовнішніх, ігрових та оцінних мотивів.

Діти експериментальної групи здійснювали вибір малюнків усіх видів мотивів (зовнішній мотив, ігровий мотив, одержання оцінки, позиційний мотив, соціальний мотив, навчальний мотив). У їх виборі переважали соціальний і оцінний мотиви на відміну від контрольної групи, де переважали навчальний і соціальний мотиви.

Важливо відзначити, що при поясненні свого вибору діти із ЗПР не завжди раціонально пояснювали причину вибору малюнка, частіше спираючись на зовнішні фактори (одержання високої оцінки, похвали; щоб не сварили; тому що так потрібно). Молодші школярі з типовим розвитком, навпаки, усвідомлено пояснювали свій вибір.

У дітей із ЗПР виявлена недостатня усвідомленість мотивів до навчання і їхня різнобічність, що виявляється в наявності зовнішніх і ігрових мотивів в одному ряді значущості з мотивами престижу, пізнавального й соціального мотивів.

Вищезазначене свідчить про недостатню сформованість у дітей із ЗПР молодшого шкільного віку внутрішньої пізнавальної мотивації та про провідну роль, у більшості випадків, зовнішньої мотивації. Урахування виявлених характеристик мотивації до навчання дітей із ЗПР

молодшого шкільного віку дає можливість позитивного розвитку навчальної діяльності за допомогою зовнішньої мотивації і розвитку внутрішньої мотивації досліджуваної категорії дітей.

Отже, молодші школярі із ЗПР мають найбільш виражені високий і середній рівень навчальної мотивації. Провідними є соціальні мотиви учіння, домінує мотивація досягнення успіхів у навчанні, яка обумовлена моральним ставленням до навчання й не пов'язана з пізнавальними інтересами. Переважна кількість випробуваних продемонструвала результати, які свідчать про наявність достатньої шкільної мотивації. Однак, ці мотиви значно вужчі, ніж у учнів масової школи, і характеризуються зовнішньою складовою.

Дослідження особливостей зовнішньої мотивації до навчання молодших школярів із ЗПР показало, що для цієї категорії дітей провідними є зовнішні позитивні мотиви, значну роль відіграють мотивація престижу, соціальний і навчальний внутрішній мотиви.

#### **Література:**

- 1. Белопольская Н. Л.** Роль учебных и игровых мотивов в структуре деятельности детей с задержкой психического развития / Н. Л. Белопольская // Новые исследования в психологии. – 1975. – №1. – С.45–54.
- 2. Кузнецова Л. В.** Личностный аспект готовности ребенка с задержкой психического развития к школе. Изучение личности аномального ребенка / Л. В. Кузнецова. М., 1977. – 120 с.
- 3. Елфимова Н. В.** Роль мотивации при поэтапном формировании умственных действий / Н. В. Елфимова // Дефектология. – 1978. – №2. – С.33–40.
- 4. Кулагина И. Ю.** О возможности формирования учебной мотивации у детей с задержкой психического развития / И. Ю. Кулагина // Психология детей с задержкой психического развития. Санкт-Петербург, 2003. – С. 308–321.
- 5. Пускаева Т. Д.** О влиянии мотивирующих факторов на продуктивность решения задач у детей с задержкой психического развития. Изучение личности аномального ребенка / Т. Д. Пускаева. М., 1977 – С. 130–142.
- 6. Матюхина М. В.** Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
- 7. Сак Т. В.** Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції / Т. В. Сак. – К.: Актуальна освіта, 2005. – 246 с.
- 8. Лусканова Н. Г.** Методы исследования детей с трудностями в обучении / Н. Г. Лусканова. – М., 1993. – С. 24.
- 9. Кириченко В.** Анкеты для определения школьной мотивации / В. Кириченко // Початкова школа. – 2007. – №11.

**Ужченко І. Ю., Кукса Е. В. Характеристика зовнішньої мотивації до навчання молодших школярів із ЗПР.**

У статті представлено результати дослідження особливостей мотиваційної сфери дітей із затримкою психічного розвитку, зокрема

особливостей зовнішньої мотивації до навчання.

*Ключові слова:* мотивація, мотив, зовнішній мотив, діти із затримкою психічного розвитку.

**Ужченко І. Ю., Кукса Э. В. Характеристика внешней мотивации к обучению младших школьников с ЗПР.**

В статье представлены результаты исследования особенностей мотивационной сферы детей с задержкой психического развития, а именно особенностей внешней мотивации к обучению.

*Ключевые слова:* мотивация, мотив, внешний мотив, дети с задержкой психического развития.

**Uzhchenko I. Y., Kuksa E. V. The description of external motivation to teaching junior schoolchildren with special needs.**

The results of the research of motivational sphere peculiarities of children with special needs, namely peculiarities of external motivation to teaching are presented in the article.

*Keywords:* motivation, motive, external motive, children with special needs.

УДК 376

**Хохліна О. П.**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ У СПЕЦІАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ**

Проблема соціалізації дитини, як провідної умови становлення особистості дитини є однією з найбільш актуальних у сучасній психології та педагогіці. Особливо актуальною вона є щодо дитини з порушеннями розвитку, яка відчуває значні труднощі у засвоєнні суспільного досвіду. Досягнення ж повноцінного розвитку такої особи, формування її особистості, підготовки до самостійного життя й успішної інтеграції у суспільство потребує спеціального психолого-педагогічного забезпечення процесу її соціалізації відповідно до повноти характеристик, і передусім в умовах спеціального освітнього закладу. Розгляду деяких теоретичних підходів до розв'язання проблеми й присвячується стаття.

Як свідчить аналіз літературних джерел зі спеціальної психології та педагогіки, зазначена проблема досліджується переважно у напрямку підвищення адаптивних можливостей дитини з порушеннями психофізичного розвитку до нових умов та її професійно-трудової



підготовки. Ця ситуація знаходить відображення в матеріалах проведених наукових досліджень з вивчення різних видів адаптації різних категорій аномальних дітей (В. М. Акімушкін, В. В. Засенко, І. С. Моргуліс, Б. Г. Рубін, В. М. Синьов, Є. П. Синьова, Н. І. Сарджвеладзе та ін.; конкретно щодо розумово відсталих дітей – О. К. Агавелян, І. М. Бгажнокова, В. І. Бондар, Ю. О. Бистрова, А. М. Висоцька, С. Л. Горбенко, А. Й. Григор'єв, Т. М. Лазаренко, В. Ю. Карвяліс, А. М. Кузнєцов, І. М. Матющенко, О. І. Проскурняк, А. І. Раку, І. В. Татяничкова, К. М. Турчинська, О. П. Хохліна та ін.) та сучасній практиці роботи спеціальних освітніх закладів – спеціальних загальноосвітніх шкіл, реабілітаційних центрів тощо. Системні ж, комплексні дослідження проблеми забезпечення соціалізації дитини з вадами розвитку в умовах навчання у спеціальному освітньому закладі, виходячи з психологічного змісту, суті кожного з етапів процесу соціалізації аномальної дитини, ще не проводилися. Відповідно, не знаходимо ми й науково обґрунтованих педагогічних засобів здійснення роботи в зазначеному напрямі, дібраних відповідно до предмета та ефектів корекційно-розвивальної роботи на всіх етапах процесу соціалізації. Усе зазначене й визначило необхідність започаткованого нами дослідження з розробки психолого-педагогічних основ забезпечення соціалізації дітей у спеціальному освітньому закладі. Вивчення проблеми під нашим керівництвом розпочато І. В. Татяничковою, доцентом Слов'янського державного педагогічного університету, на матеріалі роботи в спеціальній загальноосвітній (допоміжній) школі для розумово відсталих дітей.

У дослідженні ми виходимо з розуміння суті процесу соціалізації, представленого у працях із загальної та соціальної психології (Б. Г. Ананьєв, Г. М. Андрєєва, О. Г. Асмолов, І. Д. Бех, Л. С. Виготський, А. Б. Коваленко, А. Г. Ковальов, М. Н. Корнєв, Г. С. Костюк, А. В. Мудрик, Б. Д. Паригін, А. В. Петровський, К. К. Платонов, В. В. Рибалка, Л. Д. Столяренко, Т. Шибутані та ін. Соціалізацію визначаємо як процес формування особистості у певних соціальних умовах; процес засвоєння особою соціального досвіду, у ході якого вона перетворює соціальний досвід у власні цінності та орієнтації, вибірково залучає до своєї системи поведінки ті норми і шаблони, які прийняті у суспільстві. Засвоєння соціального досвіду здійснюється поетапно: на кожній стадії соціалізації спрацьовують різні механізми, що забезпечують становлення різних новоутворень, важливих для формування особистості.

Для розуміння суті проблеми, стадій соціалізації не менш важливим є розкриття психологічного змісту поняття особистості. Закцентуємо увагу у визначенні змісту цього поняття на найважливіших моментах у контексті досліджуваної проблеми. Особистість – це саморегульоване системне утворення, що складається з соціально значущих психічних властивостей, які забезпечують вибірковість відношень та регуляцію

поведінки людини як поведінки суб'єкта активності. Це, на наш погляд, – найповніше визначення особистості, у якому відображається складна система детермінації становлення особистості, найсуттєвішими складовими серед яких є соціалізація та індивідуалізація.

У процесі соціалізації, як зазначалось, людина засвоює накопичений людством суспільний досвід у вигляді знань про явища оточуючої дійсності, норми поведінки, відповідні способи дій. І без цього людина-індивід ніколи не зможе сформуватися як особистість. Однак, незважаючи на значення соціалізації для становлення особистості у наведеному розумінні, цієї умови недостатньо для становлення особистості як утворення, що характеризується цілісністю, неповторністю, саморегульованістю, вибірковістю відношень та способів дій у певних ситуаціях. Поряд з тим, що особистість визначається як соціалізований індивід, носій суспільно-значущих якостей, у певних джерелах особистість визначається і як носій свідомості та самосвідомості. Саме ця сторона суті особистості пов'язується з такою важливою детермінантою її становлення як індивідуалізація – процесом набуття особою все більшої самостійності, формування власного та унікального способу життя та власного внутрішнього світу. А це стає можливим лише на певній сходинці розвитку, який починає забезпечуватися самодетермінацією: особистість сама починає організовувати особисте життя, власний розвиток, в тому числі особистісне зростання. Передумовою можливості самодетермінації розвитку є формування у дитини самосвідомості – дитина, яка стала суб'єктом, починає усвідомлювати себе як суб'єкта. Найбільше у підлітковому віці, на основі розвитку самосвідомості (а це є її психічним новоутворенням), дитина стає здатною оцінювати свої особливості, якості, можливості та впливати на своє особистісне зростання. Ще більшою мірою це проявляється у юнацькому віці, де таке ставлення до себе стає досить стійким, концептуальним утворенням. У зв'язку з цим доречно навести думку Л. С. Виготського про те, що вищим рівнем розвитку особистості є рівень самоорганізації завдяки розвитку самосвідомості, рефлексії.

Таким чином, під особистістю ми розглядаємо соціально-психологічну сутність людини, яка формується в результаті засвоєння нею суспільного досвіду людства (соціалізації) та становлення самосвідомості. А розвиток особистості, відповідно, забезпечується щонайперше 1) соціальною детермінацією – соціалізацією, тобто зовнішньою детермінацією, та 2) самодетермінацією в процесі індивідуалізації завдяки розвитку самосвідомості, тобто внутрішньою детермінацією.

І лише виходячи з визначення психологічного змісту поняття «особистість» стає, на наш погляд, зрозумілою важливість у процесі формування дитини як особистості врахування необхідних детермінант її становлення. Це ж уможлиблюється, якщо передбачати забезпечення

проходження дитиною усіх стадій цього процесу. Саме поняттям соціалізації в широкому розумінні (за Л. Д. Столяренко) охоплюються усі найважливіші етапи формування особистості: стадія адаптації, стадія індивідуалізації, стадія інтеграції, трудова та післятрудова стадії. На становлення особистості у дитячому віці спрямовуються проходження перших чотирьох стадій, які різною мірою представлені в умовах шкільного навчання. Для розгортання логіки дослідження важливим є уточнення змісту кожної зазначеної стадії, які можна розглядати в аспекті онтогенетичного розвитку людини.

Стадія адаптації. Суть адаптації полягає щонайперше в пристосуванні до нових умов існування людини як організму, як носія психічного, як носія соціального. В онтогенетичному плані адаптація, як етап соціалізації пов'язується з віком від новонародженого до підліткового. На цьому етапі дитина засвоює соціальний досвід, норми поведінки, копіюючи, без критичного осмислення. Серед видів адаптації вирізняються фізіологічна, психологічна, соціальна та похідні – психофізіологічна, соціально-психологічна. Показниками адаптованості людини розглядаються: задовільне фізичне та психічне самопочуття, задоволеність від життя, прийняття себе та інших, збереження самоповаги та самооцінки, відсутність невротичних проявів (тривожності, агресивності, страхів, плаксивості, уникання відвідування школи, спілкування тощо), висока успішність діяльності та готовність її виконувати та ін. При цьому відмічається, що успішність психологічної адаптації досягається основними двома механізмами – усвідомленими і неусвідомленими. Як усвідомлений механізм адаптації розглядається використання людиною (уже здатної до усвідомлення як розуміння, вербалізації, регулювання ситуації (О. П. Хохліна)) копінг-стратегій – свідомих зусиль особистості, спрямованих на те, щоб «дати собі раду» у стресових ситуаціях, що породжують тривогу, утримати та зберегти позитивну самооцінку, самоповагу. При цьому копінг-стратегії можуть бути різних видів, спрямованих на: розв'язання проблеми; на пошук соціальної підтримки; на ухилення від необхідності самостійного розв'язання проблеми. Звісно, що вибір виду стратегії особою залежить від умов ситуації та від рівня розвитку особи, її особистісних якостей, від здатності до усвідомлення ситуації. Такий механізм адаптації є найбільш ефективним з огляду на розвиток, становлення особистості, ніж неусвідомлений механізм – використання психологічного захисту (заперечення, витіснення, проекція, ідентифікація, раціоналізація, включення, заміщення, ізоляція та ін.) для стабілізації особистості, захист свідомості від неприємних, травмуючи переживань, пов'язаних з внутрішніми та зовнішніми конфліктами, станами тривоги та дискомфорту. Дія механізмів психологічного захисту спрямована на збереження внутрішньої рівноваги завдяки витісненню із свідомості всього того, що загрожує збереженню самоповаги, позитивної оцінки цінностей людини. Однак вилучення із свідомості такої інформації

заважає самовдосконаленню особи; психологічний захист може як сприяти, так і заважати адаптації, коли він спрацьовує при змінених обставинах.

Таким чином, стадія адаптація передбачає забезпечення умов для якомога ефективнішого засвоєння дитиною суспільного досвіду у вигляді накопичених людством знань і способів дій (навичок та вмінь), формування адаптивних можливостей у дитини та долання в неї проявів дезадаптивності. Саме зазначене є предметом та показником ефективності (ефектами) психолого-педагогічного впливу на дитину на етапі адаптації в процесі її соціалізації в умовах загальноосвітньої школи.

Стадія індивідуалізації. Стадія індивідуалізації, як етап соціалізації в онтогенетичному аспекті припадає щонайбільше на підлітковий та юнацький вік. На цій стадії дитина, у якої активно формується самосвідомість, намагається виділитися серед інших, зосереджуючи увагу на своєму особливому, неповторному. На цій стадії спостерігається прояв критичного ставлення до суспільних норм поведінки тощо. Слід зазначити, що індивідуалізація в підлітковому віці характеризується плинністю, нестабільністю, зважаючи на ще недостатньо сформовану самосвідомість як детермінанту особистісного зростання. У ранньому юнацькому віці вона починає себе проявляти як стабільно-концептуальна, що пов'язане з більш глибокою здатністю до самопізнання та самовдосконалення. Це ж, у свою чергу, позначається на більшій адекватності вчинків, впевненості у собі, своїх діях, поведінці.

Психолого-педагогічний вплив на дитину на цьому етапі соціалізації передбачає виявлення можливостей (особливостей, задатків, позитивних якостей тощо); розвиток самосвідомості, допомогу в усвідомленні себе, своїх можливостей; формування особистості та розвиток її психофізичних можливостей; сприяння особистісно значущим її самовизначенню, самореалізації та самоствердженню (В. В. Рибалка). Відповідно, предметом корекційно-розвивального впливу та показниками його ефективності на етапі індивідуалізації є самосвідомість, самооцінка дитини та її психофізіологічні можливості, їх розвиток.

Таке розуміння суті стадії індивідуалізації та психологічного наповнення педагогічної роботи базується найбільшою мірою на використанні особистісного підходу, який виходить з гуманістичної психології. Позиції особистісного підходу висвітлюються, зокрема, у педагогіці В. О. Сухомлинського, коли він розглядає проблему розвитку дитини «зі слабким розумом». Так, ним відмічається, що така робота вимагає виняткової поваги до людської особистості. Нещасна, знедолена природою або поганим середовищем маленька людина, на його думку, не повинна знати про те, що вона – малоздібна, що в неї слабкий розум. Виховання такої людини повинно бути в сто разів ніжнішим, чулішим, дбайливішим. Така позиція В. О. Сухомлинського не лише відтворює

суть особистісного підходу, а й показує певну специфіку його використання щодо аномальної дитини.

Особистісний підхід, виходячи із сучасного його тлумачення у психології та педагогіці, передбачає вивчення та розвиток людини як цілісного, неповторного, унікального утворення; вивчення та формування окремих складових психічного розвитку через призму цілісної особистості; сприяння самопізнанню, самоактуалізації, самореалізації потенційних можливостей (позитивно наповнених), глибинної сутності особистості, «Самості», «Суті себе». Слід також відмітити, що суть особистісного підходу у вітчизняній психології (як і в минулому Радянського Союзу) широко використовувалася при розробці проблеми профорієнтаційної роботи зі школярами, визначення її складових (К. М. Гуревич, Є. О. Климов, К. К. Платонов, В. В. Рибалка, Б. О. Федоришин та ін.). У працях з цієї проблеми містяться цінні матеріали, що можуть використовуватися для забезпечення роботи на стадії індивідуалізації.

Стадія інтеграції. На цій стадії соціалізації дитина проявляє бажання увійти, «влитися» в суспільство, знайти своє місце в ньому, пропонуючи йому (соціальній групі, оточенню) себе зі своєю неповторністю, своїми можливостями. Важливою умовою успішності соціалізації дитини на цьому етапі є прийняття суспільством (соціальною групою) особи, враховуючи її особливості. Сприяти цьому в умовах освітнього закладу можна завдяки проведеній роботі на попередній стадії з адекватного виявлення можливостей дитини та їх усвідомлення нею, забезпечення адекватного використання виявлених можливостей у класній та позакласній роботі (гуртковій тощо). На цьому етапі найважливіший предмет корекційно-розвивальної роботи та показники її ефективності – це різноманітні форми адекватного використання та розвитку психофізіологічних можливостей дитини, а також формування соціально-психологічних якостей, необхідних для адекватного реагування на прийняття/неприйняття групою особистості. Адже на неприйняття дитина може реагувати двояко: 1) зберегти свою індивідуальну неповторність, але проявляти агресивність щодо інших людей та суспільства загалом; 2) змінити себе відповідно до соціальних норм та очікувань реально чи вдавано тощо.

Трудова стадія. Суть цієї стадії соціалізації полягає в тому, що людина не лише продовжує засвоювати соціальний досвід, а починає його відтворювати та створювати шляхом активного впливу на середовище завдяки своїй діяльності. Якщо розглядати змістове наповнення трудової стадії соціалізації щодо учнів спеціальної школи, зокрема допоміжної, то слід відмітити особливе місце в ній роботи з професійно-трудової підготовки дитини (починаючи з першого класу – загально трудовою, з четвертого – професійно-трудова). На цій стадії, як ніде реалізується можливість дитини самовизначитися у виборі професії, якої вона навчається, та професійно зростати з опорою на ті

психофізіологічні можливості (якості, задатки), які були виявленими на стадії індивідуалізації та які розвивались на стадіях індивідуалізації та інтеграції. Доречно зауважити, що при розв'язанні проблеми можна опиратися на уявлення про доцентровану та відцентровану тенденцію в особистісному підході (В. В. Рибалка): перша виявляється у визначенні глибинної системно-психологічної сутності особистості; друга представлена різними видами особистісно-орієнтованих підходів, які виявляються в орієнтації на окремі особистісні якості в цілісному особистісному контексті, у вихованні, навчанні, професійній підготовці. На трудовій стадії соціалізації предмет корекційно-розвивальної роботи та показники її ефективності вбачаються в розвитку можливостей дитини у контексті професійної підготовки дитини.

І саме таке розуміння соціалізації, враховуючи зміст її основних стадій, як провідної умови формування особистості, її підготовки до самостійного життя, покладається нами в основу дослідження проблеми психолого-педагогічних засад її забезпечення. Саме визначена суть кожного етапу процесу соціалізації, предмет та показники ефективності впливу на кожному з них мають покладатися в основу добору адекватних педагогічних засобів проведення цілеспрямованої роботи у зазначеному аспекті.

При цьому ми виходимо з того, що забезпечення соціалізації аномальної дитини має передбачати спеціальну організацію корекційно спрямованого педагогічного процесу, у якому зміст, методика та організаційні форми роботи будуть підпорядковані її меті та показникам ефективності (В. М. Синьов, О. П. Хохліна), тобто використовуватися системно. Розв'язання проблеми має здійснюватися в аспекті корекційно-розвивальної роботи, яка умовно виокремлюється з цілісного навчально-виховного процесу в школі і має інші за змістом, аніж навчання (як і виховання), цільовий, змістовий, організаційний, методичний та результативний компоненти. Адже метою та результатом навчання дитини є знання, вміння й навички; мета та результат корекційно-розвивальної роботи, що здійснюється з метою забезпечення ефективної соціалізації дитини, стосуються розвитку дитини, його якісних, кількісних та структурних характеристик з урахуванням сензитивних періодів та вікових особливостей загалом.

Дослідження проблеми психолого-педагогічних основ забезпечення соціалізації аномальної дитини передбачає також опору на теоретико-методологічні засади розв'язання актуальних психолого-педагогічних проблем, такі як: системний (М. С. Каган, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов та ін.) та діяльнісний (О. М. Леонтьєв та ін.) підходи; теорія культурно-історичного розвитку людини (Л. С. Виготський); положення щодо онтогенетичного розвитку людини (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко та ін.); теорія загальних та спеціальних здібностей (С. Л. Рубінштейн та ін.).



Поряд з цим, важливим є врахування спеціальних теоретико-методологічних засад досліджень у галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки - знань про структуру дефекту (Л. С. Виготський); загальні та специфічні закономірності розвитку дитини з вадами (В. І. Лубовський), зокрема, про особливості розвитку розумово відсталого дитини; знань про можливість розвитку аномальної дитини в умовах засвоєння свідомої цілеспрямованої діяльності (Л. С. Виготський, Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, М. П. Земцова, Г. М. Мерсіянова, В. М. Синьов, О. П. Хохліна, М. Д. Ярмаченко та ін.) на основі формування вищих психічних функцій (Л. С. Виготський) – психічних утворень вищого рівня організації – довільних, усвідомлених, регульованих; на основі спеціального формування діяльності та її усвідомленості, як процесу розуміння – виділення найсуттєвішого у матеріалі, ситуації, умовах діяльності на основі їх осмислення; вербалізації - словесного оформлення осмисленого (передусім у формі фіксуємого, супроводжуємого та плануємого мовлення – повного, адекватного, доказового); регуляції власної активності відповідно до усвідомленого (О. П. Хохліна). Особливе місце у теоретичних засадах досліджуваної проблеми має відводитися положенню про особливу корекційно-розвивальну роль трудової підготовки аномальної, зокрема дитини з інтелектуальними порушеннями, розум якої, як і її можливості розвитку, – «на кінчиках її пальців» (В. О. Сухомлинський).

Використання в дослідженні визначених теоретичних підходів до розв'язання проблеми дозволить, на нашу думку, здійснити розробку психолого-педагогічних засад забезпечення соціалізації учнів спеціальної загальноосвітньої школи відповідно до повноти характеристик як самого процесу загалом, так і кожної його стадії, з урахуванням предмета корекційно-розвивального впливу та визначених адекватних йому мети та показників ефективності. Запровадження ж у практику роботи школи системи педагогічної роботи з такого забезпечення на виокремлених етапах дозволить максимально сприяти становленню особистості вихованців та їх підготовки до самостійного життя в умовах соціуму.

**Хохліна О. П. Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальному освітньому закладі: теоретичний аспект проблеми.**

Стаття присвячується висвітленню окремих теоретичних питань розв'язання проблеми психолого-педагогічного забезпечення соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку в спеціальному освітньому закладі у контексті особистісного підходу.

*Ключові слова:* соціалізація, адаптація, індивідуалізація, інтеграція, трудова стадія соціалізації, дитина з порушеннями психофізичного розвитку.

**Хохлина Е. П. Психолого-педагогическое обеспечение социализации ребенка с нарушениями психофизического развития в специальном образовательном учреждении: теоретический аспект проблемы.**

Статья посвящается изложению отдельных теоретических вопросов решения проблемы психолого-педагогического обеспечения социализации ребенка с нарушениями психофизического развития в специальном образовательном учреждении в контексте личностного подхода.

*Ключевые слова:* социализация, адаптация, индивидуализация, интеграция, трудовая стадия социализации, ребенок с нарушениями психофизического развития.

**Khokhlina O. P. Psikhologo-pedagogical providing of socialization of child with impaired mental and physical development in the special educational establishment: theoretical aspect of problem.**

The article deals with some theoretical issues of solving the problem of the psychological and pedagogical ensuring of the socialization of a child with psychological-pedagogical disturbances of the development at the special education school in terms of the personal approach.

*Keywords:* socialization, adaptation, customization, integration, after the labor stage of socialization, a child with impaired mental and physical development.

УДК 376:316.62-056.36

**Якуба А. М.**

### **ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКОВИХ РЕАКЦІЙ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ В СИТУАЦІЯХ СПІЛКУВАННЯ**

Розумово відсталі діти не можуть включитися в систему вже готових відносин, норм та правил поведінки, вироблених попередніми поколіннями. Згідно з культурно-історичною теорією Л. С. Виготського, головне джерело психічного розвитку розумово відсталих дітей знаходиться не в середині дитини, а в її стосунках з дорослими та однолітками. Дитина не може жити й розвиватись поза суспільством [1].

На думку І. А. Фурманова, несоціалізована форма агресивної поведінки виникає у наслідок не сформованості комунікативних навичок, соціально адаптивних форм поведінки у ситуаціях міжособистісної взаємодії і має прояв у високій тривожності, емоційній напрузі, схильності до збудження та імпульсивної поведінки. Зовнішнім виявом цієї форми агресивної поведінки є пряма вербальна або фізична агресія [2, с. 10].

Ідеї про те, що спілкування відіграє важливу роль у формуванні особи, отримали свій подальший розвиток в працях вітчизняних психологів: Ананьєва В. Г., Бодальова А. А., Виготського Л. С., Леонт'єва О. М., Ломова Б. Ф., Лурії А. Р., Мясищева В. Н. та ін.

У спеціальній психології проблема формування та розвитку мотиваційної сфери, зокрема мотивації спілкування розумово відсталих дітей, висвітлена в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених (Г. М. Андрєєва, І. В. Вдовиченко, Л. І. Даргевічене, Г. М. Дульнев, О. В. Заширинська, В. А. Лабунська, М. І. Лісіна, В. М. Синьов, О. П. Хохліна, Л. М. Шипіцина та ін.). В. А. Врянен та Л. І. Даргевічене зазначили зайву вибірковість та емоційність у спілкуванні.

Таким чином, актуальність визначеної проблеми та її практична значущість зумовили визначення теми наукової статті: «Особливості поведінкових реакцій розумово відсталих підлітків в ситуаціях спілкування».

**Об'єкт дослідження:** поведінкові реакції розумово відсталих підлітків.

**Предмет дослідження:** особливості поведінкових реакцій розумово відсталих підлітків в ситуаціях спілкування.

**Мета дослідження:** визначити особливості поведінкових реакцій розумово відсталих підлітків в ситуаціях спілкування.

**Методи дослідження:** теоретичні – аналіз базових психологічних теорій спілкування; емпіричні - проєктивна методика А. Л. Венгера «Намалой людину»; опитувальник З. С. Карпенко «ДВОР» (діагностика вад особистісного розвитку «Карта спостереження Л. Стотта»).

Дослідження особливостей поведінкових реакцій розумово відсталих підлітків в ситуаціях спілкування проводилося на базі допоміжного відділення КЗЛСЗОШ №45 м. Луганська. Дослідження проводилося з жовтня по грудень 2010 року. У дослідженні взяли участь 20 підлітків. Вік респондентів – з 11 до 14 років. Діагнози респондентів: олігофренія легкого ступеню. Для більшості респондентів характерна наявність серйозних порушень у сфері емоційно-афективних проявів, що проявляється у високій збудливості, нерівномірності у поведінці, що безпосередньо виявлялося під час роботи з респондентами. Деякі підлітки відмічались емоційною пасивністю.

В ході дослідження була застосована проєктивна методика «Малюнок людини» (А. Л. Венгер). У межах дослідження цю методику було використано з метою визначення певних особистісних особливостей респондентів, зокрема з'ясування потенційної спрямованості розумово відсталого підлітка на міжособистісну взаємодію, а також з метою вивчення особистісних проявів підлітків в комунікативній ситуації (зокрема, виражена потреба у спілкуванні, тривожність, інтровертованість / екстравертованість як потенційна спрямованість на партнера по спілкуванню, демонстративність, відмежованість, тенденція до уникнення комунікативних ситуацій тощо) [3, с. 49–57].

Під час безпосередньо процедури малювання велика увага приділялась саме деталям процесу малювання розумово відсталих підлітків, зокрема відмічалась послідовність малювання персонажів, вербальні коментарі, репліки, паузи, емоційні реакції під час малювання.

Аналізуючи малюнки, особлива увага приділялась графічним деталям, які, за умов інтерпретації даної проективної методики, несуть у собі комунікативний зміст. Так, на малюнках респондентів спостерігались деталі, які несуть характер відмежованості та відчуженості від оточуючих. Це такі графічні деталі як відсутність губ, або ж губи дуже маленького розміру (що може свідчити про недостатню сформованість комунікативних навичок, невираженість потреби у спілкуванні, у створенні комунікативної ситуації); відсутність вух (несформованість комунікативних навичок, пов'язаних з умінням слухати, вислуховувати співрозмовника, бути спрямованим на його комунікативне повідомлення); зображення «закритої пози», коли руки персонажа змальовані чи то в кишенях, чи то за спиною.

На малюнках респондентів простежуються графічні деталі, які свідчать про потреби у міжособистісних стосунках. Це такі графічні деталі як: зображення інших людей поруч із собою у певній взаємодії; широко розкриті руки, що, за умов інтерпретації даної методики, свідчить про виражену потребу у спілкуванні; близьке розташування інших персонажів по відношенню до образу респондента тощо.

Аналіз особистісних особливостей респондентів, зокрема визначення їх потенційної спрямованості на міжособистісну взаємодію, вияву потреби у спілкуванні, особистісних проявів підлітків в комунікативній ситуації дозволяє зробити наступні висновки:

- для більшості респондентів є характерним прояви тривожності у комунікативній ситуації, особливо якщо це стосується спілкування формального типу (з малознайомими людьми);
- розумово відсталим підліткам характерна схильність до роздратованості, імпульсивності, проявів демонстративності в ситуаціях міжособистісної взаємодії;
- для більшості респондентів характерна амбівалентність проявів у комунікативній ситуації: підлітки виявляють потребу у комунікації (комунікація як потреба у враженнях, комунікація як засіб задоволення власних потреб), часто ініціюють комунікативну ситуацію, і разом з тим для них є характерним відмежованість, тенденція до усамітнення, якщо вони не зацікавлені у комунікації із потенційним партнером.

Таким чином, отримані результати дослідження за методикою А. Л. Венгера «Намалюй людину» засвідчують, що поведінка розумово відсталих підлітків у комунікативній ситуації зазвичай характеризується низькою комунікативною активністю, інтровертованістю, тривожністю. Для більшості респондентів (понад 50%) характерним прояв демонстративності у комунікативній ситуації. Для розумово відсталих

підлітків характерним є вияв егоцентризму у ситуаціях спілкування, що зумовлено низькою здатністю до рефлексії, нездатністю поставити себе на місце співрозмовника, проаналізувати комунікативну ситуацію в цілому.

З метою дослідження індивідуально-психологічних передумов поведінки розумово відсталих підлітків у ситуації спілкування була використана методика діагностики вад особистісного розвитку «ДВОР» (З. С. Карпенко) [4, с.64–66] та методика спостереження «Карта спостереження Л. Стотта» [5, с.36–45].

При інтерпретації результатів дослідження за методикою «ДВОР» акцентувалась увага на таких шкалах як: тривожність, імпульсивність, агресивність, асоціальність, замкнутість (відлюдкуватість), невпевненість. За методикою спостереження «Карта спостереження Л. Стотта» було обрано шкали: недовіра до людей, речей, ситуацій спілкування; депресія; замкнутість; тривожність по відношенню до дорослих; ворожість по відношенню до дорослих; тривожність по відношенню до дітей; недолік соціальної нормативності; ворожість по відношенню до дітей. Вибір цих шкал був зумовлений доцільністю аналізу індивідуально-психічних складових комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Узагальнений аналіз отриманих результатів дослідження за методикою «ДВОР» засвідчує, що більшість кількісних показників респондентів за шкалами методики знаходиться в межах середнього значення (шкали тривожність, імпульсивність, замкнутість (відлюдкуватість), невпевненість). За шкалами агресивності і асоціальності значення кількісних показників відповідей респондентів знаходиться у межах низького рівня вияву вади особистісного розвитку.

Особистісна тривожність розумово відсталих підлітків може проявлятися у комунікативній ситуації: підлітки можуть переживати з будь-якого приводу, під час розмови поводитися дуже напружено, скуто; вони більш емоційно комфортно відчують себе в позиції спостерігача, ніж активного учасника комунікативної ситуації. Однак слід зазначити, що якщо тривожність має ситуативний характер і пов'язана з певною ситуацією міжособистісної взаємодії (спілкування з певною особою, в певній ситуації, за певних умов), то тривожність може виявлятися саме в таких ситуаціях.

Спостереження за підлітками під час їх відповідей та коментарів, особливості взаємодії підлітка з дослідником безпосередньо у ситуації дослідження показало, що респонденти схильні досить часто поводити себе імпульсивно, зокрема, вони давали швидкі відповіді на запитання, не обтяжуючи себе необхідністю поміркувати деякий час над змістом питання; виявляли моторну розмальованість, непосидючість; бурхливе виражали свої емоції (дитяча безпосередність – «що відчуваю, те виражаю»), схильні кричати, бігти, якщо до цього спонукає якийсь ситуативний фактор («на мене кричать, і я кричу», «мене зачепили – я відповів» тощо).

Якщо характеризувати вияви агресії підлітків у ситуація взаємодії

з однолітками, їх можна визначити як прояви реактивної агресії (реакція у відповідь на зовнішній подразник, як то сварка, конфлікт) або як прояви спонтанної агресії (виникає без очевидної причини, зазвичай під впливом якихось внутрішніх імпульсів, як то накопичення негативних емоцій, немотивована агресія при психофізичних розладах) [2, с.6]. У разі поєднання проявів імпульсивності та спонтанної агресії, і тим більше у разі вияву агресії реактивної, підліток, знаходячись поза ситуацією, може оцінювати свої поведінкові реакції як неагресивні (звідси низькі показники агресивності за шкалою методики), а безпосередньо у ситуації міжособистісної взаємодії може виявляти як реактивну, так і спонтанну агресію. У цьому разі ми можемо говорити не про агресивність як ваду особистісного розвитку, а про агресивні поведінкові реакції, зумовлені як особливостями психофізичного розвитку респондентів, так і проявами несоціалізованої форми агресивної поведінки (за класифікацією І. А. Фурманова).

Разом з тим, для розумово відсталих підлітків характерна і соціалізована форма агресивної поведінки, яка виявляється у ігноруванні соціальних норм, слабкому самоконтролі, використанні агресії задля привертання уваги, у яскравому вираженні негативних емоцій (крик, голосна лайка, розкидання речей), спрямуванні агресії на отримання емоційного відгуку [2, с. 10]. Окремим виявом соціалізованої форми агресивної поведінки є лихослів'я – вживання лайливих слів, недобррозичливих слів і виразів [6, с. 8]. Такі прояви агресивної поведінки зумовлюються низьким моральним та вольовим рівнем регуляції поведінки, обумовленим особливостями психофізичного розвитку підлітків. Асоціальна поведінка визначається як поведінка, що відхиляється від виконання моральних норм, безпосередньо загрожуючи благополуччю міжособистісних стосунків [7, с. 20].

Таким чином, узагальнюючи результати дослідження особливостей поведінкових реакцій розумово відсталих підлітків у ситуації спілкування, можна стверджувати, що для підлітків характерна реакція допитливості та прагнення до спілкування з однолітками, прагнення до домінування у групі однолітків. Ситуації повсякденного спілкування розумово відсталих підлітків можна охарактеризувати як вияв ситуативно-особистісної, ситуативно-ділової, та, в окремих випадках, позаситуативно-пізнавальної форми спілкування.

Поведінка розумово відсталих підлітків у комунікативній ситуації зазвичай характеризується низькою комунікативною активністю, інтровертованістю, тривожністю. Для більшості респондентів характерним прояв демонстративності у комунікативній ситуації. Для розумово відсталих підлітків характерним є вияв егоцентризму у ситуаціях спілкування, що зумовлено низькою здатністю до рефлексії, нездатністю поставити себе на місце співрозмовника, проаналізувати комунікативну ситуацію в цілому.



Крім того, для розумово відсталих підлітків, в більшості своїй, характерний середній рівень вияву вад особистісного розвитку (таких як тривожність, агресивність, імпульсивність, асоціальність, замкнутість, невпевненість). Ці особистісні прояви виступають індивідуально-психічними складовими поведінки розумово відсталого підлітка у комунікативних ситуаціях. Більшість поведінкових проявів цих особистісних рис зумовлені особливостями психофізичного розвитку підлітків (зокрема імпульсивність, несоціалізована форма агресивності), інші зумовлені ситуативними факторами і є соціалізованими поведінковими проявами (реактивна агресія, лихослів'я, асоціальність як порушення моральних норм). Такі особистісні поведінкові характеристики, як відлюдкуватість та невпевненість в ситуації міжособистісної взаємодії, зумовлені недостатнім виявом (недостатньою сформованістю) потреби у спілкуванні як потреби у взаємодії з іншою людиною, низьким рівнем сформованості комунікативних навичок та можливим негативним досвідом міжособистісної взаємодії в минулому.

#### **Література:**

- 1. Выготский Л. С.** Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М., 1960.
- 2. Агресивна дитина: як їй допомогти / Упоряд. О. А. Атемасова.** – Х. : Видавництво «Ранок», 2010. – 176 с. – (Бібліотека шкільного психолога).
- 3. Венгер А. Л.** Психологические рисуночные тесты / А. Л. Венгер. – М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003. – 160 с.
- 4. Карпенко З. С.** Експресивна психотехніка для дітей / З. С. Карпенко. – К.: НПЦ Перспектива, 1997. – 96 с.
- 5. Гурова Е. В.** Диагностика психического развития детей : Учебно-методическое пособие к курсу «Возрастная психология» / Е. В. Гурова, Н. Ф. Шляхта, Н. Н. Седова. – М.: Институт молодёжи, 1992. – 185 с.
- 6. Широкоградюк Л.** Лихослів'я у шкільному середовищі: профілактика і корекція / Л. Широкоградюк. – К. : Шкільний світ, 2009. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
- 7. Егоров А. Ю.** Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты / А. Ю. Егоров, С.А. Игумнов. – СПб. : Речь, 2005. – 436 с.

#### **Якуба А. М. Особливості поведінкових реакцій розумово відсталих підлітків в ситуаціях спілкування.**

В статті представлено аналіз дослідження особливостей поведінкових реакцій розумово відсталих підлітків в ситуаціях спілкування.

*Ключові слова:* підлітки, розумова відсталість, поведінкові реакції, комунікативна ситуація.

**Якуба А. Н. Особенности поведенческих реакций умственно отсталых подростков в ситуациях общения.**

В статье представлен анализ исследования особенностей поведенческих реакций умственно отсталых подростков в ситуациях общения.

*Ключевые слова:* подростки, умственная отсталость, поведенческие реакции, коммуникативная ситуация.

**Yakuba A. Features of reactions of behavior mentally of backward teenagers are in the situations of communication.**

In the article the analysis of research of features of reactions of behavior mentally of backward teenagers are in the situations of communication.

*Key words:* teenagers, mental backwardness, reactions of behavior, communicative situation.

## **ЛОГОПЕДІЯ**

УДК [37.013.42:376]

**Бабенко В. В., Макаренко І. В.**

### **КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З НАСЛІДКАМИ ПЕРИНАТАЛЬНОГО УРАЖЕННЯ ЦЕНТРАЛЬНОЇ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ**

На сучасному етапі розвитку суспільства одним з актуальних напрямків медицини, педагогіки і психології є контроль за фізичним та психічним здоров'ям дітей з самого раннього віку, який здійснюється спеціальними державними службами. Необхідність підвищення статусу дитинства в суспільстві, гуманні уявлення до дітей незалежно від особливостей їхнього розвитку та особистісних досягнень вимагає пошуку нових механізмів сприяння успішній соціалізації дітей. Нормальний розвиток дитини протікає в гармонійній взаємодії і єдності біологічних і соціальних факторів, що змінюються і вступають в нові взаємини на кожному віковому етапі, що знаходить своє вираження у поєднанні фізичного та психічного рівня розвитку. Різні структури мозку досягають зрілості на різних стадіях онтогенезу, тому для кожного вікового періоду характерні специфічні нейрофізіологічні умови формування та розвитку психічних функцій. За результатами досліджень Л. Цветкової [4, с. 25 – 27], недостатність розвитку мовлення, письма, читання починається не в школі, а ще у внутрішньоутробному розвитку і ранньому дитинстві. У сучасній педагогіці утвердилось положення про необхідність раннього виявлення та подолання відхилень у розвитку дітей і на цій основі якомога більш ранньої інтеграції дитини в соціальне середовище (Л. Солнцева, Т. Пелимська, С. Хорош, Н. Шматко та ін.). Психолого-педагогічний прогноз і оцінка розвитку дитини, засновані на діагностиці нервово-психічного розвитку, розроблені О. Фрухт, також дозволяють визначити глибину відставання і прогнозувати подальший розвиток дитини [2, с. 18 – 32]. Варіанти затриманого розвитку різного ступеня вираженості у дітей раннього віку розглядалися багатьма авторами (Г. Бертинь, М. Блюміна, О. Мастюкова, О. Стребелева). Необхідною умовою нормального розвитку дитини є повноцінність нейроанатомічних структур і тонких фізіологічних механізмів мозкової діяльності, так само як і органів чуття, рухової системи та всіх інших функціональних систем організму [7, с. 128 – 134]. Особливо важливим і суттєвим періодом як у фізичному, так і в психічному розвитку дитини є перші три роки життя.

В сучасних умовах актуальною є проблема збереження здоров'я дітей. У дослідженнях М. Кабанова, А. Захарова, Д. Ісаєва вказується на

вплив як оточуючого середовища, так і взаємовідносин у ньому на вразливий дитячий організм, що може призвести до психічних і фізичних відхилень. Тому здоров'я розглядається як стан повного душевного, фізичного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів [3]. За сучасних екологічних і економічних обставин відсоток нездорових дітей наближається до критичної цифри [5, с. 24 – 29]. У багатьох дітей спостерігаються незрілість нервової системи, її вразливість, що зумовлює дисгармонійний фізичний розвиток, психосоматичні розлади, загальну астенизацію, недостатність нервової регуляції діяльності, неврози. Однією з причин є те, що це діти, батьки яких тією чи іншою мірою зазнали впливу чорнобильського лиха. Такі діти потребують постійної як медичної, так і психолого-педагогічної уваги й підтримки.

У формуванні вищих психічних функцій мова відіграє виняткову роль. У працях Л. Виготського зазначається, що єдність мислення й мови виникає в результаті розвитку і є характерним для інтелектуальної діяльності [1]. У дослідженнях О. Лурії, Ф. Юдович показано, що оволодіння словесною системою перебудовує всі основні психічні процеси у дитини, будучи при цьому потужним фактором, удосконалюючим відображення дійсності і створює нові форми уваги, пам'яті, мислення, уяви. Таким чином, ми бачимо, що вивчення мовленнєвої патології та її корекції неможливо поза зв'язку з іншими науками, особливо з медицини, психології, нейропсихології, психолінгвістики. При цьому необхідно підкреслити, що формування морфофункціональних мозкових систем, які забезпечують вищу нервову діяльність, можливе лише за умови відповідної, спеціально організованої активної діяльності дитини в зовнішньому середовищі та відповідному медикаментозному впливу.

**Мета нашого дослідження** полягала в розробці змісту й форм взаємодії педагогів й медичних працівників, спрямованих на підвищення ефективності процесу подолання мовленнєвого порушення у дітей з раннього віку з наслідками перинатального ураження ЦНС.

Нами передбачалося, що одним з найважливіших шляхів оптимізації роботи з подолання мовленнєвих порушень у дітей раннього віку з наслідками перинатального ураження ЦНС є створення такої системи співробітництва медичних та педагогічних фахівців, що враховує поетапну участь лікарів і педагогів у медичних та корекційно-виховних заходах.

На базі дитячої лікарні № 2 м. Луганська та Луганської обласної клінічної лікарні впродовж 2008-2011 років спостерігалось п'ятдесят дві дитини віком до 3-х років із наслідками перинатального ураження ЦНС та різними порушеннями розвитку мовлення. Всі ці діти мали збережений слух і збережений зір. Батьки даної категорії дітей виявляли занепокоєння з приводу відставання в мовленнєвому розвитку, порушення поведінки і відставання в психічному розвитку їхньої дитини.

Діяльність медичних та педагогічних фахівців було спрямовано на створення умов для розвитку особистісного, емоційного, соціального та інтелектуального потенціалу дитини починаючи з раннього віку.

У завдання нашого дослідження входило визначення найбільш раціональних, продуктивних і допустимих в умовах роботи дитячої лікарні напрямків корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку з наслідками перинатального ураження ЦНС.

Рання діагностика мовленнєвих порушень включала такі напрямки:

1. Логопедична діагностика форм та рівня порушення мовленнєвого розвитку;
2. Неврологічне обстеження з метою уточнення форми органічного захворювання та локалізації ураження;
3. Психологічне обстеження для визначення рівня розвитку мовленнєвої функціональної системи та інших систем;
4. Допоміжні методи: лабораторне обстеження, електроенцефалографія, ультразвукова діагностика, комп'ютерна томографія головного мозку.

Комплексне вивчення дітей з наслідками перинатального ураження ЦНС дозволило сформулювати наступні висновки: 1. У структурі мовленнєвого дефекту провідною ланкою є затримка мовленнєвого розвитку, відсутність фразового мовлення, невиразність вимови, особливості формування лексико-граматичної будови кількісного і якісного характеру. 2. Затримка темпів і якісні відхилення у розвитку пізнавальної діяльності, обмежений запас знань і уявлень про навколишню дійсність, розлади вольової регуляції поведінки. 3. Затримка розвитку рухових навичок. Дитина починає пізніше ходити, постійно спотикається, часто падає, відчуває труднощі при виконанні дрібних рухів. 4. Соціальні функції знаходяться на низькому рівні і не відповідають віку дитини. Відзначається наявність нав'язливих рухів, невміння організувати гру, переважання стереотипних дій з іграшками, недостатнє розуміння правил гри, невміння зосередитися на одному завданні, негативне ставлення до оточуючих.

Аналіз отриманих даних дав змогу систематизувати порушення мовленнєвого розвитку з урахуванням форми органічного захворювання та локалізації ураження й розробити в співпраці з медичними працівниками та батьками індивідуальну комплексну лікувально-корекційну програму для кожної дитини. В основу створення такої програми було покладено наступні критерії: соматичний стан; співставлення з віковим розвитком мовлення дитини; форма, ступінь та локалізація мовленнєвих порушень; споріднена робота з іншими функціональними системами (когнітивна сфера, сенсомоторна, комунікативна та ін.); компенсаторні можливості дитини та зона найближчого розвитку, стан збудливості підкоркових центрів; залучення у процес пізнання багатьох аналізаторів; аналіз динаміки в процесі

медичних заходів та логопедичної корекції; робота з батьками та підвищення їх реабілітаційної культури.

Вибір необхідних методів лікування дітей раннього віку з наслідками перинатального ураження ЦНС враховував заходи як медичного, так і педагогічного впливу, успіх яких визначався раннім початком, комплексністю, систематичністю, що в поєднанні з логопедичною роботою сприяло досягненню значної позитивної динаміки [6, с. 7–11]. Отримані дані стану розвитку дітей раннього віку з наслідками перинатального ураження ЦНС дозволили визначити наступні напрями корекційного впливу:

1. Логопедична корекція: розвиток слухового сприймання, розвиток здатності до використання невербальних компонентів; розвиток зорово-моторної комунікації, дрібної моторики і артикуляційної моторики; розвиток функцій голосу і дихання; розвиток почуття ритму, розвиток імпресивного і експресивного мовлення.

2. Різні види масажів з урахуванням м'язового тону дитини з метою усунення патологічних рефлексів;

3. Лікувальна фізкультура для дітей з моторними порушеннями з метою формування правильного стереотипу рухів;

4. Фізіотерапевтичне лікування (ультразвукова терапія, електрофорез, магнітотерапія тощо);

5. Медикаментозна терапія (ноотропні препарати, антиоксиданти, міорелаксанти, вітаміни, за показанням – протиконвульсивні та дегідратаційні препарати);

6. Сенсорно-моторна корекція з використанням полісенсорної стимуляції.

7. Система багатосходиноквого навчання дітей роботі на комп'ютері, починаючи від найпростіших розвиваючих ігор.

З урахуванням епікризного строку здійснювалось проведення спільного контролю всіма фахівцями за розвитком дитини, згідно основних ліній розвитку, насамперед тих, з яких в нього були відхилення. Результати роботи дозволили прийти до висновку, що організація ранньої комплексної діагностики та розробка індивідуальних лікувально-корекційних програм дозволила запобігти формуванню важких психомовленнєвих вад.

Таким чином, лікувально-педагогічна діяльність багатоаспектна і різнопланова. Розширюючи рамки спільної діяльності медичних і педагогічних працівників з дитиною, активізуючи участь батьків у корекційному процесі, надаючи їм допомогу у виборі прийомів психолого-педагогічного впливу на мовленнєву, фізичну, емоційно-вольову сферу, особистісні якості і поведінку дитини, можна побачити як розкриваються потенційні можливості розвитку дитини та визначити пріоритети її подальшого виховання і навчання.

Підводячи підсумки сказаному вище, необхідно підкреслити, що для реалізації комплексного підходу в справі допомоги дітям раннього



віку з наслідками перинатального ураження ЦНС очевидна необхідність активної взаємодії всіх фахівців, що займаються ранньою діагностикою і ранньою корекцією психофізичного розвитку дітей. Необхідне розуміння кожним з фахівців (педіатром, невропатологом, психологом, педагогом-дефектологом) своєї ролі на кожному віковому етапі розвитку дитини і свого місця в загальній системі корекційної допомоги дитині і його батькам. Повноцінна корекційна медико-педагогічна робота може бути побудована в тому випадку, якщо будуть вивчені основні чинники, що викликали певний стан дитини, а потім визначені медичні, соціальні і педагогічні умови, що сприяють успішній корекційній дії.

#### **Література:**

- 1. Выготский Л. С.** Раннее детство // Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 367 с.
- 2. Голубева Л.** Диагностика речевого развития с 1,3 до 3 лет / Л. Голубева, М. Лещенко, К. Печора // Энциклопедия диагностических методик щодо з'ясування стану розвитку дітей раннього віку. Дайджест 1. / упоряд. К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2006. – С. 66 – 74.
- 3. Лисина М. И.** Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
- 4. Мастюкова Е. М.** Лечебная педагогика – ранний и дошкольный возраст / Е. М. Мастюкова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 387 с.
- 5. Моїсеєнко Р. О.** Організаційно-методичні основи медико-соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я / Р. О. Моїсеєнко, Н. Г. Гойда, В. Ю. Мартинюк // Сучасна педіатрія : наук.-практ. педіатр. журн. – К. : Вид-во „Експерт”, 2005. – С. 24 – 29.
- 6. Разенкова Ю. А.** Содержание индивидуальных программ развития детей младенческого возраста с ограниченными возможностями, воспитывающихся в доме ребенка : метод. рек. / Ю. А. Разенкова // Дефектология. – 1998. – №1. – С. 9 – 16 ; №2. – С. 7 – 11.
- 7. Стребелева Е. А.** Роль чувственного опыта в развитии речи детей с нарушениями интеллекта / Е. А. Стребелева // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. – М. : Прометей, 2005. – С. 128 – 134.

**Бабенко В. В., Макаренко І. В. Корекція порушень розвитку мовлення дітей раннього віку з наслідками перинатального ураження центральної нервової системи.**

У статті розкриваються основні напрямки медико-педагогічних аспектів ранньої діагностики та ранньої логопедичної корекції дітей з наслідками перинатального ураження центральної нервової системи в умовах дитячої лікарні.

*Ключові слова:* соціалізація, соціальний статус, комплексне втручання, мовленнєва патологія, інтелектуальний потенціал.

**Бабенко В. В., Макаренко І. В. Коррекция нарушений развития речи детей раннего возраста с последствиями перинатального поражения центральной нервной системы.**

В статье раскрываются основные направления медико-педагогических аспектов реабилитации детей с последствиями перинатального поражения центральной нервной системы в условиях детской больницы.

*Ключевые слова:* социализация, социальный статус, комплексное вмешательство, речевая патология, интеллектуальный потенциал.

**Babenko V., Makarenko I. Correction of developmental disorders of speech activity in young children with the consequences of perinatal lesions of the central nervous system.**

The article covers the main areas of medical and educational aspects of rehabilitation of children with the final manifestations of perinatal central nervous system in a children's hospital.

*Keywords:* socialization, social status, complex intervention, speech pathology, intellectual potential.

УДК 376.37

**Вінокурова О. В.**

### **ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ДІТЕЙ, ЯКІ ЗАЇКАЮТЬСЯ**

В Україні офіційна статистика констатує зростання кількості дітей, що мають відхилення у мовленнєвому розвитку та потребують логопедичної допомоги. Заїкання – одне з поширеніших розладів мовлення, що зазвичай виникає в ранньому дитинстві і за відсутності необхідної допомоги може зберігатися довгі роки. На сучасному етапі заїкання розглядається як поліетиологічний мовленнєвий розлад (Л. Белякова, О. Д'якова, Т. Візель, Г. Волкова, В. Селіверстов, О. Шевцова). Проблема корекції заїкання дуже актуальна та соціально вагома. Успішне подолання заїкання залежить від систематичної, ретельної й досить тривалої роботи, що вимагає певних зусиль, як з боку фахівців, так і з боку дітей.

Провідною формою роботи логопеда з дітьми, що мають різноманітні вади мовлення, є логопедичні заняття, основна мета яких – виправлення мовлення, подолання мовленнєвого порушення. Досягнення цієї мети потребує від дитини свідомої активності, наполегливої систематичної роботи під контролем фахівця. Результат роботи з'являється не відразу і не завжди у тому вигляді, якого очікують батьки та сама дитина. Діяльність завжди спричиняється певними мотивами.

Результат цієї діяльності залежить від факторів, що спонукають до активності.

Визначальним компонентом організації навчальної діяльності є мотивація. Вона може бути внутрішньою або зовнішньою щодо діяльності, однак завжди є внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності. Передумовою успіху в ній є сформованість спонукальної сфери, розвиток якої потребує цілеспрямованого педагогічного впливу [4, с. 29].

Мотивація є однією з фундаментальних проблем у вітчизняній та зарубіжній літературі. Її значимість пов'язана з аналізом джерел активності людини, спонукальних сил її діяльності та поведінки. Загальними питаннями мотивації та мотивації до навчальної діяльності присвячені роботи Ш. О. Амонашвілі, Б. Г. Анан'єва, Л. С. Виготського, О. М. Леонт'єва.

Мотивація – це так звані психічні явища, що стали спонуканням до виконання тієї чи іншої дії, вчинку, що визначають активність особистості та її спрямованість на досягнення запланованого результату [1, с. 36].

Цілеспрямоване формування позитивної мотивації до навчання – фактор успіху дитини у навчальній діяльності. Позитивна мотивація до навчання – мотивація, яка спрямована на позитивний результат певної діяльності, що проводиться з урахуванням соціальних цінностей особистості. Показниками позитивної мотивації до навчального процесу виступають інтерес до навчання та активність дитини на занятті. Під час роботи з дітьми, що мають порушення мовлення, саме формування позитивної мотивації відіграє важливу роль в оволодінні дітьми певним пізнавальним матеріалом та мовленнєвими навичками.

Важливим завданням педагога є стимулювання пізнавальної й мовленнєвої активності дітей, адже у багатьох з них через порушення мовлення комунікативна діяльність є зниженою, вони невпевнені в собі, пізнавально пасивні. Слід спочатку залучати дітей до таких видів діяльності, де можна сформулювати ситуацію успіху, віру в себе, організувати позитивне спілкування з однолітками [3, с. 69].

Правдіна О. В. виділяє специфічні особливості логопедичної роботи з дітьми-логопатами [5, с.37]:

- постійний пошук індивідуальних підходів до дитини. У роботі неможливо орієнтуватися на «середню» дитину. Кожний вихованець у певному сенсі «особливий»: у нього свій тип сприйняття, уваги, пам'яті, характер і темперамент;
- логопедичні заняття носять комбінований і ігровий характер, використовуються мовні ігри, яскраві, цікаві іграшки.
- формування наслідувальної діяльності. Перший крок корекційної роботи – розвиток довільної уваги. Важливо, щоб дитина «побачила», «почула», звикла вслухуватися в мову.
- організація контексту занять. Розташування обладнання,

відсутність зайвих предметів у полі зору дитини, використання іграшок, до яких у неї є особливе відношення й специфічний інтерес.

- спостереження за внутрішнім станом дитини. На занятті важлива динаміка уваги дитини. Не можна доводити увагу до виснаження. Важливо вчасно помітити, коли і як перемкнути увагу.

- моделювання ситуацій успіху.

- повільний темп формування нових навичок.

- постійна затребуваність вже набутих навичок.

Робота логопеда, спрямована на формування позитивної мотивації до відвідування логопедичних занять у дитини із заїканням, повинна відповідати основним умовам, що дозволяють забезпечити високу продуктивність корекційної роботи. Першою умовою є використання основних ідей особистісноорієнтованого навчання. Відносини між педагогом та дитиною будуються як суб'єкт – суб'єктні, дитина виступає не об'єктом педагогічного впливу, а активним суб'єктом корекційного процесу. Другою умовою є вибір логопедом стилю педагогічного спілкування, що сприятиме створенню атмосфери емоційного комфорту та впливатиме на формування у кожної дитини мотивації до різних видів діяльності. Потрібно встановити взаєморозуміння між дитиною та дорослим, формувати відносини на основі співпраці, довіри та поваги.

Також сприяють формуванню позитивної мотивації до відвідування логопедичних занять своєчасна зміна видів діяльності, чітка відповідність завдань віковій та розумовому розвитку дитини, використання настільно-друкованих дидактичних ігор (лото, доміно в малюнках), похвала, показ значущості будь-яких успіхів дитини на шляху подолання мовленнєвого порушення. Необхідно постійно підкреслювати сильні сторони особистості дитини, надихаючи на продовження роботи з подолання мовленнєвого порушення.

Відомо, що в корекційній логопедичній роботі з дітьми широко використовується гра, яка є провідною діяльністю в дошкільному віці. Саме в процесі гри здійснюється пізнавальний розвиток дитини, уточнюються, поглиблюються її уявлення про навколишнє середовище, вдосконалюються увага, пам'ять, спостережливість, мислення. В іграх у дошкільника починає формуватися спеціальна навчальна спрямованість, що викликає в неї стійкий інтерес до пізнавальної діяльності. Крім того, якщо запропоновані ігри правильно дібрані та організовані педагогом й враховують психічні властивості та якості дитини, то вони можуть сприяти подоланню дефектів її мовлення.

Отже, з метою підвищення мотивації дитини до навчання потрібно будувати логопедичне заняття з опорою на позитивне, намагатися створити на занятті сприятливу психологічну атмосферу для збагачення емоційно-чуттєвої сфери дитини, використовувати знання особливостей кожного зі своїх учнів, уважно ставитися до них (завжди

вчасно помічати втому дітей для збереження їх подальшої працездатності), вдало створювати на занятті захоплюючий світ для стимулювання пізнавальних мотивів учнів. На заняттях діти повинні почувати себе комфортно та мати інтерес до навчання й корекції мовлення. Діти з вадами мовлення, а особливо із заїканням, у більшості випадків потребують ще й психологічної допомоги. Логопед повинен допомогти дитині повірити у те, що вона здатна навчитися вірно говорити, формуючи у неї основу віри в себе, у власні сили.

#### **Література:**

**1. Костюк Г. С.** Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. **2. Логопедія:** підручник / за ред. М. К. Шеремет. – 2-ге вид., переробл. та допов. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с. **3. Основи** корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва; [за заг. ред. С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський, 2010. – 264 с. **4. Педагогічна** психологія / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – К.: Центр учбової літ-ри, 2010. – 168 с. **5. Правда О. В.** Логопедия / О. В. Правда: учебное пособие для студентов дефектол. фак-тов пед. ин-тов. – 2-е изд., доп. и перераб. – М: «Просвещение», 1973.

**Вінокурова О. В. Формування позитивної мотивації до логопедичних занять у дітей, які заїкаються.**

В статті розглядаються умови формування та значення позитивної мотивації до занять у дітей дошкільного віку, що заїкаються. Від мотивації залежить ефективність подолання мовленнєвого порушення.

*Ключові слова:* заїкання, мотивація, заняття, діти дошкільного віку.

**Винокурова О. В. Формирование позитивной мотивации к логопедическим занятиям у детей, страдающих заиканием.**

В статье рассматриваются условия формирования и значение позитивной мотивации к логопедическим занятиям у заикающихся дошкольников. От мотивации зависит эффективность устранения речевых нарушений.

*Ключевые слова:* заикание, мотивация, занятие, дошкольники.

**Vinokurova O. Forming of positive motivation to speech therapy employments for children stammerer.**

In the article forming terms and value of positive motivation are examined to speech therapy employments for stammering preschool children. Efficiency of removal of speech violations depends on motivation.

*Keywords:* stammer, motivation, employment, preschool children.

УДК 376.36+372.46

**Голуб Н. М.**

**ПРОФІЛАКТИКА ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ З УРАХУВАННЯМ ЕТІОПАТОГЕНЕТИЧНИХ ФАКТОРІВ**

Однією з гострих проблем сьогодення є збільшення чисельності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Неухильно зростає контингент дітей та підлітків з важкими вадами мовлення, що в ряді випадків є наслідком перенесеної ними перинатальної та ранньої постнатальної патології ЦНС. Будучи включеними у синдроми нервових та нервово-психічних захворювань, мовленнєві вади мають обтяжений характер, ускладнюються вторинними порушеннями, потребують більш тривалого корекційного впливу. Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) часто виникає у дітей з дизартричними порушеннями, а у доволі чисельної групи дітей сполучається із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Для таких дітей характерний підвищений ризик неспішності в засвоєнні програмного змісту, наявності стійких утруднень в оволодінні писемним мовленням, висока вірогідність виникнення дислексії, дисграфії, дизорфографії у наступній ланці освітнього простору – в початковій школі.

Стійкі труднощі, які виникають у дітей із ЗНМ під час опанування навичками читання та письма, привертають серйозну увагу логопедів та психологів. У школах для дітей з важкими вадами мовлення, де перебувають вихованці зі складними формами мовленнєвої патології, наприклад, ЗНМ, обумовленим алалією, дизартрією, ринолалією, навчально-корекційний процес легше побудувати з урахуванням етіопатогенетичних факторів, симптомокомплексу мовленнєвої вади кожної дитини. У такій школі можна контролювати обсяг емоційно-психічного навантаження на дитину (в більшості таких дітей страждає ЦНС), там ціла команда фахівців здійснює корекційно-розвивальну роботу, тому дитині легше адаптуватися до умов шкільного навчання. У масові школи йдуть діти з більш легкими проявами ЗНМ – III та IV рівня, кількість таких дітей неухильно зростає, що, відповідно, й загострює проблему шкільної неспішності в доволі значного контингенту дітей.

Якщо у 1950-1960-і роки статистика стійких порушень читання та письма у молодших школярів складала приблизно 6%, то к 1990 року вона зросла до 13, 7%, к 2000 року вона складала 30% і вище. За даними вчених, сьогодні від 20 до 60 % учнів початкової школи мають виражені труднощі формування писемного мовлення. Як указує Г. Чиркіна (2004),



дисграфія та дислексія є найбільш розповсюдженими (близька 80%) серед випадків стійких труднощів у навчанні школярів.

Значний ризик виникнення порушень писемного мовлення в дітей, які страждають на ЗНМ, пов'язаний з несформованістю в них цілого ряду психічних і мовленнєвих функцій. При ЗНМ в дітей страждають всі сторони мовленнєвої системи: фонетико-фонематична, лексико-граматична, гальмується розвиток зв'язного мовлення (Н. Баль, Т. Бессонова, Л. Волкова, В. Воробйова, В. Глухов, О. Грибова, Г. Жаренкова, Н. Іпатова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Мастюкова, Н. Нікашина, Ж. Рахімова, О. Ревуцька, Н. Серебрякова, Є. Собонович, Л. Спірова, О. Усанова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, С. Шаховська, М. Шеремет та ін.).

До того ж для таких дітей часто характерні: низька пізнавальна активність, швидка розумова втомлюваність, зниження об'єму уваги, пам'яті, недостатня сформованість умінь планувати, регулювати, контролювати свою діяльність (І. Власенко, Н. Жукова, В. Ковшиков, Р. Лалаєва, І. Марковська, І. Мартиненко, О. Мастюкова, Н. Новотворцева, Л. Переслені, Є. Собонович, Т. Фотекова, А. Щукін та ін.).

Певна недостатність лексико-граматичних узагальнень, недоліки звуковимови, уповільнене формування фонематичних процесів і навичок зв'язного мовлення у поєднанні з низькою продуктивністю пізнавальних процесів негативно відбиваються на спроможності дітей опанувати навичками читання та письма. У дитини із ЗНМ недостатніми для формування писемного мовлення є і усно-мовленнєва, і функціональна, і операціональна бази (Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Марковська, І. Мартиненко, О. Мастюкова, Є. Собонович, В. Тарасун, О. Усанова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.).

Деякі діти із ЗНМ до початку навчання у школі отримують спеціальну педагогічну допомогу (у логопедичному кабінеті дитячої поліклініки, в логопедичній групі ДНЗ), але не в усіх випадках в них повністю виправляються недоліки мовленнєвої системи, що переважно пов'язано із:

- запізнім виявленням дітей з ризиком виникнення в них порушень усно-мовленнєвої та писемно-мовленнєвої діяльності (як правило, це діти з обтяженим анамнезом – перинатальною або ранньою постнатальною патологією ЦНС, але з незначними відхиленнями у психомоторному й мовленнєвому розвитку в ранньому дошкільному віці, саме через те, що значних порушень в дітей не спостерігалось, їм не надавалася своєчасна превентивна логопедична допомога);
- складністю самої мовленнєвої патології (найчастіше це стосується ЗНМ, обумовленого алалією, тяжкими дизартричними порушеннями або ЗПР церебрально-органічного генезу);
- недбалістю ставлення батьків, які не виконують в повному обсязі

рекомендації фахівців щодо медичних та психолого-педагогічних заходів корекційного впливу на розвиток дитини з ММД, сподіваючись на тимчасовий характер недорозвинення в неї тієї або іншої функції;

- недостатнім рівнем кваліфікованої діагностики та корекційної допомоги в сільській місцевості, невеличких районних центрах.

Навіть незначні за проявами недоліки фонетико-фонематичної системи, лексико-граматичного ладу мовлення є серйозною перешкодою для успішного опанування дитиною навичками читання та письма. Неуспішність молодшого школяра в засвоєнні базових навичок є одним з основних факторів його шкільної дезадаптації, невротизації, формування таких рис як непевненість у собі, боязкість нового, замкненість.

Значущість проблеми своєчасного усунення вад читання та письма висуває завдання забезпечення комплексу профілактичних й корекційних заходів, спрямованих на усунення недоліків розвитку в дитини психічних й мовленнєвих функцій, цілеспрямованого формування в неї передумов успішного оволодіння писемним мовленням.

Як відмічає І. Садовнікова, порушення писемного мовлення є ретроспективними, оскільки фактори, що їх викликають, на момент вступу дитини до школи можуть відійти на другий план. Своєчасно недорозвинені прості функції гальмують розвиток більш складних, що утворюються на їхній основі. З метою попередження порушень писемного мовлення необхідним є виявлення всіх, навіть незначних, відхилень у розвитку психічної, мовленнєвої, емоційно-вольової, моторної сфери дитини дошкільного віку, на підставі виявлених особливостей визначається стратегія корекційно-превентивного впливу.

У роботі з дошкільниками, які страждають на ЗНМ, необхідно розвивати всі сторони усного мовлення (фонетико-фонематичний, лексико-семантичний, граматичний лад та навички зв'язного мовлення), формувати функціональну базу (увагу, гностичні, мнестичні, мисленнєві процеси). Важливою є робота з організації спостережень дітей за мовленнєвими та мовними явищами, виявленням закономірностей функціонування механізмів мовлення, формування фонематичних та лексико-граматичних узагальнень, що є основою мовної підготовки до засвоєння навичок писемного мовлення.

У роботі з дітьми із ЗНМ, обумовленим дизартричними порушеннями, треба брати до уваги те, що одним з ключових механізмів недорозвинення в них мовлення стає порушення формування фонетико-фонематичного ладу внаслідок ураження різних структур мозку, які приймають участь у забезпеченні мовленнєворухової функції. Фонематичні порушення в них мають стійкий характер, а відтак негативно впливають на формування й розвиток інших сторін мовлення: лексичної, граматичної, навичок зв'язного мовлення (Г. Гуровець, С. Маєвська, Р. Мартинова, Л. Меліхова, І. Панченко, О. Правдіна, Є. Соботович, А. Чернопольська).

Внаслідок недостатньої сформованості фонематичного слуху в дітей з дизартрією спостерігається недорозвинення звукового аналізу та синтезу. Не вміючи виділяти звуки зі слова, називати їх послідовність, діти не можуть добирати та правильно застосувати для позначення звуків відповідні літери, а в процесі письма припускають велику кількість помилок, які проявляються в загальному спотворенні звукового складу слів, заміні букв.

Діти із ЗНМ, обумовленим ЗПР, мають дещо інші етіопатогенетичні особливості порушень усного та писемного мовлення.

При ЗПР у дітей може спостерігатися як парціальна несформованість окремих психічних функцій, так і затримка у розвитку психічної діяльності в цілому. В них страждає розвиток гностичних, мнестичних, мисленневих функцій, знижена толерантність до психо-емоційних навантажень (Т. Власова, В. Лубовський, Т. Єгорова, Г. Жаренкова, З. Калмикова, І. Кулагіна, Н. Менчинська, Л. Переслені, В. Подобєд, У. Ульяновка, С. Шевченко та ін.). Притаманна даній категорії дітей низька динаміка розвитку пізнавальної діяльності значно погіршує показники засвоєння ними тих знань, умінь, навичок, що визначені програмою загальноосвітніх закладів.

Дітям із ЗНМ, обумовленим ЗПР, важко оволодівати рядом спеціальних навчальних дій: аналізом та синтезом слів у реченні, складовим аналізом і синтезом, звуко-буквеним аналізом та синтезом слів, вмінням переказувати текст, складати оповідання, встановлювати просторові та часові параметри об'єктів, усвідомлювати числові, логіко-граматичні зв'язки під час сприймання навчальної інформації (О. Корнєв, Р. Лалаєва, В. Лубовський, О. Слепович, В. Тарасун, Н. Ципіна, С. Шевченко та ін.). Через недостатність гностичних, мнестичних, розумових дій у дітей із ЗПР уповільнене формування мовних узагальнень: фонематичних, лексичних, граматичних, вони із труднощами засвоюють закономірності мови та мовлення, що значною мірою ускладнює опанування ними навичок читання та письма.

Ретельне вивчення етіопатогенетичних факторів є основою для вибору оптимального варіанту корекційної роботи, забезпечення особистісно-орієнтованої стратегії компенсаторно-розвивального впливу на дитину із загальним недорозвиненням мовлення. Превентивно-корекційна робота повинна мати системний характер і в той же час зважати на первинний дефект у структурі мовленнєвої вади.

Профілактика в дітей шкільної неуспішності повинна мати комплексний характер. Дитині, яка страждає на ЗНМ, крім занять з логопедом часто потрібна медична допомога, психологічний супровід, навіть соціальна підтримка.

Важливими напрямками профілактики порушень писемного мовлення в дітей із ЗНМ на логопедичних заняттях можна вважати:

- розвиток модально специфічних функцій слухового та

зорового аналізаторів, їх аналітико-синтетичної діяльності (слухової уваги, слухомовленнєвої пам'яті, фонетичного, інтонаційного, фонематичного слуху; зорового сприймання, достатньо диференційних зорових та зорово-просторових уявлень, зорового аналізу та синтезу, навичок мисленнєвого переміщення та трансформації зорових образів);

- формування кінестетичного, кінетичного, конструктивного праксису, дрібної моторики пальців рук та графо-моторних навичок ;
- розвиток сукцесивних, симультанних процесів;
- формування мнестичних та мисленнєвих операцій;
- розвиток мотиваційної, емоційно-вольової сфер, навичок саморегуляції та самоконтролю;
- й безпосередньо формування необхідного обсягу усно-мовленнєвих та мовних умінь і навичок.

Зважаючи на етіопатогенетичні фактори при ЗНМ, обумовленому дизартричними порушеннями, особлива увага повинна приділятися корекції та розвитку в дітей фонетико-фонематичної системи, формуванню навичок мовного аналізу та синтезу. У роботі з дітьми, які страждають на ЗНМ та ЗПР, важливим є цілеспрямований розвиток в них ряду психічних функцій та мовних умінь і навичок.

Отже, профілактика порушень писемного мовлення в дітей із ЗНМ повинна здійснюватися у дошкільний період їхнього розвитку із застосуванням комплексного та системного підходів та з урахуванням етіопатогенезу й структури їхньої мовленнєвої вади.

#### **Література:**

**1. Садовникова И. Н.** Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. М.: «Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС», 1997. – 365 с.

**Голуб Н. М. Профілактика порушень писемного мовлення в дітей із загальним недорозвиненням мовлення з урахуванням етіопатогенетичних факторів.**

У статті розглянуто етіопатогенез загального недорозвинення мовлення, обумовленого дизартрією або затримкою психічного розвитку, вказано на особливості роботи з попередження в дітей з такою мовленнєвою патологією вторинних порушень – вад читання та письма.

*Ключові слова:* загальне недорозвинення мовлення, дизартрія, затримка психічного розвитку, профілактика порушень писемного мовлення.

**Голуб Н. М. Профилактика нарушений письменной речи у детей с общим недоразвитием речи с учётом этиопатогенетических факторов.**

В статье рассматривается этиопатогенез общего недоразвития речи, обусловленного дизартрией или задержкой психического развития,

указаны особенности работы по профилактике у детей с такой речевой патологией вторичных дефектов - нарушений чтения и письма.

*Ключевые слова:* общее недоразвитие речи, дизартрия, задержка психического развития, профилактика нарушений письменной речи.

**Golub N. M. Prevention of writing disorder proper to children with general speech underdevelopment, taking into account etiological and pathogenetic factors.**

The article examines etiological pathogenesis of general speech underdevelopment caused by dysarthria or mental retardation. Directions of work used to prevent children with such speech pathology from having secondary defects like reading and writing disorders are also studied in the article.

*Key words:* general speech underdevelopment, dysarthria, mental retardation, writing disorder prevention.

УДК 376.36:37.015.3

**Гриненко О. М.**

**ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТПМ РОЗУМОВИХ ДІЙ ТА ОПЕРАЦІЙ, НЕОБХІДНИХ ДЛЯ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ З РОЗДІЛУ «БУДОВА СЛОВА»**

Одне з центральних місць у сучасних навчальних програмах з української мови для молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) [1] відводиться вивченню морфемної структури слова. Слід зазначити, що вивчення та знання будови слова має непересічно важливе значення для розвитку мовлення молодших школярів із ТПМ, оскільки даний розділ тісно пов'язаний із суміжними розділами про мову, насамперед із морфологією, синтаксисом, орфографією, лексикою та словотвором. Крім того, важливий і той факт, що морфемний склад слова надає значних можливостей для розвитку розумових здібностей учнів.

Отримані нами дані щодо виявлення особливостей засвоєння знань та сформованості умінь з розділу «Будова слова» молодшими школярами із ТПМ показали, що їх рівень є недостатнім. Різноманітність та велика кількість якісно різних помилок вимагає з'ясування чітких механізмів їх виникнення, що є суттєвим для побудови адекватної методики корекційного навчання. Тому виникає необхідність у вивченні структури зазначених недоліків з позицій даних психолінгвістики про послідовність механізму оволодіння морфемами і розумовими діями та операціями з мовними одиницями, які забезпечують цей процес

(А. Захарова, О. Леонт'єв, В. Орфінська, М. Попова, Є. Соботович, О. Шахнарович та ін.).

Виходячи з цього, наша методика передбачала дослідження наступних дій і операцій:

1. Орієнтування на звукову форму слова. Ця діяльність призводить до виділення морфеми у складі слова, яка має власне значення. Це важливий компонент активної діяльності дитини зі словом і необхідний для засвоєння морфологічних категорій, коли дитина звертає увагу на семантику слова.

2. Порівняння словоформ за звучанням та значенням. При цьому звертається увага на схожість та відмінність звучання слів, що є підґрунтям для навичок морфологічного аналізу.

3. Морфологічний аналіз. Це елементарний рівень аналізу, коли дитина вчиться виділяти серед частин слів ті, які мають переважне значення.

4. Присвоєння морфемі певного значення. Цей вид діяльності сприяє розвитку в дітей уміння визначати значення морфеми, виділеної на попередньому етапі, допомагає спрямувати увагу на морфологічний склад слова, виділити словоутворювальні морфеми на практичному рівні.

5. Утворення за аналогією. Утворення нових слів і словоформ за законами аналогії, неусвідомлене використання значимих частин слова. Таким способом розширюється лексичний запас, відбувається процес оволодіння навичками самостійного використання морфем для творення нових слів.

6. Перенос та генералізація (узагальнення). У процесі генералізації відбувається оволодіння морфологічними моделями з урахуванням всіх можливих винятків та явищ морфологічної синонімії на практичному рівні. Таким чином формуються морфологічні моделі словозміни та словотворення.

Мовленнєвий матеріал складався з іменників, прикметників, дієслів. В завданнях використовувалися афікси передбачені програмою з української мови для молодших школярів із ТПМ відповідно до кожного класу.

Перша серія завдань була спрямована на з'ясування стану сформованості уміння порівнювати слова за звучанням та значенням.

Результати виконання завдання показали, що у 47,3% учнів 2-х класів, 52,7% учнів 3-х класів, 67,8% учнів 4-х класів сформоване уміння порівнювати слова за звучанням та значенням (з нормальним мовленнєвим розвитком – 100%). Неправильні відповіді (52,7% учнів 2-х класів, 47,3% учнів 3-х класів, 32,2% учнів 4-х класів) вказували на те, що учні не звертали увагу на зміну звучання слова та, у зв'язку з цим, набутого словом іншого значення (*гілка – це один, а гілочка – це багато*).

Друга серія завдань була спрямована на з'ясування уміння виконувати морфологічний аналіз, а саме виділяти спільне звучання морфем в похідних словах.



Як свідчать результати дослідження, сформованість практичного морфологічного аналізу у молодших школярів із ТПМ значною мірою визначається характером виокремлювальних морфем. Так, порівняно високі показники були отримані при виділенні зі складу слова суфіксів (41,6% учнів 2-х класів, 52,7% учнів 3-х класів, 69,4% учнів 4-х класів). Труднощі, які виникали під час виконання завдання, проявлялися у тому, що діти виділяли замість усього суфікса його частину або останній звук (*біленька – ньк, гарненька – к, котище – ц*). Відмовилися від виконання завдання 8,3% учнів 2-х класів та 2,7% учнів 3-х класів із ТПМ.

При виконанні завдання на виділення в словах загального закінчення складним для молодших школярів із ТПМ виявилось виділення загального закінчення у вигляді голосного звуку, що на наш погляд пов'язано із труднощами фонематичного аналізу, ніж морфологічного, оскільки позиція кінцевого голосного являється, як правило, складовою відкритого складу, найбільш складного для аналізу. Відмовилися від виконання завдання 8,3% учнів 2-х класів, 2,7% учнів 3-х класів із ТПМ.

Значні труднощі для дітей із ТПМ викликали завдання на виокремлення загального кореня (63,9% учнів 2-х класів, 61,2% учнів 3-х класів, 58,4% учнів 4-х класів). На наш погляд, труднощі виконання даного завдання пов'язані з тим, що спільнокореневі слова мають різноманітну семантику (*мороз, морозиво, заморозки*), яка обумовлюється їхнім різноманітним дериваційним складом. Аналіз залежності виокремлення кореня від морфемної моделі слова показав, що значні труднощі зазнавали школярі із ТПМ при виокремленні кореня, який знаходиться усередині слова після префікса. Відмовилися від виконання завдання 11,1% учнів 2-х класів, 5,5% учнів 3-х класів із ТПМ.

Найменш сформованим за результатами нашого дослідження у молодших школярів із ТПМ виявився практичний морфологічний аналіз на матеріалі префіксів (13,8% учнів 2-х класів, 27,7% учнів 3-х класів, 36,1% учнів 4-х класів). Незважаючи на те, що префікси співпадають з межами складів, їх виокремлення було досить складним. При виокремленні загального префікса вони допускали різного роду помилки (*схо-пив, стис-нув, пе-реписати*). Відмовилися від виконання завдання 11,1% учнів 2-х класів, 8,3% учнів 3-х класів із ТПМ.

Метою завдань третьої серії було визначення у молодших школярів уміння орієнтуватися на значення морфем.

Молодшим школярам пропонувалися завдання, які мали на меті виявити уміння виділяти словотворчу морфему та співвідносити її зі значенням (*безнадійний, безжалісний, безграмотний* і т.д.). Аналіз результатів виконання завдання показав, що лише незначна кількість молодших школярів впоралися із завданням (25% учнів 2-х класів, 41,6% учнів 3-х класів, 49,7% учнів 4-х класів). Учні орієнтуються на значення суфіксальної та префіксальної морфем, помічають спільну частину у словах, яка надає їм певного значення, проте виникають труднощі під час

пояснення значення утворених слів. Неправильні відповіді (63,9% учнів 2-х класів, 55,7% учнів 3-х класів, 50,3% учнів 4-х класів) вказували на те, що діти не розуміли значення префіксальної чи суфіксальної (словотвірної) морфеми і не звертали увагу на спільне звучання і значення яке надає ця частина словам. Відмовилися від виконання завдання 11,1% учнів 2-х класів, 2,7% учнів 3-х класів.

Метою завдань четвертої серії було визначення у молодших школярів уміння утворювати слова за аналогією.

Неправильні відповіді молодших школярів із ТПМ (30,5% учнів 2-х класів, 25% учнів 3-х класів, 19,4% учнів 4-х класів) свідчать про недостатню сформованість пошукової діяльності в процесі утворення слів. Під час виконання завдання спостерігаються порушення складової структури слова (*квасоля – касоля, картопля – каторпля*). Оскільки утворення нових слів призводить до збільшення кількості складів у словах, то це явище стає перешкодою для конструювання та вимови нових слів.

У ході дослідження виявилася можливість розподілити і порівняти отримані дані про особливості виконання завдань за наявністю мовленнєвих порушень у школярів.

Так, найскладнішим для всіх категорій досліджуваних (крім дітей з моторною алалією) було завдання на утворення прикметників від іменників, а для дітей з моторною алалією – завдання на префіксальне словотворення дієслів. Краще за усе діти з дислалією і з моторною алалією впоралися із завданням на утворення іменників із зменшено-пестливими суфіксами, а діти з дизартрією – із завданням на префіксальне словотворення дієслів. Молодші школярі з нормальним мовленнєвим розвитком успішно впоралися з усіма видами завдань (98% правильних відповідей). Учні припускалися словотвірних інновацій з використанням зменшено-пестливої форми назви дорослої тварини.

Метою завдань п'ятої серії було з'ясування у молодших школярів рівня оволодіння морфологічними моделями з урахуванням всіх можливих винятків та явищ морфологічної синонімії.

Завдання не викликало утруднень лише у 30,5% учнів 2-х класів, 41,6% учнів 3-х класів, 52,7% учнів 4-х класів із ТПМ. Більшість учнів із ТПМ не помічали неправильно вимовлених експериментатором слів (*квітнятко, деревичка, стулик*). Відмовилися від виконання завдання 2,7% учнів 2-х класів із ТПМ.

Таким чином, результати аналізу одержаних даних дали змогу зробити наступні висновки:

1. У молодших школярів із ТПМ достатньо сформоване уміння порівнювати слова за звучанням та значенням, хоча частина дітей зазнає труднощів у вербалізації виконаного завдання.

2. У дітей зазначеної категорії недостатньо сформоване уміння здійснювати морфологічний аналіз, а саме – виділяти спільне звучання морфем в похідних словах. Сформованість практичного морфологічного

аналізу значною мірою визначається характером виокремлювальних морфем.

3. У ході дослідження було виявлено недостатність сформованості умінь утворювати слова за аналогією, яка проявлялася в особливостях виконання завдань школярами з різними мовленнєвими порушеннями, такими як дизартрія, ринолалія, моторна алалія. Так, у молодших школярів із моторною алалією спостерігались якісні відмінності у засвоєнні словотворчих моделей не тільки у порівнянні з молодшими школярами з нормальним мовленнєвим розвитком, але і в порівнянні з учнями з дизартрією та ринолалією, які виражалися в переважанні лексичних замінів.

4. Рівень сформованості зазначених операцій у молодших школярів із ТПМ являється недостатнім для засвоєння знань з розділу „Будова слова”, а також опанування фонетичним і фонемно-морфологічним принципами письма.

#### **Література:**

**1. Програма** для 2-4 класів загальноосвітніх закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. – К.: «Неопалима купина», 2006. – Частина 1. – С. 4–212. **2. Попова М. И.** Грамматические элементы языка в речи ребенка преддошкольного возраста / М. И. Попова // Вопросы психологии. – 1958. – № 3. – С.106–117. **3. Соботович Е. Ф.** Формирование психологических механизмов усвоения грамматики родного языка у детей с моторной алалией / Е. Ф.Соботович // Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И.Ленина, 1981. – С. 62–73. **4. Леонтьев А. А.** Слово в речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1965. – 89 с.

**Гриненко О. М. Особливості сформованості у молодших школярів із ТПМ розумових дій та операцій, необхідних для засвоєння знань з розділу «Будова слова».**

У статті наведено аналіз результатів дослідження розумових дій і операцій які необхідні для засвоєння учнями 2-4-х класів із ТПМ знань з розділу «Будова слова».

*Ключові слова:* тяжкі порушення мовлення, порівняння, морфологічний аналіз, аналогія, узагальнення.

**Гриненко А. Н. Особенности сформированности у младших школьников с ТНР умственных действий и операций, необходимых для усвоения знаний раздела «Состав слова».**

В статье даны результаты исследования умственных действий и операций, которые необходимы для усвоения учениками 2-4-х классов с ТНР знаний раздела «Состав слова».

*Ключевые слова:* тяжелые нарушения речи, сравнение, морфологический анализа, аналогия, обобщение.

**Grynenko A. N. Peculiarities of forming certain mental actions and operations necessary for the acquisition of the information from the section “Word Composition”, with the junior schoolchildren suffering of the serious speech disturbances.**

The results of the investigation of certain mental actions and operations necessary for the acquisition of the information from the section “Word Composition”, by the 2-4<sup>th</sup> formers suffering of the serious speech disturbances are presented in the article.

*Key words:* serious speech disturbances, similar, morphological analysis, analogy, generalization.

УДК 376-056:78

**Ленів З. П.**

### **СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ВОКАЛОТЕРАПІЇ**

Виходячи з концепції модернізації змісту корекційної освіти, логічно виникає необхідність по новому розглянути проблематику ефективності корекції та оптимізації організації системи допомоги дітям із порушеннями мовлення. У зв'язку з цим особливою актуальністю набуває вдосконалення існуючих і створення нових ефективних засобів на основі інноваційних технологій, методів і прийомів профілактики та корекції мовленнєвих порушень, що підвищують потенційні можливості гармонійного й цілісного розвитку особистості дитини-логопата.

Вивчення медико-психолого-педагогічної літератури (Р. Азовцева, Л. Брусиловський, Е. Бурно, О. Вознесенська, Т. Зінкевич-Євстігнєєва, О. Копитін, З. Матейнова, С. Машура, Л. Мова, В. Петрушин, С. Рибаківа, О. Світовська та ін.) з питань корекції психічних, інтелектуальних, емоційних і мовленнєвих відхилень засвідчує, що на даний час ефективним є і такий новітній напрямок у комплексній системі допомоги дітям із ТПМ, як терапія мистецтвом (арт-терапія), а зокрема – музичним (музикотерапія).

Музична терапія пов'язана з використанням музики та її елементів (звуків, ритму, мелодій) з метою розвитку та відновлення функцій індивіда, що допомагає йому досягти кращої внутрішньої міжособистісної інтеграції та якості життя.

Музикотерапевтичний напрямок роботи сприяє покращенню емоційного стану дітей, якості рухів (розвиваються виразність, ритмічність, координація, плавність, серійна організація рухів, загальна, дрібна та артикуляційна моторика); корекції та розвитку відчуттів,

сприймань, уваги, пам'яті, мислення, уявлень; стимуляції мовленнєвої функції.

Важливими завданнями є тренування у процесі музикотерапії спостережливості, розвиток відчуття темпу, ритму, просторових і часових орієнтацій, музичних та мовленнєвих здібностей і фантазії, вербальних і невербальних комунікативних навиків, виховання вольових якостей, витримки і здатності стримувати афекти.

Реалізуються ці завдання за допомогою таких напрямків музикотерапії як, рецептивна музикотерапія (слухання музичних творів), активна музикотерапія (спів, виконання музичних творів, гра на дитячих інструментах, музична імпровізація), інтегративна музикотерапія (ритмічні рухи під музику, поєднання музики та образотворчої діяльності, казкотерапії, танцювальної терапії).

**Вокалотерапія** – терапія співом, один із видів активної музикотерапії. **Основні завдання вокалотерапії:** розвиток слухової уваги та слухового контролю; розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення (фонематичні процеси, артикуляційна гімнастика, звуковимова): розвиток просодики (відчуття ритму, темпу, сили звучання, модульованості та інтонаційного забарвлення голосу, тембру); корекція та розвиток мовленнєвого дихання; збагачення та уточнення лексичного запасу, граматичної будови мовлення (назви музичних інструментів, жанрів); розвиток зв'язного мовлення; формування комунікативних вмінь; корекція психоемоційних станів та поведінки; зняття м'язевої напруги, релаксація; розвиток пізнавальної активності, сенсорної сфери, ВПФ; гармонійний розвиток особистості (морально-естетичні почуття, розвиток музичних здібностей, самореалізація, використання компенсаторних можливостей).

Так само як музикотерапія, вокалотерапія містить слухання та реакцію дитини на почуте, діяльність в колективі та самовираження. Здатність відтворювати музику не обов'язково базується на навчанні – це вільне вираження творчої експресії, яке ще й необхідне для зняття емоційного напруження, гіперактивності та неврозу при заїканні. Більшість дітей із ТПМ залучаються у вокальне дійство охоче, тому в корекційній діяльності корекційному педагогові необхідно використовувати цю особливість для покращення ефективності процесу подолання порушень у розвитку.

**Розвиток вербальних процесів засобами вокалотерапії.** Пісні забезпечують навчання взірцевими, ідеальними мовленнєвими моделями, які дуже легко відтворювати, тому що мовленнєвий матеріал часто супроводжується музикою. Спів, також, має додаткові переваги – він потребує більш чіткої **артикуляції** з боку як педагога так і вихованця.

Навіть якщо діти вже можуть поскладово читати, процес римування дає їм можливість розвивати дещо інші навички, суттєві як для співу так і для розвитку мовлення. Підсвідомо діти вивчають основи поезії.

У піснях є рима, а вміння відчувати риму – важлива навичка для дітей з мовленнєвими порушеннями.

Існують ще й інші приклади того факту, що спів сприяє розвитку мовленнєвих навичок, наприклад, збагачення *словникового запасу* дитини, знайомство з новими поняттями. Таку корекційно-виховну роботу систематично необхідно здійснювати на індивідуальних та підгрупових заняттях.

Існує кілька видів співу, за допомогою яких розвиваються здібності дітей з ТПМ до навчання та формується *усне мовлення*. Основним засобом розвитку мовленнєвої активності є повторення. Ще у вікторіанську добу метод механічного запам'ятовування (без усвідомлення суті та змісту) вважався найбільш ефективним.

Спів мотивує дітей повторювати слова і фрази в більш прийнятній формі. Діти не усвідомлюють того, що за рахунок повторення вони завчають *слова та фрази*, оскільки повторюють їх багаторазово, а також засвоюють семантичне значення слова. Наприклад, при співі дитячої пісеньки „Жук” діти багаторазово повторюють слово „жук”, в процесі чого відбувається автоматизація звуку „ж” та вивчають нові слова:

По дорозі жук, жук,  
По дорозі чорний,  
- подивися, дівчинонько,  
який я моторний!

Закріплюється пестлива форма звертання – „дівчинонько” та нове слово – „моторний”. Перед цим відбувається пропедевтична робота – тлумачення даного слова та підбір синонімів: „швидкий”, „рухливий”, „вправний” і т.д. Також, обов'язково дітям потрібно показати дану дію рухами, а ще – звернути їх увагу на те, що моторними можуть бути, наприклад, бджілка, коник-стрибунець, собачка, лошатко, хлопчик, дівчинка. Дану пісеньку доцільно драматизувати, змінювати інтонацію голосу (розвиток просодики), а також показувати рухами як повзе жук (на розвиток координації рухів та орієнтації в просторі) та відтворювати в процесі співу вправу на розвиток дрібної пальчикової моторики «Жук». Отже, в процесі такого терапевтичного співу ми вирішуємо низку корекційних завдань, які необхідно враховувати в роботі з дітьми із ТПМ.

Повторення, також, є важливим для заучування пісень напам'ять, що повинні уміти діти з ТПМ старшого дошкільного віку, які ще не володіють навичками читання. Тому більшість пісень дитячого репертуару які ми пропонуємо на музикотерапевтичних заняттях складаються із простих слів та фраз, що часто повторюються. Оскільки, діти із ТПМ оволодівають розгорнутим усним мовленням та елементами грамоти протягом значно довшого періоду, ніж здорові діти, то заучування пісень напам'ять як засіб розвитку мовленнєвої активності носять у них більш серйозний та продуктивний характер. Для даної категорії дітей спів є найбільш ефективним засобом корекційного



навчання, оскільки, навіть механічне заучування стрічок пісень в певній мірі спрощує завдання формування вміння правильної *побудови фраз та речень*. Окрім того співаючи, діти розвивають *голосові* можливості. Це формує просодіку при ринолалії, дизартрії та порушення голосу.

Пісні розвивають у дітей вміння послідовного викладу фактів, подій та явищ, описаних у пісні, тобто вміння формувати логічні *зв'язні висловлювання* та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Багато дітей старшого дошкільного віку можуть згадати усю пісню від початку до кінця, але не кожна дитина з ТПМ може переказати детально та дослівно казку, чи оповідання. Отже, ми можемо зробити висновок, що виконання пісень в процесі корекційного навчання тренує пам'ять та розвиває плануючу функцію мовлення.

Спів розвиває *навики читання*. Він допомагає краще зрозуміти ритмічну будову мовлення, адже дітям необхідно проспівувати кожен склад. Така форма роботи особливо необхідна дітям із дизартрією, оскільки у них відмічаються порушення складової структури мовлення, по-перше внаслідок ускладнення переключень рухів органів артикуляційного апарату, а по-друге внаслідок порушених фонематичних процесів. При співі діти несвідомо римують певні склади. Вони можуть навчитися визначити, які склади римуються, а також можуть римувати цілі слова, або підбирати слова, які римуються за певними звуками.

Вокалізація в підгрупах розвиває здатність роботи в команді, особливо коли діти діляться один з одним своїми ідеями. Така форма роботи не тільки створює основу для наступної роботи в колективі, але й спонукає прислухатись один до одного, переймати досвід один одного та поважати думку інших.

Вміння брати приклад, вчитись один від одного, в примітивній формі включає в себе ситуації „питання-відповідь”, тобто формує *діалогічне мовлення*, а це певна навичка, в оволодінні якою дітям з ТПМ необхідна допомога.

Діти можуть перебивати, неухважно слухати, що говорить інший. Пісні типу „Пальчик, пальчик де ти був?”, де одна дитина, чи група дітей запитують у інших, є найбільш доцільною для розвитку діалогічного мовлення у невимушеній формі.

**Розвиток невербальних процесів засобами вокалотерапії.** Активна вокалотерапія стимулює наочно-образне *мислення* та є дуже корисною для розвитку мовленнєвої діяльності, оскільки діти можуть складати свої тексти на почуту мелодію. Пісні-казки, що стимулюють словесно-образне мислення та уяву, сприяють формуванню зв'язного мовлення, а також дають можливість вільно самовиражатись дітям в рухах, танцях, жестах. Наприклад, при інсценізації казки „Колобок” діти можуть відповідними голосами проспівувати пісеньки різних звірів, змінювати інтонацію, висоту та силу звучання голосу.

Спів для дітей є, також, ефективним засобом розвитку *пам'яті*. Існує багато різних видів дитячих пісень, які доцільно використовувати в

корекційно-виховній роботі з дітьми з ТПМ: пісні-рахувалочки; пісні з рухами; колискові пісні; пісні-казки; пісні-забавлянки; народні пісні.

При виконанні пісень активно використовується *мовленнєве дихання*. На заняттях з вокалотерапії, педагоги навчають дітей правильно дихати, економно розподіляти струмінь видихуваного повітря на кожен фразу. Правильне дихання розвиває легені, що сприяє кращій циркуляції крові в організмі, що дає загальний оздоровчий ефект для усього організму, а також виступає основою при корекції заїкання, дизартрії, ринолалії. Постановка тривалого мовленнєвого видиху відбувається і на інших заняттях: логопедичних, музичних, логоритмічних, з ЛФК, тобто комплексно.

Пісні, що супроводжуються жестами, мімікою та рухами, сприяють не тільки міцному запам'ятовуванню, а ще і розвитку *координації рухів* у дітей із ТПМ. Розвиток координованих дій може здійснюватись, або методом підлаштування ритму рухів під ритм музики (плескання, стукання в такт музики), або методом за допомогою пальців: на кожен строфу пісні загинається один пальчик. Такі вправи можуть здійснюватись за допомогою пальців і рук: рухи пальців і рук можуть означати певні слова, або загальний настрій, чи характер пісні. З цією метою доцільно використовувати українські народні пісні. Наприклад, щедрівка:

Ой на горі жито – сидить зайчик,  
Він ніжками чеберяє,  
Як б я такі ніжки мала,  
То б я ними чеберяла,  
Як той зайчик 2 р.

Такі вправи в контексті вокалотерапії передбачають комплексне використання співу з рухами. У залежності від мовленнєвої патології складність рухів підбирається індивідуально.

Отже, вправи підібрані для вокалотерапії, повинні швидко запам'ятовуватися, носити ігровий характер і передбачати спеціальні наочні посібники, доступний корекційно-ігровий зміст. Добре коли проспівані вправи злагоджуються з рухами, оскільки ритмічні рухи тіла – це перша реакція, яку діти виявляють, сприймаючи музику, а ігнорувати це - означає позбавити дитину природного відгуку на неї.

Правильно організована робота над формуванням голосних сприяє розвитку голосового апарату дитини з ТПМ. Наприклад, використання голосного [а] є ефективним засобом звільнення голосового апарату від затиснення і напруги.

Стан слухового сприймання і готовності до звукового аналізу перебуває у тісній залежності від стану звуковимови. Тому слід використовувати фонематичний метод, який є надійним засобом корекції і сприяє виправленню мовних недоліків дітей.

Розспівки допомагають правильно керувати вдихом і видихом, що є найбільшою умовою правильного співу і мовлення, особливо важливим

корекційним засобом при заїканні, тахілалії, адже спів корегує темп мовлення, нормалізує дихання. В ході роботи над текстом розспівки чи пісні проводиться корекція усного мовлення. При невротичному заїканні застосовують інсценування розспівок і пісень, вчать виразного співу. При неврозоподібному заїканні необхідне детальне пояснення змісту тексту пісні чи розспівки, неодноразове його голосне, чітке проговорювання.

Навчання правильного дихання – одне із завдань вокалотерапії. Процес дихання тісно пов'язаний з роботою серця і легенів. У грі «Який запах у квітів» діти підносять до носа долоньку, на якій намальована квітка.

Діти роблять вдих (ніби вдихаючи аромат квітки), затримують на короткий час повітря, насолоджуючись запахом. Потім повільно, обережно видихають набране повітря через рот, освіжаючи вітерцем так, щоб не здмухнути її з долоні. Працюючи над вдихом-видихом, педагог реалізує й пропедевтичні цілі розвитку зв'язного мовлення.

Вправа «Квітка»  
Пахне квітка навесні  
Аромат вдихнем її  
Ох, який духмяний  
Запах той весняний

Під час розспівування доцільно застосовувати ще такі вправи на дихання: проспівування невеликих фраз із закритим ротом, на різні склади, подовжених за звучанням фраз, зміна дихання на паузах та між фразами без пауз.

Добираючи розспівки для розучування, необхідно обов'язково враховуючи ступінь сформованості у дітей з ТПМ дихальних навичок, а при достатньому рівні засвоєння закріплювати їх на пісенному матеріалі.

Варто стежити, щоб засвоєння глибокого дихання проходило при повному спокої та рівності вдиху і видиху не лише під час співу, а й мовлення, особливо коли діти дають відповіді на запитання. Таким чином музкерівник сприятиме закріпленню навички правильного дихання під час мовної діяльності дитини, що є важливим корекційним засобом.

Уміння співати зв'язно, красивим, округленим і рівним звуком залежить перш за все від правильного формування голосних. У цьому напрямку робота терапевта переплітається з роботою логопеда.

Найбільш характерним порушенням артикуляційного апарату в дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями є недостатня диференційованість і обмеженість рухів мовних органів, особливо тонких диференційованих рухів язика. Важливою причиною вад вимови є також недорозвиненість фонематичного слуху, через що діти відчувають труднощі у розрізненні акустично близьких звуків: як тих, що вимовляють неправильно так і тих, які правильно. Тому фонетичний метод передбачає управління якісною стороною звукоутворення,

опирається на дані фонетики і сприяє розвитку артикуляційної діяльності звукоутворюючого апарату, оскільки між артикуляцією та якістю звучання існує причинно-наслідковий зв'язок.

Фонетичний метод сприяє значному підвищенню чіткості звуковимови, якості фонематичного сприймання. А це у свою чергу позитивно позначатиметься на опануванні мовлення і грамоти. Тому у процесі роботи над приголосними у їх сполученні з іншими звуками слід застосовувати різноманітні пояснення механіки утворення тих чи інших звуків, а опора на усвідомлені кінетичні відчуття робить цей процес більш ефективним.

Репертуар дітей дошкільників складають пісеньки про рідний край, батьків, природу, календарно-обрядові пісеньки (колядки, щедрівки, веснянки, гаївки, пісні про святого Миколая та ін.)

У наступних публікаціях продовжуватимуться розглядатись питання корекційного впливу мистецтва на дітей з особливостями психофізичного розвитку.

#### **Література:**

**1. Ворожцова О. А.** Музыка и игра в детской психотерапии / О. А. Ворожцова. – М., 2004. **2. Драганчук В. М.** Музыка як фактор психокоригування: Історичні, теоретичні і практичні аспекти / В. М. Драганчук. – К., 2003. **3. Коррекционная педагогика.** Взаимодействие специалистов. Коллективная монография / под. общ. ред. М. А. Поваляевой. Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 352 с. **4. Стулова Г. П.** Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г. П. Стулова. – М., 1992. **5. Сьюзан Каган.** Оздоровление звуковым и изобразительным искусством / Каган Сьюзан. – М., 2000. **6. Шушарджан С. В.** Музыкотерапия и резервы человеческого организма / С. В. Шушарджан. – М., 1998.

#### **Ленив З. П. Сучасні технології корекції порушень усного мовлення дітей засобами вокалотерапії.**

Розглядаються актуальні проблеми сучасної логопедії, пошук шляхів підвищення найбільш ефективних засобів корекції і розробки нових логопедичних технологій засобами вокалотерапії.

*Ключові слова:* інноваційні технології, психотерапія, арт-терапія, музикотерапія, логоритміка, вокалотерапія.

#### **Ленив З. П. Современные технологии коррекции нарушений устной речи детей средствами вокалотерапии.**

Рассматриваются актуальные проблемы современной логопедии, поиск путей более эффективных средств коррекции и разработки новых логопедических технологий средствами вокалотерапии.

*Ключевые слова:* инновационные технологии, психотерапия, арт-терапия, музикотерапия, логоритмика, вокалотерапия.

**Leniv Z. The vocal therapy as the modern correctional technology of spoken speech.**

In the article the actual problems of a modern logopedagogy and looking up of routes of increase of the most effective means of correction and mining of new logopedical technologies are vocal-therapy.

*Key words:* innovative technology, psychotherapy, art therapy, music therapy, logorhythmic, vocal-therapy.

УДК: 376.3 – 053.4

**Манько Н. В., Ревуцька О. В.**

**ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ІМПРЕСИВНОГО  
МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАТРИМКОЮ  
МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ**

*Постановка проблеми.* Як свідчать дослідження науковців (Ю. Ф. Гаркуша, Т. О. Датешидзе, Є. Ф. Соботович, Н. С. Соколова, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет та ін.), в останні роки значно збільшилася кількість малюків раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку (далі ЗМР). Зазначена категорія дітей характеризується уповільненим темпом оволодіння як імпресивного, так і експресивного мовлення. Виходячи з того, що у загальних та спеціальних дошкільних навчальних закладах відсутні логопедичні групи для дітей раннього віку із ЗМР, постає проблема методичного забезпечення корекційно-розвивальної роботи із зазначеною категорією малюків на базі звичайної групи дитячого садка з урахуванням загальної програми виховання і навчання дітей дошкільного віку.

*Аналіз публікацій з проблеми.* Результати досліджень науковців (Л. С. Виготський, О. М. Леонтєв, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Ельконін, А. В. Запорожець, О. О. Леонтєв, В. В. Виноградов, Є. І. Тихеева, Ф. О. Сохін, А. М. Богуш, Ю. Ф. Гаркуша, Є. Ф. Соботович, М. К. Шеремет, В. В. Тарасун) створили передумови для комплексного підходу у вирішенні завдань ранньої корекції мовлення дітей. Наукові розробки представників різних галузей науки переконливо свідчать, наскільки важливого значення для подолання відхилень мовленнєвого розвитку малюків перших трьох років життя набуває спеціально організовані умови для здійснення комунікації та застосування спеціальної методики корекційно-розвивального навчання.

*Мета* нашого дослідження полягала у тому, щоб розробити напрями та зміст формування імпресивного мовлення у дітей третього року життя із ЗМР.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* У відповідності із закономірностями засвоєння мовленнєвої функції в процесі раннього нормального і порушеного онтогенезу (під час відхилень мовленнєвого

розвитку), сформульованими в працях В. І. Бельтюкова, Л. С. Виготського, О. М. Гвоздева, Д. Б. Ельконіна, О. О. Леонтьєва, О. Р. Лурія, Ф. О. Сохіна, Т. Н. Ушакової, всі види діяльності, спрямовані на розвиток розуміння мовлення дітей із ЗМР, відповідали певним лексичним темам. На кожному етапі корекційної роботи ми вирішували ряд завдань.

*Завданнями I етапу були:*

1. Розвиток розуміння простих речень типу: *суб'єкт – предикат, суб'єкт – предикат – об'єкт дії.*

2. Формування мовленнєвої уваги, уміння вслухатися у мовлення, концентрувати увагу на сприйнятті мовлення, давати у відповідь на словесну інструкцію відповідну рухову або звукову реакцію.

3. Збагачення словника (іменникового, предикативного, прикметникового, прислівникового).

4. Розвиток уміння диференціювати слова „один”, „багато”, співвідносити їх з певною кількістю предметів.

5. Розвиток здатності розуміти граматичні форми мовлення: диференціювати іменники в однині та множині із закінченням *и – і*, іменники в однині зі зменшувально-пестливими суфіксами *–ечк-, -очк-*; питання непрямих відмінків, питання „*де?*”, „*куди?*”, „*звідки?*”

6. Формування уміння розуміти прийменникові конструкції з прийменниками *в (у), на, під, над.*

*Завдання II етапу:*

1. Розвиток розуміння фрази типу: *суб'єкт – предикат – об'єкт дії.*

2. Подальший розвиток пасивного іменникового, прикметникового словника (впізнавати предмети за їх призначенням або описом).

3. Активне засвоєння предикативного словника, розуміння фраз, що містять дієслово в інфінітиві, дієслово у наказовому способі.

4. Формування уміння розуміти граматичні форми (іменників у множині із закінченням *–а*, іменники в однині та множині з суфіксами зі значенням зменшувальності та пестливості *–чик, –ик-, -ок-*; дієслів теперішнього часу у множині).

5. Розвиток здатності до розуміння прийменникових конструкцій з прийменниками *на, в (у), під, над, за, з.*

6. Формування уміння розуміти числівники: *один, два, менше, більше.*

7. Розвиток здатності розуміти доступні короткі віршики, казки, оповідання.

*Завдання III етапу:*

1. Формування уміння диференціювати слова, протилежні за значенням: *день-ніч, візьми-поклади, попереду-позаду, маленький-великий..*

2. Розвиток розуміння дієслів жіночого та чоловічого роду минулого часу: *кинув-кинула, поклав-поклала.*

3. Формування здатності до розуміння прислівників, що виражають просторові відношення: *далеко-близько, високо-низько.*



4. Подальший розвиток умінь розуміти прийменникові конструкції з прийменниками *в (у), на, під, над, з, із, за, по*.

5. Диференціація дієслів активного та зворотно-середнього стану: *умив-умився*.

6. Розвиток розуміння питань до сюжетних малюнків, сприйнятих на слух коротких казок, віршів, оповідань.

У відповідності з визначеними завданнями у роботі з розвитку імпресивного мовлення дітей із ЗМР ми виділили два розділи: „Накопичення пасивного словникового запасу” та „Розвиток розуміння граматичних категорій”.

Розкриємо особливості корекційно-розвивального впливу на кожному з етапів.

*Перший етап логопедичної роботи.* На початковому етапі нами приділялася активна увага розвитку здатності у дитини розуміти просту одноетапну інструкцію. Цю роботу ми здійснювали в процесі різноманітних ігор таких, як „Доручення”, „Роби те, що я сказала”, які проводили з дітьми в індивідуальній та підгруповій формі. Інструкції, котрі дітям необхідно було виконати в процесі ігор мали вигляд коротких речень, що містили 2-4 слова. Логопед промовляв їх з природною інтонацією, без скандування, повторюючи 2-3 рази. У другій половині першого етапу різні варіанти зазначених ігор проводилися з дітьми ще й на комплексному фронтальному занятті.

Для формування пасивного словника на цьому етапі корекційно-розвивального навчання малюнків третього року життя із ЗМР ми використовували роботу з малюнками (для збагачення номінативного словника – предметні, для розвитку предикативного - сюжетні). Критеріями відбору наочного матеріалу для розвитку пасивного словника у зазначеній категорії малюнків були: реалістичність зображених предметів; розмір зображуваного предмета; яскравість зображення.

Одним із важливих напрямів логопедичної роботи із розвитку розуміння мовлення дітей третього року життя із ЗМР було збагачення предикативного словника. Ця робота на першому етапі корекційно-розвивального навчання проводилася нами в наступній послідовності: 1) розрізнення дієслів, що позначають дії людей або тварин з називанням того, хто виконує дію; 2) розрізнення дій, які виконує один суб'єкт. Ігри на формування умінь диференціювати слова, котрі позначають дії, що виконують різні суб'єкти з називанням того, хто виконує проводилися нами тільки на першому етапі логопедичної роботи 2-3 рази на тиждень в індивідуальній формі.

На першому етапі корекційно-розвивального навчання ми також проводили роботу зі збагачення пасивного словника малюнків із ЗМР словами, що позначають ознаки предметів. З цією метою нами проводилися ігри на класифікацію предметів, зображень, географічних фігур у відповідності із заданою ознакою.

Як відомо, на третьому році життя дитина тільки починає оволодівати словами, що позначають найпростіші форми слів, що виражають недиференційовані просторові, часові відношення (*там, тут, туди, сюди, потім, тоді* та ін.). Тому з метою закріплення розуміння зазначених прислівників на цьому етапі ми використовували їх в інструкціях, з якими звертали до малюків. Спочатку ці інструкції супроводжувалися жестом логопеда (наприклад: „Олю, поклади сюди (показує на коробку) м'яч.”), потім малюк виконував їх, спираючись тільки на слухове сприйняття.

Окрема робота проводилася нами щодо розвитку розуміння дітьми із ЗМР більш складних, диференційованих прислівників, що виражають просторові відношення: *нагорі – внизу, високо – низько* під час диференціації овочів та фруктів.

Одним із завдань першого етапу логопедичної роботи було засвоєння дітьми із ЗМР кількісних числівників „*один*”, „*багато*”. Опрацювання цих слів здійснювалося в індивідуальній формі з малюками, які зазнавали труднощів під час диференціації зазначених числівників. Після того, як дитина засвоїла поняття „*один (одна)*”, „*багато*” на матеріалі іграшок, закріплювали уміння на матеріалі парних предметних малюнків із зображенням одного і декількох предметів. Робота у зазначеному напрямі була підготовчою для засвоєння малюками категорії однини та множини іменників.

Паралельно нами проводилася робота з формування у малюків із ЗМР уміння розрізняти іменники, утворені зменшувально-пестливими суфіксами *-очк-, -ечк-, -ичк-* на основі порівняння предметів за принципом великий – маленький. На першому етапі корекційно-розвивального навчання ця робота здійснювалася під час опрацювання всіх лексичних тем тричі на тиждень на індивідуальних та підгрупових іграх-заняттях. В індивідуальній роботі ми формували у дітей первинне уміння співвідносити іменники зі зменшувально-пестливими суфіксами з відповідними предметами, спочатку реальними, потім – предметами, зображеними на малюнках.

Одним із основних завдань корекційно-розвивальної роботи з дітьми третього року життя із ЗМР було розвиток розуміння питань непрямих відмінків. Опрацювання непрямих відмінків іменника ми проводили на матеріалі сюжетних малюнків раз на тиждень.

*Другий етап логопедичної роботи.* На основі сформованих на попередньому етапі умінь ми продовжували збагачувати пасивний словник дітей із ЗМР та розвивати здатність до розуміння граматичних частин мови.

На цьому етапі роботи ми продовжували розвивати у малюків здатність до розуміння одноетапної інструкції та вводили інструкції, що передбачали виконання дитиною двох дій. З цією метою нами проводилася вже знайома малюкам гра „Доручення”. Однак, для опрацювання в цій грі ми підбирали одно- та двоетапні інструкції, в яких містилися прості приїменники, що виражають просторові значення.

Робота з розвитку розуміння речень типу *суб'єкт – предикат – об'єкт дії* здійснювалася нами, як і на першому етапі, на матеріалі малюнків з

простим та складним сюжетом, а також під час рухливих ігор, з мовленнєвим супроводом у процесі опрацювання відповідних лексичних тем (методика проведення така ж, як і на попередньому етапі корекційної роботи: логопед спочатку промовляв текст і показував рухи дітям, потім малюки самостійно відтворювали рухи у відповідності з текстом).

Подальший розвиток пасивного іменникового, прикметникового та дієслівного словника ми здійснювали шляхом проведення на заняття ігор, в яких необхідно було впізнати предмети за їх призначенням або описом.

З метою збагачення предикативного словника малюків, розвитку розуміння фраз, що містять дієслово в інфінітиві та дієслово у наказовому способі, ми продовжували використовувати різні варіанти гри „Доручення”, які передбачали виконання дітьми інструкцій, що містили дієслово в формі інфінітива та дієслово в наказовому способі.

На другому етапі корекційно-розвивального навчання тривала робота із засвоєння дітьми категорії числа іменників. Якщо на першому етапі логопедичної роботи вони оволоділи здатністю до розуміння та диференціації іменників в однині та множині із закінченнями *-и*, *-і* (кубик – кубики, ніж – ножі і т. д.), то на другому етапі ми працювали над формуванням здатності до диференціації іменників в однині та множині із закінченням *-а* (назви дитинчат тварин). Послідовність роботи у зазначеному напрямі була наступною:

1. На індивідуальних заняттях дитину знайомили з назвами дитинчат тварин у множині на матеріалі сюжетних малюнків.

2. В процесі індивідуальної роботи в іграх закріплювали уміння розрізняти на слух назви дитинчат тварин в множині.

3. Формували уміння розрізняти назви дитинчат тварин в однині та множині на матеріалі предметних малюнків.

4. На підгрупових та групових заняттях у процесі дидактичних та рухливих ігор відбувалося закріплення уміння розрізняти назви дитинчат тварин в формі однині та множині.

На другому етапі тривала робота із засвоєння малюками іменників із зменшувально-пестливими суфіксами *-чик*, *-ик-*, *-ок-*. Методика роботи із зазначеного напрямку була аналогічна тієї, що ми застосовували на першому етапі корекційної роботи під час опрацювання іменників із суфіксами *-ечк-*, *-очк-*: в індивідуальній формі в іграх із використанням прийому порівняння предметів за розміром.

Крім того продовжувалася робота з оволодіння малюками із ЗМР граматичними категоріями дієслів. Діти вже розуміли значення дієслів в інфінітиві та дієслів у наказовому способі (ці уміння у них були сформовані на попередньому етапі). Основна увага нами приділялася розвитку розуміння та диференціації дієслів теперішнього часу в однині та множині.

З дітьми, які виявляли недостатній рівень розуміння прийменникових конструкцій тривала індивідуальна робота на матеріалі простих та складних сюжетних малюнків з використанням лексики відповідних тем. Крім того у роботі із цими дітьми проводилися підгрупові ігри-заняття, на яких

малюкам було необхідно виконати інструкції дорослого (інструкції мали у своєму складі прийменникові конструкції).

На другому етапі корекційно-розвивального навчання тривала також робота з засвоєння дітьми із ЗМР числівників. Перше ознайомлення дітей з числівниками „*один*” та „*два*” ми проводили ще на першому етапі. Однак, тоді ми не ставили за мету засвоєння значення цих слів. Цілеспрямована робота з цього напрямку розпочиналася безпосередньо на другому етапі у такій послідовності:

1. Ознайомлення зі значенням слів *один*, *два* у процесі порівняння кількості іграшок, використовуючи слова „*менше*”, „*більше*”. Закріплення значення числівників на матеріалі іграшок з використанням прийому загинання пальців під час рахунку предметів.

2. Закріплення розуміння числівників на матеріалі предметних малюнків.

3. Закріплення розуміння числівників на матеріалі лічилок.

Важливим завданням другого етапу корекційно-розвивальної роботи з дітьми третього року життя із ЗМР було розвиток здатності до розуміння доступних коротких віршиків, казок, оповідань.

Активізацію у малюків третього року життя із ЗМР процесу сприйняття мовлення на слух та розвиток у них розуміння простих віршиків, казок та оповідань ми здійснювали з обов'язковою опорою на зоровий аналізатор. У якості зорової наочності нами використовувалися: реальні предмети (ляльки, іграшкові тварини, транспорт, меблі тощо); інсценування (пальчиковий та ляльковий театр); предметні малюнки (із зображенням героїв); сюжетні малюнки (за сюжетом твору). Крім того, для забезпечення виразності відтворення художніх творів ми застосовували яскраву міміку, жести, зміну сили голосу, зміну тембру і темпу мовлення.

У процесі відбору віршів, казок та оповідань для опрацювання з малюками третього року життя із ЗМР ми керувалися основними такими загальними принципами відбору художніх творів для дітей, як: доступність твору дитині; висока художня майстерність твору; образність, жвавість, відповідність літературним нормам мови художнього твору; цікавий сюжет; простота та ясність композиції [2].

*Третій етап логопедичної роботи.* На третьому етапі корекційно-розвивального навчання тривала робота щодо збагачення словникового запасу та засвоєння дітьми із ЗМР граматичних категорій дієслів. Кількість індивідуальних занять до кінця навчального року поступово зменшувалася, збільшувалася кількість підгрупових та фронтальних занять. Індивідуальна робота проводилася з дітьми, які з певних причин не засвоїли програмовий матеріал з певної лексичної теми.

Особливість розвитку імпресивного словника на цьому етапі полягала у тому, що малюки вчилися диференціювати іменники, прикметники, дієслова та прислівники, протилежні за значенням (*день-ніч*, *маленький-великий*, *візьми-поклади*, *попереду-позаду*) та дієслова, схожі за лексичним значенням (*миє-чистить*, *лежить-спить*).

Окрема робота над засвоєнням значення іменників, прикметників та дієслів (окрім дієслів зворотно-середнього стану) на цьому етапі не передбачалася, адже, малюки оволоділи ними на попередніх етапах роботи з розвитку імпресивного мовлення. Тому, у процесі вивчення лексичних тем дітей безпосередньо вчили диференціювати пари слів, протилежні за значенням (*день – ніч, попереду – позаду, маленький-великий, візьми-поклади*)

Важливим напрямом роботи на цьому етапі розвитку імпресивного мовлення у дітей із ЗМР було оволодіння ними умінням розрізняти дієслова активного та зворотно-середнього стану (*умив-умився, одягає-одягається*). Робота у цьому напрямі проводилася за наступними етапами:

1. Засвоєння дієслова у зворотно-середньому стані (*умився*).
2. Розрізнення дієслів в активному та зворотно-середньому стані (*умив-умився*) на основі порівняння відповідних дій, які виконує спочатку дорослий, потім дитина.
3. Розрізнення дієслів в активному та зворотно-середньому стані на матеріалі малюнків із простим сюжетом, в яких різні особи виконують різні дії (наприклад, мама вмиває доньку та дівчинка вмивається тощо).
4. Диференціація дієслів в активному та зворотно-середньому стані на матеріалі малюнків із простим сюжетом, в яких одна й та ж особа виконує різні дії (наприклад, дівчинка вмиває ляльку, дівчинка вмивається, тощо).

Паралельно з цим нами проводилася робота з формування у дітей із ЗМР уміння розрізняти дієслова жіночого та чоловічого роду минулого часу, спочатку на матеріалі пар простих сюжетних малюнків, пізніше під час опрацювання складної за сюжетом картинки.

На третьому етапі корекційно-розвивального навчання проводилася активна робота щодо формування у малюків із ЗМР уміння диференціювати прислівники з просторовим значенням: *низько-високо, далеко-близько*.

Якщо на цьому етапі проводилася безпосередня робота з диференціації протилежних за значенням іменників, прикметників та дієслів (засвоєння значення окремих слів з пари відбувалося на попередніх етапах навчання), то формування у дітей уміння розрізняти протилежні за значенням прислівники передбачало обов'язкову попередню роботу над кожним прислівником з пари. Необхідність такої роботи зумовлювалася тим, що значення прислівників відрізняється більш вираженою абстрактністю (виражають якісну або кількісну ознаку дії чи стану та доповнюють значення дієслова, виражаючи різні обставини дії), на відміну, наприклад, від прикметників, які виражають ознаку, властивість або якість предмета (особи, явища).

Розвиток розуміння прислівників здійснювалося у процесі різноманітних рухових ігор із супроводженням мовлення, які проводилися індивідуально та з підгрупою дітей.

Як і на попередніх етапах корекційно-розвивального навчання, на третьому етапі здійснювалося формування уміння розуміти прийменникові

конструкції з прийменниками *в (у), на, під, над, з, із, за, по* під час виконання дітьми інструкцій дорослого, які містили зазначені прийменники, а також у процесі роботи над розвитком розуміння змісту сюжетних малюнків та дитячих художніх творів.

Одним з найважливіших завдань корекційно-розвивальної роботи на зазначеному етапі було розвиток у дітей із ЗМР розуміння питань за змістом складного сюжетного малюнка та змістом коротких віршів, казок та оповідань. Якщо на попередньому етапі логопедичної роботи ми з кожної лексичної теми опрацьовували по два нових художніх твору, то на цьому етапі ми вводили на кожному тижні тільки один новий вірш або оповідання з відповідної лексичної теми. Одночасно з опрацюванням нового матеріалу ми упродовж тижня на підгрупових заняттях закріплювали вже сформовані у дітей уміння на матеріалі художніх творів, вже знайомих малюкам (з попереднього етапу логопедичної роботи).

Закріплення розуміння змісту художнього твору здійснювалося, як і на попередньому етапі логопедичної роботи, вихователем на заняттях у процесі різних видів діяльності.

*Висновки.* Отже, застосування описаної нами методики розвитку імпресивного мовлення в дітей третього року життя із ЗМР дозволило нам до кінця навчального року підвищити у зазначеній категорії дітей загальний рівень розуміння мовлення: збагатити словниковий запас (номінативний, предикативний, прикметниковий, прислівниковий), сформувати у них свідоме ставлення до мовлення та тих мовних засобів, які використовуються у мовленні (свідоме оволодіння граматичними певними категоріями іменників та дієслів), розвинути розуміння інструкцій дорослого, що містять прийменникові конструкції, коротких віршів, казок та оповідань.

*Перспективи подальших досліджень.* Проблема формування імпресивного мовлення у дітей третього року життя із затримкою мовленнєвого розвитку не вичерпується результатами проведеного дослідження. До її подальших перспективних напрямів відносимо створення комплексних систем логопедичної роботи, спрямованих на стимуляцію експресивного мовлення дітей перших років життя; організацію взаємодії спеціалістів різних галузей (медичних працівників, психологів, дефектологів, педагогів) із метою створення індивідуальних програм корекції і розвитку мовлення у дітей раннього віку; розробку та впровадження програм і відповідних курсів щодо підготовки спеціалістів у системі вищої освіти для забезпечення раннього логопедичного втручання.

#### **Література:**

- 1. Бельтюков В. И.** Пути исследования механизма развития речи (у детей) / В. И. Бельтюков // Дефектология. – 1984. – № 3. – С. 24–30.
- 2. Богуш А. М.** Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / А. М. Богуш. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 22–84.
- 3. Манько Н. В.** Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку / Н. В. Манько. – К.:



КНТ, 2008. – 256 с. **4. Манько Н. В.** Планування та організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми третього року із затримкою мовленнєвого розвитку / Н. В. Манько, Н. М. Борисенко, К. Ю. Віттенберг та ін. / Базова програма «Я у Світі»: методичні рекомендації для вихователів ДНЗ [упоряд. О. Б. Полевікова]. – Х: Видав. група «Основа», 2009. – С. 228–251. – (Серія „Дошкільний навчальний заклад. Вихователю”).

**Манько Н. В., Ревуцька О. В. Логопедична робота з розвитку імпресивного мовлення у дітей третього року життя із затримкою мовленнєвого розвитку.**

Стаття присвячена актуальній проблемі подолання порушень мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку. Автор висвітлює методику логопедичної роботи з формування імпресивного мовлення у дітей третього року життя із затримкою мовленнєвого розвитку.

*Ключові слова:* ранній вік, діти із затримкою мовленнєвого розвитку, імпресивне мовлення, мовленнєвий розвиток, корекційно-розвивальне навчання, мовленнєва діяльність, мовленнєві уміння та навички.

**Манько Н. В. Ревуцкая Е. В. Логопедическая работа по развитию импрессивной речи у детей третьего года жизни с задержкой психического развития.**

Статья посвящена актуальной проблеме преодоления нарушений речевого развития у детей раннего возраста. Автор раскрывает методику логопедической работы по формированию импрессивной речи у детей третьего года жизни с задержкой речевого развития.

*Ключевые слова:* ранний возраст, дети с задержкой речевого развития, импрессивная речь, речевое развитие, коррекционно-развивающее обучение, речевая деятельность, речевые умения и навыки.

**Manko N., Revutskaja E. Speech therapy work to develop an impressive speech in the third year of life children with retardation of mental disorder.**

The article devoted to an actual problem overcoming of speech development deviations of young age children. The author describes the methods of logopaedical work of forming impressive speech of 3-year children with development detention.

*Key words:* young age children, children with delays of speech development, insight of speech, speech development, corrective-developing teaching, speech activity, speech skills.

УДК 376.36

**Махукова Т. В.**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ  
КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО  
ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТПМ ЗАСОБАМИ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ**

Науковий аналіз відхилень у оволодінні системою мови та мовленням дітей із ТПМ, в порівнянні з нормативним його розвитком (Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет та ін.), згідно теорії мовленнєвої діяльності (Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, П. Я. Гальперін, Т. М. Ушакова та ін.), дає можливість конкретизувати комплекс порушень формування мовленнєвих навичок в кожному з компонентів мовленнєвої системи: вимовній, лексичній, граматичній. Несформованість лексичних уявлень та узагальнень, семантичних полів слів, умінь оперування засвоєними лексичними знаками відповідно до правил їх сполучуваності, навичками відбору слів за їх основними семантичними ознаками, диференціацією слів за їх значенням, які відносяться до лексичного компоненту лінгвістичної компетенції, перешкоджають повноцінній побудові мовленнєвого висловлювання в ситуаціях спілкування дітьми з ТПМ. Корекція якісної недостатності лексико-семантичних узагальнень становить одне із основних завдань логопедичної практики.

Результати констатувального етапу нашого дослідження особливостей формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ засобами фразеологізмів засвідчують недостатні можливості оволодіння цим пластом лексики, що являє собою один із симптомів недорозвитку мовлення, негативний вплив якого позначився на результатах діагностичних завдань, виконаних молодшими школярами з ТПМ. Низький рівень успішності учнів з ТПМ особливо простежується при порівнянні із результатами робіт, виконаних в таких же умовах їх однолітками з мовленнєвою нормою.

Досягнення мети формування культури спілкування дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів можливе за умови застосування спеціальної методики, система прийомів якої ураховуватиме закономірності патологічного функціонування мовленнєво-мовного механізму у цієї категорії дітей та виявлені в ході констатувального експерименту особливості оволодіння таким мовним засобом, як фразеологізм.

Мета даної статті полягає у обґрунтуванні психолого-педагогічних умов корекційного навчання дітей молодшого шкільного віку з ТПМ для формування у них культури спілкування засобами фразеологізмів.

Організація формувальної експериментальної методики підпорядковується наступним вихідним положенням:

1. Не формальне створення і активація семантичних зв'язків, а причетність дитини до культурно-історичних знань і досвіду нації, соціальний контекст, єдність пізнавальних процесів і мови відіграють першорядну роль в активному використанні, запам'ятовуванні і розумінні того чи іншого значення мовного засобу, що принципово важливо при виборі змісту навчального матеріалу, його систематизації, організації усвідомлених дій молодшого школяра з цим матеріалом.

2. Орієнтувальна діяльність в ситуації спілкування супроводжує мовленнєве спілкування і становить її суттєву інтегральну частину, яка диктує вибір модальності, стилю мовлення, довільний вибір структури висловлювання і мовних засобів, варіанти невербальної поведінки. Навчання школярів культурі спілкування передбачає формування різних підсистем умінь: комунікативних, мовленнєвих, мовних, отже, і розробки збалансованої системи різних типів пізнавальних завдань і тренувальних вправ.

3. Оволодіння дитиною значенням фразеологізму і його функціонування в психіці дитини як засобу мовленнєвого спілкування відбувається на різних рівнях усвідомлення при взаємодії перцептивного, когнітивного та емоційно-оцінювального досвіду. Таким чином, зміст навчального матеріалу повинен бути представленим як об'єкт для оцінювання, в руслі ціннісних орієнтацій і практичної спрямованості, а система прийомів навчальної методики має бути націленою на формування образів явищ оточуючої дійсності, енциклопедичних та мовних знань.

4. Засвоєння фразеологізму як мовного засобу лексичного рівня відбувається через організацію послідовних довільних дій школяра на синтаксичному рівні, отже, мінімальними одиницями аналізу повинні виступати речення і текст, оскільки додатковий смисл та стилістичний потенціал фразеологізму розкривається в оточенні інших мовних знаків, мовному контексті.

Відповідно до наших передбачень, що послідовне підпорядкування прийомів навчання молодших школярів загальнопедагогічним, спеціально-психологічним та психолого-педагогічним принципам [2] та зазначеним вище вихідним положенням допоможе розв'язати таку проблему корекційно-педагогічного процесу як формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів, ми розробили програму формувального експерименту, яка включає:

- вибір методу навчання, як результат вивчення та узагальнення вітчизняного та зарубіжного теоретико-методичного надбання з проблеми, аналізу факторів, що мають вплив на реалізацію цілей навчального процесу, визначення серед них провідних і другорядних та системних зв'язків між ними, нашої методологічної позиції, в основі якої діяльниста та корекційно-розвивальна концепції навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку

(Л. С. Виготський, О. М. Леонтєв, О. О. Леонтєв, В. В. Давидов, В. І. Бондар, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет):

- виокремлення, обрання і представлення в певній системі прийомів, що здатні забезпечити ефективність навчання при зазначених програмовими вимогами цілях формування культури спілкування в початковій школі і особливостях навчального процесу, зумовлених необхідністю проведення корекційних заходів, обов'язкових при порушеннях мовленнєвого розвитку у дітей ТПМ;

- визначення змісту навчального матеріалу, здійснення розробки структурних елементів занять, прийомів організації спілкування, послідовності дій учнів при роботі з навчальним текстом та критеріїв вибору педагогом видів і форм роботи в кожному окремому випадку при плануванні та проведенні уроку та здійснення поетапного експериментального навчання в групах молодших школярів з ТПМ;

- здійснення порівняльного аналізу ефективності системи роботи з формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ засобами фразеологізмів в рамках пропонованої методики;

- рекомендації до застосування розробленої методики в шкільну практику за умови одержання підвищених результатів формування культури спілкування молодших школярів з ТПМ засобами фразеологізмів в напрямку його оптимізації.

Мета і умови реалізації експериментальної програми зумовлюють постановку наступних завдань:

- організувати таку систему прийомів формування культури спілкування засобами фразеологізмів, яка в рамках даної методики дозволить максимально задіяти мотиваційні, інтелектуально-пізнавальні, емоційно-вольові і смислові сфери особистості молодших школярів з ТПМ;

- забезпечити засвоєння учнями комунікативних, мовленнєвих і мовних знань з урахуванням вікових особливостей їх мисленнєвої діяльності, попереднього пізнавального і мовленнєвого досвіду, закономірностей сприйняття та породження висловлювань з урахуванням відхилень у функціонуванні дій та операцій з мовними одиницями, характерними для порушень мовленнєвого розвитку;

- забезпечити умови для формування уявлень у молодших школярів з ТПМ про функціонально-стилістичну роль фразеологізмів в процесах спілкування, що становить собою передумову довільного вибору мовних засобів в процесах породження висловлювань, в залежності від особливостей комунікативної ситуації;

- в систематизації планованого до засвоєння молодшими школярами необхідного мінімуму фразеологізмів, як мовних засобів спілкування, одночасно керуватися і етнічними традиціями і вимогами сучасного українського суспільства;

- організувати довільну, намірену, поетапну діяльність молодших школярів з ТПМ із навчальним матеріалом для корекції дефектних і розвитку збережених мовних і мовленнєвих операцій з переведенням їх в усвідомлені уміння активного використання фразеологізмів для забезпечення нового рівня практики мовленнєвого спілкування та обміну інформацією в різних ситуаціях і з різними цілями.

Закономірним на даному етапі нашого дослідження є вибір адекватних методів навчання, в зв'язку з чим було здійснено аналіз відповідної літератури, присвяченої характеристиці їх змісту та існуючим класифікаціям (Ю. К. Бабанський, І. К. Білодід, Л. А. Булаховський, М. С. Вашуленко, В. І. Масальський, О. Я. Савченко, Н. Н. Скаткін, І. Я. Лернер та ін.). Оскільки наша методика, окрім загальної мети навчання мови, такої як формування мовленнєвої діяльності засобом якої є мова, передбачає корекційні цілі і розробляється з урахуванням особливостей психічного і мовленнєвого розвитку молодших школярів з ТПМ, доцільно зробити посилання на В. В. Тарасун, як автора перспективної вітчизняної концепції навчання і виховання школярів з тяжкими порушеннями мовлення [2]. Автор здійснює критичний аналіз існуючих класифікацій методів навчання з урахуванням мети, завдань, специфіки корекційного процесу та контингенту учнів в спеціальній школі, обґрунтовує свої висновки щодо переваг, недоліків окремих методів і шляхів їх подолання відповідно до положень методологічної основи спеціальної педагогіки (В. І. Бондар, В. М. Синьов, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, О. П. Хохліна, М. К. Шеремет). Керуючись точкою зору автора логодидактики на проблему методів в корекційному навчанні та метою і завданнями методики формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ засобами фразеологізмів, ми здійснюємо вибір методів, застосування яких, згідно наших передбачень, дасть найбільший ефект в зазначених умовах.

В термінології розробленої Ю. К. Бабанським класифікації основних груп методів організації навчально-пізнавальної діяльності в аспекті передачі і сприйняття навчальної інформації найбільшу дієвість, на нашу думку, представляє практичний метод [1], який характеризується принципом комунікативності.

Принцип комунікативності передбачає природність діяльності спілкування для формування у молодших школярів з ТПМ комунікативних, мовленнєвих навичок та умінь, активне використання мови з метою спілкування, стимулює засвоєння мовних засобів, зокрема фразеологізмів, як невід'ємної складової лексичного запасу. Ситуації розуміння і спілкування включають когнітивні операції, процеси пам'яті, об'єднані завданням виділення не просто значень окремих слів, але і смислу повідомлення в цілому. Застосування практичного методу з

метою формування умінь мовленнєвої комунікації, уточнення значень, поповнення словника за умови нормального розвитку дитини успішно вирішуються в ході шкільного навчання відповідно до існуючого програмно-методичного забезпечення [2].

Урахування негативної дії порушень мовлення на процеси розвитку спілкування школярів з ТПМ вносить особливості в застосуванні практичного методу в пропонованій методиці навчання даної категорії дітей. При збереженості смислового рівня побудови висловлювання у молодших школярів з ТПМ (О. Р. Лурія, Т. М. Ахутіна, О. М. Корнєв, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет), який направляє мотиваційними, когнітивними невербальними процесами і сприяє позитивному прогнозу цілеспрямованого розвитку умінь комунікації у дітей з ТПМ, у них на дефектній основі відбувається становлення формально-граматичного, лексичного рівня, що значно звужує можливості породження різноманітних поверхневих реалізацій однієї і тієї ж глибинної структури. З метою попередження гальмуючої дії дефекту формально-граматичної сторони мовлення на ефективність розвитку культури спілкування у молодших школярів з ТПМ і для реалізації високого потенціалу застосування практичного методу, при розробці нашої методики поряд з принципом комунікативності ми керуємося принципом усвідомленості. Отже, застосування в цілях формування культури спілкування школярів з ТПМ засобами фразеологізмів практичного методу, який характеризується принципом комунікативності, ми розуміємо не як виключно усне спілкування в процесі навчання, але як організацію свідомої пізнавальної діяльності учня для оволодіння, в першу чергу, мовними знаннями, операціями з мовним матеріалом як засобом спілкування, переважно з фразеологізмами, відповідно до вимог принципу усвідомленості, оскільки система мови в цілому і семантичний її компонент зокрема, засвоюється тільки шляхом усвідомлення.

Таким чином, провідним методом нашої експериментальної методики формування культури спілкування у школярів молодшого шкільного віку з ТПМ засобами фразеологізмів ми обираємо практичний метод, який підпорядковується методичним принципам комунікативності і усвідомленості.

В логічному аспекті, ми надаємо перевагу застосуванню дедуктивного методу (М. С. Вашуленко, І. С. Марченко, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет та ін.). Від формування у школярів з ТПМ уявлень при типові ситуації спілкування та їх обов'язкові компоненти, поняття про мовленнєве повідомлення, його синтаксичну організацію і зміст, до виділення мовних засобів і презентацію серед них найуживаніших в мовленнєвих висловлюваннях фразеологізмів, визначення їх значення та експресивно-оцінювальної стилістичної ролі – така логіка навчальної діяльності учнів (від більш загального знання



до конкретного) при формуванні усвідомлених знань про предмет навчальння.

Інформаційно-пошуковий метод (М. С. Вашуленко, І. С. Марченко, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет) ми вважаємо найбільш доцільним в аспекті особливостей організації пізнавальної діяльності молодших школярів з ТПМ для реалізації мети і завдань експериментальної методики.

Можливості аналізу властивостей лексичної одиниці у висловлюванні, художньому тексті передбачає необхідність звернення дитини до вже набутих знань – як спонтанних практичних узагальнень, так і знань, отриманих вже в процесі цілеспрямованого навчання. Дані констатувального експерименту свідчать про надзвичайно низький рівень дотероретичних узагальнень молодших школярів з ТПМ про функціонально-стилістичну роль фразеологізмів в актах спілкування, а методика пропедевтичного навчання фразеології в початковій школі недостатньо розроблена, про що свідчить відсутність в шкільних підручниках відомостей про поняття фразеологізму та відповідної системи вправ і, як наслідок, невідповідність умінь та навичок учнів розробленим освітнім стандартам в сфері фразеології не тільки в експериментальній, але і в контрольній групах. Ці вихідні факти зумовлюють необхідність такого методу організації діяльності школярів з мовними засобами, який через виділення, спостереження, аналіз та узагальнення смислових особливостей в семантиці слова, через перенесення значень та синонімію стане основою формування нового поняття (поняття фразеологізму), яке здатне відбити специфічні особливості нової для молодших школярів з ТПМ мовної одиниці в контексті мовленнєвого спілкування. Такий шлях отримання знань в нашій програмі відповідає психологічним вимогам (Л. Й. Айдарова, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, О. О. Леонтєв, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет), серед яких головним є введення в навчальну програму аспекту діяльності, дій школярів, успішній реалізації якої в найбільшій мірі відповідає інформаційно-пошуковий метод.

Таким чином, за обраними нами методами стоїть конкретна методологічна база – теорія діяльності (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, С. Г. Костюк, О. М. Леонтєв та ін.), вітчизняна теорія навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку (В. І. Бондар, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, О. П. Хохліна, М. К. Шеремет), концепція навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення (Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет).

Змістову та діяльнісну сторони розробленої нами експериментальної методики формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ засобами фразеологізмів,

відповідно до трьох етапів корекційного навчання, буде представлено в наступних публікаціях у фахових збірниках наукових статей.

**Література:**

- 1. Бабанский Ю. К.** Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
- 2. Тарасун В. В.** Логодидактика : навч. посібник / В. В. Тарасун. – 2-е видання. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 392 с.
- 3. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Вашуленко ; за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.**

**Махукова Т. В. Психолого-педагогічні умови формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ засобами фразеологізмів.**

Стаття висвітлює постановку завдань формувального експерименту, обґрунтування психолого-педагогічних умов та вибору методів формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ засобами фразеологізмів.

*Ключові слова:* методика формувального експерименту, принципи усвідомленості, комунікативності; дедуктивний, практичний методи, культура спілкування; фразеологізм, молодші школярі з ТПМ.

**Махукова Т. В. Психолого-педагогические условия формирования культуры общения у детей младшего школьного возраста с ТНР средствами фразеологизмов.**

Статья освещает постановку задач формирующего эксперимента, обоснование психолого-педагогических условий и выбора методов формирования культуры общения у детей младшего школьного возраста с ТНР средствами фразеологизмов.

*Ключевые слова:* методика формирующего эксперимента; принципы осознанности, коммуникативности; дедуктивный, практический методы; культура общения; фразеологизм; младшие школьники с ТНР.

**Mahukova T. Psychological and pedagogical conditions of a culture forming of communication in primary school children with SSD by means of a phraseologism.**

The article discovers setting goals of forming experiment, justify of psychological and pedagogical conditions and methods of selecting a culture of communication in primary school age children with SSD by means of phraseologism.

*Keywords:* methods of forming the experiment, the principles of awareness, communicative, deductive, practical methods, culture of communication; phraseologism, primary school age children with SSD.

УДК 378.091

**Пахомова Н. Г.**

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СИСТЕМНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Професійна підготовка кваліфікованих кадрів, як системна діяльність держави щодо конкретної особистості, суспільства в цілому висвітлена у законодавчій, виконавчій, судовій, інформаційній та інших сферах. Вони мають на меті створення соціально-економічних, політичних, організаційних, правових умов для поширення системного підходу до освітніх процесів, розвитку інтелектуального та духовного потенціалу українського суспільства. Головні напрями і показники державної інноваційної політики визначені у “Концепції науково-технічного та інноваційного розвитку України” (1999р.), Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті та проголошено, що лише за умови зростання освітнього потенціалу суспільства може бути забезпечене “впровадження нових і новітніх інформаційних технологій, що дасть змогу протягом 10-15 років скоротити відставання у темпах розвитку, а з часом – суттєво наблизитися до рівня і способу організації життєдіяльності розвинутих країн світу”.

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

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

Різним аспектам проблеми підготовки дефектологів присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Бондаря, І. Дмитрієвої, С. Миронової, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун,

Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та ін. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишилося обґрунтування методологічних основ системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки дефектологів.

У зв'язку з цим, метою нашого дослідження є визначення методологічної основи системності професійної підготовки дефектологів. Тому **завданнями** нашого дослідження є: ретроспективний аналіз літератури з означеної проблеми, визначення методологічних основ системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки дефектологів, розуміючи під ними систему організації процесу професійного становлення студентів педагогічних вищих навчальних закладів як суб'єктів модернізації освітніх процесів у ВНЗ.

Ефективність і результативність організації системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки дефектологів повинна оцінюватися з методологічних позицій, які мають бути покладені в основу подальшого теоретичного й експериментального дослідження цієї проблеми у вищих педагогічних навчальних закладах.

Філософський словник визначає *методологію* як систему принципів і способів організації й побудови теоретичної й практичної діяльності, а також учення про цю систему [3, с. 350]. В узагальненому вигляді методологія розглядається як учення про організацію діяльності, що визначає й предмет методології – організацію діяльності.

С.У. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» визначає методологію як «сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці». Учений зазначає, що це є «вчення про методи пізнання й перетворення дійсності», і розрізняє часткову методологію, загальну методологію, філософську методологію тощо [2, с. 207].

Таким чином, методологія, як учення, розглядає організацію діяльності. Організувати діяльність означає впорядкувати її в цілісну систему з чітко визначеними певними характеристиками, логічною структурою й процесом її здійснення. При цьому логічна структура діяльності, що досліджується на методологічному рівні, має містити опис наступних компонентів: суб'єкта, об'єкта, предмета, форм, засобів, методів діяльності, її результатів.

З окреслених вище засад методології задля об'єктивності й усебічності теоретичного обґрунтування вихідних положень досліджуваної проблеми, з урахуванням її специфічності, шляхом поєднання конкретної проблематики з загальнонауковою методологією нами буде здійснений аналіз сутності організації системності педагогічної, психологічної і медичної підготовки дефектологів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Первісною філософською основою системності підготовки студента вважаємо теорію пізнання (гносеологію), яка виступає важливою умовою здобуття професійних знань та самопізнання людини. Гносеологія визначається як філософське вчення про загальне в пізнавальних взаємовідносинах суб'єкта й об'єкта. За умови уважного методологічного аналізу, з'ясовується, що філософське вчення про знання є науковим

підґрунтям пояснення основних педагогічних явищ, зокрема, системності підготовки, й розкриття закономірностей її організації.

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

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

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

Дотримання принципів гуманізації й гуманітаризації освіти забезпечує включення загальнолюдських ціннісних настанов й орієнтацій до змісту системності професійної підготовки, без яких не виявляється можливим організація й здійснення будь-якого різновиду навчання, оскільки усвідомлення цінності отриманих знань, умінь і навичок має усвідомлюватись на достатньо високому рівні задля їх подальшого збагачення та розширення за циклічним принципом: чим більших обсягів інформації й сталих системних знань здобуває людина, тим більше можливостей вона отримує для себе щодо їх подальшого збагачення та системного узагальнення.

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

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

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

Основи системного (цілісного) й діяльнісного підходів дають змогу теоретично обумовити основні положення щодо дослідження проблеми системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах.

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

Виходячи з даних методологічних засад пропонуємо *широке розуміння* системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки дефектологів у вищих педагогічних навчальних закладах, як інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси оволодіння професійними знаннями і вміннями, формування професійної компетентності та професійного становлення, що відбивається на здатності особистості до відтворення системних психолого-педагогічних та медичних знань та самовдосконалення у професійній діяльності. Широке розуміння системності підготовки дефектологів у вищих педагогічних навчальних закладах забезпечує можливість усебічного концептуального теоретико-методологічного обґрунтування власне процесу організації системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки й його основних педагогічних положень, а також формулювання категоріального апарату на рівні дефініцій, надає додаткові можливості для цілісного сприйняття не лише самої навчальної діяльності студентів, а й передбачає усвідомлення місця й ролі педагогічної,



психологічної та медичної підготовки як системи в загальному навчальному процесі вищої педагогічної школи, показує її зв'язки з іншими видами діяльності. Поєднання на інтегративному рівні педагогічної, психологічної та медичної підготовки забезпечує їх діалектичну єдність, максимальне взаємопроникнення, що сприяє підвищенню ефективності й результативності організації важливої й досить специфічної, докорінно змінюваної з урахуванням сучасних вимог до фахівця-дефектолога навчальної діяльності.

Відтак, широке розуміння системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки дефектологів у вищих педагогічних навчальних закладів виступає в якості теоретичної основи. Вузьке розуміння системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах допомагає визначити шляхи практичної реалізації, утілення в реальний навчальний процес. З проекцією на практичну реалізацію системність педагогічної, психологічної та медичної підготовки дефектологів слід розуміти як оптимальне інтегративне використання традиційних і новітніх інноваційних форм, методів і засобів навчання (викладачем і студентом), спрямованих на ефективне й результативне засвоєння психолого-педагогічних та медичних знань і способів їх здобуття на рівні професійно-педагогічного, медико-біологічного, фахово-предметного, методичного й загальнокультурного аспектів.

Таким чином, методологічною основою міждисциплінарності і системності педагогічної, психологічної та медичної підготовки дефектологів у вищих навчальних закладах виступають теорію пізнання (гносеологія), аксіологічний підхід, принципи гуманізації й гуманітаризації навчання, системний (цілісний) і діяльнісний підходи.

#### **Література:**

1. **Алексюк А. М.** Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник [для студ. вищ.нав.закл.] / А. М. Алексюк. – К.:Либідь, 1998. – 560 с.
2. **Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К., 1997. – С. 331.
3. **Философский словарь** / ред. И. Т. Фролов. – [5-е изд.] – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

#### **Пахомова Н. Г. Методологічні основи системності професійної підготовки.**

В статті представлено методологічні основи системності педагогічної, психологічної і медичної підготовки дефектологів.

*Ключові слова:* система, системність, методологія, методологічні основи.

#### **Пахомова Н. Г. Методологические основы системности профессиональной подготовки.**

В статье представлены методологические основы системности педагогической, психологической и медицинской подготовки дефектологов.

*Ключевые слова:* система, системность, методология, методологические основы.

**Pakhomova N. The methodological basis of the professional training**

In the article has presented the methodological basis of the systemetic pedagogical, psychological and medical preparation for defectologists.

*Key words:* system, systemetic, methodology, methodological basis.

УДК 376.352+373.2

**Томіч Л. М.**

**СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ТА ДІЯЛЬНОСТІ ЛОГОПЕДІВ В СИСТЕМІ РЕАБІЛІТАЦІЇ  
ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

Неухльний ріст числа дітей, що мають різні форми відхилень у фізичному й психічному розвитку, актуалізує потребу у кваліфікованих кадрах. Гуманізація відношення суспільства до осіб із проблемами в розвитку та інтеграція їх в усі сфери соціального життя вносить істотні корективи в професійну діяльність логопедів, психологів, педагогів. У зв'язку із цим пред'являються якісно нові вимоги до фахівців системи реабілітації, здатних поєднувати фундаментальність професійних базових знань із інноваційністю мислення й практико-орієнтованим, дослідницьким підходам до розв'язання конкретних проблем. Сучасним корекційно-освітнім закладам необхідні педагоги-професіонали, тому що саме в дитинстві закладаються основи особистості людини, її фізичного й духовного здоров'я.

Повнота реалізації реабілітаційних завдань неможлива при відсутності найважливішого фактора – сформованості повноцінної мовної діяльності. Необхідність логопедичної роботи в системі реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку визначається, насамперед, значимістю мовлення в психічному розвитку, в організації й розвитку психічної діяльності дитини. У зв'язку із цим у процесі реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, поряд з основними корекційними завданнями, стоїть завдання подолання мовленнєвих порушень, виховання особистості, здатної активно реалізувати свої здатності, пізнавальні й соціальні потреби.

Науковими дослідженнями в галузі корекційної педагогіки доведене винятково важливе значення раннього розпізнавання дефекту і його ранньої корекції. Установлений найбільш оптимальний час для початку корекційної роботи з дітьми, що мають дефекти розвитку – дошкільний вік, тому що саме в цей період відбувається інтенсивний

морфофункціональний розвиток мозку, закладається й розвивається почуттєва база пізнання, орієнтовно-дослідницька діяльність, формуються механізми пам'яті, мислення, мовлення. Тому дуже важливо, щоб на цьому етапі взаємодії з дітьми з порушеннями розвитку, працювали професійно-компетентні фахівці, що не тільки розуміють ступінь відповідальності, який вони беруть на себе за виховання й навчання дітей, але й знаючи сутність педагогічного процесу, особливості й закономірності корекційно-педагогічного впливу на дітей, правильно вибирають методи й засоби педагогічного впливу, грамотно аналізують досягнуті результати. Очевидно, що здійснення науково-обґрунтованої логопедичної роботи можливо за умови професійної компетентності логопедів, детальної розробки діяльності логопеда й реалізації на практиці вищезгаданих аспектів відповідно цілям й завданнями реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень по даній науковій проблемі свідчить про те, що багатьма авторами поняття «професійна компетентність» і «професіоналізм» найчастіше трактуються як синоніми. Однак у визначенні їх сутності є відмінності. Професійна компетентність - складний інтегративний утвір, що включає широкий діапазон компонентів, які являють собою сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, особистісних якостей, поглядів і переконань, досвіду, що визначають функціонуючу й соціально-психологічну готовність педагога до творчого вирішення проблем освітнього процесу. Термін «професіоналізм» у цей час не знайшов однозначного тлумачення в психолого-педагогічних дослідженнях, стосовно до діяльності педагога основні його характеристики обґрунтовуються в роботах багатьох авторів [1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9]. Під професіоналізмом розуміють «нормативні вимоги професії до особистості людини. Тут професіоналізм - це сукупність, набір особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання праці». Таке розуміння умовне називається «нормативним професіоналізмом» [6, с. 31].

Оперуючи поняттям «професіоналізм», пропонується враховувати той факт, що його конкретний прояв багато в чому буде детермінований предметним середовищем, у якому здійснюється діяльність. Отже, у загальному виді суб'єкт педагогічної діяльності може розглядатися як професіонал у системі типу «людина – людина» [3, с.62–63]. До сутнісних характеристик професіоналізму представників педагогічної професії слід віднести гностичні, комунікативні, управлінські й проєктивні групи вмінь. Вимоги до виконавчо-рухової сторони праці передбачають наступні особливості: професійно поставлене мовлення – чіткість, роздільність, зручний для слухачів темп, ясність, емоційність; виразність рухів і міміки, точність і координація рухів. Пізнавальна діяльність педагога багато в чому визначається складністю, динамікою, нестандартністю предметів розгляду, впливу, пошуку, принциповою нечіткістю меж, що розділяють соціальні явища, що припускає

спостережливість, уміння моделювати внутрішній мир співрозмовника. Особливості саморегуляції в цьому випадку характеризуються необхідністю постійного вдосконалювання своїх знань і навичок, умінням строго погоджувати свою поведінку, звернену до інших людей. Праці педагога властиві комплексний характер і віддаленість кінцевої мети, розмитість цільових орієнтирів, обумовлених реальним контингентом, що навчаються. Постановка педагогічних завдань і ухвалення рішення здійснюються педагогом в умовах невизначеності, вони (завдання) відстрочені за часом від результатів. Вибір способів діяльності визначається положенням, згідно з яким на духовний світ особистості можна впливати тільки духовним світом іншої особистості - педагога, способи праці носять комплексний характер. Результати праці педагога визначаються якісними позитивними змінами в психічному розвитку дитини і є складно вимірними. У цьому випадку, стає зрозумілим те, що професіоналізм педагогічної діяльності полягає «у привнесенні елементів наукового дослідження з метою контролю, самоконтролю міри її продуктивності». При цьому продуктивність характеризується як «система й послідовність педагогічно доцільних дій, пов'язаних з розв'язанням педагогічних завдань, що забезпечує за відведений на навчально-виховний процес час досягнення шуканого кінцевого результату у відношенні всіх або переважної більшості учнів» [4, с. 9]. Це забезпечується за рахунок синтезу фундаментальних знань, умінь, здатностей, усвідомлених соціально-особистісних позицій і настанов, ціннісних орієнтацій, духовно моральних якостей особистості, виконання суб'єктивно-соціальних ролей, що і характеризує професіоналізм педагога [1]. Таким чином, професіоналізм означає «вищу якість, глибоке оволодіння професією, як якісне, професійне її виконання» [9, с. 8]. При цьому, якісною характеристикою педагога як суб'єкта педагогічної діяльності, тобто його професіоналізму, є високий рівень професійної компетентності й особистісна готовність до продуктивного вирішення педагогічних завдань. Співвідношення понять «професіоналізм» і «професійна компетентність» мають односпрямований вектор досконалості діяльності, вищої якості й рівня її здійснення. Професіоналізм людини поряд з компетентністю забезпечується професійною спрямованістю й наявністю професійно важливих якостей особистості. Високого рівня професіоналізму людина досягає в процесі оволодіння й тривалого виконання діяльності. Отже, професійна компетентність педагога є основою формування професіоналізму фахівця, і знак рівності між ними ставити не можна.

Першорядне значення для ефективності логопедичної роботи з навчання, виховання, корекції й профілактиці порушень мовлення дітей має особистість педагога, яка повинна бути глибоко компетентною й характеризуватися наступними якостями: гуманістична переконаність, громадянська й моральна зрілість; пізнавальна й педагогічна спрямованість; захопленість професією, любов до дітей; вимогливість до

себе й навколишнім, справедливість, витримка й самокритичність; педагогічна творча уява й спостережливність; щирість, скромність, відповідальність, твердість і послідовність у словах і діях. Логопед повинен мати систему загальнотеоретичних і спеціальних професійних знань, сукупність і широта яких формує в нього уявлення про типологію й структуру аномального розвитку, про способи попередження й подолання мовленнєвої недостатності, про методи психолого-педагогічного впливу [5].

Логопед повинен уміти точно діагностувати мовленнєві порушення, володіти прийомами й методами їх усунення й корекції, проводити профілактичну роботу з попередження, володіти спеціальними методами навчання дітей з мовленнєвими розладами рідної мови, як у дошкільному, так і в шкільному віці, добре знати психологічні особливості дітей з мовленнєвою патологією, володіти прийомами й методами їх виховання, корекції й розвитку в них вищих коркових функцій. Специфічним для такого педагога є те, що він одночасно виконує й психологічну й педагогічну корекцію. «Особистість логопеда, його стан, включенність у корекційно-педагогічне навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку повністю відображаються на стані, поведінці, особистісних проявах дітей у наступні роки» [5]. Успіх у виконанні цих завдань залежить від наявності в нього глибоких професійних знань і навичок, орієнтації в сучасних і закордонних досягненнях суміжних з логопедією наук, а також від його творчої активності та ініціативи. Професійна компетентність логопеда включає знання програм, шкільних підручників, посібників з логопедії.

Логопед повинен вести пошук найкращих засобів корекції мовлення дітей, узагальнюючи передовий досвід. Уміння, якими він повинен володіти, широкі й різноманітні: навчально-пізнавальні (робота з літературою, спостереження за дитиною, моделювання педагогічного процесу, вибір оптимальних шляхів корекційно-виховного впливу); навчально-організаційні (перспективне й календарне планування, проведення індивідуальних і групових занять, створення обладнання, забезпечення комплексності впливу й визначення в цьому комплексі своєї реальної участі); навчально-педагогічні (аналіз кожного випадку, вибір адекватних засобів корекції). Особливе значення у роботі з дітьми-логопатами та їх батьками набуває вибагливе дотримання принципів деонтології - сукупність етичних норм і принципів поведінки працівника при виконанні своїх професійних обов'язків. Педагогічна деонтологія містить у собі вчення про педагогічну етику й естетику, педагогічний обов'язок й моральність. Дотримання її вимагає від логопеда розуміння психології батьків дитини з мовленнєвими розладами й співпереживання з ними [5].

Зазначені вимоги до особистості логопеда висувають і особливі вимоги до його професійної діяльності. Логопед повинен володіти вмінням здійснювати психолого-педагогічне обстеження з метою

визначення ходу психічного розвитку, у відповідності віковим нормам, а також: методами диференціальної діагностики для визначення типу порушень; методами консультування дітей і дорослих з відхиленнями в мовленнєвому розвитку, їх батьків і педагогів із проблем навчання, розвитку, життєвого й професійного самовизначення; методами психопрофілактичної роботи, спрямованої на створення сприятливого психологічного клімату в освітньому закладі, сім'ї; уміннями й прийомами навчання дітей з порушеннями мовлення навчальним предметам у загальноосвітніх спеціальних корекційних закладах; методами виховання дітей з мовленнєвою патологією; знаннями про профілактику й методи корекції звичок, що наносять збиток здоров'ю, способах захисту від несприятливого впливу соціального середовища; способами надання психологічної допомоги в небезпечних і надзвичайних ситуаціях природного, техногенного й соціального походження; сприяє підвищенню психолого-педагогічної культури педагогів і батьків; навичками організації й проведення науково-дослідної роботи.

Видами професійної діяльності логопеда виступають: викладацька, навчальна, виховна, корекційно-розвивальна, діагностико-аналітична, культурно-просвітницька, науково-методична, управлінська. У силу великого обсягу й багатогранності професійної діяльності логопеда доводиться представляти її у вигляді моделі, яка в згорнутому виді відображає найбільш істотні риси цієї діяльності. Практично в якості такої моделі виступають кваліфікаційні характеристики (вимоги до вмінь, знань і особистісним якостям фахівців). Модель функціонуючого фахівця включає компоненти, що безперечно впливають на ефективність професійної діяльності та які забезпечують контроль над нею, легко діагностуються, що створюють можливість втручання й корекції. Модель фахівця ґрунтується на його функціях. Отже, визначивши посадові функції працюючого логопеда, можна буде побудувати модель його діяльності. До основних функцій логопеда відносяться:

- Діагностична функція – проявляється в обстеженні дітей і визначенні типу порушень;
- Корекційна функція – участь логопеда в здійсненні системи спеціальних логопедичних заходів, спрямованих на подолання або ослаблення недоліків розвитку, властивих дітям з порушеннями мовлення, що й сприяють не тільки виправленню окремих порушень, але й формуванню особистості в цілому.
- Навчальна функція – виражається в стимуляції й керуванні активністю дитини, у результаті якої в неї формуються певні знання, уміння й навички.
- Виховна функція – проявляється в процесі цілеспрямованого формування гармонічно розвиненої особистості за допомогою спеціально розроблених і науково обґрунтованих засобів,



форм і методів впливу. Виховна функція включає й керівництво взаєностосунками дітей з метою створення педагогічно доцільного, сприятливого мікроклімату для психічного розвитку кожної дитини.

- Дослідницька функція - діяльність логопеда неможлива без глибокого аналізу досвіду логопедичної й педагогічної діяльності, без щоденного пошуку нового, аналізу передового досвіду й нововведень.

- Функція психолого-педагогічної освіти батьків - забезпечуючи єдність зусиль дитячого закладу й родини, логопед виступає перед батьками і як пропагандист логопедичних і педагогічних знань. Без виховної, просвітницької роботи з батьками неможливо добитися значних успіхів у формуванні особистості дитини.

- Функція самоосвіти – працювати сьогодні на рівні пропонуваного до сучасного вчителя-логопеда вимог неможливо без постійного збагачення знаннями нових досліджень в галузі педагогіки, психології, медицини й логопедії, тому даній функції в даний момент надається особливе значення [5].

Визначивши основні професійні функції логопеда, ми позначили ті галузі знань, умінь, навичок, у яких логопеди повинні бути компетентні. Таким чином, вичленовування посадових обов'язків логопеда допомогло встановити особливості його професійної компетентності. Під особливостями розуміються властивості, які відрізняють яке-небудь явище від інших. Професійна компетентність педагога в нашому дослідженні, представлена сукупністю загальнопедагогічної, спеціальної, технологічної, комунікативної й рефлексивної компетенцій. Так, як логопед представник педагогічної професії, то він, як і будь-який педагог, повинен володіти якоюсь сукупністю компетенцій. Особливості ж його професійної компетентності, на наш погляд, повинні бути обумовлені здатністю виконувати певні специфічні – професійні обов'язки, що відрізняють його як фахівця від інших педагогів.

Виконуючи всі основні трудові функції, розкриті вище, логопед повинен урахувати: 1) Вікові особливості дітей. Діти із проблемами в розвитку особливо чутливі й ранимі, тому для логопеда важливі товариськість, справжня зацікавленість у самому спілкуванні, логопед повинен володіти демократичним стилем спілкування, що припускають взаємне емоційне співпереживання; 2) Індивідуальні особливості дітей. Навчання й виховання дітей з порушеннями мовлення повинне здійснюватися з позицій індивідуально-диференційованого підходу, тобто, з однієї сторони необхідно враховувати індивідуально-типологічні особливості кожної дитини, з іншого боку - особливості групи дітей у цілому; 3) Основні принципи корекційної роботи. Одним з них є принцип комунікативної спрямованості навчання й виховання дітей з порушеннями мовлення. Він означає необхідність спеціальної уваги до розвитку мовлення як основного засобу комунікації, а також цілеспрямованого формування навичок спілкування дітей з дорослими й

з однолітками; 4) Обов'язковість тісного співробітництва з усіма фахівцями, задіяними в корекційний процес. Логопед повинен володіти прийомами професійного спілкування з колегами для досягнення максимально позитивного результату в справі корекції відхилень у мовленнєвому розвитку дитини.

Розглянута модель професійної компетентності логопеда є основою для роботи фахівця з дітьми з порушеннями мовлення. В основу даної моделі покладене припущення про те, що професійна компетентність фахівця – синтез конкретних професійних компетенцій. Компетентністний підхід припускає розробку критеріїв сформованості професіоналізму. Критерій – «ознака, міряло» [10] за яким можна судити про те, наскільки фахівець підготовлений до свідомого виконання своїх обов'язків і до того, щоб згодом ефективно проявляти свою компетентність при вирішенні різноманітних корекційно-педагогічних завдань. Виділення критеріїв та їх показників є необхідним для встановлення рівнів сформованості професійної компетентності логопеда. Під рівнем звичайно розуміється ступінь розвитку якої-небудь якості. Особливо відзначимо, що в пропонованій характеристиці рівнів відсутнє опис сформованості загальнопедагогічної компетенції, оскільки метою нашої роботи є виділення особливостей компетенцій у конкретній категорії фахівців. Показники й критерії сформованості професійної компетентності логопеда дозволили виділити її рівні:

Прагматичний рівень (високий): спеціальна компетенція: логопед володіє системою знань про виховання й навчання дітей з порушеннями в розвитку мовлення, використовує їх у своїй роботі; технологічна компетенція: логопед уміє самостійно планувати й організовувати свою діяльність і діяльність дітей; методично грамотно проводити корекційні заняття й загальноосвітні заходи, використовуючи при цьому спеціальні прийоми й засоби навчання; проявляє творчість при проведенні корекційної роботи з дітьми; комунікативна компетенція: логопед уміє встановити контакт із будь-якою дитиною, враховує при цьому її індивідуальні особливості; зацікавлений у діловому співробітництві з колегами, вступає з ними у взаємодію; уміє встановити доброзичливий стосунки з батьками, включати їх у корекційну роботу; рефлексивна компетенція: логопед здатний вибрати оптимальне рішення у різних педагогічних ситуаціях, помічає свої помилки в роботі й прагне їх справити.

Репродуктивний рівень (середній): спеціальна компетенція: логопед володіє окремими знаннями про виховання й навчання дітей із проблемами в розвитку, використовує деякі з них у своїй роботі; технологічна компетенція: логопед може самостійно планувати окремі виховно-освітні процеси, але планування здійснюється на основі неповного аналізу результатів попередньої діяльності; зазнає труднощів у реалізації своїх задумів; творче відношення до роботи проявляється не завжди, в основному відбувається запозичення прийомів корекційно-

виховної роботи від колег; комунікативна компетенція: логопед не завжди вміє знайти підхід до дітей, іноді пред'являє до дітей неадекватні вимоги; розуміє необхідність взаємозв'язку з колегами по роботі, але зазнає труднощів у встановленні ділових контактів; спілкування з батьками вихованців частіше виникає стихійно, по необхідності; рефлексивна компетенція: недостатньо володіє необхідними для логопеда вміннями, бачить свої недоліки в роботі, але не завжди здатний установити їхні причини.

Адаптивний рівень (низький): спеціальна компетенція: знання з питань діагностики, корекції й навчання дітей з порушеннями мовлення відрізняються обмеженістю, фрагментарністю; технологічна компетенція: при плануванні логопед допускає серйозні помилки, воно здійснюється формально, безсистемно, без урахування досягнуті дітьми результати, при проведенні роботи з дітьми не враховується принцип корекційної спрямованості й системності; володіє окремими діагностичними прийомами, але використовує їх без аналізу ситуації, творчість у роботі не проявляється; комунікативна компетенція: робота з дітьми ведеться без урахування їх індивідуальних особливостей, зв'язок з колегами, співробітниками й батьками відсутній або носить випадковий характер; рефлексивна компетенція: допущені помилки в роботі не зауважує, не прагне до поліпшення якості своєї роботи, до поповнення відсутніх знань.

Відомо, що кожний працівник компетентний у тому ступені, у якому виконує їм роботу відповідає вимогам, пропонованим до кінцевого результату даної професійної діяльності. Вимір оцінки або вимір кінцевого результату – єдиний науковий спосіб судити про щонебудь взагалі, про компетентність зокрема. У рамках нашого дослідження ми виявляли сформованість професійної компетентності в логопедів працюючих у системі реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Щоб корекційна діяльність була ефективною, слід ураховувати реальні можливості й досвід роботи кожного логопеда. Отже, перед нами встало завдання виявлення рівня професійної майстерності логопеда (педагогічна діагностика). Відомо (Н. Зотова, 1997; К. Інгекамп, 1991; С. Молчанов, 1998), що педагогічна діагностика як система методів і засобів вивчення професійного рівня створює основу для виявлення труднощів у роботі, сприяє усвідомленню й пошуку оптимальних шляхів їх подолання. Разом з тим, вона дозволяє визначити й сильні сторони логопедів, намітити конкретні способи їх закріплення й розвитку в корекційній діяльності. Коротко відіб'ємо етапи роботи з діагностики педагогічної майстерності.

**Алгоритм вивчення професійної майстерності логопедів**

Підготовчий етап	Визначення завдань діагностування. Планування роботи. Виділення критеріїв, ефективність яких визначає якість результатів діяльності логопедів
Діагностичний етап	Вивчення інформації з виділених у процесі системного аналізу критеріям і показникам шляхом використання різних методів діагностування. Узагальнення отриманої інформації.
Аналітичний етап	Оцінний висновок про рівень професійної майстерності і його відповідності пропонованим вимогам. Визначення напрямків подальшого вдосконалювання педагогічної майстерності вчителів-логопедів.

У роботі були використані тестові й анкетні методики, розроблені психологами й педагогами (Н. Буркова, 1998; Н. Остапчук, 1999) та інші частково адаптовані та модифіковані нами. Дані анкетного опитування свідчили про незадоволеність деяких логопедів професійною підготовкою й виникаючих у зв'язку із цим проблем у практичній корекційно-розвивальній роботі, відзначали бажання підвищити кваліфікацію. Для одержання більш повної інформації про професійну позицію логопедів ми попросили їх указати на привабливі й непривабливі ( на їхню думку) сторони професійної діяльності. У ході узагальнення результатів опитування були отримані наступні данні: усі логопеди (100%) усвідомлюють соціальну необхідність і значимість професії, 75% указує на труднощі організації логопедичної роботи.

Особлива увага була приділена вивченню рівня професійної майстерності логопеда. Виходячи з розуміння сутності професійної майстерності, ми представили зміст діагностики трьома складовими: діагностика рівня професійної діяльності логопеда; діагностика результативності корекційно-розвивальної роботи логопеда; діагностика комунікативної культури логопеда. Далі були виявлені критерії оцінки по кожній складовій. Тому що професійна майстерність є інтегрованим поняттям, те кожний її рівень (репродуктивний, майстерний, дослідницький) може бути визначений наявністю/відсутністю показників за допомогою експертизи. Педагогічна експертиза - це процес аналізу й винесення оцінних суджень про професійну компетентність учителя-логопеда й процес рефлексії із цих позицій його діяльності. Крім цього, вона може виступати фактором удосконалювання професійної майстерності логопеда, якщо поряд з діагностичною й контрольною-оцінною вона виконує стимулюючу, прогностичну, конструктивну функції (С. Татарченкова, 1997; В. Черепанов, 1990). За основу методики вивчення рівня професійної майстерності логопеда, з урахуванням

специфіки корекційно-розвивальної спрямованості роботи логопедів і віку дітей з мовленнєвими порушеннями була взята структура побудови «Діагностичної програми діяльності вчителя» В. Зверєвої (1998). Достоїнством запропонованої методики є те, що вона дозволяє оцінювати основні сторони професійної діяльності логопедів і може бути використана цілком або окремими блоками. Це дає можливість при наступній педагогічній експертизі враховувати виявлені раніше недоліки, а також проводити методичну роботу з підвищення професійної майстерності більш цілеспрямовано. Проведення діагностування на основі педагогічної експертизи підвищує рівень об'єктивної оцінки професійної майстерності логопеда, науковість висновків і рекомендації з удосконалювання корекційної діяльності, тому що експертні методи припускають використання колективного вивчення діяльності логопеда. Отже, процес і результати педагогічної діагностики стають більш об'єктивними, відображаючи дійсну характеристику логопеда. Однак слід зауважити, що в реальній практиці в логопеда проявляються окремі якості, що характеризують його не тільки в рамках якоїсь однієї кваліфікаційної категорії, тому доводиться виводити якийсь усереднений висновок.

Таким чином, проведене дослідження з вивчення рівня професійної майстерності логопеда, вивчення результатів анкетування з професійної підготовки й урахування професійної позиції логопедів, результати педагогічної діагностики професійної майстерності логопедів використовувалися надалі при розробці методичних рекомендацій з подолання труднощів, що виникають у ході роботи, закріпленню позитивного досвіду і так далі. Педагогічна експертиза виступала не як самоціль, а була умовою для подальшого особистісного й професійного росту й самовдосконалення логопедів. Підвищення професійної майстерності є безперервним процесом. У його організації й керуванні є три важливі аспекти: 1) Важлива актуалізація механізмів саморозвитку особистості кожного логопеда: розвиток його творчих і рефлексивних здатностей. 2) Необхідне створення науково-методичної структури, що забезпечує цілеспрямовану, науково-обґрунтовану діяльність з підвищення професійної майстерності логопедів. 3) Систематичне проведення спеціальної організаційно-методичної роботи: створення активного колективу логопедів, готових здійснювати експериментальну роботу; підвищення росту творчої й професійної активності логопедів через довіру, творчу взаємодію, через ознайомлення з роботою кожного; організація демонстрації професійної майстерності: виступи з повідомленнями на методичних об'єднаннях і педрадах, публікація цікавих робіт, виступи по місцевому радіо й телебаченню; організація обміну професійною інформацією.

Логопеди як суб'єкти корекційно-розвивального процесу безпосередньо обумовлюють його успішність. Поява нових професійних завдань (проведення поглибленого обстеження, урахування стартових

характеристик при плануванні занять, проведення моніторингу розвитку й корекції порушень у дітей і т.д.); сучасні вимоги до проведення диференційованої індивідуальної, підгрупової та фронтальної роботи; незадоволеність традиційно існуючими формами підвищення кваліфікації (потреба логопедів у підвищенні своєї кваліфікації без відриву від роботи, формалізм при атестації) дозволили визначити основні реальні, перспективні генеральні напрямки підвищення професійної майстерності логопедів. Розроблена організаційно-методична програма, яка складається із двох розділів:

1. Розвиток професійно-особистісних якостей. Мета: розвивати рефлексію, почуття емпатії, сформувати систему педагогічних і гуманістичних ціннісних орієнтацій на роботу з дітьми, що мають мовленнєві порушення, направити увагу логопедів на активність у захисті інтересів дітей і наданні їм всебічної допомоги; розвивати комунікативний, демократичний, гуманістичний стиль спілкування: логопед-дитина; логопед-педагог; логопед-батьки.

2. Розвиток професійних знань і вмій. Мета: розширення й поглиблення методологічних, теоретичних, методичних, технологічних знань логопедів; вивчення вікових і індивідуально-типологічних особливостей дітей, що мають порушення мовлення; питань їх урахування в процесі корекційного навчання та реабілітації; комплектування підгруп на основі поглибленого обстеження; використання диференційованого підходу в організації роботи з ними; усунення організаційно-методичних труднощів і помилок, що допускаються в плануванні й проведенні логопедичних занять на основі детального вивчення й самоаналізу заняття; проведення педагогічних консиліумів по обговоренню причин утруднень у корекції, вихованні й навчанні окремих дітей, вироблення стратегії діяльності по їх усуненню.

Також, у ході методичної роботи з удосконалювання професійної компетентності логопедів не повинно залишатися без уваги: вивчення нормативних документів, що вносять удосконалювання й корективи в діяльність реабілітаційних закладів; ознайомлення з дидактичними новинками, інноваційними технологіями, нетрадиційними методиками, відбір найбільш доцільних, колективне обговорення та їх апробація в практиці роботи; оволодіння основами наукової організації праці.

Знання індивідуальних утруднень логопеда, урахування його професійної компетентності й мобільності, а також готовність до рефлексії дозволяють визначити шляхи й засоби надання необхідної методичної допомоги й підтримки в удосконалюванні професійної майстерності. Так, наприклад, вивчення анкетних даних, зібраних на основі опитування логопедів, виявило, що більшість із них віддавало перевагу не теоретичним знанням, а конкретним розробкам (конспектам занять). Але конкретні, що не змінюються протягом декількох років плани занять, не можуть передбачити різноманітні ситуації корекційно-педагогічної роботи. Їхнє використання ефективно для типових випадків.



І тільки оволодіння методичними ідеями й принципами, як і теоретичні знання, формують категоріальний апарат професійного мислення логопеда, і є основою для прийняття самостійних рішень.

Досвід, спостереження й аналіз роботи дозволив нам сформулювати ряд умов ефективного планування й організації роботи з удосконалювання професійної компетентності логопеда: чітке конкретне планування даної роботи на навчальний рік; створення й постійна підтримка творчої, ділової атмосфери в колективі; формування банку передового досвіду; вивчення й урахування у роботі критеріїв передового досвіду (новизна, висока результативність, відповідність сучасним досягненням спеціальної педагогіки й методики, стабільність досягнення позитивних результатів протягом ряду років, можливість творчого застосування досвіду іншими логопедами, оптимальність результату); присвоєння відповідної кваліфікаційної категорії логопедам, що домагаються високих результатів розвитку й корекції; систематична, цілеспрямована популяризація досягнень передового досвіду й наукових рекомендацій; обмін досвідом на конференціях, семінарах і т.д. Питання стимулювання росту професійної майстерності логопедів вирішується за допомогою присвоєння кваліфікаційної категорії (атестації). Логопед представляє результати своєї діяльності, визначає мету на перспективу. Іде, таким чином, рефлексивне просування в самореалізації. Для логопеда стає важливим не тільки «що робити» і «як», але й «навіщо». У цьому зміст і цінність ідеї підвищення професійної майстерності. У такий спосіб мета організаційно-методичної роботи полягає в активізації пізнавальної й творчої (рефлексивної, аналітичної, дослідницької, комунікативної) діяльності логопедів, розвиток професійних знань і вмій. Ідея м'якого, адаптивного керування розвитком процесу підвищення кваліфікації, що максимально прислухається до внутрішньої логіки, по суті справи, означає саморозвиток логопедів (ми підкреслюємо пріоритетну роль внутрішніх процесів розвитку). Зміст організаційно-методичної роботи з удосконалювання професіоналізму логопедів містить в собі наступне: побудова роботи на діагностичній основі, диференційовано, з урахуванням запитів логопедів; залучення до рефлексії власної діяльності, робота в режимі довіри; гласність атестації й контролю; надання методичної допомоги в роботі. Усе це допомагає створити атмосферу співробітництва, втягнути в дослідницьку діяльність і, як результат, призводить до підвищення професійної майстерності логопедів.

#### **Література:**

**1. Гребенкина Л. К.** Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования / Л. К Гребенкина – Рязань: РГПУ, 2000. – 204 с. **2. Деркач А. А., Кузьмина Н. В.** Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М.: Луч, 1993. – 49 с. **3. Климов Е. А.** Пути в профессионализм (Психологический анализ): учебное пособие /

Е. А. Климов. – М.: Флинта, 2003. – 320 с. **4. Кузьмина Н. В.** Профессионализм личности преподавателя / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990.– 117 с. **5. Логопедия** / под ред. Л. С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с. **6. Маркова А. К.** Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с. **7. Мищенко А. И.** Теоретико-методологические основы формирования содержания педагогического образования / А. И. Мищенко. – М., 1991. – 285 с. **8. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат** / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М., 1990. – 27 с. **9. Сластенин В. А.** Педагогика / В.А.Сластенин. - М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с. **10. Советский энциклопедический словарь.** – М.: Советская энциклопедия, 1979.– 1630 с.

**Томіч Л. М. Системний аналіз професійної компетентності та діяльності логопедів в системі реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку.**

Стаття присвячена системному аналізу професійної компетентності та діяльності логопедів у системі реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку та змісту організаційно-методичної роботи з удосконалювання професіоналізму логопедів.

*Ключові слова:* професійна компетентність, професіоналізм, організаційно-методична програма.

**Томич Л. Н. Системный анализ профессиональной компетентности и деятельности логопедов в системе реабилитации детей с нарушениями психофизического развития.**

Статья посвящена системному анализу профессиональной компетентности и деятельности логопедов в системе реабилитации детей с нарушениями психофизического развития и содержанию организационно-методической работы по совершенствованию профессионализма логопедов.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, профессионализм, организационно-методическая программа.

**Tomich L. Systems analysis and professional competence of speech therapists in the rehabilitation of children with mental and physical development**

Article is devoted to systems analysis and professional competence of speech therapists in the rehabilitation of children with mental and physical development and maintenance of organizational and methodological work to improve the professionalism of speech therapists.

*Keywords:* professional competence, professionalism, organizational-methodical program.

УДК 378.1

**Федорович Л. О.**

**ФАКТОРИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ**

В умовах зростання глобальної взаємозалежності та різноманітності у XXI столітті світовий освітній простір об'єднує різні культури, цивілізації, релігії, національні освітні системи різного типу і рівня в єдиний організм, що здатний радикально переорієнтувати суспільну свідомість *від тоталітаризму до гуманізму й змінити уявлення* про місце людини в світі, її соціальну і особистісну значущість та ціннісні орієнтири молоді. У цьому зв'язку виникли питання про уніфікацію систем педагогічної освіти і розробку стандарту вищої освіти країн Заходу, що привело до створення загальних принципів організації навчального процесу: індивідуалізації навчання, його циклічності, забезпечення розвитку творчої діяльності майбутніх учителів. У країнах Східної Європи і колишнього СРСР через економічні, політичні, соціальні причини *порушилася послідовність освітніх процесів* й українська система освіти впродовж розбудови державної незалежності розвивається в умовах:

- політичної нестабільності, частой зміни владних команд, невизначеності орієнтирів щодо ідеологічної консолідації суспільства;
- непослідовності, недостатньої наукової обґрунтованості державної політики в галузі освіти;
- відсутності моніторингу якості проведених реформ, низького рівня участі громадськості в реформуванні освіти, управління, оцінювання її якості;
- тривалої економічної й екологічної кризи;
- демографічних змін (зниження народжуваності, міграція, знелюднення населених пунктів);
- кризи сім'ї як соціального інституту, що зумовила дефіцит відповідального батьківства, конфлікт між поколіннями дорослих і дітей, молоді;
- вибухового розвитку засобів масової інформації і комунікації (Інтернет, телекомунікаційні технології), що нарощують свій суперечливий вплив на дітей і молодь;
- майже нерегульованого державою і місцевою владою розвитку мережі освітянських закладів, який зумовив занепад одних рівнів освіти і не забезпечив якісним навчанням інших категорій населення;
- розбалансування кількісних і якісних показників професійно-технічної і вищої освіти з потребами економіки, ринку праці;
- розриву в часі й змісті модернізаційних процесів у загальній

середній і вищій освіті, що зумовив непідготовленість педагогічних, науково-педагогічних і управлінських кадрів до вчасного й адекватного реагування на інновації;

— відсутності системності заходів щодо утвердження цінності людиноцентрованої освіти на всіх її рівнях [12].

Як наслідок, виникла потреба в соціально-культурному оновленні суспільного життя, *процесі модернізації*, створенні нової системи цінностей і, відповідно, нових моделей освіти, які б відповідали вимогам сучасності. У цьому зв'язку *метою нашого дослідження* є з'ясування основних факторів модернізації професійної підготовки логопедів у відповідності з сучасними вимогами. У відповідності з метою дослідження визначено наступні *завдання*: з'ясувати зміст поняття «*модернізація*» в системі освіти і науки на сучасному етапі розвитку суспільства; окреслити напрями модернізації системи спеціальної освіти; визначити зумовлюючі фактори модернізації професійної підготовки майбутніх логопедів до роботи з дітьми раннього віку в сучасних умовах.

Учені по-різному трактують поняття «*модернізація*». Зокрема, його витлумачують як етап розвитку суспільства, його переходу від традиційного до індустріального, а вже потім – до постіндустріального, що відображується терміном «*постмодернізація*», і на цій основі говорять про зміну домінуючих у суспільстві норм і цінностей [1]. В інших джерелах ідеться про процес модернізації, який зводиться до тривалого історичного періоду змін у суспільстві і формування сучасної людини з її менталітетом. Це «процес переходу від аграрного суспільства до суспільства індустріального і постіндустріального, процес, який змінює всі сторони життя людини: економічну, соціальну, політичну, культурну тощо» [2]. Таке розуміння дає змогу розглядати модернізацію як явище, притаманне будь-якому суспільству, що розвивається, його окремим складником, як форму існування чи адаптивних реакцій на мінливе довкілля [3]. За визначенням В. Кременя – перша стратегічна мета *модернізації освіти і науки* полягає в утвердженні в суспільстві розуміння й усвідомленості абсолютної пріоритетності освіти і науки.

Друга – полягає у гуманістичних і демократичних засадах *освіти людини*, здатної до ефективної життєдіяльності у ХХІ столітті: запровадження нового стилю відносин у навчальному закладі між суб'єктами навчального процесу, індивідуальній роботі з учнями й студентами, використання нових прогресивних методів навчання.

Третя – *інтеграції* в європейський і світовий освітянський простір: визнання українських фахівців в інших державах, тісні контакти з освітянами й науковцями розвинених країн.

Четверта – передбачає *здійснення мовного прориву* в освіті, а згодом і в українському суспільстві загалом: забезпечення *знання державної мови*, вивчення іноземних мов для широкого спілкування зі світом [13].

Стосовно системи спеціальної освіти й підготовки кадрів для забезпечення її функціонування, сутність нинішнього періоду, на думку вчених (Віт. Бондар, В. Синьов, М. Шеремет та ін.), полягає в тому, що він має перехідний характер і система спеціальної освіти сьогодні переживає складний час модернізації, яка проводиться в непростих умовах і *при відсутності закону* про спеціальну освіту. *Перший напрям модернізації* – це надбудова базису системи ранньої допомоги. *Другий напрям* – це освітня і соціальна інтеграція дітей із ОПФР у систему масової освіти, впровадження інклюзивного навчання. *Третій напрям* – удосконалення змісту спеціальної освіти й підготовки кадрів для її забезпечення, а саме: розробка стандартів спеціальної освіти, законодавчої бази, програм і підручників [12]. Проте, термін «модернізація освіти» використовується досить широко, однак практично немає уніфікованого його визначення. Зміст цього поняття зводиться переважно до запровадження принципів Болонської системи навчання [4, 5], а також її реформування, удосконалення, підвищення якості. Незаперечним є те, що ця соціокультурна проблема значною мірою зумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації [4, с. 98].

Сьогодні вищій освіті необхідні зміни відповідно до вимог сучасності. У багатьох джерелах однією із найголовніших *вимог до освіти* називають перехід до відкритої освіти, основними імперативами якої вважають гуманізацію, фундаменталізацію, подолання відокремленості природничої та гуманітарної освіти, безперервність, випереджувальний характер і доступність. Суттєвим доповненням цих важливих положень виступає завдання *досягнення нової якості* освіти, що є засобом подолання сформованої суперечності між зростаючими вимогами суспільства до моралі та інтелекту людини, її здатності до творчості, прогнозування та проектування майбутнього і фактичним рівнем освіти й інтелектуального розвитку випускників вишів. Якість освіти можна розглядати: як результативність освітнього процесу і аналіз системи його забезпечення; як інтегральну характеристику освітнього процесу і його результату, що відображає відповідність уявленням у суспільстві про спеціальність, про те, яким має бути цей процес і його результат. Досягти зростання добробуту країни не можна без підвищення значення людського капіталу та освіти, а реальним цей шлях стає тільки за її модернізації [6, 7].

Отже, процес модернізації в Україні є необхідним періодом і повинен забезпечити оновлення системи вищої освіти в цілому, її змісту, форм, методів і засобів навчальної діяльності студентів та підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

У Концептуальних засадах гуманітарної освіти в Україні (вища школа) (1995) було визначено стратегічні завдання, задекларовано приведення гуманітарної освіти і виховання студентів до тієї системи

ціннісних орієнтацій та соціальних нормативів, що визначають поступ людської цивілізації [8]. В Указах Президента України «Основні напрями реформування вищої освіти» (1995), «Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів освіти» визначено ідеологію реформування всієї освітньої галузі, для якої визначальними є демократичні права особистості [9]. Висуваються державні *вимоги до якості професійної підготовки майбутніх фахівців, пріоритетною метою модернізації освіти* визначається забезпечення високої *якості української освіти*.

У сучасному уявленні поняття «*якість освіти*» не зводиться до навчання учнів, знань і навичок, а пов'язується з поняттям «*якість життя*», що розкривається через такі категорії як «здоров'я», «соціальне благополуччя», «самореалізація», «захищеність». Нова освітня модель ґрунтується на ідеї «освіти крізь усе життя» (*Lifelong Learning* – впродовж усього життя), що відповідає стратегічній меті Європи – стати найбільш конкурентоздатним суспільством у світі, що базується на знаннях і охоплює всі фази навчання й передбачає надання можливості кожному індивіду вибирати навчальне середовище, вид діяльності, регіон і країну для удосконалення своїх знань і умінь (компетенції) та використовувати їх оптимально. Відповідно, система спеціальної освіти й логопедична допомога не можуть бути обмежені межами завдань подолання труднощів навчання, порушень мовлення, і повинні включати завдання забезпечення успішної соціалізації, збереження й зміцнення здоров'я, захисту прав дітей із ОПФР, в тому числі з порушеннями мовлення. Тому першочерговим завданням для всіх країн колишнього СРСР виявилось підвищення якості допомоги дітям із ОПФР, створення служб раннього виявлення та ранньої допомоги (*ранньої інтервенції*), забезпечення «*включеної освіти*» (*inclusive education*), організації підготовки фахівців, які приймають нову систему цінностей. Модернізація у забезпеченні якісної освіти громадян, зокрема осіб із ОПФР передбачає:

— захист прав на освіту осіб із ОПФР і забезпечення психологічної і фізичної безпеки, педагогічної підтримки і сприяння в проблемних ситуаціях;

— кваліфіковану комплексну психолого-медико-педагогічну діагностику можливостей і здібностей дитини, починаючи з раннього віку;

— реалізацію корекційно-розвивальних програм подолання труднощів у навчанні й шкільній неуспішності, супровід та розробку освітніх програм, адекватних можливостям і особливостям дітей із ОПФР;

— допомогу сім'ям дітей групи ризику порушень мовлення чи ОПФР.

Отже, модернізація національної системи освіти принижує всі структурні ланки від системи спеціальної освіти й становлення ранньої



допомоги до вищої освіти та якісної підготовки майбутніх логопедів, здатних працювати у відповідності до нових вимог і умов сучасного суспільства, у педагогічних вишах.

19 травня 2005 року Україна підписала Болонську декларацію, що визначає формування єдиного європейського наукового й освітнього простору. Одна з центральних цілей процесу – інтегрувати всі європейські стандарти якості у вищій освіті. Професійна підготовка, яку отримують студенти на факультетах логопедії на базі університетів, здійснюється за європейськими стандартами міжнародної організації CPLOL (Standing Liaison Committee of Speech and Language Therapists / Logopedists in the European Union), яка з 2007 року об'єднала 60000 логопедів із 29 європейських держав [11].

У відповідності до стандартів CPLOL, спеціаліст-логопед європейського рівня «є фахівцем у галузі спілкування і мовлення, який лікує всі розлади мовлення, голосу, розмовного та писемного мовлення, незалежно від їх походження, у дітей, юнаків, дорослих і старших. Це професіонал, відповідальний за запобігання, оцінку, лікування і наукове вивчення людського спілкування та пов'язаних із ним розладів. У цьому контексті спілкування містить в собі всі ті процеси, що асоціюються з розумінням і відтворенням розмовного і писемного мовлення, так як і відповідних форм невербальної комунікації» [10].

Оскільки зусилля країн-членів Європейської Співдружності в питаннях економічного та соціального розвитку спрямовані на інтеграцію в галузі освіти з метою духовного зближення народів Європи і використання досвіду модернізації змісту, методів навчання та виховання в окремих країнах для взаємного збагачення і вдосконалення, Радою Європи було розроблено документ «Нові вимоги до вчителів та їхньої підготовки». Однак і сьогодні не вироблено єдиного змісту педагогічної освіти, обов'язкового для всіх спеціальностей. Тому рівнева підготовка логопеда до роботи в сфері ранньої допомоги, зокрема з дітьми з ризиком порушень мовлення, як *новий продуктивний рівень партнерства з іншими фахівцями та батьками, що охоплює дітей із нормою та ОПФР на ранніх етапах онтогенезу, який дає змогу запобігти виникненню подальших (вторинних за своєю природою) порушень, а батькам – реально долучилися до процесу педагогічної корекції своєї дитини й продуктивно використовувати сенситивні періоди становлення вищих психічних функцій для максимально ефективною корекції вже існуючих порушень, взаємодії дитини з навколишнім світом та отримувати консультативну допомогу спеціалістів, зумовлює необхідність виокремлення та введення такого напряму підготовки в умовах вищих педагогічних навчальних закладів України.*

Сьогодні у соціально-політичній ситуації в Україні чітко виділяються дві *тенденції*: з одного боку, *відродження національної самосвідомості, української культури і мови, з іншого, — прагнення до інтеграції у світове та європейське співтовариство, що вимагає орієнтації*

на встановлення міжнародних зв'язків у галузі освіти, науки, культури й виробництва. Саме поглиблення міждержавної співпраці в галузі освіти, збільшення гуманітарної складової, підвищений інтерес до проблем дитинства, зокрема до осіб із ОПФР, забезпечення міжнародно-правовими актами прав на освіту й зумовлюють *нові вимоги* до професійної підготовки *логопедів*. Належним чином організована система ранньої допомоги як структурний елемент системі спеціальної освіти відкриває для дітей можливість залучення до загального освітнього потоку (*інклюзивне навчання*) на ранньому етапі вікового розвитку.

У цьому зв'язку формується принципово нове замовлення суспільства і держави щодо підготовки корекційних педагогів, зокрема логопеда, а саме:

— володіння сучасними технологіями корекційної освіти, допомоги, супроводу дітей раннього віку з ОПФР, в тому числі і з порушеннями мовлення, що складають зміст інклюзивної освіти і школи XXI ст.;

— пріоритет антропоцентричного підходу до процесу розвитку, навчання і виховання мовлення в осіб із ОПФР, орієнтований на розвиток особистості;

— здатність усебічно діагностувати дітей з раннього віку, враховувати у навчально-виховному процесі вікові, індивідуальні й особистісні особливості різних контингентів учнів із ОПФР і реагувати на їх потреби;

— здатність проектувати комфортне освітнє, мовленнєве середовище;

— вміння застосовувати здоров'язберігаючі, логопедичні профілактичні, запобігаючі, корекційні, абілітаційні та реабілітаційні технології;

— здатність співпрацювати з фахівцями суміжних галузей, батьками.

Це значно розширює функціональну діяльність логопеда й складає проблему практичної *підготовки фахівців-логопедів різної кваліфікації: учитель-логопед, логопед, логопед ранньої діагностики і корекції* в системі вищої корекційної освіти як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Таким чином, факторами, що зумовлюють модернізацію професійної підготовки майбутніх логопедів у відповідності з сучасними вимогами, є:

— *соціально-економічні*, зумовлені змінами в суспільній свідомості стосовно рівних прав на освіту, положення дітей із ОПФР, рідної мови, що пронизують увесь життєвий цикл людини з раннього дитинства, появою нових цінностей в освіті й переваги саморозвитку, самовиховання, самоосвіти над передачею знань, умінь і навичок;

— *практичні*, що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень у нашій країні, модернізація системи національної освіти,

внутрішня й зовнішня інтеграція системи спеціальної освіти, поява нових структур у системі спеціальної дошкільної освіти та різних типів закладів ранньої допомоги;

— *теоретичні*, зумовлені як соціально-економічними, так і практичними змінами в розвитку освіти, зокрема піднесення ролі освіти й набуття нею значення провідного чинника прискореного соціального розвитку суспільства та гармонійної особистості.

В рамках (22-26 серпня 2010 р.) XXVIII Всесвітнього конгресу Міжнародної асоціації логопедів і фоніатрів (International Association of Logopedics and Phoniatrics, IALP) (створена в 1924 році у Відні Е. Фрешельсом) здійснений аналітичний огляд систем вищої професійної освіти по підготовці фахівців в галузі логопедії в Болгарії (D. Georgieva), Греції (V. Georgopoulos), Туреччині (S. Topbas), Польщі (T. Wosnjak) і Російської Федерації (Ю. Філатова). В даний час IALP об'єднує більше 400 індивідуальних членів з 54 країн Африки, Азії, Австралії, Північної і Південної Америки і Європи у тому числі й Росію і 55 колективних членів-професійних громадських організацій з 35 країн світу, що налічують більше 230 тисяч професіоналів учених і практиків в галузі патології мови і голосу, порушень слуху і комунікації. У всіх країнах існують програми з підготовки бакалаврів, магістрів і аспірантів з логопедії. У деяких з них логопедія включена як розділ підготовки студентів у педагогічних вузах (спеціальна (дефектологічна) освіта), в інших – пов'язана з медичними науками. Скрізь, за винятком Греції, підготовка студентів за фахом «логопедія» здійснюється централізовано в університетах. Освітні програми акредитовані Національними агентствами з акредитації або Міністерствами освіти і науки. Члени Європейського Союзу, у тому числі Польща і Болгарія, працюють над питанням організації системи освіти з підготовки логопедів відповідно до стандартів Комітету при ЄС (CPLLOL) і стандартів Міжнародної Асоціації Логопедів і Фоніатрів. У Туреччині програми з підготовки логопедів знаходяться тільки у стадії розробки, хоча дисципліни аудіологічного циклу упроваджені достатньо давно. Всі представлені країни потребують вдосконалення якості освітніх програм, проведення спеціальних семінарів для логопедів; розвитку нових спеціалізацій з порушень комунікації.

Отже, модернізація вищої освіти актуалізує європейські тенденції підготовки логопеда й розгортається в структурі багаторівневої освіти, де студент стає активним суб'єктом навчання, який самостійно обирає його види і темп, несе повну відповідальність за якість засвоєння знань. В контексті поширення інклюзивного навчання дітей із ОПФР сучасна логопедична освіта вимагає продуктивної підготовки логопеда до вирішення проблем раннього дитинства з метою їх подальшої успішної інтеграції до навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи.

**Література:**

- 1. Ингельгард Р.** Модернизация и постмодернизация / Р. Ингельгард // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под редакцией В. Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – 640 с.
- 2. Введение в XX век.** Что такое модернизация? По материалам лекций по истории западной цивилизации XX века. Б. М. Меерсона и Д. В. Прокудина // [hUp://articles/excelion.ru/science/history/teh/60475952.html](http://articles/excelion.ru/science/history/teh/60475952.html).
- 3. Мельниченко Е. Н.** Регионы национальных государств как субъекты и объекты модернизации // <http://varg.ru/melnichencol.htm>
- 4. Модернізація** вищої системи України і Болонський процес // Вища школа. – 2004. - №2–3. – С. 97–125.
- 5. Карпенко М. М.** Модернізація вищої освіти як чинник розбудови суспільства знань в Україні / М. М. Карпенко // Стратегічні пріоритети 2006. – №1. – С.57–63.
- 6. Кремень В. Г.** К обществу знаний — через совершенствование системы образования / В. Г. Кремень // В кн.: Социально-экономические проблемы информационного общества / под ред. д.з.н., проф. Л. Г. Мельника. — Суми: ИТД «Университетская книга», 2005. – 430 с.
- 7. Тоффлер З.** Метаморфозы власти: Пер. с англ. / З. Тоффлер. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 669 с.
- 8. Концептуальні** засади гуманітарної освіти в Україні (вища освіта): Рішення колегії М-ва освіти і науки України №13/4-8 від 27.12. 95 р. // Бюллетень МОН України. – К., 1996. – С. 2–5.
- 9. Про основні напрями** реформування вищої освіти в Україні: Указ президента України від 12. 09.1995 р. № 832/95 // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні. – К., 1998. – Т. 4. / Укл. В. Г. Небабін.– К., – Т.1. – С. 109–116.
- 10.** <http://www.cplol.org>
- 11. Біла книга** національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с.
- 12. Кремень В. Г.** Освіта і наука в Україні – Інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448с.
- 13. Шеремет М. К.** Проблеми та перспективи спеціальної освіти / М. К. Шеремет // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія «Соціально-педагогічна». – Випуск VII / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співак. – Кам'янець-Подільський: ПП. Мошинський В.С. 2007. – 420 с.

**Федорович Л. О. Фактори модернізації професійної підготовки логопедів до роботи з дітьми раннього віку.**

У статті розглядаються фактори модернізації професійної підготовки майбутніх логопедів в умовах вищих навчальних закладів, що дозволять вирішувати широкий спектр завдань у сфері спеціальної освіти та задоволення потреб у ранній логопедичній допомозі дітям з раннього віку.

*Ключові слова:* вимоги, професійна підготовка, логопед, модернізація, діти раннього віку.

**Федорович Л. А. Факторы модернизации профессиональной подготовки логопедов к работе с детьми раннего возраста.**

В статье рассматриваются факторы модернизации профессиональной подготовки будущих логопедов в условиях высших учебных заведений, которые позволят решать широкий спектр заданий в сфере специального образования и удовлетворения потребностей в ранней логопедической помощи детям с раннего возраста.

*Ключевые слова:* требования, профессиональная подготовка, логопед, модернизация, дети раннего возраста.

**Fedorovich L. Factors of modernization of professional preparation of speech therapists to work with the children of early age.**

In the article the factors of modernization of professional preparation of future speech therapists are examined in the conditions of higher educational establishments which will allow to decide the wide spectrum of tasks in the field of the special education and satisfaction of requirements in an early speech therapy help children from early age.

*Keywords:* requirements, professional preparation, speech therapist, modernization, children of early age.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**1. Бабенко Валентина Володимирівна** – логопед Луганської обласної клінічної лікарні.

**2. Басалюк Наталія Миколаївна** – аспірант кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**3. Бистрова Юлія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**4. Бистров Антон Євгенович** – студент 4 курсу спеціальності „Психологія” Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**5. Вінокурова Ольга Володимирівна** – логопед Луганської обласної психоневрологічної лікарні.

**6. Гіренко Ніна Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

**7. Глоба Олександр Петрович** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри ортопедагогіки та реабілітології інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**8. Голуб Наталія Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини та корекційної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**9. Горкуша Євгенія Володимирівна** – аспірант кафедри соціальної роботи, психології і педагогіки Чорноморського державного університету імені Петра Могили.

**10. Гриненко Олена Миколаївна** – асистент кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету.

**11. Дмитрієва Ірина Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

**12. Докучина Тетяна Олександрівна** – асистент кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**13. Єросова Світлана Анатоліївна** – аспірант кафедри корекційної психопедагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.



**14. Жарікова Ірина Олександрівна** – викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**15. Заплатинська Анна Богданівна** – викладач педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка.

**16. Калініна Тетяна Станіславівна** – викладач кафедри психології, спеціальної та інклюзивної освіти КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти», аспірант лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

**17. Коваленко Вікторія Євгенівна** – асистент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**18. 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).

**19. Кострикін Владлен Ярославович** – аспірант кафедри ортопедагогіки та реабілітології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**20. Крамар Ольга Анатоліївна** – аспірант кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, практичний психолог Центру реабілітації дітей-інвалідів «Школа життя» (м. Хмельницький).

**21. Кукса Елла Валеріївна** – студентка 4 курсу спеціальності «Корекційна освіта» Інституту педагогіки та психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**22. Легкий Олег Михайлович** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

**23. Ленів Зоряна Павлівна** – кандидат педагогічних наук, голова Львівського обласного осередку Української асоціації корекційних педагогів, директор педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка.

**24. Лиска Сергій Іванович** – аспірант Слов'янського державного педагогічного університету.

**25. Макаренко Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту

педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**26. Манько Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

**27. Махукова Тетяна Віталіївна** – викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри логопедії ІКПП Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**28. Мозолюк-Коновалова Олена Миколаївна** – аспірант лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, викладач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**29. Миронова Світлана Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної та інклюзивної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**30. Мухіна Анастасія Юріївна** – викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри корекційної психопедагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**31. Набоченко Ольга Олександрівна** – аспірант лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, учитель образотворчого мистецтва Київської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 5 для сліпих дітей.

**32. Ніколаєва Олена Олександрівна** – старший викладач кафедри фізичного виховання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**33. Одинченко Лариса Костянтинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

**34. Омельченко Ірина Миколаївна** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

**35. Павлюк Наталія Василівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, вихователь Суходольської обласної спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату.

**36. Пахомова Наталія Георгіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**37. Полещук Сабіна Вікторівна** – кандидат біологічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету.

**38. Полуляшенко Юрій Михайлович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**39. Проскурняк Олена Ігорівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.

**40. Ревуцька Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії, заступник директора з наукової роботи та міжнародної діяльності Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

**41. Саранча Ірина Григорівна** – аспірант Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, методист Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Промінь" Міністерства праці та соціальної політики України.

**42. Сєромаха Наталія Євгенівна** – викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри корекційної психопедагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**43. Сухоніна Наталя Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дефектології Республіканського вищого навчального закладу Кримський інженерно-педагогічний університет.

**44. Татьянчикова Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету, докторант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

**45. Товстоган Володимир Святославович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету.

**46. Томіч Лілія Миколаївна** – кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії Інституту соціально-педагогічної та корекційної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

**47. Турлюн Катерина Олександрівна** – магістрант кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету.

**48. Ужченко Ірина Юрївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**49. Федорович Людмила Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**50. Хохліна Олена Петрівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічних дисциплін Навчально-наукового інституту права і психології Національної академії внутрішніх справ.

**51. Шевцов Андрій Гаррійович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**52. Яковлева Світлана Дмитрівна** – кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету.

**53. Якуба Алла Миколаївна** – викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

**ВІСНИК**

Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:

**Махукова Т. В.**

---

Здано до склад. 30.08.2011 р. Підп. до друку 30.09.2011 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 34,88. Наклад 200 прим. Зам. № 154.

---

***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](mailto:alma-mater@list.ru)

*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*