

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Інститут спеціальної освіти і комплексної реабілітації ДБОУ ВПО м. Москви
«Московський міський педагогічний університет» (Росія)
Курський державний університет (Росія)
ФДАОУ ВПО «Белгородський державний національний
дослідницький університет» (Росія)
Громадська організація «Коло підтримки «Суми-допомога»» (Німеччина)
Університет м. Ніш (Сербія)
Державний Педагогічний Університет «Іон Крянге» (Молдова)
Італійська Асоціація А. С. Макаренка (Італія)

КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

**Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції
студентів та молодих учених
присвячена 10-річчю відкриття спеціальності
«Корекційна освіта»**

25 – 26 квітня 2013 року

Суми
Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка
2013

УДК 376.1:001.818 (082)

ББК 74.3 я 43

К 66

*Рекомендовано до друку вченою радою
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
(протокол від 25.03.2012 № 8)*

Редакційна колегія:

О. В. Боряк – кандидат педагогічних наук, старший викладач

Т. М. Дегтяренко – доктор педагогічних наук, доцент

Ю. А. Картава – кандидат педагогічних наук, доцент

О. В. Колишкін – кандидат педагогічних наук, доцент

Л. С. Левченко – кандидат педагогічних наук, доцент

Л. О. Прядко – кандидат педагогічних наук, доцент

К 66 Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців :
матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції студентів
та молодих учених (25–26 квітня 2013 року, м. Суми). – Суми :
Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – 636 с.

Збірник присвячений I Міжнародній науково-практичній конференції
«Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців», яка
відбулася 25-26 квітня 2013 року в Сумському державному педагогічному
університеті імені А.С. Макаренка.

У збірнику висвітлюються результати теоретичних та прикладних
досліджень студентів, магістрантів, аспірантів, молодих науковців і
практиків України, Росії, Молдови, Сербії, Німеччини, Італії у галузі
корекційної та інклюзивної освіти. Дослідження охоплюють проблеми
діагностики, освіти, соціалізації, абілітації та реабілітації осіб з
обмеженими можливостями.

УДК 376.1:001.818 (082)

ББК 74.3 я 43

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Алехина О. М. Региональная система коррекционного образования в Курской области: состояние и перспективы развития.....	10
Андреева П. Е. Возможности дистанционного обучения по Белгородской области в условиях инклюзивного образования	20
Асафайло О. П. Особенности подготовки студентов – будущих педагогов к реализации инклюзивного образования	24
Дементьева А. І. Полісенсорне виховання дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями	27
Калатіна Р. В. До проблеми розробки індивідуальних програм для дітей, які перебувають на індивідуальній чи інклюзивній формі навчання	32
Колишкін О. В. Особливості використання технічних засобів корекційного навчання для дітей з порушеннями психофізичного розвитку	38
Кучерук О. С. Професіограма вчителя інклюзивної школи	42
Мацаева М. Г. Современные технологии обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.....	49
Мурашківська В. В. Шляхи залучення батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку до навчально-виховного процесу інклюзивного закладу	53
Radonjic Marija. Inkluzivno obrazovanje – teorijsko metodološke osnove i praktična realizacija.....	56
Репринцева М. А. Медиабезопасность школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	69
Рындина И. Н. Организация коррекционно-образовательного процесса в группах кратковременного пребывания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в специальном (коррекционном) образовательном учреждении инновационного типа	74
Скачкова М. Ю. Об учете особенностей воображения как условий успешной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.....	79
Філіппович А. В. Застосування засобів альтернативної та допоміжної комунікації в процесі інклюзивного навчання дітей із аутизмом	82
Чикотіло А. М. Сутність дефініції «Управлінська культура керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу» у фаховій літературі.....	86
Шван Є. С. Аналіз міжнародного законодавства щодо реалізації права на доступну освіту дітей з особливими потребами.....	89
Штанько І. О. Підготовка вчителів до корекційно-педагогічної роботи в інклюзивному навчальному закладі.....	93

РОЗДІЛ II. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ (ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ)

Антоненко И. А. Работа с природным материалом в аспекте реализации межпредметных связей	99
Бесідовський О. Ю. Теоретичні аспекти впровадження профорієнтаційної роботи в спеціальній школі	105
Білоножко О. М. Інноваційні форми навчання на уроках української мови в старшій класах спеціальної школи. Методика констатувального експерименту	108
Бражнік Д. Корекція емоційно-вольової сфери школярів з інтелектуальною недостатністю на уроках математики.....	111
Бурик Т. В. Виготовлення аплікацій з паперу та картону, як засіб корекції емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальною недостатністю	116
Волик О. В. Формування трудових навичок на уроках СПО у розумово відсталих дітей	120
Галушко Ю. М. Корекційна спрямованість трудового виховання учнів спеціальної школи	123
Глобенко І. С. Театр як місце соціальної творчості дітей з особливими освітніми потребами	126
Гутянюк М. В. Особливості агресивної поведінки у розумово відсталих підлітків	129
Дідоренко О. В. Використання інформаційних технологій у позакласній роботі з учнями спеціальної школи	132
Забожан І. А. До питання використання альтернативної та додаткової комунікації у роботі з розумово відсталими дітьми	136
Заєць С. В. Інноваційні інструменти управління спеціальною школою.....	141
Зима К. М. Особливості розвитку гіперактивних дітей	144
Зуєнко А. В. Використання комп'ютерних технологій в умовах спеціальної школи	147
Коваленко А. О. Проблема формування початкових мовних узагальнень у розумово відсталих учнів	151
Комлик С. М. Розвиток пам'яті розумово відсталих учнів засобами художньо-образного мислення	157
Косенко Ю.М. Розумово відсталий учень як суб'єкт інтерактивної моделі навчання	164
Костюк Н.О. Психолого-педагогічні умови забезпечення корекційної спрямованості трудового виховання учнів спеціальної школи.....	168
Кириленко С. О. Використання ігрової діяльності як засобу навчання на уроках соціально-побутового орієнтування спеціальної школи	171
Кримченко Ю. О. Естетичне виховання молодших школярів з інтелектуальною недостатністю при роботі з природним матеріалом на уроках ручної праці.....	173
Круподер М. В. Вплив появи дитини з особливостями психофізичного розвитку на сімейні стосунки	178

Куренкова А. В., Картава Ю. А. Підвищення пізнавального інтересу у розумово відсталих учнів засобом методу проекту.....	181
Куришева І. Г. Використання принципу природовідповідності в роботі з розумово відсталими учнями	186
Лебідь О. О. Формування здоров'язберігаючої компетентності учнів з особливостями інтелектуального розвитку.....	189
Левік А. О. Адаптація школярів з розумовою відсталістю до умов спеціальної школи засобами музично-театральної діяльності	192
Лупач А. А. Інформаційно-комунікаційні технології в спеціальній дидактиці	195
Луцик І. Л. Із досвіду організації життя осіб з особливостями психофізичного розвитку недержавної організації «Віра і світло»	198
Любич Н. В., Картава Ю. А. Корекційний вплив дидактичних ігор на розвиток зв'язного мовлення розумово відсталих учнів.....	204
Макаренко Л. О., Бугло І. О., Островська Н. Л. Організація роботи з розвитку мовлення розумово відсталих учнів на уроках курсу «Я і Україна» в початковій школі	209
Мельнікова Л. С. Система роботи з корекції, розвитку та збереження здоров'я вихованців спеціального навчально-виховного комплексу (з досвіду роботи)	223
Михновецька І. В. Актуальність проблеми ранньої педагогічної корекції порушень інтелектуального розвитку.....	230
Мінаєва Т. А. Значення дидактичної гри в корекційно-виховному процесі дітей дошкільного віку	235
Мірошніченко І. В. Формування історичних знань у розумово відсталих дітей засобами друкованих джерел.....	267
Москаленко О. О. Шляхи формування здорового способу життя серед учнів спеціальної школи	240
Нелін С. А. Дидактична вправа як метод розвитку пізнавальної активності школярів з вадами інтелекту	243
Нестерко Н. О. Індивідуальний і диференційований підхід на уроках математики як провідний принцип навчання учнів з вадами інтелекту	246
Овчинникова В. С. Некоторые подходы к организации экологического воспитания учащихся с нарушениями интеллекта	249
Омельченко В. В. Роль спеціальної школи в розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами.....	255
Павленко Я. І. Адаптація розумово відсталих школярів до навчання в школі	258
Павлюченко Т. М. Формування пізнавального інтересу розумово відсталих учнів засобом дидактичної гри	261
Парамзина Е. Д. К вопросу о психолого-педагогических условиях социальной адаптации выпускников специальных (коррекционных) образовательных школ-интернатов VIII вида	265
Парамонова Т. Я. Организация коррекционно-развивающей среды в процессе обучения русскому языку старшеклассников с нарушениями интеллекта	271

Пилипенко І. О. Особливості впровадження системи корекційно-розвивальної роботи на уроках математики в спеціальній школі	276
Пономаренко А. Г. Визначення типів уроків спеціальної школи у фаховій літературі	280
Потапенко Д. М. Особливості соціально-нормативної поведінки дітей з особливостями психофізичного розвитку	283
Пронина Ю. А. Некоторые приемы использования мультимедиа технологий в процессе обучения решению текстовых арифметических задач младших школьников с нарушениями интеллекта	287
Пулина В. В. Сказки как средство развития речи детей с умственной отсталостью	294
Рисована Н. І. Індивідуальний підхід у вихованні дітей з особливостями інтелектуального розвитку	297
Рокарь Л. В. Становлення та розвиток системи корекційної роботи у спеціальній школі на початку ХХ століття	300
Сіліна Н. А. До питання про сутність і значення естетичного сприймання в структурі естетичної здібності розумово відсталої дитини	303
Скиба Т. Ю., Одінченко Л. К. Проектна методика навчання як засіб активізації навчальної діяльності учнів спеціальної школи	309
Соболева Т. С. К вопросу об адаптации к школьному обучению детей с выраженными нарушениями интеллекта.....	313
Сосіна Л. А. Музично-дидактичні ігри на уроках музики в початкових класах спеціальної школі та їх вплив на розвиток та естетичне виховання учнів	317
Співак Я. О. Історичні витоки екологічного виховання розумово відсталих учнів на уроках природознавства	323
Цикурова-Беседіна А. В. Основні підходи до проблеми морально-естетичного виховання розумово відсталих учнів при проведенні уроків художньо-естетичного циклу	331
Черноусова Т. Н. Комплексный подход в психолого-педагогическом сопровождении детей с речевыми нарушениями в условиях школы-интерната VIII вида	338
Шевчук А. А. Развитие мелкой моторики и речи у детей с умственной отсталостью в играх.....	344
Щербина Ю. С. Розвиток мотиваційних установок на здоровий спосіб життя у розумово відсталих дітей	348

РОЗДІЛ III. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛОГОПЕДІЇ

Арендарук А. О. Актуальність логопедичного супроводу молодших школярів з ТПМ в умовах інклюзивної освіти	351
Артеменко О. Н., Вербицкая Н. Г. Речевое развитие как показатель степени владения навыками коммуникации у детей с нарушениями речи	356
Базима Н. В. Обстеження стану імпресивного мовлення у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку.....	361

Білецька А. А. Використання музично-ритмічних ігор під час корекції просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення	368
Бондаренко К. О. Дидактичні ігри в логопедичній роботі з дітьми із ФФНМ 4,5–5 років.....	372
Вербенко А. А. Формування діалогічного типу мовлення у дітей дошкільного віку з ЗНМ	377
Гончарова С. Г. Специфика речевой деятельности детей с билингвизмом	380
Грищенко Е. И. Развитие речи у детей с общим недоразвитием речи в процессе формирования произвольного внимания	382
Гурець О. П. Диференціація звуків [р] – [л] дітьми молодшого шкільного віку.....	386
Дорохова В. Н., Бугаева А. А. Особенности усвоения грамматических форм русского языка учащимися 2-го класса общеобразовательной школы, имеющими нарушения речи.....	390
Евдокимова И. В. Изучение современных нейропсихологических методов и условия их использования в развитии речи детей раннего дошкольного возраста	401
Жокина П. А. Самооценка старших дошкольников с общим недоразвитием речи	408
Заїка О. С. Формування зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення	415
Зубкова Я. Ю. Особенности развития памяти у детей с общим недоразвитием речи	419
Квашко І. В. Формування навичок словотворчості у дітей з порушенням мовленнєвого розвитку середнього дошкільного віку.....	423
Кочарова А. С. Особенности овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи	426
Кузнецова А. И. Особенности формирования навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи	432
Мартиненко В. В. Художньо-мовленнєва діяльність на фронтальних корекційно-розвивальних заняттях з дітьми із заїканням	436
Мудрик К. В. Вплив абіотичних факторів на мовленнєвий розвиток дитини.....	439
Несоленова Р. М. Инновационные коррекционно-педагогические технологии логопедической работы с детьми дошкольного возраста	444
Носачова А. С. Нетрадиційні методи логокорекційної роботи з дітьми дошкільного віку	453
Остріщенко Я. С. Взаємозв'язок вихователя та логопеда під час планування занять за базовою програмою «Я у світі»	455
Потемкина Н. Н. Анализ современных методик по исследованию воображения у детей с общим недоразвитием речи	458
Реутова Е. С. Изучение особенностей процесса овладения вербальными средствами воображения дошкольниками с нарушением речи	461

Рябова М. Г. Особенности употребления предложно-падежных конструкций детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	467
Сергеева А. С. Значимость развития мышления у детей с ОНР в структуре познавательной сферы.....	469
Синюгина Д. А. К проблеме формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	472
Тимофеева Е. Ю., Тихонова Е. В., Шабардина М. М. Особенности и пути формирования чтения у младших школьников с ОНР	479
Ткаченко Ю. В. Особливості застосування наочно-дидактичного матеріалу на заняттях з розвитку зв'язного мовлення	482
Черепкова Н.В. Применение миофункциональных трейнеров в коррекции речевых нарушений.....	484
Чмих Н. В. Дослідження зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.....	488
Шацкая М. А. Социальная адаптация дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы компенсирующей направленности	494
Шевцова Я. В. Розвиток монологічного типу мовлення у дітей із ЗНМ	499

РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Артеменко О. Н., Мыгаль Т. А. Индивидуально-типологические особенности детей подросткового возраста	503
Артеменко О. Н., Перепелица С. Ю. Эмоциональная сфера школьников с задержкой психического развития: особенности, принципы и условия коррекционно-педагогического воздействия	508
Грачев Ю. Г. Основы научной организации труда социального педагога, как способ профилактики выгорания.....	511
Зозуля О. А. Затримка психічного розвитку молодших школярів як одна з форм дизонтогенезу	516
Калашникова В. А. Родитель и ребенок: проблемы взаимоотношений	520
Керимова Э. М. Формирование социально – гигиенических навыков младших школьников с задержкой психического развития.....	524
Кісліцина М. В. Зв'язок професійного вигорання та емпатійності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів	530
Макадей Л. И., Падалкина Ю. С. Система помощи детям с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения	536
Малахова О. Н. Роль конструктивных игр в работе психолога с детьми с речевыми нарушениями.....	541
Мацаева М. Г. Психологическая помощь подросткам с ОВЗ с признаками девиантного поведения	545
Несоленова Р. М. Формирование адекватной самооценки у подростков классов коррекционно-развивающего обучения, средствами игротерапии	549
Петрова О. І. Розвиток мовлення дітей із затримкою психічного розвитку засобами артикуляційної гімнастики	554

Пінюгіна К. О. Коло проблем батьків у вихованні дитини з обмеженими можливостями здоров'я: психологічний аспект	558
Плэмэдялэ Марианна. Психологическая помощь родителям детей младенческого возраста с множественными нарушениями в развитии	566
Пылева Ю. А. Организация досуговой деятельности подростков с девиантным поведением в условиях интернатного учреждения	569
Сороколетова И. Е. Проблема выгорания в коммуникативных профессиях	573
Хмелевская Е. М. Формирование навыков социально-приемлемого поведения младших школьников с задержкой психического развития	582
Чобанян А. В. Сутність ставлення батька до дитини з помірною розумовою відсталістю як психологічне явище	586
Чугункин С. А. Синдром эмоционального выгорания у специальных педагогов, как актуальная проблема коррекционного образования	593
Шеховцова О. С. Формирование правовой культуры подростков с девиантным поведением, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа	596

РОЗДІЛ V. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРТОПЕДАГОГІКИ, СУРДОПЕДАГОГКИ, ТИФЛОПЕДАГОГІКИ

Алферова Е. Развитие сенсомоторики у детей с детским церебральным параличом	600
Артеменко О. Н., Мосиенко С. В. Формирование произвольной регуляции поведения дошкольников с детским церебральным параличом: результаты теоретического и опытно-экспериментального исследования	604
Булгакова Ж. В. Кохлеарная имплантация как эффективный метод реабилитации детей с нарушенной слуховой функцией	609
Золотарьова Т. В. Внутрішнє управління процесом розвитку підсистем умінь з тематичного малювання, розв'язування та складання задач у молодших школярів з ДЦП	613
Кайда Л. О. Особливості інклюзивного навчання студентів із порушеннями зору в умовах вищого навчального заклад	622
Kovalenko Olja. Entwicklung des sensorisch-perzeptuellen bereiches bei vorschulkindern mit sehbehinderungen	628
Матухно И. Роль танцтерапии в реабилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата	631

РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

О. М. Алехина

ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук, заведующий

кафедрой коррекционной психологии и педагогики **Е. В. Леонова**

РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КУРСКОЙ ОБЛАСТИ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье проанализирована система коррекционного образования Курской области, рассмотрены особенности деятельности государственных и негосударственных образовательных учреждений, а так же общественных организаций, оказывающих специальную помощь детям с ограниченными возможностями здоровья. Автором определена роль профессиональной подготовки и переподготовки кадров для реализации коррекционного образования, обозначены основные направления модернизации коррекционного образования в Курской области.

Ключевые слова: инклюзия, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекционное образование, психолого-медико-социальное сопровождение, социализация.

Актуальность исследования. В последней редакции Закона об Образовании РФ №273-ФЗ от 29.12.2012 года государство выступает гарантом обеспечения доступности и равных возможностей получения качественного образования всех уровней с целью оптимальной социальной адаптации и интеграции в общество по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья. Статья 5 данного Закона гласит: «Государство создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющим недостатки в физическом и (или) психическом развитии, условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов» [10, с. 17].

Изложение основного материала. В 2011 году в Курской области был зарегистрирован 3481 ребенок-инвалид, в том числе с впервые установленной категорией инвалидности – 592 ребенка, повторно признаны инвалидами – 2889 детей. Анализ данных за последние четыре года выявил тенденцию к росту уровня детской инвалидности, как первичной, так и повторной [11, с. 3].

Структура первичной инвалидности среди детского населения Курской области выглядит следующим образом: психические расстройства и расстройства поведения – 22,8%; врожденные аномалии – 21,4%; болезни

нервной системы (в т.ч. ДЦП) – 10,9%; болезни эндокринной системы, расстройства питания и нарушения обмена веществ – 9,2% [11, с. 3].

Анализ региональной ситуации показывает, что в настоящее время в Курской области остро стоят вопросы образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья, не успевающих за темпом, характерным для современной школы, а в поддержке педагогов и медицинских работников нуждаются не только дети-инвалиды, но и члены их семей, педагоги, реализующие программу инклюзивного образования. Следует заметить, что система образования детей с особыми образовательными потребностями в Курской области находится на пороге существенных изменений. Их необходимость обусловлена следующими обстоятельствами: ростом числа детей, нуждающихся в особых образовательных услугах; увеличением доли детей с негрубыми нарушениями в развитии, которые могут быть скорректированы до начала школьного обучения; повышением числа запросов на обучение детей, нуждающихся в особых образовательных услугах, в общеобразовательной школе по месту жительства; отказом системы образования от представления о существовании «необучаемых детей» [11, с. 5].

Как известно, дети с ОВЗ могут реализовать свой познавательный потенциал при условии своевременно начатого и адекватно организованного обучения и воспитания. Поэтому в Курской области для таких детей функционируют разные образовательные учреждения: детские сады, школы, центры развития, психолого-медико-социальные центры и др. Так в регионе насчитываются: 3 специальные (коррекционные) школы для детей с ОВЗ, 3 образовательных учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной реабилитации и коррекции, 19 школ-интернатов, в числе которых санаторная школа-интернат, школа-интернат I-II вида, школа-интернат III-VI вида, школа-интернат V вида, 7 школ-интернатов VIII вида, 4 школы-интерната VIII вида для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и школа-интернат для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, центр ПМСС [11, с. 4]. Это государственные образовательные учреждения для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Остановимся подробнее на некоторых из них.

Своевременную психолого-педагогическую и медико-социальную помощь детям с особенностями в психическом и физическом развитии оказывает Курский областной центр психолого-медико-социального сопровождения. Основная его цель – предоставление

специализированной помощи детям, испытывающим трудности в обучении, социальной адаптации и развитии, а также нуждающимся в психолого-педагогической и медико-социальной поддержке [3, с. 26].

Одним из стратегических направлений работы ПМСС-центра является многоуровневая диагностика, которая осуществляется как отдельными специалистами, так и в рамках бригадного приема, а также в форме традиционной деятельности психолого-медико-педагогической комиссии.

В марте 2013 года в центре открыто отделение ранней комплексной помощи, где реализуются программы ранней помощи детям от 0 до 3 лет [3, с. 30].

В Центре дифференцированного, надомного и дистанционного обучения детей с ОВЗ «Ступени» сочетаются педагогическая, психологическая и медицинская помощь, а также реализуются диагностическая, коррекционная и компенсаторно-развивающая программы в процессе образования, социализации и реабилитации детей и лиц с ОВЗ.

Основная задача Центра – обучения образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями [7, с. 48].

В основу системы мониторинга эффективности образовательного процесса положена регулярная диагностика, позволяющая отслеживать динамику развития обучающихся, своевременно корректировать образовательный маршрут ребенка.

С целью обеспечения раннего развития детей с ОВЗ на базе учреждения действуют группы кратковременного пребывания, которые посещают дети начиная с 4-летнего возраста. Для детей, не имеющих дошкольной подготовки, но достигших возраста 6–7 лет, созданы подготовительные классы, основными задачами которых являются уточнение диагноза ребенка, определение адекватности форм организации его обучения и воспитания, составление индивидуального образовательного маршрута и программы психолого-медико-социальной поддержки, подготовка к началу обучения в школе.

В Центре осуществляется обучение по программам специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–II, III, IV, VII, VIII видов [7, с. 49].

С каждым годом растет число детей, нуждающихся в обучении на дому. Для организации образовательного процесса используются

различные формы индивидуальной работы, практикуется комбинированная форма обучения, когда часть уроков проводится с ребенком индивидуально на дому, а коррекционные и развивающие занятия он посещает в Центре [7, с. 50].

Важным направлением деятельности Центра «Ступени» является создание условий для получения основного общего или среднего (полного) образования на базе вечернего отделения. Для детей и лиц с ОВЗ (преимущественно с нарушением слуха), не имеющих основного общего или среднего (полного) общего образования, но уже работающих на производстве или получающих начальное профессиональное образование, организованы занятия в вечернее время по удобному для них графику. По итогам обучения дети и лица с ОВЗ проходят государственную итоговую аттестацию по одной из выбранных форм – ГИА, ЕГЭ или традиционного государственного экзамена.

Центр «Ступени» занимается также социализацией обучающихся. Главное средство ее – трудовая и профессиональная подготовка, которая проводится с ориентацией на адресное рабочее место на предприятиях города Курска. Обучение в классах с углубленной трудовой подготовкой предоставляет школьнику возможность попробовать себя в будущей профессиональной деятельности, сформировать коммуникативные навыки, способствующие успешной трудовой реабилитации. Особое значение имеет непрерывная производственная практика, которая проходит на предприятиях Курска [7, с. 51].

В комплексе мер модернизации общеобразовательных учреждений региона значительное место занимает деятельность по созданию инклюзивной образовательной среды. В Курской области два общеобразовательных учреждения (СОШ № 57 г. Курска и СОШ №1 г. Дмитриева), являются инновационными площадками для апробации инклюзивных технологий обучения детей с ОВЗ. Эти школы приняли участие в проведении мероприятий по реализации государственной программы Российской Федерации «Доступная среда».

На базе МБОУ «СОШ № 57» были созданы классы охраны зрения, которые стали составной частью общеобразовательного учреждения, реализующего образовательную программу полного среднего общего образования. В этих классах обучаются дети с нарушением функционирования зрительного анализатора. Целью организации таких классов было создание условий для непрерывного обучения, воспитания и охраны зрения обучающихся с нарушением зрения младшего и среднего

школьного возрастов. Кроме различных нарушений зрения, у обучающихся имеются и сопутствующие диагнозы: нарушение осанки, плоскостопие, последствия перинатального поражения ЦНС, ДЦП, тугоухость.

С целью создания единого образовательного пространства школа работает в тесном взаимодействии с дошкольными образовательными учреждениями (МБДОУ № 123), где функционируют группы для детей с нарушением зрения. План совместной работы включает взаимное посещение занятий, совместные родительские собрания, педагогические советы, консультативные встречи.

Для обеспечения будущим первоклассникам с нарушениями зрения равных стартовых возможностей с нормально развивающимися детьми, в образовательном учреждении функционирует школа раннего развития «Я хочу учиться».

Работа с учащимися классов охраны зрения ведется по специальным методикам преподавания учебного материала, исключающим зрительное переутомление. Деятельность психолога в этих классах нацелена на нормализацию психического развития детей, на преодоление вторичных отклонений в развитии, обусловленных зрительными нарушениями [2, с. 44-45].

Созданию условий для полноценного включения детей с ОВЗ в образовательное пространство и их успешной социализации уделяется особое внимание и в системе профессионального образования Курской области. Согласно областной целевой программе «Комплексное развитие профессионального образования Курской области на 2011–2015 гг.» (раздел «Создание социально-ориентированной среды учебных заведений») осуществляется целенаправленная деятельность по защите прав детей-инвалидов на получение профессионального образования. Реализация программы позволяет увеличить долю профессиональных образовательных учреждений, предоставляющих лицам с ОВЗ возможность получения качественного профессионального образования.

Профессиональное образование для лиц с ОВЗ реализуется в единственном в Европе музыкальном колледже-интернате слепых. Процесс обучения здесь осуществляется на основе учебных планов и программ в соответствии с Государственными стандартами среднего профессионального образования. Однако специфика образовательного учреждения определяет и ряд особых методик и приемов, применяемых при занятиях со студентами. Так, процесс обучения проходит с использованием тифлоприборов, плоскопечатных шрифтов с широким

применением звуковых учебных материалов и компьютерной техники, которые позволяют обучающимся с нарушениями зрения получать информацию в доступной их восприятию форме.

Профессиональное училище № 14 г. Курска реализует дополнительные профессиональные образовательные программы профессиональной подготовки на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида по профессиям: мастер садово-паркового и ландшафтного строительства, мастер отделочных строительных работ. Основным контингентом обучающихся по указанным программам, являются выпускники Областного государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида №3» г. Курска.

В систему коррекционного образования Курской области включены и негосударственные образовательные учреждения и общественные организации.

Одним из негосударственных образовательных учреждений является Курчатовский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья «Добрыня». Деятельность реабилитационного центра направлена на максимальную социализацию и социальную адаптацию детей, подростков и молодых людей, имеющих статус «инвалиды детства» и «инвалиды с детства», причиной которого являются различные психоневрологические нарушения.

В процессе многолетней деятельности в реабилитационном центре разработана и апробирована система реабилитационных маршрутов, учитывающих сочетание ограничений жизнедеятельности и их выраженность, которые определяют реабилитационный потенциал воспитанника, а следовательно, и реабилитационный прогноз. Знание данных параметров дают возможность специалисту каждого профиля выбрать те приемы и методы работы, которые позволят максимально использовать сохранные и мало пострадавшие (опорные) функции организма, а также вспомогательные устройства для частично сохранных функций. Работа по данной модели позволяет всем специалистам единообразно понимать задачи реабилитации каждого воспитанника и двигаться в одном направлении [4, с. 33].

В настоящий момент учреждение состоит из двух отделений. Отделение педагогической коррекции предназначено для организации поэтапного выполнения Индивидуальных программ реабилитации детей и

подростков, инвалидов детства с психоневрологической патологией, в части психолого-социальных и социально-педагогических мероприятий, а так же отделение реабилитации и трудотерапии, которое занимается приобщением лиц с ОВЗ к посильной трудовой деятельности [4, с. 37].

Помимо названных выше образовательных учреждений, в Курской области функционируют общественные организации, которые оказывают помощь детям с ограниченными возможностями здоровья. Так организация «Смородина», созданная в 2010 году. За 3 года ее деятельности было разработано и реализовано 10 долгосрочных социально значимых проектов и программ («Разные люди: Понять, Принять, Помочь», весенний форум «Слет неравнодушных», международная благотворительная акция «Подари Ангела – и он появится»), в рамках которых было проведено более 150 мероприятий: от ежедневных мастер-классов до крупных образовательных лагерей. Помимо социальной помощи, психолого-педагогического сопровождения, люди с инвалидностью и члены их семей могут расширить здесь круг своего общения, научиться взаимодействовать в социуме. Общественная организация «Смородина» осуществляет выездные консультации по всем направлениям специальной помощи в отдаленных местах Курской области [1, с. 60].

Одним из факторов успешного функционирования системы коррекционного образования является качественная подготовка профессиональных кадров.

Дидактическая система подготовки на дефектологическом факультете в Курском государственном университете (КГУ) может быть охарактеризована с двух позиций: во-первых, как среда, в которой согласно разработанной технологии реализуется образовательный процесс подготовки выпускников по специальностям «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Специальная психология» (ГОС, 2005 г.), бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (ФГОС, 2010 г.). Она включает в себя субъекты образовательного процесса (преподавателей и обучающихся), цели, содержание, методы, средства и формы обучения. Во-вторых, как система управления взаимодействием участников образовательного процесса, в лице администрации Дефектологического факультета, руководства кафедр Коррекционной психологии и педагогики, Специальных методики русского языка, Медицины и логопедии, преподавателей и студенческого самоуправления [5, с. 10].

На протяжении многих лет на факультете успешно реализуется обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья (с

нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, вследствие соматической патологии).

Как правило, социально-психологическая готовность к обучению в ВУЗе у студентов с ограниченными возможностями здоровья оказывается ниже, чем у обычных студентов. Это сказывается на адаптации к ВУЗу, на мотивации к обучению и как следствие на успеваемости. Поэтому на дефектологическом факультете для студентов-первокурсников проводятся профильные смены «Мы – вместе!» на базе санатория-профилатория «Росинка». Смена длится 21 день и включает: знакомство, сплочение коллектива, различные социально-психологические тренинги, позволяющие справиться с наиболее типичными проблемами при адаптации к образовательной среде ВУЗа. Лидирующие позиции при проведении мероприятий занимают студенты старших курсов, под руководством заместителя декана по воспитательной работе. В игровых формах они помогают первокурсникам развить коммуникативные навыки, рассказывают о теоретических основах адаптации, учат использовать приемы самоорганизации и саморегулирования, эффективного использования времени, а также учат справляться с основными учебными трудностями. По окончании профильной смены, многие студенты отмечают, что основным результатом ее является создание сплоченного студенческого коллектива, повышение качества образования, а также развития личностных качеств: эмпатия, толерантность. Для студентов с ОВЗ прохождение профильной смены способствует успешной интеграции и самореализации в совместной деятельности с однокурсниками, что вызывает положительные эмоции, создает условия для выстраивания отношений в учебной и внеучебной деятельности, повышает статус в студенческой среде.

Существенные проблемы, обусловленные противоречиями между социальным заказом общества на обеспечение равного и качественного образования всех без исключения детей и неготовностью существующей образовательной системы к реализации данной задачи, проявляются в недостаточном развитии интеграционных и инклюзивных процессов в образовательном и социокультурном пространстве.

На этапе вступления в силу ФГОС НОО (2010) и ФГОС ООО остро встает проблема неготовности учителей массовой школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов [8; 9].

Переподготовка педагогических кадров осуществляется в Курском институте непрерывного профессионального образования. В условиях решения задач ФГОС, происходит обучение педагогов массовых школ и детских садов основам специальной психологии и коррекционной педагогики, освоение ими специальных технологий обучения, обеспечивающих возможность индивидуального подхода к ребенку с особыми образовательными потребностями. Такая подготовка реализует комплекс взаимосвязанных задач, среди которых особо выделяется формирование адекватного отношения педагогов общеобразовательных учреждений к детям с ОВЗ, формирование интереса и желания их учить. От педагогов требуются готовность к раскрытию потенциальных возможностей обучения таких детей, понимание особенностей их психического развития, познавательной деятельности, слабых и сильных сторон личности; стремление к взаимодействию с родителями и близким окружением, способность к сотрудничеству и партнерству; владение конкретными методами и приемами коррекционной поддержки ребенка в системе дошкольного и школьного инклюзивного обучения, представление о действующей системе специального образования [6, с. 19-20].

Выводы. В настоящее время в регионе идет целенаправленная работа по созданию образовательного пространства с едиными подходами к предоставлению образовательных услуг детям с ОВЗ. Модернизация специального (коррекционного) образования осуществляется по следующим направлениям:

1) создание региональной нормативно-правовой базы, обеспечивающей стабильное правовое и финансовое функционирование системы специального (коррекционного) образования;

2) развитие интеграционных и инклюзивных процессов, разработка программно-методического обеспечения инклюзивного образовательного пространства общеобразовательных учреждений, создание ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, обеспечивающего методическое сопровождение, координацию взаимодействия учреждений образовательной вертикали, апробацию и внедрение инновационных психолого-педагогических технологий, планирование и мониторинг эффективности психолого-педагогического сопровождения;

3) оптимизация сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений;

4) совершенствование модели развития региональной системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся;

5) создание условий для развития стажировочной площадки по инновационному моделированию и реализации системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся в целях социализации детей с особыми образовательными потребностями;

б) увеличение численности общеобразовательных учреждений с универсальной безбарьерной средой, позволяющей совместно обучаться детям-инвалидам и детям, не имеющим нарушений в развитии;

7) организация дистанционного обучения детей с особыми образовательными потребностями;

8) создание условий успешной социализации обучающихся посредством формирования готовности работников отрасли образования к проектированию и реализации инновационных моделей психолого-педагогического и медико-социального сопровождения различных категорий обучающихся;

9) совершенствование материально-развивающей базы образовательных учреждений с целью повышения качества коррекционной и реабилитационной помощи детям с особыми образовательными потребностями;

10) координация взаимодействия образовательных институтов региона для повышения эффективности системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся, направленного на их успешную социализацию;

11) формирование позитивного общественного мнения и толерантного отношения всех участников школьного сообщества к реализации идей инклюзивного обучения;

12) вовлечение в процесс развития инклюзивных школ общественных организаций, родительских групп, профессионалов из системы специального образования [10, с. 7].

Качественными показателями модернизации системы специального (коррекционного) образования Курской области являются:

– увеличение количества детей с особыми образовательными потребностями, своевременно получивших коррекционную и реабилитационную помощь;

– сохранение и развитие образовательных учреждений системы специального (коррекционного) образования региона, в том числе и общеобразовательных учреждений с адекватными для каждого ребенка образовательными, реабилитационными, социокультурными условиями обучения, пониманием общественной и политической природы инклюзии, восприятием различий детей и работников как важного ресурса и актива образовательных учреждений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бобровский С.В. Ценностные ориентиры – основа создания общественного объединения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – №7. – С. 59–63.
2. Гениралова Е.Л. Охрана зрения детей – забота школы (из опыта работы классов охраны зрения) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – №7. – С. 44–47.
3. Зубарева Т.Г. Помощь детям с проблемами в обучении, воспитание и развитие в условиях центра психолого-медико-социального сопровождения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – №7. – С. 25–32.
4. Кицул Н.С. Реабилитационный центр – школа жизни для детей с тяжелыми нарушениями развития (опыт работы в малом городе) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – №7. – С. 33–39.
5. Лукьянов В.В. Система подготовки студентов дефектологического факультета Курского государственного университета к профессиональной деятельности // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – №7. – С. 9–16.
6. Подчалимова Г.Н., Зубарева Т.Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов в области проектирования инклюзивной образовательной среды // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – №7. – С. 17–24.
7. Фатеева О.А. Как обучать всех по-разному // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – №7. – С. 48–52.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., 2010.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО). – М., 2010.
10. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012). – М., 2012.
11. Худин А.Н. Модернизация специального образования в регионе: опыт и перспективы // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – №7. – С. 3–8.

П. Е. Андреева

Белгородский государственный
национальный исследовательский университет
Научный руководитель –
ст. преподаватель **Г. Е. Воробьева**

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье раскрывается проблема развития дистанционного обучения, как одного из направлений инклюзивного образования, а также возможность получения образования детей с ограниченными возможностями здоровья на территории Белгородской области.

Ключевые слова: дистанционное обучение, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Актуальность. Современный этап развития общества свидетельствует о формировании новой «информационной культуры». Применение компьютерной техники позволяет оптимизировать образовательный процесс, индивидуализировать обучение школьников, студентов, детей с нарушениями развития и значительно повысить эффективность любой деятельности.

В условиях всесторонней информатизации всех сфер развития общества качество жизни и социальный статус человека с ограниченными возможностями здоровья, инвалида, во многом определяется степенью его интеграции в информационное поле, возможностью участия в информационном обмене. Для него, как и для любого другого человека, должен быть обеспечен оперативный доступ к необходимой информации, ее обработке, а так же возможность представления результатов своей информационной деятельности.

Система дистанционного образования дает равные возможности школьникам. Современные компьютерные телекоммуникации способны обеспечить передачу знаний и доступ к разнообразной учебной информации наравне, а иногда и гораздо эффективнее, чем традиционные средства обучения. Практика подтвердила, что качество и структура учебных курсов, равно как и качество преподавания при дистанционном обучении зачастую намного лучше, чем при традиционных формах обучения. Новые электронные технологии могут не только обеспечить активное вовлечение учащихся в учебный процесс, но и позволяют управлять этим процессом в отличие от большинства традиционных учебных сред. Интеграция звука, движения, образа и текста создает новую необыкновенно богатую по своим возможностям учебную среду, с развитием которой увеличится и степень вовлечения учащихся в процесс обучения. Интерактивные возможности позволяют наладить и даже стимулировать обратную связь, обеспечить диалог и постоянную поддержку, которые невозможны в большинстве традиционных систем обучения.

Изложение основного материала. Дистанционное обучение в современном виде появилось относительно недавно, а именно в начале XXI века, когда компьютеры и интернет стали общедоступны. Оно существовало и ранее, но в связи с отсутствием мировой сети носило односторонний характер: от учителя к ученику и не давало необходимой полноты знаний учащимся. В самом определении «дистанционного обучения» отображена мысль диалога между учащимся и преподавателем. На сегодняшний день данная форма обучения

продолжает развиваться и совершенствоваться, повсеместно внедряясь в образовательную среду всех крупных университетов мира.

В соответствии с постановлением Правительства Белгородской области от 21 сентября 2009 года № 311-пп «Об организации дистанционного образования детей-инвалидов» и на основании приказа департамента образования, культуры и молодёжной политики Белгородской области от 06.10.2009 г. № 1912 «О создании Центра дистанционного образования детей-инвалидов» при ГОУ «Белгородский инженерный юношеский лицей-интернат» в 2009 г на базе ГОУ «Белгородский инженерный юношеский лицей-интернат» создан Центр дистанционного образования детей-инвалидов.

В задачи Центра входят и реализуются в практической деятельности дистанционные образовательные услуги детям-инвалидам, которые не могут по состоянию здоровья посещать образовательные учреждения Белгородской области. Образовательные программы предоставляют возможность реализовать права детей на образование, путём внедрения информационно – коммуникативных образовательных технологий. Детям предложено получать образование в дистанционной форме, через сеть Интернет. Все учащиеся получили на дом компьютерное рабочее место с необходимым набором устройств и комплектов учебного оборудования: стационарный мультимедийный компьютер, с клавиатурой, мышью, системным и прикладным ПО, наушники закрытого типа с микрофоном, Web-камера, принтер лазерный, сканер A4, колонки, сетевой фильтр-удлинитель.

Дополнительное оборудование: комплект компьютерных датчиков, робо-лаборатория, цифровой микроскоп, цифровое учебное оборудование, им обеспечен бесплатный высокоскоростной безлимитный выход в сеть Интернет, доступ в образовательную оболочку системы дистанционного обучения. По окончании обучения обучающиеся получают аттестаты ГОУ «Белгородский инженерный юношеский лицей-интернат» и продолжают обучение в вузах на факультетах дистанционного обучения.

Основные направления деятельности Белгородского Центра:

1. Осуществление координации и организационно-методического обеспечения деятельности по организации дистанционного обучения детей-инвалидов в Белгородской области.

2. Обеспечение доступа обучающихся и педагогических работников, непосредственно осуществляющих дистанционное обучение детей-инвалидов, к учебно-методическому комплексу, позволяющему обеспечить освоение и реализацию образовательной программы.

3. Организация образовательного процесса.
4. Организация учебно-методической помощи обучающимся, учителям, родителям обучающихся.
5. Ведение учета детей-инвалидов (обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий и нуждающихся в организации дистанционного обучения).
6. Осуществление мониторинга деятельности по организации дистанционного обучения детей-инвалидов в Белгородской области [2].

К сожалению, количество детей, у которых по состоянию здоровья ограничены возможности посещения школы, получения полноценного образования, постоянно возрастает. Поэтому внедрение такой системы в учебных процесс не только повысит социальную защищенность обучаемых, но и окажет им моральную и психологическую поддержку. Расширит круг выбора будущей профессии, откроет перед ними возможность получения высшего образования в вузах

Поэтому дистанционное образование является наиболее перспективной формой заочного обучения с использованием современных технических средств связи и передачи информации для инклюзивного образования. На сегодняшний день, дистанционное обучение позволяет охватить широкий круг людей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов, для которых получение образования вне дома представляет большие сложности. Кроме вышеназванного, данная форма образования имеет ряд преимуществ перед классическим образованием.

Пожалуй, наиболее очевидным из них является индивидуальность прохождения программы. Обучающийся сам определяет темп обучения, может возвращаться по несколько раз к отдельным урокам, для лучшего запоминания материала. Данная форма обучения дает более глубокие остаточные знания, так как слушатель в процессе прохождения подкрепляет теорию практическими занятиями. Такая форма обучения заставляет заниматься самостоятельно и получать навыки самообразования.

Еще одним преимуществом этой формы обучения, является документирование процесса обучения – у обучающего остается курс обучения, электронная переписка с тьютором и он может обращаться к ним позже, по мере необходимости.

Кроме этого дистанционное обучение делает процесс обучения более творческим и индивидуальным, открывает новые возможности для творческого самовыражения обучаемого. Снимается субъективный фактор

оценки. Снимается психологическое воздействие, обусловленное воздействием группы или успеваемостью учащегося по другим предметам. Хорошие результаты дает применение во время занятия релаксационных пауз и других специальных приемов для отдыха обучаемого и снятия напряжений [3].

Выводы. Таким образом, дистанционное обучение по Белгородской области в условиях инклюзии раскрывает новые возможности для детей с ограниченными возможностями здоровья.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Постановление № 311-пп «Об организации дистанционного образования детей-инвалидов».
2. <http://scholar.urfu.ac.ru>.
3. <http://www.obrazovanie-ufa.ru>.

О. П. Асафайло

Белгородский государственный
национальный исследовательский университет
Научный руководитель – канд. пед. наук,
доцент **Л. В. Годовникова**

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается актуальность процессов инклюзивного образования в России. Приводятся результаты проведённого анкетирования студентов на предмет готовности к реализации включённого образования. Приводятся основные средства повышения уровня подготовки студентов – будущих педагогов к осуществлению инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, готовность к реализации инклюзивного образования, волонтерская деятельность.

Актуальность. В настоящее время в России насчитывается более двух миллионов детей с ограниченными возможностями, что составляет 8% детской популяции, из них около 700 тысяч составляют дети-инвалиды [2]. По данным различных источников, в последние десятилетия это число увеличивается. В связи с этим возрастает значимость развития инклюзивного образования. Одна из ключевых ролей в развитии инклюзивного образования принадлежит педагогам. Для успешного осуществления интегрированного воспитания и обучения необходимы запас знаний об особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья, умений и навыков работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Не менее важным является готовность педагога к безусловному принятию ребёнка с особыми образовательными и социальными потребностями,

толерантное отношение к человеческой «инакости», достаточная мотивация к развитию инклюзивного образования.

Изложение основного материала. Готовность к образовательной интеграции включает следующие компоненты: информационный, операционный и мотивационный компоненты. Нами было проведено анкетирование 53 респондентов (студентов первого и второго курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» Белгородского государственного национального исследовательского университета («НИУ БелГУ») на предмет готовности к реализации включённого обучения. Мы получили следующие результаты:

- мотивационная готовность – 67%;
- информационная готовность – 64%;
- операционная готовность – 51%.

По нашему мнению, данные показатели не являются достаточными для реализации инклюзивного образования. Следовательно, мы сделали вывод о необходимости повышения уровня готовности студентов – будущих педагогов к осуществлению включённого обучения.

Относительно просто нам представляется ситуация с повышением уровня информационного компонента готовности: знания студент – будущий педагог получает в рамках программы обучения в университете. Но для эффективного усвоения этих знаний (условием чего является достаточно развитый мотивационный компонент), приобретения умений, навыков (то есть повышения операционной готовности), развития необходимых качеств личности у будущего педагога в сфере инклюзивного образования требуется специальная система подготовки, включающая различные направления и обеспечивающая благоприятную среду для повышения всех показателей готовности студентов к реализации включённого обучения.

Первым, наиболее оптимальным, по нашему мнению, вариантом подготовки студентов – будущих педагогов является именно волонтерская деятельность. В настоящее время численность студентов, участвующих в волонтерской деятельности неуклонно растёт. Согласно письму министра спорта, туризма и молодёжной политики В. Л. Мутко, «доля молодых людей, принимающих участие в добровольческой деятельности, в общем числе молодёжи (процентов) составляет на 2010 год 11 %, а на 2011 год – 18%» [1], что подтверждает престижность данного рода деятельности среди молодёжи. В настоящее время «быть волонтером» считается высшим проявлением гражданской активности. По нашему мнению, современный феномен моды на волонтерство необходимо грамотно

использовать в целях оптимизации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов. Как сказано выше, одной из задач специальной подготовки к совместному обучению обычных и необычных детей является развитие мотивационного компонента готовности студентов, восприятия необходимости включённого образования как закономерного процесса демократизации и гуманизации всего общества. Таким образом, студенты – будущие педагоги в рамках деятельности волонтерской группы, перед этим поняв актуальность данной проблемы, подбирают наиболее эффективные способы донесения до общества идеи о необходимости инклюзивного образования.

Как считает Г. С. Курагина, мотивы вовлечения студентов в волонтерство «...могут носить не только альтруистический или религиозный характер. Они могут являться ответом на другие потребности человека (например, обучиться новым навыкам, найти поддержку, почувствовать себя способным сделать что-то новое, строить социальные отношения и др.)» [3]. Зачастую в группах, классах, где уже реализуется включённое обучение, необходимо присутствие в классе второго взрослого, который оказывал бы помощь учителю. Работу второго взрослого могут выполнять волонтеры – будущие специалисты в области специального образования, что позволит им приобрести базовые практические знания, навыки работы с детьми с ограниченными функциональными возможностями, тем самым повысив уровень операционной готовности к реализации включённого образования. По мнению того же автора, «необходимым условием для развития студенческого волонтерства в вузе является достаточное количество как предлагаемых к реализации, так и инициируемых самими студентами проектов» [3]. В этой цели, по нашему мнению, имеет смысл создание волонтерской группы, позволяющей координировать волонтерскую деятельность студентов внутри вуза, налаживать связи с другими волонтерскими организациями, обмениваться опытом с волонтерскими группами других вузов.

Следующим средством повышения уровня готовности студентов к активному осуществлению включённого обучения мы считаем организацию киноклубов, в рамках которых ведётся просмотр художественных и документальных фильмов, касающихся проблематики людей с ограниченными возможностями здоровья. Организация таких мероприятий, по нашему мнению, позволяет студентам существенно улучшить уровень своей информированности о существующих социальных проблемах и критически осмыслить противоречия процесса инклюзивного образования.

Повышению мотивационного и операционного компонентов готовности будущих педагогов содействует проведение круглых столов с участием ведущих дефектологов, учителей, реализующих инклюзивное образование, и родителей детей-инвалидов. Общение с людьми данных категорий в процессе подготовки к совместному мероприятию способствует более глубокому пониманию студентами трудностей реализации включённого обучения. Например, на кафедре специальной педагогики и психологии НИУ «БелГУ» проводятся встречи с дефектологами, учителями – логопедами города Белгорода на базе университета и образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование.

Выводы. Нами перечислены некоторые направления подготовки студентов к реализации инклюзивного образования, основными принципами которой, по нашему мнению, должны явиться не только обеспечение студентов – будущих педагогов высоким уровнем владения теоретическими основами специальной педагогики и психологии, но и достаточный блок практикоориентированной деятельности. При грамотном подходе данная схема работы позволит достичь высокого уровня мотивационной и операционной готовности студентов к развитию включённого обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волонтерство: материал из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>.
2. Дети-инвалиды: задача со многими неизвестными [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://statistika.ru>.
3. Курагина Г.С. Организация студенческой волонтерской деятельности в вузе как направление воспитательной работы. – Открытая библиотека научных сборников по гуманитарным дисциплинам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://utopiya.spb.ru>.

А. І. Дементьева

Миколаївський національний університет

ім. В. О. Сухомлинського

Науковий керівник – викладач кафедри

мовознавства та логопедії **Ю. Б. Сорочан**

ПОЛІСЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Статтю присвячено важливості багатостороннього виховання і розвитку дітей дошкільного віку з вадами психофізичного розвитку.

Ключові слова: сенсорне виховання, полісенсорне виховання, сприйняття, порушення, психофізичні вади.

Актуальність дослідження. На сьогоднішній день проблема психофізичних порушень у дітей раннього віку набуває все більшого поширення. Неприятливі умови розвитку плода на фоні жахливого стану навколишнього середовища, нездоровий спосіб життя майбутніх матерів, різноманітні хронічні захворювання, хромосомні хвороби, інтоксикації, порушення кровообігу плода, травми під час вагітності або важкі пологи ведуть до пошкоджень певних областей кори головного мозку, які відповідають як за психічний, так і за фізичний розвиток дітей. Тому проблема виховання дітей з психофізичними порушеннями стає все актуальнішою, підштовхуючи науковців приділяти більше уваги в корекційній педагогіці як в Україні, так і за її межами.

Як стверджують такі науковці, як А. Гаврилов, М. Монтесорі, Н. Трагоутт, полісенсорний розвиток, з одного боку, є фундаментом загального мовленнєвого та розумового розвитку дитини, з другого – має самостійне значення, оскільки повноцінне сприймання необхідне для успішного навчання дитини у дитячому садку, школі та багатьох видах праці [6; 114].

Тому **мета** нашої статті – висвітлити теоретичні аспекти полісенсорного розвитку дітей дошкільного віку з психофізичними вадами, показати значення комплексного підходу до проблеми.

Виклад основного матеріалу. Засновник сучасної дефектології Л. Виготський зробив вагомий внесок у вивчення особистості аномальної дитини. Він стверджував, що сліпі і глухі відчують свою неповноцінність не біологічно, а соціально. «Вирішує долю особистості не дефект сам по собі, а його соціальні наслідки, його соціально-психологічна організація». Саме тому «...глухий, що розмовляє, сліпий, що працює, учасники загального життя у всій його повноті, не будуть самі відчувати неповноцінності і не дадуть для цього приводу іншим. В наших руках зробити так, щоб глуха, сліпа і розумово відстала дитина не були дефективними. Тоді зникає і саме це слово, вірний знак нашого власного дефекту». Положення Л. Виготського про те, «що дитина з дефектом – ще не дефективна дитина», що «сама по собі сліпота, глухота, і т. п. часті дефекти не роблять ще носія їх дефективним», що «заміщення і компенсація, як закон, виникають у вигляді прагнень там, де є дефект», відіграло велику роль у розвитку теорії і практики вітчизняної дефектології [6; 18]. Воно є основою невичерпного гуманізму й оптимізму українських дефектологів. Свідченням цього постає той факт, що навіть у складному комплексі сучасних проблем суспільного розвитку України як незалежної держави зберігається можливість безмежного всебічного розвитку дітей з особливими потребами.

Загальна корекція дитини з психофізичними вадами неможлива без її сенсорного розвитку. На думку радянського психолога і дефектолога О. Венгер (1923 – 2004), сенсорний розвиток дитини – це розвиток її відчуттів і сприймань, формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їх форму, колір, розмір, положення у просторі тощо. Він становить фундамент її розумового розвитку. Чуттєве пізнання має дуже важливе значення у молодшому віці, який є найбільш сприятливим періодом формування та вдосконалення діяльності органів чуття, нагромадження уявлень про оточуючий світ.

Полісенсорний (від грец. πολύς – «численний»; від лат. sensus – «відчуття») – означає багато чуттєвий; той, який впливає одразу на декілька органів чуття та сприймання.

Полісенсорне виховання – це система педагогічних впливів, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання та вдосконалення відчуттів та сприймань. О. Усова відзначала, що 9/10 всього розумового багажу дітей дошкільного віку складають результати діяльності органів чуття. Видатні педагоги – Ф. Фребель, М. Монтессорі, О. Декролі, К. Ушинський, Є. Тихеева, С. Русова відзначали його як одну з основних сторін дошкільного виховання. Збагачення чуттєвого досвіду – одна з найважливіших умов, необхідних для розумового розвитку кожної дитини. Дослідження психологів, дефектологів говорять про те, що в тих випадках, коли порушений той чи інший аналізатор (зір, слух, тактильне сприйняття, нюх, смакове сприйняття) у дитини важким стає чуттєве пізнання світу, порушується хід розвитку її пізнавальної діяльності [7; 15].

Основним шляхом виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку є комплексний підхід до спеціального навчання і виховання.

Перш за все слід визначити, що означає саме поняття «комплексний підхід». Буквально слово «комплекс» (лат.) означає «зв'язок», «сполучення». Поняття «комплекс» в науці, яка має пряме відношення до нашої проблеми – це певне об'єднання окремих психічних процесів в єдине ціле з певною метою». Таким чином, під комплексом розуміється сукупність складових частин якогось явища або процесу, які взаємно доповнюють, збагачують і забезпечують його цілісне та якісне функціонування.

Порівняно з однолітками з нормальним розвитком кожна дитина з особливостями психофізичного розвитку потребує допомоги і керівництва з боку дорослих, що її оточують. За своїми метою і завданням спеціальне полісенсорне виховання дітей з особливими потребами збігається із загальними принципами педагогіки. Це однаково стосується виховання осіб з вадами слуху, мовлення, зору, з руховими порушеннями або фізичними

недоліками. «Загальні завдання спеціального виховання збігаються із спеціальними завданнями, обумовленими характером дефекту. Основне з них полягає у всебічному розвитку особистості на основі мобілізації компенсаторних можливостей, повного подолання наслідків дефекту для здорового розумового і фізичного розвитку; оволодінні науковими і технічними знаннями на основі формування мови слів як засобу спілкування, мислення і пізнання; вивченні основ виробництва і прищепленні особам з особливостями психофізичного розвитку навичок в обраній професії; формуванні якостей загальнолюдської моралі і навичок культурної поведінки в колективі» [5; 98-99].

За визначенням О. Лурія, сприйняття – «активний процес пошуку необхідної інформації, виділення суттєвих ознак, звірення їх між собою, створення адекватних гіпотез з вихідними даними» [3; 232]. Будь-яке сприйняття супроводжується рухами, які на перших етапах перцептивної дії виступають в розгорнутому вигляді, а потім приймають згорнутий характер. Процеси сприйняття неможливі без включення до них рухів, за твердженням І. Сеченова, «нерухомі очі так само сліпі, як і нерухома рука».

Сприйняття у поясненні О. Лурія – це складна аналітико-синтетична діяльність, яка «спирається на участь готових кодів (насамперед кодів мови), що включають сприймане в ту або іншу систему і додають йому узагальнений, категоріальний характер; обов'язковою ланкою перцептивної дії є і процес звірення ефекту з вихідною гіпотезою, тобто контроль над сприймаючою діяльністю» [3; 232-233]. При сприйнятті знайомих об'єктів процес має скорочений характер, при сприйнятті нових або складних об'єктів – стає розгорнутим. У сформульованому М.Ланге «законі перцепції» відображається наступна особливість процесу впізнання: спочатку виділяється лише загальне уявлення про предмет, потім відбувається певне і детальне сприйняття. Виходячи з цих положень, нам зрозуміла роль минулого досвіду суб'єкта та прямий зв'язок процесу сприйняття з мисленням, пам'яттю і мовою.

На думку Є. Бондар, сприйняття спирається на модально-специфічні фактори, до яких відносяться тактильний, слуховий, зоровий, нюховий, смаковий аналізатори. Між окремими аналізаторами утворюються зв'язки. Завдяки цьому одні відчуття, отримуючи підкріплення іншими, об'єднуються з ними, переробляються в гностичні навички. Гнозис – впізнавання, яке найчастіше забезпечується різними видами сприймання. Більшість образів-уявлень мають синтетичний характер, тобто формуються завдяки різним видам сприйняття [6; 10-11].

Видатний чеський педагог, автор книги «Велика дидактика» Я. Коменський (1592–1670) розглядав розумове виховання як важливий

засіб формування особистості дитини. Необхідною умовою розумового розвитку, на його погляд, є розвиток чуттєвих основ мислення: пізнання починається з відчуття, відчуття передає пам'яті образи дійсності, яка зберігає їх протягом усього життя. Починати навчання він рекомендував не зі словесного пояснення про речі, а з реального спостереження за ними. У процесі мовленнєвої діяльності важливу роль відіграють відчуття й уявлення, думки і дії.

Засновник дитячого садка Ф. Фребель (1782–1852) виходив з необхідності використовувати різноманітні ігри для розвитку органів чуття дітей, ознайомлення їх із природою, життям людей, підготовки до школи. Цій меті він підпорядковував дидактичний матеріал, призначений для формування уявлень про форму, величину, просторові відношення, числа, а також систему занять та ігор, спрямовану на розвиток сенсорики. Дитина, на його думку, наділена, крім основних інстинктів, інстинктом пізнавальним, дослідницьким, який є основою навчальної діяльності. У старшому дошкільному віці розвиток прагнення до пізнання повинен реалізовуватися через безпосереднє споглядання предметів навколишнього світу [4; 29].

Виходячи із вищезазначеного, полісенсорність виховання дітей з психофізичними вадами полягає у базуванні роботи таким чином, щоб задіяти всі можливі органи чуття. Вона повинна будуватися індивідуалізовано в залежності від мовленнєвих та особистісних якостей дитини. Найбільш сприятливим віком для початку роботи є 3-4 роки, коли у дитини з'являється прагнення до знань, а також необхідні для роботи активність, усвідомленість, зацікавленість та критичність.

Висновки. Отже, основним завданням полісенсорного виховання дітей є подолання психофізичних недоліків, що перешкоджають успішному освоєнню таких навчальних навичок, як читання, рахування та письмо. Адже дошкільник в першу чергу отримує знання про світ через роздивляння, обмацування, чим і вирішує різноманітні задачі: пошуку предметів, виділення, визначення їх ознак, частин – спільних і відмінних з іншими, ознайомлення з новим предметом. Дитина по-різному обстежує предмет – відповідно до задачі. У цьому виявляється зростання цілеспрямованості й керованості таких дій. Так, при ознайомленні з новими предметами виникає тривала, складна орієнтувально-дослідницька діяльність. Діти беруть предмет в руки, уважно розглядають його, обмацують, куштують на смак, згинають, розтягують, стукають ним, підносять до вуха тощо. Саме в цьому і полягає всебічний вплив на різні органи чуття, який складає комплекс полісенсорного виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка. / Под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.
2. Ендовицкая Т. В., Зинченко В. П., Рузская А. Г. Развитие ощущений и восприятий // Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М., 1964. – С. 13-71.
3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М., 2003.
4. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / Под ред. А. П. Усовой, Н. П. Сакулиной. – М., 1965.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В. 2Т. М., 1989
6. Бондар Є.О. Виховання осіб з психофізичними вадами як соціальна проблема – К. : Університет «Україна», 2004. – 448 с.
7. Методика проведения коррекционно-развивающих занятий «Развитие психомоторики и сенсорных процессов» во 2 классе специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида / Н. С. Долматовой. – М. : Просвещение, 2005. – 50 с.

Р. В. Калатіна

Кам'янець-Подільський національний університет

імені Івана Огієнка

Науковий керівник – доктор пед. наук,

професор **С. П. Миронова**

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ДІТЕЙ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ НА ІНДИВІДУАЛЬНІЙ ЧИ ІНКЛЮЗИВНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ

У статті розкривається актуальність розробки індивідуальних програм для дітей, які навчаються за індивідуальною чи інклюзивною формою навчання.

Ключові слова: індивідуальне навчання, інклюзія, індивідуальні програми, учні з особливостями психофізичного розвитку.

Актуальність. Впродовж тривалого періоду часу людство неодноразово змінювало своє ставлення до дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Результатом еволюції поглядів стали кардинальні зміни: від ненависті та неприйняття таких дітей з особливостями розвитку до створення цілої системи надання їм корекційних послуг.

На сучасному етапі в суспільстві домінують тенденції до забезпечення найкомфортніших умов для розвитку та соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку. Досить значущим явищем у цьому напрямку є організація інклюзивного та індивідуального навчання на базі масових шкіл, що дозволяє дітям навчатись без відриву від сім'ї. Надання таких форм навчання передбачає розроблення індивідуальних програм, які б відповідали можливостям конкретної дитини, враховували

всі особливості її діагнозу, були орієнтовані на програми, розроблені для тих шкіл, які відповідають нозології порушення дитини.

Питання розробки системи складання індивідуальних програм для дітей, які перебувають на інклюзивній та індивідуальній формі навчання, набуває особливого значення, оскільки значно полегшить роботу педагогів та збільшить ефективність навчально-виховного процесу загалом. Водночас у вітчизняній корекційній педагогіці ця проблема системно не вивчалась, що й обумовило вибір теми нашого дослідження.

Метою статті є обґрунтування актуальності спеціальної розробки індивідуальних програм для дітей, які перебувають на індивідуальній чи інклюзивній формі навчання.

Виклад основного матеріалу. Для цілісного та всебічного розуміння необхідності розробки стратегії складання індивідуальних програм розглянемо основні особливості індивідуального та інклюзивного навчання.

У загальній педагогіці окремі питання індивідуального навчання у своїх роботах розглядали І. Зайченко, М. Фіцула та ін. [3; 11; 13; 14]. І. Зайченко зазначає, що при класифікації форм навчання слід опиратись на такі базові компоненти: кількість, склад учнів, тривалість навчальної роботи, місце навчання. За цими компонентами виділяють наступні форми навчання: індивідуальну, індивідуально-групову, колективну, шкільну, позашкільну, класну, позакласну [3]. Індивідуальне навчання являє собою процес у якому учні виконують всі необхідні завдання вдома. Така форма навчання може бути безпосередньою, або опосередкованою (вивчення учнем книги, автором якої є його вчитель) [3]. М. Фіцула, І. Зайченко та ін. вважають, що основною перевагою індивідуального навчання є застосування до кожного учня індивідуального підходу [3; 11; 13; 14].

Описуючи форми організації навчання І. Зайченко, М. Фіцула, І. Подласий, І. Харламов підкреслюють історичні факти, які свідчать, що індивідуальна форма навчання була єдиною у стародавньому світі та середньовіччі, а в певних країнах використовувалась до XVIII століття [3; 11; 13; 14].

На основі цих відомостей можна припустити, що індивідуальне навчання в ті періоди було досить високоорганізоване, про що свідчить велика кількість талановитих науковців, чиї праці є актуальними і збереглись до сьогоднішнього дня, та високий рівень культури тих епох.

Після цих періодів, зазначає І. Зайченко, практика індивідуального навчання панувала лише в сімейному вихованні заможних верств населення (дворянські сім'ї та ін.) та вважалась досить престижною [3].

На сучасному етапі згідно законодавства України «індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти є однією з форм організації навчально-виховного процесу і впроваджується для забезпечення права громадян на здобуття повної загальної середньої освіти з урахуванням індивідуальних здібностей та обдарувань, стану здоров'я, демографічної ситуації, організації їх навчання» [12, с. 11].

У корекційній педагогіці особливості як індивідуального так і інклюзивного навчання розглядались такими вченими, як: Е. Бабин, Л. Болоніна, Л. Даниленко, М. Захарова, Г. Кариатовська, А. Колупаєва, О. Кулик, С. Миронова, Ю. Найда, М. Одинак, Н. Паладійчук, Н. Софій, Г. Фінько, В. Шнайдер та ін [1; 4; 5; 7; 9; 10].

М. Малофєєв окреслює історичний аспект виникнення інклюзивного навчання [8]. Описуючи третій етап (1806-1927 р.р.) процесу ставлення суспільства до дітей з порушеннями психофізичного розвитку, вчена зазначає, що перші спроби залучення цих дітей до навчання в масових закладах вперше були зроблені в Західній Європі. У 1846 р. в Австрії був прийнятий перший закон, в якому йшлося про спільне навчання незрячих дітей із здоровими дітьми. Згодом аналогічні законодавчі акти були прийняті і в інших країнах Європи. Протягом цього часу такі ж зміни відбувались і у Радянському Союзі, що проявлялось в активному вивченні проблеми та здійсненні спроб організації цієї форми навчання [8].

Четвертий період (1927–1991 р.р.), на думку М. Малофєєва, знаменував собою перехід суспільства до нових принципів, які пропагували рівність між людьми, недопустимість дискримінації. Ці принципи закріплювались законодавчо [8].

П'ятий період (1991 – сьогодні) М. Малофєєв характеризує як такий, в якому все більше закріплювались тенденції до вивчення інклюзії та остаточний перехід до цієї форми навчання [8].

Отже, аналізуючи історичні факти слід сказати, що інклюзивна та індивідуальна форми навчання пройшли довгий шлях формування, засвідчивши цим свою необхідність для суспільства, оскільки збереглись до сьогодні та реально діють у сучасній системі освіти. Але не зважаючи на давнє походження цих форм навчання, у процесі їх реалізації на практиці виникає багато проблем, які потребують вирішення шляхом уточнення, вивчення, удосконалення надбаних та розробки нових напрямків. Саме таким актуальним напрямком є розробка алгоритму складання індивідуальних програм для дітей, які перебувають на індивідуальній чи інклюзивній формі навчання.

У дефектологічному словнику є чітке визначення інклюзивного та індивідуального навчання, а саме: «Індивідуальне навчання – це особлива організаційна форма проведення навчальних занять. Індивідуальне навчання застосовується, якщо дитина неспроможна навчатися в навчальному закладі тимчасово чи стаціонарно. Причини такого стану бувають набутими та вродженими: травми, вади фізичного та інтелектуального розвитку тощо. Для навчання таких дітей органами народної освіти призначаються вчителі, які проводять заняття в домашніх умовах, або лікувальних установах. Особливості фізичного й інтелектуального розвитку дітей потребують індивідуалізації навчання і виховання. У навчальних планах таких шкіл передбачено години для індивідуальних занять. Інклюзивне навчання – процес і результат включення (об'єднання) дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей, які не мають таких порушень, до навчання в одному класі загальноосвітньої школи. Відповідно до потреб і можливостей кожної дитини учитель інклюзивного класу за участі другого фахівця (корекційного педагога) забезпечує гарантовану підтримку тих, хто цього потребує, здійснює особистісно-орієнтований підхід до організації їхньої навчальної діяльності. Важливою передумовою якісної освіти в інклюзії є пристосування школи до потреб і можливостей кожної особистості, створення умов психологічного комфорту в новому середовищі. Кінцевою метою інклюзивного навчання є підготовка осіб із порушеннями розвитку до умов і стилю життя суспільства в якому вони живуть» [4, с. 194].

Згідно з інструктивно- методичним листом «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»: «Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [6, с. 7].

Отже, усі науковці одностайні у тому, що індивідуальне та інклюзивне навчання спрямоване на підтримку і надання допомоги дітям з особливостями розвитку та руйнацію суспільних стереотипів неприйняття таких дітей. Створення спеціальних умов та застосування індивідуально-орієнтованого підходу є рушієм процесу інклюзії та індивідуального навчання. Розробка ефективних індивідуальних програм є однією із ланок, які допоможуть правильно підібрати і застосувати індивідуальний підхід до кожної дитини та створити належні умови для її навчання і виховання.

В Україні індивідуальне навчання регламентується «Положенням про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», інклюзивне навчання – Наказом МОН України від 11.09. 2009. № 855 «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки»; Положенням про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах; Постановою Кабінету Міністрів України від 15.08.2011р. «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх закладах»; Листом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» та ін.

Щоб успішно реалізувати інклюзивне навчання, згідно з Листом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», для кожної дитини має складатись індивідуальна навчальна програма на базі типових та спеціальних навчальних програм. Навчальна програма відображає зміст та послідовність навчальних завдань у розділах та темах. При складанні індивідуальної програми вчителі мають враховувати можливості кожної дитини та максимально залучати батьків до даного процесу, щоб врахувати їх думку та в майбутньому показати динаміку розвитку дитини. Для ефективності індивідуальної програми слід врахувати успіхи дитини, яких вона досягла попередньо, на основі збору інформації про дитину (огляд продуктів діяльності дитини та аналіз спостережень педагогів) [6].

У «Положенні про індивідуальну форму навчання» зазначено, що право навчатись на індивідуальному навчанні мають такі категорії дітей:

- які не можуть перебувати в навчальному закладі у зв'язку з станом здоров'я;
- обдаровані діти, які можуть закінчити школу у прискореному темпі;
- невстигаючі учні, які не можуть наздогнати програму протягом двох років;
- жителі сіл, якщо у класі менше як п'ять осіб;
- діти з особливостями психофізичного розвитку, що потребують корекції у випадку, якщо батьки не бажають віддавати дитину в спеціальну установу [12].

Згідно із законодавством індивідуальне навчання може надаватись у разі, якщо за станом здоров'я діти з вадами психофізичного розвитку не можуть відвідувати спеціальний навчальний заклад (судомні напади

внаслідок епілепсії, соматичні хвороби, психотичні розлади та ін.), або ж батьки не бажають, щоб дитина навчалась у спеціальній школі [12].

Е. Бабин, Л. Болоніна, М. Захаров, Г. Кариатовська, М. Одинак, Н. Паладійчук наголошують, що для того, щоб реалізувати індивідуальне навчання, потрібно мати вагому підставу, на основі якої зібрати наступні документи:

- висновок психолого-медико-педагогічної консультації;
- довідка районної лікувально-консультативної комісії (ЛКК);
- заява батьків чи осіб, які їх замінюють;
- копія свідоцтва про народження дитини;
- направлення органу державного управління освіти;
- наказ директора навчального закладу [4].

Е. Бабин, Л. Болоніна, М. Захарова, Г. Кариатовська, О. Кулик, С. Миронова, М. Одинак, Н. Паладійчук, Г. Фінько, В. Шнайдер відмічають, що діти, які навчаються на індивідуальній формі навчання працюють за індивідуальним навчальним планом [4; 7; 9]. С. Миронова зазначає, що за умови, якщо дитина має складні проблеми з здоров'ям, або ж порушення розвитку внаслідок якого не може опанувати загальну навчальну програму, тоді спеціально для неї розробляється програма, яка буде відповідати її можливостям. Індивідуальна програма має бути затверджена директором школи [9].

Основою для складання індивідуальної програми є навчальна програма школи, яка відповідає рівню розвитку дитини [4; 9].

Висновки. Отже, аналізуючи усі вище зазначені факти, слід сказати, що незважаючи на досягнуті успіхи в галузі інклюзії та індивідуального навчання, суспільство все ж таки потребує вдосконалення організації індивідуальної та інклюзивної форми навчання в теоретичному обґрунтуванні та реалізації на практиці спеціально розробленої технології, яка б передбачала критерії оцінки можливостей різних категорій дітей, за допомогою якої вчителі загальноосвітніх закладів могли б складати індивідуальні програми. Такий підхід до проблеми забезпечив би уникнення багатьох наявних помилок. Отже створення алгоритму розробки індивідуальних програм для навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку є перспективою кандидатського дослідження корекційної педагогіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Даниленко Л. І. Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / Л. І. Даниленко, А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.; [за заг. ред. Даниленко Л. І.] – 2-ге видання, стереотипне. – К. : ФО-П Парашин І. С, 2010. – 128 с.

2. Дефектологічний словник : навчальний посібник / За ред. В. І. Боднаря, В. М. Синьова. – К. : «МП Леся», 2011. – 528с.
3. Зайченко І. В. Педагогіка : підручник для педагогічних ВНЗ (доп. МОН України). – 2-е вид. / В. І. Зайченко. – К. : Освіта України, КНТ, 2008. – 528с.
4. Захарова Н. В. Інклюзивне та індивідуальне навчання учнів з легкою розумовою відсталістю : методичний посібник / Н. В. Захарова. – Чернівці, 2010. – 152 с.
5. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник / [кол. авторів; за загальною редакцією С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : К-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. – 192с.
6. Інструктивно-методичний лист «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» // Інформаційний збірник та коментарі МОНМС України. – 2012. – № 17–18. – С.7–14
7. Кулик О. О. Організація індивідуального навчання : методичні рекомендації / О. О. Кулик, Г. М. Фінько, В. І. Шнайдер. – Кам'янець-Подільський : Абетка – НОВА, 2007. – 140 с.
8. Малофеев Н. Модели совместного обучения : монография / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко. – М. : УРАО «Институт коррекционной педагогики», 2008. – 180 с.
9. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. / С. П.Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвеева [за заг. ред. С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
10. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник: / за заг. ред. Колупаєвої А. А. – К. : «А.С.К.», 2012. – 308 с.
11. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
12. Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах // Управління освітою. / 2003. – №9 (57). – С. 11.
13. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., стереотип. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.
14. Харламов И. Ф. Педагогика : Компакт. учеб. Курс : для студентов ун-тов и пед. ин-тов / И. Ф.Харламов. – Мн. : Университетское, 2001. – 272 с.

О. В. Колишкін

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито особливості використання технічних засобів корекційного навчання в умовах спеціальних освітніх закладів, визначено перспективи покращення комп'ютеризації корекційного навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *технічні засоби корекційного навчання, спеціальні освітні заклади, діти з порушеннями психофізичного розвитку.*

Актуальність. Необхідність створення оптимальних умов для життєдіяльності осіб з обмеженими можливостями, особливо дітей, які потребують відновлення втраченого контакту з довкіллям, корекції та

наступної психолого-педагогічної реабілітації, трудової адаптації та інтеграції у соціум належить до першочергових державних завдань [2; 5].

На сучасному етапі розвитку теорії і практики корекційної педагогіки необхідність застосування широкого спектру технічних засобів, комп'ютерно опосередкованих технологій вивчення і навчання дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку є беззаперечною. Для частини дітей з глибокими і комплексними порушеннями психофізичного розвитку технічні засоби і комп'ютерні технології, зокрема, є чи не єдиним і унікальним засобом, який здатен забезпечити взаємодію і спілкування з оточуючим світом [1; 3].

Аналіз пошуків і досягнень в галузі вивчення і навчання дітей з порушеннями розвитку дає підстави стверджувати, що роль комп'ютерних технологій в розвитку корекційної освіти сягає за межі традиційної ролі нового засобу навчання і корекції [2; 4]. Вони здатні зробити суттєвий внесок у розв'язання найгостріших проблем сучасної корекційної педагогіки.

Взагалі, проблема застосування технічних засобів корекційного навчання (ТЗКН) в умовах спеціальних освітніх закладів є недостатньо вивченою. У зв'язку з цим актуальною залишається проблема дослідження та удосконалення процесу запровадження ТЗКН в умовах спеціальної школи.

Мета статті полягає у виявленні особливостей використання технічних засобів корекційного навчання для дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах спеціальних освітніх закладів.

Виклад основного матеріалу. Навчально-пізнавальна діяльність дітей з порушеннями психофізичного розвитку не завжди ефективна при використанні традиційних засобів, що застосовуються в процесі навчання. Тому для них необхідним є застосування специфічних прийомів і засобів навчання та виховання.

Використання технічних засобів корекційного навчання відіграє важливу роль для корекції і компенсації вад розвитку дітей різних нозологій. Впровадження комп'ютерної техніки в спеціальне навчання пов'язане з вирішенням двох фундаментальних завдань:

1. Навчити дітей грамотно користуватися новими знаряддями діяльності.
2. Застосовувати нові комп'ютерні технології з метою корекції порушень, а також загального розвитку дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

Комп'ютеризація корекційної освіти передбачає взаємодоповнення і взаємопроникнення перелічених вище завдань. Навчання дітей з

порушеннями в розвитку навичок роботи з комп'ютером проводиться в рамках організації змістовної навчальної діяльності, актуальної для дітей відповідного віку. При такому підході дитина набуває навичок безпосередньо під час роботи на комп'ютері, який виступає як засіб досягнення поставленої корекційної освітньої мети. Таким чином, у процесі комп'ютеризації корекційної освіти комп'ютер виступає і як об'єкт вивчення, і як засіб підвищення ефективності педагогічного процесу.

До ТЗКН відноситься апаратура, призначена для більш ефективного та якісного засвоєння і закріплення матеріалу, наданого учням в доступній формі. Використання ТЗКН дозволяє: знайомити учнів з навколишнім світом у всьому його різноманітті, розвитку; виділяти в складному окремі компоненти, розкривати їх взаємозв'язок; раціонально використовувати навчальний час; забезпечувати наочність навчання; створювати дієві мотиви до отримання знань, а також до використання їх у практичній діяльності.

В сучасних умовах в системі корекційної освіти технічні засоби використовуються досить ефективно і часом без їх застосування взагалі не уявляється можливим організувати навчально-виховний процес. В процесі навчання осіб з порушеннями слуху використовують сурдотехнічні засоби: звукопідсилююча апаратура (індивідуальні слухові апарати і звукопідсилююча апаратура індивідуального та колективного призначення); прилади та пристрої, які передають інформацію про явища, що сприймаються, звичайно за допомогою слуху, за допомогою умовних сигналів іншого виду (різні системи «Видимої мови», які здійснюють перетворення звукового мовлення в світлові сигнали; прилади, які перетворюють звукову інформацію в механічні сигнали).

Для осіб з порушеннями слуху застосовують комп'ютер і FM-технології. Сучасним ТЗКН осіб означеної нозології є комп'ютерний слухомовленнєвий комплекс «Поліфонатор», призначений для проведення індивідуальних занять з корекції слуху, слухомовленнєвий тренажер «Дієслово», призначений для розвитку і тренування слуху та мовлення в осіб з порушеннями слухового сприйняття, слухомовленнєвий тренажер «Акцент» з індукційним контуром.

В процесі навчання для осіб порушеннями зору застосовуються лупи, окуляри, монокуляри і бінокляри, телевізійний збільшувач для слабозорих Prisma, інтерактивна дошка. Одним із суттєвих технічних засобів реабілітації для незрячих і слабозорих осіб є звичайний або переносний комп'ютер, на якому встановлені спеціальні звукові програми з мовним доступом до екрану: Jaws, Virgo, які допомагають правильно

озвучити незрячій особі все, що відбувається на екрані комп'ютера. Для роботи в Інтернеті до складу Virgo входить додаткова програма WebFormator, яка працює разом з Internet Explorer. Активно використовується програма збільшення екрану комп'ютера MAGic, SARA – машина, яка сканує та читає, Тораз – настільні відеозбільшувачі, Oral – портативний, найменший в світі відеозбільшувач, мобільний телефон – смартфон, брайлівські принтери компанії ViewPlus.

Персональний комп'ютер, який оснащений брайлівськими периферійними пристроями для вводу і виводу інформації та програмою мовного доступу до екрана монітору, засобом реабілітації осіб з порушеннями зору, отримав назву «комп'ютерний тифлокомплекс».

Принципово новою технологією в розробці допоміжних засобів формування і корекції фонетичної сторони мовлення дітей з порушенням слухом і важкими мовленнєвими порушеннями, окрім зазначеної комп'ютерної програми «Видима мова», є такі комп'ютерні засоби корекції і формування вимовної сторони мовлення, як: комп'ютерна програма «Візуальний тренажер вимови», комп'ютерна система для логопедії «Мовний калейдоскоп».

Одним з напрямів при створенні програмного забезпечення для корекційної освіти є розробка спеціалізованих комп'ютерних програм, спрямованих на корекцію порушень у розвитку через навчання, які не використовують в своїй безпосередній роботі функцій обробки й перетворення звуку. Серед них: корекційно-діагностична програма «Світ за твоїм вікном», програми «Склад слова (Кросворд)», «Розвивальні ігри в середовищі Лого», «Математика для тих, кому важко». Вони розроблені з урахуванням загальних закономірностей і специфічних особливостей розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку і орієнтовані на необхідне їм спеціальне покрокове навчання в різних змістовних галузях, а також дозволяють вирішувати важливі два завдання: педагогічну діагностику розвитку й індивідуалізацію корекційного навчання.

Незважаючи на широке використання ТЗКН, їх можливості не вичерпані. Наприклад, можливе використання інтерактивної дошки для моделювання комунікативних ситуацій, а навчальних відеофільмів – для підвищення творчої й мовленнєвої активності учнів.

У навчанні різних категорій осіб, які мають особливі освітні потреби, все ширше застосовується новий потужний засіб – персональний комп'ютер, який забезпечує більш ефективний розвиток навичок читання і письма, навчання математики, іноземної мови, в тому числі і жестової

мови, для моделювання навчальних завдань і ситуацій, для розвитку та корекції психічних процесів. При організації роботи з комп'ютерною технікою вкрай важливим є те, щоб вона стала потужним психолого-педагогічним засобом формування потребно-мотиваційного плану діяльності учнів, засобом підтримки та подальшого розвитку їх інтересу до предмету, що досліджується.

Висновки. Результати проведеного дослідження доводять, що використання технічних засобів корекційного навчання для дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах спеціальних освітніх закладів має значні позитивні результати, що стосуються як навчальної діяльності, так і корекції багатьох психофізичних особливостей розвитку. Виявленні особливості використання ТЗКН дозволяють використовувати технології обробки і перетворення звуку, здійснювати зворотний зв'язок, активізувати компенсаторні механізми і розвивати позитивну мотивацію дітей. Такі широкі можливості комп'ютерних технологій сприяють їх використанню на різних етапах корекційної роботи в різних галузях знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Больших И. В. Компьютерные технологии в специальной школе / И. В. Больших, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1995. – №2. – С. 7–10.
2. Гарнюк Л. Г. Застосування програмно-технічного комплексу «Видима мова» в корекційній роботі з глухими дітьми : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. Г. Гарнюк. – К., 2005. 20 с.
3. Кукушкіна О. І. Організація використання комп'ютерної техніки в спеціальній школі / О. І. Кукушкіна // Дефектологія. – 1994. – № 6. – С. 17–21.
4. Марусева І. В. Комп'ютер на допомогу людям з аномальним розвитком зору і слуху / І. В. Марусева // Інформатика та освіта. – 1997. – № 6. – С. 11–15.
5. Федорець П. С. Технічні засоби в реабілітації інвалідів по зору : навчальний посібник / П. С. Федорець. – Київ, 2006. – 76 с.

О. С. Кучерук

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди
Науковий керівник – доктор. пед. наук,
професор **Ю. Д. Бойчук**

ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ШКОЛИ

У статті, опираючись на досить численну й тематично розмаїту наукову літературу, розкрито зміст і окреслено структуру поняття «професіограма вчителя інклюзивної школи».

Ключові слова: професіограма, вчитель, інклюзія.

Актуальність даної теми зумовлена тим, що у зв'язку із застосуванням інклюзивної форми навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, сучасна система освіти висуває ряд вимог до

звичайного вчителя загальноосвітнього навчального закладу, яким він повинен відповідати, так звану професіограму. У плані дослідження професіограми, внесок зробили: Н. Болдирєв, І. Зязюн, В. Крутецький, Н. Кузьміна, А. Макаренко, А. Маркова, В. Сластьонін, В. Сухомлинський та інші. Що ж стосується професіограми вчителя інклюзивної школи, то дана тема є мало дослідженою і тому потребує детального вивчення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні суті професіограми вчителя інклюзивної школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «інклюзивна освіта» сформувалося з переконання в тому, що освіта є основним правом людини і що воно створює основу для більш справедливого суспільства. Всі учні мають право на освіту, незалежно від їхніх індивідуальних якостей, етнічної, статевої чи релігійної належності, соціального і майнового стану, рівня здоров'я. Процес інклюзії має ряд позитивних рис і, без всякого сумніву, свідчить про серйозні соціальні зрушення у нашому суспільстві. Впровадження інклюзії демонструє прагнення нашої держави орієнтуватися на міжнародні стандарти та загальнолюдські цінності у питаннях створення системи допомоги особам з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечення для них рівних прав та можливостей. Найголовніше, що може дати інклюзія, – це усунути будь-які прояви соціальної ізоляції дітей та підлітків, що мають вади у психофізичному розвитку.

Ініціативи в галузі інклюзивної освіти стосуються тих груп дітей-маргіналів, які позбавлені можливостей одержати повноцінну освіту. Традиційно такі діти потерпають від відчуження, дискримінації та сегрегації, які спостерігаються в системі загальної освіти та проявляться з боку їх однолітків. Інклюзія особливо підкреслює надання можливостей для рівної участі дітей з інвалідністю в загальній системі здобування освіти.

Процес інклюзії висуває серйозні вимоги щодо науково-методичного, матеріально-технічного його забезпечення, використання інформаційних, кадрових ресурсів. Інклюзія можлива за умов: створення відповідного безбар'єрного середовища, яке пристосовано для перебування в ньому дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, сенсорними дефектами та іншими вадами; здійснення особистісно-орієнтованого підходу до дитини з боку вчителів, розробки для неї індивідуальної навчальної програми, забезпечення необхідними навчальними посібниками та ін.; забезпечення необхідного для дитини психолого-педагогічного супроводу з метою корекції недоліків її розвитку та усунення проблем, що викликані неуспішністю у засвоєнні нею

навчальної інформації, труднощами спілкування з оточуючими та інше; позитивного ставлення до дитини з особливостями психофізичного розвитку з боку педагогічного колективу, колективу однолітків, батьків здорових дітей, готовності всіх учасників освітнього процесу до співпраці, взаємодопомоги, толерантного ставлення один до одного.

Головною і крім того важливою ланкою, від діяльності якої залежить успішність процесу навчання, є вчитель. При цьому ми не повинні забувати, що це звичайний вчитель загальноосвітньої школи, який не має спеціальної корекційної освіти. Для того, щоб полегшити роботу вчителя і зробити процес інклюзивного навчання більш ефективнішим, сучасний вчитель повинен відповідати певним вимогам. Важливим питанням ефективності інклюзивної освіти є підготовка вчителя до роботи в інклюзивному середовищі з метою його відповідності до професійних вимог, яке висуває до нього інклюзивне освітнє середовище.

Для успішної реалізації вимог основних функцій учителя-вихователя педагог повинен володіти широким обсягом соціально-психологічних якостей та вмінь. Вони об'єднуються в модель, яка називається професіограмою. До опису професіограми вчителя не варто підходити з якимись математичними, стандартними критеріями. По-перше, педагогічна діяльність ґрунтується на творчих началах. По-друге, вона взаємозалежна від індивідуальних особливостей конкретної особистості вчителя. Крім того, зміст професіограми має корелюватися з вихідним продуктом педагогічної діяльності. Може йтися лише про проектування системи вимог, які треба висувати до людини, що має займатися педагогічною діяльністю. Маємо говорити про систему якостей, якими повинна володіти особистість, котра прагне професійно виконувати функції педагога [6].

Як правило, професіограма являє собою комплекс вимог, необхідних для «ідеального» працівника, що займає ту чи іншу посаду. Професіограми можуть мати як загальний характер, наприклад, професіограма менеджера, педагога, керівника без урахування особливостей тої чи іншої області, так і мати більш конкретний характер і складатися керівниками або працівниками кадрової служби підприємства стосовно конкретної посади, з урахуванням детальних особливостей тієї чи іншої вакансії.

Перші професіограми педагога були складені ще в 20–30-ті роки ХХ століття з метою визначення переліку якостей, пред'явлених до фахівця-педагога. В одній з перших професіограм педагога було названо 18 якостей.

У міру розвитку педагогічної науки і суміжних з нею областей число вимог, з одного боку, зростало, а з іншого, – частина вимог зникла або

перейшла в пасивний запас. По мірі становлення педагогічної професії і педагогічних спеціальностей змінювалася їх структурна побудова і зміст. Професіограма вчителя є основою для характеристики кваліфікаційного профілю педагога. З її допомогою визначається якість випущених спеціалістів, ступінь позитиву і недоліків у їх професійній підготовці.

Можливі різні підходи до змісту та структури професіограми в залежності від того, що «покладено» в її основу тими чи іншими дослідниками-фахівцями, а також від тих цілей, для яких вона складається. В якості різних підходів в історії педагогічної думки і практиці виступали пріоритетні якості особистості (Н. Болдирєв); функції, які реалізує педагог у педагогічній діяльності (А. Щербаков, Н. Риков); блоки професійно значущих якостей особистості й вмінь (В. Крутецький); педагогічна культура (В. Сухомлинський).

І. Зимня у своїх дослідженнях розглядає проблеми складання професіограми педагога, вважаючи, що при побудові професіограми необхідно враховувати три основні вимоги: професійну компетентність, гуманістичну спрямованість і міжособистісні відносини. При цьому автор розуміє даний термін як ідеальну модель «вчителя, викладача, класного керівника, педагога, зразок, еталон, в якій представлені: основні якості особистості, якими повинен володіти вчитель; знання, вміння, навички для виконання функцій вчителя».

В. Сластьонін запропонував розроблену ним модель професіограми, яка являє собою якісно-описову модель фахівця системи освіти і в якій він розглядає різні аспекти діяльності педагога. У ній класифікуються педагогічні вміння, якими повинні володіти причетні до педагогічної діяльності фахівці [5].

Розглядаючи професійну діяльність педагога, А. Маркова визначає професіограму як нормативний документ, що включає відомості про об'єктивний зміст праці, про психологічні якості, що пред'являються до людини. Оскільки у професіограмі закладені вимоги суспільства до фахівця (до його завдань, засобів, результатів праці), то професіограму, згідно з дослідженнями А. Маркової, можна використовувати як основу для розробки стандарту діяльності фахівця, прийнятого в даному суспільстві в даний історичний час [4].

Але професіограма не може дати оцінку здатності співпереживати або виявити ступінь наполегливості, доброзичливості. Оцінка особистісних якостей вчителя, властивих саме цій професійній діяльності, є процесом важко діагностуючим. Учитель, як правило, на індивідуальному рівні визначає для себе цінність тих чи інших якостей.

Професіограма є одним із стимулів подальшого професійного росту і вдосконалення вчителя. Проблемами професіограми займалися і психологи, розглядаючи її, перш за все, з точки зору педагогічних навичок і вмінь. Так, наприклад, психолог В. Крутецький пропонує наступну структуру професійно-значущих якостей особистості та вмінь, які необхідно мати вчителю: світогляд особистості; позитивне ставлення до педагогічної діяльності (йдеться про педагогічну спрямованість особистості: «не може бути хорошим вчителем той, хто байдуже ставиться до своєї роботи»); педагогічні здібності; професійно-педагогічні знання, вміння та навички [1].

Н. Кузьміна запропонувала професіограму, яка є «паспортом», що включає в себе сукупність (кілька ідеалізованих) особистісних якостей, педагогічних і спеціальних знань і умінь, необхідних учителю [2].

Існує багато підходів до визначення складників професіограми вчителя: соціальна і професійна позиція вчителя; професійно-педагогічна компетентність; володіння педагогічною технікою; педагогічна майстерність; сформованість особистісних та професійно значущих рис характеру.

Учитель, орієнтовний на роботу в умовах інклюзивного навчання, котре впроваджується в загальноосвітній простір, з метою реалізації права дітей з обмеженими можливостями здоров'я вибору навчального закладу і форми навчання за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов, на нашу думку, повинен відповідати наступним загальним вимогам:

- усвідомлення самоцінності дитячого віку як фундаменту формування особистості та її соціалізації;
- володіння цивільною зрілістю, педагогічною етикою, високою етичною свідомістю, любов до дітей;
- цілісне уявлення про процеси й явища, що відбуваються в суспільстві та свою місію щодо їх вирішення;
- уміння під час виконання своїх професійних функцій вирішувати поставлені задачі, що вимагають аналізу ситуацій і вибору правильних шляхів їх реалізації;
- знання чинного законодавства про права дитини і сприяння охороні прав особистості відповідно до нього;
- готовність до взаємодії з сім'єю та іншими фахівцями, які працюють з дітьми.

Крім того, учитель інклюзивної школи повинен володіти такими психолого-педагогічними знаннями:

- дитину як суб'єкт освітнього процесу, її вікові, індивідуальні особливості, соціальні чинники впливу на розвиток особистості дитини;

- особистісно-орієнтований підхід в педагогічному процесі, про вікову періодизацію і основні ступені і закономірності розвитку;
- основи психології спілкування, види і рівні спілкування;
- цілі освіти, завдання, зміст, форм, методи і засоби освітньо-виховної діяльності;
- основні принципи створення розвивально-корекційного середовища, форми роботи з батьками;
- особливості дітей з психофізичними вадами;
- виховання і освіту дітей, що мають обмежені можливості здоров'я і що потребують психолого-педагогічного супроводу.

Учитель інклюзивного загальноосвітнього навчального закладу, повинен володіти такими вміннями й навичками:

- аналізу й оцінки рівня навченості, вихованості, розвитку дітей з психофізичними вадами;
- створення комфортних умов для розвитку, навчання і виховання таких дітей;
- вибору доцільних форм, методів і засобів навчання і виховання ;
- професійної взаємодії з працівниками освітніх установ (корекційними педагогами, психологами, соціальними педагогами, медичним і обслуговуючим персоналом) та батьками для забезпечення координації педагогічного впливу на дитину в межах цілісного педагогічного процесу;
- застосування елементів корекційних технологій.

Особливу увагу необхідно звернути на формування професійно-значущих якостей педагога:

- загальна спрямованість на спілкування, взаємодію, діалог;
- емоційна стійкість в спілкуванні;
- ерудиція, педагогічна спостережливість, щирість, тактовність, гуманізм, толерантність, витримка, гнучкість поведінки, порядність, здатність йти на компроміс, емпатія, високий рівень перцептивних здібностей;
- визнання права дитини з обмеженими навчальними можливостями навчатися та визнання її як повноцінного члена суспільства.

Що стосується обов'язків, які повинні виконувати педагоги, що працюватимуть в школах, побудованих на принципах інклюзії, то вони включають в себе:

- навчати всіх учнів, які відвідують даний навчальний заклад;
- розподіляти свою увагу і час так, щоб навчальний процес був якомога ефективнішим і результативнішим для всіх дітей;

- приймати гнучкі рішення в питаннях викладання і здійснювати їх моніторинг;
- забезпечувати навчання відповідно до типової навчальної програми, адаптуючи її деталі в тому випадку, коли прогрес, який досягається дітьми, відрізняється від очікуваного;
- уміти викладати для різноманітної аудиторії;
- шукати, використовувати і координувати підтримку для тих учнів, які мають психофізичні вади.

Учитель інклюзивного класу має вчитися аналізувати освітні проблеми дітей з обмеженими можливостями здоров'я, оволодівати уміннями об'єктивно оцінювати дітей. З набуттям досвіду індивідуалізованого навчання вчитель здатний задовольнити специфічні потреби учнів. Він має постійно підвищувати і вдосконалювати свою кваліфікацію, бути готовим до вирішення нових і найрізноманітніших ситуацій, пов'язаних з інклюзивним навчанням [3].

Висновки. На підставі вище сказаного, можна зробити висновок, про те, що однією з важливих складових для успішного впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітні навчальні заклади є певні професійні вимоги, дотримуючись яких вчитель не лише полегшить свою роботу, а й зробить процес інклюзивного навчання більш продуктивнішим. На даний момент питання інклюзивного навчання є досить новим для української системи освіти і тому проблема розробки професіограми вчителя як основи готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної школи є надзвичайно актуальною і перспективною для подальшого вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Крутецкий В. А. Психология : [учеб. пособие для учащ. пед. училищ] / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1980. – 414 с.
2. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 24–29.
3. Кучерук О. С. Професійні вимоги до вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання / О. С. Кучерук, Ю. Д. Бойчук // Постметодика. – 2012. – № 2 (105). – С. 42–44.
4. Макарова А. В. Формирование творческой личности и профессионализма / А. В. Макарова // Среднее профессиональное образование. – 2007. – №3. – С. 25–30.
5. Слостенин В. А. Педагогика : [учеб. пособ.] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
6. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посіб.] / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

М. Г. Мацаева

Северо-Кавказский федеральный университет

Научный руководитель – доктор пед. наук,

профессор **И. А. Малашихина**

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Авторы указывают элементы современных технологий обучения, которые возможно применять на уроках в коррекционной школе для лиц с ОВЗ.

Ключевые слова: педагогическая технология, метод проектов, разноуровневое обучение.

Актуальность. В условиях образовательной интеграции важнейшим является обеспечение связи получаемых знаний с жизнью, без чего невозможна активная адаптация в окружающем мире. Социальная ситуация развития ученика в условиях специального учреждения образования часто не благоприятствует овладению им новыми социальными связями и подготовке к независимому, самостоятельному образу жизни. Соприкосновение выпускника с социальной реальностью вызывает разочарование.

Знания, полученные в школе, оказываются не всегда применимыми в нашей действительности. Ограниченная жизненная компетенция затрудняет успешную интеграцию в жизнь общества. Задачи адаптации детей с отклонениями в развитии к окружающей действительности, необходимость компенсации недостаточного социального развития, побуждающие искать иные пути обучения и воспитания, привели к переосмыслению имеющегося опыта и развитию новых педагогических идей и подходов.

В настоящее время развитие педагогики открывает большие возможности в поиске новых средств, форм и методов обучения и воспитания. Постоянно появляются новые подходы к организации этого процесса. Сегодня каждый педагог ищет наиболее эффективные пути усовершенствования учебного процесса, способы повышения мотивации к учебе учащихся и качества обучения. Овладение современными педагогическими технологиями, их применение педагогом – обязательная компетенция профессиональной деятельности каждого педагога.

Изложение основного материала. Слово «технология» происходит от греческих слов – искусство, мастерство и учение. Поэтому термин «педагогическая технология» в буквальном переводе означает учение о педагогическом искусстве, мастерстве.

Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б. Т. Лихачев).

Исходя из этого, можно выделить элементы современных технологий обучения, которые возможно применять на уроках в коррекционной школе VIII вида: технология разно уровневого обучения, обучение в сотрудничестве, коррекционно – развивающие технологии, технология проблемного обучения, метод проектов, игровые технологии, информационно-коммуникационные технологии, нравственная технология, здоровьесберегающие технологии [1].

Относительно новая технология разноуровневого обучения, учитывающая индивидуальные особенности каждого ребёнка, создающая комфортные психолого-педагогические условия для активной познавательной деятельности учащихся, развивающая их мышление, самостоятельность. Относительно новая потому, что она базируется на тех же принципах, что и индивидуализация и дифференциация обучения, которые используются в педагогике давно. А в настоящее время технология разноуровневого обучения является одним из ключевых направлений школы.

Технология разноуровневого обучения – это технология организации учебного процесса, в рамках которой предполагается разный уровень усвоения учебного материала, но не ниже базового, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого учащегося. Особенно актуальна она в специальной (коррекционной) школе, где обучаются дети с нарушением интеллектуального развития.

Дидактические игры на закрепление, повторение и обобщение исторического материала. Дидактическая игра надолжна постоянно пополнять, углублять и расширять знания, быть средством всестороннего развития ребёнка, его умственных, интеллектуальных и творческих способностей, вызывать положительные эмоции, наполнять жизнь коллектива учащихся интересным содержанием, способствовать самоутверждению ребёнка.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник в самом начале XX века. Разумеется, со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию. Родившись из

идеи свободного воспитания, в настоящее время метод проектов становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть ее остается прежней – стимулировать интерес детей с особыми потребностями к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний и предусматривающим через проектную деятельность решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие критического мышления.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с методом обучения в сотрудничестве, проблемным и исследовательским методом обучения[3].

Внедрение ИКТ в специальных (коррекционных) школах, прежде всего, даст возможность улучшить качество обучения, повысить мотивацию учащихся с ограниченными возможностями к получению и усвоению новых знаний. А применение в процессе обучения мультимедийных технологий способствует частичному решению данной проблемы, так как применяются при работе с детьми, у которых помимо системного недоразвития всех компонентов языковой системы имеется дефицит развития познавательной деятельности, словесно-логического мышления, вербальной памяти, внимания, бедный словарный запас, недостаточные представления об окружающем мире. Ведь электронные учебные пособия, созданные на базе мультимедиа, оказывают сильное воздействие на память и воображение, облегчают процесс запоминания, позволяют сделать урок более интересным и динамичным, «погрузить» ученика в обстановку какой-либо исторической эпохи, приблизить, например, максимально исторического героя, создать иллюзию соприсутствия, сопереживания. ИКТ способны оживить учебный процесс за счёт новизны, реалистичности и динамичности изображения, использования анимированных изображений, внесения элементов игры. При использовании мультимедийных технологий, знания приобретаются по разным каналам восприятия (зрительным, аудитивным), а значит, лучше усваиваются и запоминаются на более долгий срок. Одним словом, уроки с использованием мультимедийных технологий – процесс осознанного усвоения материала[4].

Самый распространенный вид информационных технологий – это мультимедийные презентации. Подготовка презентаций – серьезный, творческий процесс, каждый элемент которого должен быть продуман и осмыслен с точки зрения восприятия ученика. Программа PowerPoint дает возможность использовать на уроке карты, рисунки, портреты исторических деятелей, видеофрагменты, диаграммы. Создание уроков-презентаций даёт возможность учителю использовать методы активного, деятельностного обучения[2].

Технология нравственного воспитания способствует становлению, развитию и воспитанию в ребенке благородного человека, путем раскрытия его личностных качеств. Развитие и становление у учащихся гуманной позиции по отношению к окружающим его людям. Развивает самовоспитание. На уроках стараюсь воспитывать правильное отношение учащихся к сверстникам. Обучение «мастерству общения».

Следующий вид использования информационных технологий на уроках это мультимедийные карты. Интерактивные карты яркие, образные, чем старые исторические карты и они в наш информационный век стали незаменимы. В современной практике постоянно растёт роль тестирования как одного из методов педагогических измерений. Для более глубокого усвоения материала и контроля знаний на своих уроках я использую различного рода электронные тесты.

Выводы. Использование новых технологий отвечает современным требованиям, благодаря образовательным технологиям учащиеся овладевают приемами учебной деятельности, умением самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в современном информационном пространстве.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ксензова Г. Перспективные школьные технологии: учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
2. Понятие информационно-коммуникационных технологий и их роль в образовательном процессе. – <http://www.ido.rudn.ru>.
3. Селевко Г. Альтернативные педагогические технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
4. Использование новых информационных технологий в образовании. – <http://www.dioo.ru>.

Мурашковська В. В.
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Л. С. Левченко**

ШЛЯХИ ЗАЛУЧЕННЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ

У статті проаналізовано головні шляхи партнерства батьків учнів з особливостями психофізичного розвитку до навчально-виховного закладу. Провідним фахівцем у цьому напрямі визначено корекційного педагога інклюзивного закладу.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, діти з особливостями психофізичного розвитку, інклюзивний заклад, корекційний педагог.*

Актуальність. Останнім часом усе більше уваги науковців прикуто до питання розвитку та розбудови інклюзивної освіти в Україні.

Інклюзивна освіта (навчання) визначається науковцями як система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу.

Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей із особливими потребами у загальноосвітніх школах за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, що виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує рівноцінне ставлення до усіх дітей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами.

Залучення батьків є однією з базових складових інклюзивної освіти, яка забезпечує успішне навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Освіта таких дітей є спільним завданням батьків і фахівців. Важливу роль у цьому процесі відіграє корекційний педагог, який надає допомогу батькам у розвитку та вихованні своїх дітей.

Дослідженню проблем становлення інклюзивної освіти в Україні, а також розбудови ефективної співпраці закладу з усіма учасниками навчально-виховного процесу у спеціальних закладах, на сьогодні, вітчизняна наукова думка приділяє достатньо великої уваги.

Так, у дослідженнях А. Колупаєвої, Н. Софій, Ю. Найди, Л. Даниленко проаналізовано особливості організації та управління інклюзивною школою [2, с. 96].

Науковці А. Колупаєва, Л. Савчук велику увагу звертають на дітей з особливими освітніми потребами та організацію їхнього навчання саме у

системі інклюзивної освіти. Висвітлюють традиційні переваги такого навчання, а також звертаються до нагального вирішення існуючих перепон та проблем у становленні такої системи [3, с.82].

Мета статті – дослідження основних шляхів співпраці батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку до навчально-виховного процесу інклюзивного закладу.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб налагодити й підтримувати співпрацю з батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку корекційному педагогу необхідно: заохочувати родини висловлювати свою позицію (тобто своє розуміння, погляди й очікування) стосовно всіх питань життєдіяльності дітей в інклюзивному навчальному закладі; заохочувати довіру, відкритість, спільну відповідальність за прийняті рішення стосовно організації навчально-виховного процесу дітей та створення для них рівних умов у закладі; заохочувати батьків відвідувати тренінги та семінари для дорослої аудиторії, які проходять на базі закладу; створювати можливості для контактів між родинами, задля обміну знаннями та досвідом [1, с. 116].

Для того, щоб створити в інклюзивному закладі таке середовище, в якому б дитина з особливостями психофізичного розвитку почувалася комфортно і впевнено необхідно опиратися на принципи педагогічної діяльності орієнтованої на інтереси сім'ї, а саме:

- 1) визнання того, що сім'я є елементом стабільності в житті дитини;
- 2) регулярний обмін з батьками повною та неупередженою інформацією стосовно їхніх дітей;
- 3) розуміння й урахування потреб дітей під час розробки навчальних та інших програм;
- 4) заохочення і створення умов для взаємної підтримки батьків;
- 5) розуміння унікальності кожної сім'ї, повага до різних методів навчання та виховання дітей, що застосовуються батьками;
- 6) турбота про те, щоб послуги, які надаються родинам, були комплексними, скоординованими, гнучкими, доступними і відповідали потребам кожної родини [2, с. 88].

Батьки потребують відповідної підтримки і допомоги. Обов'язковим є отримання батьками широкого спектру послуг для того, щоб надати їм можливість стати компетентними захисниками прав своїх дітей. Варто батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку навчити краще розуміти внутрішній стан дітей, забезпечити інформаційною підтримкою, своєчасними консультаціями, підтримкою з боку інших батьків закладу. З

метою повноцінної участі батьків у навчально-виховному процесі корекційному педагогу необхідно підтримувати їх здатність долати свої страхи, інші труднощі.

Батьки знають свою дитину краще за інших і швидко розуміють, що корекційний педагог ставиться до них, як до партнерів у роботі з дитиною.

Спілкування з батьками – це двобічний процес. Необхідно демонструвати батькам, наскільки корисна одержана від них інформація і, як вона сприяє визначенню ефективних способів допомоги дитині [3, с. 86].

Під час спілкування корекційний педагог має поважати особистості батьків; мати інтерес до внутрішнього світу батьків і дітей, співпереживати їхнім проблемам; сприймати індивідуальності батьків з усіма притаманними їм якостями. При організації спілкування з батьками слід враховувати той психологічний стан, в якому вони перебувають.

Для опанування батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку основами спеціальних знань, уміннями та навичками, необхідними для правильної побудови і здійснення виховання дітей, корекційному педагогу важливо знати дійсну картину життя кожної сім'ї та наявний стан психолого-педагогічної підготовки батьків до виконання виховної функції. Для цього необхідно володіти такою інформацією: які потреби, інтереси, прагнення наявні у батьків і дітей, у яких стосунках знаходяться дорослі й діти в сім'ях, які найбільш гострі проблеми існують в сім'ї тощо.

Для успішної взаємодії з батьками необхідно чітко й послідовно наголошувати на цінностях дитини, ставити себе на місце батьків, уміти бачити індивідуальність, боротися зі стереотипами, виявляти зацікавленість до мети, визначеної батьками для дитини, проводити пошук ефективних форм планування і вирішення проблем, доцільно розробляти певні загальні рекомендації щодо роботи з дітьми, які допоможуть батькам почуватися зручніше і впевненіше, а також зроблять їхню діяльність продуктивнішою.

Батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку корисно спілкуватися з родинами, в яких є такі самі діти. Батьківські групи підтримки дають змогу батькам обмінюватися інформацією, надавати й отримувати емоційну підтримку, працювати разом для подолання спільних проблем.

Висновки. Таким чином, саме батьки дітей з особливостями психофізичного розвитку є партнерами та активними учасниками навчально-виховного процесу інклюзивного закладу, які забезпечують перші успіхи своїх дітей та обирають для них подальший життєвих шлях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві. / пер. з англ. І. С. Парашина.] – К., 2010. – 296 с.
2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник. / [А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. / за заг. ред. Л. І. Даниленко.]. – К., 2007. – 128 с.
3. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : навчально-методичний посібник. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : Науковий Світ, 2010. – 196 с.

Marija Radonjić

Student master studija pedagogije
Filozofski fakultet
Univerzitet u Nišu

Doc. dr Jelena Maksimović

Filozofski fakultet
Univerzitet u Nišu

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE – TEORIJSKO METODOLOŠKE OSNOVE I PRAKTIČNA REALIZACIJA

Inkluzivno obrazovanje je koncept koji je novijeg datuma u sistemu vaspitanja i obrazovanja. Ono obuhvata aktivno uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u redovni školski sistem. Ranije su se ova deca školovala u različitim institucijama koje su bile namenjene za specijalno obrazovanje i vaspitanje, i vrlo često, deca sa smetnjama u razvoju nisu imala kontakt sa drugom decom, decom bez smetnji. Po ugledu na druge zemlje regiona i sveta, i Republika Srbija uvodi inkluzivno obrazovanje u svoj školski sistem, i deca sa potrebom za posebnom društvenom podrškom dobijaju svoje mesto u redovnoj školi, u đачкој klupi, baš kao i sva druga deca. Model inkluzivnog obrazovanja se oblikuje u zavisnosti od toga da li su nastavnici pristalice ili protivnici, ili su možda još uvek neopredeljeni. Predmet ovog istraživanja su stavovi nastavnika o inkluzivnom obrazovanju. Istraživanje je pokazalo da nastavnici poseduju dovoljno znanja o kategorijama dece sa smetnjama u razvoju, o deci sa teškoćama u učenju, telesnim teškoćama i poremećajima u ponašanju. Nastavnici izdvajaju određene kategorije dece kao grupu koja ima najviše koristi od inkluzivnog obrazovanja. Takođe, nastavnici smatraju, na osnovu ovog istraživanja, da najbolje integrišu decu sa telesnim teškoćama.

Ključne reči: *Inkluzivno obrazovanje, Teorijsko-metodološke osnove, Praksa, Socijalni model*

Ideje o inkluzivnom obrazovanju javljaju se polovinom prošlog veka, i to u vidu različitih reformnih procesa i pravaca koji su nastali kako bi ukazali na to da sva ljudska bića treba posmatrati kao individue sa vlastitim pravima i potrebama. Do početka osamdesetih godina prošlog veka, u okviru medicinsko-psihološke paradigme, u centru interesovanja nije bila osoba, već oštećenje, i rad specijalnih službi bio je usmeren na smanjenje oštećenja. Težilo se tome da se osoba promeni kako bi se uklopila u prirodnu sredinu. Ukoliko to ne bi uspelo ili nije bilo moguće, osoba se izdvaja iz te okoline u

stacionarne ustanove i specijalne škole. Na ovoj paradigmi se zasniva rad specijalnih škola. Kasnije, u okviru post-pozitivističke paradigme, u shvatanju teškoća javlja se socijalni model, gde učenici dele zajednički kontekst učenja, i ne insistira se na tome da svi usvoje ista znanja. Ovaj model sagledava celokupnu osobu, i zahteva prilagođavanje okruženja. Na ovu paradigmu se oslanja inkluzivno obrazovanje.

Brojna su terminološka određenja inkluzije i inkluzivnog obrazovanja, kao i brojni pojmovi koji se, najčešće pogrešno, koriste kao sinonimi za inkluziju. Izvorno, pojam *inkluzija* ima poreklo u latinskom jeziku, a predstavlja izvedenicu koja znači uključivanje, uključenost, obuhvatanje. Izvorno značenje možemo tražiti u dve latinske reči. Prva je *inclūdo* što znači zaključati, zatvoriti, začepiti, uokviriti, okovati, oviti, zaključiti. Druga je *inclūsio* a znači zatvor, zatvaranje. Izveden iz ovih značenja, pojam *inkluzija*, kako objašnjava Suzić [6, p. 10], podrazumevao bi integraciju, uokvirivanje, a u socijalnom smislu uključivanje pojedinca u određenu zajednicu ili grupu koja predstavlja jednu celinu. U našem slučaju, kada se govori o inkluziji u smislu obrazovanja, ta grupa bi bila škola, tj. školski sistem.

Inkluzija se može definisati u tri konteksta. Prvi je najširi, a treći najuži. [6, p. 11]. Najšire određenje inkluzije je ono koje ga određuje kao proces u kome deo nečega ili pojedinca posmatramo kao deo celine. Nešto uže određenje tiče se definisanja inkluzivnog obrazovanja, pod kojim se podrazumeva aktivnosti individue i društva kroz proces učenja i poučavanja. Pri tom ovaj proces ne mora biti isključivo u školskom kontekstu, već i kao spontano učenje i samovaspitanje. Najuže shvatanje je shvatanje inkluzije kao procesa uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole i društveni život.

I upravo se većina autora opredeljuje za ovakav, poslednji način definisanja inkluzivnog obrazovanja. Ovde ćemo navesti neke od tih definicija. Steinbek i Steinbek [5] inkluzivno obrazovanje definišu kao praksu uključivanja svih učenika, bez obzira na poteškoće, u redovno školovanje i razrede, gde će se moći uspešno odgovoriti na njihove potrebe. Pri tom naglašavaju da je inkluzivna škola mesto gde je svako prihvaćen, i mesto koje izlazi u susret svačijim obrazovnim potrebama. Alen i Švarc [1, p. 45-78] kažu da inkluzija ne predstavlja samo skup strategija vezanih za mesto, školu u ovom slučaju. Ona je zapravo deo pripadanja široj društvenoj zajednici, tj. prijateljima, školi, itd.

Inkluzivni pristup obrazovanju temelji se na jednoj jasnoj ideji o potrebi ravnopravnosti u obrazovanju, tj. bazira se na jednom od osnovnih ljudskih prava, a to je pravo na obrazovanje. To pravo imaju sve osobe, bez obzira na razlike. [3, p. 297–313]. Dakle, sva deca imaju pravo da se obrazuju, bez obzira

na pol, rasu, mogućnosti, ekonomski status, i slično. Stoga inkluzija predstavlja jedan prelomni momenat u organizaciji školskog sistema i jedan permanentan proces promene škole kao institucije.

Jedan od naših istraživača koji se najviše bavi saznavanjem inkluzivne prakse je Vujačić [7, p. 384-394] i ona inkluzivno obrazovanje određuje ne samo kao smeštanje dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole, već pod tim podrazumeva menjanje škole, pripremu nastavnika za nove uloge, i uopšteno govoreći ona smatra da je to proces koji će obezbediti kvalitetno obrazovanje za svu decu. Sam čin uključivanja deteta sa posebnim potrebama u redovno školovanje nije garancija da će to dete od toga imati koristi, a to samim tim onda nije inkluzivno obrazovanje. U tom smislu, Rubi-Dejvis [4, p. 289-306] ističe da loše inkluzivno obrazovanje može naneti veću štetu, nego što će biti korisno tom detetu, i zato stvaranje inkluzivne škole zahteva od svih aktera obrazovanja jedan potpuno nov način razmišljanja, nov način podučavanja i organizacije nastave. Daniels i Staford [2], inkluziju definišu kao proces u kome se deca sa posebnim potrebama obrazuju zajedno sa svojim vršnjacima koji takve teškoće nemaju, ali su s druge strane ravnopravni u pogledu zasluga, bez obzira koliki izazov to predstavljalo za dete sa nekom teškoćom.

Kao što možemo zaključiti, na osnovu predstavljenih tumačenja i definicija, inkluzivno obrazovanje definiše se kao promena u školi, u školskom sistemu, gde će se deca sa smetnjama u razvoju moći nesmetano uključiti u redovno školovanje, pri čemu će imati jednaka prava kao i druga deca, i pri čemu će se ići ka stvaranju optimalnih uslova za razvoj sve dece. Model inkluzije ne znači izjednačavanje svih ljudi, već predstavlja uvažavanje različitosti među ljudima.

METODOLOŠKI DEO

Inkluzivno obrazovanje je danas veoma aktuelna tema među svim akterima obrazovnog sistema. U potpunosti je prevaziđen stereotip da deca sa smetnjama u razvoju moraju pohađati specijalne škole, pa se tako krenulo sa postepenim uključivanjem te dece u redovno školovanje. Inkluzivno obrazovanje se kod nas, u Srbiji još uvek nalazi u fazi isprobavanja i ocenjivanja učinka, i kao teorijski koncept implicitno se primenjuje u školskoj praksi. Teorijska razmatranja ukazuju na pozitivno dejstvo inkluzivnog obrazovanja, i to na školski sistem u celini, a posebno na decu sa smetnjama u razvoju. Postoje brojne obuke, seminari, priručnici, strana istraživanja, i svi će oni ići u jednom pravcu, a to je zagovaranje inkluzivnog obrazovanja i podrška u njegovoj praktičnoj realizaciji. Ali, da li je u praksi tako? Da li se u praksi primenjuje inkluzivno obrazovanje onako kako je teorijski utemeljeno? Ovim istraživanjem

se želi probuditi svest nastavnika o potrebama inkluzivnog obrazovanja. Želi se i ukazati na značaj inkluzivnog obrazovanja za poboljšanje školskog sistema i vaspitno-obrazovne prakse. Takođe, ovim istraživanjem se želi sagledati nastavnička percepcija koncepta inkluzivnog obrazovanja kao sastavnog dela redovnog, osnovnog, osmogodišnjeg školovanja.

Polazeći od cilja ovog istraživanja, zadaci su:

1. Utvrditi o kojoj kategoriji dece sa smetnjama u razvoju nastavnici smatraju da imaju najviše potrebnih znanja.
2. Utvrditi stavove nastavnika o tome za koju kategoriju dece sa smetnjama u razvoju je inkluzivno obrazovanje najkorisnije i prisustvo koje kategorije dece sa smetnjama u razvoju u razredu je najkorisnije za decu bes smetnji.
3. Utvrditi stavove nastavnika o tome sa kojom vrstom smetnji u razvoju su deca najprihvaćenija od strane svojih vršnjaka.
4. Utvrditi koju kategoriju dece sa smetnjama u razvoju nastavnici smatraju da najlakše integrišu u redovnu nastavu.
5. Utvrditi da li nastavnici smatraju da imaju potrebne uslove za rad sa decom sa smetnjama u razvoju.

Instrument istraživanja je skala procene stavova nastavnika prema integraciji dece sa teškoćama (TIAQ). Autori originalne skale «Teacher Integration Attitudes Questionnaire» su Sideridis i Chandler, a za naše podneblje adaptirao je Marijan Mihić, i priredila Anita Vulić- Prtorić.

Skala TIAQ, korišćena u ovom istraživanju sastoji se od 10 pitanja, odnosno od 34 ajtema. Prvih 6 pitanja sadrže po 5 ajtema, a pitanja od 7 do 10 su i sama ajtemi. Skala je Likertovog tipa i četvorostepena je, broj 1 označava potpuno neslaganje, a broj 4 potpuno slaganje sa datom tvrdnjom. Pitanje broj 1, tj. prvih 5 ajtema odgovara prvom zadatku ovog istraživanja. Pitanja broj 2 i 3, tj. narednih 10 ajtema odgovaraju drugom zadatku. Pitanje broj 4, i 5 ajtema u okviru tog pitanja, odgovaraju trećem zadatku. Pitanja broj 5 i 6, i narednih 10 ajtema odgovaraju četvrtom zadatku istraživanja. I čestice od 7. do 10. pitanja odgovaraju petom zadatku ovog istraživanja.

Uzorak istraživanja čini 107 nastavnika razredne nastave i predmetnih nastavnika, i to iz dve osnovne škole na teritoriji grada Niša: OŠ «Čegar» i OŠ «Dušan Radović». Istraživanje je sprovedeno u decembru 2012. godine.

Tabela 1

Analiza uzorka u odnosu na dužinu radnog staža

Dužina radnog staža	Frekvence (N)	Procenti (%)
0-10 godina	28	26.2
11-20 godina	40	37.4
21-30 godina	26	24.3
31-40 godina	13	12.1
ukupno	107	100.0

Karakteristike uzorka u odnosu na varijablu dužina radnog staža sledeće (Tabela 1) najveći deo uzorka čine nastavnici predmetne i razredne nastave sa radnim stažom između 11 i 20 godina, njih 40 (37.6 %). Nešto manje je onih sa dužinom radnog staža do 10 godina, njih 28 (26.2 %), i onih sa radnim stažom od 21 do 30 godina, 26 nastavnika (24.3 %). Među ispitanicima je najmanje nastavnika koji imaju radni staž više od 30 godina, samo njih 13. Ovo se desilo iz više razloga, u prvom redu zato što žene odlaze u penziju sa 35 godina radnog staža, a s druge strane jer sam u toku istraživanja dobila informaciju od stručnih saradnika i jedne i druge škole, da imaju mali broj zaposlenih koji imaju najduži radni staž, tj. da je većina zaposlenih sa dužinom radnog staža između 5 i 25 godina.

Tabela 2

Analiza uzorka u odnosu na dosadašnje iskustvo u radu
sa decom sa smetnjama u razvoju

Da li ste do sada, u okviru redovnog osmogodišnjeg osnovnog školovanja imali prilike da radite sa decom sa smetnjama u razvoju?	Frekvence (N)	Procenti (%)
da	75	70.1
ne	32	29.9
ukupno	107	100.0

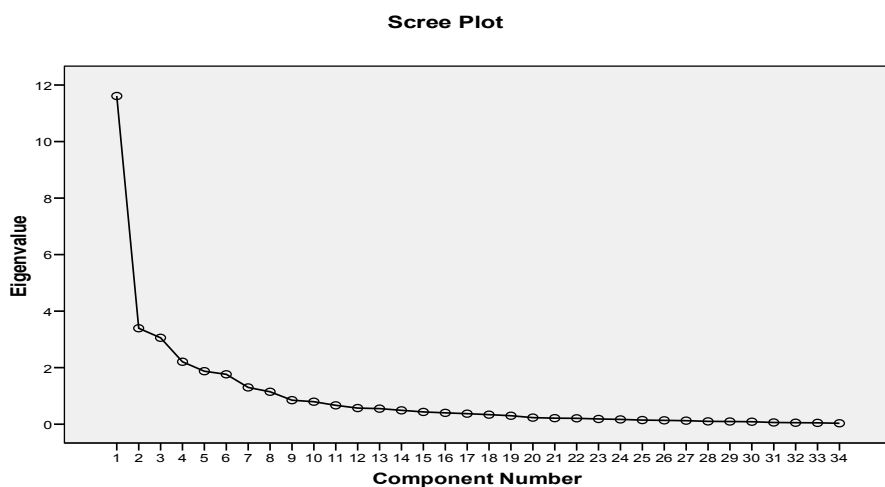
Možemo zaključiti da je većina ispitanika do sada imala iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju (Tabela 2). 75 nastavnika ili 70.1% ispitanika je imalo iskustva, a 32 nastavnika (29.9 %) se izjasnilo da nema dosadašnjeg iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

U ovom istraživanju izdvojili smo pet faktora, koji koreliraju sa pet zadataka istraživanja: 1. Prvi faktor je znanje nastavnika o deci sa smetnjama u razvoju. 2. Drugi faktor je korist od inkluzivnog obrazovanja (za decu sa smetnjama i za decu bez smetnji). 3. Treći faktor odnosi se na socijalnu prihvaćenost dece sa smetnjama u razvoju od strane vršnjaka. 4. Četvrti faktor tiče se integracije dece sa smetnjama u razvoju u redovnu nastavu. 5. Peti faktor odnosi se na uslove za rad nastavnika u okviru inkluzivnog obrazovanja.

U okviru faktorske analize, kao metoda ekstrakcije, korišćena je PCA method (principal component analysis), tj. metoda glavnih komponenti. I korišćena je varimax rotacija faktora. 5 ekstrahovanih faktora objašnjavaju ukupno 65.12% svih čestica u instrumentu, što znači da je instrument validan, i pomoću njega možemo izmeriti ono što želimo da izmerimo.

Prvi faktor, zbog rotacije faktora, tj. faktor koji se najviše izdvaja je naš drugi faktor. U okviru prvog faktora, na osnovu faktorse analize nalaze se čestice od rednog broja 6, zaključno sa rednim brojem 15, tj. svih 10 čestica koje odgovaraju našem drugom faktoru. Drugi faktor u analizi poklapa se sa našim četvrtim faktorom, i 8 od 10 čestica iz ovog faktora (sve sem čestice 23 i 28, koje se tiču dece sa mentalnom retardacijom), poklapaju se sa česticama u instrumentu. Čestice 23 i 28 prema ovoj analizi pripadaju trećem faktoru, tj. našem petom faktoru, koji se tiču uslova za rad u okviru inkluzivnog obrazovanja. Tu takođe pripadaju i čestice koje su u instrumentu određene kako bi ispitale uslove, tj. čestice od 31 do 34. Četvrti faktor obuhvata čestice iz instrumenta od 1 do 5, i u potpunosti je u skladu sa našim prvim faktorom. Peti faktor koji se izdvaja korelira sa našim trećim faktorom, i čestice od 16 do 20 pripadaju ovom faktoru, baš kao i u našem instrumentu. Dakle, možemo zaključiti da instrument poseduje validnost, i da, osim malih odstupanja na jednom faktoru, u potpunosti korelira sa onim što smo želeli da istražimo. Jedino što u metodološkoj postavci i instrumentu postoji drugačiji redosled faktora u odnosu na onaj koji nam je prikazala analiza datih faktora.



Dobijeni scree plot ukazuje nam na mogućnost da bi se bez metode ekstrakcije izdvojilo čak i do 6 faktora, sa tri dominantna faktora.

NASTAVNICI U INKLUZIJII

U okviru prvog zadatka ovog istraživanja želimo da utvrdimo o kojoj od navedenih kategorija dece sa smetnjama u razvoju nastavnici smatraju da imaju najviše znanja. Dobili smo sledeće rezultate:

Ponuđeni odgovori na skali su u rangi od 1 do 4 (Tabela 3). Na osnovu aritmetičke sredine možemo da zaključimo da najveću prosečnu ocenu na skali ima kategorija dece sa teškoćama u učenju, nešto manje deca sa telesnim teškoćama i deca sa poremećajima u ponašanju, a najmanji prosek imaju deca sa mentalnom retardacijom i višestruko ometena deca.

Tabela 3

Znanja koja nastavnici imaju o deci sa smetnjama u razvoju

		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Fridmanov test
Smatram da imam potrebno znanje o obrazovanju dece sa:	Telesnim teškoćama	2.33	1.106	3.21
	Višestrukim teškoćama	1.96	.921	2.56
	Mentalnom retardacijom	1.88	.968	2.48
	Poremećajima u ponašanju	2.34	.890	3.13
	Teškoćama u učenju	2.63	.995	3.62
Sig = .000				

Na osnovu standardne devijacije vidimo da najveću razliku u odgovorima imamo u okviru kategorije dece sa telesnim teškoćama, a najhomogeniji odgovori su u okviru kategorije dece sa poremećajima u ponašanju.

Na osnovu Fridmanovog testa utvrđeno je da nastavnici smatraju da najviše znanja imaju o deci sa teškoćama u učenju, a nešto malo slabije znanje o deci sa telesnim teškoćama.

Statistička značajnost Fridmanovog testa je na nivou .000, što znači da su razlike u znanju nastavnika o obrazovanju različitih kategorija dece sa smetnjama u razvoju statistički značajne, i da zaista postoje razlike u zavisnosti od kategorije.

INKLUZIJA-ZA I PROTIV

U okviru drugog zadatka ovog istraživanja želimo da utvrdimo stavove nastavnika o tome za koju kategoriju dece sa smetnjama u razvoju je inkluzivno obrazovanje najkorisnije, kao i prisustvo dece sa kakvim vrstama smetnji je najkorisnije sa decu koja nemaju nikakvih teškoća.

Ponuđeni odgovori na skali su u rangui od 1 do 4 (Tabela 4). Na osnovu aritmetičke sredine možemo da zaključimo da najveću prosečnu ocenu na skali ima kategorija dece sa teškoćama u učenju, a nešto manje deca sa telesnim teškoćama i deca sa poremećajima u ponašanju. Višestruko ometena deca i deca sa mentalnom retardacijom imaju najnižu prosečnu ocenu, što znači da nastavnici smatraju da je za njih inkluzivno obrazovanje najmanje korisno.

Na osnovu standardne devijacije vidimo da najveću razliku u odgovorima imamo u okviru kategorije dece sa telesnim teškoćama, a da su najhomogeniji odgovori, i najsličnije ocene u okviru kategorije dece sa poremećajima u ponašanju.

Na osnovu Fridmanovog testa utvrđeno je da nastavnici smatraju da najveću korist od inkluzivnog obrazovanja imaju deca sa teškoćama u učenju. Nešto manju korist, prema mišljenju ispitanih nastavnika, imaju deca sa telesnim teškoćama.

Tabela 4

Stavovi nastavnika o tome kojoj kategoriji dece sa smetnjama u razvoju je najkorisnije inkluzivno obrazovanje

		Aritmetička sredina	Standard na devijacija	Fridmanov test
Smatram da će interakcija koju omogućava inkluzivno obrazovanje koristiti deci sa:	Telesnim teškoćama	2.63	1.120	3.29
	Višestrukim teškoćama	2.16	1.001	2.64
	Mentalnom retardacijom	1.97	1.050	2.47
	Poremećajima u ponašanju	2.50	.965	3.12
	Teškoćama u učenju	2.75	1.047	3.48
Sig = .000				

Statistička značajnost Fridmanovog testa je na nivou .000, što znači da su statistički značajne razlike u mišljenju nastavnika i da prema njihovom mišljenju deca sa teškoćama u učenju imaju najviše koristi od inkluzivnog obrazovanja u odnosu na drugu decu sa smetnjama u razvoju.

PRIHVAĆENOSTI DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU OD STRANE VRŠNJAKA

U okviru trećeg zadatka ovog istraživanja želimo da utvrdimo stavove nastavnika o tome sa kojom vrstom smetnji u razvoju su deca najprihvaćenija od strane svojih vršnjaka. Hipoteza od koje polazimo je da nastavnici smatraju da su deca sa teškoćama u učenju najprihvaćenija od strane svojih vršnjaka.

Ponuđeni odgovori na skali su u rang od 1 do 4 (Tabela 5). Na osnovu aritmetičke sredine možemo da zaključimo da najveću prosečnu ocenu na skali ima kategorija dece sa teškoćama u učenju, a za nijansu manju ocenu imaju

deca sa telesnim teškoćama. Najnižu ocenu imaju deca sa mentalnom retardacijom, što nam govori da nastavnici smatraju da su, između ostalog, deca sa mentalnom retardacijom najneprihvaćenija od strane svojih vršnjaka.

Tabela 5

Stavovi nastavnika o socijalnoj prihvaćenosti dece sa smetnjama u razvoju od strane vršnjaka

		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Fridmanov test
Smatram da deca bez teškoća, u socijalnom smislu prihvataju svoje vršnjake sa :	Telesnim teškoćama	2.53	.935	3.37
	Višestrukim teškoćama	2.25	.837	2.88
	Mentalnom retardacijom	1.99	.885	2.49
	Poremećajima u ponašanju	2.11	.935	2.68
	Teškoćama u učenju	2.60	.950	3.57
Sig = .000				

Na osnovu standardne devijacije vidimo da najveću razliku u odgovorima imamo u okviru kategorije dece sa telesnim teškoćama, mada su dosta heterogeni i odgovori i u okviru drugih kategorija.

Na osnovu Fridmanovog testa utvrđeno je da nastavnici smatraju da su socijalno najprihvaćenija deca sa teškoćama u razvoju, a za njima i deca sa telesnim teškoćama. Prema mišljenju ispitanih nastavnika, socijalno su najmanje prihvaćena deca sa mentalnom retardacijom.

Statistička značajnost Fridmanovog testa je na nivou .000, što znači da su statistički značajne razlike u mišljenju nastavnika i da su, prema njihovom mišljenju, deca sa teškoćama u učenju zaista najprihvaćenija od strane svojih vršnjaka, u odnosu na druge kategorije dece sa smetnjama u razvoju.

INTEGRACIJA INKLIZIVNE DECE

U okviru četvrtog zadatka ovog istraživanja želimo da utvrdimo stavove nastavnika o tome koju kategoriju dece sa smetnjama u razvoju najlakše integrišu u redovnu nastavu. Pošli smo od pretpostavke da nastavnici najlakše integrišu decu sa telesnim teškoćama.

Ponuđeni odgovori na skali su u rangi od 1 do 4 (Tabela 6). Na osnovu aritmetičke sredine možemo da zaključimo da najveću prosečnu ocenu na skali ima kategorija dece sa telesnim teškoćama. Sve kategorije dece imaju prosečnu

ocenu veću od 2, ali se sa najvećom ocenom izdvaja kategorija dece sa telesnim teškoćama, zatim deca sa teškoćama u učenju, a sa najmanjom ocenom deca sa mentalnom retardacijom.

Na osnovu standardne devijacije vidimo da najveću razliku u odgovorima imamo u okviru kategorije dece sa telesnim teškoćama, a da su odgovori najbliži u okviru kategorije dece sa višestrukim teškoćama.

Na osnovu Fridmanovog testa utvrđeno je da nastavnici smatraju da najlakše izlaze na kraj sa problemima u učenju dece sa teškoćama u razvoju, a najteže izlaze na kraj sa problemima u učenju dece sa mentalnom retardacijom.

Statistička značajnost Fridmanovog testa je na nivou .000, što znači da su statistički značajne razlike u mišljenju nastavnika, i da su značajne razlike u njihovim stavovima u zavisnosti od toga sa čijim problemima u učenju se susreću, tj. u zavisnosti od toga koja je vrsta smetnji kod deteta u pitanju.

Tabela 6

Stavovi nastavnika o tome čije probleme u učenju najlakše nadvladavaju

		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Fridmanov test
Smatram da sam u stanju nadvladati probleme u učenju dece sa:	Telesnim teškoćama	2.78	1.003	3.51
	Višestrukim teškoćama	2.26	.883	2.64
	Mentalnom retardacijom	2.03	.976	2.38
	Poremećaji u ponašanju	2.46	.904	3.01
	Teškoćama u učenju	2.71	.922	3.46
Sig = .000				

USLOVI U KOJIMA NASTAVNICI RADE U OKVIRU MODELA INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

U okviru petog zadatka ovog istraživanja njeleimo da utvrdimo da li nastavnici smatraju da imaju potrebne uslove za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Krenuli smo od pretpostavke da smatraju da nemaju sve potrebne uslove za rad sa decom sa smetnjama u razvoju.

Iz tabele 7 vidimo da nastavnici uglavnom smatraju da nemaju dostupna prikladna nastavna sredstva za poučavanje dece sa teškoćama. Čak polovina ispitanih, tj. 50.5%, odnosno 54 nastavnika smatra da uopšte nema prikladna

nastavna sredstva. Nešto malo manje nastavnika smatra da ima neka, ali ne dovoljno, njih 23, tj. 21.5%. Ostali nastavnici smatraju da imaju manje-više prikladna nastavna sredstva, njih 19.6%, tj. 21 od 107 ispitanih nastavnika, a njih 9 smatra da ima sva prikladna nastavna sredstva za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Prosečan skor na ovom pitanju je 1.86 od 4, što znači da u globalu nastavnici smatraju da nemaju prikladna nastavna sredstva kako bi sprovodili adekvatno model inkluzivnog obrazovanja.

Tabela 7

Stavovi nastavnika o tome da li smatraju da imaju sve potrebne uslove za rad sa decom sa smetnjama u razvoju

	Uopšte se ne slažem		Delimično se ne slažem		Donekle se slažem		U potpunosti se slažem		Aritmetička sredina
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Smatram da su mi dostupna prikladna nastavna sredstva za poučavanje dece sa teškoćama.	54	50.5	23	21.5	21	19.6	9	8.4	1.86
Smatram da su mi uvek na raspolaganju pomoćne službe kao što su logopedi, defektolozi, školski psiholozi, školski pedagozi, specijalisti za dijagnostiku i medicinsko osoblje.	26	24.3	24	22.4	32	29.9	25	23.4	2.52
Smatram da raspolazem sa dovoljno materijalnih sredstava za pribavljanje pomoćnih nastavnih sredstava za planiranje i rad sa decom sa teškoćama.	51	47.7	25	23.4	21	19.6	10	9.3	1.91
Dostupni su mi seminari i radionice o primeni inkluzivnog obrazovanja.	23	21.5	24	22.4	34	31.8	25	23.4	2.58

Što se tiče pomoćnih službi (medicinsko osoblje, logopedi, psiholozi, pedagozi, defektolozi....), najveći procenat nastavnika (29.9%) smatra da ima izvesnu pomoć, i da može da se osloni na njih. Nešto manji broj nastavnika smatra da uopšte ne može da računa na pomoć ovih službi (24.3%), a ima i onih koji uvek mogu da se oslone na njih (23.4%). Tu su i oni koji smatraju da samo ponekad mogu da računaju na pomoćne službe, njih 24, tj. 22.4%. Prosečan skor na ovom pitanju je 2.52, što znači da nastavnici u celini uglavnom mogu da se oslone na pomoć ovih službi.

U pogledu materijalnih sredstava, većina nastavnika, čak 47.7%, složili su se da ne raspolažu sa dovoljno materijalnih sredstava za planiranje i rad sa decom sa smetnjama u razvoju. 25 nastavnika, odnosno 23.4% smara da ne raspolažu baš sa dovoljno materijalnih sredstava, ali da s druge strane ipak sa izvesnim malim sredstvima raspolažu. Oni koji su u manjini su nastavnici koji smatraju da ne raspolažu sa dovoljnom količinom materijalnih sredstava (19.6%), kao i oni koji smatraju da materijalnih sredstava za planiranje i rad sa decom sa smetnjama u razvoju ima dovoljno (9.3%). Prosečan skor na ovom pitanju je 1.91, što znači da, kada se posmatra celokupna situacija oko materijalnih sredstava, nastavnici smatraju da ih nema dovoljno kako bi pribavili sve potrebno za planiranje i rad sa decom sa smetnjama u razvoju.

Poslednje, četvrto pitanje u okviru ovog segmenta istraživanja, tiče se seminara i edukacija o radu u okviru modela inkluzivnog obrazovanja. Najveći procenat ispitanih nastavnika smatra da uglavnom ima dostupne seminare, radionice i edukacije, njih 34, tj. 31.8%. Nešto manje nastavnika, njih 25 (23.4%), smatra da uvek ima dostupne ovakve oblike usavršavanja. Manji broj nastavnika smatra da uglavnom nema dostupne seminare, edukacije i sl. , njih 24 (22.4%), a ima i onih kojima ovo nije uopšte dostupno, njih 23, tj. 21.5 %. Prosečan skor na ovom pitanju je 2.58, što nam ukazuje da su u globalu nastavnicima dostupni ovi oblici stručnog usavršavanja za rad sa decom obuhvaćenim inkluzivnim obrazovanjem.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Na osnovu analizirane literature i sprovedenog istraživanja, možemo formulisati neke zaključke, i možemo uputiti na mogućnosti daljeg i dubljeg istraživanja ovog problema.

Inkluzivno obrazovanje aktuelan je i neiscrpan izvor istraživanja. Brojni naučnici, pa i nastavnici u školi, istraživali su ovaj problem, a sve to u cilju unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse i inkluzivnog modela obrazovanja. Kada bi se sva istraživanja sintetisala u jednoj rečenici, onda bi smo rekli da inkluzivno obrazovanje postoji, da se primenjuje i da se njegovi principu uvažavaju, da je prihvaćeno od strane aktera obrazovnog procesa, ali da i te kako ima mesta za unapređivanje, jer postoje i oni koji su protivnici inkluzije, postoje i oni koji je ne primenjuju, a i oni kojima nedostaju znanja i veštine za inkluzivno obrazovanje i njegovu implementaciju.

Nastavnici smatraju da imaju dovoljno znanja o nekim kategorijama dece sa smetnjama u razvoju, u našem slučaju o deci sa teškoćama u učenju, telesnim teškoćama i poremećajima u ponašanju. Šta je sa drugom decom? Zašto nastavnici smatraju da ne poseduju dovoljno znanja o drugim

kategorijama dece? Dakle preporuka za dalji rad bila bi unapređivanje prakse nastavnika u okviru inkluzije, i obogaćivanje njihovih znanja o svoj deci sa smetnjama u razvoju koja su uključena u redovno školovanje. Nastavnici izdvajaju određene kategorije dece kao grupu koja ima najviše koristi od inkluzivnog obrazovanja. U našem sučaju, to su deca sa teškoćama u učenju, a za njima i deca sa telesnim teškoćama. U daljem radu moglo bi se istraživati zašto je to tako, u čemu se ogleda njihova korist, kao i to zašto na primer neke druge kategorije dece, sa intelektualnom ometenošću npr., nemaju značajnu korist od inkluzivnog obrazovanja.

Deca bez smetnji imaju izvesnu korist od prisustva dece sa smetnjama u razredu. Deca bez smetnji, uz adekvatna objašnjenja i uputstva, kroz savete i razgovore, shvataju da su deca sa smetnjama isto deca, kao i oni, i uče se da ih prihvataju kao drugove. Ona na taj način razvijaju empatiju, prijateljstvo, kooperaciju, uče se poštovanju različitosti, i sl. Neka buduća istraživanja mogla bi utvrditi stavove učenika o tome kako oni vide inkluzivno obrazovanje, i kako njima doprinosi inkluzija da budu bolji ljudi, uspešniji đaci.

Nastavnici smatraju, na osnovu ovog istraživanja, da najbolje integrišu decu sa telesnim teškoćama. Potrebno je da se zapitamo zašto je to tako!? Da li zato što su najčešće u razredima imali decu sa telesnim teškoćama, uklopili se u takav koncept i navikli da rade sa njima!? Ili naprotiv, zato što su najčešće imali decu sa poremećajima u ponašanju na primer, ili sa intelektualnim smetnjama, pa smatraju da je lakše inkluzivno obrazovanje dece sa telesnim teškoćama.

Utvdili smo neke osnovne uslove u kojima nastavnici rade u okviru inkluzivnog obrazovanja. Saznali smo da imaju podršku stručnih službi, defektologa, medicinskog osoblja, i da su zadovoljni njihovom podrškom, i takođe, zadovoljni su oblicima usavršavanja za inkluzivnu praksu i mogućnostima izbora koje imaju u tom smislu. Ali, ono čime su nezadovoljni, to su nastavna i materijalna sredstva, kojih nemaju dovoljno na raspolaganju, a upravo ona predstavljaju jedan od preduslova uspešne inkluzije.

U nadi da će ovo istraživanje doprineti daljem razvoju i poboljšanju inkluzivne prakse, ovime otvaramo vrata za nova, dublja istraživanja i dalji rad.

LITERATURA

1. Allen, K. & Schwartz, I.S. The Exceptional Child/Inclusion in Early Childhood Education, 2001. – № 12. – S. 45–78.
2. Daniels, R. & Staford, K. Integracija dece sa posebnim potrebama / Centar za interaktivnu pedagogiju. – (Beograd), 2001.
3. Hebib, E. i Spasenović, V. Uloga školskog pedagoga u primeni inkluzivnog obrazovanja: pogled studenata pedagogije / Nastava i vaspitanje, 2010. – № 2. – S. 297–313.
4. Rubie-Davis, C. M. Classroom interactions: Exploring the practises of high-and-low-expectation teachers/ British Journal of Educational Psychology, 2007. – № 77. – S. 289–306

5. Stainback, N. & Stainback, S. Support networks for inclusive schooling/ Interdependent Integrated Education. Baltimore (Brookes), 1990.
6. Sužić, N. Uvod u inkluziju / XLS (Banjaluka), 2008.
7. Vujačić, M. Uloga nastavnika u inkluzivnom obrazovanju / Pedagogija, 2011. – № 3. – S. 384–394.

М. А. Репринцева

ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»
Научный руководитель – докт. мед. наук,
профессор **В.В. Лукьянов**

МЕДИАБЕЗОПАСНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Обеспечение медиабезопасности школьников с ОВЗ рассматривается автором статьи как актуальная психолого-педагогическая проблема, в решении которой должны участвовать все субъекты образования.

Ключевые слова: медиабезопасность, средства массовой информации, школьники с ОВЗ.

Актуальность исследования. Настоящий период развития цивилизации можно характеризовать как период взрывообразного расширения информационных процессов в обществе. Идет бурное увеличение общего объема информации и связанная с этим реорганизация и структуризация информационных потоков. Это связано с появлением новых носителей информации, новых весьма мощных средств ее обработки, способов хранения и передачи. Соответственно, среднее количество информации, получаемое отдельным индивидуумом за некоторый период времени, резко возросло. Изменился и качественный ее состав. Сама информация стала поступать в более сжатом, свернутом виде.

В современных условиях школьник оказывается жертвой обрушивающегося на него потока информации, спровоцированного достижениями науки, техники и информационно-коммуникативных средств. В связи с этим изучение особенностей многопланового влияния информационных потоков на духовный мир современной молодежи, ее поведения, интересов и ценностных ориентаций приобретает все большую актуальность.

Изложение основного материала. Проблема информационной безопасности подрастающих поколений в конце XX – начале XXI вв. оказалась в центре внимания социологов, психологов и педагогов многих стран. Естественно, что в числе первых на нее обратили внимание ученые тех стран, где достижения информационной индустрии стали

доступны не только специалистам, но и обычным гражданам США, Великобритании, Германии.

Направление «медиаобразование» сформировалось в середине прошлого века в Канаде, Великобритании и Австралии, распространению же медиаобразования во многом способствовало широкое внедрение инновационных средств массовой коммуникации и, в первую очередь, Сети Интернет (А.В. Федоров). Медиаобразование в современном мире многие ученые (А.А. Новикова, А.В. Спичкин, В.П. Терин, Н.Ф. Хилько, А.В. Шариков) рассматривают как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык медиакультуры [3].

Анализ основных подходов к исследованию проблемы информационной безопасности молодежи и школьников в зарубежной и отечественной психолого-педагогической науке показал, что основными направлениями, которые находятся в центре внимания ученых, являются – понимание необходимости развития медиаобразования и формирования медиакультуры подрастающих поколений, исследование контента Интернета и телевидения как наиболее доступных СМИ для детей и юношества, анализ степени негативного влияния масмедиа на психическое здоровье и поведение детей, исследование явления виртуальной идентичности молодежи, разработка рекомендаций взрослым о том, как защитить подрастающие поколения от негативной информации, поступающей из СМИ. Необходимо отметить, что значительная часть современных отечественных исследований базируется на достижениях зарубежных коллег.

В начале XXI века без медиа немыслимо социокультурное развитие любой нации практически во всех областях, включая и образование. Использование медиа-ресурсов в образовании современной молодежи и школьников ориентировано на активизацию познания, мышления, стимулирование мотивации поиска новой информации и пр. Средства массовой коммуникации выполняют в современном обществе несколько функций: информационную, воспитательную, образовательную, социально-управленческую, рекреативную, релаксационную.

Образовательная функция медиа состоит в передаче школьникам новых знаний, позволяющих оценивать и упорядочивать сведения, полученные из других источников, и ориентироваться в сложном потоке информации. Воспитательная функция – заключается в передаче определенных образцов, примеров поведения, жизненных ценностей, отношения к окружающим людям и миру в целом, в приобщении к культуре и искусству, к этическим, правовым, эстетическим нормам современного общества. Медиа обладают значительными релаксационными возможностями: хороший музыкальный диск, интересное кино, увлекательная передача или компьютерная экскурсия позволяют человеку расслабиться, отдохнуть, отвлечься от повседневных забот и тревог и т.д. [5].

Ограниченные в социальных контактах, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) стремятся осваивать новинки медийной продукции – социальные сети Интернета, он-лайн-игры, программы. Интернет многим из них помогает развиваться и учиться. В основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход, который предполагает «воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества». Однако, современное информационное общество подчиняет себе ребенка на столько что «уже с дошкольного, младшего школьного возрастов находится в огромном развернутом социальном пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей, и открывая бесконечное поле для разного рода форм отношений, связей, действий. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, ломано вписывается в жизнь ребенка, в процесс его развития» [4,13]. Более всего в такой ситуации подвержены негативному влиянию мас-медиа дети с ОВЗ, а виртуальный мир мас-медиа превращает их в рабов «матрицы».

Экран телевизора, монитор компьютера, дисплей мобильного телефона для них – это своеобразное «окно в мир», через которое ребенок с ОВЗ смотрит фильмы, играет в игры, не только детские, которые предназначены для его возраста, но и является активным потребителем медиа-информации, предназначенной для взрослых. В среднем современный школьник тратит более шести часов в день на общение с медиа (42% этого времени уходит на просмотр телепередач и фильмов и лишь 12% – на чтение печатных текстов) [3, 45]. Ребенок постоянно

находится в водовороте криминальной информации: радио, телевидение, газеты, журналы пестрят заголовками о кровавых схватках, происшествиях и разборках криминальных группировок, а игра лишь повторяет, воспроизводит эти же сюжеты. В кино, например, убийство, уже перестало быть чрезвычайным происшествием. Социологи отмечают, что 75 фильмов из 100 содержат сцены насилия, убийства или проявления жестокости по отношению к человеку или другому живому существу. В 85 фильмах из 100 есть двусмысленность и непристойные сцены. Подтверждением тому может быть современный «хит» трехмерной анимации «Маша и Медведь». На первый взгляд непритязательный по содержанию мультфильм имеет развлекательный характер и может быть рекомендован для семейного просмотра. Но анализ поведения главной героини – Маши – разбитной, цепкой, ушлой «девахи», противоречит устоявшемуся традиционному образу, соответствующему русской ментальности. Авторы незамысловатой идеи «в самую простую упаковку вкладывают вредное содержимое – наделение романтической героини, которой ребенок сочувствует и подражает, атрибутами гнева, злобы и жестокости» [2].

Детскому сознанию навязываются стереотипы поведения, которые до недавних пор тиражировались американской анимационной продукцией, а сегодня они стали традиционными и для отечественной анимации. Подобное содержание характерно практически и для каждого отечественного анимационного фильма, вышедшего на телевизионные экраны в последнее десятилетие («Тугарин-Змей», «Илья Муромец и Соловей разбойник», «Добрыня Никитич и Змей Горыныч» и др.). В этих «новоделах» национальная идея подменяется стереотипами «массовой культуры», экспансия которой выдавила отечественную детскую литературу, детскую поэзию, детскую музыку, поэтому их трудно назвать детскими. Неадекватность медийной продукции детской психике провоцирует у ребенка «повышенный уровень тревожности и страхов, а в ряде случаев – повышенную агрессивность» [4, с. 14].

Вместе с мас-медиа широкое распространение получила совершенно особая реальность, которую мы не знаем, – реальность виртуальных миров, приходящая через компьютерные игры [1, с. 6]. Игра – это искусство быть другим. Её перспективы – многомирие как реальное состояние культуры и цивилизации. На полигонах игр оно отрабатывает свои будущие формы. Компьютерные игры, начиненные агрессивным содержанием, чаще всего милитаристского характера,

снижают контроль детей за собственным поведением и формируют зависимость. Длительное же пребывание за компьютером или перед телевизионным экраном в статичном положении вызывает нарушение кровообращения и провоцирует появление застойных явлений в организме ребёнка, что, в свою очередь, способствует возникновению или обострению заболеваний опорно-двигательного аппарата, желудочно-кишечного тракта, сосудистым нарушениям. Концентрация взгляда на экране монитора или телевизора и неправильное освещение оказывают негативное влияние на зрение.

Дети с ОВЗ более всего подвержены негативному влиянию медиа, потому что большая часть из них эмоционально неустойчивы и легко меняют настроение в стрессовых ситуациях; значительная часть детей с ОВЗ с плохой психологической защитой, плохо переносят житейские трудности; они склонны к депрессивным состояниям, не уверены в себе, нерешительны; их психика не защищена от искушений, тиражируемых телевизионным экраном или компьютерным монитором. Большинство пользователей Интернета предпочитают быть анонимными, поэтому виртуальную сеть трудно контролировать. А поскольку любой ребенок, и ребенок с ОВЗ, любознателен, и у него жизненный опыт несовершенен, то он не может определить обман и манипуляцию. Именно поэтому сознательность и подготовленность каждого пользователя является основным залогом его безопасности. Вместе с тем около 80% родителей детей с ОВЗ не знают, какими телевизионными программами и сайтами увлекаются их дети. Значительная часть учителей и родителей недостаточно информированы о содержании медиа-продукции, не разбираются в инновационных технологиях и не знают об угрозах и рисках, с которыми может столкнуться ребенок, систематически проводящий время перед экраном телевизора или компьютерным монитором.

Вывод. Таким образом, медиа-безопасность детей с ОВЗ нуждается в педагогической поддержке и сопровождении, к организации которой необходимо привлекать педагогов, родителей и работников социальной сферы. Эти проблемы требуют серьезного научного обоснования и исследования в регионе. Организация специальных семинаров для педагогов и родителей, воспитателей реабилитационных центров и домов ребенка, направленных на психолого-педагогическое просвещение специалистов, сопровождающих детей с ОВЗ, могут стать отправной точкой в решении этой задачи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Героев Г. Дети и современные мультфильмы // Информационный портал «Русская цивилизация», www.rustrana.ru.
2. Использование информационных технологий в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья // Сост. Болонина В. В. – Новокуйбышевск, 2008.
3. Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л. Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России // Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО, 2000г. Выпуск 1.
4. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития Вестник практической психологии образования. – 2010 №2(23). – С. 12-16.
5. Чelyшева И.В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008.

И. Н. Рындина

Курский государственный университет
Научный руководитель – канд. пед. наук,
доцент **Е. Ю. Фетисова**

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ГРУППАХ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СПЕЦИАЛЬНОМ (КОРРЕКЦИОННОМ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА

В статье рассматриваются современные подходы к определению содержания коррекционно-образовательного процесса дошкольников ограниченными возможностями здоровья на примере работы СКОУ инновационного типа.

Ключевые слова: *дети дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, специальное образование, специальное коррекционное учреждение инновационного типа.*

Актуальность. На современном этапе развития специального образования в нашей стране определились следующие тенденции: традиционная помощь детям с отклонениями в развитии в условиях специальных дошкольных и школьных учреждений; интегративный подход к образованию детей с проблемами в развитии – помощь в условиях общеобразовательных дошкольных и школьных учреждений; открытие новых образовательных учреждений: центров диагностики и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья; школ-центров обучения и коррекции детей с проблемами в развитии и др.

Дошкольное образование – первый уровень, первая ступень образования. Под ним понимается образование, получаемое воспитанниками в сети дошкольных образовательных учреждений или под руководством родителей, являющихся первыми педагогами и обязанных заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в процессе его воспитания и обучения.

Отечественная дошкольная педагогика считает, что ребенок, его личность является центральной фигурой воспитательного процесса. Дошкольное учреждение должно создать оптимальные условия для разностороннего развития каждого ребенка, сохранения и укрепления его здоровья, формирования у него универсальных, в том числе творческих способностей. Особое внимание при этом уделяется организации развивающей предметной среды, т.е. системе условий, обеспечивающей полноту развития всех видов детской деятельности (игр, элементарного труда, конструирования, рисования и др.) [1].

Инновационные процессы в образовании привели к смене привычных взглядов на воспитание и обучение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрим нормативно-правовую базу организации образовательного процесса дошкольников с ограниченными возможностями здоровья на примере работы областного казенного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр дифференцированного, надомного и дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья «Ступени».

С 2010 года в рамках дополнительной программы социально-педагогической направленности в ОКУ «Центр «Ступени» начали функционировать группы кратковременного пребывания дошкольников для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Группы кратковременного пребывания дошкольников создаются на базе ОКУ «Центр «Ступени» в целях обеспечения преемственности дошкольного и начального образования, всестороннего развития детей, как посещающих, так и не посещавших ДОУ, формирования у них основ готовности к школьному обучению при наличии необходимых материально-технических условий, кадрового обеспечения, санитарно-гигиенических, психолого-педагогических требований, соблюдении правил пожарной безопасности.

Областное казенное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр

дифференцированного, надомного и дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья «Ступени» реализует следующие направления деятельности групп кратковременного пребывания для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Направление «Особый ребёнок». В рамках этого направления осуществляется обучение и воспитание детей с психическим недоразвитием выраженной степени, со сложной структурой дефекта и детей с РДА и сходными с ним состояниями в возрасте от 4 до 7 лет. Группы создаются с целью оказания систематической психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми нарушениями психофизического развития, формирования у них предпосылок учебной деятельности, социальной адаптации, консультативно-методической поддержки родителей.

Направление «Развитие». В рамках данного направления осуществляется обучение и воспитание детей с задержкой психического развития, с дефицитным развитием (нарушение зрения) в возрасте 6-7 лет. Группы создаются с целью содействия всестороннему развитию детей с ограниченными возможностями здоровья, их социализации в коллективе сверстников, подготовки к школьному обучению.

Группы кратковременного пребывания в ОКУ «Центр «Ступени» реализуют коррекционно-развивающие образовательные программы дошкольного образования IV, VII, VIII видов, программы обучения и воспитания дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата, с выраженной умственной отсталостью, с РДА.

Задачами деятельности групп кратковременного пребывания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья являются:

- оказание комплексной психолого-педагогической и социальной помощи детям дошкольного возраста, испытывающим трудности в социальной адаптации и усвоении образовательных программ дошкольного образования;
- осуществление индивидуально ориентированной педагогической, психологической, и социальной помощи детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, а также семьям, в которых они воспитываются;
- оказание консультативно-методической помощи другим образовательным учреждениям, в которых воспитываются и обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья;
- повышение квалификации специалистов-педагогов, осуществляющих свою деятельность в группах кратковременного пребывания.

Основные направления деятельности групп кратковременного пребывания:

психологическое направление представлено системой методов и приемов, направленных на преодоление негативизма, сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревожности, агрессивности, беспокойства, а также аффективных форм поведения у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, создание благоприятного эмоционального режима пребывания воспитанников с ограниченными возможностями здоровья в группе кратковременного пребывания;

педагогическое направление предполагает работу по возможному развитию высших психических функций, речи детей; организацию образовательного процесса с детьми по индивидуальным учебным программам и учебным планам с учетом их коррекционной направленности и структуры дефекта каждого ребенка, динамики его индивидуального развития; формирование у дошкольников с ограниченными возможностями представлений о себе, навыков самообслуживания и жизнеобеспечения; формирование доступных представлений об окружающем мире и ориентации в среде; формирование коммуникативных умений и навыков у детей, независимо от уровня их развития; обучение детей предметно-практической и доступной трудовой деятельности; обучение доступным знаниям по общеобразовательным дисциплинам (предметам), имеющим практическую направленность и соответствующим психофизическим возможностям дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

медико-оздоровительное направление предполагает: укрепление психического и физического здоровья детей; содействие совершенствованию моторных умений и навыков, поэтапной компенсации недостатков двигательного развития детей с ограниченными возможностями здоровья; поддержание функциональных и адаптационных возможностей детского организма, иммунитета ребенка.

социальное направление включает: прогнозирование через социальный анализ семьи ребенка уровня развития возможностей самостоятельной адаптации его в жизни; воспитание у ребенка навыков содержательного проведения досуга, навыков социального общения внутри детского коллектива; подготовку ребенка к общению и поведению в обществе; формирование у дошкольника санитарно-гигиенических умений и навыков, методов и приемов обиходно-бытового характера.

Группы кратковременного пребывания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья осуществляют свою деятельность под контролем и в тесном взаимодействии со специалистами ПМПк. Содержание образовательного процесса в группах кратковременного пребывания определяется образовательными программами ОКУ «Центр «Ступени» и социальным заказом.

На занятиях в группах кратковременного пребывания в соответствии с видом специального (коррекционного) образования осуществляется комплексный подход и личностно-ориентированные модели взаимодействия с семьями воспитанников, сохранение психического и физического здоровья, формирование личностного отношения к окружающему миру, способности воспринимать его красоту, музыку, живопись, культурное наследие.

Занятия в группах кратковременного пребывания проводятся с 1 сентября по 25 мая с перерывами на каникулы в сроки, принятые для всех учащихся ОКОУ «Центр «Ступени». Группы кратковременного пребывания функционируют несколько раз в неделю по согласованию с родителями. Продолжительность занятий в группах кратковременного пребывания детей составляет 20-30 минут. Занятия часто носят интегрированный характер, что создает более комфортные условия для подготовки детей к обучению, снимая всякого рода перегрузки.

В группах кратковременного пребывания дошкольников образовательно-воспитательные коррекционно-развивающие программы рассчитаны на 3-4 учебных года для детей с выраженным психическим недоразвитием, со сложной структурой дефекта и детей с РДА. На 1-2 года рассчитаны программы IV, VII, VIII видов. Коррекционно-образовательный процесс в группах кратковременного пребывания направлен на возможную подготовку ребенка с ограниченными возможностями здоровья к интеграции при достижении школьного возраста в образовательное учреждение соответствующего вида.

Вывод. Таким образом, можно сделать вывод, что в областном казенном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр дифференцированного, надомного и дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья «Ступени»» организованы специальные педагогические условия, раскрывающие новые возможности для приобщения детей с ограниченными возможностями здоровья к образовательным ценностям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дошкольная педагогика: учебник для бакалавров / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева ; под общ. ред. Н. В. Микляевой. – М. : Издательство Юрайт, 2012. – 510 с.
2. Положение о группах кратковременного пребывания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в ОКУ «Центр «Ступени».
3. Стребелева Е.А. Традиционные и новые организационные формы коррекционной помощи детям дошкольного возраста с нарушением интеллекта // Дефектология. – 2009. – № 3. – С.62-67.

М. Ю. Скачкова

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
Научный руководитель –
канд. пед. наук, **Е. А. Николаева**

ОБ УЧЕТЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОООБРАЖЕНИЯ КАК УСЛОВИИ УСПЕШНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье подчеркивается важность проблемы включения лиц с ОВЗ в интегрированное образование, подчеркивается необходимость формирования особых условий, в которых должно учитываться формирование высших психических функций. Кроме того приводятся результаты исследования особенностей развития воображения у старших дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: воображение, старшие дошкольники, интеграция, общее недоразвитие речи, лица с ОВЗ, массовые общеобразовательные учреждения.

Актуальность исследования. В настоящее время актуальной проблемой является оказание помощи семьям, воспитывающим ребенка с отклонениями в развитии. В настоящее время 1,6 млн. детей, проживающих в Российской Федерации (4,5% от их общего числа), относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): из них 277,7 тыс. человек обучаются в специальных образовательных учреждениях, 203 тыс. человек – в специальных и 2,5тыс. человек – в общих классах общеобразовательных учреждений [2]. Это обстоятельство позволяет говорить об актуальности вопроса интеграции ребенка с ОВЗ в среду массового образовательного учреждения.

Изложение основного материала. Интеграция (лат. integratio – восстановление – восполнение, от integer –целый) – как внутригрупповой процесс – создание внутреннего единства, сплоченности, что выражается в идентификации коллективной, сплоченности группы как ее ценностно-ориентационном единстве, объективности в возложении и принятии ответственности за успехи и неудачи в совместной деятельности [3].

Прежде всего, важность этого вопроса обусловлена увеличением количества детей с различной патологией. По данным Управления специального образования Минобразования России 80% новорожденных рождаются физиологически незрелыми, около 70 % младенцев имеют перинатальную патологию, оказывающую негативное влияние на дальнейшее развитие ребенка. Неуклонно растет количество детей из социально неблагополучных семей и детей с нарушениями в психическом и физическом развитии [1].

Значимость данной проблемы обусловлена и нарастающими в нашей стране интегративными процессами. В связи с ратификацией Декларации ООН «О правах умственно отсталых», «О правах инвалидов» дети с различными отклонениями в развитии все активнее стали включаться в общеобразовательный процесс.

Вне всякого сомнения, в общеобразовательных учреждениях для детей с различными отклонениями в развитии необходимы особые условия, в которых должно учитываться формирование высших психических функций, среди которых весьма значимую роль играет воображение.

Воображение в психологии рассматривается как одна из форм отражательной деятельности сознания. Данная функция представляет собой процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений [4].

Для успешной интеграции детей с ОВЗ в среду массового образовательного учреждения необходимо своевременное изучение уровня развития высших психических функций, составляющих основу формирования общего развития, для обучения.

На основе чего может быть составлен индивидуальный образовательный маршрут, то есть структурированная программа действий ученика на некотором определенном этапе обучения.

С этой целью нами было проведено исследование, посвященное выявлению особенностей развития воображения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для изучения особенностей воображения нами были использованы методики Р.С. Немова «Нарисуй что-нибудь», «Придумай рассказ», «Придумай игру» [2].

При проведении методики «Придумай рассказ» ребенку было дано задание: придумать рассказ о ком-либо или о чем-либо, затратив на это всего 1 минуту, и затем пересказать его в течение двух минут. Методика проводилась индивидуально с каждым ребенком.

Методика «Придумай игру» состояла в том, что ребенок получал задание за 5 мин придумать какую-либо игру и подробно рассказать о ней, отвечая на вопросы педагога.

В методике «Нарисуй что-нибудь» ребенку был дан лист бумаги, набор фломастеров и предлагалось придумать и нарисовать что-либо необычное. На выполнение задания отводится 4 минуты.

В результате данной работы нами были получены следующие показатели: высокий уровень (8-9 баллов) был выявлен у 2 детей, что составляет 16,7% от общего количества участников обследования, средний уровень (6-7баллов) продемонстрировали 2 (16,7%) дошкольников, у большинства детей (8 из 12 участников эксперимента, что составило 66,6%) выявлен низкий уровень (4-5 баллов) развития воображения (показатели представлены на рисунке 1).

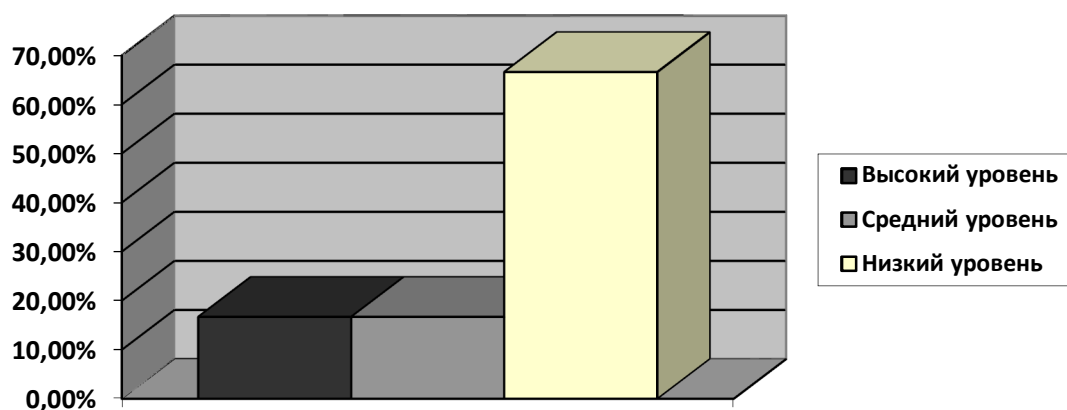


Рис. 1. Уровни развития воображения с процентным соотношением

Анализ выполнения заданий позволил отметить, что образы у данных детей создаются за счет «склеивания» различных, несоединимых в повседневной жизни частей. Данные дети недостаточно эмоционально заряжены, не имеют возможности абстрагироваться от окружающей действительности: прорисовывание деталей рисунков, составление правил для игр у детей вызывает большую сложность. Это в свою очередь, по нашему мнению, проявится в более грубых нарушениях при обучении в массовой образовательной школе.

Выводы. Мы считаем, чтобы избежать этого, необходимо воспитывать детское воображение, необходимо добиваться, чтобы оно было связано с жизнью, чтобы оно было творческим отображением действительности. Знакомясь на прогулках, в беседах с воспитателями и родителями с окружающей жизнью, ребёнок затем отражает воспринятое в своих рисунках, играх, и в процессе этой творческой переработки накопленного опыта формируется воображение.

Данные проведенного нами исследования необходимо учитывать в дальнейшем коррекционно-развивающем процессе. Только планомерная работа, основанная на учете особенностей развития данной функции, поможет избежать дезадаптации детей с ОВЗ в массовых общеобразовательных учреждениях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волосовец Т. В. Состояние и перспективы развития системы ранней помощи детям в России // Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям. Материалы конференции. Москва, 18-19 февраля 2003 г. / Сост. Ю. А. Разенкова, Е. Б. Айвазян. – М. : Полиграф сервис, 2003.
2. Левитская А. А. О мерах по созданию условий для получения образования лицами с ОВЗ и инвалидами // Материалы к выступлению директора департамента государственной политики в сфере воспитания, дополнительного образования и социальной защиты детей на коллегии Министерства образования и науки. М., 2009.
3. URL: <http://vslovare.ru/slovo/psihologicheskii-slovar/integratsiya/229565>
4. Малофеев Н. Н., Гончарова Е.Л. Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России // Альманах института коррекционной педагогики. №1, 2000.
5. Немов Р. С. Психология. Кн. 1,2. – М., 1994. С.84

А. В. Філіппович

Педагогічний коледж Львівського національного
університету ім. Івана Франка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **З. П. Ленів**

ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОПОМІЖНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ АУТИЗМОМ

За результатами дослідження проблеми залучення дітей із аутизмом в процес інклюзивного навчання з дітьми загального розвитку у загальноосвітній школі було виявлено, що завдяки комунікації з використанням методу обміну картинками, такі діти краще соціалізуються в шкільних умовах.

Ключові слова: аутизм, засоби альтернативної та допоміжної комунікації, інклюзивне навчання, порушення комунікативної діяльності, система обміну картинками.

Актуальність статті полягає в необхідності застосування засобів альтернативної та допоміжної комунікації в процесі залучення дітей з порушеннями процесів обробки інформації (спілкування, читання, письма, тощо) на фоні розладу спектру аутизму до інклюзивної форми навчання.

Мета статті – розкриття можливостей застосування засобів альтернативної та допоміжної комунікації в процесі інклюзивного навчання дітей із аутизмом.

Виклад основного матеріалу. Людина є соціальною істотою, яка реалізує себе у взаємодії з іншими людьми. Здатність комунікації та потреба в комунікації є чи не найважливішими сутнісними ознаками кожної особистості. Основна ціль комунікативної діяльності є певний обмін інформацією [4].

Найбільш характерним симптомом аутизму, як специфічного розладу розвитку, є порушення комунікативної діяльності. Таким чином, для дітей із аутизмом комунікативна неспроможність стає на заваді не лише ефективному навчанню, вихованню і розвитку, а й соціалізації в цілому.

За даними МОЗ (2001 р.): «Комунікативна неспроможність – не є захворюванням, чи розладом, а терміном описуючим таку умову «людського існування», яка характеризується функціональними обмеженнями у вираженні (експресії) своїх потреб, почуттів і намірів, а також труднощами участі в процесі обміну інформацією і соціальних відносинах».

Розуміння важливості комунікації штовхало науковців до пошуків нових шляхів допоміжних засобів комунікації для осіб з особливостями психофізичного розвитку. Такі пошуки знайшли своє відображення у концепції альтернативної та допоміжної комунікації. В міжнародній термінології існує як «Augmentative and Alternative Communication» (далі аббревіатура AAC).

AAC використовується для надання допомоги особам, у яких в результаті вроджених чи набутих розладів обмежене або взагалі відсутнє усне мовлення. При цьому допоміжна комунікація необхідна особам з недостатньо сформованим усним мовленням, які потребують відповідної додаткової підтримки, супроводу власного мовлення. Альтернативна комунікація актуальна в разі відсутності усного мовлення і передбачає оволодіння абсолютно новою комунікативною системою, де особливого значення набувають невербальні комунікативні засоби (предмети, фотографії, піктограми, жести).

AAC використовує різноманітні засоби, які допомагають виражати думки і ефективно спілкуватися. Сучасні засоби допоміжної та альтернативної комунікації представлено у трьох групах:

1. Прості засоби: предмети, жести, фотографії і зображення, символи. Вони допомагають виражати потреби, позначають абстрактні поняття, надають інформацію про послідовність подій впродовж певного часового відрізка, а також допомагають оволодіти основними мовленнєвими структурами (наприклад, побудувати просте речення за допомогою картинок).

2. Засоби комунікації з використанням простої техніки: магнітофони з програванням одного повідомлення, «розмовляючи» записні книжки і фотоальбоми, «комунікатори» тощо. З їх допомогою можна записувати і зберігати голосові повідомлення.

3. Багатофункціональні засоби комунікації на основі складних технічних пристроїв: сенсорні екрани, синтезатори мовлення тощо. Вони забезпечують значне розширення словникового запасу, дають змогу задати тему бесіди і об'єднувати їх.

Можливість виразити себе і свої бажання для будь-якої дитини дуже важлива. Часто діти висловлюють свої бажання соціально неприйнятними способами, самі не усвідомлюючи цього (б'ються, вередують, кусають себе тощо). У процесі навчання і виховання комунікація є джерелом знань, умінь та навичок, що робить засоби альтернативної та допоміжної комунікації актуальними та необхідними на будь-якому етапі навчально-виховного процесу.

За останні роки в освітньому просторі України зросла тенденція залучення дітей із аутизмом до навчання в загальноосвітніх школах. Цей процес відбувається завдяки інклюзивній формі навчання і потребує детального вивчення. За визначенням А. Колупаєвої, інклюзивне навчання (інклюзія – inclusion (англ.) – включення) передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Значна частина дітей з аутистичним спектром порушень перебувають у дошкільних і шкільних закладах, напрямки роботи яких передбачені для інших категорій. Це зумовлено тим, що значна (30%) частина вчителів і вихователів-дефектологів вважають дітей із аутистичними проявами не можна навчити, пояснюючи свою думку неможливістю увійти з ними в контакт і в такий спосіб залучити до навчального процесу [5]. Одним з допоміжних засобів у процесі залучення дітей з аутизмом до інклюзивного навчання є альтернативні та допоміжні комунікативні технології, зокрема найпопулярніша з них – система обміну картинками (Picture Exchange Communication System автори Frost and Bondy, 1994).

Технологія обміну картинками (далі PECS) описує стратегію навчання комунікації за допомогою картинок.

Комунікація – це обмін, для якого потрібен комунікативний партнер. Дитина повинна «звернутися» – підійти до партнера, привернути його увагу і зрозуміло висловити своє. Технічно спілкування за допомогою графічних символів відбувається таким чином: особа бере картинку в руки і

передає її співрозмовнику, вказує на неї рукою або торкається (пальцем), натискає на відповідну кнопку, а при серйозних рухових обмеженнях – показує за допомогою указки, прикріпленої до шлему чи обруча на голові, а також за допомогою погляду.

Що ж до графічних символів, то логопеди та дефектологи завжди використовують їх в логопедії, оскільки їх здатність позначати щось лише сприяє розвитку мовлення, а не гальмує його. Так візуальна інформація (картинки) можуть позначати предмети, дій, уроки і події, місцевість, осіб тощо.

Таким чином, за допомогою PECS можна організувати комунікацію в умовах інклюзивного класу. Для кожної дитини виробляються індивідуальні набори комунікативних карт, які зібрані в комунікативні книги чи розташовані у кишеньках на стіні, на ширмі в класі. За допомогою картинки дитина може попросити що-небудь, відповісти на питання, розповісти про себе і свої бажання, виразити емоції [2].

Розвиток взаємодії з дитиною за допомогою системи комунікації з використанням обміну зображеннями – картинками (PECS) є багатофазовим процесом (налічують 7 етапів), послідовна реалізація якого може тривати місяці чи навіть роки. Підготовчий етап включає визначення кола інтересів дитини, тобто тих предметів і дій, які вона зазвичай просить. Перший етап передбачає вміння подавати комунікативному партнеру картку, для того, щоб отримати той предмет, який вона хоче отримати. Другий етап описує навчання подавати картку на різних дистанціях і з різним комунікативним партнерам. На третьому етапі відбувається розрізнення тих символів, які дитина використовує для комунікації – вибір необхідної картки серед непотрібних. Основною метою четвертого етапу є ускладнення реакції дитини. Якщо раніше дитина подавала тільки одну картку, щоб попросити бажану дію або предмет, то тепер дитина вчиться складати декілька карток в речення (наприклад «Хочу червону цукерку»). На п'ятому етапі основною метою є навчити дитину реагувати на питання «Що ти хочеш?» і відповідати реченням, укладеним з картинок. На останньому етапі відбувається навчання коментувати, яке починається з реакції на запитання «Що ти бачиш?». Після того, як дитина навчиться розрізняти запитання «Що ти бачиш?» від «Що ти хочеш?», можна буде використовувати різні стратегії, щоб навчити її коментувати без постійних запитань.

Особи із аутизмом потребують спеціальних засобів і шляхів комунікації в процесі навчання. Завдяки науковим дослідженням в галузі спеціальної педагогіки (Н. Баль, С. Гайдукевич, Л. Каліннікова,

А. Колупаєва, І. Мартиненко, К. Островська, Д. Шульженко) відомо, що такі учні ефективніше сприймають інформацію завдяки її візуалізації, долають бар'єри в комунікації завдяки можливості отримати інформацію альтернативним шляхом.

Висновки. В умовах інклюзивної форми навчання важливо віднайти оптимальні технології комунікації, які б не лише задовольняли потреби усіх учнів і були зручними, а й не вимагали надмірних зусиль від педагогів. Завдяки візуалізації інформації в рамках технології обміну картинками (PECS) такі діти краще соціалізуються в шкільних умовах, мають чітке уявлення про необхідність повідомляти про свої бажання, усвідомлюють стратегію висловлення своїх думок та здатні відповідати на запитання, що забезпечує їх більшу незалежність, формує необхідні навички для навчання в загальноосвітній школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-книга, 2009. – 272 с.
2. Мартиненко І. В. К проблеме использования альтернативных и дополнительных средств коммуникации в работе с детьми с тяжелыми речевыми нарушениями. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию : сб. науч. тр. и матер. Архангельск : ГОУВПО «Помор. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова», 2009. – С. 113–116
3. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Навчальний посібник, 2006. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. – 110 с.
4. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації : [навч. посіб.] / О. А. Семенюк, В. Ю. Паращук. – К. : Академія, 2010. – 240 с.
5. Шульженко Д.І. Аутизм — не вирок. — Львів : Кальварія, 2010. — 224 с.
6. Bondy, Andrew. The Picture Exchange Communication System Training Manual: Pyramid Educational Consultants, 1996. – 1-3p.

А. М. Чикотіло

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С.Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Л. О. Прядко**

СУТНІСТЬ ДЕФІНІЦІЇ «УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ» У ФАХОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті на основі теоретичного аналізу наукової літератури визначення дефініції «управлінська культура керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу».

Ключові слова: культура, педагогічна культура, управлінська культура, організаційна культура, управлінська культура керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу.

Актуальність. Професійна діяльність керівника школи вимагає спеціальної підготовки, певних професійно значущих якостей, професійної компетентності, управлінської культури. Така діяльність збагачує особистість, розширює її можливості, вводить у сферу соціально-економічної та духовної взаємодії з колективом, формує її мотиваційну сферу, змінює ціннісні орієнтації. Управлінська культура як складова професійної діяльності керівника школи характеризується особливостями усвідомлення поведінки та діяльності людей в організації і є часткою сфери культури праці, культури професійної управлінської діяльності.

Високий рівень управлінської культури забезпечить здійснення системного підходу до вирішення управлінських проблем. Перед нею стоїть завдання створити такий управлінський світогляд кожного керівника, який здатний піднести його до висот сучасної професійної культури.

Мета статті – визначити дефініцію «управлінська культура керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу» у фаховій літературі.

Виклад основного матеріалу. «Культура» – термін (латин. *kultura*), який означає «обробіток», «виховання», «освіта», «розвиток», «вшанування» тощо. Ціцерон під культурою розумів, з одного боку, людську діяльність, спрямовану на перетворення природи (так зване олюднення природи), з іншого – засіб удосконалення духовних сил людини, її розуму.

З точки зору С. Боруки, управлінська культура – це міра та спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на засвоєння, передачу та створення цінностей і технологій в управлінні школою.

Сучасні дослідники культуру диференціюють таким чином:

Організаційна культура – це і те, як люди ставляться до якісно зробленої роботи, і те, що дозволяє обладнанню і персоналу працювати разом гармонійно.

Культура адміністративного апарату, включає в себе вимоги, якими характеризується загальна культура керівника школи, наявність у директора та його заступників ділових якостей, необхідних для ефективного виконання своїх службових обов'язків. Це, перш за все, – висока професійна підготовка і педагогічна майстерність. Директор – це керівник закладу, де взаємодіють учні, учителі, батьки, тому його першочерговим обов'язком є безконфліктне спілкування з ними, що можливе за умов високої загальнолюдської і професійної культури не тільки в реалізації своїх управлінських функцій, але й в повсякденному спілкуванні з іншими. Керівник школи має добре знати теоретичні основи

управління, постійно поповнювати свої знання з різних сфер діяльності, оволодівати новими методами і прийомами роботи з членами педагогічного колективу.

Проблема формування управлінської культури педагогів є досить новою. Фахівцями, що зробили свій внесок у розробку цього питання є К.О. Абульханова, В.І. Бондар, В.І. Загвязинський, І.Ф. Ісаєв, В.П. Каргаполов, Г.В. Крилова, В.О. Сластьонін, Т.І. Шамова, Ю.В. Васильєва, Н.М. Островерхова, В.С. Пікельна, М.Л. Портнова, М.М. Поташник та ін. Проблема підготовки студентів з управлінського напрямку знайшла своє втілення у дисертаційних дослідженнях Т.М. Батарової, Л.Н. Веретеннікової, Л.О. Горшунової, Н.В. Долгополової, Л.Ільїної, Т.В. Ключової та ін.

«Культура і управління школою» – відмічав професор Ю.А. Конаржсвський, – це виконання адміністрацією сукупності вимог, які висувуються до процесу управління, зумовлених нормами моралі, етики, естетики, права, принципами організації і технології управління».

Управлінська культура – поняття багатогранне, і розглядати його необхідно також із багатьох позицій. Правомірно роздивлятися управлінську культуру як знання та володіння теорією раціональної організації роботи апарату управління, прищеплення йому найбільш ефективних засобів, форм і методів праці, розкриття ролі культурного елемента в ньому.

Перед тим, як з'ясувати поняття «управлінська культура керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу», звернемося до визначення поняття «управління».

Управління – це та сфера діяльності, що за своїм значенням і специфікою практично ніколи не розглядалась як професійна. Управлінцями завжди працювали вузькі спеціалісти різних галузей, які не мали спеціальної підготовки в такій складній галузі, як управління соціально-економічними процесами. Разом з тим важко назвати важливішу сферу діяльності в житті суспільства. Від рівня управління залежить ефективність виробництва й задоволення потреб суспільства. В умовах радикальної економічної реформи та розвитку ринкових стосунків професіоналізм управлінців стає вирішальним фактором.

Спираючись на думку видатних вчених Васильченко Л. В., та Жерносек І.П. визначемо поняття «управлінська культура керівника спеціального навчального закладу» – це знання та оволодіння теорією раціональної організації роботи апарату управління.

Аналіз літературних джерел та практики корекційної освіти засвідчив, що структура управлінської культури директора спеціальної

школи, як і керівника загальноосвітнього закладу, містить такі компоненти: управлінський, педагогічний, комунікативний, діагностичний, дослідницький. Особливості цієї структури полягають передусім у наявності такого компоненту, як корекційний, оскільки керівник закладу корекційної освіти повинен володіти високим рівнем сформованості знань, вмінь і навичок про особливості психофізичного розвитку дітей, які складають контингент закладу; спеціальні методики їхнього навчання, виховання і розвитку.

Аналіз нормативних документів та літературних джерел свідчить, що до директорів спеціальних шкіл висуваються як загальні вимоги, так і специфічні, обумовлені завданнями корекційної освіти.

Висновки. На основі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що «управлінська культура керівника спеціального загальноосвітнього навчального закладу» – це знання та володіння теорією управління спеціального загальноосвітнього навчального закладу як важливої соціальної функції із застосуванням новітніх досягнень культури навчально-реабілітаційного центру відповідно до сучасних вимог спеціального загальноосвітнього навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л. В. Васильченко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007 – 176 с.
2. Гамрецький І.О. Керівникові школи про культуру керівника / О. І. Гамрецький // Новий світ. – 2010. – № 2. – С. 37–41.
3. Гренэв В.С. Культура педагогического общения / В. С. Гренэв. – М. : Просвещение, 1990. – 44 с.
4. Жерносек І.П. Формування управлінської методичної культури керівника ЗНЗ / І. П. Жерносек. – К. : Вид. група «Основа», 2010. – 192 с.
5. Зелюк В.І. Розвиток емоційного інтелекту та культури вчителя / В. І. Зелюк // Імідж. – 2010. – № 8. – С. 25–27.

Є. С. Шван

Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Ю. А. Картава**

АНАЛІЗ МІЖНАРОДНОГО ЗАКОНОДАВСТВА ЩОДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАВА НА ДОСТУПНУ ОСВІТУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті здійснено стислий аналіз міжнародних нормативно-правових актів, що висвітлюють права людей з особливими потребами на освіту без будь-якої дискримінації. У цих документах визначено принцип доступності освіти, а саме пристосування до різних освітніх потреб усіх дітей без винятку.

Ключові слова: міжнародні правові документи, інклюзивна освіта, доступність, діти з особливими потребами, права інвалідів.

Актуальність. На сучасному етапі у різних країнах світу ідеї інклюзивної освіти надається велике значення. Зарубіжна практика інклюзії в освіті має багатий досвід і законодавчий її фундамент. Перші спроби впровадження інклюзивного навчання були здійсненні у середині 60-х років XX століття у США. У країнах Європи створення інклюзивних класів починається з 70-х років XX ст.. Усі країни Європи пройшли еволюційний розвиток інклюзивної освіти завдяки корінним змінам у законодавчій базі. Правові норми були розроблені на міжнародному рівні, сприяючи позитивному розвитку цілого суспільства та громади.

У міжнародних документах Європи та державних законодавчих актах соціального спрямування інклюзивна освіта передбачає доступність освіти, а саме пристосування до різних освітніх потреб усіх дітей без винятку. Принцип доступності висвітлено в основних міжнародних актах щодо прав людини. Тому **метою** нашої роботи є аналіз міжнародного законодавства щодо реалізації права на доступну освіту дітей з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. Найбільш докладним та змістовним актом у галузі інклюзивної освіти є Саламанкська декларація. Ця Декларація була прийнята 7-10 червня 1994 року на, організованій ЮНЕСКО, всесвітній конференції з питань освіти людей з особливими потребами (м. Саламанка, Іспанія). У ній покладено прагнення суспільства забезпечити освіту для всіх і визначено, що доступність шкіл повинна бути забезпечена за допомогою педагогічних методів, що орієнтовані в першу чергу на дітей для задоволення їх потреб. «Кожна дитина має унікальні особливості та здібності, навчальні потреби, інтереси і необхідно розширювати систему освіти і розробляти навчальні плани таким чином, аби брати до уваги широке розмаїття особливостей і потреб» [8]. У статті 15 цієї ж Декларації наголошено, що особливу увагу необхідно приділяти дітям і молоді з різними розумовими і фізичними вадами, оскільки вони мають ті ж права, як і інші. У Саламанкській декларації закріплений основний принцип інклюзивної освіти – всі діти повинні навчатися разом тоді, коли це є можливим. Але якщо освітні потреби дитини з обмеженими можливостями не забезпечує загальноосвітній заклад загального призначення, тоді така дитина повинна навчатися у спеціальному закладі, що є виключенням із правила [8].

Разом із Саламанкською декларацією учасники конференції прийняли *Програму дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами* (1994 р.), яка слугувала основою для вироблення політики і спрямування діяльності урядів, міжнародних організацій, національних установ з надання допомоги у

реалізації положень Саламанської декларації. У цьому документі передбачалася необхідність адаптації навчальних планів до потреб дітей з обмеженими можливостями (а не навчання по спеціальному навчальному плану) і надання їм додаткової допомоги [7].

10 грудня 1948 року у паризькому палаці Шайо була прийнята *Загальна Декларація ООН про Права людини*. У статті 26 цієї Декларації гарантовано право на безкоштовну і обов'язкову освіту для всіх дітей: «кожен має право на освіту...освіта має бути спрямована на розвиток людської особистості та посилення поваги до прав людини та основних свобод...» [1].

20 листопада 1959 року Генеральною Асамблеєю ООН було проголошено *Декларацію прав дитини* з метою забезпечення усім дітям щасливе дитинство, права і свободи. Принцип 5 цього документу засвідчує, що дитина, яка є неповноцінною у фізичному, психічному або соціальному відношенні, повинна забезпечуватися спеціальним режимом, освітою і піклуванням, відповідно до її особливого стану [3].

У грудні 1975 року Генеральною Асамблеєю ООН була прийнята *Декларація про права інвалідів*, у якій констатується, що інваліди мають такі ж громадянські та політичні права, що й інші люди, а саме: право на освіту, професійну підготовку, консультації і послуги з працевлаштування, право отримувати і зберігати за собою робоче місце або займатися корисною, продуктивною і винагороджувальною діяльністю. Декларація проголосила, що ці права належать усім інвалідам без будь-якої дискримінації [4].

У грудні 1993 року Генеральною Асамблеєю ООН ухвалено *Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів* (Стандартні правила). Цей документ має забезпечити такі ж права і обов'язки для інвалідів, які мають люди без вад. Стандартні правила ООН закликають усі держави визнати принцип рівних можливостей здобування освіти осіб, які є інвалідами [9].

20 листопада 1989 року Генеральною Ассамблеєю ООН прийнято *Конвенцію про права дитини*. Цей документ проголошує рівні і невід'ємні права усіх членів суспільства, у тому числі і дітей з особливими потребами. Так у статті 23 (пункт 3) визначено право дитини з розумовими або фізичними відхиленнями вести повноцінне і достойне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості у собі і полегшують активну участь у житті суспільства. У статті 28 Конвенції визначено право дитини на освіту: безкоштовну, обов'язкову, доступну, середню, загальну,

професійну, вищу для всіх з урахуванням здібностей і можливостей кожної дитини, за допомогою необхідних засобів [5].

У *Дакарській Декларації*, яка була прийнята 22 січня 2010 року висвітлюється мета освіти тисячоліття – переконання, що всі діти матимуть доступ до обов'язкової освіти. Саме ця Декларація ставить у центр особливу увагу до дітей з певними обмеженнями і відстоює права людей з особливими потребами на освіту без будь-якої дискримінації [2].

У грудні 2006 року прийнято *Конвенцію ООН про права інвалідів* та Факультативний протокол до неї. Ця Конвенція підтверджує і посилює права, які містяться в інших міжнародних документах. Одними із основних принципів реалізації Конвенції є повага до особливостей людей з інвалідністю та прийняття їх на рівні з усіма членами суспільства. Головне завдання впровадження Конвенції, щоб діти-інваліди у повному обсязі користувалися усіма правами людини й основоположними свободами нарівні з іншими дітьми. Так у статті 24 (пункт 5) зазначено, що інваліди повинні мати доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими. Для цього необхідно забезпечити розумне пристосування для дітей різних категорій [6].

Висновок. Аналіз міжнародних нормативних документів показав добру волю держав, міжнародного співтовариства у прагненні реалізації принципу доступності освіти дітей з особливими потребами. Міжнародні акти свідчать про зміни у свідомості суспільства, що виражаються у поступовому переході від визнання рівності інвалідів у правах до визначення механізму забезпечення цієї рівності, а також відображають увагу суспільства до проблем інвалідів, символізують намагання різних соціальних систем до інтеграції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загальна декларація прав людини (1948р.) [Електронний ресурс] : // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. – Режим доступу : [http : // zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_015](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_015)
2. Дакарська Декларація (2010р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http : // www.cawater-info.net/int_org/inbo/activity6.htm](http://www.cawater-info.net/int_org/inbo/activity6.htm)
3. Декларація прав дитини (1959р.) [Електронний ресурс] : // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. – Режим доступу : [http : // zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_384](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_384)
4. Декларація про права інвалідів (1975р.) [Електронний ресурс] : // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. – Режим доступу : [http : //zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_117](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_117)
5. Конвенція про права дитини (1989 р.) [Електронний ресурс] : // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. – Режим доступу : [http : //zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021)

6. Конвенція про права інвалідів (2006 р.) [Електронний ресурс] : // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
7. Програму дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994 р.) [Електронний ресурс] : // Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні. – Режим доступу : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf
8. Саламанська декларація (1994 р.) [Електронний ресурс] : // Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні. – Режим доступу : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf
9. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://npu.edu.ua/le-book/html/D/ikpp_kpp_sozhialno-pravovuy_zahust_ditey/100.html

І. О. Штанько

Завідуюча ПМПК Сумського району

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглянуто питання необхідності додаткової підготовки педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до здійснення корекційно-розвиваючої роботи з учнями з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, діти з особливими потребами, підготовка вчителів, корекційна робота.

Актуальність. У процесі демократизації українського суспільства набули поширення ідеї гуманізації освіти. Для успішного входження в суспільство молодих людей з особливостями психофізичного розвитку важливого значення набуває їх навчання в інтегрованих умовах. Розвиток світового громадського руху на захист прав дітей з обмеженими можливостями вимагає розробки та запровадження альтернативних моделей спеціальної освітньої системи, уможливлення виховання дітей з особливими освітніми потребами серед їхніх здорових ровесників, починаючи з дошкільної освіти і до здобуття ними професійної підготовки.

Про це наголошується в Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», «Про охорону дитинства», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Державній програмі «Діти України», «Плані дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах до 2012 року», прийнято ряд державних документів про освіту дітей, що потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

На сучасному етапі модернізації системи освіти, прояву гуманістичних тенденцій та посилення уваги до індивідуального розвитку

особистості, визнання інтегрованого навчання, як найбільш відповідного принципам правової держави, стає дедалі поширенішим і розглядається вченими в якості однієї з важливих передумов повноцінного включення дітей з особливостями психофізичного розвитку у систему суспільних відносин (Т. Бут, Е. Миронова, Л. Тигранова, та ін.) Різні аспекти цього питання досліджувалися у працях українських та російських вчених: В. Бондаря, Л. Вавіної, Т. Власової, Т. Ісаєвої, А. Колупаєвої, Т. Сак, В. Синьова.

Вивченнями питання розвитку інклюзивної освіти в Україні на сучасному етапі займаються А. Колупаєва, Ю. Найда, Н. Софій.

Окремі теоретичні та практичні аспекти проблеми професійного розвитку вчителів знайшли висвітлення у працях українських вчених: В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Пуховської, А. Сбруєва, Т. Сорочан, І. Титаренко та ін.

Мета статті – визначення основних базових знань та навичок педагогів загальноосвітніх навчальних закладів необхідних для успішної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей.

Означене твердження відбито у низці міжнародних документів, покладено в основу організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, котре впроваджується з метою реалізації їхнього права вибору навчального закладу та форми навчання за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов. Запровадження інклюзивної освіти покликане формувати нову філософію ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, реалізувати конституційні права і державні гарантії на здобуття якісної освіти, здійснити комплексну реабілітацію цієї групи дітей, забезпечити набуття ними побутових та соціальних навичок, розвиток здібностей.

Діти з особливими освітніми потребами – поняття яке широко охоплює всіх учнів, чиї потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей – інвалідів, дітей із соціально вразливих груп.

Цікавою є думка Н. Сабат [3, с. 45] про те, що важливо викорінювати неправильні уявлення про інклюзію, а саме думку, що для інклюзії достатньо вже самої присутності дитини в школі: фокусування не на меті, а на діях; думка, що мовчазне відсиджування – альтернатива участі; коли

основною спрямованістю освітніх послуг виступає засвоєння програмних вимог, а не задоволення індивідуальних потреб вихованців.

Інклюзія (включення) – це процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Це політика і процес, що дає можливість усім дітям брати участь у всіх програмах освіти [1].

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципах забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу [2]. З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи, форми та прийоми навчання, використання існуючих ресурсів, враховувати індивідуальні освітні потреби і різні стилі навчання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивні навчальні заклади забезпечують спектр необхідних освітніх послуг відповідно до різних освітніх потреб таких дітей.

Підкреслимо, що інклюзія передбачає особистісно зорієнтовані методи навчання, в основі яких – індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням усіх її індивідуальних здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури тощо.

Важливим є питання підготовки педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до реалізації інклюзивного навчання в частині подолання власних упереджень у ставленні до дітей і підлітків з психофізичними вадами.

Зазначимо, що кожного року до загальноосвітніх навчальних закладів приходять діти з проблемами розумового розвитку. Батьки люблять свою дитину, якою б вона не була, і не всі мають бажання віддавати її до спеціального закладу, навіть якщо це рекомендовано спеціалістами психолого-медико-педагогічної консультації.

Учитель загальноосвітньої школи не готовий працювати з особливою дитиною, не здатний усвідомити того, що і у неї є сильні сторони, спираючись на які, можна скласти індивідуальну програму максимального розвитку й у співпраці зі спеціалістами забезпечити формування її життєвої активності. Можливості таких дітей значною мірою залежать від сподівань учителя. Якщо він вірить в успіх, то обов'язково досягне його. Це є основний і визначальний моральний принцип дії [4].

Зазначимо, що вчителю необхідно виробити в собі цілісне сприйняття дитини, не зосереджуватися на її розладах, а навчати та розвивати, спираючись на її сильні сторони.

Підкреслимо, що до найактуальніших проблем успішної реалізації інклюзивного навчання належать питання інклюзивної компетентності вчителя загальноосвітньої школи. Зупинимося на основних базових знаннях та навичках необхідних для успішної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а саме: навчитися визначати, оцінювати та створювати навчальне середовище для дітей з різними потребами; зрозуміти важливість цілеспрямованого залучення членів родини до роботи з дітьми; вивчити головні принципи і стратегії роботи в команді; вивчити вплив різних видів порушень розвитку на процеси навчання та розвитку; вміти спостерігати за дітьми та оцінювати їх розвиток під час звичних, повсякденних занять; навчитися адаптувати навчальні плани, методики, що дають змогу задовольнити навчальні потреби всіх дітей; навчитися створювати в класі демократичне середовище, яке сприяє налагодженню дружніх стосунків і формуванню колективу [6].

Основними перепонами у вихованні та навчанні дітей з особливими освітніми потребами є: особливості психофізичного розвитку дитини; відмова вчителів використовувати толерантну педагогіку у навчанні цих дітей. І якщо особливості психофізичного розвитку дитини це, майже завжди, незмінний фактор, то спроможність учителів щодо розширення підходів у навчанні та вихованні дітей з особливими потребами, використання ними різноманітних форм, методів і прийомів роботи дають змогу змінитись на краще.

Інклюзивне навчання вимагає використання специфічних корекційних засобів, які не застосовуються у звичайній освіті. При роботі з дітьми з особливими освітніми потребами доцільніше оцінювати досягнення індивідуально визначених цілей, ніж порівнювати їх з типовим.

Навчання є основним шляхом корекції розвитку психіки дитини, оскільки знаходиться у нерозривній єдності з вихованням і розвитком і може бути спрямоване на формування новоутворень особистості дитини. Саме тому у теорії і практиці використовується термін корекційно-розвиткова робота або корекційно-розвивальний процес навчання [5]. Важливим моментом є напрям реалізації корекційної спрямованості навчання.

Корекційна робота – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних порушень учнів у процесі їх навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя [7]. Таким чином, система корекційної роботи має впливати на особистість у цілому і виявлятися у єдності її компонентів, а

саме пізнавальних процесів; емоційно-вольових процесів; досвіду (знання, уміння, навички); спрямованості та поведінки.

Реалізацію корекційної спрямованості навчання дітей з особливими освітніми потребами розглянемо через використання корекційних прийомів, запропонованих С. Мироною [1]:

1. Адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учня, що виявляється у зменшенні обсягу матеріалу, його спрощенні за характером і структурою.

2. Наочність навчання, що передбачає використання різних видів наочності, її відповідність рівню розвитку сприймання й мислення дитини, поступове ускладнення (від реальних предметів та об'єктів до символічної наочності), задіювання якомога більшої кількості аналізаторів (зір, слух, дотик), поєднання наочних методів зі словесними та практичними.

3. Уповільненість процесу навчання з урахуванням інертності нервових процесів.

4. Повторюваність у навчанні з метою ліквідації фрагментарності сприймання, недосконалості запам'ятовування. Повторення має бути систематичним, різноваріативним.

5. Включення учнів у діяльність, спрямовану на подолання труднощів і перешкод. Всі теоретичні правила мають бути засвоєні через практичну діяльність різного ступеня труднощів і новизни.

6. Спільна організація праці – у процесі якої слід учня вчити планувати свою діяльність, міркувати про послідовність та способи виконання, описувати результати і порівнювати їх зі зразком.

7. Використання гри у навчально-корекційному процесі з метою підвищення інтересу дитини до навчальної діяльності.

8. Дотримання охоронно-педагогічного режиму з урахуванням конкретного клінічного діагнозу дитини.

9. Позитивні емоції педагога слугуватимуть засобом стимулювання дитини до навчальної діяльності й спілкування, формуватимуть віру у свої можливості.

Таким чином, навчання дітей з особливими освітніми потребами ґрунтується на принципах виваженої педагогіки, дієвість яких підтверджується. Це навчання вимагає від педагогів багато терпіння, душевної доброти, спостережливості і певного кола знань про особливості і можливості дитини. Педагогу важливо орієнтуватись у тому, як допомогти учневі і що зробити необхідно, щоб його навчання було успішним і не сприяло розвитку негативних рис особистості.

Саме вчитель покликаний майбутнє покоління в дусі толерантного ставлення до «несхожого». Завдання суспільства – позбавитися стереотипного уявлення, що люди з вадами – це не лише «Хворі люди» і сприймати кожну людину з особливими потребами як особистість.

Висновки. Отже, запровадження інклюзивної освіти покликане забезпечити реалізацію права дітей з особливими освітніми потребами на доступ до якісної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах за місцем їх проживання. Актуальною проблемою успішної реалізації інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, охоплення їх різними видами корекційної роботи є питання інклюзивної компетентності вчителя загальноосвітньої школи.

Перспективою бачиться розгляд питань про здійснення відповідної підготовки педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до організації роботи з різними категоріями дітей в умовах інклюзивного класу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Миронова С.П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту : дис. доктора пед. наук : 13.00.02 / Миронова Світлана Петрівна. – К., 2007. – 346 с.
2. Колупаєва А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення / А. Колупаєва // Практика управління закладом освіти. – 2010 – № 4. – с. 8-12
3. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання / Надія Сабат // Соціальний педагог. – 2008. – № 3. – С. 42 – 46
4. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар – К. : Школяр, 2000. – 191 с.
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – С. 5-32
6. Колупаєва А. А. Здійснення процесу оцінки та розробки індивідуального навчального плану / А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда // Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / кол. авторів : Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.

РОЗДІЛ II. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ (ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ)

И. А. Антоненко

Курский государственный университет
Научный руководитель – канд. пед. наук,
доцент **Е. Н. Денисова**

РАБОТА С ПРИРОДНЫМ МАТЕРИАЛОМ В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

В статье рассматриваются важность реализации межпредметных связей в начальных классах специальной (коррекционной) школы VIII вида на примере предметов развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности и ручного труда.

Ключевые слова: межпредметные связи, специальная (коррекционная) школа, дети с нарушениями интеллекта.

Актуальность. Одной из важных проблем подготовки детей с нарушениями интеллекта к самостоятельной жизни является формирование у учащихся необходимого объема знаний, умений и навыков и дальнейшее их использование в практической деятельности. Что для учащихся с нарушениями интеллекта является важным фактором социальной приспособленности.

Проблема межпредметных связей интересовала педагогов еще в далеком прошлом. Я. Коменский выступал за взаимосвязанное изучение грамматики и философии, философии и литературы, Д. Локк – истории и географии. Вычленение в педагогической теории идеи межпредметных связей и ее трансформация в самостоятельную дидактическую проблему связаны с практическими и теоретическими поисками прогрессивных педагогов различных эпох – Я. Коменского, И. Песталоцци, А. Дистерверга, К. Ушинского. Они выделяли проблему межпредметных связей как обеспечение системы знаний учащихся о мире. Так, Я. Коменский в своей «Великой дидактике» писал: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи». К. Ушинский дал психолого-педагогическое обоснование мировоззренческой роли межпредметных связей. Актуальной и перспективной явилась его идея о связи между предметами на основе ведущих идей и общих понятий. Рассматривая структуру науки, он отмечал, что, «кроме специальных понятий, принадлежащих каждой науке в особенности, есть понятия, общие многим, а иные и всем наукам».

Изложение основного материала. Современные условия производства в повседневной жизни требуют от учащихся наличия базовых знаний и умений интегрированного характера, универсальных для разных видов деятельности, которые они должны уметь применять в различных условиях для решения жизненных задач. Как показывают исследования в области специальной психологии и педагогики, характерными особенностями детей с нарушениями интеллекта в процессе усвоения знаний являются:

- неумение объединять знания, полученные при изучении различных учебных предметов;
- трудности в практическом использовании изученного материала.

Всё это достигается путём реализации межпредметных связей в процессе обучения. Более того, все основные целевые установки преподавания в специальной (коррекционной) школе VIII вида в полной мере можно решить только тогда, когда реализуются межпредметные связи. Предъявляют и особые требования к содержанию коррекционного образования, которое строится с учетом:

- принципа жизненной необходимости;
- принципа практической значимости.

Основной формой обучения в условиях школы, в том числе и коррекционной, является урок. На каждом уроке должны осуществляться межпредметные связи.

Понятие межпредметные связи в современной дидактике трактуется очень широко: и как принцип, и как средство обучения, отражающие тенденции интеграции науки и практики.

Исходя из опыта работы, на наш взгляд, можно выделить 2 типа межпредметных связей:

- межпредметные связи, осуществляемые в рамках одного урока;
- межпредметные связи, проходящие через серию различных уроков по усвоению одной социально значимой темы.

К принципам реализации межпредметных связей можно отнести:

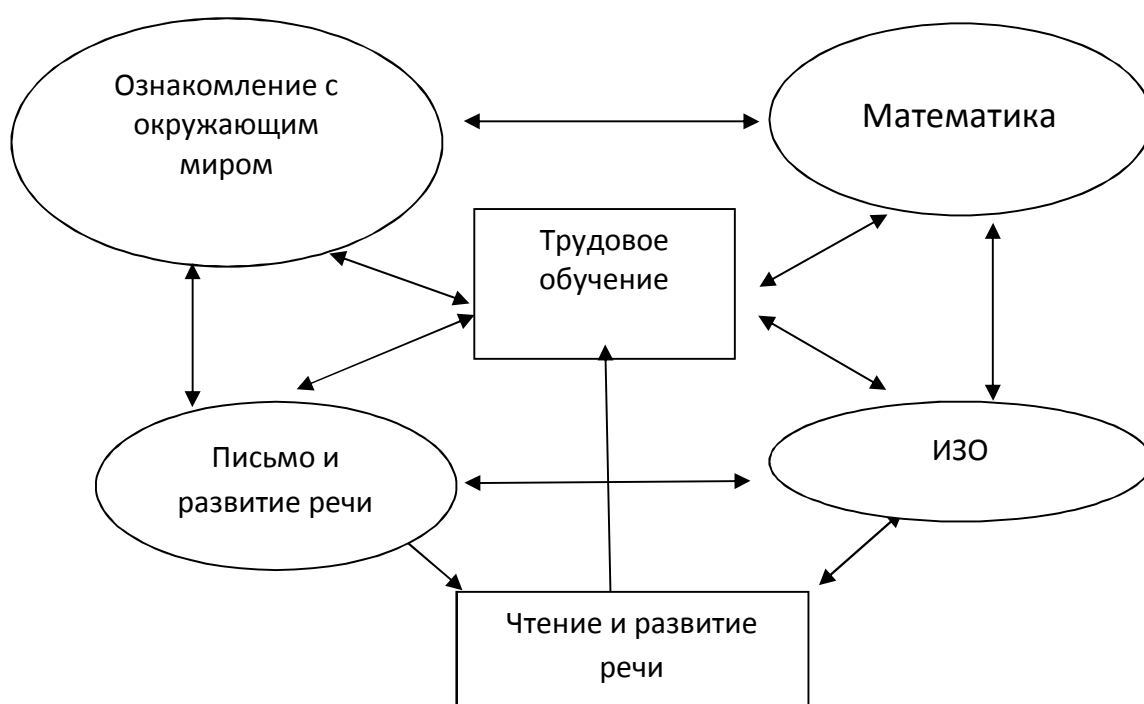
- многократность повторения одной и той же темы на разных уроках;
- перенос знаний, полученных на одном уроке в различные учебные ситуации других уроков;
- непрерывность повторения одного и того же материала в течении продолжительного времени;

– использование одной терминологии по теме в различных ситуациях, на различных предметах.

Такой подхода дает возможность поддерживать познавательный интерес, создает у учащихся ощущение собственной успешности, позволяет реально компенсировать отсутствие познавательных потребностей и низкий уровень познавательных возможностей у детей с нарушениями интеллекта.

Реализация межпредметных связей требует совместного планирования учителями предметов комплексных форм учебной и внеклассной работы, которые предполагают знания ими учебников и программ смежных предметов, способствуют интеграции учебных программ друг в друга. Учителя-предметники посещают уроки друг друга для более четкого взаимодействия в образовательном процессе, ищут новые интересные подходы в раскрытии тем. Интегрированные уроки в различных формах проявления, вносят в привычную структуру школьного обучения оригинальность и новизну, тем самым способствуют повышению учебной мотивации школьников, формируют их познавательный интерес, создают ситуацию успеха. Одним из условий эффективности коррекционно-развивающих интегрированных уроков является их регулярность. Учителями много раз проверено на практике, что интегрированное обучение учащихся с нарушениями интеллекта является наиболее современным и актуальным методом работы педагогов коррекционных школ VIII вида.

Схематично межпредметные связи можно представить так.



Практика подтверждает, что хорошее основание для проведения межпредметных связей в начальных классах специальной (коррекционной) школы VIII вида дает сочетание таких предметов как: развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности (окружающий мир) и ручного труда.

Существенная особенность предмета окружающий мир состоит в том, что в нём заложена содержательная основа для широкой реализации межпредметных связей всех дисциплин начальной школы.

Создание поделок из природного материала дает возможность взглянуть на окружающий мир глазами создателя, а не потребителя. И пусть поделки будут не очень совершенны, но они принесут много радости и творческое удовлетворение детям с нарушениями интеллекта. При работе на уроках труда с природным материалом не только развиваются творческие способности, но и ярко прослеживаются межпредметные связи с уроками чтения и развития речи, рисования, математики.

Часто дети стремятся помочь друг другу, показывают, как легче выполнить задание, ищут разные способы выполнения. Следовательно, под влиянием мотивации достижения успехов у детей в процессе работы формируются и совершенствуются такие личностные качества как самостоятельность и трудолюбие, которые оказывают своеобразное влияние на развитие активности и инициативы, самоконтроля, адекватной самооценки, влияющих на статусное положение ребенка в группе сверстников.

При анализе образца большое внимание уделяется используемым материалам, их происхождению (например, истории возникновения бумаги), происхождению необходимых для работы предметов (ножниц, иглы). То есть технология тесно переплетается с историей.

Знания ребенка о растительном и животном мире помогают при изготовлении цветков, фигурок животных. С большим интересом дети слушают легенды, посвященные разным цветкам.

Природный материал – кладовая для развития фантазии, творчества, воображения. Процесс изготовления из него поделок не только положительно скажется на развитии эстетических чувств, пополнит навыки и умения, необходимые детям, но и обязательно разовьет мелкую моторику руки, внимание, интеллектуальную и творческую активность.

В конструировании игрушек, фигурок сказочных героев, животных, используется самый разнообразный природный материал. Найти его можно повсюду: в лесу, в поле, на огороде, в парке. Это шишки, желуди, солома, корни, ветки, ракушки и многое другое.

Труд с использованием природных материалов – один из путей приобщения детей к природе, путь, на котором они учатся видеть природу через скрытые возможности, через скрытую красоту этих материалов. Именно поэтому труд с природными материалами так привлекает к себе детей всех возрастов.

Сказочный мир лесных человечков, диких животных, птиц и готовые композиции дарит нам лес. Нужно только разглядеть будущие изделия.

В России растет много деревьев, приносящих осенью великолепные плоды шишки – один из самых распространенных материалов, используемый в поделках. Применяются шишки ели, сосны, пихты, лиственницы, кедра, кипариса, можжевельника, тиса, ольхи.

Наша местность богата дубовыми рощами, они каждую осень одаривают нас своими плодами – желудями, которые являются великолепным поделочным материалом

Очень нравится детям работать с орехами и их скорлупой. Для работы подходят все виды орехов. Чаще всего используются грецкие орехи, лесные (фундук), реже – кедровые, миндаль, арахис, фисташки. Сюда же можно отнести и косточки различных фруктов и ягод: персиковые, абрикосовые, вишневые, сливовые, хурмы. На клене, ясене и липе осенью созревают семена-крылатки – необходимый для поделок материал. Нарезанные учителем срезы веточек разных деревьев и кустарников будут неодинаковыми по размеру, цвету коры и древесины. Перья птиц – очень благородный и податливый в работе материал, что очень важно для детей с нарушениями интеллекта.

Аппликация – один из самых распространенных и привычных видов работ в начальной школе. Для неё используют солому, бересту, тополиный пух, семена-крылатки, птичьи перья, срезы веток дерева, яичную скорлупу, чешуйки шишек, зёрна, шпон, желуди и другие природные материалы.

Аппликационные работы способствуют развитию художественного видения природы, закреплению представлений о симметрии и асимметрии, совершенствованию представлений о выразительной композиции, развитию чувства формы, ритма, соотношения частей и целого.

При работе над аппликацией у учащихся развиваются такие психические процессы, как внимание, мышление, воображение и др. а также глазомер, моторика рук, координация движений, формирование представлений о приемах рациональной работы, совершенствование приемов разметки, вырезания, работы с клеем и ножницами. Работа над аппликацией помогает воспитывать аккуратность и терпеливость, развивать творческие способности учащихся.

В настоящее время широкую популярность приобрела аппликация из цветов, трав, листьев, так называемая флористика. Работа с этим материалом вполне доступна учащимся с нарушениями интеллекта. Из засушенных растений можно выполнить аппликации: предметные, сюжетные и декоративные. Это делается как из целых растительных форм (из листьев липы сделать яблоки или из осенних листьев осины – грибы, из листьев тополя – репку, а из зелени моркови – деревья), так и из отдельных частей растения.

Именно в работе по изготовлению игрушек и поделок из природного материала происходит непрерывное, открытое, свободное общение с детьми, широко применяются игры, беседы, экскурсии в природу, пальчиковая терапия, что способствует развитию творческих способностей учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Так же, представленная вашему вниманию таблица показывает возможные варианты реализации межпредметных связей предметов развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности (окружающий мир) и ручного труда в 1-4 классах специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Тема раздела	Окружающий мир	Трудовое обучение
Сезонные изменения в природе	Листопад	Экскурсия с целью сбора природного материала. Изготовление аппликаций с использованием природного материала
	Снег. Снежинки.	Изготовление снежинок. Изготовление сюжетной картинке по временам года с использованием различных материалов.
	Птицы зимой	Изготовление кормушек из различных материалов
	Таяние снега	Изготовление корабликов из различных материалов
Животные	Домашние, дикие	Изготовление по образцу из различного природного материала. Составление композиций.
Птицы и насекомые	Местные птицы	Изготовление по образцу из различных материалов. Составление композиций
Рыбы		Изготовление по образцу из различного природного материала
Овощи, фрукты, грибы, ягоды	Сравнение. Цвет, форма	Изготовление из пластилина, глины, теста
Растения, цветы	Комнатные растения. Цветы	Изготовление из различных видов бумаги. Составление композиций. Изготовление аппликаций
Деревья	Части дерева. Лиственные, хвойные	Изготовление по образцу из различных материалов. Составление композиций

Выводы. Таким образом, можно констатировать, что, изготовление игрушек и поделок с использованием природных материалов — один из путей приобщения детей к природе, путь, на котором они учатся видеть природу через скрытые возможности, через скрытую красоту этих материалов. Реализация такого подхода дает возможность поддерживать познавательный интерес, создает у учащихся ощущение собственной успешности, позволяет реально компенсировать отсутствие познавательных потребностей и низкий уровень познавательных возможностей у детей с нарушениями интеллекта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гурьев А. И. Межпредметные связи — теория и практика / А. И. Гурьева // Наука и образование. — 1998. — №2. — С. 204.
2. Гусакова М. А. Аппликация/ М. А. Гусаковская. — М. : Просвещение, 1987. — С. 5–119.
3. Мозговой В. М. Основы олигофренопедагогики / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. — М. : Академия, 2006.
4. Новикова И. В. 100 поделок из природного материала / И. В. Новикова, Л. В. Базулина. — Ярославль : Академия Холдинг, 2000. — С. 4–149.
5. Программы специальных (коррекционных) ОУ VIII вида. Подготовительный, 1-4 классы / Под ред. В. В. Воронковой. — М. : Просвещение, 2006.
6. Пузанов Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Б. П. Пузанов. — М., 2000.

О. Ю. Бесідовський

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник — канд. пед. наук,
доцент **О. В. Колишкін**

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються положення профорієнтаційної роботи, умови організації та особливості її використання у навчанні розумово відсталих дітей.

Ключові слова: профорієнтація, розумово відсталі діти, спеціальна школа, соціальна адаптація, інтеграція.

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку корекційної освіти, вимагає особливої уваги щодо організації профорієнтаційної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, в тому числі з особливостями інтелектуального розвитку. Профорієнтаційна робота для даних осіб має особливе значення, оскільки в системі шкільних дисциплін обрання майбутньої професії займає особливе місце. Це зумовлюється насамперед її роллю в суспільстві. Вона буде реалізована з успіхом, якщо організувати систематичну, заплановану роботу.

Велика кількість науковців присвятила свої роботи даній проблемі: О. Граборов, Г. Дульнєв, І. Єременко, Б. Неменський [3]. Досвід роботи спеціальних шкіл з цієї проблеми висвітлювався у публікаціях В. Шепелева, В. Бондаря, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової [4]. Теоретичні та методичні питання професійно-трудового навчання учнів спеціальної школи знайшли висвітлення у дослідженнях В. Баудіша, А. Висоцької, В. Карвяліса, А. Раку, О. Хохліної [3]. Дослідження окремих вчених присвячено вивченню особливостей протікання трудових процесів у розумово відсталих дітей В. Бондар, А. Корнієнко, С. Максименко, Б. Пінський [2].

Метою даної статті є визначення теоретичних аспектів впровадження профорієнтаційної роботи з учнями старших класів спеціальної школи.

Виклад основного матеріалу. Найважливішою проблемою для випускників спеціальної школи є вибір майбутньої професії. Враховуючи інтелектуальний розвиток, мислення, нездатність до узагальнень та швидку втомлюваність даної категорії учнів, слід більш детально відноситись до організації профорієнтаційної роботи з ними.

Проблема організації профорієнтаційної роботи як передумова успішної інтеграції випускників спеціальної школи у сучасні суспільні відносини спеціально не досліджувалась. Аналіз сучасної практики працевлаштування випускників показує, що при розв'язанні цієї проблеми спеціальні школи зустрічаються з великими труднощами. Якщо 10-15 років тому близько 90 % випускників працевлаштовувалися у різні сфери народного господарства, а 50 % – за одержаними в школі спеціальностями, то нині ці показники набагато нижчі [1].

Зазначені проблеми в системі професійно-трудового навчання учнів викликані цілим комплексом причин, аналіз яких дозволяє стверджувати про назрілі протиріччя між запитами сучасного виробництва та низькою ефективністю практики професійно-трудового навчання у спеціальній школі. Ця практика недостатньо реалізує принципи цілісності, особистої орієнтованості трудового навчання на розвиток учнів, не забезпечує достатнього рівня їхньої готовності до індивідуальної підприємницької діяльності, до широкопрофільної праці. Спеціальні школи традиційно здійснюють вузьку спеціалізацію учнів. При побудові змісту професійної підготовки недостатньо реалізується взаємозв'язок і взаємообумовленість функцій загальноосвітніх предметів, суспільно корисної продуктивної праці, різноманітних позакласних заходів трудового спрямування [3].

При організації суспільно корисної продуктивної праці, гурткової та позакласної роботи за професійними інтересами і здібностями учнів не

завжди враховується профільність навчання. Це не сприяє закріпленню практичних умінь і навичок, їх перенесенні у нові види діяльності. Спроби подолати ці проблеми подовженням термінів навчання у спеціальній школі, збільшенням годин на професійно-трудова підготовку не завжди давали очікувані результати. Низький рівень готовності учнів до самостійної праці є однією з причин того, що суспільство несе відчутні економічні та моральні втрати, оскільки непрацевлаштований розумово відсталий підліток стає тягарем для суспільства і батьків, під впливом несприятливих умов і обставин може стати на шлях антисоціальної поведінки.

Недостатня розробленість досліджуваної проблеми в спеціальній психолого-педагогічній літературі потребує істотної реконструкції навчання, профорієнтаційної роботи, інтеграції суспільно корисної продуктивної праці у професійно-трудова навчання, без чого не може відбутися їх справжнє з'єднання.

Щоб уникнути вищезазначених проблем, під час організації роботи з профорієнтації слід пам'ятати, що особливостями таких занять є: не обов'язковість участі учнів у різних заходах; зміст занять не обмежується межами програми навчання; методи і форми занять засновані на творчій діяльності й інтересах учнів.

Рушійною силою профорієнтаційної роботи виступає інтерес. Якщо робота на уроці регламентована єдиною та обов'язковою для всіх програмою, яка націлена на формування системи знань, вмінь та навичок, то позакласна діяльність імponує школярам добровільністю участі в ній, свободою індивідуального вибору, формами спілкування, способами творчого самовираження – можливістю робити те, що бажаєш та можеш.

Саме тому головне завдання профорієнтаційної роботи – розвиток у школярів інтересу до праці та обранню майбутньої професії. Педагогами і психологами доведено, що пізнавальний інтерес є основним внутрішнім мотивом навчання, тому розвиток пізнавального інтересу до праці виявляється досить важливим для учнів. Зрозуміло, що цей інтерес розвивається перш за все на уроках, але безсумнівно і те, що позакласна робота надає вчителю величезні можливості для того, щоб зацікавити учнів своїм предметом, зробити його улюбленим.

Висновки. У ході дослідження, ми зробили висновок, що під профорієнтаційною роботою переважна більшість вчителів-дефектологів розуміє спеціальні заходи, які переважно проводяться в позакласний час і мають зміст, не завжди передбачений навчальною програмою, специфічні форми, методи та прийоми проведення які організовуються на принципі

добровільної участі в них учнів. Але більшість цих заходів та професій застаріли і не відповідають сучасним вимогам суспільства. Ми пропонуємо збільшити обсяг професій та проводити профорієнтаційну роботу у цікавій формі, що дає змогу комплексно ознайомитись з даними професіями, ілюструвати, повторювати, закріплювати, поглиблювати знання учнів, розвивати та вдосконалювати їхні навички. Таким чином, все це дає змогу зробити висновок, що впровадження систематичної профорієнтаційної роботи посилює корекційну спрямованість трудової діяльності учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Рейда К. В. Методика дослідження дидактичних основ підготовки учнів спеціальних шкіл до самостійної праці / К. В. Рейда // Дефектологія. – К., 2002. – № 2. – С. 32–36.
2. Крылова О. Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников вне класса / О. Я. Крылова // Дефектология, 2009. – №7. – С. 31–36.
3. Міронова С. П. Олігофренопедагогіка : навчальний посібник – Кам'янець-Подільський, 2008. – 204 с.
4. Кириллова З. П. Воспитание аномальных детей в процессе внеклассной работы / З. П. Кириллова // Дефектология. – 2011. – № 5. – С. 25–27.

О. М. Білоножко

Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук

О. В. Борjak

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ КЛАСАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ. МЕТОДИКА КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті визначено методику констатувального експерименту щодо виявлення стану сформованості знань, умінь та навичок з української мови в учнів старших класів спеціальної школи під час проведення стандартних форм організації навчального процесу.

Ключові слова: інноваційні форми навчання, констатувальний експеримент, учні старших класів спеціальної школи, вади інтелектуального розвитку.

Актуальність. На сучасному етапі розвитку освіти набуває актуальності питання щодо вдосконалення навчально-виховного процесу в спеціальних закладах освіти. Зокрема це стосується форм та методів навчання, які є домінуючими протягом тривалого часу. Провідними завданнями сучасної школи стає удосконалення навчального процесу, що сприятиме розкриттю потенціалу всіх учасників навчально-педагогічної діяльності, надання їм можливостей прояву творчих здібностей. Вирішення цих завдань неможливе без нововведень, у зв'язку з чим розробляються і

впроваджуються інноваційні форми та методи навчання, які потребують глибокого наукового та теоретичного осмислення [2, с. 12].

У спеціальних дослідженнях неодноразово розглядалася проблема вивчення української мови дітьми з вадами інтелектуального розвитку (Л.С. Вавіна, В.Я. Василевська, М.Ф. Гнезділов, Н.П. Кравець, Н.Г. Морозова, З.М. Смирнова, Н.К. Сорокіна, Н.В. Сосєдова, Т.К. Ульянова), однак майже всі вони стосувалися методики шкільного навчання. Питанням розробки та впровадження нестандартних уроків присвячені роботи В.І. Андреева, І.Я. Лернера, Б.Т. Ліхачова, М.Н. Скаткіної З.М. Смирнової, Н.К. Сорокіної.

Однією із провідних дисциплін спеціальної школи є українська мова, навчання якій, зазвичай, проводиться в стандартній формі (урок зі сталою структурою). Тому набувають актуальності інноваційні підходи щодо форм організації навчання української мови саме в старших класах спеціальної школи. Постає завдання обґрунтувати їх ефективність, доцільність, способи впровадження, основну мету та очікувані результати. Але насамперед потрібно виявити стан сформованості знань, умінь та навичок учнів з української мови, їх відношення до здійснення навчального процесу, зацікавленість, з метою подальшого доцільного визначення тих інноваційних форм, котрі стануть найефективнішими для спеціальної школи і матимуть позитивні результати.

Мета статті висвітлити експериментальну методику визначення рівня знань, умінь та навичок з української мови в учнів старших класів спеціальної школи (СШ).

Виклад основного матеріалу. Власне констатувальний експеримент нашого дослідження складався з трьох етапів: підготовчого, основного, заключного.

Перший (підготовчий) етап констатувального експерименту включав завдання на визначення, розробки та обґрунтування рівнів володіння категоріально-понятійним апаратом з української мови.

Другий (основний) етап констатувального експерименту складався з трьох підетапів:

- визначення стану сформованості навичок писемного мовлення (диктант);
- визначення рівня сформованості навичок самостійного виконання завдань;
- виявлення стану свідомого відношення до навчального процесу.

Третій (заключний) етап констатувального експерименту включав анкету для визначення рівня зацікавленості процесом навчання на уроках української мови учнів старших класів СШ.

Для реалізації окреслених завдань на підставі теоретичного аналізу науково-методичної літератури та наших передбачень була розроблена методика діагностування. Методика експериментального дослідження включала модифіковані методи, описані у працях О. К. Аксьонової, О. Н. Борякової, В. Г. Петрової, Т. К. Ульянової. Ця методика розроблена з урахуванням загальнодидактичних та спеціальних принципів (науковості, наочності, доступності, індивідуального підходу; комплексності, розвитку, системності та ін.), розроблених І. Г. Єременко.

Відповідно до існуючої Програми з української мови для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей нами була розроблена шкала оцінювання результатів констатувального етапу експерименту. Оцінні критерії ми використали для кількісного та якісного оцінювання одержаних результатів.

Аналіз одержаних результатів здійснювався згідно з зазначеною у методиці програмною послідовністю констатувального етапу дослідження. У процесі діагностики стану сформованості писемного мовлення, самостійності та свідомості в роботі, рівня оволодіння термінологічним апаратом в учнів десятих класів спеціальної школи передбачалося визначення рівнів (за п'ятибальною шкалою) за кожним із зазначених у діагностичній методиці критерієм.

Отримані результати експериментального етапу дослідження були проаналізовані та статистично опрацьовані, узагальнені і систематизовані.

Висновки. Отже, можна зробити висновки, що процес навчання української мови в спеціальній школі проходить недостатньо результативно, ураховуючи особливості та психічні можливості зазначеної категорії дітей. На основі аналізу результатів ми виявили наступні особливості рівня оволодіння українською мовою учнями старших класів СШ:

- наявність великої кількості орфографічних та пунктуаційних помилок під час списування, написання диктанту, переказу;
- низький рівень сформованості категоріально-понятійного апарату;
- низький рівень сформованості самостійності під час виконання конкретних завдань;
- досить мала зацікавленість українською мовою як навчальним предметом (низький рівень);
- несвідоме відношення до мови;

Під час констатувального експерименту, який нами було проведено з учнями старших класів спеціальної школи, було виявлено низький рівень

оволодіння знаннями, уміннями, навичками з української мови, також несформованість свідомості та самостійності під час виконання завдань, малий обсяг категоріально-понятійного апарату і дуже низька зацікавленість в мові як навчальному предметі.

Таким чином, перед нами стоїть завдання розробити такі нестандартні форми роботи на уроках української мови, які підвищать усі названі вище показники.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 316 с. (Коррекционная педагогика)
2. Спирина Е.Е. Нестандартные уроки или инновационные формы урочных занятий. // Е. Е. Спирина [электронный ресурс] – режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/505897/>
3. Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Українська мова. 5-10 класи. – Київ : ІНКУН БУЛА, 2008 – 139с.

Д. Бражник

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Л. О. Прядко**

КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У даній статі розглядаються проблеми, які виникають у школярів з інтелектуальною недостатністю в емоційно-вольовій сфері. Методи корекції даної сфери розвитку дітей на уроках математики можуть бути самими різними та використовуватися як індивідуально, так і при роботі з цілим класом.

Ключові слова: емоційно-вольова сфера, корекція, розвиток, урок математики, інтелектуальна недостатність.

Актуальність. Науковою розробкою даної проблеми займалися багато педагогів і психологів, таких як, Т. Власова, М. Певзнер, А. Леонтьєв, А. Лурія, А. Смирнов, Л. Славіна, М. Данилов, В. Бикова, І. Менчинська та ін. Дослідження в області спеціальної психології та педагогіки показали, що наявність інтелектуального дефекту у розумово відсталих школярів негативно впливає на емоційний розвиток, формування міжособистісних відносин і спілкування, призводять до суттєвих змін у розвитку особистості дитини з інтелектуальною недостатністю. Незважаючи на те, що більшість робіт вітчизняних дефектологів так чи інакше зачіпає проблему емоційно-вольової сфери осіб з інтелектуальною недостатністю, у спеціальній літературі проблема психокорекційної роботи з усунення наявних недоліків залишається недостатньо дослідженою областю.

Таким чином, актуальність вивчення особливостей корекції емоційно-вольової сфери школярів з інтелектуальною недостатністю полягає в недостатній вивченості даної проблеми в спеціальній літературі при необхідності урахування знань особливостей емоційного розвитку школяра на різних уроках у шкільному закладі, а саме на уроках математики.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111 U 009399).

Мета статті: розглянути особливості та можливі підходи, які можна використовувати для корекції емоційно-вольової сфери школярів з інтелектуальною недостатністю на уроках математики.

До емоційно-вольової сфери дитини відносять: врівноваженість, збалансованість емоційних процесів, тенденції до самостійності, відповідальності, цілеспрямованості дій та інше.

Діагностику емоційно-вольової сфери можна проводити за допомогою методики «Малюнок людини», опитувальник «Ознаки психічної напруги у дітей», методики дослідження емоційного стану Е.Т. Дорофєєва, дитячого апперцептивного тесту (САТ), кольорового тесту відносин (ЦТО), методики «Емоційні особи», методики «Ввічливість», методики «малюнкова фрустрація» С. Розенцвейга.

Розвиток емоційно-вольової сфери є необхідною умовою соціалізації школярів, формуванню міжособистісних відносин. Для дітей з інтелектуальною недостатністю характерний низький рівень виконання навчальних і не навчальних завдань, обумовлений зниженою мотивацією і відсутністю пізнавальних інтересів. При цьому спостерігається підвищене відволікання, імпульсивність, гіперактивність. Все це обумовлено вираженими тими чи іншими відхиленнями у розвитку.

На вивчення математики в навчальному плані спеціальної школи відводиться велика частину всього часу. Але математика є одним з предметів, який викликає значні труднощі у великої кількості учнів. Одна з головних причин такого становища заміна основної функції вивчення математики (формування математичних понять, встановлення зв'язків між ними, з якими зустрічаються діти як у школі так і поза нею) виробленням обчислювальних навичок. Додаткові відомості пізнавального характеру, які викладаються вчителем на протязі усього уроку сприяють активності учнів.

На уроках математики необхідно звертати увагу не тільки на навчальний матеріал, що подається на уроках для вивчення, а ще і на *такі завдання* :

- цікаві факти, що не тільки сприяє взаємозв'язку досліджуваних у школі предметів, також загальному розвитку, а і спонукають до самостійного пізнання нового;
- зміну діяльності дітей, яка виникає завдяки правильному розподілу розумової праці.

Математичні здібності дітей з інтелектуальною недостатністю дуже відрізняються від тих вмінь, які могли би проявляти діти зі збереженим інтелектом. Математична пам'ять перебуває на низькому рівні. Діти запам'ятовують цифри, операції над числами зі значними зусиллями. Складніше всього даються задачі. Не вміючи досить добре читати, учні не відразу вникають у зміст задачі. У цьому напрямку необхідно вести цілеспрямовану роботу.

Необхідно правильно виявити проблеми емоційно-вольової сфери школяра, які можуть виникнути у період навчання. Можна виділити кілька основних напрямків *корекційної роботи* у рамках уроку математики:

1. Навички спілкування школяра з однолітками та вчителями, формування уявлень про способи та засоби спілкування, засвоєння значущості органів відчуття, емоційне спілкування здійснюються на уроках математики в цілому та окрема при груповій роботі учнів.

2. Створення умов для розвитку самопізнання (знати і розуміти самого себе, розвиток вміння оцінювати власні вчинки, вміння фіксувати та впізнавати власні м'язові та емоційні відчуття здійснюються під час оцінювання правильності розв'язання задачі або прикладу самим учнем.

3. Формувати уявлення про моральну поведінку, якої необхідно дотримуватись у суспільстві. Виховувати добрі та щирі почуття до близьких людей, прихильність до власної сім'ї. Вміння цінувати добре ставлення. Названі вміння формуються при рішенні задач у яких можна прослідкувати певний моральний смисл; при роботі в парах чи групах на уроці.

4. Усвідомлення та закріплення соціально значущих норм та правил виникає під час розвитку вміння аналізувати, зіставляти, порівнювати, робити висновки з теми уроку.

5. Навчання контролю та регуляції власної поведінки з урахуванням моральних норм суспільства здійснюється під час формування вміння очікувати результатів, при підрахунках та засвоєнні нового матеріалу.

6. Регуляція вольової поведінки, вміння правильно обирати пріоритети та розставляти їх у певній послідовності.(Закріплення та збагачення знань з певної теми та вміння зв'язувати матеріал, що вже пройдений із тим, який вивчається у даний час).

При розробці конкретного змісту кожного уроку математики враховується, що знання про закономірності спілкування вчителя й учня повинні виконувати в процесі соціалізації особистості три функції:

- нести інформацію (інформативність);
- викликати емоції, почуття, відносини («емоціогенність»);
- спонукати до діяльності, вчинків.

Кожна зі складових позначених функцій має свою специфіку, яка відповідає основним завданням корекції емоційно-вольової сфери.

У підручниках з математики дуже багато цікавих завдань, пов'язаних з сучасним життям. Деякі з них можна програвати на уроці. Можна не тільки вирішувати готові текстові арифметичні задачі, а перетворювати або складати їх, тим самим проявляти творчий підхід до роботи та виявляти деякі, навіть найменші вольові прояви до самостійної роботи. Самостійне складання і перетворення задач допомагає засвоєнню структурних компонентів задачі і загальних прийомів роботи над нею .

В якості методів розвитку та корекції волі учнів на уроках рекомендується використовувати: спостереження, вправи, привчання, індивідуальні бесіди, елементи трудової діяльності.

Можна виділити основні *напрямки психокорекційної роботи*.

По-перше, проведення спеціальних комплексних групових занять за участі вчителя і психолога з використанням елементів арттерапії. Під час занять у групі використовуються вправи, спрямовані на м'язову релаксацію (для зняття внутрішньої напруги), психотехнічні ігри, моделювання різних ситуацій. Використання психокорекційних можливостей арттерапії сприяє оптимізації емоційних проявів у розумово відсталих школярів. По-друге, на заняттях створюється специфічна ігрова атмосфера, що дозволяє спроектувати реальний соціальний досвід дітей в уявну ігрову ситуацію, що розширює соціоемоційні можливості розумово відсталих школярів і сприяє засвоєнню прийнятних форм спілкування, але обов'язково повинен бути прямий зв'язок з матеріалом, що вивчається.

По-третє, заняття з математики можуть проходити у формі вікторини чи конкурсу, наприклад: вікторина «У кожного всередині Великий математик», «Конкурс на найшвидшого математика всіх часів», вікторина «Що таке цифра і як її рахувати?» та інші. Вчителю необхідно прагнути на

уроках математики задіяти кожного учня, тим самим не дозволяючи їм відволікатися на уроці та стимулюючи проявляти рішучість. Потрібно серйозно ставитися до підбору прикладів для усного рахунку, оскільки вміння добре рахувати усно виробляється поступово, в результаті систематичних вправ. До усного рахунку обов'язково включати цікаві завдання, приклади на порядок дій, геометричний матеріал, ігри. Також слід підбирати завдання на повторення і закріплення, які сприятимуть плавному переходу до нового матеріалу.

Висновок. Отже, у загальній системі підготовки школярів з порушеннями інтелекту до самостійного життя велике місце займають уроки математики, на яких учні отримують початкові математичні знання, оволодівають необхідними обчислювальними вміннями, вчать логічно мислити, а також отримують неабиякі вміння та навички, які будуть необхідними в соціальному плані. Проте засвоєння математики для даної групи дітей представляє великі труднощі.

Корекція емоційно-вольової сфери може відбуватися у різний час та у різних формах, але кінцевий результат повинен бути надійним та постійним. Учні вчать правильному спілкуванню з однолітками та вчителями, вони розглядають себе та оточуючих з різних позицій і вибирають найголовніші, вони вчать контролювати свої вольові процеси та емоційний стан. Корекція може бути позитивною у тому випадку, якщо вчитель математики буде мати певний авторитет для учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бгажнокова І.М. Школа для дітей з порушенням інтелекту : тенденції, перспективи розвитку // Дефектологія. – 2004. – № 3. – С. 51-54.
2. Богановская Н.Д. Особливості виконання арифметичних дій при формуванні у розумово відсталих дітей уявлень про еквівалентність і порядку // Дефектологія. – 1984. – № 6.
3. Виготський Л.С. Основи дефектології. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
4. Ісаєв Д.Н. Розумова відсталість у дітей та підлітків. – СПб. : Мова, 2003. – 391 с.
5. Ек В.В., Перова М.М. Навчання елементів геометрії в допоміжній школі. – М. : Просвещение, 1992 р.
6. Основи спеціальної психології: навчальний посібник для студ. середовищ. пед. учеб. закладів / за ред. Л. В. Кузнецової. – М. : Академія, 2002. – 480 с.
7. Навчання дітей з порушенням інтелектуального розвитку / під ред. Б. П. Пузанова. – М. : Академія, 2001. – 272 с.
8. Перова М.Н. Методика викладання математики в допоміжній школі. – М. : Просвещение, 2000. – 276 с.
9. Петрова В.Г. Психологія розумово відсталих школярів : навчальний посібник. – М. : Академія, 2002. – 160 с.
10. Слепович Е.С. Робота з дітьми з інтелектуальною недостатністю : практика спеціальної психології. – СПб. : Мова, 2008. – 247 с.

11. Рошка М. Деякі психологічні питання засвоєння арифметики учнями допоміжної школи // Дефектологія. – 1969. – № 4.

12. Щанкіна Н.С. Дослідження особливостей міжособистісного пізнання у дітей з проблемами в розвитку // Інтеграція освіти. – 2001. – № 3. – С. 65-68.

Т. В. Бурик

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – **Т. В. Золотарьова**

ВИГОТОВЛЕННЯ АПЛІКАЦІЙ З ПАПЕРУ ТА КАРТОНУ, ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

У статті розглядається питання впливу виготовлення аплікацій з паперу та картону, як засобу корекції емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальною недостатністю.

Ключові слова: *ручна праця, аплікація з паперу і картону, молодші школярі з інтелектуальною недостатністю.*

Актуальність. Робота виготовлення аплікацій з паперу і картону допомагає скоригувати недоліки емоційно-вольової сфери. **Мета:** розкрити значення роботи по виготовленню аплікації з паперу та картону на уроках ручної праці, як засобу корекції емоційно-вольової сфери молодших школярів з інтелектуальною недостатністю.

Виклад основного матеріалу: У національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті головною метою системи освіти є «створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості» [4, с. 112]. Згідно з вимогами Державного стандарту, освітня галузь «Ручна праця» забезпечує умови для «поєднання інтелектуального, фізичного і соціального розвитку розумово відсталих учнів у трудовій діяльності» [3, с. 12]. Змістовими лініями освітньої галузі в початковій спеціальній школі є основи виробництва, продуктивна праця, професійна орієнтація, трудове виховання і творча праця.

Питання трудового навчання дітей з розумовою відсталістю давно викликали інтерес у багатьох дослідників з корекційної педагогіки та спеціальної психології, які різнобічно вивчили не тільки зміст цього предмету, але й взаємозв'язок трудової діяльності з розумовим розвитком (Е. Сеген, Ж. Демор, М. Монтессорі, В. Кащенко, О. Граборов та ін.). У дослідженнях вчені вказували на значний корекційно – розвивальний вплив праці на загальний, і зокрема фізичний, сенсорний розвиток дітей. «Досягнення філософії, психології, фізіології, гігієни допоможуть у

створенні педагогічної системи виховання розумово відсталих», – зауважував Е. Сеген, охарактеризувавши принципи виховання і навчання. Принципи виховання повинні бути точними, як формула [3, с. 13]. Цю формулу він подавав у вигляді «триади»:

1) виховання активності, діяльності – розвиток рухових здібностей, м'язової системи, відчуттів, почуттів;

2) розвиток мислення – формування уявлень і понять, оволодіння елементарними знаннями і навичками читання, письма і рахунку;

3) виховання волі, що відповідає моральному вихованню, оскільки привчає розумово відсталих управляти своїми інстинктами.

На думку Е. Сегена, головним у вихованні розумово відсталої дитини є розвиток моторики та органів чуття, як умова пізнання оточуючого світу. Тому основна задача ручної праці, у якій безпосередньо здійснюється виховний вплив, – це формування активності, що включає в себе рухову здатність, яка дозволяє дитині спілкуватися з оточуючим, здатність сприймати оточуючу дійсність за допомогою відчуттів.

Особливо цінними у цьому аспекті стали дослідження Б. І. Пінського, Г. М. Мерсіянової, В. І. Бондаря та ін., які підтвердили, що навчання дітей трудовим діям і навичкам ускладнюється деякими особливостями пізнавальної діяльності, без урахування яких опанування новими рухами стає неможливим. Водночас вчені переконливо доводять, що навіть елементарна праця здійснює вплив як на розвиток моторики дітей, так і на розвиток інтелекту. У цьому зв'язку ручна праця в молодшому шкільному віці виконує кілька функцій: **по-перше**, вона є важливим засобом психічного розвитку, формування особистісних якостей; **по-друге**, праця є неоціненним засобом корекції моторики, фізичного розвитку в цілому; **по-третє**, праця виступає як метод пізнання дитиною цілої низки явищ дійсності, як сфера використання пізнаного і критерій його істинності [1, с. 145].

За твердженням сучасних психологів та дефектологів, – ручна праця є одним із провідних чинників розвитку в дітей з інтелектуальною недостатністю емоційно-вольової сфери. При цьому, особливий вплив на розвиток емоційно-вольової сфери має робота з папером та картоном.

Поза всяким сумнівом, в учнів початкових класів спеціальної школи під час роботи з папером та картоном формуються особистісні якості, які проявляються в їх позитивному ставленні до праці, бажання співпрацювати з дорослим. Їх трудову діяльність, у порівнянні з однолітками з нормальним інтелектом, відрізняє не вміння здійснювати певні трудові зусилля, які спрямовані на результат. Відомо, що на основі мотивації до праці, при створенні сприятливих умов можна формувати навички ручної праці.

Корекційний педагог повинен приділяти увагу кожній дитині, створюючи сприятливий, емоційний настрій дітей під час занять з праці. Також, невід'ємною вимогою від корекційного педагога є те, що він має вносити радість спілкування в самій праці у взаємодії з дітьми. Повинна відчуватися дітьми насолода при роботі з картоном та папером в процесі створення виробу, де б їм надавалася можливість власного вибору, як одного з прояву власної творчості. Щоб зберегти позитивний настрій дитини якомога довше та бажання працювати надалі, виготовляти виріб треба для когось або для чогось, щоб дитина бачила кінцевий результат своєї праці.

Однак наявності позитивних особистісних якостей при роботі дітей недостатньо для того, щоб їх самостійна діяльність протікала успішно. Тому поряд з налаштуванням позитивної емоційної сфери розумово відсталі дитини при роботі з картоном та папером налаштовується і вольова сфера дитини. Корекційний педагог не повинен забувати недоліки вольової сфери розумово відсталих дітей: недостатність ініціативи, нестримність бажань, навіюваність, слабкість боротьби мотивів, впертість [5, с. 98]. Також не слід забувати недоліки емоційної сфери, яка характеризується не тільки загальною незрілістю та примітивними переживаннями, але ще і: не диференціюванням відтінків емоцій інших, поверховістю, нестійкістю, неадекватністю, коливанням настрою, невмотивованістю [1, с. 141].

Всі ці негативні риси можна коригувати, виходячи зі знань, якими володіє педагог щодо індивідуальних особливостей кожної дитини. Налаштовуючи вольову сферу школяра, корекційний педагог повинен зацікавлювати і вмотивувати учня так, щоб у нього не виникло бажання відступити від роботи. А це можливо тоді, коли корекційний педагог володіє знаннями з галузей «Олігофренопсихологія», «Олігофренопедагогіка» та безпосередньо володіє методиками викладання матеріалу, тобто є гарним спеціалістом. Також постійно має наголошувати на гарному кінцевому результаті, тим самим вчити дитину доводити почату справу до кінця.

Існує багато засобів корекції ЕВС молодших школярів з інтелектуальною недостатністю, але робота з картоном та папером на уроках ручної праці має особливі корекційні можливості.

Корекційні можливості при виготовленні аплікації свідчать про те, що при роботі з різнокольоровим папером корегуються недоліки волі, а саме:

- недостатність ініціативи (дитині пропонується виконати легкий вид роботи, після виконання якого вона бачить результати своєї виконаної праці. Цей недолік краще коригується на етапі вирізання з шаблонів);

- нестримність бажань (при показі та обговоренні взятого відповідного кольорового паперу, підбирається тільки потрібний для виготовлення аплікації, а не такий, яким хоче користуватися дитина. Цей недолік краще коригується на етапі розклеювання деталей);

- навіювання, – є не тільки недоліком, але й позитивною стороною, тому що на дитину може впливати вчитель, тим самим стимулювати його до праці;

- впертість (заохоченням дитини до праці, нагадуючи постійно про гарний кінцевий результат. Цей недолік краще коригується на етапі намазування клеєм).

При виготовленні аплікації корегуються також недоліки емоційної сфери дитини, а саме:

- нестійкість (в ігровій формі вчитель допомагаючи учню виготовляти виріб, постійно нагадує про кінцевий результат. Цей недолік краще коригується на етапі намазування клеєм);

- поверховість (правильне виконання роботи, яке потім з поясненням коментується учнем при оцінці свого виробу та виробу іншого учня. Цей недолік краще коригується на етапі приклеювання деталей);

- не диференційованість відтінків емоцій інших (супроводження емоційного пояснення вчителем оцінки виробів учнів, відповідного словам, які свідчитимуть про правильність чи не правильність виконання роботи. Цей недолік краще коригується на етапі виставці виготовлених учнівських робіт);

- неадекватність, коливання настрою (створення позитивного фону настрою на занятті, на якому вчитель створює «ситуацію успіху» при даному виді роботи. Цей недолік краще коригується на етапі розкладання деталей);

- невмотивованість (мотивування вчителем дітей виготовляти виріб для когось або для чогось, де дитина бачила б кінцевий результат своєї праці. Цей недолік краще коригується на етапі приклеювання деталей).

Висновки: Вищезазначеним хочеться ще раз підкреслити важливість питання, яке давно викликали інтерес у багатьох дослідників з корекційної педагогіки та спеціальної психології, які вивчали питання трудового навчання дітей з розумовою відсталістю. Необхідно пам'ятати про взаємозв'язок трудової діяльності з розумовим розвитком дитини, особливо, якщо вона має інтелектуальну недостатність. Потрібно приділяти особливу увагу у роботі дітей з картоном та папером на уроках з

ручної праці, бо саме ці засоби навчання мають змогу розвивати емоційно-вольову сферу молодших школярів з інтелектуальною недостатністю, коригуючи їх психофізичні порушення, тим самим полегшуючи їхній подальший розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Стадненко Н. М., Матвєєва М. П., Обухівська А. Г. / Нариси з олігофренопсихології / За ред. Н. М. Стадненко. – 2002. – С. 140–149.
2. Плохій З. П. / Трудове виховання молодших школярів. – К. : Освіта, 2002. – С. 112.
3. Плохій З. П. Праця як пізнавальна цінність // Початкова школа. – 2001. – № 6. – С. 12–13.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – С. 112.
5. Рубинштейн С. Я. / Психология умственно отсталого ребенка. – М. : Просвещение, – 1986. – С. 98-105.
6. Виховання молодших школярів у праці / За ред. З. Н. Борисовой. – К. : Освіта, 2002. – С.42–48.

О. В. Волик

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – викладач **Ю.М. Косенко**

ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ СПО У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

У статті висвітлено особливості формування трудових навичок у школярів з вадами інтелекту, розкрито специфіку роботи з даною категорією учнів на уроках соціально-побутового орієнтування.

Ключові слова: розумово відсталі школярі, трудові навички, СПО.

Актуальність. Діти з обмеженими можливостями потребують особливого догляду та індивідуального підходу. З великими труднощами вони пристосовуються до умов навколишнього середовища. Обмежені адаптаційні можливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ускладнюють процес їхньої соціалізації та подальшої інтеграції в суспільство. Діти з розумовою відсталістю не здатні без корекційної допомоги самостійно виживати та самообслуговуватись у складних та жорстких умовах дорослого світу.

Аналіз досліджень Д. Азбукіна, Т. Власової, Л. Виготського, А. Грабарова, Г. Дульнєва, І. Єременка, Х. Замського, А. Капустіна, Ю. Кузнецова, Н. Павлова, В. Петрової, Б. Пінського, В. Синьова, Ж. Шиф засвідчують безпорадність розумово відсталих дітей у самообслуговуванні (не вміють приготувати їжу, прати, прасувати, зашити одяг), слабку

здатність до виконання трудових доручень (допомогти у прибиранні, накрити стіл, полити квіти). На думку авторів, у дітей відсутні передумови трудової діяльності, а саме, предметні дії у них характеризуються несформованістю і недосконалістю. Разом з тим, опанування елементів трудової діяльності має важливе значення для пізнавального та особистісного розвитку дитини [1; 4].

Проблему формування трудових вмінь у розумово відсталих школярів висвітлено достатньо глибоко у різних аспектах, але формування зазначених навичок на уроках соціально-побутового орієнтування розкрито не в повній мірі, що й зумовило вибір даної теми.

Метою статті є дослідження специфіки формування трудових навичок у школярів з вадами інтелекту на уроках СПО та розкриття особливостей даної роботи з учнями зазначеної нозології.

Виклад основного матеріалу. Соціальне пристосування учня до життя залежить від ступеня його підготовленості до самостійної праці. Під підготовкою до самостійної праці науковці розуміють рівень володіння системою знань, практичними й розумовими вміннями та навичками в роботі (вміння спланувати, організувати свою діяльність тощо). Визнання впливу особистісних якостей на ступінь підготовленості учня до самостійної праці підтверджує залежність розвитку від якості навчання та виховання.

Отже, визначальним чинником у соціально – трудовій адаптації аномальної дитини є спеціально організоване корекційне навчання.

Необхідно зазначити, що в умовах спеціальної школи поєднання навчання з продуктивною працею має свої особливості. Розумово відсталі учні через особливості психофізичного розвитку, стан емоційно-вольової сфери можуть оволодіти тільки елементарними знаннями з основ науки, сучасного виробництва і технології виробничого процесу.

У розумово відсталих школярів нижчим є і рівень сформованості загально трудових та спеціальних умінь і навичок, культури праці, ніж в учнів з нормальним інтелектом. У них сформовані елементарні уявлення про працю, її значення в розвитку суспільства; на нижчому рівні виявляються творчість, самостійність, ініціативність при розв'язанні трудових завдань, організації праці, оцінці її результатів. Проте недостатній розвиток пізнавальної діяльності учнів не звільняє спеціальну школу від розв'язання цієї проблеми [3].

Якість підготовки школярів до продуктивної праці, на нашу думку, підвищиться за умови достатнього матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, дидактично обґрунтованого добору змісту навчання

й відповідної побудови програми трудового навчання, методичного забезпечення вчителів праці, знання й урахування у процесі навчання психофізичних особливостей розумово відсталих учнів.

Для ефективного формування трудових навичок висуваються такі психолого-педагогічні вимоги: спрямованість трудового навчання на формування у школярів моральних якостей, постійна турбота про розумовий розвиток дітей у даному процесі, формування й закріплення в них виробничих знань, умінь та навичок, узагальнюючий характер навчального матеріалу, що легко переноситься учнями в різні умови виробничої діяльності. Реалізація диференційованого підходу до учнів у процесі трудового навчання здійснюється через урахування структури їх дефекту, темпів розвитку, можливостей учнів оволодіти тією чи іншою професією [2].

Трудова і побутова адаптація випускників спеціальної школи далеко не завжди відбувається успішно. Характерна тенденція до частої зміни роботи, спостерігаються труднощі встановлення контактів з членами колективу. Також виникають проблеми з розпорядженням власною заробітною платою, плануванням накопичень, раціональним веденням господарства.

Однією із сходинок у процесі соціалізації дитини є засвоєння знань і навичок із соціально-побутового орієнтування. СПО – це спеціальні корекційні заняття, що зорієнтовані на практичну підготовку дітей до самостійного життя та праці, формування у школярів необхідних навичок самообслуговування, ведення домашнього господарства, орієнтування в навколишньому оточенні. У процесі навчання прищеплюються морально-етичні норми поведінки, виховуються навички спілкування, які необхідні при відвідуванні різних закладів та організацій, розвивається художній смак учнів. Передбачено практичне знайомство і формування вмінь у дітей користуватися послугами різноманітних організацій, підприємств, торгівлі, транспорту, медичної допомоги.

Від виконання практичних дій на основі загальноприйнятих правил і вимог щодо соціально-побутового орієнтування, які засвоюються упродовж навчання у школі та в міру накопичення життєвого досвіду, залежить подальша соціалізація дитини.

Праця сприяє фізичному, розумовому і психічному розвитку учнів спеціальної школи, корегує особистість дитини, формує психологічну і соціальну зрілість. У процесі трудової діяльності формуються позитивні якості особистості школяра: дисциплінованість, самостійність, наполегливість. Праця змінює потреби й інтереси розумово відсталого учня: на зміну пасивності й байдужості приходить активність і зацікавлене

ставлення до всього, що відбувається в колективі, вчинки товаришів підлягають моральній оцінці. В учнів з'являється переживання радості за успіхи колективу й засмучення через невдачі. У колективній роботі такі учні зближуються, проявляють інтереси і нахили до кожного.

Висновки. Таким чином, соціально-побутове орієнтування сприяє розумово відсталій дитині увійти до соціального оточення та набути якнайбільше трудових навичок. Воно сприяє її успішному включенню до організованої праці, побуту та відпочинку, які властиві життєдіяльності дорослого, адаптованого до соціального оточення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воронкова В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида : пособие для учителя / В. Воронкова, С. Казакова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 247 с.
2. Долженко А. Психолого-педагогічні дослідження проблеми соціально-трудової адаптації розумово відсталих дітей / А. Долженко // Дефектологія. – 2008. – № 3. – С. 21–26.
3. Павлова Н. Система социально-бытового ориентировки учащихся вспомогательной школы / Н. Павлова // Дефектологія. – 1991. – № 1. – С. 53–58.
4. Чеботарьова О. Удосконалення змісту трудового виховання спеціальних шкільних закладах для дітей із розумовою відсталістю / О. Чеботарьова // Дефектологія. – 2011. – № 2. – С. 34–37.

Ю. М. Галушко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – доктор пед. наук,
доцент **Т. М. Дегтяренко**

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлюються результати дослідження особливостей педагогічного забезпеченні корекційної спрямованості трудового навчання та виховання учнів з вадами розумового розвитку.

Ключові слова: *трудове виховання, учні спеціальної школи, корекційна спрямованість.*

Актуальність проблеми. Суттєва роль у вирішенні корекційно-виховних завдань спеціальної школи для дітей з інтелектуальними порушеннями належить трудовому вихованню, як найважливішій ланці розвитку дитини, підготовки її до самостійного життя в суспільному середовищі. Трудове навчання, як і весь навчально-виховний процес для дітей з вадами розумового розвитку, має бути корекційно спрямованим.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111 U 009399).

Мета статті. Висвітлити питання педагогічного забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання та виховання учнів з вадами розумового розвитку.

Виклад основного матеріалу. Проблемі трудового виховання, його впливу на формування особистості дитини з обмеженими психофізичними можливостями надавав великого значення Л. Виготський [2]. Він стверджував, що найбільш ефективною і дієвою формою впливу на вихованця є трудова діяльність. В процесі трудової діяльності у розумово відсталих дітей формуються цілеспрямовані способи діяльності, які відіграють важливу роль у загальному їх розвитку.

Слід зазначити, що розв'язання проблеми корекційної спрямованості трудового навчання, вплив на формування особистості учнів з інтелектуальними вадами знаходять свої витoki ще в першій половині нашого століття. Відомі учені-дефектологи того періоду В. Кащенко, О. Граборов, М. Рябцев та ін., які заклали педагогічні основи трудового навчання в допоміжній школі, вважали, що його корекційна спрямованість забезпечується вже самим залученням дитини до трудової діяльності.

Впродовж подальшої історії організації педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми питання трудового виховання і навчання цієї категорії, привертало увагу теоретиків і практиків (І. Бех, В. Бондар, Г. Дульнев, В. Кравляс, Г. Мерсіянова, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.). Вони розглядали трудове виховання як важливий резерв удосконалення розумового розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями та запорукою успішності їх подальшої соціальної інтеграції. Г. Дульнев одним із завдань трудового навчання в допоміжній школі визначав підготовку учнів до участі в продуктивній праці у складі звичайних колективів суспільства. До теперішнього часу ця проблема залишалась актуальною.

Трудове навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями повинно забезпечити розвиваючий вплив на учнів, сприяючий формуванню позитивних особових якостей і професійних умінь.

При підготовці учнів до трудової діяльності, становленні їх як суб'єктів праці педагог має орієнтуватися на досягнення всіх її основних

характеристик. Виходячи із сутності трудової діяльності як загальнолюдської діяльності найзагальнішою характеристикою якої є усвідомленість, усвідомлені діяльність. Аналізуючи питання сутності трудової діяльності, неможливо не враховувати результати дослідження Є. Климова [4–7]. Так, на його думку, активність людини під час праці забезпечує наявність у неї переліку певних психологічних ознак. Такими ознаками трудової діяльності є: 1) усвідомлення соціально значущого задуму-результату (прийнятого від інших чи самостійно побудованого); 2) усвідомлення обов'язковості досягнення корисного для людей результату; 3) свідоме використання засобів праці; 4) усвідомлення системи міжлюдських виробничих відносин. Саме на них слід орієнтуватися в процесі підготовки підростаючого покоління до праці, у тому числі й в спеціальній школі.

Корекційно-розвивальна робота з учнями з інтелектуальними вадами під час трудового виховання спрямовується на формування в них узагальненості, усвідомленості, самостійності, стійкості розумової діяльності та індивідуального її способу на основі опанування трудової діяльності. Ефективність такої роботи підвищується завдяки спеціально організованому корекційно-розвивального впливу відповідно до мети і предмету педагогічного процесу.

У пошуку адекватного методичного забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання та виховання учнів з вадами інтелекту слід виходити передусім з того, що трудова діяльність засвоюється в процесі розв'язання ними учбово-практичних завдань, які спрямовуються не лише на оволодіння певними знаннями, вміннями та навичками, а й на одержання певного продукту праці (виробу). Яким би не був предметний зміст завдання, його розв'язання передбачає аналіз, планування, організацію діяльності, практичне виконання й самоконтроль.

Учнями на основі аналізу завдання планується його виконання. У спеціальній школі на уроках праці при плануванні діяльності використовуються зразки виробів, предметно-технологічні, предметно-інструкційні та інструкційні карти, картки із зображеннями етапів роботи та назвами трудових операцій. На основі розробленої технологічної послідовності виконання трудових операцій учень розпочинає виготовлювати виріб. Важливо добиватися, щоб він виконував практичне завдання до кінця. У разі потреби учневі надається дозована індивідуальна допомога – загальна, практична чи вербальна. Загальна допомога дітям є необхідною умовою виконання практичного завдання. Вона полягає в стимулюванні, спонуканні учня до дії, схваленні його наміру.

Висновки. У педагогічному забезпеченні корекційної спрямованості трудового навчання та виховання учнів з вадами розумового розвитку важливу роль відіграє організація педагогічного процесу відповідно до методики та змісту корекційно-розвивальної роботи. До питань організаційного забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання в спеціальній школі для дітей з вадами інтелекту у вузькому розумінні належать питання вибору системи навчання як основи для проведення корекційної роботи; колективної, групової чи індивідуальної форми роботи; визначення кількості занять для розв'язання системи завдань; підготовки необхідних матеріалів – заготовок, предметноінструкційних карт, зразків, таблиць тощо, засобів праці – інструментів, пристосувань, верстатів тощо. Все це в цілому сприяє подальшій профадаптації учнів спеціальної школи під час розпочатку ними трудової діяльності в певному трудовому колективі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / Бондар В.І. – К. : Рад. школа, 1988. – 128 с.
2. Выготский Л.С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка / Выготский Л.С. // Дефектология. – 1976. – № 6. – С. 3–8.
3. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе: Психолого-педагогическое исследование / Дульнев Г.М. – М. : Педагогика, 1969. – 216 с.
4. Климов Е.А. Как выбирать профессию / Климов Е.А. – М., 1984.
5. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Климов Е.А. – М. : Знания, 1983.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Климов Е.А. – Ростов-на-Дону : Фенікс, 1996.
7. Климов Е.А. Выбор профессии / Климов Е.А., Чистяков С.Н. – М, 1988.
8. Формирование положительного отношения к учебно-трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / Под ред. Н.М. Стадненко. – К. : Рад.школа, 1982. – 102 с.
9. Хохліна О.П. Корекційна спрямованість трудового навчання в допоміжній школі : навч.-метод. посібник / Хохліна О.П. – К. : Імідж Прінт, 2006. – 176 с.

Глобенко І. С.

Сумська спеціальна
загальноосвітня школа м. Суми, Сумської області

ТЕАТР ЯК МІСЦЕ СОЦІАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті описується соціально-психологічна адаптація різними видами театру учасників театрального колективу «Art-Барвінок» КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа за участю дітей з особливими потребами.

Ключові слова: спеціальна школа, театр, театральна діяльність, розумово відсталі діти, діти з особливими потребами.

Актуальність. Діти з особливими потребами є однією з вразливих категорій населення України. Такі діти в силу своїх фізичних, інтелектуальних чи психічних особливостей не завжди можуть стати повноправними членами суспільства. Відчуженість від активної дії в середовищі спричиняє сповільнення розвитку цих дітей, що в загальному негативно впливає на рівень їх життя. Одним із засобів соціально-психологічної адаптації дітей з особливими потребами є театр.

Виклад основного матеріалу. «Театр – синтетичний вид мистецтва, що має багатогранні розвиваючі можливості, які стосовно осіб з обмеженими можливостями вивчені недостатньо.» – так стверджує Віталій Любота, керівник інтегрованої театральної студії «Паростки». Наші спостереження свідчать про сприятливий вплив театру на розвиток уяви та виховання почуттів молодих людей з розумовою відсталістю. Від репетиції до репетиції стає помітним те, як вони вдосконалюються в адекватному вираженні емоцій та почуттів, будучи не лише в образі персонажа, а й поза театальною грою.» [2, с. 10].

На сьогоднішній день в Україні займається понад 59 театральних колективів за участю людей з особливими потребами, які ведуть активну мистецьку діяльність. Метод мистецької діяльності у роботі з людьми з особливими потребами є поширений у країнах європейського союзу, та зокрема у Польщі, де кількість театральних колективів вимірюється сотнями.

В 2004 році на базі КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа теж утворився театральний колектив «Art-Барвінок» з учнів 5-10 класів. Як показує досвід роботи, театр є міцним стимулом до соціальної творчості і майбутнього незалежного життя розумово відсталих дітей.

Бажання зіграти роль якнайкраще спонукає акторів розвивати свої рухові можливості. При цьому, слід зазначити, що практично всі вони мають помітні обмеження у координації рухів. Це виявляється у браку пластичності, порушення просторової координації тощо. Наявні проблеми з дикцією, що спричинено як неадекватністю емоційної експресії, так і координаційними недоліками, що є найпомітнішими саме в артикуляції. На заняттях з сценічного мовлення спостерігається значний прогрес у розвитку мовлення – покращується звуковимова та дикція.

Участь в театральній студії збагачує словниковий запас, він переростає конкретно-ужиткову обмеженість, притаманну людям з розумовою відсталістю. Підготовка вистави супроводжується станом емоційної піднесеності, натхнення, що забезпечує той фон, на якому

значно продуктивніше відбувається перебіг основних психічних процесів – сприймання, уваги, пам'яті та мислення. Адже «підсвідома творчість природи – через свідому психотехніку артиста – такий шлях процесу переживання [1, с. 88].

Відвідування театральної студії значно змінює на краще стан загального розвитку та поведінку її учасників. Спостереження незалежних фахівців свідчать, що учасники театральної студії вигідно різняться від інших клієнтів своєю кмітливістю, вихованістю та внутрішньою культурою [2, с. 11-12].

Адже те, як актор з особливими потребами поводить на сцені зовсім відрізняється від його звичної поведінки, так як на сцені він може «приміряти» на себе будь-який образ і відчувати себе тим, ким він не є насправді. Там він може імпровізувати і повністю віддатися тим почуттям, які наповнюють його в даний момент. Імпровізація є умовою вироблення умовних рефлексів поведінки актора на сцені, яку Станіславський називав умінням заново ходити, чути, бачити [3, с. 346].

Для того, щоб техніка театротерапії змогла допомогти неповносправній особі відчувати себе самореалізованим та по-новому почати ставитись і до себе, і до оточення, треба змусити людину без будь-якої фізичної причини поводитися так, ніби насправді вона потопає без води, рятується від пожежі без вогню, кохає – у житті, можливо, ненависну вам дівчину, вмирає, залишаючись живим... Це і є основне завдання терапевта. [4, с. 38].

За 10 років існування театального гуртка «Art-Барвінок» КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа в роботі з особливими дітьми були апробовані різні види театральної діяльності: драматерапія, пантоміма, музично – театральна діяльність. Останнім часом йде апробування жанру буфонади. Кожній розумово відсталій дитині потрібен індивідуальний підхід. Це пов'язано з їх захворюваннями, особливостями розвитку. Хтось майже не розмовляє, інший не орієнтується в просторі, або має поганий зір, тому основне завдання керівника правильно підібрати вид театральної діяльності в якому дитина змогла б себе проявити.

Пропонована модель театального гуртка «Art-Барвінок» за ці роки стала дієвим засобом розвитку і самореалізації особливих дітей за допомогою сценічного мистецтва – у даному випадку за допомогою театру.

Гуртківці лауреати багатьох міських, обласних, всеукраїнських і міжнародних фестивалів в м. Київ, м. Донецьк, м. Запоріжжя, м. Львів, м. Луганськ. Учасники багатьох конкурсів відео версій вистав в

м. Брест (Білорусія), м. Москва (Росія). Колектив є в міжнародному збірнику особливих театрів (Протеатр, м. Москва 2010 рік). Останнім часом колектив приймає участь у фестивалях і конкурсах на рівні учнів з загальноосвітніх шкіл, де отримує позитивні відгуки від членів журі і глядачів і також має досягнення.

Висновок. Використання театральних занять – а саме: драмтерапія, музично-театральна діяльність, пантоміма, буфонада відволікає дітей від їх захворювань, сприяє соціальної творчості та допомагає їм в самотійному житті.

Таким чином, можна стверджувати, що театр допомагає дітям з обмеженими можливостями в адаптації до умов життя у соціумі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гройсман А.Л. Психогигиена творческого труда студентов театральных вузов. / А. Л. Гройсман – М. : ГИТИС, 1982. – 88 с.
2. Любота В.В, Інтегрований театр для молоді з розумовою відсталістю / [Любота В. В., Солопай С. В., Біланік Н. В., Пшенична В. С.] ; під. ред. Стецкова О. В. – К. : ІКЦ «Леста», 2002. – 48 с.
3. Станіславський К.С. Из Записных книжек. / К. С. Станіславський – М. : Искусство, 1986. – 346 с.
4. Эйзенштейн С.М. Психология искусства. / С. М. Эйзенштейн – Л. : Нева, 1980. – 294 с.

М. В. Гутянюк

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **О. В. Колишкін**

ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ

У статті на основі теоретичного аналізу наукових джерел визначені особливості агресивної поведінки розумово відсталих підлітків.

Ключові слова: *агресія, підлітки, розумова відсталість, розвиток психіки підлітка.*

Актуальність. Вирішення проблем осіб з особливостями інтелектуального розвитку є важливим соціальним напрямом кожного суспільства. Проблема агресії та агресивної поведінки залишається актуальною, не дивлячись на достатнє висвітлення в різних галузях наукових знань.

У зв'язку зі збільшенням кількості дітей з порушеннями інтелекту виникає необхідність вивчення особливостей агресивної поведінки розумово відсталих підлітків. Зміни системи відносин у всіх сферах

сучасного соціуму, їх швидкий темп ставлять цих дітей в позицію слабкої психологічної захищеності, знижують їх адаптивні можливості, підвищують психологічну вразливість і породжують агресивну поведінку. Профілактика і корекція агресії серед учнів з особливостями інтелектуального розвитку є одним з найважливіших елементів їх успішної соціалізації [1].

Мета статті полягає у виявленні особливостей агресивної поведінки у розумово відсталих підлітків для її запобігання та корекції.

Виклад основного матеріалу. До сучасного часу багатьма авторами запропоновані різні визначення агресії, однак жодне з них не може бути визнане загальноживим та вичерпним. Дослідженнями агресивної поведінки займалися З. Фрейд, Л. Семенюк, К. Лоренц, Л. Славина, І. Фурманов, А. Бандура, Л. Берковиц, Д. Доллард, Г. Васильєва, М. Левітов, В. Мерлін, В. Ковальова та інші [1].

Агресивність – це негативна, руйнівна дія, негативний прояв психічної діяльності, пов'язаний із заповіданням кому-небудь збитку, шкоди [4].

Агресивність формується переважно в процесі ранньої соціалізації в дитячому і підлітковому віці, і саме цей вік є найбільш сприятливим для її профілактики і корекції. Цим і пояснюється актуальність теми агресії підлітків, особливо розумово відсталих.

В ході теоретичного аналізу наукової літератури нами були визначені наступні особливості підлітків з розумовою відсталістю:

1) бідність ціннісних орієнтацій, їх примітивність, відсутність захоплень, вузькість і нестійкість інтересів [2];

2) неправильна самооцінка (або максимально позитивна, або максимально негативна), підвищена тривожність, страх перед широкими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід з важких ситуацій, переважання захисних механізмів над іншими механізмами, що регулюють поведінку. Їм властива емоційна грубість, озлобленість, як проти однолітків, так і проти дорослих, що оточують [5];

3) розвиток психіки розумово відсталого підлітка характеризується підвищеною емоційністю. Відчуваючи фізичні зміни, підліток намагається поводитись, як доросла людина, виявляє надмірну активність і невинуватну самовпевненість. Об'єктивно він потребує підтримки дорослих, але не визнає цього, що часто спричиняє конфлікти у сім'ї.

Агресія у підлітків з особливостями інтелектуального розвитку проявляється насамперед у агресивній поведінці в школі, на вулиці, вдома, у відношенні до людей, які знаходяться поруч. Це можуть бути як фізична агресивна поведінка, так і вербальне вираження агресивності (грубі слова).

В меншому ступені агресія виражена у відношенні до неживих предметів. Найбільш прихована форма агресії – аутоагресія – це агресія проти себе, найнебезпечніша з підліткових агресій, саме через яку в майбутньому виникає величезна кількість психологічних проблем.

Проблеми агресивності в підлітковому віці пов'язані з двома основними факторами – це період статевого дозрівання і фактор переходу від дитинства до дорослого життя. У зв'язку з тим, що вчорашні діти ще не готові до самостійного життя з майбутньою невідомістю, проблемами, відповідальністю, цей перехід супроводжується психоемоційними зрушеннями, які дуже часто виражаються в агресії у підлітків [5].

Серед наслідків агресивної поведінки підлітків з розумовою відсталістю В.В. Ковальов, А.Є. Личко та ін. виділяють такі: втеча з дому, школи, відмова від навчання, порушення шкільної дисципліни та правил поведінки в суспільстві, крадіжки, зловживання алкоголем, наркоманія, суїцидальна поведінка, сексуальні відхилення, насмішки над молодшими, дорослими [3].

На становлення агресивної поведінки у підлітків впливає багато факторів. Агресивна поведінка визначається впливом сім'ї, однолітків, а також масової інформації на дитину. Діти вчаться агресивній поведінці шляхом спостереження агресивних дій у соціумі. Батьки також можуть ненавмисне заохочувати дітей до тієї ж поведінки, якої намагаються позбутись. Вони застосовують крайні суворі покарання і, не контролюючи заняття дітей, можуть виявити, що їх діти агресивні і неслухняні [4].

Таким чином, нами було встановлено, що для профілактики агресивної поведінки необхідно навчити підлітків з особливостями інтелектуальної сфери навичкам позитивного спілкування, приємної взаємодії з іншими членами оточуючого середовища, вміння знаходити шляхи подолання конфліктів шляхом їх мирного вирішення.

Великий вплив мають і навички спільної роботи, тому цьому слід приділяти особливу увагу, зокрема в рамках школи. Основні ролі у корекції та попередженні агресивної поведінки у підлітків належать сім'ї дитини, зокрема її батькам. Однак великий вплив мають психологи та педагоги.

Висновки. На основі теоретичного аналізу наукової літератури нами було встановлено, що основними особливостями агресивної поведінки дітей з особливостями інтелектуального розвитку є бідність ціннісних орієнтацій, неправильна самооцінка, підвищена емоційність, психоемоційні зрушення, конфлікти з оточуючими, неохайність, порушення дисципліни та негативні звички. Якими б не були закладені приховані

потенціали агресивності в дитині, яка б не була спадковість, причини дитячої агресивності шукати потрібно перш за все в сімейних відносинах. Саме від умов життя дитини, від атмосфери в сім'ї, від зразка поведінки батьків залежать справжні причини дитячої агресивності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кравчук С. Л. Особливості проявів вербальної агресії залежно від статевих характеристик суб'єкта та об'єкта агресії / С. Л. Кравчук // Вісник Соціологія. Психологія. Педагогіка. – Київ : КНУ ім. Т.Шевченка, 2002. – С. 21–25.
2. Крутецкий В. А. Психология подростка / В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин. – М. : Просвещение, 1965. – 314 с.
3. Лоренц И. К. Агрессия (так называемое «зло») / И. К. Лоренц. – М. : «Прогресс», «Универс», 1998. – 272 с.
4. Можгинский. Ю. Б. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика / Ю. Б. Можгинский. – М. : Просвещение, 2008. – 184 с.
5. Степанов В. Г. Психология трудных школьников : учебное пособие для учителей и родителей / В. Г. Степанов. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 320 с.

О. В. Дідоренко

КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа
м. Суми, Сумської області

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті описується специфіка впровадження комп'ютерних технологій в позакласній роботі спеціальної школи як засобу стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів, розкриваються погляди дослідників щодо основних питань даної проблеми, дається визначення поняттю «позакласна робота» та його ролі у формуванні соціально важливих знань, умінь і навичок.

Ключові слова: спеціальна школа, позакласна робота, комп'ютерні технології, розумово відсталі діти.

Актуальність. Удосконалити навчально-виховний процес та підвищити його ефективність покликані інноваційні технології, які останнім часом активно впроваджуються в систему спеціальної освіти. Дані технології передбачають забезпечення розвитку особистості, мотивацію розумово відсталих учнів до навчання, здійснення права дітей на творчий внесок і особистісну ініціативу. В основі інноваційного навчання лежить активізація пізнавальної діяльності, активні форми і методи навчання, серед яких провідне місце займають комп'ютерні технології.

Вивчаючи специфіку впровадження комп'ютерних технологій вчені І. Больших, В. Воронін, О. Кукушкіна, І. Федосова відмічали їх вплив на мотивацію до навчання в дітей з вадами інтелекту [5, с. 6].

Низка дослідників (Ю. Горошко, В. Гриценко, В. Дровозюк, П. Маланюк, В. Муляр, А. Пеньков, В. Прудський, Н. Сосницька,) наголошували на ефективності комп'ютера у моделюванні явищ, заміні природних експериментів комп'ютерними технологіями, використанні моделюючих програмно-педагогічних засобів тощо [6].

Аналіз досліджень І. Булаха, В. Бочарникової, О. Іваницького, І. Солух підтверджують ефективність використання тестуючих комп'ютерних систем під час визначення рівня засвоєння знань, умінь і навичок з навчальних предметів природничого циклу [5,6].

На нашу думку, великі потенційні можливості комп'ютер має у роботі з розумово відсталими школярами під час позакласної роботи, адже левову частину часу учні у спеціальних школах (школах-інтернатах) перебувають поза навчальними заняттями.

Метою статті є висвітлення особливостей впровадження комп'ютерних технологій у спеціальній школі під час позакласної роботи (на прикладі 7-8 класів). Для досягнення поставленої мети нами були висунуті наступні завдання:

- 1) теоретично обґрунтувати питання позакласної роботи у спеціальному навчальному закладі.
- 2) розкрити специфіку позакласної роботи у спеціальному навчальному закладі.
- 3) розробити методичні рекомендації щодо вдосконалення позакласної роботи у спеціальному закладі та впровадження інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Проблемою позакласної роботи займалися такі вчені та практики як Н.П. Волкова, В. Денисенко, Н. Джемела, І.В. Зайченко, С.Г. Карпенчук, С.А. Клименко, Б.С. Кобзарь, Л.П. Манорик, Н.П. Мусорін, В.С. Ніколаєва, М.М. Фіцула, Т. Хлебнікова [1, 2, 3, 4], на думку яких, позакласна робота – це різноманітна діяльність учителів, вихователів, спрямована на виховання учнів у позаурочний час [1, 2, 3, 4]. Її мета полягає у задоволенні інтересів і запитів дітей, розвитку їх творчого потенціалу, нахилів і здібностей у різних сферах діяльності та спілкування. Домінуюча роль в її організації належить класному керівнику, який є передусім організатором позакласних виховних заходів (організованої діяльності колективу, спрямованої на досягнення певної виховної мети) та діє у співдружності з іншими педагогічними працівниками спеціальної школи.

Особливістю позакласної роботи з розумово відсталими дітьми є врахування їх психофізичних можливостей, стану здоров'я, емоційно-

вольової сфери, інтересів (учні обирають профіль занять за власними уподобаннями), суспільної спрямованості (зміст виховного впливу повинен відповідати потребам суспільства, відображати досягнення науки, культури, мистецтва), ініціативності та самодіяльності учнів (врахування побажань дітей, їх пропозицій).

Необхідно зазначити, що зміст позакласної роботи в спеціальній школі має практичне спрямування, направлене на вдосконалення соціально важливих знань, умінь і навичок. Використання комп'ютера у сучасному світі має важливе значення у плані соціалізації розумово відсталого учня.

Позакласна робота з використання комп'ютерних технологій у спеціальній школі проводиться у другій половині дня. В залежності від умов школи (наявності приміщень, необхідної кількості комп'ютерної техніки, забезпечення необхідними програмами, доступ до інтернету, режим і розпорядок роботи навчального закладу), організаційні форми можуть бути різними. Проте, ми вважаємо, для ефективного проведення позакласної роботи із залученням комп'ютерних технологій, необхідні наступні умови:

- 1) заняття повинні проводитися не раніше ніж через 2—3 години після закінчення уроків;
- 2) заняття із залученням комп'ютера проводяться після підготовки домашніх завдань розумово відсталими учнями;
- 3) комп'ютерні заняття проводяться з урахуванням санітарно-гігієнічних вимог;
- 4) не слід проводити дану роботу у вечірні години (після вечері), за винятком занять, на яких діти виконують знайомі, вже закріплені операційно-процесуальні дії;
- 5) тривалість заняття не повинна перевищувати 1 години (з врахуванням групових та індивідуальних перерв на відпочинок).

Практика роботи у Сумській спеціальній школі показала, що раціональна організація внутрішньошкільної роботи з використанням комп'ютерних технологій сприяла глибшому і всебічному розвитку дітей, допомогла позитивно вирішувати завдання розвитку і корекції психічних процесів учнів з вадами інтелекту.

На основі опрацьованих науково-методичних джерел та проведенного нами експерименту у 7-8 класах спеціальної школи, виділимо ефективні прийоми, щодо впровадження комп'ютерних технологій у позакласній роботі:

1. Робота на комп'ютері не повинна мати механічний характер. Наприклад, дітям необхідно давати самостійні завдання з моделювання та розфарбування віртуальних фігур, придумування «одягу» тощо.

2. Потрібно залучати дітей до виготовлення різних комп'ютерних макетів (для цієї роботи слід вибирати об'єкти, з якими діти знайомилися під час уроків у класі).

3. Надавати позакласній роботі суспільно корисний характер, створювати у школі позитивний емоційний настрій для такої роботи.

4. Враховувати вади розумово відсталих дітей, їх соматичний стан, соціально-побутові умови, зону найближчого та актуального розвитку тощо.

5. При вивченні особливостей розвитку школярів, вчителю слід звертати увагу не лише на характер їх поведінки і успіхи у навчанні, а й на прагнення, інтереси, враховувати мотивацію вчинків та ін.

6. Визначаючи прийоми і методи роботи, необхідно враховувати зовнішні реакції дітей, намагатися зрозуміти приховані за ними її внутрішні переживання. Важливо домагатися необхідного контакту з учнями, завойовувати їх довіру для допомоги йому в здійсненні позитивних задумів і попередження негативних вчинків.

7. Правильно організована робота з використанням комп'ютерних технологій сприяє оволодінню соціально важливими знаннями, уміннями і навичками.

8. Планування позакласної роботи потрібно формувати з опорою на моральні норми поведінки, з метою успішного входження випускників спеціальних шкіл до трудового життя.

9. Використання комп'ютерних технологій із залученням учнів масових шкіл, розвиток яких відповідає нормі, сприяє подоланню соціальної ізоляції розумово відсталих учнів (під час інтегрованих заходів необхідно відбирати такі, які доступні дітям з вадами інтелекту). Для участі в цих заходах можна організовувати спільні загони шкіл, скомплектовані з дітей, що займаються у відповідних гуртках, оскільки саме вони мають найкращу підготовку.

Висновки. Отже, на сучасному розвитку спеціальної освіти актуальною залишається проблема використання комп'ютера у позакласній роботі з учнями, які мають психофізичні вади. Залучення комп'ютерних технологій сприяє розвитку пізнавальних інтересів та формуванню соціально корисних знань, умінь і навичок в дітей з вадами інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1977. – 235 с.
2. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. – М., 1984. – 264 с.
3. Кобзарь Б.С. Внеурочная воспитательная работа в школах и группах продленного дня / Б. С. Кобзарь. – К. : Радянська школа, 1984. – 164 с.
4. Кот М.З. Теорія і методика виховної роботи в допоміжній школі / М. З. Кот – К. – 1998. – 228 с.
5. Легкий О.М. Використання персональних комп'ютерів у спеціальних школах // Дефектологія. – 1998. – № 2. – С. 23–28.
6. Легкий О.М. Використання інформаційних технологій у спеціальній школі // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – № 4. – С. 31–36.

І. А. Забожан

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Інститут корекційної педагогіки та психології
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **І. М. Омелянович**

ДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ

Стаття присвячена проблемі використання альтернативних і додаткових засобів для розвитку комунікативних умінь у розумово відсталих дітей. Розглядаються різні підходи та технології застосування цих засобів у корекційній педагогіці.

Ключові слова: розумово відсталі діти, альтернативні та додаткові засоби, комунікація.

Актуальність проблеми. Проблема розвитку мовлення розумово відсталих дітей є однією з найактуальніших у теорії і практиці психокорекційної педагогіки. Значна частина дітей з порушеннями інтелекту протягом тривалого часу не оволодіває мовленнєвою діяльністю, що ускладнює процес їх спілкування, негативно впливає на психічний стан і гальмує загальний розвиток пізнавальних здібностей.

В процесі оволодіння зв'язним усним мовленням в дітей з інтелектуальною недостатністю розвивається мислення, а від розвитку мислення та мовлення значною мірою залежить інтеграція дитини в середовище, адаптація в соціумі.

Актуальність досліджуваної проблеми пояснюється ще й тим, що добре розвинене мовлення допомагає дітям сприймати довкілля, реалізувати пізнавальні, виховні та розвивальні функції навчального процесу.

Проблема мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей досліджувалася вченими-дефектологами А. Аксьоною, Л. Вавіною, М. Гнезділовим, Н. Кравець, В. Петровою, Г. Піонтківською, Г. Плешканівською, Т. Ульяною та ін.

Ознайомлення дитини з одиницями мови, накопичення мовних засобів є, безперечно, дуже важливим завданням і відіграє значну роль у комунікативній діяльності дитини, оскільки вчить способам практичного використання мовних засобів для формування та формулювання думки, озброює дитину навичками мовленнєвої діяльності. Відсутність сформованих мовленнєвих навичок не дозволяє розумово відсталим дітям вільно оперувати мовними засобами для продукування зв'язних висловлювань, не створює умов для розвитку мовленнєвої діяльності. Як наслідок, у дітей не формуються уявлення про мову як єдину систему сукупність мовних одиниць.

Мета статті – показати використання альтернативної та додаткової комунікації в роботі з розумово відсталими дітьми.

Виклад основного матеріалу. В корекційній навчально-виховній роботі з дітьми зазначеної категорії вже біля тридцяти років використовуються засоби альтернативної та додаткової комунікації, яка допомагає їм оволодіти спочатку невербальними засобами спілкування, а потім зв'язним мовленням.

Концепція альтернативної і додаткової комунікації (Augmentative and Alternative Communication / AAC) ще не досить відома в країнах пострадянського простору. Розробка концептуальних ідей AAC має більш ніж двадцятирічну історію. В 1983 році «AAC» була офіційно закріплена як міжнародна аббревіатура та створено міжнародне товариство в даній галузі знань, штаб-квартира якого знаходиться в м. Торонто (Канада) [1; 3].

Використання AAC пов'язане з реалізацією принципу нормалізації життя (забезпечення рівних прав всім людям у досягненні достойної якості життя). Коло людей, у яких з різних причин мовлення відсутнє і які потребують альтернативної комунікації, або людей, у яких усне мовлення недостатньо розвинене, і вони потребують підтримуючої (додаткової) комунікації, достатньо широке. Це діти і дорослі зі спектром аутистичних порушень, з тяжкою інтелектуальною недостатністю, з церебральними паралічами, афазією тощо.

Користувачами AAC є:

1. Люди з обмеженими функціональними можливостями (церебральний параліч), що використовують AAC для своїх потреб у

спілкуванні при збереженій здатності розуміння мовлення. Для таких людей ААС виступає як система, що замінює усне мовлення, як експресивний засіб комунікації.

2. Люди, здатні в певній мірі зрозуміло висловлюватися із знайомим для них оточенням (аутистичний спектр порушень), але потребують спеціальної підтримки їх безпосереднього спілкування в інших незнайомих ситуаціях. В такому випадку ААС виступає як підтримка усного мовлення.

3. Люди, для яких усне мовлення як засіб комунікації надзвичайно складне (тяжкі інтелектуальні порушення) і які потребують певної альтернативної системи допомоги, тобто для яких ААС виступає як заміник мовлення [2; 3].

Сьогодні в світовій практиці використовуються найрізноманітніші засоби ААС, серед яких виділяються:

- Засоби комунікації за допомогою предметів, фотографій і зображень, графічних символів (пиктограм) та жестів – «прості засоби» (*low tech communication systems*).

Фотографії, зображення, пиктограми можуть бути об'єднані в комунікативні таблички, дошки і книги. Розроблені стандартизовані набори (системи) символів: Бліссимволіка, автор якої Чарльз Блісс (Канада), ЛЬОБ-система, автор Райнхольд Льоб (Германія), знакова система Макатон та ін.

Однією з перших почали використовувати систему Блісса. Символи Блісса – це форма письма логографічного і ідеографічного, тобто коли записані знаки не спираються на комбінацію літер. Зразком для цієї міжнародної системи є китайська мова. Спочатку ця система мала бути використана для дипломатичних потреб, але ніколи з такою метою не використовувалася. Вперше вона була використана в Торонто як система комунікації для дітей з руховими пошкодженнями, які мали труднощі в навчанні читання і письма.

Система Блісса складається із 100 основних знаків (коренів), які можна поєднувати, щоб творити слова, які не мають відповідників серед основних знаків. Таблиці складаються як з основних знаків, так і з їх комбінацій, які часто використовує користувач. Символи Блісса – це елементи семантичні. їх комбінації творять нове значення. Наприклад, *слон* в цій системі складається із символів *звір + довгий + ніс; щасливий* – це *почуття + вгору (додаток)*. Крім символів, що означають цілі слова, існує група символів на позначення граматичних закінчень, частин мови, числа. Без сумніву, ця система є найбільш розвиненою системою графічних

знаків, доступною для осіб, що не володіють мовою, але вона вимагає відповідних методів навчання. Символи Блісса були першою графічною системою, яка використовувалася в багатьох країнах, але зараз спостерігається зниження зацікавленості цією системою.

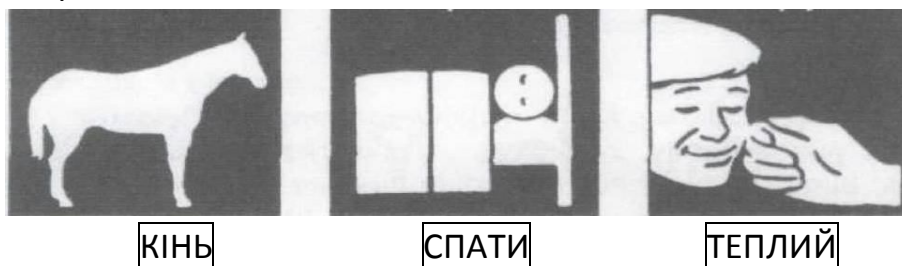
Як приклад наведемо сполучення символів Блісса:

Будинок + почуття = батьківський дім



Велику популярність в скандинавських країнах та в Канаді здобула система PIC (Pictogram Icieogram Communication). PIC складається з шаблонних малюнків, які представляють білий силует на чорному тлі. Слово написано білими літерами над малюнком. На даний час доступними є 1300 знаків PIC. Батьки і вчителі оцінюють знаки PIC як простіші, ніж знаки Блісса.

Для порівняння:

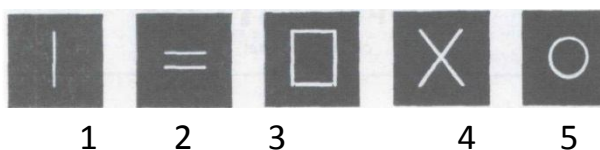


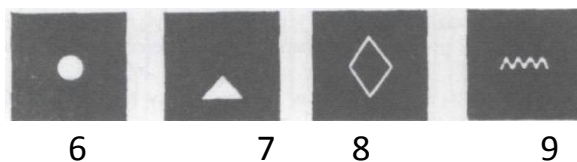
Система Rebus складається з 950 графічних знаків, більшість з яких має характер піктографічний, а деякі – ідеографічний. Система походить з США. Знаки Rebus можуть поєднуватися простим способом, наприклад: *вулиця + світло = світла вулиця*. Початкова система Rebus повстала як допомога особам, що мають легкі або середні труднощі при навчанні читання.

Лексиграми не творять складної графічної системи. Це набір 9 елементів, які можуть поєднуватися різними способами, утворюючи слова.

Кожен знак має своє умовне значення, яке надається користувачем і його оточенням. Вживаються в США експериментально.

Наприклад, основні елементи:



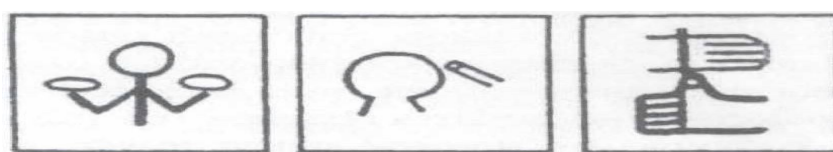


утворюють певні поняття –



ванна машина брудний попкорн

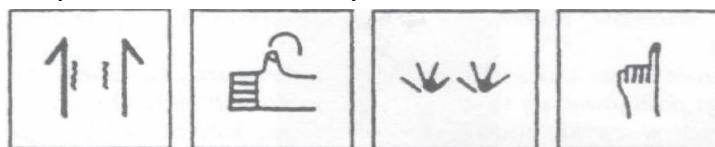
Sigsymbol – британська система, створена в 1982 році. Складається з 240 елементів. В її рамках існують 3 типи знаків: ідеографічні, піктографічні і мануальні. Найхарактерніша ознака системи – графічне позначення мануальних знаків:



гратися

думати

починати



боятися

по

стоп

погано поводитися

- Засоби комунікації з використанням простої техніки (*medium tech communication systems*): магнітофони з програванням одного повідомлення, звукові іграшки, розмовляючи записні книжки і фотоальбоми, звукові кнопки

- Засоби, що не обмежуються комунікацією, багатофункціональні пристрої (*high tech communication systems*): сенсорні екрани, синтезатори мовлення та ін [1; 2; 3].

Висновки. Використання альтернативних та додаткових засобів комунікації завжди обумовлене потребами даної особи, її індивідуальною особливістю, а також руховими можливостями. Можна одночасно



скористатися декількома системами, але потрібно вибрати основну. Найкращою буде із них та коли обраною системою комунікації користується якнайбільша кількість осіб. Це полегшує роботу з розумово відсталими дітьми та молоддю, які мають проблеми з розвитку комунікації – безпосередньо



живого спілкування з подібними до себе.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: Сборник научных трудов и материалов 7-ой Восточно-и-Центрально-Европейской научно-практической конференции по проблемам альтернативной и дополнительной коммуникации и международного семинара [«Теоретико-методологические аспекты трандисциплинарных исследований проблем и технологий альтернативной и дополнительной коммуникации»], (Россия, Архангельск, 29 июня – 2 июля 2009 г.) / сост. Л. Калининкова и др.; Федер. агентство по образованию, ГОУВПО «Помор. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова» [и др.]. – Архангельск, 2009. – 240 с.
2. Мартиненко І.В. Особливості формування комунікативних вмінь у осіб тяжкими порушеннями психофізичного розвитку засобами альтернативної та допоміжної комунікації. // Корекційна педагогіка. Вісник «Української асоціації корекційних педагогів» / № 1 – 2009. – С. 26 – 30.
3. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего центра и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей / С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Мн. : УО «БГПУ им. М. Танка», 2008. – 144 с.
4. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – С. 259.

С. В. Заєць

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – доктор пед. наук,
доцент **Т. М. Дегтяренко**

ІННОВАЦІЙНІ ІНСТРУМЕНТИ УПРАВЛІННЯ СПЕЦІАЛЬНОЮ ШКОЛОЮ

У статті висвітлюються сучасні підходи до управління спеціальною школою. Визначаються інноваційні інструменти управління спеціальним навчальним закладом.

Ключові слова: *цільовий проект, управління, спеціальна школа.*

Актуальність проблеми. Впровадження нового в практику роботи спеціальних закладів освіти зумовлюється рядом чинників, а саме: зростаючими вимогами щодо результатів функціонування закладів з боку держави, суспільства. В умовах входження нашої країни в ринкові відносини змінюються цілі і завдання управління спеціальним навчальним закладом. Це, в свою чергу, викликає появу нових підходів, способів і засобів реалізації загальних функцій управління із застосуванням при цьому інноваційних інструментів управління спеціальним навчальним закладом.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного

університету ім.ЕНІ А. С. Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111 U 009399).

Мета статті – висвітлити сучасні підходи до управління спеціальною школою.

Характерною ознакою діяльності навчальних закладів у сучасних умовах є перехід на програмно-цільове управління. Оскільки ідея цільового управління швидко поширюється в усі сфери життєдіяльності суспільства, ми вирішили впровадити її на базі спеціальної школи, застосував при цьому як інноваційний інструмент забезпечення якісного управління навчальним закладом моніторинг різних видів діяльності.

Ми виходили з того, що суть управління на основі цілей полягає в тому, що при його застосуванні увага концентрується не на діяльності, а на результатах цієї діяльності, тобто праця керівника оцінюється за досягнутими результатами, а не за витратами часу і енергії на досягнення цих результатів. А це означає, що управління на основі цілей збільшує свободу дій підлеглих, економить час і енергетичні ресурси (фізичні, інтелектуальні та емоційні сили) керівника.

Під час розробки інноваційних підходів, які ми планували впровадити в діяльність спеціального навчального закладу, ми розробляли цільові програми навчально-виховної, корекційно-розвиткової роботи не лише для всього педагогічного колективу школи, але при цьому враховували запити тих закладів, які зверталися за консультуванням з питань організації інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями в межах нашого регіону, з поетапним аналізом досягнутих результатів.

Ми визначили, що головне призначення цільової програми – стати засобом інтеграції зусиль фахівців, які здійснюють корекційно-реабілітаційну допомогу дітям з психофізичними порушеннями в межах певної адміністративно-територіальної одиниці. Базою експериментальної апробації розроблених нами підходів до управління та застосування під час цього інноваційних інструментів управління стала Новопразька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I–II ступенів. У закладі навчається 147 дітей, з них 72 сироти та позбавлені батьківського піклування.

Під час добору інноваційних інструментів управління спеціальною школою ми враховували, що застосування методу управління на основі цілей передбачає п'ять етапів, за якими ми й здійснювали їх впровадження.

Відповідно цьому на першому етапі ми обговорили проблеми цільового управління з членами адміністративно-управлінської ланки та з

ініціативною творчою групою вчителів, розкрили суть методу і довели доцільність його використання в практичній діяльності спеціальної школи. При цьому ми прагнули зробити їх своїми однодумцями щодо доцільності використання методу управління на основі цілей.

На другому етапі ми здійснили аналіз діяльності спеціальної школи в цілому та її результативності, виявили творчій потенціал і професійну активність вчителів, оцінку змісту навчання, форм організації навчально-виховного та корекційно-реабілітаційного процесу, стану використання сучасних психолого-педагогічних методів навчання, а також проаналізували питання організації педагогічного супроводу дітей з психофізичними порушеннями, які навчаються інклюзивно в закладах, що розташовані в межах однієї адміністративно-територіальної одиниці зі спеціальною школою.

Ґрунтуючись на результатах проведеного аналізу на третьому етапі реалізації нами були визначені довгострокові та короткострокові проблеми над вирішенням яких буде працювати колектив школи, зокрема, серед довгострокових було визначено роботу над проблемним питанням «Виховання позитивних рис особистості дитини з особливими освітніми потребами та адаптація в соціумі», у межах якої педагогічний колектив вивчає можливості кожної дитини для реалізації комплексної програми з корекції та реабілітації кожного учня. Реалізація цієї довгострокової програми передбачалася не тільки в умовах спеціальної школи, а й в умовах інклюзивного навчання учнів з психофізичними порушеннями, під час якого наш спеціальний навчальний заклад виступив як ресурсний центр інклюзивного навчання.

Четвертий етап застосування нових підходів в управлінні спеціальною школою – це етап «передбачуваної співпраці» членів адміністративно-управлінської ланки та педагогічного колективу. Нами було розподілено обов'язки між учасниками по виконанню цільового проекту, розроблено індивідуальні завдання конкретної їх участі у його реалізації.

На п'ятому етапі – етапі «оцінки ефективності» цільового проекту було встановлено, що застосування інноваційних інструментів управління спеціальною школою дозволило оптимізувати практичну корекційно-реабілітаційну діяльність вчителів-дефектологів у Новопраській спеціальній загальноосвітній школі-інтернат І–ІІ ст., підвищити їх професійну активність та інтерес до її реалізації. Вагому практичну цінність мають впроваджені теоретико-методологічні засади управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями та

дидактико-методичні основи проведення семінарських занять з педагогічним колективом щодо корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з психофізичними порушеннями.

Висновки. Аналіз стану практики управління в Новопраській спеціальній школі-інтернаті, під час якої впроваджено інноваційні інструменти управління, підтвердив позитивні результати впровадження розроблених нами підходів до управління навчальним закладом, засвідчив можливість реалізації інноваційних технологій в умовах спеціальної школи-інтернату.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дегтяренко Т.М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія / Т.М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2011. – 403 с.
2. Управление развитием школы : пособ. для руководителей общеобразовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.
3. Управлінська діяльність керівника школи / Під ред. М. В. Гадецького. – Харків : ХДПУ. – 1997. – 127 с.
4. Хомерики О.Г. Развитие школы как инновационный процесс : метод. пособ. для руков-лей общеобразовательных учреждений / Хомерики О. Г., Поташник М. М., Лоренсов А. В. ; под ред. М. М. Поташника. – М. : Новая школа, 1994. – 64 с.
5. Шамова Т.П. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Шамова Т. П. – М. : Педагогика, 1991. – 191 с.
6. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики : Опыт разработки инновационных процессов в образовании / Юсуфбекова Н. Р. – М., 1991. – 92 с.

К. М. Зима

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **О. В. Колишкін**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ

У статті на основі теоретичного аналізу наукової літератури визначено особливості розвитку гіперактивних дітей шкільного віку з метою покращення роботи з даною категорією дітей.

Ключові слова: гіперактивність, синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, рухове розгальмування, імпульсивність.

Актуальність. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема гіперактивності набуває особливої актуальності, тому як з кожним роком кількість дітей, в яких констатують даний діагноз, зростає. За даними МОЗ України, протягом останніх 5 років кількість гіперактивних дітей збільшилась на 20%. За експертними оцінками, лише в Україні гіперактивних дітей сьогодні від 50 до 150 тисяч [5]. Статистичні дані

лікарів-педіатрів і педагогів-психологів свідчать про те, що гіперактивність зустрічається приблизно у 39% дітей дошкільного віку, і приблизно у 57% всіх дітей шкільного віку [4].

Над вивченням проблеми гіперактивності працювали Є.Д. Белоусова, І. П. Брязгунов, Є.В. Касатікова, А.О. Дробинський, Н.Н. Заваденко та ін., які довели, що гіперактивність являє собою порушення, що має різноманітні аспекти: неврологічні, психіатричні, рухові, мовленнєві, виховні, соціальні, психологічні та ін.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій та кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111 U 009399).

Метою статті є вивчення особливостей розвитку гіперактивних дітей шкільного віку для покращення роботи з даною категорією дітей.

Виклад основного матеріалу. Історія вивчення гіперактивності починається з 1863 року. Незважаючи на те, що вивченням невротичних відхилень поведінки і навчальних труднощів займалися багато вчених, довгий час не існувало наукового визначення таких станів. Існували періоди спаду і підвищення уваги до цієї проблеми. У 1947 р. педіатри спробували дати чітке клінічне обґрунтування так званим гіперактивним дітям, у яких часто виникали проблеми з навчанням. Проте питання по термінології цього стану залишилося невирішеним [2].

До теперішнього часу не було єдиної точки зору щодо назви цього захворювання, автори вкладали в один і той же термін різний зміст. В останній час захворюванню приділяється все більше уваги, в тому числі і в Україні. Про це свідчать публікації з даної теми. В 1957–1960 р.р. їх було 31, 1960–1975 р.р. – 2000, 1977–1980 р.р. – 7000. В умовах сьогодення щорічно цій проблемі присвячується близько 2000 наукових статей та різноманітної науково-методичної літератури[3].

Гіперактивна поведінка дітей відрізняється наступними характерними особливостями в поведінці: невротичні звички у вигляді смоктання пальця; часто спостерігається неспокійні рухи в кистях і стопах; сидячи на стільці крутиться; встає зі свого місця в класі під час уроків або в інших ситуаціях, коли потрібно залишатися на місці; проявляє безцільну рухову активність: бігає, крутиться, намагається кудись залізти, причому в таких ситуаціях, коли це неприйнятно; зазвичай не може тихо, спокійно

грати або займатися чимось в дозвіллі; постійно рухлива; часто відповідає на питання, не задумуючись, не вислухавши їх до кінця; зазвичай насилу чекає своєї черги в різних ситуаціях; часто заважає іншим, пристає до оточуючих (наприклад, втручається в бесіди або ігри); підвищена стомлюваність, особливо психічна; гіперактивна дитина при плановій роботі не може зосередитися, часто буває блідою і сонною; наявні порушення сну і апетиту; нав'язливі рухи [4].

Діти з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю мають труднощі не тільки в поведінці, але і в навчанні. Вони не в змозі повною мірою відповідати шкільним вимогам, незважаючи на те, що у них зустрічається гарний загальний рівень інтелектуального розвитку. На уроках таким дітям важко справлятися із запропонованими завданнями, так як вони не можуть самі організувати і завершити роботу. Навички читання та письма у гіперактивних дітей значно нижче, ніж у однолітків, і не відповідають її інтелектуальним здібностям. Письмові роботи виконують неохайно, з помилками, через неуважність. При цьому дитина не схильна прислухатися до порад дорослих. Фахівці припускають, що труднощі формування навичок письма і читання нерідко виникають з-за недостатнього розвитку координації рухів, зорового сприйняття, мовленнєвого розвитку.

Відомо, що поведінка гіперактивних дітей може бути зовні схожою на поведінку дітей з підвищеною тривожністю, тому педагогу і батькам важливо знати основні відмінності поведінки однієї категорії дітей від іншої.

В сучасних дослідженнях визначено критерії гіперактивності (схема спостереження за дитиною) [4]:

1. Дефіцит активної уваги: а) непослідовна, їй важко довго утримувати увагу; б) не слухає, коли до неї звертаються; в) з великим ентузіазмом береться за завдання, але так і не закінчує його; г) відчуває труднощі в організації; д) часто втрачає речі; ж) уникає нудних і вимагають розумових зусиль завдань; з) часто буває забудькуватою.

2. Рухове розгальмування: а) постійно совається; б) проявляє ознаки занепокоєності (барабанить пальцями, рухається в кріслі, бігає); в) спить набагато менше, ніж інші діти, навіть в дитинстві; г) дуже балакуча.

3. Імпульсивність: а) починає відповідати, не дослухавши питання; б) не здатна дочекатися своєї черги, часто втручається, перериває; в) погано зосереджує увагу; г) не може дочекатися винагороди (якщо між діями і винагородою є пауза); д) при виконанні завдань веде себе по-різному і показує дуже різні результати (на деяких заняттях дитина спокійна, на інших – ні, на одних уроках вона успішна, на інших – ні).

Якщо у віці до 7 років проявляються хоча б шість з перерахованих ознак, педагог, батьки можуть припустити, що дитина, яку вони виховують, гіперактивна.

Організовувати навчально-виховний процес гіперактивних дітей слід з урахуванням їхніх психофізичних особливостей: зміна видів діяльності залежно від стомлюваності дитини; реалізація рухової потреби дитини (виконання доручень вчителя; вимагають рухової активності: роздати папір, стерти з дошки, показати на дошці указкою етапи роботи); зниження вимог до акуратності на перших етапах навчання; виконання вправ на релаксацію і зняття м'язової напруги (масаж кистей рук, пальчикова гімнастика та інші); інструкції вчителі повинні бути чіткими й небагатомовними; уникнення категоричних заборон.

Висновки. Нами досліджено особливості розвитку гіперактивних дітей та виявлено, що вони мають певні особливості, які проявляються у відхиленнях поведінки. Часто в них спостерігається погана координація або недостатній м'язовий контроль рухової діяльності. Все це обумовлює необхідність застосування комплексного курсу терапії та процесу корекції з метою формування їхньої адаптації до процесу навчання в школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афонина А.В. Пойми меня и действуй правильно! / А. В. Афонина, Н. В. Груздева. – М. : Изд. группа «Иваново», 2005. – 144 с.
2. Безруких М.М. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей / М. М. Безруких. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – 112 с.
3. Брызгунов И.П. Непоседливый ребёнок / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М. : Изд. Группа «Искусство психотерапии», 2001. – 158 с.
4. Брызгунов И.П. Характеристика детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова // Педиатрия. 2001. – №2. – С. 36–42.
5. Куцінко О. Синдром гіперактивності в дітей і школа XXI століття / О. Куцінко // Директор школи. 2009. – №32. – С. 4–8.

А. В. Зуєнко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С.Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **О.В. Колишкін**

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається особливість використання комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі розумово відсталих учнів, розкриті умови ефективного впровадження комп'ютерних програм у спеціальних закладах.

Ключові слова: діти з порушенням інтелекту, комп'ютерні технології, спеціальна школа.

Актуальність. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти актуальною залишається проблема застосування комп'ютерної техніки у спеціальних школах. Використання комп'ютера в навчанні та вихованні дітей з обмеженими можливостями здоров'я, стає все більш поширеним явищем не тільки закордоном, але і в Україні. В корекційній освіті комп'ютерні технології все частіше застосовуються як засіб навчання, найбільш адаптований до індивідуальних особливостей дітей (А.В Аграновський, І.В. Великих, В.С Вальчук, Н.Т. Вальчук, Е.Л. Гончарова та ін) [2, с. 36].

За останні десятиліття, в корекційній освіті накопичений значний теоретичний і практичний досвід в галузі застосування комп'ютерних технологій. Дослідженнями в галузі застосування комп'ютерних технологій у навчанні та вихованні дітей з обмеженими можливостями здоров'я розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено підхід до використання комп'ютерних технологій при вирішенні власне розвиваючих та корекційних завдань різних предметних галузей корекційної освіти [4, с. 53].

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111 U 009399).

Метою статті є дослідження специфіки використання комп'ютерних технологій в навчально-виховному процесі спеціальної школи для розумово відсталих учнів.

Для досягнення мети нами були визначені наступні завдання: визначення ступеня впливу комп'ютерних технологій на мотиваційний аспект навчально-виховної діяльності учнів з порушенням інтелекту; способи керування їх навчальною діяльністю.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел засвідчує, що використання комп'ютерних технологій є потужним засобом підвищення ефективності навчання. Л.Б. Баряєва вважає, що «сьогодні комп'ютерна грамотність – необхідна умова успішного навчання і виховання дітей. У поєднанні з традиційними засобами корекційного впливу, комп'ютерні технології сприяють розвитку психічних процесів у дітей з порушенням інтелекту, особистості дитини в цілому, підвищують якість її навчання» [2, с. 38].

Аналіз провідних досліджень цього напрямку має ряд переваг в порівнянні з іншими засобами, з яких найбільш важливими є наступні:

- індивідуалізація навчального процесу за змістом матеріалу, обсягами, способам і темпам його засвоєння;
- активізація розумово відсталих учнів при засвоєнні навчальної інформації за рахунок індивідуальної роботи з ними в інтерактивному режимі;
- надання можливості самостійної продуктивної діяльності;
- позитивна мотивація навчання за рахунок комфортних психологічних умов роботи дітей, регулярності контролю знань, об'єктивності оцінки;
- гуманізація навчального процесу в плані відповідності різних його сторін психофізіологічним особливостям розумово відсталих учнів;
- зміна характеру праці викладача, зокрема, скорочення рутинної і посилення творчої складової його діяльності.

Саме тому в корекційному навчанні найбільшу цінність і значимість комп'ютер набуває як новий засіб навчання. Використання комп'ютера в ігровій та навчальній діяльності дітей з обмеженими можливостями здоров'я розглядається під кутом зору розробки нових навчальних програм і розвиваючих методик.

Персональний комп'ютер активно проникає в життя даної категорії дітей, впливаючи на їхній емоційний, мотиваційний, соціальний, інтелектуальний і в тому числі математичний розвиток. Жоден вид діяльності, характерний для молодшого шкільного віку, у розумово відсталих дітей не розвивається повноцінно без спеціального навчання. Корекційний вплив на таку дитину полягає, передусім, у формуванні психологічних механізмів діяльності. Всі структурні компоненти діяльності: мотиваційний, змістовний, операційний, результативний – виявляються, несформованими у даної категорії дітей [3, с. 42].

На даний час в Україні склалася досить суперечлива ситуація – незважаючи на позитивні фактори, комп'ютер при вивченні навчальних предметів у початковій класах спеціальної школи, на жаль, використовується рідко, безсистемно і переважно з метою контролю знань, не беручи до уваги, як правило, інші етапи навчання.

Основними причинами такої ситуації можна вважати брак на ринку педагогічних програмних засобів, що відповідають дидактичним вимогам, відсутність методичних розробок щодо використання комп'ютера в цілому, санітарно-гігієнічні умови використання персонального комп'ютера для учнів з особливостями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку, а також невисокий рівень інформаційної грамотності вчителів-дефектологів, що працюють з молодшими класами.

У зв'язку з вищевикладеним доцільно розглянути існуючі комп'ютерні педагогічні програмні засоби для дітей з порушенням інтелекту:

- «Алгоритми» – комплекс, до якого входить більше ніж десять програм, створений у двох варіантах: перший – тренувальний, для самих учнів, другий – контрольний, для перевірки результатів учителем. Серед програм слід виділити такі, що спрямовані на розвиток логічного мислення («Перевізник», «Водолій», «Коник-стрибунець»), усного рахунку («Подвоювач») тощо. Для вивчення геометричного матеріалу можна запропонувати програми «Робот», «Кресляр», «Черепашка», «Будівля». Ці програми розраховані на закріплення знань про геометричні фігури та чудово розвивають просторові уявлення дітей з інтелектуальною недостатністю.

- «Вежа знань» – розвивальна програма, розроблена російською компанією New Media Generation, запропонована у формі розвивальної гри, під час якої учні демонструють свої знання і вправляються у вправах з різних предметів. Така гра розвиває мислення розумово відсталих учнів, вміння самотужки знаходити відповіді на питання, самостійно розв'язувати проблемні ситуації.

- «Країна Фантазія» – у комплексі представлені програми тренувального характеру з математики, письма, образотворчого мистецтва тощо. Завдання розраховані на розвиток творчого, просторового, логічного мислення і запропоновані з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів. Програми насичені цікавими ілюстраціями, музичним супроводом, що забезпечують мотиваційну складову та водночас налаштовують дитину на робочий лад.

В.Н. Могильова вважає, що «використання комп'ютерних технологій в спеціальному навчанні пов'язане з вирішенням двох фундаментальних завдань: навчити дітей користуватися новими знаряддями діяльності та використовувати нові комп'ютерні технології з метою корекції порушень та загального розвитку розумово відсталої дитини» [1, с. 46].

Висновки. Отже, на основі аналізу наукової літератури встановлено, що використання комп'ютера в навчально-виховному процесі дозволяє суттєво посилити мотивацію розумово відсталих учнів до навчальної діяльності і зробити доступними для них виконання різноманітних завдань. Однією з головних умов, що сприяє розвитку дітей з порушенням інтелекту в ході роботи на комп'ютері, є її новизна, що стимулює інтерес, породжує активну діяльність дітей означеної нозології. Це призводить до мобілізації психофізіологічних функцій, і на цьому фоні краще відбувається засвоєння нових і закріплення раніше отриманих знань, формування навчальних

навичок. Можливість регулювати пред'явлення навчальних завдань за ступенем складності, оперативне заохочення правильних рішень позитивно позначається на мотивації дитини з порушенням інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Качуровська О. К. Новітні засоби корекції та розвитку мовлення учнів із ТВМ / О. Качуровська // Дефектологія. – 2006. – № 2. – С. 46–49.
2. Легкий О.П. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі / О. Легкий // Дефектологія. – 2002. – № 1. – С. 36–39.
3. Миронова С. П. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту / С. П. Миронова // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 41–45.
4. Холковська І. Л. Корекційна педагогіка / І. Л. Холковська. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. – 328 с.

А. О. Коваленко

Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова
Інститут корекційної педагогіки та психології
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Г. С. Піонтківська**

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВИХ МОВНИХ УЗАГАЛЬНЕНЬ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

Наукова стаття розкриває проблему формування початкових мовних узагальнень у розумово відсталих учнів.

Ключові слова: *початкові мовні узагальнення, розумово відсталі учні, практичні граматичні вправи, слова, що означають назву предмета, ознаку предмета, дію предмета.*

Актуальність проблеми. Розвиток і корекція пізнавальних можливостей учнів з інтелектуальною недостатністю тісно пов'язані з вивченням української мови. Процесу засвоєння мовних знань і мовленнєвих умінь протягом багатьох років приділялася значна увага в дослідженнях проблеми навчання та виховання розумово відсталих учнів (А. Аксьонова, Л. Вавіна, М. Гнезділов, Т. Головіна, В. Петрова, Г. Піонтківська, Т. Ульянова та інші).

На актуальність цієї проблеми неодноразово вказували як педагоги, так і методисти в галузі викладання рідної мови в загальноосвітньому навчальному закладі для розумово відсталих дітей (А. Аксьонова, А. Арушанова, Л. Вавіна, В. Воронкова, М. Гнезділов, Т. Головіна, Н. Кравець, В. Петрова, Г. Плешканівська, Г. Піонтківська, Т. Ульянова).

Недорозвиненість в учнів з інтелектуальною недостатністю пізнавальної діяльності й мовленнєвого досвіду, якісна своєрідність їх мовлення, а також інші психофізичні особливості, – все це значною мірою

ускладнює у них формування початкових мовних узагальнень та засвоєння граматичних понять, зокрема, таких як «слова, що означають назву предмета – іменник», «слова, що означають дію предмета – дієслово», «слова, що означають ознаку предмета – прикметник».

Все викладене вище обумовило вибір теми наукового дослідження.

Мета статті – вивчити та проаналізувати рівень розробленості досліджуваної проблеми в спеціальній психолого-педагогічній та науково-методичній літературі.

Виклад основного матеріалу. В дослідженнях А. Аксьонової, Л. Вавіної, В. Воронкової, М. Гнезділова, Н. Кравець, Г. Піонтківської, В. Петрової, Н. Тарасенко, Т. Ульянової та інших розкриваються деякі аспекти формування граматичних понять в розумово відсталих учнів.

Під розумовою відсталістю Л. Виготський, І. Єременко, Ж. Шиф розглядають стійке порушення пізнавальної діяльності та інших вищих психічних функцій, внаслідок органічного ушкодження головного мозку. При розумовій відсталості має місце провідна недостатність пізнавальної діяльності та, в першу чергу, недорозвинення абстрактного мислення, процесів узагальнення та відволікання в сумісництві з малою рухомістю та інертністю психічних процесів. Темп мислення уповільнений, характерна інертність психічних процесів, відсутня можливість переносу засвоєного в процесі навчання способу діяльності в нових умовах. Недорозвинення мислення впливає на протікання всіх психічних процесів. В процесі сприймання, пам'яті, уваги, страждають, насамперед, функції узагальнення та відволікання, тобто завжди порушуються компоненти психічної активності, пов'язані з аналітико-синтетичною діяльністю мозку [3, 5, 11].

Як стверджував І. Єременко, розумово відсталі діти в більшості випадків починають говорити значно пізніше, період їхньої дошкільної мовленнєвої практики більш короткий, до того ж сам процес оволодіння мовленням у розумово відсталих дітей занадто ускладнений внаслідок неповноцінності їх психічного розвитку. В результаті таким дітям до початку їх шкільного навчання не вистачає такого рівня мовленнєвого розвитку, який забезпечував би успішне засвоєння знань та навичок в галузі мови.

Своєрідність мовленнєвого розвитку дітей обумовлює специфіку системи навчання рідної мови в загальноосвітньому навчальному закладі для дітей з інтелектуальною недостатністю.

Граматичні знання, уміння і навички повинні формуватись з максимальною активізацією мисленнєвих дій. Тільки за такої умови

граматичні знання будуть відігравати провідну роль в оволодінні учнями мовленням. Розвиток мовлення у молодших школярів багато залежить від розвитку у першокласників мовленнєвого слуху. Фонетичний і звуко-буквенний аналіз повинні виступати не як самоціль, а бути для учнів важливим засобом оволодіння початковими вміннями з читання та письма, а пізніше і графікою, орфоепією і орфографією [5].

Спираючись на положення Л. Виготського, Ж. Шиф, можна вважати, що формування складних видів психічної діяльності у розумово відсталих дітей, при всій його своєрідності, проходить ті ж основні закономірності, що і в нормі [3, 11].

У роботах Г. Сухаревої, Г. Трошина та інших розглядаються особливості розвитку уваги розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. На їх думку, при розумовій відсталості страждає і довільна і мимовільна увага. Слабкість довільної уваги пов'язана зі слабкістю волі і виражається в прагненні дитини обійти труднощі, не намагаючись їх перебороти. Довільна увага при розумовій відсталості погано фіксується і легко розсіюється. Мимовільна увага більш збережена, але і вона відрізняється своєрідним розвитком.

Проблему особливостей формування відчуттів розумово відсталих дітей розкрили В. Лубовський, О. Лурія, Л. Новікова та інші. Зокрема, вони зазначали, що у розумово відсталих учнів значно повільніше, ніж у нормі відбувається розвиток усіх психічних процесів, у тому числі і відчуттів. У зв'язку з порушенням роботи центральної нервової системи спостерігаються дефекти у сфері моторики: слабкість, уповільненість, напруженість рухів, порушення рухових відчуттів. Особливо це виявляється при необхідності одночасно робити ряд рухових актів і контролювати їх. Зустрічаються також порушення і інших аналізаторів: зорового, слухового, мовленнєвого.

М. Феофанов, В. Сумарокова акцентували увагу на тому, що число помилок при відтворенні текста значно зростає у процесі читання «про себе», і чим доступніше для дитини текст, тим більш точно вона його відтворює.

На їх думку, для розвитку мислення у дитини повинно бути сформовано ряд розумових операцій, зокрема: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, абстрагування.

Особливості розвитку мовлення розумово відсталих учнів розкривалися в працях В. Петрової, Н. Тарасенко, С. Гончаренко та інших, які зазначали, що у розумово відсталих учнів спостерігається запізнення формування всіх етапів мовленнєвої діяльності, і як наслідок, більш пізній

розвиток фонематичного слуху; неузгодженість між усіма видами діяльності і мовленням; затримка активного мовлення; порушення фонематичних засобів мови, звуковимови. Слабко представлені засоби виразності, спостерігаються непотрібні паузи, повтори слів-паразитів, монотонність; часто зустрічається неправильний розвиток мовленнєвих органів, іноді навіть потрібна хірургічна допомога [9].

Як показали дослідження М. Гнезділова, Р. Лалаєвої, В. Петрової, Е. Соботович, у розумово відсталих школярів спостерігається несформованість граматичної будови мовлення, що проявляються в аграматизмах, у труднощах виконання багатьох завдань, які вимагають сформованості граматичних узагальнень. Недостатньо сформованими виявляються і морфологічні форми, словозміни і словотворення, синтаксичні структури речення.

Важливого значення, на думку А. Аксьонової набуває формування початкових мовних узагальнень у розумово відсталих учнів, які повинні базуватися на наочно-практичній діяльності учнів. І це є досить важливою вимогою мовленнєвого розвитку розумово відсталих учнів в процесі використання системи практичних граматичних вправ. Недоліки мовленнєвого розвитку розумово відсталих школярів, їх бідний словниковий запас, невміння використовувати правильні синтаксичні конструкції, будувати повні речення, – все це пов'язано, в першу чергу, із неправильним сприйманням оточуючого світу, явищ і їх взаємозв'язків.

На думку А. Аксьонової, засвоєння мовних знань на рівні початкових мовних узагальнень повинно базуватися на спостереженнях за навколишньою дійсністю. Для формування початкових мовних узагальнень у 4-х класах, вона пропонує використовувати практичні граматичні вправи, які в подальшому сприятимуть розвитку граматичних понять і граматичних категорій.

У розумово відсталих учнів молодших класів не потрібно формувати теоретичних узагальнень, вважає А. Аксьонова, а необхідно виконувати лише практичні граматичні вправи, які спрямовані на закріплення і запам'ятовування предметів, дій та ознак, які характерні для даного мовного явища. Що стосується організації спостереження за певним мовним матеріалом, виділення ознак вивченого явища і його термінологічного позначення, ця діяльність школярів слугує основою для усвідомлення початкових мовних узагальнень [1].

На думку відомих методистів А. Аксьонової, М. Гнезділова, Л. Вавіної, В. Воронкової, В. Петрової, Т. Ульянової, серйозні недоліки спостерігаються

і в розвитку лексичної сторони мовлення: бідний словниковий запас, недостатнє оволодіння значенням слів, невміння їх використовувати в своєму мовленні. Таким чином, порушення мовлення в розумово відсталих учнів характеризується як системне, як таке, що негативно впливає на розвиток всіх функцій мовлення.

У молодшому шкільному віці, зазначає В. Петрова, значно розширюється коло слів, якими позначаються предмети навколишнього світу, явища, їх ознаки, способи вживання, дії, процеси, але далеко не всі з цих слів усвідомлюються учнями. Тільки 10-18% учнів І–ІІІ класів наближають визначення слів до наукових [9].

Враховуючи вищезазначене, одним з основних завдань навчання української мови в загальноосвітньому навчальному закладі для дітей з інтелектуальною недостатністю є розвиток та корекція мовлення та мислення цієї категорії учнів.

Т. Ульянова акцентувала увагу на тому, що розумово відсталі учні неспроможні узагальнювати поняття без спеціально створених для цього умов. Вона вважає, що граматичні поняття і орфографічні правила повинні бути елементарними; ці навички повинні вироблятися в учнів поступово і розвиватися при переході з класу в клас; граматичні поняття передбачають сформованого попереднього мовленнєвого досвіду в учнів, шляхом спостережень, аналізу конкретних прикладів і використовуються при розв'язанні практичних мовленнєвих завдань; вивчення граматики повинно бути пов'язаним з розвитком різних видів мовленнєвої практики учнів (як усної, так і писемної). Вона зазначала, що загальний зміст навчання граматики учнів 4-х класів спрямований на практичне засвоєння деяких елементарних норм літературного мовлення і правопису. Таке спрямування характеризується двома ознаками: опорою на мовленнєвий досвід учнів та практичне використання здобутих знань у власному мовленні учнів [10].

Як показали результати проведеного дослідження Г. Піонтківською, розумово відсталі учні притаманні незначні можливості в звуковому аналізі слів. Їх слухове сприймання відрізняється нечіткістю, слабкою диференціацією, помилковістю у вимові. Більшість учнів не в змозі визначати звуковий склад слів, тим більш визначати послідовність звуків у слові. Автором встановлено, що оволодіння правописом викликає значні труднощі в учнів тому, що в них не сформований первинний самоконтроль. Процес оволодіння правописом і граматичними поняттями ускладнюється ще і слабкими можливостями в зв'язних висловлюваннях, якими учні не

володіють із-за бідності словникового запасу, недорозвиненням усного мовлення в цілому [8].

Сучасна програма з української мови для 2-4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із інтелектуальною недостатністю побудована з урахуванням вікових і пізнавальних можливостей цієї категорії учнів і передбачає ті труднощі, які виникають в них при засвоєнні граматичних понять. Навчання української мови в 2-4-х класах передбачає пропедевтичні періоди, протягом яких учні практично засвоюють необхідні відомості про звуки і букви мови – голосні /наголошені і ненаголошені/ і приголосні /тверді і м'які, дзвінки і глухі/, про поєднання їх у складах і словах. Одночасно вони ознайомлюються з поняттями «слова – назви предметів», «слова – назви дій», «слова – назви ознак» і поняття про речення. Цих знань учні набувають на конкретному мовному і мовленнєвому матеріалі, аналізуючи слова і речення [6].

Висновки. Таким чином, деякі аспекти проблеми формування початкових мовних узагальнень у розумово відсталих учнів постійно розглядалися вченими-дефектологами і певним чином висвітлені у спеціальній психолого-педагогічній літературі.

У спеціальній літературі, на нашу думку, достатньо повно зроблена спроба пошуку методів і прийомів роботи з формування початкових мовних узагальнень в розумово відсталих учнів на матеріалі вивчення тем: «Слова – назви предметів», «Слова – дії предметів», «Слова – ознаки предметів». Найбільш ефективними є розробки досліджень А. Аксьонової, В. Воронкової, Л. Вавіної, М. Гнезділова, Н. Кравець, Г. Піонтківської, В. Петрової, Н. Тарасенко, Т. Ульянової та інших. Авторами відмічаються труднощі, які виникають в учнів в процесі засвоєння даних граматичних тем, розкриваються деякі аспекти формування граматичних понять в учнів. Ці труднощі ускладнюються також своєрідністю загального і мовленнєвого розвитку, недорозвиненням пізнавальної діяльності цієї розумово відсталих учнів, пізнім розвитком мовлення, його якісною своєрідністю, а також іншими психофізичними особливостями, що утруднюють процес формування початкових мовних узагальнень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : Учебник для студентов дефектологического факультета педвузов / Аксенова А. К. – М. : Гуманитарное издание центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с. – Коррекционная педагогика.
2. Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы: пособ. для учителя / Воронкова В. В. – М. : Просвещение, 1988. – 110 с.

3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Выготский Л. С. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
4. Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / Гнездилов М. Ф. – М. : Просвещение, 1965. – 272 с.
5. Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / Еременко И. Г. – К. : Рад. шк., 1972. – 130 с.
6. Кравець Н.П. Програми для 2 – 4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей / Кравець Н. П. – К. : Видавництво «Неопалима купина», 2006. – Ч. 1. – 336 с.
7. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок / Лурия А. Р. М : Изд. АПН РСФСР, 1960. 202с.
8. Піонтківська Г.С. Шляхи підвищення ефективності навчання правопису учнів молодших класів допоміжної школи: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: спец. 13.00.03. «Спеціальна педагогіка» / Г С. Понтківська. – К. : НПУ, 1991. – 16 с.
9. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / Петрова В. Г. – М. : Педагогика, 1977. – 180 с.
10. Ульянова Т.К. Методика викладання граматики і розвитку мовлення учнів допоміжної школи / Ульянова Т. К. – К. : КДПІ, 1990. – 96с.
11. Умственное развитие учащихся вспомогательной школы / [Под ред. Шиф Ж. И.] – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961.- 182 с.

С. М. Комлик

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

Науковий керівник – доктор пед. наук,
професор **С. П. Миронова**

РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ

У статті висвітлено вплив методів ейдетики на розвиток пам'яті розумово відсталих учнів та розглянуто методику вивчення віршів напам'ять засобами художньо-образного мислення.

Ключові слова: ейдетика, художньо-образне мислення, розвиток пам'яті, вивчення віршів, розумово відсталі учні.

Актуальність. На сучасному етапі основною стратегічною метою державної освітньої політики є підвищення якості та доступності освіти, яка повинна відповідати вимогам інноваційного розвитку, створенню кожному громадянину такого освітнього середовища, яке б забезпечило його успішну соціалізацію незалежно від психофізичного стану та розвитку. Однією з цілей корекційної освіти є створення сприятливих умов для розвитку дітей з вадами інтелекту, становлення дитини як особистості, готової до самореалізації, формування її життєвої компетентності. Особливо це стосується школярів молодших класів, початок навчання яких є фундаментом реалізації вищеозначених цілей. Вчителям-практикам

необхідно створити умови та застосовувати на практиці такі методи навчання, які могли б найефективніше сприяти організації цілеспрямованої роботи з розвитку дітей з розумовими вадами.

Аналіз літературних джерел свідчить, що новітні технології формують новий підхід до викладання багатьох предметів у спеціальних школах, надають можливість дитині-олігофрену легко, комфортно, із задоволенням оволодівати знаннями та максимально реалізувати свої здібності.

Багато хто думає, що ейдетика – це «плід» ХХІ століття. Але насправді своїм корінням вона сягає ще в епоху Древньої Греції, адже ще в працях мислителів Античності можна прочитати про ейдетiku як явище, яке дозволяє відтворювати наочні образи предметів та явищ через деякий проміжок часу. Теорія ейдотехніки була створена в Марбурзькій психологічній школі в Німеччині у 20-40 р.р. ХХ століття. Засновником цього вчення став Е.Менш [7], який стверджував, що ейдетизм як різновид образної пам'яті є закономірною стадією дитячого розвитку. Значення ейдетики досліджували П.Блонський, Л.Виготський [2;3]. Значний внесок в актуалізацію ейдетики в Росії зробив талановитий педагог І. Матюгин [4]. У вітчизняній освіті дану теорію пропагує Є.Антощук [1], який став засновником Української школи ейдетики «Мнемозіна». Він проводив заняття з розвитку пам'яті з молодшими школярами, які мають психічні патології. Об'єктивні дані засвідчують, що поведінка і нейродинаміка мозку дітей у процесі проведення занять значно покращилась.

Виклад основного матеріалу. Вченими загальної педагогіки і психології досліджено позитивний вплив на розвиток психічних процесів дитини, а саме – пам'яті, в нормальному онтогенезі. У той же час, у корекційній педагогіці та психології вплив ейдотехнології на розвиток розумово відсталості дитини не досліджено. Тому й було обрано цю тему дослідження, метою якого є вивчення впливу методики ейдетики на розвиток психічних процесів дітей-олігофренів.

На початковому етапі впровадження ейдетики ми застосували методику вивчення віршів напам'ять з використанням мнемотаблиць, але з деякими змінами, враховуючи специфіку аномального розвитку дітей-олігофренів, та зробили перші висновки щодо використання ейдотехніки в навчальному процесі. Саме це і висвітлено у статті.

Успішність навчання, передусім, залежить від рівня розвитку таких психічних процесів як пам'ять, увага, мислення, сприймання, уява. Всі ці пізнавальні процеси взаємопов'язані між собою і піддаються комплексному впливу під час навчального процесу. Одним із основних

пізнавальних процесів у структурі навчальної діяльності є пам'ять, як одна з найважливіших функцій, яка проявляється у здатності збереження, відтворення людиною сприйнятих знань, відомостей, переживань. Характерними ознаками пам'яті дітей-олігофренів є: звужений обсяг запам'ятовування, який залежить від складності матеріалу, низька продуктивність мимовільного та довільного запам'ятовування, яке знижується через пасивне ставлення до змісту матеріалу, швидке забування вивченого внаслідок недостатньо міцних нервових зв'язків, недостатнє усвідомлення виучуваного. Для засвоєння шкільного матеріалу необхідно мати добре розвинену словесно-логічну пам'ять з образними і емоційними компонентами. Прихильний до ейдетики педагог може задіювати необмежені резерви мислення дитини, розвиваючи її природну здатність мислити образами.

Перший помічник пам'яті – це цікавість, завдяки якій діти запам'ятовують все незвичне, яскраве, красиве, тобто те, на що звертається саме мимовільна увага. Саме цим і потрібно керуватися у розвитку дитячої пам'яті. Важливо пам'ятати про те, що матеріал, який викликає позитивні емоції, запам'ятовується швидше та міцніше, адже при позитивних емоціях людина здатна запам'ятовувати в два рази більше. Мимовільно запам'ятовується не тільки те, що нас вразило, але й те, що виконується активно, піднесено, творчо, захоплено.

Діти сприймають і, відповідно, запам'ятовують інформацію через світ образів, адже права півкуля головного мозку розвивається у дітей швидше і краще, тому у дітей переважають образний та емоційний види пам'яті. Тому молодші школярі краще запам'ятовують наочний матеріал, ніж словесний. А якщо словесний підкріплюється наочними образами чи символами, то засвоєння такого матеріалу покращується.

Мислення у молодших школярів також має характер конкретності, є наочно-дійовим, тому для повного усвідомлення дитині потрібен предмет або його зображення. Попробуємо об'єднати ці компоненти і отримаємо «формулу ейдетики»:

Образна уява + позитивні емоції = засвоєна інформація.

Ейдетика – це наука про побачене[8]. Уміння яскраво уявляти та фантазувати – це і є наука ейдетика, завдяки якій можна правильно запам'ятовувати та легко пригадувати будь-яку інформацію. Ейдетизм – уміння відтворювати те, що зникло з поля зору. Методика ейдетики є комплексом систематизованих ігор-вправ, які розвивають та відновлюють здатність сприймання через образність.

У ейдетиці використовують різні методи :

1. За методом Цицерона, слова чи інформацію, що треба запам'ятати, рекомендують «залишати» на стінах класу, особистої кімнати, добре відомій місцевості тощо. Наприклад, треба запам'ятати такі слова: подушка, місяць, машина, монета, ведмідь. Що ми робимо за цим методом: подушку «кладемо» в лівий куток кімнати, місяць «чіпляємо» на люстру, машину «ставимо» під стіл, монету кладемо в кишеню, ведмедя «садимо» на диван. Після того, як ми «розселили» по кімнаті всі слова, можна приступати до пригадування, подумки «проходимо» по кімнаті і пригадуємо все, що треба було запам'ятати.

2. Метод невербальних асоціацій працює за принципом «звук + зображення»: діти роздивляються різні зображення під звуковий супровід (мелодію, запис природніх шумів та звуків). Потім, переглядаючи малюнки, «списують» шуми, а після цього за шумами, які знову звучать, згадують зображення, з якими конкретні шуми були пов'язані по волі їх фантазії.

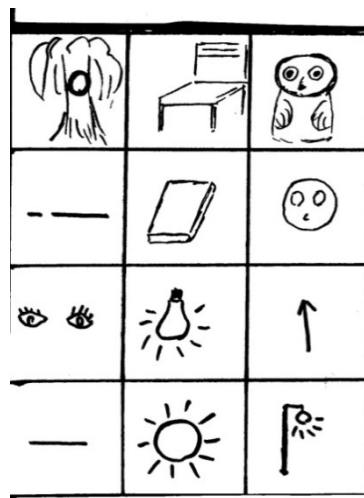
3. Метод послідовних асоціацій дозволяє вивчити будь-яку кількість слів, варто тільки навчитися фантазувати, придумувати «якусь нісенітницю», пов'язуючи послідовно між собою задані слова чи малюнки. Наприклад, треба запам'ятати такі слова: слон, велосипед, крила, качка, валіза, джинси, виноград, вовк. Читаємо перше слово, уявляємо собі слона, який їде на велосипеді, раптом у велосипеда виросло крило і він піднявся у повітря, по дорозі зустріли качку з валізою, раптом валіза відкрилася, з неї випали джинси і впали на виноград, який їв вовк.

4. Метод піктограм передбачає зображення слів через прості малюнки, значки, в яких виділяються суттєві ознаки предмета чи поняття – така собі «шпаргалка чи підказка».

Саме цей метод ми взяли за основу, розробляючи методику запам'ятовування різного навчального матеріалу для розумово відсталих дітей. Застосування образів-символів ураховує відоме вчення Л.Виготського про «зону найближчого розвитку». Спочатку дитина вчить слово, спираючись на певний образ, потім спирається лише на образ, а згодом обходиться без нього. Сутність методу полягає в тому, щоб за допомогою малюнка-асоціограми, слова-підказки чи міні-казки придумати такий образ, щоб слова, поняття, числа легко згадувались та вживались в активному мовленні. Так, при ознайомленні учнів із сіткою зошита та елементів букв рядки перетворюються на річки, похилі палички на шпали на рельсах, похила паличка з заокругленням внизу на гачки для ловлі риби тощо. При вивченні писаних літер буква М перетворюється на метелика,

С – на місяць та парус, Л – на дзвіночки тощо. Наприклад, під час списування тексту дитина забула, як пишеться та чи інша літера, то вчитель підказує тільки образ, з яким асоціюється буква, і учень швидко згадує написання літери. Під час вивчення цифр, наприклад, 2 перетворюється на лебедя, 4 – на перевернутий стілець, 5 – на парус тощо. Навчання проходить у цікавій формі гри, з позитивним настроєм, що сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, до того ж, при таких формах роботи діти менше втомлюються і підвищується їхня працездатність.

Для швидкого вивчення віршів чи текстів напам'ять створюються таблиці схем-образів або їх ще називають мнемотаблиці. Сутність методу полягає в наступному: на кожне слово чи маленьке словосполучення підбирається малюнок чи зображення, тобто, весь вірш «замальовується». Вчитель читає – дитина слідує за малюнками. Після цього учень по пам'яті, використовуючи зображення, відтворює текст вірша. На початковому етапі вчитель пропонує готову схему, а по мірі навчання діти активно включаються в процес створення таких схем-підказок.



Наведемо приклад такої схеми:

У дуплі сидить сова, в неї мудра голова,
Очі світяться вгорі, ніби жовті ліхтарі.

Але, оскільки, розумово відсталим дітям на початковому етапі важко розшифровувати знаки- символи, ми вирішили подати текст в яскравих кольорових малюнках. Наприклад: вірш В. Сосюри «Любіть Україну» (1 стовпчик).

Любіть Україну, як сонце, любіть,
Як вітер, і трави, і води.
В годину щасливу і радісну мить,
Любіть у годину негоди.

Ми бачимо суттєву різницю в подачі образів для запам'ятовування.

Чому ми схилиємося до думки, що мнемотаблиці мають бути кольоровими? Адже ми знаємо, що на розумову діяльність людини впливають кольори, а саме: червоний – стимулює психічну діяльність, використовується для короточасної активізації, жовтий та зелений – підвищують пізнавальний інтерес, зосередженість, стимулюють зір, синій створює сприятливі умови для розумової діяльності, фіолетовий загострює спостережливість. Нашою метою є передусім корекція вад психофізичного розвитку.



На початкових етапах роботи за даною методикою варто використовувати саме таку подачу мнемотаблиці, а вже пізніше, коли діти звикнуть до такого алгоритму вивчення віршів, можна підключати і схематичне зображення предметів, явищ, дій, але обов'язково в кольоровому варіанті. Такі схеми наочно демонструють простоту і користь в розвитку пам'яті та інших психічних процесів у дітей з особливими освітніми потребами за допомогою зорового образу.

Ейдетика + мнемотаблиці = успішність та розвиток.

На разі розглянемо детальніше методику вивчення віршів напам'ять за мнемотаблицями на прикладі згадуваної вище поезії В.Сосюри «Любіть Україну». За програмою даний вірш вивчається у 4 класі допоміжної школи. Після традиційних видів роботи над віршем, а саме: підготовчої бесіди до сприймання вірша, слухання дітьми зразка виразного читання напам'ять, смислового та лексико-стилістичного аналізу, читання вірша дітьми, приступаємо до вивчення його напам'ять. Спочатку потрібно розтлумачити схему, для цього краще малюнки відкривати по черзі на схемі, прикріпленій до дошки, бо в разі показу цілої схеми розсіюється увага і знижується рівень усвідомлення. Пропонуємо дітям завдання:

- Прочитайте перший рядок вірша. (Любіть Україну, як сонце любить.)
- Як би ви зобразили, намалювали слово «любить»?

Зазвичай діти асоціюють це слово із зображенням серця. Якщо їм важко, то педагог має допомогти дітям, потім підкріплюємо відповідь яскравим малюнком серця та ін. згідно тексту 1 рядка вірша. Відкриваємо всю малюнкову фразу, повторюємо рядок 2-3 рази разом, потім індивідуально. Мнемотаблиця поки що знаходиться постійно перед очима дітей. Аналогічно працюємо з рештою тексту: 2 рядок, 3- 4, так повторюємо перший стовпчик. Після цього пропонуємо дітям закрити очі і уявити малюнки перед собою, в цей час педагог роздає індивідуальні мнемосхеми, такі ж, але меншого розміру. Далі, після того, як відкрили очі, пробуємо прочитати текст напам'ять, пропонуємо дітям не підглядати у схему. Якщо якійсь дитині складно, то вона відкриває таблицю, решта розказує без підглядання. Наголосимо, що індивідуальні мнемотаблиці потрібні для повторення вірша на самопідготовці та перед сном. Аналогічно працюємо далі за змістом до вивчення всього тексту поезії. В залежності від складу учнів (за умови зовсім низького рівня розвитку) можна на уроці почати роботу з вивчення вірша, а на самопідготовці вивчення вірша продовжити (допомогати буде вихователь). Варто зауважити, що вихователь також має володіти методикою ейдетики, щоб почате на уроці підкріплювалося в позаурочний час. Тільки за умови співпраці вчителя та вихователя будуть позитивні результати роботи.

Застосувавши дану методику вивчення віршів на практиці, можемо впевнено сказати, що така форма роботи над текстами, має позитивні результати. Всі діти, з якими ми працювали за даною методикою, успішно вивчили задані поезії, при чому, діти з легкістю згадали вірші через деякий проміжок часу, чого не могли зробити раніше з вивченими віршами звичайним способом, їх вони швидко забувають. Отож, ми можемо говорити і про міцність вивченого матеріалу таким способом.

Висновки. Підсумовуючи вище сказане, можемо сказати, що застосування на практиці ейдетикотехнології має позитивні результати у плані корекційного впливу на психічні процеси розумово відсталих дітей, а саме на процеси пам'яті, уваги, мислення, сприймання, уяви та мовлення учнів з вадами психофізичного розвитку. Використання методів ейдетики дозволяє говорити про те, що навчання стає більш природним і гармонійним по відношенню до закладеного самою природою процесу розвитку людського мозку. Застосування цієї методики роботи зменшує психологічне напруження, а процес навчання стає невимушеним, захоплюючим і необтяжливим.

Перспективним напрямом вивчення проблеми вбачаємо організацію системних досліджень з впровадження ейдетики у навчання школярів з вадами інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антощук Е. В. Знакомтесь, ваша пам'ять: Скорая помощь от украинской школы ейдетики «Мнемозина» / Е. В. Атощук. – К.: Вирій, 2005. – 135с.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 279с.
3. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. Хрестоматия по общей психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 386с.
4. Омельчук Л. П. Як розвинути пам'ять вашої дитини / Л. П.Омельчук, О. О.Ткаченко. – Х.: Вид-во «Ранок», 2009. – 128с.: іл. – (Сімейна психологія).
5. Шорохова В. Розвиток уваги розумово відсталих школярів за допомогою використання жестів / В. Шорохова// Дефектолог. – 2012. – №9. –С. 9.
6. Лазаренко Л. Ознайомлення із сіткою зошита та елементами букв / Л. Лазаренко. // Дефектолог. – 2012. – №5.–С. 50.
7. www.logopedu.com.ua.
8. <http://school16.org/eydetika-tvorch-laboratoriya-vchitelya-sheleshey-sp>.

Ю. М. Косенко

Сумська спеціальна загальноосвітня школа,
вчитель історії

РОЗУМОВО ВІДСТАЛИЙ УЧЕНЬ ЯК СУБ'ЄКТ ІНТЕРАКТИВНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ

У статті описується дидактична гра як інтерактивний метод навчання у спеціальному закладі, розкривається діяльність школярів з вадами інтелекту на основних етапах дидактичної гри.

Ключові слова: дидактична гра, діяльність, розумово відсталі учні.

Актуальність. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти особливо актуальною постає проблема підвищення ефективності навчання дітей з вадами інтелекту. Методи навчання, які сприяють розвитку пізнавального інтересу у розумово відсталих дітей, мотивують їх до навчання, активізують розумову активність учнів, повинні відігравати провідне місце у навчально-виховному процесі. До зазначених дидактичних методів належить і навчальна гра.

На думку К. Баханова [1], Ж. Глозман [2], М. Кларіна [3], О. Пометун [5], О. Попової [6] дидактична гра є інтерактивним методом навчання, забезпечуючи умови постійної, активної взаємодії школярів з вадами інтелекту, орієнтуючи вчителя та учнів на спільну навчальну діяльність, рівну взаємодію, спілкування, взаємне навчання, де учень і вчитель є рівноправними суб'єктами. Інтерактивна взаємодія виключає

домінування вчителя над учнями, не припускає існування «єдиної правильної думки», дозволяє помилятися у пошуках правильної відповіді. Дидактична гра створює комфортні умови навчання, у яких дитина відчуває інтерес, власну успішність, що перетворює навчання у задоволення, а освітній процес робить значно ефективнішим.

Інтерактивне навчання у спеціальній школі організовується з урахуванням включення у навчальний процес всіх учнів класу без винятку. Намагаючись розв'язати ігрове завдання кожний вносить свій індивідуальний внесок. Навчально-ігрова діяльність передбачає обмін між дітьми знаннями, ідеями, досвідом, способами діяльності, взаємним контролем і оцінюванням здобутків (власних, товаришів по команді, суперників). У спеціальній школі для ефективного досягнення дидактичних цілей важлива активна участь розумово відсталих учнів на всіх етапах дидактичної гри.

Метою статті є дослідження етапів дидактичної гри та видів діяльності учнів спеціального закладу під час використання даного інтерактивного методу навчання.

Виклад основного матеріалу. У дослідженнях Є. Вайнруб, Г. Плешканівської, О. Савченко, В. Стратан відмічається ефективність методу дидактичних ігор у навчанні дітей з психофізичними вадами. Автори підкреслювали доцільність таких ігор, які не вимагають тривалої підготовки та запам'ятовування громіздких правил.

М. Циренова підкреслювала важливість систематичного використання ігор у вирішенні дидактичних завдань, а Н. Конишева відмічала вплив систематичного використання одностипних ігор на формування міцних, усвідомлених інтелектуальних установок.

У працях Л. Борзової, А. Єрмоленка, І. Кучерук, О. Мокрогуза та інших зазначається, що використання інтерактивних методів ефективно на таких етапах занять, як перевірка домашнього завдання, вивчення нового матеріалу, закріплення й повторення вивченого матеріалу, систематизація, узагальнення та перевірка нових знань і вмінь.

Аналіз досліджень І. Кучерук та М. Нечкіної [4] дає підстави стверджувати про важливість методично правильно організації занять ігрової форми. Науковці відмічали продуктивність інтерактивних методів у засвоєнні навчального матеріалу не тільки на рівні відтворення чи перетворення, але й на рівні творчого пошуку.

На нашу думку, діяльність суб'єктів ігрового процесу, відповідно до ролей чи правил, є взаємопов'язаною та має свої завдання і відмінності на конкретних етапах проведення дидактичної гри. Основною метою діяльності учнів є досягнення ігрового результату, який втілюється у виконанні або невиконанні ігрового завдання. У разі невиконання або часткового виконання школярами ігрового завдання, вчитель проводить його корекцію на наступну гру. На відміну від традиційної системи навчання, дидактичне завдання у грі здійснюється через ігрове завдання, визначаючи ігрові дії.

Відповідно до етапів дидактичної гри планується навчально-ігрова діяльність учнів:

1) у підготовчій частині, яка відбувається перед проведенням гри пріоритетна діяльність належить педагогу, який готує загальний задум і стратегію гри, розробляє сценарій, план, інструкції. Діяльність учнів полягає у засвоєнні правил гри, вивченні ролей, допомозі вчителю у виготовленні ігрових реквізитів, оформленні зовнішнього вигляду класу тощо. У разі проблем з усвідомленням інструкцій, ігрових правил, інших вимог розумово відсталою дитиною, кожний учень може розраховувати на індивідуальну консультацію;

2) на вступному етапі, який відбувається безпосередньо на уроці, діти ще раз фронтально вислуховують правила і можливості гри, ролі окремих учнів, ними усвідомлюється загальний ігровий напрямок. На даному етапі дидактичної гри учні входять в умовну ситуацію, ігровий стан;

3) у основній частині, яка відбувається під час гри, пріоритетну роль відіграють діти. Зазначений етап характеризується участю всіх учнів класу в ігрових діях. На цьому етапі відбувається розгортання ігрового сюжету, діти немов би «проживають» ситуацію в її ігровому втіленні, діють за ігровими правилами. Вчитель в цей час координує, корегує, опосередковано керує ігровими діями учнів, залучає їх до активної участі у грі тощо;

4) на заключному етапі – відбувається вихід дітей з умовного, ігрового стану. На цьому етапі проводиться аналіз гри, оцінка та самооцінка учасників, обговорюється результативність ігрових дій учнів. Учні, за сприяння вчителя, підводять підсумки, намагаються об'єктивно оцінити результати гри.

Діяльність учнів спеціальної школи на етапах дидактичної гри проілюстрована у схемі (рис. 1).

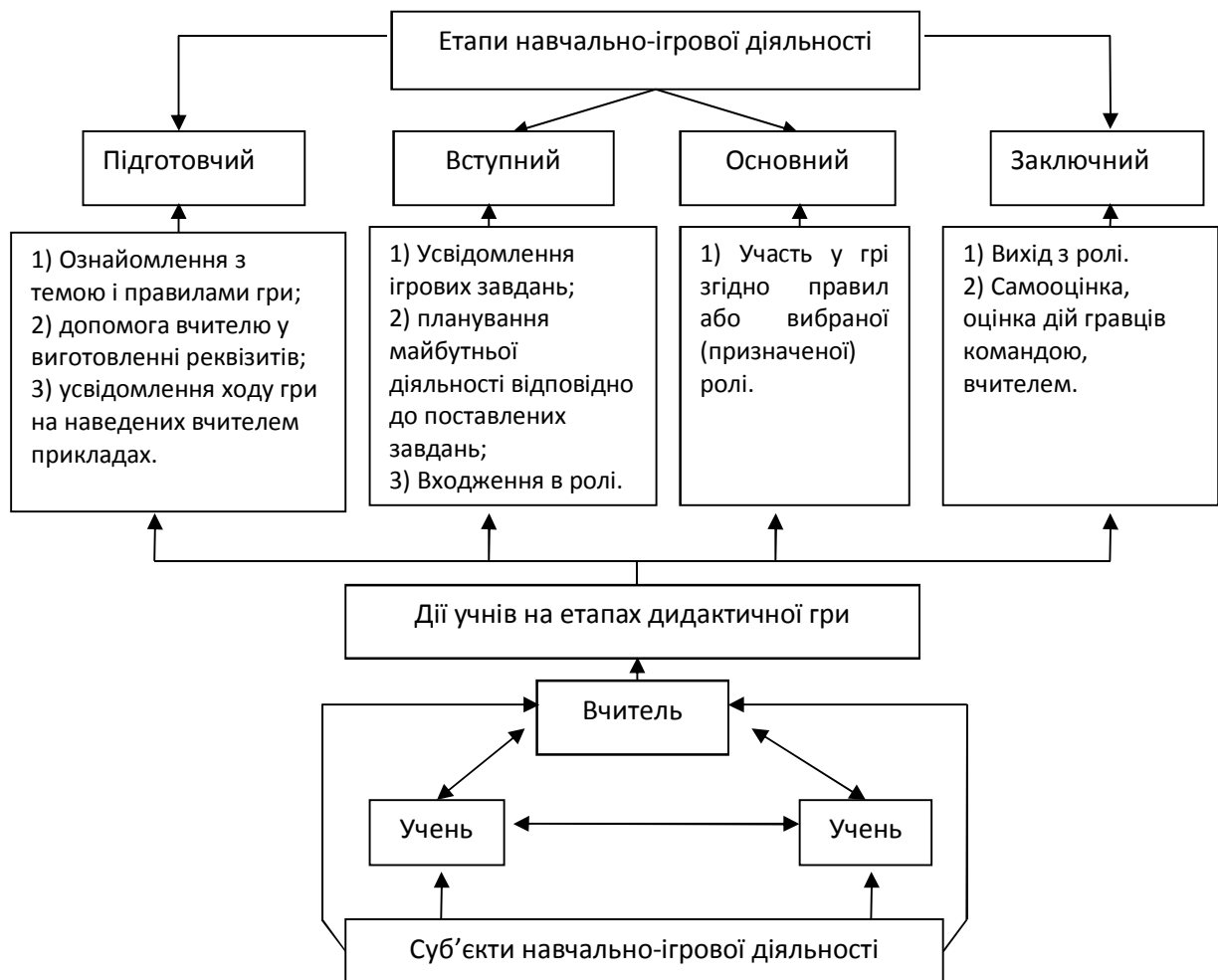


Рис. 1. Діяльність школярів у дидактичній грі

Висновки. Таким чином, діяльність учнів спеціального освітнього закладу при проведенні дидактичної гри включає у себе:

- 1) усвідомлення правил гри, вивчення ролей, допомога вчителю у виготовленні ігрових реквізитів, оформленні зовнішнього вигляду класу;
- 2) закріплення правил і можливостей гри, усвідомлення загального ігрового напрямку, входження в умовну ситуацію, ігровий стан;
- 3) участь у грі за правилами;
- 4) обговорення ходу гри, підведення підсумків, аналіз дій учнів та самоаналіз власної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі / К. О. Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 328 с.
2. Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе / под ред. Ж. М. Глозман. – М. : В. Секачев, 2006. – 96 с.
3. Кларин М. В. Инновации в обучении. Метафоры и модели : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.

4. Кучерук И. В. Учебные игры на уроках истории / И. В. Кучерук // Преподавание истории в школе. – 1989. – № 4. – С. 91–99.

5. Методика навчання історії в школі / [авт. тексту : О. І. Пометун, Г. О. Фрейман]. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.

6. Попова Е. П. Игровые методы обучения профессиональной подготовке студентов институтов физической культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – М., 2004. – 177 с.

Н. О. Костюк

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано методичні рекомендації щодо створення психолого-педагогічних умов для забезпечення корекційного спрямування уроків трудового виховання.

Ключові слова: *трудове виховання, навчально – виховний процес, розумово відсталі діти.*

Актуальність проблеми. Проблема формування трудового виховання в спеціальній школі належить до споконвічних і глобальних проблем. Це основа всієї навчально-виховної і корекційної роботи. Міркування про трудове виховання знаходяться у творах відомий філософів Платона та Аристотеля. В умовах спеціально організованого навчання, трудове виховання учнів розглядається як важливий засіб корекції, розвитку і формування особистості розумово відсталих учнів, підготовки їх до трудової діяльності після закінчення школи.

Сучасні дослідження проблеми підготовки учнів до трудової діяльності відображені у працях В. Бондаря, Н. Гундарьова, В. Крюкова, О. Сахно, Л. Сущенко; медико-біологічні аспекти розроблено у дослідженнях М. Амосова, Г. Апанасенко, Н. Борисенко, А. Мартиненко. Психолого-педагогічний аспект формування трудової діяльності школярів розглядали Н. Бібік, Е. Буліч, Л. Волкова, О. Дубогай, В. Оржихівська, Н. Коваль, О. Савченко, С. Свириденко та ін.

Психологічне підґрунтя виховання працьовитості в особистості складають праці Б. Ананьєва, Л. Виготського, І. Кона, О. Леонтьєва, Є. Подольської, С. Рубінштейна. Структуру й механізми формування цієї особистісної якості вивчали вчені І. Бех, Л. Божович, О. Кононко, О. Самесін та ін. Вони вважали, що ця особистісна категорія відбувається у світогляді, переконаннях і є чинником структури особистості та сприяє творчому освоєнню світу [1].

Проблема формування стійких мотивів до трудової діяльності у школярів з вадами інтелекту на даному етапі розвитку олігофренопедагогіки залишається не до кінця вивченою, що зумовило вибір теми статті.

Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій та кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111 U 009399).

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні психолого-педагогічних умов підготовки учнів до трудової діяльності.

Виклад основного матеріалу. Роль фізичної праці в корекції розвитку учнів спеціальної школи важко переоцінити. Фізична праця вимагає від працюючого не тільки фізичного, а й розумового напруження, вона впливає на всі функції людського організму. Трудове навчання і виховання в спеціальній школі ефективно використовуються для формування в учнів таких важливих якостей особистості, як уміння працювати в колективі (зважати на інтереси його членів, узгоджувати їх з власними інтересами), уміння керувати собою в процесі праці. Специфіка навчального процесу в спеціальній школі вимагає тісного зв'язку трудового виховання із загальноосвітніми навчальними предметами. Це необхідна умова високої якості навчання і підготовки до самостійного життя дітей з особливими потребами.

Психологічна підготовка включає виховання, прагнення, охоче виконувати будь-яку роботу корисну для інших, для суспільства, від початку до кінця з повною віддачею сил, добровільно, за власним бажанням, з розумінням суспільної значущості доручення. Основа психологічної підготовки дітей з вадами інтелекту залежить від соціально значущих мотивів, участі школярів у суспільно корисній праці, які представляють внутрішньо усвідомлені спонукання до діяльності. Вони надають їй суб'єктивний сенс.

Найсприятливіші умови для опанування трудовою діяльністю вихованцями спеціальної школи мають заняття з господарсько-побутової, суспільно-корисної праці [3]. Саме тут дитина діє в системі розгорнутих та зовні фіксованих вимог: виконувати певний вид діяльності за визначеними етапами діяльності, осмислити і зрозуміти сутність і значення трудової діяльності. Здійснення будь-якого завдання передбачає такі етапи: аналіз,

планування, організацію, практичне виконання, контроль, оцінку. Сам процес навчання має бути усвідомленим, відповідно урегульованим. Потрібно спеціально організовувати процес трудового виховання, оскільки розумово відсталі учні усвідомлюють та опановують процес праці лише в разі необхідності.

У дітей, що приходять до спеціальної школи, відсутні потреби в акуратному і вірному виконанні завдання. У цієї категорії дітей немає адекватної самооцінки власної праці. З погляду на це, потрібно привчати вихованців до контролю своєї діяльності від початку до закінчення [4, с.10-12]. Вчити вихованців давати оцінку не лише кінцевому результату роботи, але й виконанню кожної операції, вміню помічати свої помилки. Важливо навчити оцінювати не лише свою, а й трудову діяльність інших. Але основою адекватної самооцінки дітей є оцінка результатів трудової діяльності вихователем – за критеріями та вимогами, зрозумілими дитині. Головне – якість виконання трудового завдання. Особливу увагу звертати на затрачений час.

Висновки. Таким чином, корекція вад у розумово відсталій дитині, як і її психічний розвиток в цілому, можливі за умови здійснення нею певної діяльності.

Найсприятливіші умови для опанування діяльністю учнями спеціальної школи мають заняття із трудового навчання. Саме тут дитина діє в системі розгорнутих та зовні фіксованих вимог: виготовити кожний предмет за визначеними етапами діяльності, осмислити і зрозуміти сутність і значення кожного з них для ефективності праці.

Тому важливою умовою формування діяльності в учнів спеціальної школи на заняттях з трудового навчання є керівництво процесом засвоєння кожного етапу (аналізу, планування, організації, практичного виконання, самоконтролю), послідовного їх здійснення під час виготовлення будь-яких об'єктів праці, а це і є основою корекції та розвитку всіх основних сфер психофізичного розвитку учнів з особливими потребами у навчанні та вихованні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамчук Н. Д. Основи здоров'я і фізична культура (теоретичні відомості) / Н. Д. Адамчук – Т. : Підруч. і посіб., 2009. – С. 58–61.
2. Богданова А. Н. Підготовка вчителів до формування в учнів життєвих навичок / А. Н. Богданова // Здоров'я та труд. виховання. – 2007. – № 9. – С. 6– 7, 21–23.
3. Новіков Н. І. Проблеми трудового виховання учнів / Н. І. Новіков // Педагогіка і психологія. – 1999. – №2. – С.103–107.
4. Рудницька І. Р. Трудова діяльність у житті молоді : підлітковий вік / І. Р. Рудницька // Психологія. – 2004. – № 13. – С. 15–25.

5. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для учителів та методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.

С. О. Кириленко

КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа
м. Суми, Сумської області

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті розкривається доцільність використання ігрового матеріалу, наочності, пізнавальної і навчальної гри для забезпечення позитивних умов у вирішенні педагогічних задач з урахуванням можливостей розумово відсталих дітей спеціальної школи; наводяться оцінки вчених-дослідників щодо значення дидактичних ігор в системі навчання та їх ролі у формуванні нових знань, умінь і навичок.

Ключові слова: спеціальна школа, наочно-дидактичний та ігровий матеріал, розумово відсталі діти.

Актуальність. На сучасному етапі розвитку освіти проблема оптимізації та підвищення ефективності навчання дітей з психофізичними вадами є особливо актуальною. Розв'язуючи завдання всебічного розвитку соціально важливих умінь і навичок у розумово відсталих учнів, вчителі наголошують на важливості стимуляції пізнавальної активності, відмічаючи низький рівень мотивації у дітей даної категорії.

Аналіз наукових джерел показує, що учні спеціальних шкіл, як правило, досить тривалий час залишаються на стадії ігрової мотивації, завдяки якій виникає навчальна мотивація, яка і стимулює діяльність дитини до задоволення пізнавальних потреб. [1, 2, 3],

Для підвищення ефективності навчально-пізнавального процесу у спеціальних закладах освіти на різних етапах навчання необхідно розвивати інтерес до навчання, сприяти мобілізації уваги, мислення, мовлення.

Метою статті є визначення умов ефективного використання ігрової діяльності як засобу навчання на уроках соціально-побутового орієнтування (СПО) в спеціальній школі.

Виклад основного матеріалу. В дидактиці наочно-дидактичний та ігровий матеріал визначається ефективним засобом навчання і виховання дошкільників, школярів та підлітків. Цінність ігрової діяльності з використанням наочності визначається тим, що навчальна, корекційно-розвиваюча і виховна функція навчання реалізується не відокремлено, а в органічному зв'язку і єдності [4].

Одним із видів ігрової діяльності є дидактична гра з наочністю, яка дозволяє широко залучати дітей до повсякденного життя в доступних їм формах інтелектуальної та активної практичної діяльності, моральних та естетичних переживань.

Використання гри та наочності на уроках СПО допомагає вирішити цілий ряд проблем, вести вивчення і закріплення матеріалу на рівні емоційного усвідомлення. У грі вдається утримати увагу розумово відсталих дітей до таких предметів, які в звичайних неігрових умовах не цікавлять їх і на яких зосередити увагу не вдається.

Психологічна теорія гри достатньо розроблена в працях таких відомих психологів, як А.К. Аксьонової, Л. С. Вавіної, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, І.Г. Єременко, А. М. Леонтьєва, Г. М. Мерсіянової, С. Я. Рубінштейна та інших, було вказано на освітньо-розвиваючу роль дидактичних ігор в навчанні основам наук і вихованні розумово відсталих дітей, корекції їх пізнавальної діяльності.

У вирішенні питань подальшого покращення навчально-розвивальної, виховної і корекційної роботи спеціальних шкіл для дітей велике значення має те, наскільки глибокі і всебічні знання мають педагоги про цих дітей та їх розвиток. У зв'язку з цим, на перший план виноситься удосконалення методів та прийомів, які використовуються при роботі з дітьми з вадами інтелектуального розвитку. Через це великої уваги набуває розробка таких прийомів та форм роботи, якими б міг вільно користуватися кожний достатньо підготовлений вчитель-дефектолог, вихователь.

В практиці роботи допоміжної школи наочно-дидактичний та ігровий матеріал займає достатньо стійке місце не тільки на уроках української мови, а й природознавства, трудового навчання, соціально-побутового орієнтування. Спостереження та аналіз загальної та спеціальної літератури, дає можливість виділити позитивну оцінку використання наочності та ігор з метою закріплення, удосконалення та розширення знань, умінь та навичок учнів з різних навчальних предметів, в тому числі і з СПО.

Як показує аналіз практичного досвіду, проведеного нами в 5-9 класах комунальної установи Сумська спеціальна загальноосвітня школа, дидактична гра сприяє реалізації виховної мети, привчаючи учнів до відповідальності, формує в них, разом з партнерськими відносинами, відчуття внутрішньої свободи, відчуття дружньої підтримки і прагнення до надання, у разі потреби, допомоги своєму партнеру, що сприяє зближенню учасників гри, поглиблює їх взаємостосунки. Розширюючи межі міжособових відносин, дидактична гра сприяє виникненню творчих

зв'язків між учнями, а також робить об'єктивнішим процес самооцінки, підвищує об'єктивність в оцінці інших.

Висновок. Отже, на сучасному розвитку спеціальної освіти актуальною залишається проблема використання наочно-дидактичного та ігрового матеріалу у навчально-виховному процесі спеціальної школи, зокрема, на уроках соціально-побутового орієнтування. Використання ігрових методик сприяє розвитку пізнавальних інтересів до вивчення програмового матеріалу, формуванню соціально значущих знань, умінь і навичок у дітей з вадами інтелекту, більш успішній інтеграції у соціальне середовище випускників спеціальної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксёнова А. К. Методика обучения русского языка в специальной (коррекционной) школе / А. К. Аксёнова. – М. : ВЛАДОС. – 1999. – 326 с.
2. Блехер Ф. И. Дидактические игры и занимательные упражнения в первом классе / Ф. И. Блехер. – М. : Просвещение, 1964. – 184 с.
3. Богуславская З. М. Психологические особенности познавательной деятельности в условиях дидактической игры / З. М. Богуславская // Психология и педагогика игры дошкольника ; под. ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М. : Просвещение, 1966. – 197с.
4. Коноблевский Н. П. Наглядные пособия как средство обучения в начальной школе / Н. П. Коноблевский. – М. – 1958. – 77 с.

Ю. О. Кримченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – **Т. В. Золотарьова**

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ ПРИ РОБОТІ З ПРИРОДНИМ МАТЕРІАЛОМ НА УРОКАХ РУЧНОЇ ПРАЦІ

У даній статті розглядається вплив роботи з природним матеріалом на процес естетичного виховання та формування естетичних смаків у молодших школярів з інтелектуальною недостатністю на уроках ручної праці.

Ключові слова: естетичне виховання, природний матеріал, молодші школярі з інтелектуальною недостатністю.

Актуальність. Роль естетичного виховання у формуванні особистості, її всебічному розвитку важко переоцінити. Вже в давнину відзначали значення краси в житті та діяльності людини. Винятково великий і різноманітний вплив мистецтва, як найважливішого елементу краси і естетичного ставлення до дійсності, на людину. Воно сприяє розвитку свідомості та почуттів особистості, її поглядів і переконань, відіграє велику роль у формуванні моральності, створює умови для духовного піднесення

людини. Естетичне освоєння дійсності людиною не обмежується однією лише діяльністю в галузі мистецтва: у тій або іншій формі воно присутнє у будь-якій творчій діяльності.

Іншими словами, людина виступає художником не тільки тоді, коли вона безпосередньо створює твори мистецтва, присвячує себе поезії, живопису чи музиці. Естетичний початок закладено в людській праці, в діяльності, спрямованій на перетворення навколишнього життя і самого себе. Естетичний розвиток особистості починається у ранньому віці. Дуже важко формувати естетичні ідеали, художній смак, коли людська особистість склалася. Необхідно звернути особливу увагу на естетичне виховання дітей шкільного віку, починаючи з початкових класів. У зв'язку з цим зростає роль учителів, які, здійснюючи освітній процес, компетентно вирішують виховні завдання, в тому числі завдання естетичного виховання молодших школярів.

На важливість естетичного виховання молоді вказували прогресивні діячі України: Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, І. Огієнко, Г. Сковорода, С. Русова та інші. Над проблемою формування естетичних смаків та національних цінностей працювали чимало педагогів сьогодення, серед яких: В. Довбишенко, П. Дроб'язко, Р. Захарченко, П. Ігнатенко, В. Каюков, В. Кузь, І. Мартинюк, Ю. Руденко, З. Сергійчук, М. Стельмахович, Б. Ступарик, Є. Сявак та інші, як і в основу змісту естетичного виховання вкладали історико-культурну народну спадщину.

Філософські проблеми естетичного виховання особистості дослідили Ж. Масенко, В. Кудін, Л. Левчук, В. Мазепа, О. Семашко та ін.; загальнопедагогічні та психологічні — Т. Аболіна, З. Белоусова, І. Зязюн, О. Дем'янчук, Л. Коваль, Л. Масол, Н. Миропольська та ін. Багато уваги приділялося ручній праці у перших допоміжних школах Петербурга і Москви, організованих Є. Грачовою і М. Постовською. Характеризуючи особливості програми допоміжної школи, М. П. Постовська зазначає, що «вона (програма) передбачає навчання дівчаток домоведенню, а хлопчиків — ремісничій ручній праці».

В сучасних корекційних школах для дітей з інтелектуальною недостатністю трудове виховання учнів широко впроваджується в позакласній і позашкільній роботі, зокрема в гуртках юних натуралістів, юних дослідників, «Умілі руки» тощо. У міру фізичного розвитку учнів залучають до складніших видів трудової діяльності, професійно-трудового навчання, суспільно корисної діяльності. Отже, трудове виховання розумово відсталих учнів здійснюється не тільки на конкретних заняттях з

професійно-трудового навчання, а й в усій позакласній і позашкільній роботі. За такої умови праця стає складовою частиною всього навчально-виховного процесу.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111 U 009399).

Метою статті є розкриття педагогічних умов та обґрунтування змісту діяльності вчителя початкових класів з естетичного виховання молодших школярів на уроках трудового навчання в корекційній школі.

Виклад основного матеріалу. Заняття з трудового навчання дозволяють організувати виховний процес таким чином, щоб не тільки сформувати в учнів готовність працювати в сфері матеріального виробництва, побуту, обслуговування, сільського господарства, але й захопити їх елементами потужної творчості. Реалізація завдань трудової діяльності потребує від учнів виконання низки розумових дій: насамперед усвідомлення мети та кінцевого результату роботи, розуміння інструкцій вчителя, усвідомлення властивостей і призначення матеріалів для роботи, планування практичної діяльності, здійснення контролю за своєю роботою, самооцінки результатів. Посиленню ефективності трудового навчання і виховання розумово відсталих дітей на цих уроках сприяє формування у них інтересу до естетичної складової процесу праці.

У навчальному плані важливо ставити перед учнями естетичну мету (не просто зробити, а зробити гарно), яка стимулює, примушує працювати в творчому режимі, змагатися, а отже, мобілізувати і власні інтелектуальні сили, а не лише практичні уміння й навички. Діти мають відчувати красу своєї трудової діяльності, переживати насолоду від праці. Для цього, передусім, потрібно, щоб вони розуміли корисність своєї праці, отримали її визнання, переконались в її важливості. Кожен вибір учнів повинен мати певне призначення й можливість практичного застосування. Розуміння важливості, радість від успішно виконаної роботи – стимул для проявів і розвитку творчості дітей.

У системі естетичного виховання молодших школярів велике місце має бути відведено природі. Вона найкраще збагачує психіку дитини, вдосконалює її органи чуття та естетичний смак. Виховання любові до природи, вміння відчувати її красу та захоплюватися нею має важливе

значення як для естетичного розвитку дітей, так і для морального виховання, зокрема, для пробудження у молодших школярів патріотичних почуттів, чутливості до оточення, потреби до праці, а також сприяє розширенню кругозору.

В процесі естетичного виховання необхідно звернути увагу школярів на те, що природні матеріали мають надзвичайно гарні форми, забарвлення, фактуру. При виготовленні виробів з природних матеріалів особливо важливо образне бачення і спостережливість, яким необхідно навчати дітей. Різні дари природи своєю формою часто нагадують певні предмети чи їх частини. Фантазія допоможе помітити в округлих листочках, шишках, каштанах, жолудях, горіхах, камінцях, мушлях частини голови й тулуба тварин і людини, у видовжених — їхні кінцівки; у химерно вигнутих гілках та коренях — восьминогів, павуків, птахів, тварин; у половинках шкаралупи волоських горіхів — човники, візочки, черепах, жуків тощо. Кора дерев має різноманітну фактуру поверхні (від оксамитової до зморшкуватої, з глибокими нерівними заглибинами та високими виступами), що дозволяє творити незвичайні краєвиди Землі та інших планет. Листя в залежності від форми та кольору застосовують для виготовлення найрізноманітніших деталей пейзажів, натюрмортів, портретів, картин анімалістичного жанру. Напівпрозорі різнокольорові пелюстки квітів, тонка березова кора, часникове лушпиння, кукурудзяне листя та інші подібні матеріали допомагають створити прекрасні роботи, схожі на акварелі. Вдало поєднуючи природні матеріали різної форми, фактури, забарвлення, можна створити справжні шедеври мистецтва.

Уміння бачити природу — перша умова виховання світовідчуття, єдності із нею. Воно досягається лише за постійного спілкування із самотньою природою. Щоб відчувати себе частиною цілого, людина має не епізодично, а постійно бути у відносинах з цим цілим. Саме тому гармонія педагогічних впливів вимагає постійного спілкування з природою.

Головне завдання в естетичному розвитку засобами природи — це пробудження в дітей емоційного ставлення до неї. Емоційне ставлення до природи допомагає зробити людину вищою у духовному та інтелектуальному плані, багатшою, уважнішою, люблячою. Саме в процесі спілкування з природою створюються сприятливі можливості для здійснення ряду завдань естетичного виховання, а саме: формування естетичних вражень у дітей, навчання розумінню творів мистецтва (пейзажу і натюрмарту), перших спроб творити красу у навколишньому. Недарма К.Ушинський писав: «Саме у цей час необхідно прищеплювати

дітям любов до краси, гармонії, доцільності, єдності, які панують в ній» [5, с. 35]. Дослідник указував на своєрідність формування у дітей естетичних вражень, оскільки краса природи передусім сприймається дорослим і вже через них — дітьми. Естетична оцінка у дітей формується через посередника, тобто педагога. В процесі сприйняття потрібно розширювати і поглиблювати асоціативні зв'язки дітей, процеси аналізу та синтезу, активізуючи розумовий процес і емоційне ставлення до сприйнятого. Велику роль у цьому має емоційна чутливість педагога, його вміння не лише побачити красу природи, але і доступно донести її до дітей з тим, щоб сформувати естетичні цінності, важливі не лише для естетичного розвитку особистості, але й для доброзичливого, природоохоронного, гуманного ставлення до природи. Естетичні почуття тісно пов'язані з моральними. Любов до батьківщини – це складне моральне почуття, яке органічно з'єднане з естетичними почуттями, викликане спілкуванням з природою.

Висновки. Естетичне виховання це формування у людини естетичне ставлення до дійсності і активізація її творчої діяльності за законами краси. Природа одна із засобів, які впливають на вироблення, формування та розвиток естетичних почуттів. Вона є невичерпним джерелом естетичних вражень і емоційного переживання людини. В житті кожної людини природа займає вагоме місце, сприяє формуванню та розвитку естетичних почуттів та смаків. В основі методики естетичного виховання має лежати спільна діяльність педагога і дитини з розвитку в неї творчих здібностей до сприйняття краси навколишнього світу. Щоб любити природу, треба її знати, а щоби знати, необхідно вивчати. У процесі пізнання природи формуються та розвиваються естетичні відчуття та смаки.

Основний шлях формування естетичних вражень – це спостереження природи, підковані розповіддю вихователя про естетичні властивості об'єктів природи, красу навколишнього світу. Користуючись іншими засобами естетичного виховання – поетичним словом, ілюстративним матеріалом, технічними засобами навчання, вихователь може закріпити, поповнити естетичні враження, набуті у процесі спілкування з природою.

Отже, при вивченні особливостей впливу природи на розвиток естетичних смаків дітей молодшого шкільного віку, доходимо висновку – робота з природним матеріалом є могутнім засобом естетичного виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. / В.І. Бондар – К. – 1988 – 126 с.
2. Билевич Е.А. Повышение сознательности выполнения заданий по ручному труду учащихся вспомогательной школы: дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук. / Е. А. Билевич – К. – 1975 – 130 с.
3. Вайнруб Е.М., Плешкановская И.М. Характер работоспособности учащихся вспомогательных школ на уроках труда // Дефектология. – 1979. – №4.
4. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии. / Т. А. Власова, М. С. Певзнер – М. – 1973.
5. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. / С. Л. Мирский – Л. : Просвещение, 1980.
6. Граборов О.М. Ручной труд во вспомогательной школе. / О.М. Граборов – М. – 1948.
7. Цибар Т.М. Естетичне виховання підлітків засобами мистецтва в полікультурному середовищі на Закарпатті (1919 – 1939 рр.): Матеріали Міжнар. Наук.-практ. конф. [«Зміст громадянської освіти і виховання: історія, реалії, перспективи»], (Херсон, 14-15 вересня 2006) // Педагогічний альманах: Зб. наук. праць. – Київ-Херсон, 2006. – С. 205-210.

М. В. Круподер

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Л. О. Прядко**

ВПЛИВ ПОЯВИ ДИТИНИ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ НА СІМЕЙНІ СТОСУНКИ

У статті висвітлений вплив появи дитини з особливостями психофізичного розвитку на сімейні стосунки. Основна увага присвячена розкриттю таких реакцій: заперечення, гнів, відчуття провини, емоційна адаптація.

Ключові слова: сім'я, дитина з особливостями психофізичного розвитку, емоційні реакції.

Актуальність. Про визнання прав дітей особливостями психофізичного розвитку на повноцінне життя свідчать закони про рівні права на освіту всіх дітей незалежно від наявності у них тих чи інших недоліків розвитку, стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів, прийняті Генеральною Асамблеєю ООН 20 грудня 1993 року. У зв'язку з цим у реалізації програм виховання та навчання дітей з проблемами в розвитку все більша роль відводиться сім'ї, в якій виховується така дитина. Проблеми цих сімей інтенсивно вивчаються. Хоча способи адаптації кожної сім'ї в суспільстві виключно індивідуальні, що виключає можливість створення універсальних «рецептів на всі випадки життя», деякі загальні закономірності цього процесу вже

встановлені. Знання цих закономірностей необхідне спеціалістам в області педагогіки та психології, які працюють з дітьми з відхиленнями в розвитку та їх сім'ями [1].

Мета статті – проаналізувати роль сім'ї у вихованні дітей обмеженими можливостями.

Виклад основного матеріалу. Результати наукових досліджень та досвід, накопичений в галузі педагогіки, психології, соціології, сприяють значним змінам у поглядах на проблему навчання і виховання дітей з відхиленнями у розвитку в різних країнах.

Ще зовсім недавно у багатьох розвинених країнах, вважалося соціально прийнятним виховувати таких дітей у спеціальних закладах, розрахованих на контингент різних нозологій і розташованих, частіше за все, за містом. На сьогодні під тиском суспільної думки соціальна політика по відношенню до цієї категорії дітей зазнає кардинальних змін. Підкреслюється перевага та необхідність виховання дитини з відхиленнями в розвитку в сім'ї, а не в закладі [3].

Спеціальні дослідження показують, що діти, які виховуються в сім'ї мають більшу тривалість життя. Матері пояснюють, що при адекватному вихованні, відповідному навчанні та корекції у багатьох дітей з обмеженими можливостями вдається розвинути навички самообслуговування, хоча і не в повному обсязі, і навіть навчити їх професійним навичкам [5]. Це звільняє державу від необхідності утримувати їх у спеціальних закладах, а самих дітей від повної безпомічності та залежності від оточуючих.

Для забезпечення ефективної роботи з батьками «особливих» дітей спеціалісти повинні розібратися в емоційних стосунках в сім'ї. Оскільки установки та позиції батьків здійснюють великий вплив на психологічну обстановку в сім'ї, спеціалістам необхідно знати, що відчувають батьки, коли дізнаються, що їх дитина не така, як інші. Дослідниця Мастюкова О. М. визначає такі типи реакцій, які найчастіше зустрічаються у батьків:

1. Заперечення. Найтиповіша реакція батьків на встановлений лікарем діагноз про наявність у дитини відхилень у розвитку – це невіра в існування хвороби. Члени сім'ї можуть мати сумніви в компетентності лікаря, тому вони шукають можливість отримати консультації інших спеціалістів у цій області. В основі такої поведінки лежить відчайдушна надія на те, що первинний діагноз є помилковим. Навіть розуміючи почуття батьків, на цьому етапі мало чим можна їм допомогти. В той же час без сумніву, тривала затримка у прийнятті батьками діагнозу може позбавити дитину своєчасного лікування, необхідної їй педагогічної допомоги.

2. *Гнів*. Це також одна із захисних реакцій, яка зустрічається найчастіше у батьків на ранньому етапі усвідомлення ними стану дитини. Зазвичай вона виникає на ґрунті відчуття безпомічності, безвихідності та розчарування, як у самому собі, так і у своїй дитині. В деяких випадках гнів батьків виправданий, особливо, якщо спеціалісти не були з ними достатньо відверті в питаннях, які стосуються здоров'я дитини. З іншої сторони, цей стан стає неприродним, якщо триває довгий час або несправедливо спрямований на дитину.

3. *Відчуття провини* достатньо часто виникає у батьків на повідомлення лікаря про особливості дитини. На думку Ганса Гарднера, найчастіше воно переростає у всепоглинаюче страждання та переживання батьків з приводу їх вчинків і помилок, які, як вони вважають, і призвели до хвороби дитини.

4. *Емоційна адаптація*. Це заключний етап певної адаптації батьків. Саме на цьому етапі батьки «розумом і серцем» приймають хворобу своєї дитини. І хоча на цьому етапі також трапляються кризові моменти, батьки вже виробили позитивні установки як по відношенню до самих себе, так і до своєї дитини, що дозволяє їм формувати у себе такі навички, які допоможуть їм у подальшому забезпечити майбутнє своєї дитини [4].

Останнім часом в Україні в середовищі молодих сімей спостерігається багато розлучень. Розпаданню шлюбів сприяють як матеріально-економічні, житлово-побутові умови, так і соціально-психологічна, психолого-педагогічна невідповідність молоді до сімейного життя. Висока частота розлучень спостерігається внаслідок народження хворої дитини. Це сприймається батьками як катастрофа, трагедія. Як правило, жінка наодинці залишається з проблемами, які виникли. Як показують спеціальні дослідження, розлучення несприятливо діє на психічний розвиток як хворих, так і здорових дітей [2].

У неповних сім'ях, крім відсутності батька зазвичай присутні й інші проблеми: матеріальні труднощі, звужене коло внутрішньо сімейного спілкування, від якого багато в чому залежать виховні можливості. Жінка – мати, позбавлена чоловічої підтримки, часто психологічно травмована, що відображається на її ставленні до дітей. Імітуючи батьківську суворість і вимагаючи від дітей дисципліни, деякі одинокі матері більше піклуються про формальне послухання, ввічливість та ін., а не про емоційне благополуччя дитини. Інші, навпаки, прямо визнають своє безсилля. Треті надмірно опікають своїх дітей, особливо єдиних від будь-яких небезпек. Хоча таке невротичне відчуття здається безкорисним і навіть жертвним, яке егоїстично та негативно впливає на дитину. Дитина, яку занадто опікують виростає пасивною, фізично та морально слабкою або починає

бунтувати. Як показують психологічні дослідження, сильна залежність від матері часто поєднується з почуттям ворожнечі до неї [1].

Проблема виховання «нестандартної» дитини в сім'ї являється кардинальною для батьків. Це головне питання, на яке батьки хочуть отримати відповідь. Але на нього не так легко відповісти і спеціалістам. Дійсно, простих відповідей не існує, все залежить від конкретної ситуації.

Висновок. Сім'я, яка має дитину з відхиленнями у розвитку, протягом життя переживає серію критичних станів, зумовлених об'єктивними та суб'єктивними причинами. Ці стани описуються самими батьками як чередування «злетів» та ще глибших «падінь». Як показує досвід, сім'ї з кращою психологічною та соціальною підтримкою легше долають ці кризові стани. Батьків, які мають «нестандартну» дитину слід підготувати до того, що її виховання в сім'ї потребує багато духовних і фізичних сил. Тому важливо, щоб протягом життя вони зберігали фізичне здоров'я, душевну рівновагу та оптимістичний погляд на майбутнє.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беляєва О. Виховання дитини в неповній сім'ї / О. Беляєва // Психолог. – 2011. – № 12 (березень). – С. 27–30.
2. Дитина в умовах розлучення [Текст] : [подальші обов'язки батьків] // Завуч. – 2008. – № 28, жовтень. – С. 32–33.
3. Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л. П. Носковой. – М., 2003.
4. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина / Под. ред. В. И. Селиверстова. – М : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
5. Спок Б. Разговор с матерью. – М., 1991. – 117 с.

А. В. Куренкова

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

Ю. А. Картава

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри корекційної та інклюзивної освіти.
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Ю. А. Картава**

ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ЗАСОБОМ МЕТОДУ ПРОЕКТУ

У статті подано результати впровадження методу проекту на уроках географії в спеціальній школі. Доведена ефективність впливу цього методу на підвищення пізнавального інтересу учнів спеціальної школи.

Ключові слова: розумово відсталі учні, метод проекту, пізнавальний інтерес, географія.

Актуальність. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти особлива увага приділяється розробці та обґрунтуванню інноваційних технологій спеціальної освіти, що спрямовані на розвиток пізнавального інтересу розумово відсталих учнів та стимулюванню їх до більш продуктивної навчальної діяльності.

Вивченням пізнавального інтересу, як психолого–педагогічною проблемою, займалися Л. Божович, В. Бондаревський, О. Булатова, Н. Морозова, Б. Петров, К. Ушинський, Г. Щукіна.

Формуванню пізнавального інтересу в учнів різних категорій засобами навчального предмету присвячені дослідження Б. Ананьєва, А. Анастасієва, М. Баранова, А. Дейкіна, А. Леонтьєва, І. Лернер, А. К. Маркова, Т. Напольнова, Т. Пахнової, С. Рубінштейна, К. Ушинського, Г. Щукіної тощо.

Багатьма науковцями (А. Блохіною, О. Гребиніковою, Є. Кагаровою, О. Коберник, Л. Кондратовою, Н. Кралею та ін.) доведено, що одним із шляхів підвищення пізнавального інтересу є метод проектів.

Ефективність впровадження методу проектів під час уроків трудового навчання, історії, математики спеціальної школи частково досліджували М. Сидорова, А. Бондарєв, К. Кузьмін, С. Трофімов, Н. Лосєва. Вони вивчали вплив цього методу на розвиток розумової, емоційно–вольової сфер учнів, а також на виховання у них цілеспрямованості, толерантності, індивідуалізму, колективізму, відповідальності та творчого ставлення до завдання. Аналіз наукових досліджень та практичного досвіду показав, що до останнього часу проблемі розвитку пізнавального інтересу учнів різних категорій засобом методу проекту приділяється недостатньо уваги. Тому, **метою дослідження** є підвищення пізнавального інтересу у розумово відсталих учнів до уроків географії засобом методу проекту.

Реалізація мети передбачала розв’язання таких **завдань**:

1. Розкрити сутність методу проекту та особливості його реалізації.
2. Дослідити ефективність впровадження методу проекту на уроках географії у спеціальній школі як засобу підвищення пізнавального інтересу.

Зв’язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій та кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111 U 009399).

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-методичної літератури показав, що метод проектів – це сукупність операцій оволодіння певною

сферою практичного чи теоретичного знання, тією чи іншою діяльністю; це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання [5].

Основною ідеєю методу проекту є ідея спрямованості навчально-пізнавальної діяльності на результат, який отримують при розв'язанні того чи іншого практичного або теоретичного завдання. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати у реальній практиці. Стрижнем проектування є нерозривний зв'язок задуму із утіленням, особиста відповідальність за предмет і результат своєї діяльності [4].

У спеціальній літературі визначено, що створення проекту це спеціально організований учителем і виконуваний учнями комплекс дій, де учні можуть і повинні бути самостійними під час прийняття рішень та відповідати за результати праці, створення творчого продукту [5].

Метод проекту цікавий тим, що структура навчання у його межах трансформує навчальну діяльність: вона більше не фокусується на тому, що говорить учитель, а концентрується на тому, що робить і говорить учень [4].

Отже, метод проектів характеризується високою комунікативністю і передбачає вираз учнями своїх власних думок, почуттів, активне включення в реальну діяльність, прийняття особистої відповідальності за просування у навчанні.

Вченими доведено, що метод проектів сприяє стимулюванню самостійної пізнавальної діяльності учнів спеціальної школи (з урахуванням їх пізнавальних та індивідуальних можливостей, супутніх порушень) через організовану проектну діяльність учителем, що найчастіше вимагає інтегрування знань з інших шкільних предметів. Особливістю ж застосування цієї технології у навчанні географії є яскраво виражена краєзнавча спрямованість проектної діяльності учнів. Робота над виконанням проектних завдань дає змогу вчителю створити умови справжньої ситуації творчості, при якій учень має можливість за допомогою вчителя ознайомитися, опрацювати новий матеріал, закріпити його та реалізуватися як творча активна особистість. Саме пізнавальний інтерес виступає як найважливіший стимул активності особистості, її пізнавальної діяльності [6]. У сучасних умовах завдання виховання активної особистості залишаються найвищою мірою важливими. Сутність проектного навчання полягає у тому, що учень під час роботи над навчальним проектом опановує реальні процеси, конкретні ситуації, проникає у суть явища, конструє нові об'єкти тощо. Впроваджуючи метод проектів, ми прагнули пробудити та розвинути пізнавальний інтерес у учнів із порушеннями інтелектуального розвитку до предмету «Географія». Тому

у 2011–2013 роках нами було проведено дослідження на базі Сумської спеціальної загальноосвітньої школи. У дослідженні брали участь учні 7 класу у кількості 40 осіб. Група А була визначена як контрольна і складала 20 осіб. Група Б – як експериментальна і складала також 20 осіб.

Під час експерименту нами були використані такі методи дослідження: аналіз літературних джерел, психолого–педагогічної та медичної документації, спостереження (за методикою М. Медведєвою «Визначення рівня пізнавальної активності учнів»), опитування (за методикою Н. Лусканової «Оцінка шкільної мотивації учнів початкових класів»), анкетування (за методиками Н. Єлфілової «Розклад» та Е. Ільїна і Н. Курдюкової «Спрямованість на оцінку або на отримання знань»).

Спостереження було спрямовано на визначення рівня пізнавальної активності розумово відсталих учнів. Опитування передбачало на меті визначення рівня шкільної мотивації та навчально–трудової діяльності. Анкетування було спрямовано на визначення рівня зацікавленості навчальними предметами (у тому числі і географії) розумово відсталими учнями. Ці методики дослідження були підібрані відповідно до складових пізнавального інтересу, а саме: мотивації, активності, зацікавленості.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що за методикою М. Медведєвою рецептивно–активний рівень мали 5 % учнів, тобто вони вміли застосовувати знання у стандартній ситуації, відносно–активний рівень мали 21% учнів. Ці учні надавали перевагу лише цікавим для них елементам навчальної діяльності, а також повторенню, ніж вивченню нового матеріалу. Частково–активний рівень мали 52% учнів. Вони працювали за інструкцією педагога і зовсім не мали ініціативи і зацікавленості до вивчення предмету. Низький рівень мали 22% учнів. Ці діти були пасивні, важко включалися у навчальну діяльність, зовсім не проявляли інтересу до предмету, самостійно не могли працювати на уроці і вимагали постійної допомоги і контролю з боку вчителя.

Оцінюючи мотивацію учнів до навчання і вивчення предмету географія (за методикою Н. Лусканової) виявлено, що високий рівень був відсутній, а домінували середній (60%) та низький (40%) рівні.

Вивчаючи навчальний і ігровий мотиви розумово відсталих учнів (за методикою Н. Єлфілової) виявлено, що у них переважає ігровий мотив (66%), а відповідно навчальний виявлено лише у 34% учнів. Отже, це свідчить про те, що розумово відсталим учням більше подобаються навчальні предмети, які побудовані на ігрових ситуаціях і менше передбачають розумову напругу.

За результатами методики Е. Ільїна та Н. Курдюкової високий рівень складав – 11%, середній – 84%, низький – 5%. Це свідчить про те, що у розумово відсталих учнів обох груп домінував середній рівень мотивації до отримання знань. Отже, результати констатувального етапу дослідження засвідчили про низький рівень пізнавального інтересу розумово відсталих учнів до уроків географії.

На основі результатів констатувального етапу дослідження нами був впроваджений метод проекту в уроки географії експериментальної групи (група Б). Контрольна група (група А) займалася за традиційною технологією навчання. Результати формувального етапу дослідження показали, що за методикою М. Медведєвої рецептивно–активний рівень у групі Б зріс на 7% (12%), у групі А лише на 1% (6%), відносно–активний рівень у групі Б зріс на 7% (28%), у групі А залишився незмінний (21%), частково–активний рівень у групі Б зріс на 8% (60%), у групі А на 1% (53%), низький рівень у групі Б не виявлений, у групі А знизився на 2% (20%).

Опитування за методикою Н. Лусканової показало збільшення високого рівня шкільної мотивації в експериментальній групі (група Б) на 8% (8%) за рахунок зниження низького рівня на 5% (35%) і середнього на 3% (57%). У контрольній групі (група А) результати залишились майже не змінними: високий рівень був відсутній, а домінував середній (61%) та низький (39%) рівні, покращення яких відбулося лише на 1%.

Результати дослідження за методикою Н. Єлфілової засвідчили про підвищення у розумово відсталих учнів експериментальної групи (група Б) рейтингу навчальних предметів на 8% (42%), а предметів, які мають меншу розумову напруженість на 8% (58%). У контрольній групі (група А) домінували предмети з меншим інтелектуальним навантаженням.

Після впровадження в уроки географії методу проекту ми потворно провели анкетування за методикою Е. Ільїна та Н. Курдюкової. Результати в експериментальній групі (група Б) засвідчили про зниження низького рівня спрямованості до отримання знань на 3% (2%), середнього – на 7% (77%) і зростання високого рівня на 10% (21%). У контрольній групі (група А) відбулися не суттєві зміни: низький рівень знизився на 1% (4%), середній рівень збільшився на 1% (85%), а високий залишився без змін (11%).

Висновки. Отже, результати формувального етапу експерименту засвідчили покращення всіх досліджуваних показників на тлі їх зростання в експериментальній групі (група Б), що говорить про ефективність впровадження методу проекту в уроки географії. Кінцеві результати у контрольній групі (група А) майже не змінилися порівняно з результатами

констатувального етапу дослідження. Таким чином, ми можемо стверджувати, що метод проекту є одним із ефективних засобів підвищення пізнавального інтересу розумово відсталих учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойбіна Ю. В. Обліково-звітна документація шкільного психолога. / Ю. В. Бойбіна, С. В. Гончарова. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 216 с.
2. Лусканова Н. Г. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов / Н. Г. Лусканова // Школьный психолог. – 2001. – № 9. – С. 42–44
3. Медведева М. В. Методика определения уровня познавательной активности обучающихся / М. В. Медведева // Среднее профессиональное образование (Научно-методическая работа). – 2011. – № 1. – С. 40–42
4. Тагліна В. О. Метод проектів на уроках біології / В. О. Тагліна. – З. : Вид-во «Ранок», 2010. – 160 с.
5. Чорона М. І. Метод проектів на уроках історії / М. І. Чорна – Тернопіль – Харків : Видавництво «Ранок», 2011. – 160 с.
6. Шукина Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении : учеб. пособие / Г. И. Шукина. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

І. Г. Куришева

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **О. В. Колишкін**

ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПУ ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ В РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ

У статті на основі аналізу наукових джерел, присвячених «ноосферній» освіті, обґрунтовано доцільність використання принципу природовідповідності в роботі з розумово відсталими учнями.

Ключові слова: принцип природовідповідності, розумово відсталі учні, «ноосферна» освіта.

Актуальність. Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед освітою нові завдання. Сьогодні необхідна гуманітаризація освіти, яка покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення, відкритість системи освіти, що пов'язана з її орієнтованістю на цілісний неподільний світ, його глобальні проблеми, усвідомлення пріоритетності загальнолюдських цінностей над груповими і класовими [2; 5].

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») йдеться про необхідність розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень з метою забезпечення у кожному навчально-виховному закладі відповідних умов

для навчання і виховання фізично та психічно здорової особистості [1]. А у випадку, коли мова йде про дитину, яка позбавлена можливості вести повноцінне життя внаслідок вад фізичного та психічного розвитку, треба прикласти усіх зусиль, щоб вона стала повноправним членом суспільства.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій та кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111 U 009399).

Метою статті є обґрунтування доцільності використання принципу природовідповідності у роботі з дітьми з вадами розумового розвитку.

Виклад основного матеріалу. В ході аналізу літературних джерел з методики ноосферного викладання, нами були опрацьовані праці відомих українських дефектологів, зокрема В.О. Липи [2; 3].

Концепція, яка була названа «ноосферною», розроблена Російською Академією природничих наук у 1996-1999 р.р. і уявляє собою об'ємне дослідження, що не вкладається в рамки однієї статті, тому зупинимось тільки на кількох аспектах [4; 5].

Традиційне навчання, базуючись переважно на двох каналах сприйняття інформації (слух і зір), залишає без навантаження інші сенсорні канали, душевну, духовну сфери і, відповідно, певні зони мозку, відповідають низькому ступеню біологічної адекватності природі людини. При такому навчанні ліва (раціоналістична) півкуля головного мозку людини значно перевантажена (зір, слух), а права (творча) півкуля залишається практично незадіяною (нюх, дотик, образне мислення, інтуїція, артистизм та інші). Але лише при гармонійній, синхронній роботі обох півкуль людина може мислити цілісно.

Завданням ноосферної освіти є забезпечення права людини на економічне й екологічне мислення (синоніми: гармонійне, природне, універсальне, біосферне, здорове), коли в роботу сукупно залучені ліва і права півкулі мозку дитини на відміну від негармонійного, при якому розрізняється лівопівкульна (точні науки, раціоналізм), правопівкульна (гуманітарні, творчі напрямки) орієнтація [4].

При створенні інноваційної природовідповідної технології навчання автори урахували природний алгоритм, згідно з яким людина сприймає, обробляє та архівує інформацію. Етапи сприйняття інформації свого часу цікавили Ж. Піаже, який розробив відповідну теорію. Аналогічні 4 етапи

сприйняття інформації виділені у дослідженнях В.О. Липи при роботі з розумово відсталими учнями [3]:

I етап – сенсорно-моторний (чуттєвий). Мозок сприймає сигнали опосередковано і за природними каналами (слухові, зорові, нюхові, смакові та ін.) здійснює доставку інформаційних сигналів до мозку. На вході в мозок відбувається перекодування чуттєвих сигналів в нейрофізіологічні (електричні імпульси).

II етап – символічний, коли відбувається «образне» згортання чуттєво-логічної інформації. Мозок людини формує символічні аналоги сприйнятого, тобто відображає інформацію на своїй мові. Ці трансформовані сигнали, подані і сприйняті мозком, ми називаємо думкообразами. Думкообраз створюється за принципом аналогії і сприймається нами як голографічна модель об'єктивної і суб'єктивної реальності з усіма їхніми властивостями і можливостями. При цьому треба чітко розуміти, що створюються дві моделі одночасно. У правій півкулі – образно-чуттєва модель зі смаком, кольором, запахом, просторовими відносинами. У лівій півкулі формується так звана дискурсивно-логічна модель, в якій фіксуються розміри, співвідношення частин, форма, вага, швидкість і т. ін., тобто все, що ми звикли так чи інакше вимірювати, досліджувати, фіксувати. В цю мить людина усвідомлено або неусвідомлено робить вибір, з якою з моделей йому легше «спілкуватись».

III етап – логічний, коли відбувається обробка, порівняння сформованого мислеобраза з наявним досвідом людини.

IV етап – лінгвістичний, настає в момент усвідомлення і акомодції інформації, яка прийшла первинно. Називання предмета, об'єкта, явища відбувається в момент впізнавання, ідентифікації його самого через його голографічний аналог [4].

Базуючись на цих дослідженнях автори концепції розробили методику, яку назвали REAL-методикою. За формою дана методика – релаксаційно-активна (Relaxation action learning – REAL), в ній етапи релаксації (накопичення інформації, робота правої творчої півкулі) чергуються з етапами активності (тренування лівої півкулі: логіка, аналіз, синтез інформації). Її сутність полягає не у боротьбі з негативними явищами та не у подоланні недоліків існуючих методик, а у вивільненні під час навчання творчих можливостей дитини.

В роботі з розумово відсталими дітьми вона дозволяє в кілька разів підвищити ефект розуміння та засвоєння навчальної інформації, створити кращу мотивацію до навчання, що є дуже важливим у роботі учнями означеної нозології.

Основний акцент ноосферного навчання зроблений на розвиток духовності дитини, її моральних принципів і засад, уміння співвідносити свої дії і вчинки з законами Світу, вихованні бажання і внутрішньої потреби жити так, щоб не нашкодити. Цей принцип також дуже важливий в роботі корекційного психопедагога, який працює з розумово відсталими дітьми, що мають низький рівень духовності і моральних принципів.

Висновки. На основі теоретичного аналізу наукової літератури нами була обгрунтована доцільність використання принципу природовідповідності у роботі з дітьми з вадами розумового розвитку. Встановлено, що теорія ноосферної освіти і REAL-методика, як її складова, жодним чином не суперечить програмі навчання і методиці корекційної роботи з учнями означеної нозології. Її використання в кілька разів дозволяє підвищити ефект розуміння та засвоєння навчальної інформації, створити кращу мотивацію до навчання, що є дуже важливим у роботі з розумово відсталими учнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/>
2. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учебное пособие / В. А. Липа. – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.
3. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции / В. А. Липа. – Донецк : Лебідь, 2000. – 319 с.
4. Маслова Н. В. Ноосферное образование, 1999. – 144 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tvbalance.com/experts/730-maslova.html>
5. Ноосферное образование в Украине : сборник научных статей. Вып. 2. – Харьков, 2008. – 212 с.

О. О. Лебідь

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **О. В. Колишкін**

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті на основі теоретичного аналізу наукових джерел визначено актуальність формування здоров'язберігаючої компетентності учнів спеціальної школи за допомогою сучасних педагогічних технологій.

Ключові слова: здоров'язберігаюча компетентність, педагогічна просвіта, учні з особливостями інтелектуального розвитку.

Актуальність проблеми збереження здоров'я учнів з особливостями інтелектуального розвитку є досить актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства. Нами виявлено, що кризові явища в суспільстві

сприяли зміні мотивації освітньої діяльності учнів даної нозології, зниженню їх творчої активності, сповільненню і без того слабкого фізичного і психічного розвитку. Наведені факти доводять, що необхідним є активне впровадження педагогічних технологій, спрямованих на охорону здоров'я школярів з особливостями інтелектуального розвитку [2; 4].

Стан здоров'я школярів з особливостями інтелектуального розвитку у сучасній Україні викликає занепокоєння як у лікарів, так і у педагогів. Питаннями здоров'язберігаючої педагогіки займалися І.І. Брехман, Є.Н. Вайнер Л.Б. Дихан, Г.К. Зайцева, В.В. Колбанова, Л.Г. Татарникова, Л.Ф. Тихомиров та ін., які наголошували на необхідності впровадження здоров'язберігаючих технологій в навчальний процес [1; 3].

Нові підходи до організації корекційної освіти обумовлені не тільки необхідністю подолання існуючих недоліків, а й прагненням сприяти виробленню позитивної мотивації на ведення здорового способу життя [5; 6]. На нашу думку, завдання впровадження здоров'язберігаючих технологій в корекційну психопедагогіку полягає в тому, щоб шляхом задоволення актуальних для кожного віку базових і допоміжних потреб забезпечити розвиток (саморозвиток), спонукати дітей з особливостями інтелектуального розвитку до ведення здорового способу життя та сприяти мимовільному оволодінні ними основними навичками освітньої діяльності.

Мета статті – розкрити значимість формування здоров'язберігаючої компетентності учнів з особливостями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. В сучасних умовах стан здоров'я школярів з особливостями інтелектуального розвитку потребує покращення їхніх можливостей. Тому необхідно створити сприятливі умови навчання дітей даної нозології:

- відсутність стресових ситуацій;
- адекватність навчання та виховання;
- оптимальна організацію навчального процесу;
- повноцінний раціонально організований руховий режим.

В процесі адаптації дитини до шкільного навчання виникає низка проблем: дітям важко звикати до уроків, режиму роботи, що вимагає вмілої, чуйної і тактовної підтримки вчителя. Необхідною умовою покращення процесу даної адаптації є створення сприятливого мікроклімату, а саме: дотримання правил освітлення, температурного режиму, провірення класу, дотримання правил гігієни, створення затишку.

Впроваджуючи нові прогресивні технології та інтерактивні методи навчання необхідно дотримуватись основного правила – «не нашкодь, навчаючи». Для цього під час навчального процесу необхідно стежити за своєчасною зміною статичної напруги під час письма та читання (фізкультхвилинки, вправи для корекції зору, музичні паузи). В процесі забезпечення зміни різних видів навчальної діяльності, необхідно використовувати наочність з урахуваннями вимог гігієни, позитивних емоцій, які полегшують засвоєння матеріалу, що в свою чергу зменшує втому, стимулює вищу нервову діяльність, покращує психологічний клімат у класі.

Особливе значення для реалізації програмних вимог має співпраця з сім'єю, мотивація дітей на самоконтроль у щоденному виконанні правил щодо збереження, безпеки життя свого й оточуючих.

В сучасних умовах, на нашу думку, педагогічна просвіта батьків має стати водночас і формою, і умовою спільної праці школи і родини у розв'язанні проблеми формування здорового способу життя. З цією метою потрібно дібрати тематику класних батьківських зборів із питання формування здоров'язберігаючої компетентності школярів з особливостями інтелектуального розвитку.

Перспективним показником підвищення педагогічної просвіти батьків буде здоров'я учнівської молоді. Крім того, прагнення батьків до педагогічної самоосвіти, наявність у них сформованих вихованих знань, умінь і навичок, готовності передати набутий досвід іншим та застосовувати його на практиці – основні результати, на досягнення яких повинна бути спрямована педагогічна просвіта батьків.

Висновки. На основі теоретичного аналізу наукових джерел розкриті сучасні підходи до проблем формування здоров'язберігаючої компетентності школярів, які також необхідно застосовувати як вчителям спеціальної школи так і батькам не тільки на уроках, але і в позаурочний час. Особливу увагу слід приділити особливостям школярів даного контингенту, тобто, враховувати фізичні та психічні можливості учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим / Т. Бойченко // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – № 2. – С. 1-4.
2. Карасьова Т. В. Сучасні аспекти реалізації здоров'язберігаючих технологій / Т. В. Карасьова // Початкова школа. – 2005. – № 11. – С. 75-78.
3. Махмутов М. І. Проблеми навчання : основні питання теорії / М. І. Махмутов. – М., 1995. – 345 с.
4. Митяева А. М. Здоровьесберегающие образовательные технологии / А. М. Митяева. – Орел, 2001. – 54 с.

5. Недоспасова Н. П. Использование здоровьесберегающих подходов при создании муниципальной образовательной сети предпрофильного образования / Н. П. Недоспасова // Валеология: научно-практический журнал. – № 4. – С. 43–44.

6. Тамарская Н. В. Управление учебно-воспитательного процессом в классе (здоровьесберегающий аспект) : учебно-методическое пособие для учителя / Н. В. Тамарская, С. В. Русакова, М. Б. Гагина. – Калининград : Изд-во КГУ, 2002. – 31 с.

А. О. Левік

КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа
м. Суми, Сумської області

АДАПТАЦІЯ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ ДО УМОВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті описується специфіка впровадження музично-театральної діяльності як засобу адаптації розумово відсталих дітей до умов спеціальної школи, розкриваються погляди дослідників щодо основних питань даної проблеми, дається визначення «музичний театр» та його роль у формуванні емоційно-вольової та емоційно-чуттєвої сфери дітей з особливими потребами.

Ключові слова: спеціальна школа, музично-театральна діяльність, розумово відсталі діти.

Актуальність. Провідним засобом естетичного виховання як в масовій, так і в спеціальній школі виступає мистецтво, яке акумулює в собі багатовіковий досвід естетичної культури та історії різних держав і народів, завдяки чому має значний вплив на формування загальнолюдських і духовних цінностей творчої особистості та упорядкування її життєвого досвіду, що в сукупності з іншими видами виховних впливів сприяє гуманізації і соціалізації розвитку дитини (І. Д. Бех, Ю. В. Боров, Л. П. Буєва, В.П. Іванов, Т. М. Завадська, І. А. Зязюн, В. І. Панченко, О. П. Рудницька).

Одним з пріоритетних напрямків сучасної національної освіти є забезпечення високої художньо-естетичної освіченості та вихованості громадян України, де музика і театр виступає стрижневим видом мистецтва.

Відомо що діти з проблемами психічного здоров'я потребують особливого індивідуального підходу, тому що мають певні труднощі з вираженням своїх переживань. Завдання корекційного педагога знайти відповідний підхід до роботи з розумово відсталими дітьми, за допомогою якого можна було б розкрити внутрішній стан та емоційні переживання дитини з особливими потребами який в свою чергу, був би достатньо ефективними в корекційній роботі з даною категорією дітей. Таким чином існує, нагальна потреба в необхідності застосування нових засобів та методів корекції. Таким методом вербальної та невербальної комунікації і самовираження є музично-театральна діяльність.

Грунтовне визначення музичної терапії дають автори К. Бланк, Г. Джедік, Ч. Кохлер, Е. Коффер-Ульріх, Ч. Швабе, Б. Стоквіс які поряд із визначенням описують можливості її застосування в психотерапії. Визначення музичної терапії як музично-раціональної терапії можна прочитати в працях російського автора В.І. Петрушина.

У працях А.Беланської, М. Бруно, М. Водинської, В. Глена, А. Гройсман, І. Захарова, А. Копитіна, А. Медведева, К. Рудестама та ін. ми знаходимо відомості про види, напрями, форми театральної діяльності.

Значення театральної діяльності саме в роботі з людьми з особливими потребами обґрунтовує київський автор Віталій Любота, акцентуючи увагу на практичній роботі режисера театру, до складу якого входять люди з особливими потребами.

Визначаючи важливість вищенаведених досліджень, слід зазначити, що на даний час застосування саме музично-театральної діяльності не є достатньо поширене в Україні. Обмежена кількість досліджень українських авторів, які вивчали можливості застосування музично-театральної діяльності в позакласній роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями віком від 12 до 17 років.

Це й обумовило вибір теми статті: «Адаптація школярів з розумовою відсталістю до умов спеціальної школи засобами музично-театральної діяльності».

Мета статті. На основі аналізу науково-педагогічної літератури та досвіду роботи театального гуртка «Art-Барвінок» КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа обґрунтувати роль музично-театральної діяльності в адаптації розумово відсталих дітей до умов спеціальної школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості розумово відсталих дітей спонукають до пошуку ефективних шляхів їх розвитку, які будуть сприяти адаптації школярів в суспільстві.

В наш час в спеціальних школах, лікарнях, соціальних установах для розумово відсталих людей різних країн світу застосовується такий інноваційний підхід, як психотерапія мистецтвом.

У КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа використовується чотири сфери організації мистецької діяльності дітей з розумовими вадами: музичне заняття, свята та розваги, музика в повсякденні, самостійна музична діяльність дітей. Окрім вищезгаданих, існує спеціальна форма для учнів початкової школи – ритміка, а також музично-театральні заняття під час роботи театального гуртка.

«Музичний театр» являє собою заняття, де розумово-відсталі діти втягуються у творчу роботу по постановці музичної вистави. Навички, отримані в процесі занять розвиваються і закріплюються дітьми у продуктивній музично-сценічній діяльності.

Заняття «Музичний театр» покликані об'єднати всі здібності дитини та набуті вміння та навички для максимального використання його творчого потенціалу при створенні музичної вистави як творчого продукту великого колективу маленьких акторів.

У процесі занять у розумово-відсталих дітей здійснюється: переосмислення отриманих раніше умінь і навичок на новому конкретному музично-сценічному матеріалі; відбувається подальше уточнення понять «художній образ» і «засоби створення художнього образу»; формуються початкові уявлення про поняття «вистава», «роль», «сцена спектаклю», «акторський ансамбль»; відбувається подальший розвиток сценічної мови, формування навичок словесних дій (емоційне занурення у вимовні слова); розвиток вокально-хорових навичок та навичок музично-ритмічних рухів; формується стійкий інтерес у театральному мистецтву взагалі і до музичного театру зокрема.

Практика роботи показує, що до закінчення третього року навчання діти адекватно сприймають, аналізують образи навколишньої дійсності і творчо їх відображають, втілюючи уявлення та фантазії засобами акторської виразності. Вони опановують необхідними елементарними знаннями, вміннями і навичками юного актора музичного театру, до яких відносяться пантоміміка, художнє слово, спів і музичні рухи і застосовують отримані знання, вміння і навички на практиці в процесі постановки музичного спектаклю в якості виконавця конкретної ролі.

Діти виявляють стійкий інтерес до музично-театрального мистецтва і відповідний віку рівень музично-театральної грамотності, ерудиції та глядацької культури, що забезпечується усвідомленням сприйняттям творів музично-театральних жанрів. Музично-театральній діяльності відводиться особлива роль у адаптації розумово-відсталої дитини до умов спеціальної школи. Театралізована діяльність залишає великий простір для творчості самої дитини, дозволяє йому самому придумувати те чи інше озвучування дій, самому підбирати музичні інструменти для виконання, образ свого героя.

Театралізована діяльність включає в себе наступні моменти музичного розвитку: інсценування пісень; театральні етюди; фольклорні свята; казки, мюзикли, водевілі, театралізовані вистави.

Послідовна, систематична музично-тетральна робота театрального гуртка «Art-Барвінок» дала позитивні результати. Діти стали активні,

навчилися свідомо сприймати музику і за допомогою рухів передавати емоційні почуття людей.

Висновки. На підставі теоретичних та експериментальних результатів дослідження зроблено такі висновки:

Музика позитивно діє на емоційно-чуттєву і емоційно-вольову сферу дитини, її психічні стани, поведінку. Театралізована діяльність сприяє збагаченню емоційно-почуттєвого та інформаційного досвіду, розширенню комунікативної діяльності, формуванню певних форм поведінки в умовах мікросоціального середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Копытин А.И. Системная арт-терапия / А. И. Копытин – СПб : Питер, 2001. – 224 с.
2. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики / В.А Липа – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.
3. Лурье Н.Б. Коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми / Н.Б Лурье – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 160 с.
4. Любота В.В, Інтегрований театр для молоді з розумовою відсталістю / [Любота В. В., Солопай С. В., Біланик Н. В., Пшенична В. С.] ; під. ред. Стецькова О. В. – К. : ІКЦ «Леста», 2002. – 48 с.

А. А. Лупач

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

Науковий керівник – викладач **Т. Ю. Скиба**

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ДИДАКТИЦІ

У статті розглядаються види інформаційно-комунікаційних технологій, особливості їх застосування в спеціальній дидактиці, позитивні та негативні аспекти їх використання в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: інформаційні технології, інформаційно-комунікаційні технології, діти з порушенням психофізичного розвитку, діти з особливими потребами.

Актуальність. Наука та техніка не залишаються сталими. Вони весь час розвиваються та змінюються. В останні декілька десятиліть цей розвиток став інтенсивнішим. У зв'язку з цим, вимоги до освіти підростаючого покоління підвищуються, зростає потреба в нових, інформаційних технологіях, які б забезпечили відповідний рівень знань, вмінь та навичок.

На сучасному етапі актуальним постало питання застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті, яке набуло висвітлення в ряді наукових досліджень В. Бикова, Я. Булахової, О. Бондаренка, В. Заболотного, Г. Козлакова, О. Міщенко, О. Пінчука, О. Шестопаля.

Висвітлення досвіду використання ІКТ у загальній дидактиці викладено в працях О. Жука, В. Монахова, Н. Морзе, В. Руденко, М. Жалдак, Ю. Дорошенка, В. Болтянського, В. Безпалька, А. Єршова та ін.

У працях Т. Дегтяренко висвітлюється питання використання інформаційних технологій в системі корекційно-реабілітаційної допомоги, С. Миронової, О. Легкого, О. Кукушкіної, Л. Черкасової, Н. Савенок застосування ІКТ під час організації навчально-виховного процесу в спеціальній школі.

Отже, **метою статті** є розкриття поняття ІКТ, визначення основних видів, головних педагогічних цілей, позитивних та негативних наслідків застосування ІКТ в системі спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу. *Інформаційні комунікаційні технології (ІКТ)* – це узагальнююче поняття, яке описує різноманітні пристрої, механізми, способи, алгоритми обробки інформації [1].

За освітнім призначенням усі засоби ІКТ в навчанні можна поділити на групи:

1) навчальні – надають знання, формують вміння, навички навчальної чи практичної діяльності, забезпечуючи необхідний рівень засвоєння;

2) тренажери – призначені для обробки різноманітних вмінь та навичок, повторення чи закріплення пройденого матеріалу;

3) інформаційно-пошукові та довідкові – повідомляють дані, формують вміння та навички систематизації інформації;

4) демонстраційні – візуалізують об'єкти, явища, процеси, що вивчаються з метою їх дослідження та вивчення;

5) імітаційні – надають визначений аспект реальності для дослідження його структурних чи функціональних характеристик;

6) лабораторні – дозволяють проводити віддалені експерименти на реальному обладнанні;

7) моделюючі – дозволяють моделювати об'єкти, явища, процеси з метою їх дослідження та вивчення;

8) розрахункові – автоматизують різноманітні розрахунки та інші рутинні операції;

9) навчально-ігрові – призначені для створення навчальних ситуацій, в яких діяльність учнів реалізується в ігровій формі [5].

М. Кадемія, І. Шахіна в своїх дослідженнях визначили головні педагогічні цілі використання ІКТ в навчанні:

1) інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу за рахунок застосування засобів сучасних інформаційних технологій;

2) розвиток особистості учня, підготовка індивіда до комфортного життя в умовах інформаційного суспільства;

3) робота на виконання соціального замовлення суспільства (І. Роберт) [3, с. 26].

С. Миронова виділила такі завдання застосування ІКТ на уроках в спеціальній школі (СШ):

1) забезпечення учнів системою знань, умінь та навичок з певного навчального предмета;

2) подолання недоліків пізнавальної діяльності та особистісних якостей дітей з особливими потребами;

3) подальший розвиток психічних процесів учнів;

4) формування позитивних рис особистості;

5) розвиток мотиваційної сфери та пізнавальних інтересів [4, с. 84].

У дослідженнях М. Кадемії, І. Шахіної визначено позитивні дидактичні можливості та негативні аспекти застосування ІКТ в системі освіти. На думку дослідників, позитивними дидактичними можливостями ІКТ є:

1) індивідуалізація навчання;

2) ущільнення навчальної інформації;

3) створення стійкого пізнавального мотиву осмисленої діяльності;

4) забезпечення зв'язку теорії з практикою;

5) диференціація навчання;

6) управління пізнавальною діяльністю та формування у дітей творчих якостей;

7) організація проблемно-орієнтованих баз знань на основі реалізації структурно-функціональних предметних і міжпредметних зв'язків;

8) забезпечення адекватного емоційного стану учнів;

9) можливість створення реальної досліджуваної ситуації;

10) формування загальної культури мислення;

11) створення гарних умов для самореалізації особистості;

12) формування і розвиток інформаційної культури [3, с. 24-25].

Впровадження ІКТ у навчання дітей з недоліками розвитку інтелектуальної сфери – це засіб активізування всіх психічних процесів, особливо операційних компонентів мислення, засіб переходу від наочно-образного рівня мислення до абстрактного. Поява засобу ІКТ в процесі навчання учнів допоміжної школи розкриває широкі можливості в моделюванні різноманітних середовищ навчання [4, с. 86].

Проте, на думку ряду науковців (С. Миронова, М. Кадемія, І. Шахіна) застосування ІКТ може мати і негативні наслідки. В цьому випадку учні:

1) опиняються в ізоляції;

2) не можуть вести справжній діалог, тобто «не розуміють» аналогій та метафор;

3) не можуть дізнатися, чому вони відчують труднощі під час оволодіння матеріалом;

4) не можуть надихатися ІКТ або розглядати їх як взірць для наслідування;

5) не можуть отримати допомогу від ІКТ при вивченні неточних дисциплін, до яких не можна застосувати формальні правила і процедури [4, с. 24-25].

Використовуючи ІКТ в освітній діяльності, педагогові слід пам'ятати слова О. Леонтьєва «Машина – якою б досконалою і «розумною» вона не була – лише опосередковує діяльність людини, що перетворює природу, і в цьому сенсі принципово нічим не відрізняється від знаряддя». Одним із вирішальних факторів ефективного використання засобів ІКТ в освіті все ж залишаються знання та вміння вчителя, який їх застосовує раціонально поєднуючи з традиційними [3, с. 344].

С. Миронова у дослідженнях визначає головні умови успішного використання ІКТ на уроці в СШ:

1) знання вчителем індивідуальних особливостей учнів класу, ступеня їхньої готовності до засвоєння матеріалу;

2) знання вчителем вимог навчальної програми та спеціальної методики викладання;

3) вміння працювати з ІКТ [4, с. 84].

Висновки. Отже, використання ІКТ в навчально-виховному процесі спеціальної школи сприяє не тільки підвищенню ефективності і якості процесу навчання, активності пізнавальної діяльності учнів спеціальної школи, поглибленню міжпредметних зв'язків, а й формуванню інформаційної культури школярів, умінь здійснювати обробку інформації, розвитку умінь моделювати завдання або ситуації, що забезпечить ефективну інтеграцію учнів СШ в соціальне середовище.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. <http://physics.herzen.spb.ru/teaching/materials/gosexam/b25.htm>
2. Дегтяренко Т.М. Інформаційні технології в системі корекційно-реабілітаційної допомоги / Т. М. Дегтяренко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – №6 (20).
3. Кадемія М.Ю., Шахіна І.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : Навчальний посібник / М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна. – Вінниця : ТОВ «Планер». – 2011. – 220 с.
4. 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.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. / Н. Є. Мойсеюк. – 4-е видання, доповнене, – 2003. – 615 с.

І. Л. Луцик

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник доктор пед. наук,
професор **С. П. Миронова**

**ІЗ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЯ ОСІБ
З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ
НЕДЕРЖАВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ «ВІРА І СВІТЛО»**

У статті описано досвід роботи міжнародного християнського руху спільнот «Віра і Світло», що об'єднує розумово неповносправних осіб, їхніх батьків і молодь – приятелів.

Ключові слова: «Віра і Світло», спільноти, особи з особливостями психофізичного розвитку.

Актуальність. Доля будь-якої нації залежить в майбутньому від її нового покоління, від того на скільки воно буде розвинутим і вихованим, а про рівень культури нації свідчить її ставлення до людей з особливим психофізичним розвитком.

Кроком назустріч людям з особливим психофізичним розвитком і людям-інвалідам стало визнання Україною «Конвенції ООН про права дитини» та «Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей». У цьому напрямку Україна активно розвивається, та більшість її зусиль спрямовані на допомогу дітям дошкільного та шкільного віку. Тому питання розвитку осіб старшого віку (від 18 р.) є й досі дуже актуальним. Люди з особливим психофізичним розвитком, так само як і звичайні люди, потребують спілкування, розуміння і самореалізації. Та наявність в Україні організацій, які цьому б сприяли, є досить обмеженою.

Питанням вивчення діяльності спільнот «Віра і Світло» в Україні не займався ніхто, проте є декілька книг і ряд статей, які написав О. Романчук на основі досвіду роботи у львівському реабілітаційному центрі «Джерело», та будучи членом першої спільноти «Віра і Світло» в Україні. Його праці переважно містять психологічний і психотерапевтичний зміст. Він досліджує психологічний розвиток людини (дитини) у сім'ї й суспільстві та показує важливість для розумово неповносправних осіб бути прийнятими, бути у спільноті. Його книги – «Дорога любові», «Жити серцем», «Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві», «Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей», «Розлади спектру аутизму», «Сім'я, що зцілює», «Коли вам сниться музика», казка «Соловейко з одним крилом». Так само він був співтором документальних фільмів «Дорога серця», «Віднайдені діти», «Бачити людину». Є перекладена на українську

мову деяка література, написана Жаном Ваньє – засновником руху «Віра і Світло», здебільшого вона спрямована на допомогу членам спільноти в організації і проведенні зустрічей, у спілкуванні з розумово неповносправними особами та їхніми батьками. Ця література в більшій мірі призначена для провідників спільнот і координаційної групи.

Метою дослідження є аналіз діяльності недержавної організації, що займається розумово неповносправними особами і їх батьками.

Метою статті є опис досвіду руху «Віра і Світло» в Україні і, зокрема, в м. Кам'янці – Подільському.

Виклад основного матеріалу. Історія руху «Віра і Світло» розпочалась під час міжнародної прощі до Люрду (Франція), яку організували у 1971 р. Жан Ваньє та Марі-Елен Матьє. Планування даної прощі тривало кілька років, збирались сім'ї, які хотіли показати людям, що їхніх дітей не варто боятись, від них не потрібно відгороджуватись. Передусім, такі сім'ї мала зрозуміти і прийняти спочатку церква, тому організували саме прощу, у якій взяли участь розумово неповносправні особи з різних країн світу, їхні батьки і молодь – волонтери (12 тис. осіб). Після чого люди і далі продовжували зустрічатись в своїх країнах при парафіях. Рух спільнот «Віра і Світло» є екуменічним, оскільки розпочався з Люрду на католицькому ґрунті та із поширенням у Швейцарії, Британії, скандинавських країнах, США, Австрії та Південній Африці були створені спільноти при англіканських та протестантських церквах, а в країнах Східної Європи з'явилися православні спільноти.

Сьогодні є понад 1600 спільнот у більш як 80 країнах світу. Перша українська спільнота утворилась у 1992 р. у Львові. Її засновницею стала Зеня Кушпета (народилась 1952р.), канадійка українського походження. Також вона є ініціатором і співзасновницею навчально-рабілітаційного центру «Джерело», центру духовної підтримки осіб з особливими потребами – «Емаус» та першої в Україні спільноти «Лярш-Ковчег» для покинутих розумово неповносправних осіб та молоді – асистентів, що живуть в одному будинку. Зараз в Україні існує вже 31 спільнота (у Києві, Львові, Жовкві, Тернополі, Ужгороді, Хусті, Трускавці, Кам'янці – Подільському, Стрию, Кохавино, Новому Роздолі та Дрогобичі).

Метою «Віри і Світла» є творення спільнот, в центрі яких є розумово неповносправні особи, а також створенні особливої атмосфери, що допомагає її членам почуватись потрібними і дає можливість для розвитку. «Віра і Світло» ґрунтується на переконанні, що кожна людина, якою б не була її неповносправність, є безцінною, а тому заслуговує любові, поваги та права на самореалізацію.

Основним документом, яким користується «Віра і Світло», далі «ВіС» є Хартія та Конституція, які були одночасно прийняті на Генеральній Асамблеї в Англії. Метою Конституції є окреслення цілей руху «ВіС», визначення функцій спільнот «ВіС» і характеристика координаційних органів на різних рівнях.

Хартія руху є введенням до Конституції і подає її духовні засади. Віросвітлянські спільноти мають чітко визначений склад. Мінімальна кількість осіб у спільноті може становити десять членів. [1, с.13] Якщо спільнота налічує більше, ніж п'ятдесят членів, її ділять, формуючи ще одну спільноту. Група осіб вважається спільнотою «ВіС» якщо: нею прийнята Хартія і Конституція руху; пройдено випробувальний термін протягом, мінімум, одного року; після попередніх умов подано прохання про прийняття та визнання даної спільноти, як спільноти «ВіС». Таку спільноту може визнати «Провінційна рада», коли вже є визнаною країна. [1, с.13] А визнана країна в межах міжнародного руху вважається – «Провінцією». Провінція налічує – 15-40 спільнот, якщо на території країни немає такої кількості спільнот, то її об'єднують з іншою країною чи країнами, які разом утворюють «Провінцію».

Провінційна рада складається із провідників спільнот (відповідальні особи за окрему спільноту), віце-координаторів провінції (відповідальні особи за декілька спільнот. Ці спільноти утворюють віце – провінцію. В Україні існують такі віце – провінції: Зорепад, Водограй, Захід, Світанок, Тернопіль, Схід, Барви) і Координатор провінції – це особа, яка відповідає за «ВіС» в країні.

У кожній спільноті є капелан – священик. Залежно від того, при якій парафії існує спільнота, це може бути католицький священик, православний, мусульманин чи протестантський проповідник. Якщо такого немає, то спільнотою обирається мирська особа.

За Хартією і Конституцією члени спільноти «ВіС» повинні регулярно зустрічатись, хоча б один раз на місяць. В Україні, зокрема і в Кам'янці – Подільському, спільноти мають мінімум три зустрічі у місяць і окремо від зустрічей один раз в тиждень – майстерні.

Віросвітлянські спільноти, що у м. Кам'янці – Подільському («Діти сонця» і «Квітка на камені») збираються на зустріч в першу неділю місяця. Ця зустріч називається «Батьківська кава». Її готують приятелі з допомогою капелана і батьків. Сутність цієї зустрічі полягає у тому, щоб дати батькам змогу поспілкуватись, поділитись труднощами, разом обговорити якісь особисті питання у дружній атмосфері, окремо від дітей. У той час, як

приятелі разом з їхніми дітьми – розумово неповносправними особами спільно проводять час. Вони можуть дивитись кіно і мультфільми, грати в різні ігри, танцювати і співати, піти у парк на прогулянку. Вид діяльності залежить від того, що підготують приятелі.

У другу неділю місяця відбуваються «Приятельські зустрічі». Вони існують для того, щоб підтримувати тісні зв'язки між приятелями, обговорювати життя спільноти, її труднощі й шляхи вирішення їх, особисті справи поза «ВіС» та головним чином, вони спрямовані на зміцнення міжособистісних стосунків. Такі зустрічі проводяться часто у когось з приятелів вдома, або ж усі разом ідуть кудись на концерт, у кіно, розважальний центр чи в кафе.

Третя неділя місяця це – «Загальна зустріч» і вона має особливу структуру:

- привітання. Всі сходяться на зустріч, вітаються одні з одними, поки чекають на тих, хто затримується, спілкуються, співають пісні, (розумово неповносправні особи особливо люблять співати пісні з рухами). Далі усі сідають в коло і діляться новинами свого життя з часу останньої зустрічі;

- слово місяця. Кожна «Спільна зустріч» має іншу тему і в даній частині розкривається її сутність. Тему зустрічі розкриває провідник спільноти чи капелан або інша відповідальна за це людина;

- пантоміма. Після пояснення теми місяця усі члени спільноти готують пантоміму. Пантоміма готується спонтанно за 15-20хв., при цьому розподіляються усі ролі і відбувається пояснення для друзів їхньої ролі і дій. Для перевірення людей у певні образи використовують якісь костюми чи шматки різної за кольором, фактурою і розмірами тканини;

- розподіл на малі групки. Відповідальна особа за цю частину зустрічі, розподіляє усіх членів спільноти на маленькі групки. Кожна групка має свого координатора. Координатор отримує перелік питань, зазвичай 3-4, що відповідають темі місяця і допомагають розкрити внутрішній стан людини, її погляди, переконання. Також члени групки, відповідаючи на запитання, розповідають про власні думки, досвід й свої, життєві, висновки. Такі моменти у «ВіС» – це дуже особливий час, коли люди один до одного «відкривають свої серця», у взаємній повазі та любові. Щоб розповіді були «глибокими» і дали можливість зрозуміти того, хто говорить необхідно щоб:

- 1) особа, що розповідає, старалась говорити не про загальні поняття, ідеї чи теорії, а тільки про себе, про свої власні переживання, особисті відчуття;

2) особа яка слухає, все, що чує, сприймає з любов'ю, без аналізу чи критики, без бажання доповнювати, радити, поправляти, порівнювати, дискутувати;

3) до розповіді і відповідей на запитання запрошується кожний, таким чином, даруючи і приймаючи особливий дар душі кожної особи. Коли хтось з друзів не може самотійно говорити, їм допомагають або слухають їх серцем в тиші, споглядаючи їх очі, усмішку чи жести;

4) ці групки – це місце поваги і довіри один одному, тому те, про що там почули, не виноситься поза групу.

– молитва. Її може провадити капелан або будь-який член спільноти, коротку молитву може також прочитати особа з розумовою неповносправністю Головною вимогою є те, що вона має бути прийнятною для членів спільноти різних віросповідань;

– останнім етапом зустрічі є святкування. Уся спільнота п'є чай з тими солодощами, що принесли самі. Зазвичай члени спільноти приносять на зустріч печиво, цукерки, торт, фрукти чи інші ласощі, в залежності від власних можливостей.

«Загальну зустріч» готує координаційна група, яка на своїх окремих зібраннях планує і оцінює зустріч та інші заходи спільноти. Координаційна група окреслює найважливіші аспекти життя спільноти і розподіляє обов'язки в ній. Вона складається від 4 до 7-8 осіб і включає по можливості: батьків, приятелів, священика, розумово неповносправну особу, яка є в змозі приймати рішення. Термін повноважень групи становить три роки (в одному і тому ж складі її склад може бути поновленим не більше ніж двічі) [2, с. 6]. Особи, що формують координаційну групу, обираються до неї за їхнім бажанням допомогти в підготовці й проведенні зустрічей, готовністю взяти на себе відповідальність. При плануванні зустрічей координаційна група користується «дороговказами» – книги, в яких міститься інформація, що використовується для проведення зустрічей і подані ідеї, щодо організації самої зустрічі.

У «Вірі і Світлі» крім зустрічей існує також «четвертий час». Поміж щомісячними зустрічами члени спільноти, переважно, це друг і приятель, допомагають один одному, відпочивають, ходять у гості чи займаються чимось іншим, що підтримує дружні відносини між ними. Це і розмови по телефону, спільні прогулянки, маленькі святкування, дні народження і усе інше, що дозволяє бути разом і поглиблювати їх дружні стосунки.

Один раз на рік спільнота виїжджає на табір (4 – 5 днів). В залежності від наявних фінансів обирається місце для табору. Обов'язковою вимогою

має бути спільний виїзд з якоюсь іншою спільнотою. Гроші є, вочевидь, одним із засобів, що служать місії «ВіС», але лише, як один із засобів серед багатьох інших. Зазвичай, бюджет спільноти складають членські внески приятелів і сімей друзів або кошти, які були зібрані під час заходів спільноти, таких як, наприклад, продаж домашньої випічки, листівок, різних виробів, зроблених своїми руками. У загальних правилах управління фінансами у «ВіС» говориться, що варто дотримуватись наступних правил:

1) ті, хто дає якісь кошти, повинні бути чітко поінформовані, що ці гроші не призначаються для матеріальної допомоги людям, а будуть використані для потреб спільноти – майстерень, організації табору, інших заходів;

2) ніхто не може в ім'я «ВіС» фінансово підтримувати заклади, що допомагають людям: школи, домівки, гуманітарні організації тощо.

У «ВіС», оскільки це міжнародний рух, говориться про солідарність між «багатими» спільнотами і тими, що є в менш розвинених країнах, тому в спільнотах ставлення до фінансів є бережливим, але вони не прогнать накопичення грошей. Спільнота має рівно стільки, щоб існувати і покривати свої поточні витрати. Адже існує вона не задля грошей, а задля людей.

«Віра і Світло» радикально відрізняється від асоціацій, що відповідають за надання послуг особам з неповноправностями фізичними і розумовими: шкіл, центрів, будинків по догляду, консультацій і соціальних центрів.

«Віра і Світло» кожне людське життя сприймає як «дар дів Бога» і розумово неповносправні особами не є виключенням.

«Віра і Світло» в Україні існує вже 40 років, і як показує український і міжнародний досвід, такі спільноти варто розвивати й переймати їхній досвід, оскільки він є новим, нестандартним, іншим.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Хартія і Конституція : / [ред. Н. Ільків]. – Львів : Свічадо, 1995. – 22с.
2. Порадник для провідника спільноти : / [ред. Г. Генгало]. – Львів : Свічадо, 1995. – 23с.

Н. В. Любчик

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

Ю. А.Картава

завідувач, доцент кафедри корекційної та інклюзивної освіти

СумДПУ імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Ю. А. Картава**

КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

У статті розглядається проблема впливу дидактичних ігор на розвиток зв'язного мовлення розумово відсталих учнів. Доведена ефективність упровадженої на уроках української мови системи дидактичних ігор для розвитку зв'язного мовлення учнів спеціальної школи.

Ключові слова: дидактична гра, розвиток зв'язного мовлення, розумово відсталі учні.

Актуальність. Однією із важливих проблем удосконалення навчально-виховного процесу в спеціальних загальноосвітніх закладах, зокрема для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, є створення необхідних умов для всебічного розвитку особистості. Розвиток особистості дитини відбувається у різних видах її діяльності, в тому числі й ігровій. Особливе місце відводиться дидактичним іграм. Науковцями доведено, що інтелектуальний дефект впливає на недорозвиток вищих психічних процесів, у тому числі і на мовлення. Тому використання дидактичних ігор на уроках української мови є доцільним для розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих учнів. Дидактичні ігри, зокрема, можна використовувати для розумового, мовленнєвого, трудового, фізичного розвитку учнів спеціальної школи [1]. Аналіз літературних джерел показав не розробленість системи спеціальних дидактичних ігор, що впливають на розвиток зв'язного мовлення, а саме на формування умінь побудови зв'язного висловлювання та складання розповіді, що і стало предметом нашого дослідження.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій та кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111 U 009399).

Мета статті – розвиток зв'язного мовлення розумово відсталих учнів засобом дидактичної гри. Для реалізації поставленої мети нами було визначено наступні завдання:

1. Проаналізувати науково-методичні джерела з проблеми дослідження.

2. Адаптувати та систематизувати дидактичні ігри з розвитку зв'язного мовлення для розумово відсталих учнів.

3. Упровадити та перевірити ефективність розробленої системи дидактичних ігор.

Виклад основного матеріалу. Дослідження Г. Дульнева, В. Лубовського, В. Петрової визначають, що у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми необхідно запроваджувати такі завдання, які сприяють розумовій активності, потребі у пізнавальній діяльності. До таких завдань відносяться ті, які вимагають використання чуттєвої сфери, опори на практичну діяльність і досвід учнів. Науковці вказують, що до їх числа можна безумовно віднести гру, зокрема дидактичну [2].

Аналіз літератури показав, що дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль [3]. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості школяра.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях Л. Виготського, О. Запорожець, Д. Ельконіна, О. Усова зазначено, що гра є провідною діяльністю дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [2]. У дослідженнях В. Аванесової, Ф. Блейхер, З. Богуславської, А. Бондаренко, Л. Венгера, Е. Іваницької, Е. Радіної, А. Сорокіної, Е. Удальцової, А. Усової, Б. Хачапурідзе особливе місце приділяється питанню взаємозв'язку навчання і гри, визначенню структури ігрового процесу, основних форм і методів керівництва дидактичними іграми дітей з особливими освітніми потребами [4]. Науковцями доведено, що дидактичні ігри, які використовуються у початкових класах спеціальної школи виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння тощо. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує вольові якості дитини [5].

Отже, аналіз літературних джерел показав необхідність використання дидактичних ігор як засобу навчання, виховання і розвитку розумово відсталих школярів. Навчальні елементи ігрової діяльності дозволяють використовувати її для вирішення проблем розвитку зв'язного

мовлення учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, що і стало предметом нашого дослідження.

Дослідження проводилося на базі КУ Сумської спеціальної загальноосвітньої школи. Контингент досліджуваних складали розумово відсталі учні четвертих класів.

Педагогічне спостереження показало, що порушення інтелектуального розвитку негативно впливає на успішність і, взагалі, на навчальну діяльність розумово відсталих школярів. Вони не зосереджені на вивченні нового матеріалу і не проявляють інтерес до отримання нових знань, для них притаманне бажання якомога швидше закінчити завдання, не звертаючи увагу на правильність його виконання.

Результати вивчення мовленнєвої сфери учнів із порушеннями інтелектуального розвитку показали, що вади інтелекту негативно впливають на розвиток зв'язного мовлення дітей, що характеризується бідністю активного словника, одноманітністю висловлювань з використанням слів-штампів. У мовленні найчастіше діти використовують прості речення і мають труднощі у побудові складнопідрядних та складносурядних речень, їм важко складати розповідь-опис, розповідь на основі побаченого та досвіду.

Окреслені вище недоліки викликають у дітей затримку всебічного розвитку особистості, що в подальшому негативно впливає на процес її соціалізації. Тому, спираючись на результати констатувального етапу дослідження, нами було спеціально підібрано, адаптовано та систематизовано дидактичні ігри, що спрямовані на розвиток зв'язного мовлення розумово відсталих учнів четвертих класів.

Так ми класифікували ігри за трьома групами:

До I групи увійшли ігри, що спрямовані на розвиток уміння правильно й повно будувати речення, поступово його ускладнюючи. Це ігри: «Веселий паровозик», «Загублені слова», «Улюблені заняття», «Роз'єднай вагончики», «Кому належить предмет?», «Виконай доручення», «Що їсть тварина?» та ін. Вищевказані ігри мали також на меті розвиток вміння правильно й доречно використовувати слова, словосполучення, використовувати граматичні зв'язки для правильної побудови речень.

У II групу включені дидактичні ігри, що спрямовані на формування уміння правильно й повно описувати предмет, використовуючи речення різні за будовою. Це такі ігри: «Улюблені овочі», «Вгадай загадку», «Упізнай друга», «Призначення предмета», «Чарівна коробка», «Найкраща

мама», «Вгадай фрукт» та ін. У дидактичних іграх II групи увага спрямовувалася на розвиток уміння використовувати у мовленні речення, різні за своїм структурним складом, починаючи від простого та односкладного та закінчуючи поширеним реченням.

У III групу увійшли дидактичні ігри, що спрямовані на розвиток уміння складати розповідь на основі побаченого та власного досвіду. Це ігри: «Знайди помилку», «Улюблена пора року», «Чарівна казка», «Навчи гратися», «Весна-чарівниця» тощо. За допомогою дидактичних ігор цієї групи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ми виробляли вміння користуватися словниковим запасом, намагатися знайти потрібне слово, щоб висловити власну думку, повно та доцільно будувати речення. З побудованих речень учнів учили складати текст-розповідь, об'єднаний єдиною головною думкою та темою.

У результаті впровадження дидактичних ігор на уроках української мови для розумово відсталих учнів четвертих класів було з'ясовано, що їх систематичне використання сприяло покращенню рівня розвитку психічних процесів дітей з особливими потребами, а саме: концентрації уваги, розвитку мислення, мовлення, породжувало позитивні емоції, радість пізнання. Саме під час гри легко було створити ситуацію успіху для дітей, яким важко було навчатися, що в свою чергу сприяло підвищенню рівня їх пізнавальної активності.

Ефективність розробленої системи дидактичних ігор визначалась шляхом порівняння результатів констатувального та формувального етапів дослідження. Кількісна оцінка вихідних даних засвідчила, що рівень розвитку зв'язного мовлення в учнів експериментальної і контрольної груп знаходився майже на одному рівні.

Порівняльний аналіз рівнів розвитку зв'язного мовлення, а саме вміння побудови речення, опису предмета, складання розповіді за власним досвідом на формувальному етапі дослідження засвідчив, що високого рівня сформованості досягли 30%, 20% та 30% учнів експериментального класу (4-Б класу) на відміну від 20%, 10%, 10% учнів контрольного класу (4-А). Різниця склала 10%, 10% та 20 % відповідно.

Середнього рівня розвитку за вищевказаними показниками досягли 40%, 40% і 30% учнів експериментального класу (4-Б класу), на відміну від 30%, 20%, 20% учнів контрольного класу (4-А). Різниця склала 10%, 20% та 10% відповідно.

Низького рівня розвитку за вищевказаними показниками досягли 30%, 30% і 20% учнів експериментального класу (4-Б класу), на відміну від

20%, 10%, 10% учнів контрольного класу (4-А).. Різниця склала відповідно 10%, 20% та 10%.

Висновок. Аналіз отриманих результатів дослідження засвідчив зростання високого, достатнього і середнього та зменшення низького рівнів розвитку досліджуваних компонентів зв'язного мовлення у експериментальній групі на відміну від контрольної, де динаміка зростання майже не спостерігалася. Кількісна та якісна оцінка результатів формувального етапу дослідження показала ефективність впровадженої в уроки української мови розумово відсталих учнів системи дидактичних ігор. Адаптовані дидактичні ігри для розвитку зв'язного мовлення учнів з порушеннями інтелекту дали змогу більш повно впливати на мовленнєвий розвиток учнів, а також вирішувати ряд навчальних завдань учнів з особливими потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Єременко І. Г. Диференційоване навчання в допоміжній школі / І. Г. Єременко, Л. С. Вавіна, Г. М. Мерсіянова. – К. : Рад. шк. – 1971. – 98 с.
2. Капустин А. И. Коррекционно-развивающие функции наглядности в обучении учащихся вспомогательных школ / А. И. Капустин. – М. : Прометей, 1990. – 56 с.
3. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Просвещение, 1991. – 387 с.
4. Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 398 с.
5. Коваль А. П. Наглядность на уроках русского языка в начальных классах / А. П. Коваль. – К. : «Радянська школа», 1986. – 104 с.

Л. О. Макаренко, І. О. Бугло, Н. Л. Островська,
КЗ «Спеціальний НВК І-ІІ ст. №2», м. Харків

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ КУРСУ «Я І УКРАЇНА» В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито основні аспекти організації роботи з розвитку мовлення розумово відсталих учнів на уроках в початкових класах спеціальної школи. Надані розробки уроків курсу «Я і Україна».

Ключові слова: розумово відсталі учні, розвиток мовлення.

Актуальність дослідження. Проблема розвитку мовлення завжди привертала увагу вчених-лінгвістів і вчителів-практиків. Адже розвиток мовлення – це водночас розвиток особистості людини, її духовних здібностей – інтелекту, мислення, моральних якостей.

Навчання на сучасному етапі має особистісну орієнтацію. Особистісна орієнтація – це одне із основних положень української педагогіки. Найбільш гостро ця проблема постає перед олігофренопедагогами, які відчують значні труднощі у навчанні дітей мови та мовлення. Актуальні питання навчання мови пов'язані з особливостями психіки розумово відсталих дітей та виховання засобами слова.

Важливість роботи над розвитком мови учнів спеціальної школи підкреслюється в дефектологічній літературі досить часто. Про це багато пишуть психологи, педагоги, методисти, логопеди. За Державним стандартом початкової освіти дітей з порушенням інтелектуального розвитку, корекціо-розвитковий напрям кожного з навчальних предметів, спрямований на корекцію пізнавальної, сенсорної, особистісної сфери та мовленнєвої діяльності учнів. Отже, робота над розвитком мовлення розглядається як один з основних компонентів корекційно-розвиткової лінії навчальних програм у спеціальній школі.

Як же навчити розумово відсталу дитину сприймати і розуміти слово, використовувати його в усному й писемному мовленні?

Виклад основного матеріалу.

Особливості мовленнєвого розвитку учнів

1-4 класів із вадами розумового розвитку.

Загальновідомо, що психічний розвиток розумово відсталих дітей має певні особливості, зумовлені своєрідністю перебігу психічних процесів. Зокрема, в учнів спеціальної школи, порівняно з їх нормальними однолітками, уповільнений перебіг мислительних процесів, що позначається на розвитку мовлення цих дітей. Активне усне мовлення у розумово відсталих учнів розвивається і на перших етапах і пізніше аномально. Ці діти своєрідно засвоюють звуковий бік і лексико-граматичну будову мовлення, у них особливим чином розвивається самотійне описово-розмовне мовлення. Вони погано розуміють звернене до них мовлення, що ускладнює спілкування таких дітей із оточуючими.

Переддошкільний період розвитку мовлення у розумово відсталих дітей значно менший, ніж у нормальних. Темп розвитку мовлення в ці роки у них уповільнений, а мовленнєва активність недостатня. Розмовно-побутове мовлення розвинуто слабо, що обмежує участь дитини в бесідах, у спілкуванні. Відповіді на запитання, як правило, прості, не поширені та не завжди правильні. Значні труднощі відчують такі діти, виконуючи доручення чи завдання.

В учнів молодших класів унаслідок загального недорозвинення психіки набуття досвіду відбувається повільно. Практична і пізнавальна

діяльність у них є аномальною, не може бути основою для накопичення різних уявлень і не сприяє повноцінній появі у дитини нових потреб та інтересів. Спілкування з дорослими формується із запізненням та зі значними відхиленнями від норми. Розумово відсталі діти часто уникають усного спілкування, виявляють мовленнєву замкнутість. Запас слів школярів, особливо молодших класів, обмежений. Це виявляється в тому, що діти часто не знають або плутають назви відомих предметів. Ще менше коло слів мають діти для позначення дій предметів, особливо складно їм опанувати дієслова і використовувати дієслова з префіксами. У мовленнєвій практиці розумово відсталі учні неправильно вживають прикметники: замість потрібних прикметників – схожі за звучанням слова, одним і тим самим словом позначають різні ознаки предметів.

Особливістю мовлення дітей спеціальної школи є своєрідне співвідношення між активним і пасивним словником. Більшість усіх слів, відомих дітям, належить до їх пасивного словника. Активний словник – бідний.

Мовлення розумово відсталих дітей часто не вмотивоване. З їх ініціативи рідко виникає діалог, адже вони не прагнуть самостійно поставити запитання для того, щоб про щось дізнатися, розповісти. З-поміж речень, що вживають молодші школярі, значне місце займають неповні речення. Часто такі речення складаються з одного слова. Іноді дитина називає окремі предмети і дії замість того, щоб розкрити і уточнити свою думку в певній граматичній формі. Значне місце в розповідях учнів займають прості, мало поширені речення.

Причини, що зумовлюють недостатню мовленнєву активність учнів спеціальної школи різноманітні: психічна млявість, утруднення сприймання й усвідомлення реплік співрозмовника, сором'язливість, невпевненість у своїх силах і знаннях. Однак основною причиною мовленнєвої замкнутості розумово відсталих дітей є бідність внутрішніх ресурсів мовлення, відсутність відповідних уявлень і образів про предмети та явища навколишньої дійсності, порушення мотивації мовлення.

Прийоми організації мовленнєвої діяльності учнів на уроках курсу «Я і Україна»

Ряд авторів (Л. Виготський, Г. Дульнєв, Г. Данилкіна та інші) вказують, що мовлення дітей, особливо на перших етапах їх навчання, може правильно і ефективно розвиватися тоді, коли вони отримують безпосередні відчуття від предметів і явищ навколишньої дійсності. А здобувати відомості про предмети та явища навколишнього світу діти можуть, спостерігаючи за ними і вивчаючи їх на уроках курсу «Я і Україна».

Ці уроки мають велике навчальне, виховне і коригувальне значення. Організація діяльності учнів на уроках, насамперед, мусить мати корекційний характер – повинна бути направлена на розвиток уваги, пам'яті, слухових і зорових сприймань, розвиток просторової і часової орієнтації, уточнення і збагачення уявлень про навколишній світ, розвиток мовлення.

Правильно організовані спостереження за предметами чи явищами набувають більшої конкретності, послідовності. Для цього нами застосовуються різні прийоми роботи: пояснення, демонстрація певної операції, поетапне відтворення її дітьми з усним поясненням. Сюди належить планування учнівських висловлювань, колективне їх обговорення всіма учнями класу, складання самотійного усного опису певного об'єкта чи явища (за зразком, інструкцією).

Найбільш ефективним прийомом на уроках є правильно організована бесіда з використанням відповідних засобів унаочнення, колективне обговорення об'єктів, що спостерігають учні. Практичні вправи полегшують учням засвоєння знань про новий об'єкт і дають матеріал для звітів про виконану роботу, що, в свою чергу, є основою для складання усного опису об'єкта. Ми спрямовуємо розповідь дитини, допомагаємо знайти потрібні слова, щоб її думка стала чіткою, логічною. Для цього доречно використовувати опорні слова, логічні схеми, серії предметних і сюжетних малюнків (Додаток 1).

Під час організації роботи з мовлення на уроках «Я і Україна» важливо спонукати учнів самотійно ставити запитання про предмет вивчення. Це сприятиме подоланню мовленнєвої замкнутості розумово відсталих дітей, активізації їх мовленнєвої мислительної діяльності. З цією метою спочатку рекомендується ставити учням навідні запитання, застосовувати засоби унаочнення, що викликали б потребу і бажання щось запитати про об'єкт.

На уроках доцільно застосовувати прийом зіставлення висловлювань учнів про об'єкт, коли його нема перед учнями і коли вони можуть безпосередньо його сприймати (до і після його спеціального вивчення). Учні спочатку можна загадати загадку про предмет або провести бесіду про предмети, до яких він належить. Це є одним із засобів переведення слів із пасивного словника до активного.

Одним із прийомів збагачення словника учнів є також запитання вчителя у вигляді плану, що допомагають дітям усвідомити значення слів, краще засвоїти матеріал і оформити його словесно. Крім запитань у вигляді

плану, можна давати учням план-завдання, що передбачає не лише розглядання об'єкта і відповіді на запитання, а й дії з предметом з метою здобуття знань про нього (Додаток 2).

Крім того, для виховання в учнів уміння повно, зв'язно, в певній логічній послідовності описувати об'єкт, можна застосувати прийом відтворення цілого предмета на підставі окремих його частин. У цьому випадку доцільно використати малюнки, на яких зображено частини об'єкта. Ми пропонуємо учням брати по черзі картки, розповідати, що на кожній із них намальовано, і виставляти на набірному полотні, щоб склався цілий об'єкт. При цьому, як зазначено вище, учням необхідно не тільки розташувати картки в певному порядку, а й дібрати до них відповідний мовленнєвий матеріал, потрібний для опису предмета.

Одним із дієвих прийомів є словесні записи під час вивчення об'єкта. Найбільш вдалі речення учні записують на дошці та в зошитах.

Велике значення для активізації мовленнєвої діяльності учнів має емоціональний момент у викладанні вчителя. Висловлювання учнів у зв'язку з вивченням окремих предметів і явищ необхідно не лише спонукати і регулювати шляхом застосування різних прийомів, а й колективно обговорювати. Під час обговорення діти з'ясовують, чи відповідає висловлювання учня змісту поставленого завдання. Така робота привчає дітей уважно ставитися до побудови своїх висловлювань, добирати слова, що найточніше передають зміст думки.

На сучасному рівні доцільно широко використовувати ІКТ. Ця вимога пов'язана із тим, що під час вивчення деяких тем («Птахи», «Тварини», «Рослини», «Батьківщина...») учні повинні не лише спостерігати, але й сприймати предмет усіма органами чуття, що дає кращі наслідки при здобутті знань і збагачення активного словника.

Застосування описаних вище прийомів мовленнєвого розвитку учнів на уроках дає нам змогу створити таку ситуацію, за якої учні внаслідок безпосереднього пізнання об'єктів і практичних дій із ними виявляють бажання висловити власну думку, розповісти про свої враження.

Усебічне вивчення предметів значною мірою впливає також і на збагачення активного словника, зокрема сприяє ширшому використанню таких словесних категорій, як дієслова, прикметники, прислівники, що надають мовленню дітей більшої конкретності й виразності.

Поняття про предмети навколишньої дійсності та мовленнєві навички, здобуті на уроках «Я і Україна», поглиблюють і закріплюють на інших уроках, що створює міцну базу для розвитку пізнавальної, сенсорної, особистісної сфер дітей з особливими потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготская Г.Л. О соотношении слова и действия у умственно отсталых школьников. – М. : Специальная школа, 1959.
2. Выготский Л.С. Проблемы умственной отсталости : Избранные психологические исследования. – М., 1956. – С. 453-480.
3. Шиф Ж.И. Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. – М., 1965.
4. Дівакова І.Л. Орієнтовні розробки уроків розвитку зв'язного мовлення. – Тернопіль, 2002.
5. Кравець Н.Н. Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи. – К.: АСК, 1999.
6. Методичні рекомендації до навчання грамоти учнів допоміжної школи. – К.: РНМК, 1990.
7. Павленко Л.П. Сучасний урок з розвитку зв'язного мовлення в початковій школі. – Х.: Вид. група «Основа», 2005.
8. Сухар В.Л. Пограйся зі мною. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – С.22-46.

Додаток 1

Урок з курсу «Я і Україна»

Тема. Твоя країна – Україна (4 клас)

Мета:

- *навчальна*: збагачувати знання учнів про нашу державу; розширити та уточнити знання учнів про державні символи України.
- *корекційно-розвиткова*: збагачувати словниковий запас учнів новою лексикою, розвивати зв'язне мовлення,
- *виховна*: виховувати патріотичні почуття; продовжувати формувати навички поведінки під час урочистих дій.

Обладнання: карта України, листівки із зображенням прапора та герба України, таблиці із зображенням краєвидів міст.

Форма уроку: усний журнал.

Хід уроку.

1. НПП.

« Ось дзвінок нам дав сигнал
гарно, дружно працювати,
про край свій чудовий знання здобувати.

2. Хвилинка спостережень.

- Який сьогодні день?
- Сьогодні холодно чи тепло?
- Яка температура повітря?

- Чи є на дворі вітер?
- Що ви можете сказати про стан неба?

3. Актуалізація знань учнів.

А) Бесіда:

- Як називається країна, в якій ми живемо? (Україна.)
- Якими ще словами ми називаємо Україну?

На дошці з являються опорні слова / Батьківщина, Вітчизна, рідна земля, рідний край/. Діти ще раз їх читають і проговорюють.

Б) Читання учнями віршів про Україну.

– А що таке Україна? Відповісти на це запитання ви зможете, послухавши вірші А.Костецького «Батьківщина» та П.Бондарчука «Батьківщина».

(Діти розповідають вірші напам'ять)

Батьківщина
Що таке Батьківщина?
За віконцем калина,
Тиха казка бабусі,
Ніжна пісня матусі,
Дужі руки у тата,
Під тополями хата,
Під вербою криниця,
В чистім полі пшениця,
серед лугу лелека,
і діброва далека,
і веселка над лісом,
і стрімкий обеліск...

Батьківщина
Знаєш ти, що таке Батьківщина?
Батьківщина – це ліс осінній,
це домівка твоя, і школа,
і гаряче сонячне коло.
Батьківщина – це труд і свято,
Батьківщина – це мамо і тато,
це твої найщиріші друзі,
і бджола у веснянім лузі
Батьківщина – це рідна мова,
це дотримане чесне слово.

– Отже, Батьківщина (Україна) – це зелені ліси, швидкі річки, глибокі моря, високі гори, квітучі луги, широкі поля, мальовнича природа, чарівна пісня, чудові народні традиції, талановитий народ, рідна мова.

4. Повідомлення теми і мети уроку.

– Наш урок присвячений Україні, її символам, найвідомішим містам та найбільшим річкам і озерам. Поговоримо про них на сторінках нашого журналу.

5. Вивчення нового матеріалу.

Сторінка 1. Україна – рідний край.

а) Розповідь вчителя.

– Рідний край, Україна. Батьківщина, Вітчизна – прості, прекрасні слова.

– Рідний край починається з батьківського порога, від тієї стежинки, де ти зробив перші кроки, від калини біля твоїх воріт, від чудового садочку, де ростуть запашні яблука та вишні.

Мій край чудовий – Україна!

Тут народились ти і я.

Тут над ставком верба й калина,
чарівна пісня солов'я.

/На дошці з 'являється ілюстрація краєвиду/

– Україна – це наша земля, наша країна зі славною історією, народ якої протягом багатьох віків боровся за свободу і незалежність. Україна – це велика незалежна держава.

– Найбільше свято нашої держави – День незалежності. Його ми святкуємо 24 серпня.

– 24 серпня 1991 року було прийнято Акт проголошення незалежності України.

/На дошці з являються опорні слова: День незалежності, 24 серпня 1991 року./

б) Читання статті «Твоя країна – Україна».

Сторінка 2. Державні символи України.

– Кожна країна має свої символи. Символ – це умовне позначення якоесь предмета чи явища.

– У статті 20 Конституції України записано: «Державними символами України є Державний прапор України, герб і гімн».

а) Державний прапор України.

– Які кольори має наш прапор? Як ви думаєте, чому саме ці два кольори вибрано для нашого прапора? Які почуття викликає у вас жовтий колір?

– Жовтий колір – це колір пшеничної ниви, колір хліба, зерна, що дарує життя всьому сущому на землі, а також колір жовтогогарячого сонця, без лагідних променів якого не дозрів би, не заколосився хліб.

– А синій колір про що говорить?

– Звичайно, це колір ясного, чистого, мирного неба.

Два кольори

Під синім небом України зазолотилися жита,
У чуйнім серці воєдино з єдналася палітра та.
Бо це дано нам споконвіку,
Від пращурів жива яса –
Душею, що не любить крику, єднати землю й небеса.

(В.Крищенко)

/Діти читають вірш напам'ять./

б) Герб України – тризуб.

Наш герб – тризуб.
Це воля, слава й сила.

– Давайте подумаємо, чому саме тризуб вважають гербом України? Мабуть, тому що у тризубі зображено триєдність життя. Це – батько, мати, дитя, які символізують собою силу, мудрість, любов.

– Адже тато – найдужчий, мати – наймудріша, а дитя – це плід любові. Оці всі речі і відбито в тризубі – гербі України.

в) Гімн України.

– Гімн – це урочиста пісня, яка є символом її державності.

– Гімн співають і слухають стоячи.

– Назва «гімн» до нас прийшла з грецької мови. Так у Стародавній Греції називали врочисту, похвальну пісню на честь богів і героїв.

– А Державним гімном України є пісня «Ще не вмерла України...». Більше століття тому її написав поет Павло Чубинський та композитор Михайло Вербицький.

/Прослуховування грамзапису гімну України./

Фізкультхвилинка

Сторінка 3. Найвідоміші міста України.

– В Україні – понад тисячу міст. Великі міста – Київ, Харків, Дніпропетровськ, Донецьк, Одеса, Запоріжжя, Львів, Миколаїв.

/Використання карти України./

– Найкрасивіше місто, столиця нашої країни – місто Київ. Він був заснований більше півтори тисячі років тому.

/Розгляд ілюстрацій чи використання ІКТ./

– Як називається місце, де ми живемо? (Харків)

– Харків – це теж старе місто. Йому майже 357 років. Наше місто дуже велике, зачаровує архітектурою будинків, мостів.

/Розгляд ілюстрацій чи використання ІКТ./

Сторінка 4. Найбільші ріки, озера України. Моря , які омивають її територію.

а) Відгадування загадок.

Тече, тече – не витече,
Біжить, біжить – не вибіжить.
Стоїть корито, повне води наливо.

– Річки – народне багатство. З давніх – давен люди оселялися біля річок. Брали з них воду, ловили рибу, сплавляли ліс по воді. І тепер вони служать людям. На великих річках побудовано електростанції, які виробляють електричний струм для заводів, фабрик, житлових будинків.

/Розгляд ілюстрацій чи використання ІКТ./

– Найбільші річки України: Дніпро, Дністер, Південний Буг, Дунай, Десна, Прут, Сіверський Донець, Тиса.

/Робота з картою України./

– Крім річок в Україні налічується багато озер. Найбільші озера: Світязь, Ялпуг, Синевір.

/Розгляд ілюстрацій чи використання ІКТ./

– Територію України на півдні омивають Чорне і Азовське моря.

/Розгляд ілюстрацій чи використання ІКТ./

6. Закріплення вивченого матеріалу.

6.1. Гра «Закінчи речення».

- Наша Батьківщина –
- Столиця України –
- Державними символами України є
- День незалежності ми святкуємо
- Найвідоміші міста України
- Найбільша річка України – це

6.2. Гра «Склади вірш»

/Скласти правильно вірш за даними рядками./

Красивий, щедрій рідний край
і мова наша солов'їна.
Люби, шануй, оберігай
усе, що зветься Україна.

7. Підсумок уроку.

– Що ми вивчали на уроці?

- Що нового ви дізналися?
- Чи сподобався вам наш урок?

8. Домашнє завдання.

Опрацювання статті «Твоя країна – Україна».

Додаток 2

Інтегрований урок з курсу «Я і Україна» (1-4–ті класи)

Тема. Професії дорослих. Ушанування хліба.

Мета:

- *навчальна*: формувати знання про те, як з'явився хліб на столі; дати уявлення учням про життя дорослих у місті чи склі; сприяти накопиченню досвіду щодо цінностей українського народу;
- *корекційно-розвиткова*: розвивати зв'язне мовлення, уміння давати нові відповіді на запитання, спостережливість; збагачувати словниковий запас;
- *виховна*: виховувати шанобливе ставлення до хліба, хліборобів, трудівників.

Обладнання: сюжетні малюнки, зерна пшениці, вівса, кукурудзи; таблиці «Зернові культури», «Професії людей», роздатковий матеріал, хлібобулочні вироби, засоби ІКТ.

Тип уроку: урок систематизації та узагальнення знань, умінь і навичок.

Хід уроку

1. Організаційний момент.

- *НПП*

1 клас	Щоб розумним стати, Треба мовлення і мозок тренувати.	4 клас	Ось іде весна ланами, Перелогами, лісами, Де не ступить-з-під землі Лізуть паростки малі.
--------	--	--------	--

- *Бесіда*

— Настала весна прекрасна, різнокольорова, чарівна, ясна. Вона вже погосподарювала всюди: у гаю, на землі, а також покликала до дому птахів із теплих країв. Пропоную згадати вам деякі вірші та пісні про весну.

(Діти розповідають вірші: «В гості йде весна» М. Познанської, «Веснянка» О. Олесь.)

- Чому ми землю називаємо матінкою?

— Який найцінніший скарб земля дарує людині щороку? Допоможе вам відповісти на це наша загадка.

Виріс у полі на добрій землі,
Місце найкраще знайшов на столі. (Хліб)

2. Повідомлення теми і мети уроку.

- *Актуалізація знань*

— Послухайте прислів'я.

Навесні один день рік годує.

— Як розуміти ці слова?

— Розтлумачте прислів'я.

Хто навесні і літом працює до поту, зимою поїсть в охоту.

(Учні 4-го класу пояснюють зміст прислів'я, а учні 1-го класу намагаються повторити відповіді.)

3. Основна частина.

Учитель: Послухайте казку.

Одного разу на землю впало зернятко. Прокинулося, розплющило очі, роздивилося навкруги, засумувало – крізь чорна, суха земля.

(Роль Зернятка виконує учень 4-го класу.)

Зернятко. Хто я? чому я сиджу у землі та не даю жодної користі? Може, я нікому не потрібне?

Учитель. Почуло це сонечко.

Сонечко. Що ти! Ти – Зернятко, і не просте, в пшеничне. З тебе виросте хліб.

Зернятко. Хліб?

Учитель. Учені вважають, що хліб з'явився на землі у далеку давнину, понад п'ятнадцять тисяч років тому. Життя людей у ті минулі часи було дуже важким. У пошуках харчів люди знаходили і споживали різні дикорослі рослини. Ці рослини є далекими родичами нинішніх – пшениці, жита, вівса, ячменю.

(Розглядання таблиці.)

Зернятко. Є інші зерна?

Учитель. Так! Але сьогодні я тебе і дітей ознайомлю тільки з насінням кукурудзи, проса, пшениці та вівса.

- *Дослідницька робота.*

(Кожна дитина отримує зразки зерен кукурудзи, проса, пшениці, вівса.)

Завдання:

1. Розглянути зерна, описати їх , порівняти між собою.
2. Дидактична гра «Упізнай зерно на дотик».
3. Знайти зернові рослини, назвати їх.

Зернятко. Як же з'явився першитий хліб?

Сонечко. Люди терли зерно між камінцями, змочували водою та на вогні пекли коржі.

Учитель. Поступово життя людей змінилося. Людина навчилася виготовляти речі із заліза. Зокрема вона виготовила:

Плуг Серп Ціп (Словникова робота)

Зернятко. А як працювали люди на полях у давні часи?

(Розповідь учнів 4-го класу за серією малюнків.)

Зернятко. Ой, як добре! Яка м'якенька земля! Але чому я не расту?

Сонечко. Для цього потрібно покликати дощик. Кажуть: «У травні дощик на дворі – восени хліб у коморі»!

(Діти розповідають «Заклички».)

Фізкультхвилинка

(Українська народна пісня «Іди, іди, дощику» під музичний супровід.)

Зернятко. Минув час я визріло, стало колосом.

(Розповідь учнів 4-го класу за серією малюнків.)

Учитель. Хліб був і залишається символом достатку, дарував і дарує людині впевненість у часі, добробуту. Без хліба – немає обіду. З часом з'явилися заводи і фабрики. Люди збудували різноманітні машини і техніку, що полегшили працю людей.

- *Загадки.*

Кінь сталевий, вівса не просить, Машина пшеницю у полі збирає,
А оре і косить. (Трактор.)

А хто цією машиною управляє? (Комбайнер.)

- *Перегляд фрагменту художнього фільму «Іван Бровкін на цілині»*

- Перегляньте кадри з художнього фільму, ви побачите, як люди освоювали цю техніку.

- *Розповідь про Харківський тракторний завод (ХТЗ).*

1-й учень. 1 жовтня 1931 року з механоскладального цеху Харківського тракторного заводу виїхав перший український трактор СХТЗ – 15-30.

2-й учень. Сьогодні ХТЗ випускає колісні та гусеничні трактори загального призначення.

3-й учень. Крім того завод випускає дорожньо – будівельну та спецтехніку.

- *Перегляд слайдів про роботу ХТЗ.*

Учитель. Чи полегшило це працю людей? Доведіть.

- *Гра «Запитання-відповідь»*

Був плугатар – став тракторист.

Був один плуг – стало багато.

Тягла тварина – тягне машина.

Була одна борона – стало багато.

Сіє людина – сіє машина.

Був жнець – став комбайнер.

Везли на возах – везуть на вантажівках. Пекли хліб удома – печуть на хлібозаводах.

Було декілька хлібних виробів – стало багато хлібних виробів та солодоців.

(Демонстрація різних хлібних виробів.)

4. Закріплення та усвідомлення знань.

Учитель. Виросло наше зернятко. Ось подивіться, яким воно було, а ось яким воно стало! Ви запам'ятали послідовність робіт щодо вирощування хліба? Зараз ми це перевіримо.

- *Гра «Розклади по черзі».*

(Діти викладають по черзі малюнки, що демонструвалися на уроці, розповідають, що зображено на кожному, називають професії людей. Учні 1-го класу повторюють назви професій.)

- *Гра «Тестування».*

-Позначте професії, що потрібні для того, щоб хліб з'явився на столі.

Лікар Футболіст Тракторист Кухар Комбайнер Пекар Будівельник

- *Гра «Склади прислів'я»*

Хліб – усьому голова. Жито годує всіх, а пшениця – на вибір.

(На картках позначені цифри. Учні 1-го класу виставляють їх по порядку, учні 4-го класу читають прислів'я.)

- *Гра «Упізнай запах»*

(Діти впізнають за запахом виробу з хліба.)

5. Підсумок уроку. Оцінювання.

– Чому хліб смачний?

– Як слід ставитися до хліба?

Як поле засівається зерном, так наша нива

– розумом, красою і добром.

А ми покликані ці зерна проростити –

В дитячих щирих душах відродити.

Л. О. Мельнікова

Директор комунального закладу
«Спеціальний навчально-виховний комплекс
I-II ступенів № 2» Харківської обласної ради

СИСТЕМА РОБОТИ З КОРЕКЦІЇ, РОЗВИТКУ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ВИХОВАНЦІВ СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО КОМПЛЕКСУ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

У статті розглянута система роботи з корекції, розвитку та збереження здоров'я вихованців спеціального навчально-виховного комплексу.

Ключові слова: діти з порушенням інтелекту, корекція, розвиток, збереження здоров'я, спеціальний навчально-виховний комплекс.

Актуальність. Майбутнє країни будують її громадяни. І тільки фізично й духовно здорова людина може вирішити поставлені перед нею завдання. З кожним роком здорових людей стає менше. У сучасному світі зросла кількість дітей із порушеннями фізичного та розумового розвитку. Спільними проблемами цих дітей є соціальна дезадаптованість. Первинні порушення у дітей з порушенням інтелекту призводять до вторинних відхилень у розвитку. Зокрема, розумова відсталість спричиняє певні відхилення у руховій сфері.

Дітям із порушенням інтелекту необхідні спеціальні умови виховання і навчання, спрямовані на коригування недоліків, просування у загальному розвитку і соціалізації. Ефективна організація навчальної, виховної, корекційної та реабілітаційної діяльності можлива у спеціальному закладі.

Комунальний заклад «Спеціальний навчально-виховний комплекс I-II ступенів № 2» Харківської обласної ради – це заклад для дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Діти, які мають порушення розумового та (або) фізичного розвитку, у навчальному закладі утримуються, навчаються, виховуються та отримують комплекс послуг реабілітації. Педагогічним колективом розроблено власну концепцію, програму розвитку та модель – «Школа корекції, розвитку та здоров'я».

Якщо вчасно і якісно не коригувати порушення розвитку дітей, то вони спостерігатимуться упродовж усього життя. Із погляду на це, актуальність пошуку шляхів і методів діагностики, корекції та збереження здоров'я дітей не викликає сумніву.

Основного життєвого досвіду набувають діти саме в дошкільному та шкільному віці. Це визначило доцільність пошуку спеціальних засобів

корекції психофізичного розвитку дітей із порушенням інтелекту у поєднанні із використанням здоров'язберезувальних технологій і обумовило вибір теми «Система роботи з корекції, розвитку та збереження здоров'я вихованців спеціального навчально-виховного комплексу».

Досвід роботи педколективу з вищезазначеної теми був представлений на II (обласному) етапі Всеукраїнського конкурсу-захисту сучасної моделі навчального закладу «Школа сприяння здоров'ю», X Міжнародній науково-практичній конференції «Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку». Робота з досвіду вчителів початкових класів «Використання прийомів ізотерапії як засобу корекції психоемоційної сфери розумово відсталих учнів» нагороджена Дипломом III ступеня обласної виставки – презентації педагогічних ідей та технологій.

Мета статті – забезпечення корекційно-відновлювальної роботи для максимально можливого розвитку дитини з порушенням інтелекту шляхом запровадження здоров'язберезувальних технологій.

Виклад основного матеріалу. Корекційно-реабілітаційна і профілактична робота з дітьми здійснюється у процесі всієї навчально-виховної роботи спеціального навчального закладу.

Важливе місце має застосування методів психолого-медико-педагогічної діагностики у навчанні й вихованні дітей, що дає можливість проаналізувати особливості розвитку дитини, визначити її потенційні можливості, задатки та інтереси, що використовуються як опорні ланки у розробці та здійсненні корекційно-розвивальних впливів.

Корекційно-розвивальна робота у навчальному закладі здійснюється за наступними напрямками:

- корекція і розвиток пізнавальної сфери на корекційно-розвиткових заняттях;
- корекція і розвиток емоційно-вольової сфери (прийоми ізотерапії, лялькотерапії, казкотерапії, музикотерапії, ігротерапії, зоотерапії, арт-терапії);
- корекція і розвиток фізичної сфери (уроки лікувальної фізичної культури, ритміки);
- корекція і розвиток соціальної поведінки (уроки соціально-побутового орієнтування, курс за вибором «Основи споживчих знань», факультативи «Рівний-рівному», «Школа проти СНІДу».

Для покращення мовленнєвого розвитку дітей, виправлення порушень звуковимови та корекції розумових здібностей дітей дошкільного підрозділу та учнів 1-7-х класів за результатами обстеження вчителем розвитку мовлення (логопедом) проводяться корекційно-розвиткові заняття з розвитку мовлення (індивідуальні та групові).

Для дітей 1-4 класів із порушенням рухової сфери проводяться групові заняття з лікувальної фізкультури.

Учителі початкових класів запровадили прийоми ізотерапії для психокорекційної роботи з дітьми, які мають проблеми емоційного характеру в поведінці та спілкуванні. Заняття проводяться 1 раз на тиждень з групою дітей не більше 4-ох осіб. До складу групи входять учні, які мають підвищену тривожність, агресивність, замкненість, сором'язливість, знижену самооцінку.

Особлива увага приділяється створенню в закладі спеціального охоронного режиму дня школяра, який дозволяє зберегти бадьорість, більшу працездатність та інтерес до навчання (раціональна зміна відпочинку і праці, оптимальний руховий режим, раціональне харчування, перебування на свіжому повітрі, вільний час для занять за власним бажанням, особиста гігієна, нормальний сон). Для вихованців дошкільного підрозділу, учнів 1-2 класів організовано денний сон.

Формування культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.

У підготовці вихованців до самостійного життя й праці провідне місце займає трудове виховання. Педагоги з перших років навчання дітей в школі активно залучають їх до різних взаємопов'язаних видів практичної діяльності, суспільно корисної праці, самообслуговування. Зокрема, у молодших класах трудове виховання і навчання здійснюються на уроках ручної праці та в процесі самообслуговування.

У 5-10-х класах трудове навчання здійснюється за напрямками: слюсарна, столярна, швейна справи, квітникарство, обслуговуюча праця. На уроках трудового навчання долаються дефекти фізичного розвитку і порушення моторики учнів. Корекційно-виховна робота сприяє зміцненню здоров'я, загартуванню організму, розвитку моторики.

Трудове навчання і виховання сприяє розвитку морального, психічного та фізичного складових здоров'я дітей з порушенням інтелекту.

Для формування культури здоров'я учнів важливе місце відводиться заняттям з фізичної культури. Фізичне виховання та фізичний розвиток дітей із порушенням інтелекту спрямовані на вирішення специфічних завдань: корекцію, компенсацію та попередження відхилень у фізичному розвитку в поєднанні із зміцненням здоров'я дитини шляхом запровадження здоров'язберігаючих, здоров'язміцнюючих, здоров'яформуючих технологій під час навчально-виховного процесу. Зміцнення здоров'я і загартування дитячого організму, забезпечення правильного фізичного розвитку, навчання руховим умінням і навичкам здійснюється одночасно із вирішенням корекційно-навчальних завдань, шляхом подолання та поліпшення розумової працездатності та послаблення недоліків у фізичному розвитку.

Формування культури здоров'я учнів (вихованців) здійснюється у процесі викладання предметів: «Основи здоров'я», природознавства, трудового навчання, фізичної культури, соціально-побутового орієнтування.

Учителі-предметники працюють, виходячи з таких принципів:

- упровадження здоров'язберезувальних технологій;
- урахування індивідуальних можливостей учня;
- моніторинг стану здоров'я учнів;
- вибір оптимальних педагогічних технологій, навчальних програм;
- створення комфортного психологічного середовища для учнів і вчителів;
- організація системи заходів щодо збереження здоров'я дітей;
- формування ціннісних орієнтацій на збереження здоров'я.

Для збереження високої працездатності протягом уроку учителі проводять фізкультхвилинки.

Враховуючи, що музика може знімати втому і заряджати людину енергією, позитивно впливати на кровообіг та дихання, на перервах проводяться фізкультхвилинки під музику.

У початкових класах для формування правильної постави використовуються мішечки із сіллю або піску, які діти періодично кладуть на голову. Для стабільного психічного стану учнів використовується терапія

кольорами інтер'єру. У навчальних кімнатах і коридорах закладу переважають жовті та зелені кольори.

Велике значення у загальному розвитку дошкільнят та учнів початкової школи має ігрова діяльність. Педпрацівники працюють із дітьми за принципом: «Граючи – оздоровлювати, граючи – виховувати, граючи – розвивати, граючи – навчати».

У навчальному закладі проводяться заняття за програмою ЮНЕСКО «Сприяння просвітницькій роботі «рівний-рівному» серед молоді України щодо формування здорового способу життя». Під час цих занять діти здобувають уміння і навички здорового способу життя, вчаться відмовлятися від негативної поведінки.

Для проведення ранньої корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають вади розумового розвитку та затримку психічного розвитку в навчальному закладі працює дошкільний підрозділ. Із дошкільнятами працюють професійні вчитель-дефектолог, логопед, вихователі, які поєднують корекційну роботу з оздоровчими методиками проведення занять.

Вихователі використовують гімнастику пробудження та «пластик-шоу» у роботі з вихованцями дошкільного підрозділу та учнями початкової школи.

Пробудження дітей після сну вимагає від педагога особливого підходу. Під час підйому вихователі включають неголосну, мелодійну музику, дають дітям можливість прокинутися, зробити ряд фізіологічних рухів (потягнутися в ліжку, згорнутися калачиком і випрямитися тощо). Дуже близькою за своєю природою до гімнастики пробудження є горизонтальний пластичний балет «Пластик-шоу», який поєднує в собі риси аеробіки, гімнастики пробудження, музичного заняття тощо. Ця форма роботи дуже видовищна, яскрава, цікава для дітей. Навантаження на м'язи під час виконання пластик-шоу досить суттєве.

Використання педагогами пальчикової гімнастики сприяє розвитку гнучкості пальців, кисті долоні дітей, а також розслабленню і відпочинку напружених м'язів рук. Тренування пальців рук впливає на дозрівання мовленнєвої функції у дітей. Пальчикові вправи допомагають не лише готувати руку дитини до письма, а й розвивають зорову та слухову увагу, координацію рухів.

Застосування точкового масажу підвищує захисні властивості оболонки носоглотки, гортані, трахеї, бронхів та інших органів дихальних шляхів.

Дихальна гімнастика містить вправи на дихання, ігри із звуконаслідуванням явищ природи, голосів тварин, транспорту тощо, які сприяють зміцненню м'язів живота, грудної клітки, покращенню перистальтики шлунка, кровообігу, серцево-судинної діяльності.

Пісочна терапія сприяє розвитку моторики пальців рук і мовних процесів вихованців.

Спільно з учителем-дефектологом та музичним керівником проводиться рухова казкотерапія. Казкотерапія – це корекція середовищем, особливою казковою атмосферою. Діти швидко входять у пропонований образ і старанніше виконують рухи, проявляють волю. При цьому вони отримують ще й велику емоційну насолоду.

Використання фітболгімнастики допомагає зміцнювати м'язи спини й черевного пресу дітей, формувати навички правильної постави, сприяє удосконаленню функцій рівноваги та рухового контролю, зміцненню та розслабленню м'язів. Для профілактики плоскостопості, зміцнення м'язів стопи, проводиться коригуюче ходіння, ходіння босоніж різними поверхнями, захвати пальцями стопи дрібних предметів тощо.

У закладі працюють спортивні секції: футболу, загальної фізичної підготовки; гурток «Пішохідний туризм», проводяться оздоровчі заняття з йоги «Гармонія душі і тіла». Упродовж навчального року проводяться тижні фізкультури та спорту, у ході яких відбуваються заходи: Олімпійський урок, конкурси малюнків на тему «Спорт і здоров'я», «День бігуна», «День футболу», «Веселі естафети»; дні здоров'я, спортивні змагання з тенісу, легкої атлетики, спортивні свята «Дівчата, весна!», «Богатирські ігри», «Козацькі ігри», спортивні забави на снігу тощо. Учні навчального закладу беруть участь в обласних спортивних змаганнях за програмою «Інваспорту».

У навчальному закладі працюють гуртки: вокальний, народознавства «Джерело», «Культура рідного краю», сучасного танцю, «Художня вишивка», клуби «Світлофор», «За здоровий спосіб життя», «Юний правознавець».

96% вихованців навчального закладу відвідують гуртки, клуби та спортивні секції.

З метою самореалізації дитини, розвитку її здібностей, життєвих навичок і ціннісних орієнтацій, залучення до активної участі в житті учнівського колективу у закладі створено дитячу організацію «Країна

мрій», до складу якої входять дитячі організації «Краплинка» (1-4 класи) і «Джерело» (5-10 класи).

Працюють сектори дисципліни і порядку, нагляду за санітарним станом навчального закладу. Результати висвітлюються у «Дзеркалі чистоти». Організують акції «Чистий клас», «Зелений клас та школа», трудові десанти «Чисте довкілля». Сектор «Здоров'я, фізкультури і спорту» організовує проведення спортивних змагань, туристичних зльотів, днів здоров'я. Сектор «Дозвілля» сприяє організації позакласних виховних заходів, свят, екскурсій. До Дня захисту дітей щорічно організовується виставка дитячих робіт декоративно-прикладного мистецтва «Чарівний світ дитячої творчості».

У навчальному закладі здійснюється робота щодо подальшого продовження навчання та працевлаштування випускників. Налагоджена спільна робота з професійно – технічними навчальними закладами, міським центром зайнятості. Проведена корекційно-реабілітаційна та профорієнтаційна робота протягом навчання учнів у закладі дає можливість продовжити навчання у професійно-технічних навчальних закладах за обраною робітничою професією.

Педагоги закладу залучають батьків до корекційно-виховної та соціально-адаптаційної роботи з дітьми, проводять психолого – педагогічну та правову освіту батьків, допомагають батькам в оволодінні системою знань, умінь, необхідних для реалізації дітьми особистих потенційних можливостей та забезпечення соціальної адаптації їх у суспільство. У навчальному закладі працює батьківський лекторій «Здорова дитина». Батьки вихованців залучаються до проведення загальношкільних свят та екскурсій, спортивних змагань, туристичних зльотів, днів відкритих дверей.

Соціально-психологічний супровід щодо корекції, розвитку та збереження здоров'я вихованців здійснюється за напрямками: діагностика, корекційно-відновлювальна та розвивальна, просвітницька та організаційно-методична, профілактична та консультативна, рефлексійна та реабілітаційна діяльності.

Одним із важливих компонентів збереження психофізичного здоров'я школярів є відстеження психоемоційного стану дитини, результати якого вчитель враховує у своїй роботі.

На початку навчального року всі діти проходять обстеження у поліклініках за місцем проживання. За результатами обстеження здійснюється моніторинг стану здоров'я вихованців.

Створено умови для відпочинку дітей а свіжому повітрі: квітники, альпійська гірка з казковими героями, фонтан, фруктовий сад. Класні кімнати обладнані зручними меблями. Для психологічного та емоційного комфорту у кабінеті практичного психолога створено живий куточок. Чудові кімнатні рослини милують око дітлахів яскравими фарбами квітів та свіжою зеленню. На першому поверсі розташована галерея декоративно-прикладного мистецтва «Дивосвіт дитячих рук», на другому та третьому поверхах – малюнки історичних куточків м. Харкова, що сприяють вихованню естетичного смаку школярів.

Результативність участі учнів у конкурсах різного рівня

Учні школи є переможцями різноманітних конкурсів:

- Всеукраїнських конкурсів «Діти за чисту енергію» у номінації «Глядацькі симпатії», «Україною крізь час» у номінації «Минуле нашого краю» (2012);
- Міжнародного конкурсу для дітей та молоді з обмеженими можливостями здоров'я, яку проводила Фундація «Розправ крила» у рамках проекту «Мистецтво інтегрує» (2011);
- районних конкурсів «Подарунки осені» (2011), «Повір у себе і в тебе повірять інші» (2012).

Висновки. Система роботи навчального закладу з корекції, розвитку та збереження здоров'я вихованців дала можливість:

- забезпечити умови для проведення якісної корекційно-реабілітаційної та профілактичної роботи з учнями (вихованцями);
- запровадити в практику роботи навчального закладу здоров'язбережувальні технології;
- створити систему науково-методичної роботи, спрямованої на підвищення рівня кваліфікації педагогів;
- створити оптимальні санітарно-гігієнічні умови для навчання і виховання дітей, раціонального режиму харчування, навчання і трудового виховання;
- підвищити загальний фізичний розвиток вихованців;
- знизити захворюваність на ГРЗ;
- підвищити рівень засвоєння вихованцями знань основ культури здоров'я;

- забезпечити результативність участі учнів у міжнародних, всеукраїнських, обласних конкурсах дитячої творчості;
- забезпечити формування випускника, соціально підготовленого до майбутньої трудової діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрос М.Є. Психічне здоров'я особистості : психологічне консультування керівників шкіл // Освіта і управління. – Том 2. – 1998. – Число 2. – С. 64
2. Асташова О.М. Підвищення ефективності розвитку фізичного виховання 1. у загальноосвітніх навчальних закладах / О. М. Асташова, А. С. Лимонченко, М. С. Сафонова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 17 (204), ч. II. – С. 79-84.
3. Нетрадиційні методи оздоровлення дітей дошкільного віку : навчальний посібник / Г. І. Григоренко, Н. Ф. Денисенко, Ю. О. Коваленко, Н. В. Маковецька. – Запоріжжя : ЗНУ, 2006. – 116 с.
4. Терехова М. Учимся быть здоровыми / М. Терехова // Пралиска. Минск, – 2008. – № 8. – С. 32-33

І. В. Михновецька

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник – доктор пед. наук,
професор **С. П. Миронова**

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ РАННЬОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті доводиться роль ранньої корекційної допомоги у всебічному розвитку дитини.

Ключові слова: діти з вадами психофізичного розвитку, ранній дитячий вік, всебічний розвиток, педагогічна корекція.

Актуальність. Ранній дитячий вік складає основу формування особистісних характеристик дитини у майбутньому. Починаючи з народження немовля отримує інформацію із зовнішнього світу: через дотик, погляд, інтонацію, голос та ін. Це все становить основу емоційного спілкування, яке є пріоритетним у цьому періоді розвитку [2].

Дитина з порушенням пізнавальної діяльності розвивається за тими ж закономірностями, але із своїми особливостями. У неї всі психічні процеси формуються з затримкою, не відповідаючи сталим віковим періодам та нормам [1; 4; 5].

Реакції та рефлексії з'являються пізніше, тобто коли у одних уже сформовані перші прояви зворотного зв'язку з матір'ю чи іншими близькими, то іншим потрібно більше часу та концентрації для здійснення тотожної взаємодії. У ранньому віці ці характеристики важко помітити батькам, що не знають чіткого порядку їх виникнення в онтогенезі. Та з

часом, ці особливості стають досить виразними. Причиною пізніх звернень до невропатологів та педіатрів є необізнаність батьків щодо можливості врахування особистісного розвитку кожного малюка. На жаль, не завжди ці виправдання виявляються реальністю, і проходить чимало дорогоцінного часу перед усвідомленням батьками проблем їхньої дитини.

Всебічне вивчення дітей раннього віку є важливим і актуальним напрямом корекційної педагогіки. Контроль за відповідністю нормам психічного та розумового розвитку необхідний педагогам з метою швидкого виявлення можливих відхилень, планування індивідуальних заходів корекції та профілактики, спрямованих на вирівнювання окремих сторін психічного розвитку, залучення компенсаторних механізмів та швидкої і природної адаптації дитини до соціуму. Важливість такої роботи пов'язана з винятковим значенням ранніх етапів психічного онтогенезу для розвитку особистості. У дитинстві більш широкі можливості корекції за рахунок чутливості до впливів, спрямованих на оптимізацію психічного розвитку дитини.

У зв'язку з цим проведення всебічного вивчення дитини слід здійснювати чим швидше. Адже знаючи причини і ступінь ураження, ми можемо правильно і точно спроектувати і здійснювати корекційну роботу. Вік від народження до 3-х років є вирішальним для всього майбутнього розвитку людини [6].

Актуальність нашої теми полягає в обґрунтуванні правильності психолого-педагогічного вивчення дітей раннього віку і створенні на цій основі методик корекційної роботи. Чим раніше розпочинається корекційна допомога тим вагомішими будуть її результати. До 3-х років дитина вбирає у себе інформацію, в порівнянні з іншими віковими періодами, дуже швидко. Це яскраво можна побачити на прикладі мовлення, адже починаючи від елементарного крику при народженні, до трьох років дитина володіє граматичними категоріями числа, роду та відмінку, утворює словоформи слів та оперує усіма частинами мови [2]. Психічні процеси також відповідно розвиваються у тому ж темпі, але рівень їх розвитку може визначити лише обізнана у цій сфері людина.

Проблеми допомоги дітям раннього віку досліджують М. Денисова, Л. Журба, Е. Мастюкова, Г. Мишина, Л. Павлова, Е. Пілюгіна, Ю. Разенкова, Е. Стребелева, Н. Фігурін, Е. Фрухт та ін. [3]. Водночас в українській корекційній педагогіці ще не здійснені систематичні розробки змісту й методики роботи з дітьми раннього віку з психофізичними вадами. З огляду на це, ми й обрали тему дослідження: «Актуальність проблеми ранньої педагогічної корекції порушень інтелектуального розвитку».

Метою статті є обґрунтування актуальності проблеми ранньої корекційної допомоги дітям з вадами інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Саме ранній вік є унікальним і визначальним для всього подальшого розумового, фізичного, мовленнєвого і емоційного розвитку дитини. Це період становлення функціональних систем, формування вищих психічних функцій у результаті взаємодії дитини з навколишнім середовищем, що особливо інтенсивно відбувається у перші три роки життя.

У цей період вдосконалюються здібності мозку приймати сигнали із зовнішнього світу, переробляти і зберігати інформацію, формуються процеси сприйняття, наочно-дійового і наочно-образного мислення, пам'яті, уваги, що створює базу для подальшого психічного розвитку. Тому відхилення в моторному, психічному, мовленнєвому і емоційному розвитку, які проявляються вже у ранньому віці, негативно впливають на подальший розвиток дитини, викликаючи труднощі в оволодінні читанням, письмом, рахунком, і є причиною появи вторинних психологічних нашарувань і шкільної дезадаптації [7].

В українській дитячій психології та дошкільній педагогіці давно визнали необхідність здійснення систематичного контролю за процесом психічного розвитку дитини, оскільки у період раннього і дошкільного дитинства відбувається активне формування особистості дитини, що безпосередньо залежить від соціальних умов, в яких вона знаходиться.

Контроль за психічним розвитком дитини з метою виявлення порушень в онтогенезі дає можливість організувати корекційну роботу з попередження вторинних відхилень у розвитку. У зв'язку з цим необхідне всебічне вивчення особистісних особливостей дітей раннього віку [4].

Рання діагностика порушень пізнавальної діяльності дітей є надзвичайно складною, і водночас вкрай необхідною. На разі доведено, що, чим раніше починається цілеспрямована робота з дитиною, тим більш повними і ефективними можуть виявитися корекція і компенсація порушень, а в деяких випадках можливе і попередження вторинних відхилень розвитку. Необхідність ранньої діагностики визначається найважливішою властивістю нервової системи дитини – пластичністю, тобто нервова система молодого організму швидко реагує на вплив ззовні.

Проблема діагностики розумової відсталості у ранньому віці та відмежування її від подібних станів була відображена у працях таких дефектологів, як Л. Виготський, А. Лурія, А. Венгер, Г. Вигодська, С. Забрамная, Е. Леонгард, В. Лубовський та ін.

Значенню своєчасної корекційної роботи приділено багато уваги у працях Л. Виготського. Він показав, що у розвитку дитини є вікові періоди, в яких певний процес, конкретна функція, формується більш швидко і, що особливо цінно, має високий рівень внутрішнього структурування і багато міжфункціональних взаємозв'язків. Ні в який іншій період домогтися подібної повноцінності практично неможливо.

Вихідними позиціями для психолого-педагогічного обстеження дітей раннього та дошкільного віку виявилися положення психологів про те, що психіка дитини розвивається через засвоєння і присвоєння суспільного досвіду у процесі активної діяльності дитини. При цьому враховувалося, що провідною діяльністю у ранньому віці є предметна, а в дошкільному – ігрова, у надрах яких і відбувається розвиток моторики, сприймання, мислення, мовлення.

При підході до відбору методик для психолого-педагогічного обстеження враховувався той факт, що для дитини раннього віку провідним способом засвоєння суспільного досвіду є наслідування дій дорослого. Це можливо тоді, коли дитина готова і може співпрацювати, тобто у неї є бажання виконувати завдання, запропоноване дорослим.

При оцінці дій дитини важливою теоретичною основою стала концепція Л. Виготського про два рівні розумового розвитку: актуального (вже досягнутого) і потенційного (пов'язаного із зоною найближчого розвитку). Останній визначається здатністю дитини до співпраці з дорослими засвоювати нові способи дій, піднімаючись таким чином, на більш високу ступінь розумового розвитку. При цьому наявність більш широкої зони найближчого розвитку у конкретної дитини є особливо надійною (порівняно з актуальним запасом знань і умінь) ознакою успішності подальшого навчання, чим і визначається діагностична значущість цього критерію при оцінці розумових можливостей з точки зору перспективи розвитку. Зона найближчого розвитку не тільки є важливим показником перспектив розвитку дитини під впливом навчання, але й набуває вагомого диференційно-діагностичного значення з точки зору відмінностей дітей із порушенням пізнавальної діяльності.

Саме тому зросла потреба у ранній корекційній та педагогічній допомозі особам з особливостями психофізичного розвитку (В. Бондар, С. Миронова, В. Синьов та ін.) [3; 4; 6].

В українській корекційній педагогіці систематично недослідженими такі складові цієї проблеми, як:

- роль ранньої корекційно-педагогічної допомоги у соціалізації та адаптації дітей у суспільстві;
- взаємозв'язок всебічного вивчення дитини педагогом, лікарями та батьками у ранній період її розвитку;
- сутність та складові компоненти ранньої корекційно-педагогічної допомоги у різних категорій дітей;
- умови розвитку дітей у сім'ях та поза її межами при здійсненні корекційно-педагогічної роботи;
- критерії розмежування корекційно-педагогічної допомоги з дітьми різних категорій;
- загальна та диференційована методика роботи з дітьми раннього віку з психофізичними порушеннями.

Висновки. Отже, враховуючи вчення Л. Виготського про пріоритетність раннього початку корекційної допомоги, а також про зону найближчого та актуального розвитку можна зробити висновок щодо необхідності проведення ранньої корекційно-педагогічної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку. Відповідно до принципу природовідповідності дитина постійно розвивається та удосконалюється як у результаті наслідування, так і спеціально організованої допомоги. Та коли, через дію несприятливих факторів розвиток затримується на окремих етапах, то згодом заповнити прогалини дуже важко, а інколи й взагалі неможливо. Тому раннє педагогічне втручання є запорукою позитивних результатів розвитку дитини у майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дищук І. П. Загальна психопатологія : навч. посібн. / І. П. Дищук, В. Г. Деркач, В. І. Курик. – Чернівці, 1996. – С.15–19.
2. Скрипченко О. В. Вікова і педагогічна психологія : навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 415 с.
3. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании : хрестоматия / Под ред. Н. Д. Соколовой. – М. : Просвещение, 2001. – 356 с.
4. Миронова С. П. Педагогічна допомога дитині раннього віку з особливостями психофізичного розвитку / С. П. Миронова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2011. – № 5. – С. 65–72.
5. Основы специальной психологии / Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2002. – 165 с.
6. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка підручник / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Частина І. – 238 с.
7. Синьов В. М. Психологія розумово відсталості дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

Т. А. Мінаєва
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Л. О. Прядко**

ЗНАЧЕННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ В КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті на основі теоретичного аналізу наукової літератури визначене значення «дидактична гра в корекційно-виховному процесі дітей дошкільного віку».

Ключові слова: гра, дидактична гра, ігрова діяльність.

Актуальність. Гра є одним з найцікавіших видів людської діяльності, провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання. Її назвали «супутником дитинства», хоч у житті граються не тільки діти, а й дорослі. Дитяча гра – це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання. Мати дитинство – це передусім мати право на розвиток власної ігрової діяльності, яка є важливою складовою дитячої субкультури. Водночас гра є могутнім виховним засобом, у ній, за словами К. Ушинського, реалізується потреба людської природи.

Мета статті – розкрити роль дидактичної гри в корекційно-виховному процесі дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У системі навчання і виховання дошкільників активно використовуються дидактичні (навчальні) ігри, які розвивають спостережливість, уяву, пам'ять, мислення, мовлення, сенсорні орієнтації дітей у розмірах, формах, кольорах, максимально задіюють інтелектуальний потенціал у пізнанні світу і себе. При цьому кожен педагог повинен пам'ятати про вікові особливості дітей, про відхилення у розвитку, характерні для тієї чи іншої категорії проблемних дітей.

Психологічна природа, сутність, виховні та інші можливості гри як складного, багатфункціонального феномену втілені в її ознаках, одні з яких властиві будь-якій соціальній діяльності, інші – тільки грі. Дитяча гра зумовлена віковими особливостями особистості.

Грі властиві певні загальні, універсальні ознаки:

1. Гра як активна форма пізнання навколишньої дійсності. Різноманітність її форм уводить дитину у сферу реальних життєвих явищ, завдяки чому вона пізнає якості та властивості предметів, їх призначення, способи використання; засвоює особливості стосунків між людьми,

правила і норми поведінки; пізнає саму себе, свої можливості і здібності. Гра іншим чином відкриває шляхи пізнання світу, ніж праця і навчання. У ній практичне, дієве освоєння дійсності відбувається раніше, ніж здобуття знань. Інтерес дитини до гри поступово вичерпується внаслідок засвоєння знань і умінь. Це спричиняє розвиток сюжету гри, появу нових ролей у ній.

2. Гра як свідомо і цілеспрямована діяльність. Кожній грі властива значуща для дитини мета. Навіть найпростіші ігри-дії з предметами мають певну мету (нагодувати, покласти ляльку спати тощо). Чим менша дитина, тим більш наслідувальними є її ігрові дії. Поступово зростає рівень усвідомленості дітей у грі. Щоб досягти мети, вони відбирають необхідні засоби, іграшки, здійснюють відповідні дії та вчинки, вступають у різноманітні стосунки з товаришами. Діти домовляються про тему і зміст гри, розподіляють ролі, певною мірою планують свою діяльність. Усе це свідчить про цілеспрямований, свідомий характер гри.

Крім загальних, гра наділена специфічними, характерними тільки для неї ознаками:

1. Гра як вільна, самостійна діяльність, що здійснюється за особистою ініціативою дитини. У грі дитина реалізує свої задуми, по-своєму діє, змінює за своїми уявленнями реальне життя. Гра є вільною від обов'язків перед дорослими сферою самодіяльності та самостійності дитини, оскільки, граючись, дитина керується власними потребами та інтересами. Воля і самостійність дитини виявляються у виборі гри, її змісту, у добровільності об'єднання з іншими Дітьми, у вільному входженні в гру і виході з неї тощо.

2. Наявність творчої основи. Гра завжди пов'язана з ініціативою, вигадкою, кмітливістю, винахідливістю, передбачає активну роботу уяви, емоцій і почуттів дитини. Ініціативу і творчість у різних ситуаціях діти виявляють по-різному. В одних іграх їхня творчість пов'язана з побудовою сюжету, вибором змісту, ролей; в інших — виявляється у виборі способів дії, їх варіативності (жмурки, ігри у доміно, м'яч тощо). Багато ігор вимагають уміння узгоджувати свої дії, швидко змінювати тактику своєї поведінки чи способи дій (рольові, рухливі ігри). Значну творчу роботу передбачають дидактичні ігри, які мають на меті розвиток пізнавальної активності, допитливості, швидкості розумових дій, ініціативи у прийнятті рішень.

Творчий елемент є носієм індивідуальності кожного гравця, тому гра є засобом розвитку творчості, формування здібностей дітей.

3. Емоційна насиченість. У процесі гри діти переживають певні почуття, пов'язані з виконуваними ролями: турбота, ніжність «матері», відповідальність «лікаря», справедливість «вихователя» тощо. У

колективних іграх вони виявляють дружбу, товариськість, взаємну відповідальність, відчують радість від результату, подолання труднощів. Більшість ігор супроводжуються естетичними емоціями.

Особливості ігрової діяльності розумово відсталих дітей.

Гра повинна бути провідною діяльністю, забезпечуючи зону найближчого розвитку, що надає розвиваючі вплив на складання психологічного образу розумово відсталої дитини. Помічено, що в процесі гри олігофрени діють з іграшками мовчки, лише зрідка видаючи окремі емоційні вигуки і вимовляючи слова, що позначають назви деяких іграшок і дії. Ненавчений розумово відстала дитина швидко насичується іграшками. Тривалість його дій зазвичай не перевищує п'ятнадцяти хвилин. Це свідчить про відсутність справжнього інтересу до іграшок, який, як правило, збуджений новизною іграшки і в процесі маніпулювання швидко згасає.

Висновки. На основі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що гра як провідний вид діяльності дитини поєднує в собі як загальні для будь-якої соціальної діяльності ознаки (цілеспрямованість, усвідомленість, активна участь), так і специфічні (свобода і самостійність, самоорганізація, наявність творчої основи, почуття радості й задоволення).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Катаєва А. А. Дидактические игры в обучении умственно отсталых дошкольников : кн. для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева Е. А. – М. : Просвещение , 1990. – 191 с.
2. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко. – М., 1991.
3. Воспитание детей в игре / Сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. – М., 1983.
4. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера. – М., 1978.

І. В. Мірошніченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – **Ю.М. Косенко**

ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ ЗНАНЬ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ДРУКОВАНИХ ДЖЕРЕЛ

У статті розкривається значення друкованих джерел для формування історичних знань розумово відсталих дітей в спеціальних школах, також їх значення та ефективність.

Ключові слова: друковані джерела, розумово відсталі учні, корекційна робота

Актуальність. Однією з актуальних проблем сучасної спеціальної школи залишається проблема підвищення ефективності навчально-виховного процесу та підвищення рівня колекційної роботи. Її вирішення

припускає вдосконалення методів і форм організації навчання, пошукових, більш ефективних шляхів формування знань, які враховували б реальні можливості учнів з особливими освітніми потребами. Навчання дітей, психічний розвиток яких ускладнений через ураження головного мозку, вимагає особливо великої педагогічної майстерності, особливих методів. Тому вивчення методів навчання цих дітей виявляється корисним для теоретичного і методичного поглиблення загальної педагогіки і психології.

Особливе місце серед дисциплін гуманітарної спрямованості в спеціальній школі для розумово відсталих дітей займає історія, яка, на відміну від інших предметів навчального плану, зазнає постійних змін. Тому, питання про те, якій історії і як навчати дітей з психічним недорозвиненням, залишаються найбільш складними і дискусійними як в науковому, так і в практичному плані.

Метою статті є дослідження ефективності друкованих джерел у формуванні історичних знань у розумово відсталих учнів.

Виклад основного матеріалу. Спеціальні дослідження Л. Петрової, Б. Пузанова, Л. Федорової, І. Акименко, Ф. Водоватова, А. Граборова, Г. Дульнева, Б. Зейгарник, М. Кузьмицької, В. Лапшина, В. Петрова, Б. Пузанов, М. Рябцева, В. Тарасової свідчать про здатність розумово відсталих дітей працювати зі спеціально підібраними друкованими джерелами. Основним друкованим джерелом в спеціальній школі є підручник.

У ньому викладаються основи науки у відповідності до віку учнів, рівня їх підготовки, пізнавальних можливостей. Основне призначення підручника полягає у тому, щоб забезпечувати цілісність наукових знань з предмета, систематизацію основних положень науки, органічний зв'язок теорії з практикою.

Підручник повинен відповідати шкільній програмі з предмета, оскільки він забезпечує її реалізацію в навчальному процесі.

Основні прийоми роботи з підручником історії в спеціальній школі висвітлені в схемі (Рис. 1).

Висновки. Таким чином, підручник є дуже важливим джерелом знань. Адже саме підручник дає можливість знайти, та засвоїти навчальний історичний матеріал, сприяє розвитку мислення, емоційно-ціннісної сфери особистості, створює умови для досягнення загальних цілей навчання історії. Слід зауважити, що зі зростанням інтелектуального рівня учня роль друкованого слова як засобу навчання збільшується. Підручник посідає серйозне місце у навчанні та допомагає оптимізувати його як в школі, так і поза нею. Вирішення завдань формування в учнів умінь самостійного

поповнення знань, орієнтування у потоці інформації та критичного оцінювання її неможливе без роботи з підручником.



Рис.1. Прийоми роботи з текстом підручника

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Петрова Л. В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 208 с.
2. Методика навчання історії в школі / [авт. тексту : О. І. Пометун, Г. О. Фрейман]. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
3. Мельник Л. Г. Методика викладання історії в середній школі / Л. Г. Мельник. – К. : Вища школа, 1974. – 224 с.

Москаленко О. О.

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – доктор пед. наук,
доцент **Т. М. Дегтяренко**

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СЕРЕД УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлюються результати дослідження феномену здоров'я. Визначаються шляхи формування здорового способу життя учнів в умовах спеціальної школи.

Ключові слова: феномен здоров'я, учні спеціальної школи, здоровий спосіб життя.

Актуальність проблеми. Перспективи розвитку будь-якого суспільства цілком справедливо пов'язується з підростаючим поколінням. Нині стан населення можна вважати кризовим, тому що, згідно статистичних даних, за останні роки в Україні практично немає повністю здорових людей [2], особливо це стосується дітей. На сьогоднішній день в Україні досить актуальним завданням є забезпечення умов для формування особистості, яка дотримується здорового способу життя.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111 U 009399).

Метою нашої публікації виступає намагання висвітлити актуальність проблеми формування здорового способу життя у підлітків в спеціальній школі.

Здоров'я населення є показником добробуту держави, тому його збереження є завданням державного рівня. До основних передумов здоров'я зараховують 8 чинників: мир, дах над головою, соціальну справедливість, освіту, харчування, прибуток, стабільну екосистему, сталі ресурси [5, с. 17].

У науковій літературі аналізується понад 200 визначень поняття здоров'я. Світова наука розробила цілісний погляд на здоров'я як феномен, що інтегрує принаймні 4 сфери або складові – фізичну, психічну (розумову), соціальну (суспільну) і духовну. Всі ці складові невід'ємні одна від одної, вони тісно взаємопов'язані і саме разом, у сукупності визначають стан здоров'я.

В нашому дослідженні ми виходимо із наступного визначення: здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад. Тому, на нашу думку, розглядаючи проблему формування здорового способу життя серед учнів спеціальної школи слід враховувати всі складові здорового способу життя.

Захворювання та стани, пов'язані із способом життя є причиною 70–80% смертності у розвинутих країнах і приблизно 40% – у країнах, що розвиваються. Розвиток цивілізації породжує такі зміни і способи життя, які підвищують ступінь ризику виникнення так званих «хвороб сучасної цивілізації», що найбільш розповсюджені в індустріально розвинутих країнах.

Особливо ці проблеми загострюється під час роботи з учнями спеціальної школи, адже характерною ознакою особистості дітей з інтелектуальними порушеннями є їх схильність до навіювання або наявності патологічних потягів, що також під час роботи з ними обумовлює загострення проблеми формування здорового способу життя й необхідності актуалізації цього напрямку роботи в спеціальній школі.

На жаль у виникненні патологічних потягів у учнів спеціальної школи у деякій мірі винне саме найближче соціальне оточення підлітків, а саме: неблагополуччя у сім'ях (пияцтво, паління тощо), негативний вплив сусідів, однолітків мікрорайону, де мешкають учні. Але, на нашу думку, в роботі з учнями спеціальної школи «потяг до здорового способу життя має стати природною, органічною потребою дитини, сприйнявши яку вона наслідуватиме її без всякого примусу протягом всього життя» [8, с. 70].

В умовах навчання дітей з психофізичними порушеннями у спеціальній школі відповідальність за формування знань дітей та формування навичок лягає не тільки на безпосереднє оточення дітей (в умовах родини), а й на колектив спеціальної школи, в межах компетенцій якого відбувається профілактика негативного відношення учнів до свого здоров'я та створення у них позитивної мотивації до здорового способу життя. Ступінь успішності оздоровчої діяльності в спеціальній школі полягає в усуненні шкідливих впливів (коректування навколишнього середовища) та підвищенні стійкості до них (тренування, збільшення адаптаційних можливостей організму). Саме це визначає напрями зусиль колективу спеціальної школи по збереженню та укріпленню здоров'я учнів, які стають на один шабель із іншими напрямками допомоги. Отже, одним із провідних завдань спеціального

навчального закладу є не тільки проведення лікувально-відновлювальної, корекційно-розвивальної роботи у спеціальному навчальному закладі, а й створення охоронного режиму під час навчально-виховного процесу через застосування здоров'язберігаючих технологій.

Разом з тим ми погоджуємося з думкою науковців, що культура здоров'я повинна не вивчатися, а виховуватися [4; 6]. Психологічна основа цього – мотивація на введення здорового способу життя. Невід'ємною частиною культури здоров'я є інформованість в питаннях здоров'я та здорового способу життя. Як домогтися успіху в житті, як не стати жертвою алкоголю або наркотиків – приєднавшись до культури здоров'я, за відповідями на ці питання дитина, підліток звертається саме до персоналу спеціального закладу. І тоді отримана від них інформація має максимальні шанси бути використаною на практиці.

Нами визначено шляхи формування здорового способу життя учнів спеціальної школи через застосування здоров'язберігаючих освітніх технологій та проведення профілактичної роботи з попередження й корекційної роботи з подолання асоціальних форм поведінки. Таким чином, колективом школи було визначено задачі мінімуму, полягали в забезпеченні таких умов навчання, виховання, розвитку, котрі не здійснюють впливу на здоров'я всіх суб'єктів (об'єктів) навчального пронесу. Сумісна робота медичних і педагогічних працівників школи та батьків учнів у напрямку формування здорового способу життя серед учнів спеціальної школи сприяють формуванню світогляду вихованців закладу, що в майбутньому полегшить їх інтеграцію у суспільство.

Висновки. Підсумовуючи зазначимо, що проблема зазначена у статті є надзвичайно актуальною для педагогічного середовища спеціальної школи, так як нині спостерігається критичний стан здоров'я учнів і це підтверджується статистикою. Враховуючи, що джерелом виникнення багатьох захворювань лежать фактори ризику, пов'язані зі способом життя людини, слід у учнів спеціальної школи сформувати уявлення, що вони можуть впливати на своє здоров'я, зберігати й зміцнювати його шляхом формування відповідного способу життя. Основними шляхами формування здорового способу життя є сумісна діяльність спеціальної школи та сімей учнів спеціальної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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. Заклади охорони здоров'я та захворюваність населення України у 1999 році. // Статистичний бюл. – К., 2000. – 39 с.

3. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция / Кащенко В.П. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Кон И.С. Психология старшеклассника / Кон И.С. – М. : Просвещение, 1980. – 290 с.
5. Кристофер О.А. Тренинг лидерства / Кристофер О.А., Смит Л. – СПб, 2001. – 317 с.
6. Лапін В.М. БЖД : навч. посібник / Лапін В.М. – К. : Знання, 2000. – 324 с.
7. Мачихина В.Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате. – М. : Просвещение, 1978. – 168 с.
8. От Я до Мы. Азбука семейной жизни / Сост. С.В. Ковальов. – М. : Педагогіка, 1989. – 336 с.
9. Формування здорового способу життя: проблеми і перспективи. – К., 2001. – 228 с.

С. А. Нелін

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – викладач

Ю. М. Косенко

ДИДАКТИЧНА ВПРАВА ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті висвітлено вплив дидактичних вправ на розвиток пізнавальної активності розумово відсталих учнів, досліджено класифікацію даного методу.

Ключові слова: дидактична вправа, розумово відсталі школярі.

Актуальність. Навчання і виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є одним із ведучих напрямків у корекційній педагогіці. Застосування методів навчання, які сприяють розвитку пізнавального інтересу у розумово відсталих дітей, відіграють провідне місце у навчально-виховному процесі. Одним із таких методів вважається дидактична вправа. Дослідження проблеми дидактичних вправ, як одного із ефективних методів розвитку пізнавальної активності, становить значний науковий інтерес. Актуальність і недостатня розробленість цієї проблеми зумовили вибір нами даної теми.

Метою статті є дослідження впливу дидактичних вправ на розвиток пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів.

Виклад основного матеріалу. У навчанні розумово відсталих учнів виникають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу, щодо волі часто є причиною зниження у них інтересу та мотивації до навчання. За результатами досліджень науковців (Т. Власова, Т. Дульнев, М. Красногорський, В. Лубовський, А. Лурія, М. Певзнер), розумово відсталим дітям властива слабкість процесів збудження і гальмування, недорозвинення другої сигнальної системи [4].

У роботах В. Бондаря, М. Нудельмана, В. Петрової, В. Синьова, Ж. Шиф зазначається, що у розумово відсталих учнів спостерігається низький рівень розвитку мислення, недорозвиток пізнавальної діяльності, сповільнений і нерівномірний темп визрівання вищих психічних функцій, зниження рівня продуктивності, недорозвиток емоційно-особистісної і мотиваційно-вольової сфери, що значно впливає на якість засвоєння ними навчального матеріалу.

Виходячи з особливостей пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів, на нашу думку, необхідно більш детально розкрити шляхи оптимізації навчального процесу у спеціальній школі.

С. Миронова зазначала, що підготовка розумово відсталих учнів до життя у процесі навчання обумовлює оволодіння ними не лише теоретичними знаннями, а й практичними вміннями і навичками. Автор наголошувала на важливості застосування дітьми даної нозології сформованих знань, умінь і навичок у різних сферах життєдіяльності. Саме цій меті слугують практичні методи навчання, серед яких важливе значення відіграють дидактичні вправи [3].

Дидактична вправа – це метод, при використанні якого учні здійснюють багаторазові дії, тобто тренуються у застосуванні одержаних знань на практиці, завдяки чому одержують відповідні вміння та навички, розвивають здібності [3].

Особливості дидактичних вправ залежать від дидактичної мети і змісту навчання. Місце дидактичної вправи у структурі уроку визначається темою, рівнем розумового розвитку дітей, їхнім досвідом та пізнавальними особливостями. Існують різні класифікації вправ. Найбільш оптимальною та такою яка відповідає реаліям навчального процесу у спеціальній школі, на нашу думку, є класифікація дидактичних вправ за С. Мироною. Вчена поділяє вправи за характером умінь і навичок:

- 1) усні;
- 2) письмові;
- 3) фізичні.

С. Миронова також виділяє дидактичні вправи за характером розумової діяльності:

- 1) репродуктивні;
- 2) вправи на застосування набутих знань у нових умовах;
- 3) творчі.

Для оптимізації навчального процесу та розвитку пізнавальної активності учнів, на нашу думку, необхідно поєднувати всі види

навчальних вправ. Вправи мають бути пов'язані із набутими знаннями учнів та їх практичною діяльністю.

У працях Г. Дульнева, В. Лубовського, Л. Петрової рекомендується інтенсивне використання таких завдань, які б сприяли розумовій активності учнів з вадами інтелекту. На думку науковців, до таких завдань варто віднести ті з них, які вимагають використання почуттєвої сфери, опори на практичну діяльність і досвід учнів [4; 5].

Є. Вайнруб, Г. Плешканівська зазначали, що головним стимулом у навчанні розумово відсталих школярів повинен бути інтерес, прояв самостійності, ініціативи, активності, творчості, які сприяють максимальному включенню їх у роботу та підвищують продуктивність праці [2].

Умовами ефективного застосування методу дидактичних вправ є свідомо спрямованість учнів на підвищення якості діяльності, теоретична підготовленість учнів до виконання вправ, послідовність виконання, достатня кількість вправ, перевірка практикою ступеня оволодіння учнями навичками та вміннями, контроль за виконанням вправ та розвиток в учнів уміння здійснювати самоконтроль.

При виконанні дидактичних вправ великого значення набуває інструкція. Виділяють різні типи інструкцій, зокрема, за ступенем її розгорнутості:

1. Розгорнуті.
2. Скорочені.
3. Узагальнені.

Дидактичні вправи слід застосовувати у певній системі та постійно підвищувати рівень ускладнення завдань і самостійності учнів під час їх виконання. Після засвоєння дітьми певних умінь необхідно урізноманітнювати вправи для уникнення механічного виконання учнями поставлених педагогом завдань. Під час виконання учнями дидактичних вправ необхідно організовувати диференційований та індивідуальний підхід, який полягає у ступені труднощів та обсязі завдань, характері допомоги з боку педагога.

Висновки. Таким чином, дидактичні вправи слугують ефективним методом корекції вад психофізичного розвитку розумово відсталих дітей. При застосуванні різних видів дидактичних вправ у розумово відсталих учнів стимулюється фізична та психічна активність, створюються умови для корекції та подальшого розвитку пізнавальної діяльності учнів, розвиваються моральні якості, виховується ініціативність, самостійність, відповідальність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берельковский И.В. История. Методика преподавания / И.В.Берельковский, Л.С.Павлов. – М., 2001. – 336 с.
2. Вайнруб Е. М. Оптимизация работоспособности учащихся вспомогательной школы : учебно-методическое пособие / Е. М. Вайнруб, Г. М. Плешкановская. – К. :Радянська школа, 1989. – 96 с.
3. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка : компактний навчальний курс : навчальний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський, 2008. – 204 с.
4. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н. Г. Морозова. – М. : Просвещение, 1969. – 109 с.
5. Петрова Л. В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида / Л. В. Петрова. – М. :Владос, 2003. – 208 с.

Н. О. Нестерко

КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа
м. Суми, Сумської області

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ І ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЯК ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП НАВЧАННЯ УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті описується індивідуальний і диференційований підхід як основний принцип навчання у спеціальному закладі, розкривається діяльність школярів з вадами інтелекту на основних етапах уроку.

Ключові слова: індивідуальний і диференційований підхід, діяльність, розумово відсталі учні.

Актуальність. Проблема індивідуальних відмінностей дітей і їх диференційованого навчання давно хвилює вчителів і вчених, тому її можна вважати не лише соціально-психологічною і філософською, а і власне педагогічною проблемою. Характерна особливість складу учнів допоміжної школи – це велика різноманітність. В одному класі можуть навчатися діти різного віку (різниця складає до трьох років), з різними клінічними діагнозами, з неоднаковою зоною найближчого розвитку. Розумова відсталість часто супроводжується ускладненнями, зумовленими порушеннями нейродинаміки, діяльності аналізаторів, емоційно-вольової сфери. У допоміжну школу приходять діти, які вже навчались в масовій школі (вони, як правило, володіють окремими знаннями), ті, які перебували вдома і ніде не навчались (їх знання зазвичай хаотичні та безсистемні), рідше – випускники спеціальних дитячих садків (найбільш підготовлені до навчання діти). Досить часто в допоміжні школи потрапляють діти з цереброастенічною затримкою психічного розвитку, яка супроводжується педагогічною занедбаністю. Це учні, які за правильно створених умов, можуть засвоїти значно більший обсяг знань, ніж

пропонує програма допоміжної школи. Ефективність навчання учнів допоміжної школи залежить від того, наскільки вчителю вдасться врахувати індивідуально-психологічні можливості кожного з них і створити відповідні умови. У зв'язку з цим вагомим значення набуває реалізація такого принципу спеціальної дидактики, як індивідуальний підхід. Здійснювати індивідуальний підхід у навчально-виховному процесі – означає: працюючи з цілим класом, орієнтуватись на кожну дитину окремо, на її індивідуальні якості. Індивідуальний підхід передбачає таку організацію навчального процесу, за якої при доборі засобів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей. Індивідуальний підхід здійснюється в умовах колективної роботи класу в межах одних і тих же завдань однакового змісту навчання. Тобто всі учні повинні оволодіти знаннями, вміннями та навичками, визначеними програмою для даного класу. Отже, метою індивідуального підходу є забезпечення успішності всіх учнів в межах програмного матеріалу. З урахуванням великої «неоднаковості» школярів індивідуальний підхід реалізує такі завдання:

- 1) надання допомоги учням, які відчують певні труднощі у навчанні;
- 2) стимулювання творчих зусиль сильних учнів з метою забезпечення поглибленого опанування навчальною програмою та розвивального ефекту навчання.

Поряд з поняттям «індивідуальний підхід» у педагогіці використовуються також терміни: «диференційований підхід», «індивідуальне навчання», «диференційоване навчання». Ці поняття хоча і мають спільну основу – врахування пізнавальних можливостей учнів – проте не є тотожними. Диференційований підхід – це врахування типологічних особливостей розумово відсталих учнів. Типологічними називають такі особливості, які властиві не окремим розумово відсталим школярам, а спостерігаються і в інших, тобто притаманні окремій групі учнів. Отже, при індивідуальному підході враховуються істотні особливості окремих учнів, а при диференційованому – особливості, характерні певній групі учнів. При цьому в межах кожної групи також враховують індивідуальні особливості кожного учня.

Мета статті – вивчення особливостей індивідуального підходу та специфіки реалізації ідей індивідуалізованого навчання у навчальній діяльності учнів з вадами інтелекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. К.Д.Ушинський перший серед учених-практиків довів, що діти за своєю природою «...занадто індивідуальні» [12, 11]. Відома його думка про те, що, якщо педагогіка хоче

виховати людину за всіма правилами, то вона повинна передусім вивчити її з усіх поглядів. Йому належить ідея інтеграції індивідуального і диференційованого підходу до учнів в умовах колективного навчання класу, що сьогодні є основоположною ідеєю в класно-урочній системі навчання. Ця думка вчителя російських учителів є методологічним положенням для дослідників і педагогів-практиків.

Ще К.Д. Ушинський говорив, що ділити клас на дві групи, одна з яких сильніша другої, не тільки не шкода, але навіть корисно, якщо наставник вміє, займаючись з однієї групою сам, другій дати користь самотійну вправу. В педагогіці питання індивідуалізації розроблялись П.П. Блонським, О.М. Гельмонтом. Але особливе піднесення уваги до проблеми індивідуалізації навчання відбувається наприкінці 60-х, в 70-х років дидактичних роботах Ю.К. Бабанського, Е.С. Рабунського, О.О. Бударного, І.Е. Унт, І.М. Чередова, І.С. Якіманської, психологів Н.О. Менчинської, З.І. Калмикової і багатьох інших. В рамках розвиваючого індивідуального підходу відбувається глибоке вивчення індивідуальних психологічних особливостей учнів, перерозподіл уваги від слабких учнів до різних груп школярів; робиться спроба побудувати навчальний процес з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей сприймання і мислені учнів на основі теорії діяльності. Е.С. Рабунський означає індивідуальний підхід як дійову увагу до кожного учня, його творчої індивідуальності в умовах класноурочної системи навчання, припускає розумне сполучення фронтальних, групових і індивідуальних занять для підвищення.

Реалізація індивідуально підходу можлива лише за створення спеціальних умов. Деталізуємо їх.

1. Систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом.
2. Врахування психологічних закономірностей розвитку особистості.
3. Володіння педагогічною технікою.
4. Урахування конкретної ситуації впливу.
5. Підхід до оцінювання.
6. Реалізація корекційної спрямованості навчально-виховного процесу.
7. Використання можливостей виховного впливу колективу.
8. Реалізація педагогічних принципів, форм і прийомів індивідуального впливу на учнів.

Висновки. Отже, реалізація індивідуального підходу можлива лише за створення таких спеціальних умов як: систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом; врахування психологічних закономірностей розвитку особистості; володіння педагогічною технікою; урахування конкретної

ситуації впливу; підхід до оцінювання; реалізація корекційної спрямованості навчально-виховного процесу; використання можливостей виховного впливу колективу; реалізація педагогічних принципів, форм і прийомів індивідуального впливу на учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баудиш В. Сущность коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе / В. Баудиш // Дефектология. – 1978. – № 3. – С. 42-54.
2. Виноградова А.Д. Допоміжні школи для відсталих дітей. / А. Д. Виноградова – К., 1994. – 135 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Проблемы развития психики / А.М. Матюшкин // Педагогика, – 1983. – Т.3. – 368 с.
4. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
5. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика./ И. Г. Еременко – К. : Вища школа, 1985. – 328 с.
6. Занков Л.В. О коррекционно-воспитательной работе в специальных школах. / Л. В.Занков // Сб. Учебно-воспитательная работа в специальных школах. – Вып. 1. – М: Учпедгиз, 1944. – С. 3-17.
7. Коломсинский Н.Л Развитие личности учащихся вспомогательной школы. / Н.Л. Коломсинский – К. : Рад. шк., 1978. – 87 с.
8. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики. / В.А. Липа // Учебное пособие. – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.

В. С. Овчинникова

Курский государственный университет
Научный руководитель – канд. пед. наук,
доцент **Е. Н. Денисова**

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматриваются современные подходы экологического воспитания учащихся с нарушениями интеллекта на примере работы ОКСКОУ С (к)о школа- интернат VIII вида №3 г. Курска.

Ключевые слова: учащиеся с нарушениями интеллекта, экологическое воспитание, экологическое образование, окружающая среда.

Актуальность. На современном этапе вопросы традиционного взаимодействия человека с природой выросли в глобальную экологическую проблему. На рубеже третьего тысячелетия все страны мира охватил глобальный экологический кризис. Окружающая природа оказалась под угрозой полной деградации.

Эта проблема нашла отражение в работах многих авторов. Так, по мнению Н. Моисеева, человечеству сегодня необходимо решать глобальные экологические задачи и вырабатывать такую концепцию

взаимодействия с окружающей средой, которая обеспечила бы выход из кризисной ситуации и дальнейшее позитивное развитие общества в целом. Трудовая деятельность и образ жизни современного общества превратились в мощную преобразующую силу, воздействующую на биосферу и нарушающую ход её естественного развития [4].

Выход из экологического кризиса, как отмечают учёные: Б. Лихачёв, Н. Моисеев, И. Зверев, техническими средствами невозможен. Человеку необходимы новые знания, новая система ценностей, новая нравственность, новое мышление, которые нужно создавать и воспитывать с детства. Надо учить жить в согласии с природой, её законами и принципами.

Взаимосвязь экологии и культуры исключительно тесная. Ситуация, характеризующая состояние окружающей среды, свидетельствует, что никакие позитивные изменения в экологии невозможны без изменений в культуре природопользования, без того чтобы уже сегодняшних подростков научить жить в созвучии с окружающим миром. Необходимо выработать новый взгляд на природу и свое место в ней, научиться новому образу жизни, избавляясь от потребительской психологии и ощущая личную ответственность за благополучие среды обитания.

В целях обеспечения права каждого человека на благоприятную окружающую среду президент Российской Федерации Владимир Путин подписал 11 августа 2012 года Указ «О проведении в Российской Федерации Года охраны окружающей среды». В соответствии с Указом президента В. Путина за номером 1157, 2013 год объявлен Годом охраны окружающей среды в России.

Изложение основного материала. Экологическое воспитание – это единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой. На формирование экологического сознания оказывают влияние экологические знания и убеждения. Экологические представления формируются на уроках окружающего мира, естествознания, географии, биологии, сельскохозяйственного труда.

Н. Моисеев отмечает, что существуют два разных термина – «экологическое воспитание» и «экологическое образование». Первое невозможно без второго, и поэтому образование должно развиваться в контексте второго, тем более что знания сами по себе еще не определяют направленность деятельности человека [4].

По словам Б. Миркина, экологическое образование должно охватывать все возрасты, оно должно стать приоритетным, опережающим все другие области хозяйственной деятельности [3].

В работе И. Зверев сказано, что основной задачей экологического образования является теоретическое освоение школьниками знаний о природе, ее особенностях, деятельности в ней человека, об экологических проблемах и путях их решения в производстве, быту, в процессе отдыха [1]. На наш взгляд эти задачи приемлемы и для учащихся с нарушениями интеллекта.

Цель экологического воспитания – формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания. Это предполагает соблюдение нравственных и экологических принципов природопользования и пропаганду идей его оптимизации, активную деятельность по изучению и охране природы своей местности.

Под экологическим образованием школьников с нарушениями интеллекта можно понимать непрерывный процесс обучения, воспитания и развития детей, направленный на формирование экологической культуры, которая проявляется в эмоционально-положительном отношении к природе, окружающему миру, в ответственном отношении к своему здоровью и состоянию окружающей среды.

По мнению многих авторов, экологическое воспитание является составной частью нравственного и эстетического воспитания. Формирование бережного отношения к природе зависит и от способности уметь видеть и переживать красоту природы. Экологическое восприятие обеспечивается непосредственным «живым» общением детей с природой. Наблюдение красоты природных явлений – неисчерпаемый источник эстетических впечатлений. Важно показать детям эстетические качества природных явлений, научить их видеть и чувствовать прекрасное, высказывать оценочные суждения, связанные с переживанием красоты наблюдаемых явлений.

Деятельность учащихся, организуемая учителями, порождает и развивает личные впечатления и чувства, убеждения и интересы. Отображение в сознании природных явлений возникает в деятельности.

По нашему мнению, экологическое воспитание обучающихся с нарушениями интеллекта состоит в соединении теоретических основ по охране и защите окружающей среды и непосредственного участия данной категории детей в природоохранных мероприятиях, таких как: беседы экологического содержания, экскурсии в природу, наблюдение, учебная «экологическая тропа», путешествие на экологическом поезде «Хочу всё знать», устный журнал «Лекарства с ветки и грядки», «Тайны старого леса», «День земли», «Зелёный патруль», «День птиц».

Однако оно происходит не автоматически, а под влиянием ее целей и задач, инструкций учителей и воспитателей. Необходимо четко планировать задание по восприятию и осмыслению окружающих ландшафтов. Перевод внимания учащихся на прогулках за красотой природы к подобным наблюдениям во время сельскохозяйственных опытов, при уходе за школьными цветниками, а затем к наблюдениям в ходе производительного труда – это развернутый педагогический прием целенаправленного обогащения индивидуальных эстетических отношений. Его применение должно вести к развитию содержания и форм наблюдений за красотой по мере усложнения деятельности и тем самым к общему усложнению непосредственных связей со средой. Научившись наблюдать за окружающей красотой в процессе труда и осознав возможность творить с его помощью красоту вокруг себя, школьники с нарушениями интеллекта иначе воспринимает окружающую среду. Поэтому прогулки и другие виды деятельности иначе, чем прежде раскрывают перед ними красоту природы.

Содержание экологического воспитания усваивается учащимися в их различной деятельности. Каждая из форм организации учебного процесса стимулирует разные виды познавательной деятельности учащихся: самостоятельная работа с различными источниками информации позволяет накопить фактический материал, раскрыть сущность проблемы; игра формирует опыт принятия целесообразных решений, творческие способности, позволяет внести реальный вклад в изучение и сохранение местных экосистем, пропаганду ценных идей.

Б. Лихачев разделяет методы и формы экологического образования и воспитания условно на несколько групп. Это: школьные и внешкольные методы формирования сознания и развития мышления, обучение умениям и навыкам практически направленной деятельности, развитие нравственно-правовой ответственности, эстетического отношения к действительности, нравственного самосовершенствования [2].

На наш взгляд, экологическое воспитание осуществляется в том случае, если в содержание работы с детьми с нарушениями интеллекта будут включены компоненты, способствующие формированию у них экологического сознания, мышления, а именно будут использованы различные формы (коллективная, кружковая, групповая, индивидуальная) и методы (приучения и упражнения, стимулирования, торможения, самовоспитания, руководства, объяснительно – репродуктивные и проблемно – ситуативные) экологического воспитания.

Каждая из форм организации учебного процесса стимулирует разные виды познавательной деятельности обучающихся с нарушениями интеллекта: самостоятельная работа с различными источниками информации позволяет накопить фактический материал, раскрыть сущность проблемы; игра формирует опыт принятия целесообразных решений, творческие способности, позволяет внести реальный вклад в изучение и сохранение местных экосистем, пропаганду ценных идей.

На первых этапах наиболее целесообразны методы, которые анализируют и корректируют сложившиеся у школьников с отклонениями в развитии экологически ценностные ориентации, интересы и потребности. Используя их опыт наблюдений и природоохранительной деятельности, учитель в ходе беседы с помощью фактов, цифр, суждений вызывает необходимые реакции обучающихся, стремится сформировать у них личное отношение к проблеме. Развитию ценностных ориентаций способствует выполнение практических работ оценочного характера. Для экологического воспитания важное значение имеют работы на местности по оценке характера воздействия человека на окружающую среду, предусмотренные программой. На их основе у детей вырабатывается привычка правильно, критически оценивать свое поведение в природе, поступки других людей, выбрать линию поведения, соответствующую законам природы и общества. Первое важнейшее условие – экологическое воспитание должно проводиться в системе, с использованием местного краеведческого материала, с учетом преемственности, постепенного усложнения и углубления отдельных элементов.

Второе непереносимое условие – надо активно вовлекать детей в посильные для них практические дела по охране местных природных ресурсов. Таких дел очень много: это внутреннее и внешнее озеленение, уход за цветниками, сбор плодов и семян луговых и древесно-кустарниковых растений, охрана и подкормка птиц, шефство над памятниками природы в ходе изучения родного края и тому подобное.

Учитывая вышеназванные условия эффективного подхода к экологическому воспитанию учащихся с нарушениями интеллекта в нашем учебном заведении ведётся планомерная работа в этом направлении.

В ОКСКОУ С(к)о школа-интернат №3 г. Курска стало замечательной традицией ежегодно с выпускниками школы закладывать каштановую аллею, для которой саженцы выращивают сами школьники..

Мы с учащимися самостоятельно собираем семена декоративных кустарников, в частности пузыреплодника калинолистного, для

последующего выращивания и озеленения нашей школьной территории. Проводим опыты по выращиванию рябины, берёзы из саженцев, а туи западной из семян, собранных на нашей же территории.

Осенью учащимися нашей школы- интерната совместно с подшефной организацией была заложена рощица из дуба красного. Дети с большим интересом принимали участие в посадке молодых саженцев. Теперь мы с нетерпением ждём весны, чтобы ухаживать за посаженными дубками.

Дети средних и старших классов с удовольствием принимают участие в озеленении и украшении нашей школьной территории: закладывают клумбы и ухаживают за ними, поддерживают чистоту, регулярно убирая закреплённые дорожки и зелёные зоны.

Усилиями учеников при умелой помощи педагогов в каждом классе и на каждом этаже на подоконниках красуются различные комнатные растения, посаженные и выращенные детьми.

В целях реализации экологического воспитания и образования нами была разработана и внедрена учебная программа по сельскохозяйственному труду для 9 класса специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната VIII вида №3 г. Курска.

Эта учебная программа прошла экспертный совет в Курском областном ИПКиПРО (нынешнее название КИНПО (ПКиПП)СОО).

В рецензии отмечено, что представленная программа является адаптированным вариантом образовательных программ по трудовому обучению в специальных (коррекционных) школах VIII вида.

В содержание программы включены вопросы экологии среды, технологий садоводства, овощеводства, ландшафтного озеленения.

Вывод. Таким образом, экологическое воспитание учащихся с нарушениями интеллекта, на наш взгляд, включает изучение теоретических вопросов и непосредственное участия детей в природоохранных мероприятиях, таких как: беседы экологического содержания, экскурсии в природу, наблюдения, учебная «экологическая тропа», «путешествие на экологическом поезде «Хочу всё знать», устный журнал «Лекарства с ветки и грядки», «Тайны старого леса», «День земли», «Зелёный патруль», «День птиц». Только при этом, по нашему мнению, возможно эффективное формирование навыков правильного поведения в природе и экологической культуры учащихся, в основе которой лежит ответственное отношение к окружающей среде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Зверев И.Д. Охрана природы и экологическое воспитание. // Воспитание школьников. – 1985. – № 6. – С. 30 – 35.

2. Лихачёв Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для вузов / Б. Т. Лихачёв. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Прометей, 2001.
3. Миркин Б.М. Популярный экологический словарь. / Б. М. Миркин, Л. Г. Наумова. – М. : « Устойчивый мир», 1999.
4. Моисеев, Н.Н. Экологическое образование и экологизация образования // Экология и жизнь . – 2010 . – № 8 . – С. 4 – 6.

В. Омельченко

Спеціальна загальноосвітня школа
м. Суми, Сумської області

РОЛЬ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ В РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядаються особливості мовлення у дітей з інтелектуальною недостатністю, місце спеціальної школи в розвитку учнів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: спеціальна школа, діти з особливими освітніми потребами.

Актуальність. Недостатнє розуміння зверненого мовлення стає на заваді виконання доручень та завдань. У зв'язку з цим постає проблема, яка полягає у пошуках шляхів забезпечення органічного взаємозв'язку між мовною освітою і мовленнєвим розвитком учнів.

Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед освітою нові завдання, спрямовані на істотне посилення уваги до навчання, виховання і розвитку особистості. Завдання покращення підготовки вихованців до самостійного життя стоять і перед спеціальною школою. Однією з умов їх вирішення є здійснення корекційно-розвиваючої ролі навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. За цієї умови навчання забезпечуватиме таким дітям можливість у майбутньому брати активну участь у трудовому та соціальному житті.

Необхідною умовою формування соціально активної і духовно багатой особистості є оволодіння мовленням як засобом спілкування. При розумовій відсталості через загальний недорозвиток психіки збагачення досвіду протікає уповільнено і спотворено. Аномально розвинені практична та пізнавальна діяльності не можуть сприяти швидкому накопиченню уявлень і не стимулюють появу нових інтересів та потреб. Дитина не відчуває необхідності у мовленнєвому спілкуванні з оточуючими і як наслідок зниження темпів включення аномальної дитини у соціальне середовище.

Особливості психічного розвитку розумово відсталих дітей, характерні особливості їх усного і писемного мовлення, вплив мовленнєвого недорозвинення на формування розумових операцій

вивчали Л. Виготський, Л. Занков, М. Гнездилов, Г. Дульнєв, А. Леонтьєв, М. Феофанов, В. Петрова, М. Савченко, Є. Соботович, Г. Каше, М. Певзнер. Характерні риси мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей розкриті в дослідженнях А. Аксьонової, М. Гнездилова, В. Петрової. Фонетичні недоліки мовлення висвітлені у дослідженнях Р. Лалаєвої. Г. Каше визначила дефекти вимови у дітей з особливими освітніми потребами [5, с. 227]. Особливості порушення вимови звуків у розумово відсталих учнів дослідженні у працях В. Петрової [5, с. 228]. М. Савченко, Р. Юрова виділили дві групи дефектів звуковимови у дітей-олігофренів залежно від впливу на процес формування навичок письма. М. Гнездилов та В. Петрова займалися питанням оволодіння розумово відсталими дітьми граматичним ладом мовлення та створили спеціальну методику навчання мови.

Мета статті – визначити особливості мовлення у дітей з інтелектуальною недостатністю, обґрунтувати місце спеціальної школи в розвитку мовлення учнів з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. В спеціальній школі загальні завдання навчання і виховання вирішуються в поєднанні зі спеціальними, у число яких входить і корекція порушень мовленнєвого розвитку розумово відсталих учнів.

Мовлення, як суспільно-історичне явище, супроводжує всі сторони буття людини, забезпечуючи успішність її адаптації, інтеграції та соціалізації. Тому увага до мовленнєвого розвитку кожної особи не випадкова, особливо, коли йдеться про дітей з інтелектуальним недорозвитком.

Враховуючи особливості розвитку дітей з інтелектуальним недорозвитком та їх можливості в оволодінні мовленнєвим розвитком взагалі, та граматичним ладом зокрема, слід зазначити, що подібні порушення можуть бути виправлені тільки в результаті спеціально організованої корекційної роботи.

Робота спеціальної школи має певну специфіку. Вона базується на наступних принципах:

1. Особистісне орієнтування – орієнтування на дитину, її психоемоційні особливості.
2. Емоційна підтримка – створення на заняттях емоційно комфортної обстановки.
3. Взаємодія з батьками, вихователями й педагогом-дефектологом.
4. Ігровий контекст занять – формування позитивної мотивації навчання [4, с. 307].

Можна виділити специфічні особливості роботи з «особливими» дітьми, які мають вади мовлення:

1. Постійний пошук індивідуальних підходів до дитини. Кожний вихованець у повному сенсі «особливий»: у нього свій тип сприйняття, уваги, пам'яті, характер і темперамент. Всі психічні прояви в «особливих» дітей виражені більш яскраво, рельєфно в порівнянні зі звичайними дітьми. Це унеможливорює роботу зі стандартної технології: кожна дитина вимагає свого підходу.

2. Корекційні заняття носять комбінований і ігровий характер. Заняття містить у собі роботу над рухливістю артикуляційного апарата, над звуками мовлення, розвитком фонематичного слуху, лексико-граматичного складу мови, зв'язним мовленням. Всі заняття проходять в ігровій формі. Використовуються мовні ігри, яскраві, цікаві іграшки. Гра є необхідністю, без якої неможливі позитивні результати.

3. Формування наслідувальної діяльності. Перший крок корекційної роботи – розвиток довільної уваги. Важливо, щоб дитина «побачила», «почула», звикла вслухуватися в мову. Тому педагог починає роботу з наслідувальної здатності дитини, учить його наслідувати дії з предметами, рухам рук, ніг, голови. Це – основа для переходу до наслідування артикуляційним рухам, звукам, словам.

4. Організація контексту занять. Розташування обладнання, відсутність зайвих предметів у полі зору дитини, використання іграшок, до яких у неї є особливе відношення й специфічний інтерес, місце розташування вчителя. Важливо відзначити, що те, до чого звикають «особливі» діти, впливає на успішність занять. Тому важливо знати їхні звички й використати це в організації контексту занять.

5. Повільний темп формування нових навичок. Ця особливість сприйняття дітей не повинна лякати педагогів.

8. Постійна затребуваність придбаних навичок. Вся робота проходила б без результату при відсутності тісного контакту з батьками, вихователем і дефектологом. Саме вони забезпечують затребуваність тих навичок, над якими йде робота на заняттях. Спільно проговорюються дрібні зміни в поведінці дитини, вчитель просить батьків вдома, а педагогів на заняттях провокувати дитину на застосування навичок, що відпрацьовують.

Висновки. Отже, під впливом спеціального навчання, яке має корекційну спрямованість, у співвідношенні мовлення і діяльності учнів спеціальної школи, відбуваються позитивні зрушення. Вони виявляються у зростаючому вмінні таких дітей керуватися словесною інструкцією, у підвищенні адекватності звітів про виконану роботу, використанні практичних дій як засобу пізнання об'єктів.

Особливе навчання у спеціальній школі сприяє подоланню вад граматичної будови мовлення дітей з розумовою відсталістю. Учні навчаються правильно будувати прості поширені речення, вживати різні граматичні конструкції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини. Підручник. – К.: Знання, 2008. – С. 217 – 246.
2. Соботович С., Тищенко В. Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова // Дефектологія. – 1998. – № 4. – С. 2 – 5.
3. Виготский Л.С. Мышление и речь : Психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996 – 461 с.
4. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи. – М., 1994. – С. 307.
5. Особенности умственного развития учащихся в всемагательной школе / Под редакцией Ж. И. Шиф. – М.: Просвещение, 1965. – С. 129 – 217.

Я. І. Павленко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – доктор пед. наук,
доцент **Т. М. Дегтяренко**

АДАПТАЦІЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

У статті висвітлюються результати дослідження підготовки дітей з особливими потребами до навчання у школі. Надаються рекомендації щодо роботи педагогів навчального закладу з адаптації учнів до навчального процесу.

Ключові слова: учні спеціальної школи, адаптація до навчання.

Актуальність проблеми. Перший клас школи – один з найбільш істотних критичних періодів в житті дітей. Зарахування в школу для багатьох з них – емоційно-стресова ситуація: змінюється звичний стереотип, зростає психоемоційне навантаження. Особливо актуальним є проблема адаптації дітей з психофізичними порушеннями до умов шкільного навчання. Від того, як пройде адаптація на першому році навчання, багато в чому залежить їх працездатність і успішність у наступні роки перебування у школі.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111 U 009399).

Метою нашої публікації виступає намагання висвітлити особливості адаптації розумово відсталих школярів до навчання в спеціальній школі.

Термін «адаптація» походить від лат. слова *adaptatio* – пристосування. Багатьма дослідниками поняття «адаптація» – розглядається як міждисциплінарне поняття, яке охоплює різні адаптивні системи.

В шкільному періоді освіти існують три «больових» точки адаптації до навчального процесу: момент зарахування першокласників; адаптація учнів початкової ланки школи; «вихід» в старший модуль.

Розглянемо перші дві «точки». При зарахуванні до спеціальної школи на дитину впливає комплекс чинників: класний колектив, особистість педагога, зміна режиму, незвично тривалий обмеження рухової активності, поява нових, не завжди привабливих обов'язків, у разі навчання у школі-інтернаті до цього додається такий фактор як розлука з батьками. Організм має пристосуватися до цих чинників, мобілізуючи для цього систему адаптивних реакцій.

Спеціальна школа з перших же днів ставить перед дитиною з особливими освітніми потребами ряд завдань. Їй необхідно успішно опановувати навички навчальної діяльності, освоїти шкільні норми поведінки, долучитися до класного колективу, пристосуватися до нових умов розумової праці та режиму. Виконання кожної з цих завдань безпосередньо пов'язане з попереднім досвідом дитини.

Головним фактором, що впливає на успішність засвоєння знань у першокласників, є адаптованість до шкільних умов. Відвідування школи, зміна обстановки пред'являють підвищені вимоги до психіки дитини і вимагають активного пристосування до цієї нової громадської організації. Не у всіх дітей воно відбувається безболісно.

Успішність процесу адаптації багато в чому визначається станом здоров'я дитини, психологічною готовністю до навчання. Психологічна готовність розглядається як комплексна характеристика дитини, в якій розкриваються рівні розвитку психологічних якостей, які є найбільш важливими передумовами для нормального включення в шкільне життя і для формування навчальної діяльності на етапі шкільного дитинства. Ці психологічні якості певним чином згруповані, а їх групи розглядаються як компоненти психологічної готовності до школи. Основними компонентами психологічної готовності до школи є: розумова готовність до школи; мотиваційна готовність до школи; емоційно-вольова готовність до школи; готовність до спілкування з однокласниками і вчителем.

Необхідно зазначити, що у більшості випадків розумово відсталі діти на момент зарахування до 1-го класу спеціальної школи мають обмежений

словниковий запас, слаборозвинену дрібну моторику, неадекватні емоції і т.д. У багатьох спостерігаються стійкі мовленнєві порушення. Ці діти не готові до навчання в школі із-за несформованості вищих психічних функцій і незрілості емоційно-вольової сфери, у них практично не сформована навчальна мотивація. В наслідок цього час адаптації розумово відсталих першокласників до навчання в школі збільшується й триває біля 2-3 місяців. Найбільші труднощі зазнають діти, у яких поряд з інтелектуальними вадами виявляється недорозвинення емоційно-вольової сфери. В їх поведінці переважають особливості інфантилізму, які проявляються у двох формах: у вигляді моторного розгальмування і (або) у вигляді психічної загальмованості.

Приходячи в перший клас, діти відчують певні труднощі: а) у них немає стартової готовності до школи: немає навичок навчальної роботи, спостерігається нерозуміння пояснень (інструкцій) вчителя; нерозуміння навчальних завдань; невміння контролювати свої дії; діти не вміють порівнювати результати зі зразком; б) недостатній розвиток дрібної моторики: ліворукі; погано сформовані навички письма (несформованість графічних навичок); велика кількість помилок; в) відсутній інтерес до навчання, негативне ставлення до школи.

На підставі зазначеного вище метою нашого дипломного дослідження є визначення специфіки підготовки до навчання розумово відсталих дітей, розробка комплексної програми по попередженню і корекції шкільної дезадаптації індивідуально для кожного учня першого класу спеціальної школи. Базою експериментальної апробації розроблених підходів спеціальний навчально-виховний комплекс «ДНЗ-ЗНЗ» № 55 «Промінець» м. Чернігова, експериментальним дослідженням було охоплено майбутніх учнів 1-х класів.

Метою констатуючого етапу дослідження є вивчення немовленнєвих функцій, мовного розвитку й розвитку мислення в розумово відсталих дітей як передумов до навчання. Проводилося вивчення у дітей: праксису та гнозису, мовленнєвих та немовних функцій; емоційно-вольової сфери та ін. На другому етапі дослідження були сформовані корекційні методики по оптимальному усуненню неготовності до школи учнів з особливими освітніми потребами. Після третього етапу, контролюючого, після підтвердження позитивних результатів впровадження розроблених підходів до підготовки дітей до школи, було розроблено рекомендації вчителям-дефектологам початкової школи щодо застосування методики, які були затверджені на педагогічній раді школи.

Висновки. Проблема зазначена у статті є надзвичайно актуальною для організації навчання дітей не тільки у спеціальній школі, а й в умовах інклюзивного навчання розумово відсталих дітей. Вчителям початкової ланки слід враховувати, що першокласники ще не перебудувалися з ігрової на навчальну діяльність, тому доцільніше проводити уроки навчального характеру в ігровій формі, використовувати сюжетно-рольові ігри, ігри, що сприяють засвоєнню звукового аналізу слів; ігри, що сприяють розвитку мови, моторики, комунікативних навичок і т.д. У роботі застосовувати групові методи, роботу в парах, колективну роботу. Використовувати під час проведення занять прийоми і методи навчання адекватні до можливостей дитини; здійснювати індивідуальний підхід, застосовувати здоров'язберігаючі технології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коротаєва Е. Типи навчальної активності: педагогічна тактика і стратегія / Е. Коротаєва // Директор школи. – 2000 – № 9.
2. Деміховський В. С. Про спадкоємність початкової і середньої школи / В. С. Деміховський // Завуч. – 1999. – № 5.
3. Рагозинская Н. В. Наступність між початковим і основним загальним освітою / Н. В. Рагозинская // Завуч. – 2000 – № 4.
4. Немов Р. С. Психологія / Р. С. Немов. – М. : Просвіта, 1995.

Т. М. Павлюченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Ю. А. Картава**

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ЗАСОБОМ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

У статті розглянута проблема формування пізнавального інтересу розумово відсталих учнів засобом дидактичної гри. Перевірена ефективність розроблених та систематизованих ігор шляхом упровадження їх в уроки історії у спеціальній школі.

Ключові слова: *пізнавальний інтерес, дидактична гра, розумово відсталі учні.*

Актуальність. Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що важливим мотивом діяльності людини є інтерес. Особливо велике значення відіграє інтерес у вихованні розумово відсталих учнів. Інтерес підвищує ефективність засвоєння матеріалу, темп роботи, покращує її якість, створює бадьорий, радісний настрій, полегшує подолання труднощів. Науковці відмічають недостатній рівень розвитку пізнавального інтересу у розумово відсталих учнів внаслідок порушень пізнавальної діяльності, але вказують на те, що ці труднощі можна подолати за

допомогою дидактичних ігор. Під час їх проведення вчитель створює сприятливі умови для індивідуального розвитку дитини, має змогу глибше з'ясувати причини порушення, визначити характер і рівень труднощів у засвоєнні знань. Використання дидактичних ігор і ігрових завдань створює сприятливе підґрунтя для розвитку і підтримки інтересу до предмету, що вивчається. Аналіз науково-методичної літератури дозволив виявити достатню розробленість цієї проблеми у науково-теоретичному аспекті. Методичний бік цієї проблеми залишається досі недостатньо розробленим, що і стало предметом нашого дослідження.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111 U 009399).

Мета статті висвітлення теоретичного аспекту формування пізнавального інтересу розумово відсталих учнів на уроках історії засобом дидактичної гри. Відповідно було вирішені наступні завдання:

1. Здійснення теоретичного аналізу наукових досліджень з проблеми формування пізнавального інтересу засобом дидактичної гри.
2. Розробка комплексу дидактичних ігор, спрямованих на формування пізнавального інтересу до вивчення історії розумово відсталими учнями.
3. Перевірка ефективності впровадження комплексу дидактичних ігор на уроках історії у спеціальній школі.

Виклад основного матеріалу. Проблема пізнавального інтересу привертала до себе увагу видатних педагогів минулого (Я. Коменського, Й. Песталоцці, К. Ушинського та ін.), стала предметом спеціальних досліджень психологів, педагогів та методистів (А. Гордона, М. Добриніна, О. Леонтьєва, Д. Трайтак, Г. Щукіної тощо). Вчення про інтерес входить до найскладнішої психологічної проблеми – проблеми особистості – і є суттєвим для її формування [2].

Особливу роль відіграє інтерес у вихованні розумово відсталих учнів. Є. Вайнруб, Г. Плешканівська зазначали, що інтерес є головним стимулом у навчанні цієї категорії дітей і сприяє самостійності, ініціативи, активності, творчості учнів, максимальному включенню їх у роботу та підвищенню продуктивності праці. Завдяки інтересу діти стають більш дисциплінованими, дружними, ініціативними (І. Михалін, І. Нікольський, О. Ремизова, Н. Сазонов) [3].

Проблему формування пізнавального інтересу у розумово відсталих учнів досліджували Т. Головіна, Г. Дульнєв, Л. Занков, Н. Морозова, В. Петрова, Ж. Шиф [4]. Низка дослідників (О. Граборов, О. Істратова, Н. Кононова, Т. Марчук, О. Мастюкова, А. Московкіна, Н. Морозова, М. Перова, Л. Плаксіна, Н. Симонова, Г. Трошин, Е. Хотєєва, С. Шевченко, Н. Школьнікова), вивчаючи проблему психічного розвитку дітей з особливими потребами, стверджували, що підсиленню їх інтересу сприяє ігрова діяльність. Схожі погляди знаходимо у Н. Коломинського, С. Ніколаєва, В. Стратан, які підкреслювали, що одним із засобів формування інтересу до навчання та впевненості у власних силах може бути дидактична гра [1].

Підкреслювали значення дидактичних ігор у розвитку пізнавального інтересу як ведучого мотиву Г. Віннікова, С. Мельникова, Т. Самойлова, Н. Самоукіна, М. Яновська. Ефективність використання ігор для формування пізнавального інтересу експериментально доводить Л. Славіна [5]. Отже, аналіз наукових досліджень показав актуальність цієї проблеми та необхідність подальшої її теоретичної і практичної розробки.

Дослідження проводилося на базі Штепівської спеціальної ЗОШ-інтернат для розумово відсталих дітей. Контингент досліджуваних включав учнів 7-го класу у кількості 20 осіб.

Педагогічне спостереження та опитування вчителів Штепівської спеціальної ЗОШ-інтернат для розумово відсталих дітей показало, що вони позитивно відносяться до використання дидактичних ігор на уроках, але зауважують складність підготовки до таких уроків. Вони також відзначили, що за умови використання ігор на уроці у розумово відсталих учнів підвищується інтерес до вивчення предмету і, відповідно, рівень їх навчальних досягнень.

Також нами було проведено анкетування розумово відсталих учнів 7-го класу Штепівської спеціальної ЗОШ-інтернат. Питання анкети стосувалися привабливості та цікавості для них уроків історії, наявності або відсутності ігор на уроці і доцільності їх використання. Результати анкетування показали, що на уроках історії майже не використовуються ігри, що на цих уроках часто буває не цікаво, але діти зазначили, що вони б із задоволенням вчили цей предмет, як що б були на уроках ігри.

За підсумками тематичного контролю з історії результати успішності цих учнів також показали переважно середній (70%) та початковий (20%) рівень їх знань. Високий бува взагалі відсутній, а достатній складав лише – 10 %.

Отже, результати констатувального етапу дослідження засвідчили про необхідність підвищення пізнавального інтересу у учнів до уроків

історії, що у свою чергу вплине на покращення якості засвоєння знань та на рівень їх успішності. Ми передбачали, що застосування дидактичних ігор під час різних етапів уроку історії сприятиме активізації формуванню пізнавального інтересу розумово відсталих учнів.

Враховуючи вимоги методики проведення гри з розумово відсталими учнями, нами було розроблено та систематизовано, у залежності від етапів уроку, дидактичні ігри. Так, під час нервово-психологічної підготовки загальнокорекційного етапу та підготовчої (пропедевтичної) частини основного етапу нами було впроваджено такі дидактичні ігри: «Впізнай героя», «Пісковий годинник», «Відшукай дату», «Подорож у минуле». Метою гри «Впізнай героя» було відгадати історичного персонажа за найменшою кількістю ознак, запропонованих учителем, чи учнем. З метою виявлення вміння дітей орієнтуватися у часовому просторі проводилася гра «Пісковий годинник», у якій із запропонованих дат обирали ту, яку вивчали на даний момент. Аналогічною була гра «Відшукай дату», яка передбачала із запропонованих чисел скласти дати, що відображали найважливіші історичні події, які вивчалися на попередніх уроках. Цю гру доцільно використовувати на підсумковому уроці. Цікавою для дітей була гра «Подорож у минуле», завдання якої визначити століття і їх періоди за датами.

На етапі формування нових знань ми проводили дидактичну гру «Мозаїка», коли до основної її частини (тема уроку), припасовувалися допоміжні, по мірі вивчення нового матеріалу. Тобто, кожній деталі мозаїки відповідало певне розглянуте питання. На етапі закріплення знань ця гра була спрямована на розвиток вміння складати розповідь за поданим планом.

Також, на основному етапі під час роботи з підручником, коли його матеріал містив значну кількість подій за датами, ми використовували дидактичну гру «Історичне полотно». Ця гра була спрямована на розвиток вміння працювати з підручником, складати простий план відповідно до подій.

На етапі закріплення вивченого нами використовувалася гра «Влучний постріл», яка передбачала дати конкретну лаконічну відповідь на поставлене запитання, що міститься під визначеним номером. Усі ці ігри були апробовані на уроці історії у спеціальній школі під час вивчення теми «Падіння Київської держави».

Ефективність впровадження комплексу дидактичних ігор на уроках історії у спеціальній школі ми перевірили шляхом порівняння результатів констатувального і формувального етапів дослідження. Педагогічне

спостереження показало підвищення рівня активності дітей на уроці, вони із захопленням вивчали навчальний матеріал.

Результати успішності цих учнів за підсумками тематичного контролю засвідчили позитивну динаміку. Так, початковий рівень не спостерігався у дітей експериментальної групи, середній рівень знизився на 10% (60%), достатній збільшився на 40% (50%) та високий на 10% (10%). У контрольній групі результати успішності майже не змінилися. Так, початковий рівень спостерігався у 15% дітей, середній у 70%, достатній у 5% учнів, високий рівень був відсутній.

Висновки. Таким чином, розроблені, систематизовані та упроваджені в уроки історії дидактичні ігри сприяли підвищенню пізнавального інтересу розумово відсталих учнів експериментальної групи, що вплинуло на покращення рівня їх успішності. Проведене дослідження свідчить про ефективність запропонованого засобу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грабаров А. Н. Очерки по олигофренопедагогике / А. Н. Грабаров. – М. : Учпедгиз, 1961. – 196 с.
2. Киричук О. І. Навчальні інтереси молодших школярів / О. І. Киричук – К. : Радянська школа, 1982. – 127 с.
3. Кудикіна Н. В. Внесок вітчизняних психологів у формування педагогічної теорії ігрової діяльності дітей / Н. В. Кудикіна // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 1. – С. 7 – 9
4. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н. Г. Морозова. – М. : Просвещение, 1969. – 109 с.
5. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина – М. : Педагогика, 1988. – 204 с.

Е. Д. Парамзина

Курский государственный университет
Научный руководитель – канд. пед. наук,
доцент **Е. Н. Денисова**

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ VIII ВИДА

В статье рассматривается вопрос о поиске новых подходов социальной адаптации воспитанников специальных (коррекционных) школ-интернатов.

Ключевые слова: социальная адаптация, психолого-педагогические условия, обуславливающие с нарушениями интеллекта, социализация, депривация.

Актуальность изучения психолого-педагогических условий социальной адаптации выпускников специальных (коррекционных) школ-интернатов VIII вида обусловлена перестройкой экономики и социальной

жизни, которая отразилась на образовании и воспитании подрастающего поколения, в том числе и на образовании и воспитании обучающихся с нарушением интеллекта.

Исследованием в области социальной адаптации занимались многие известные отечественные психологи, такие как Л. Выготский, В. Ядов, Е. Холостова, А. Георгиевский, Л. Божович, И. Дубровина, Э. Эриксон, В. Мухина, Н. Толстых и др.

Современное общество требует новых подходов к социальной адаптации воспитанников специальных (коррекционных) школ-интернатов. У выпускников появляется много проблем на выходе из учреждения: злоупотребление алкоголем, отсутствие необходимых социальных навыков, высокая конфликтность, жилищные проблемы, ранний возраст выхода в жизнь (в 16 лет заканчивают школу), трудности с трудоустройством, отсутствие жизненного опыта. Об этих фактах в процессе социализации говорилось на конференции «Инклюзивная образовательная среда: практика создания, проблемы и перспективы в Курской области», проходившей 29.11.12 года в Курском государственном университете.

Поиск новых подходов социальной адаптации воспитанников специальных (коррекционных) школ-интернатов – это требование сегодняшнего времени, т.к. дети, выросшие без родителей или имеющие асоциальных родителей, придут в общество, где окажутся один на один со своими трудностями и проблемами. По какому пути они пойдут, во многом зависит от усвоенных знаний, от воспитания, которое выпускники получили в процессе жизни в школе-интернате, а также от той помощи, которая будет им предоставлена после окончания школы-интерната.

Изложение основного материала. Социальная адаптация является необходимым условием для обеспечения оптимальной социализации человека. Она позволяет человеку не просто проявлять себя, свое отношение к людям, деятельности, быть активным участником социальных процессов и явлений, но и благодаря этому обеспечивать свое естественное социальное самосовершенствование [5].

Социальные отношения – это система профессиональных, деловых, межличностных, социальных взаимодействий. Они позволяют человеку адаптироваться в социуме. Существуют разные виды адаптивных процессов: производственная и профессиональная адаптация, бытовая, досуговая, политическая и экономическая, адаптация к формам общественного сознания (наука, религия, искусство, мораль и пр.), к природе и др. Процесс адаптации личности зависит во многом от

биологических, физиологических, психических свойств человека и его социального развития.

Социальная адаптация очень емкое понятие. Поэтому подготовка обучающихся к самостоятельной жизни также должна охватывать все сферы жизнедеятельности.

Б. Брунов считает, что выпускники специальных (коррекционных) учреждений находятся в искусственной среде, в окружении взрослых людей: воспитателей, учителей, медиков и другого обслуживающего персонала. Они получают практические знания и умения (каждый на своем уровне, согласно дефекту, который накладывает отпечаток на все сферы деятельности).

На многие вопросы необходимо найти ответы для успешной социальной адаптации выпускников. Важно помочь детям преодолеть противоречие между «тепличными» условиями школы-интерната и условиями жизни в обществе, где не будут для них специально создаваться условия жизни. Выпускникам придется справляться с трудностями самостоятельно, применять те знания и умения, которые они получили в условиях школы-интерната.

Л. Божович говорит о том, что в отличие от обычной школы, где воспитание осуществляется не только школой, но и семьей, школа-интернат должна охватить педагогическим воздействием всю жизнь ребенка. Таким образом, от того, как будет организован педагогический процесс, целиком будет зависеть полноценность формирования личности ребенка. Это накладывает особую ответственность на воспитателей и педагогов школ-интернатов как перед обществом и родителями, так и перед самими детьми (1).

Как показали исследования ряда авторов – отличительные особенности детей из школы-интерната: депривация материнской любви, ограничение общения, воспитание вне семьи, где воспитанники видят совершенно иные ролевые взаимоотношения людей, слабая ориентированность на будущее, ориентированность в отношении к себе на оценку окружающих, а не на собственную самооценку, ценность контроля со стороны; низкий уровень общения; отсутствие навыков самостоятельной жизни и склонность к материальному иждивенчеству, своеобразная идентификация их друг с другом и формирование феномена «мы». Подростки, образуя некое «мы», становятся конформными, у них не формируются навыки общения и равноправные отношения со сверстниками; не происходит удовлетворения потребности

самоутверждения и самовыражения в общении со взрослыми, посредством получения его признания, одобрения.

По мнению Л. Божович важные новообразования подросткового возраста – обращенность в будущее и профессиональная ориентация. Перспектива будущего у воспитанников интернатов выражена незначительно, они живут сегодняшним днем, настоящим, их помыслы относятся к периоду актуальной жизнедеятельности и самого ближайшего будущего. Поэтому мотивы, связанные с профессиональной перспективой, развитием собственной личности, собственного Я, развиты в малой степени.

Для выпускников интернатов не существует такого многообразия выбора учебных заведений, который есть у большинства детей, воспитывающихся в семьях, т.к. они вынуждены поступать в ограниченное число образовательных учреждений, с которым у интерната заключен договор. Все эти особенности влияют на развитие и становление личности подростка, воспитывающегося в школе-интернате [1].

Длительное эмоциональное напряжение, связанное с депривацией родительской любви, и воспитание в «закрытом» учреждении интернатного типа препятствует, по мнению И. Дубровиной, адекватному психосоциальному развитию, способствуя фиксации инфантильных форм поведения, проявляющихся в эмоционально-волевой незрелости, слабо развитом чувстве ответственности за свое поведение, отсутствии планов на будущее. Подростковый возраст – последний период пребывания большинства оставшихся без попечения родителей детей в интернате. В дальнейшем они должны вступить в самостоятельную жизнь, но чаще всего оказываются не готовы к переходу от постоянной опеки к самостоятельности [3].

При решении вопроса социальной адаптации обучающихся областное казенное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Новопоселеновская специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья» Курской области Курского района осуществляет коррекцию познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, формирование нравственных и социальных качеств личности обучающихся с нарушением интеллектуального развития.

Анализ программ по предметам показал, что программы по предметам разработаны и направлены на подготовку детей к самостоятельной жизни.

За основу предметных программ взяты Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида под редакцией В.В. Воронковой. Программы учебного материала по предметам 5-9 классов специальной (коррекционной) школы VIII вида имеют своей целью подготовить детей к самостоятельной жизни в обществе, используя различные методы и приемы для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, создавая им для этого все необходимые условия для процесса обучения и применения полученных знаний на практике.

Коррекционный блок представлен программой по социально-бытовой ориентировке (СБО). Учебная программа по СБО в 9 классе разработана на основе программы по социально-бытовой ориентировке для учащихся 5 – 9 классов специальной коррекционной школы VIII вида В.П. Субчевой. Рабочая учебная программа разработана на основе примерной (типовой) учебной программы применительно к коррекционному образовательному учреждению с учетом региональных, местных особенностей содержания образования и индивидуальных потребностей обучающихся.

Программа по СБО составлена с учетом возможностей учащихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы УШ вида, уровня их знаний и умений. Цель программы – помочь детям с нарушениями в развитии подготовиться к будущей самостоятельной жизни [5].

Программы учитывают особенности познавательной деятельности детей с нарушениями интеллектуального развития. Они направлены на разностороннее развитие личности учащихся, способствуют их умственному развитию, обеспечивают гражданское, нравственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание. Программы содержат материал, помогающий учащимся достичь того уровня общеобразовательных знаний и умений, который необходим им для социальной адаптации.

Содержание обучения по всем учебным предметам имеет практическую направленность. Школа готовит своих воспитанников к непосредственному включению в жизнь, трудовую деятельность в условиях современного производства.

Анализ рабочей программы психолога показал, что работа проводится в направлении снижения агрессии, направлена на улучшение общения выпускников, т. к. дети не умеют правильно общаться, у них

присутствует большая конфликтность в отношениях. О данном факте можно говорить из опыта практической работы с данной категорией воспитанников. В подростковом возрасте у подростков с нарушениями интеллекта, так же, как у их нормально развивающихся сверстников, возрастает потребность в общении с ровесниками. Общение подростков с нарушениями интеллекта осложняется личностной предрасположенностью большей части этой категории школьников к конфликтному взаимодействию. У них достаточно высокий, по сравнению с нормально развивающимися школьниками, уровень выраженности эмоциональной несдержанности, враждебности, негативизма.

Работа педагога – психолога в 9 классе проходит по программе «Тренинг позитивного взаимодействия».

Программа опирается на учебно-методическое пособие, составленное К. А. Воробьевой.

Решение проблемы агрессивного поведения – это одно из условий успешной социальной адаптации подростков после выпуска из школы-интерната. Педагог – психолог, работая по программе «Тренинг позитивного взаимодействия», учит подростков правильному общению, которое не будет содержать агрессии, а способствует успешной социальной адаптации в стенах школы – интерната и в обществе [2].

Вывод. Таким образом, учитывая биологические и социальные факторы развития личности подростка с интеллектуальными нарушениями, на основе проделанного анализа психолого-педагогической литературы мы можем констатировать, что работа по социальной адаптации воспитанников должна носить большую нравственную направленность, знания должны в большей степени закрепляться на практике, не только носить книжную форму, психологическая работа в большей степени должна быть направлена на снижение агрессивности, на умение правильного общения. Необходимо использовать в процессе образования и воспитания воспитанников с интеллектуальным нарушением все самое лучшее, что существует в педагогической практике, т. к. для успешной социализации педагогам и воспитателям необходимо решить вопрос развития и коррекции высших психических функций подростков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Божович Л.И. Психологическое изучение детей в школе-интернате : сборник/ Л. И. Божович – М. :АПН РСФСР, 1960.
2. Воробьева К.А., Агрессия и насилие в подростковой среде. Комплексная психокоррекционная программа профилактики/ К. А. Воробьева – М. : Школьная Пресса, 2011.

3. Дубровина И.В. Психическое развитие воспитанников детского дома : НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР / И. В. Дубровина, А. Г. Рузская. – М. : Педагогика, 1990.

4. Пузанов Б.П., Обучение и воспитание детей с нарушением интеллектуального развития (олигофренопедагогика): учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений/ Б. П. Пузанов, И. М. Коняева [и др.]; – М. : «Академия», 2011.

5. Субчева В.П., Социально-бытовая ориентировка: методическое пособие/ В. П. Субчева – М.: «ВЛАДОС», 2012.

Т. Я. Парамонова

Курский государственный университет
Научный руководитель – канд. пед. наук,
доцент **Е. Ю. Фетисова**

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматриваются вопросы, связанные с решением проблемы организации коррекционно-развивающей среды в СКОУ VIII вида на примере уроков русского языка.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая среда, старшеклассники с нарушениями интеллекта.

Актуальность исследования. Одной из основных идей, лежащих в основе модернизации отечественной системы образования, является идея гуманизации, которая предполагает его ориентацию на личность учащегося, на её развитие и самоутверждение, обеспечение социальной устойчивости и адаптации к условиям окружающей жизни. Свойства личности в этом случае не задаются, но создаются условия для развития изначально имеющихся у ребёнка качеств, коррекции и компенсации недостатков психического и физического развития.

Таким образом, на первый план выдвигается самооценочность личности подрастающего человека, независимо от особенностей его развития и уровня здоровья. Именно идеи гуманизации привели к появлению в Законе об образовании положения о праве ребёнка и его родителей самостоятельно определять форму получения образования и образовательное учреждение. И одарённые дети, и дети с ограниченными возможностями здоровья, так же как и дети с нормативным развитием – все должны иметь возможность получить образование соответствующего уровня. Решение этой непростой задачи связано, в частности, с созданием в общеобразовательном учреждении особой образовательной среды,

которая соответствовала бы различным образовательным потребностям детей. В отношении детей с ограниченными возможностями здоровья можно говорить о необходимости создания в школе единой коррекционно-развивающей среды.

Актуальность проблемы организации коррекционно-развивающей среды в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида обусловлена рядом причин. Во-первых, постоянным ростом числа детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе лиц с интеллектуальными нарушениями. Второй причиной, обуславливающей актуальность проблемы, является недостаточная компетентность педагогов в вопросах специальной педагогики. Наконец, третьей причиной является недостаточная методическая разработанность вопроса организации коррекционно-развивающей среды в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида. В большинстве специальных общеобразовательных учреждений коррекционно-развивающая среда ограничивается всего несколькими развивающими играми и заданиями, которые не позволяют эффективно решать задачи коррекции, компенсации и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала. Понятие **среда** определяется как совокупность условий и средств целесообразной жизнедеятельности системы, в данном случае – учащегося с ограниченными возможностями здоровья. Ребёнок развивается на фоне среды, которую можно рассматривать как источник детского развития. Развивающая среда – это внутреннее стимулирование его развития. Ведь всё, что попадает в поле зрения ребёнка, делается видимым, становится узнаваемым и запоминаемым [2].

Философией модели развивающей среды служит утверждение: каждый ребёнок должен находиться в среде, богатой стимулами, побуждающей к действию. Осуществление идеи развивающего обучения и личностно ориентированной модели взаимодействия возможно только при соблюдении следующих **принципов** построения развивающей среды:

- принцип уважения потребностей и нужд ребенка (в движении, в общении, в познании);
- принцип уважения мнения ребенка (к чему проявляет склонности, способности);
- принцип функциональности (материалы, которые востребованы детьми и выполняют развивающую функцию);

- принцип опережающего характера содержания образования («зона ближайшего развития»);

- принцип динамичности – статичности среды (развивающая среда не может быть построена окончательно, иначе она перестанет стимулировать развитие).

В истории педагогики известно несколько вариантов: предметно-средовая модель (М. Монтессори), комплексно-тематическая модель (О. Декроли, С. Френс) и учебная модель. Необходимо изменить вариант предметно-средовой модели, чтобы образовательное содержание, которое непосредственно проецируется на предметную среду, помогало ребёнку с психическим недоразвитием не только восполнить образовательный вакуум, но и сделало бы процесс обучения и развития ребёнка более эффективным.

Построение коррекционно-развивающей среды в сочетании с учебно-воспитательным, лечебно-оздоровительным процессом, психолого-педагогическим воздействием – одно из основных условий успешности работы коррекционной школы. Учебно-воспитательный процесс должен организовываться так, чтобы каждый ребенок был здоров, его жизнь охранялась взрослыми, соблюдался щадящий режим в сочетании с разнообразными приемами компенсирующего воздействия. Чтобы среда была развивающей, требуется создать атмосферу психологической защищенности ребенка, способствующую развитию его индивидуальности.

Русский язык является одним из основных предметов в специальной школе. В зависимости от года обучения на овладение навыками письма, чтения, устной речи учебным планом отводится примерно 20-50% учебного времени.

Организация коррекционно-развивающей среды при обучении русскому языку старшеклассников с особыми образовательными потребностями должна учитывать следующие положения:

- основными компонентами урока являются специально организованная предметно-пространственная среда и личностно-ориентированное взаимодействие педагогов с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

- предметно-пространственная среда должна обладать функциональностью и интерактивностью, позволяющей решать разноуровневые задачи с учётом особых образовательных потребностей учащихся;

- должна быть особая организация урока русского языка на основе его содержательной дифференциации, социальной интеграции, обеспечивающая оптимальные условия для индивидуального развития, коррекции имеющихся нарушений и социальной адаптации учащихся с нарушением интеллектуального развития;

- проведен мониторинг эффективности решения образовательных, коррекционных и адаптационных задач в условиях коррекционно-развивающей среды на уроках русского языка в соответствии с разработанными критериями.

Коррекционно-развивающая среда должна содержать следующие составляющие: элементы проблемного обучения; условия для самореализации, раскрытия потенциала ребенка; многофункциональность и вариативность модели среды; психологическую комфортность, должна предоставлять ребёнку условия для творческого развития и обеспечивать возможность получить из неё информацию, необходимую для овладения знаниями, умениями и навыками по предмету.

Учителю русского языка необходимо выбрать такой вариант предметно-средовой модели, чтобы образовательное содержание, которое непосредственно проецируется на предметную среду, помогало ребёнку с психическим недоразвитием не только восполнить образовательный вакуум, но и сделало бы процесс обучения и развития ребёнка более эффективным.

Содержание обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе VIII вида основывается на принципе коммуникативного подхода (А. Аксёнова, Н. Галунчикова, С. Ильина, Э. Якубовская), который направлен на развитие устной и письменной речи, где орфографические умения и навыки обеспечивают самостоятельное связное высказывание в письменной форме. Сторонники коммуникативной концепции в специальной педагогике полагают, что главным в обучении детей должно быть «формирование навыков практического использования различных языковых категорий в речи» [1].

В настоящее время на уроках русского языка реализация коммуникативного подхода в большей мере осуществляется за счет сочетаний языковых и речевых упражнений с преимуществом последних. Большая часть работы на уроках русского языка в старших классах СКОУ VIII вида направлена на развитие коммуникативных способностей учащихся с проблемами в умственном и психическом развитии. Это необходимое условие социальной адаптации и успешности будущей самостоятельной жизни данной категории учащихся.

Педагог создает содержательно-смысловое «поле» деятельности, благодаря которому можно решать образовательные и развивающие задачи. Важным моментом при этом является то, что при изучении определённой темы по предмету педагогу удаётся создать творческую ситуацию коллективного общения, сотрудничества между детьми. Эффективность работы в этой среде достигается специальной методикой учителя с помощью коррекционно-развивающих заданий. Подбираются упражнения, тренирующие память, творческое воображение и мышление, создающие атмосферу и поиска, побуждающие к диалогу.

В программе по русскому языку для старших классов широко представлены различные виды работ по развитию связной устной речи. Основное внимание при этом обращается на отработку монологической речи: составление рассказа по картине, рассказа на основе имеющегося опыта, пересказа литературного произведения, отчета о трудовом процессе и др. Старшеклассники пишут изложения и сочинения, осваивают оформление некоторых деловых бумаг (письмо, заявление, заметка в стенгазету, автобиография и др.). Материал по формированию навыков делового письма расположен по принципу концентричности, т.е. в каждом классе учащиеся выполняют упражнения в оформлении деловых бумаг одних и тех же видов, но более сложного характера, с другими дополнительными заданиями, с увеличением доли самостоятельности и творческого потенциала.

Одним из средств полноценного развития школьников с интеллектуальной недостаточностью на уроках русского языка в старших классах является работа с учебником. Современный учебник представляет собой комплекс упражнений, направленных на формирование и развитие знаний, умений и навыков обучающихся о языке, на развитие связной речи. Содержательная и целенаправленная работа учителя русского языка по развитию речи с опорой на упражнения из учебника оказывает непосредственное влияние на развитие связной письменной речи старшеклассников с психическим недоразвитием.

Не следует забывать о том, что уроки русского языка в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида обладают потенциалом для формирования положительной мотивации учения, а успешность по русскому языку ребенка с нарушениями интеллекта может быть рассмотрена в качестве показателя его дальнейшей успешности. на протяжении всего процесса обучения.

Вывод. Таким образом, можно сделать вывод о том, что организация коррекционно-развивающей среды на уроках русского языка в СКОУ VIII вида способствует наиболее эффективному процессу овладения учащимися знаниями, умениями и навыками, развитию коммуникативных способностей, коррекции познавательных процессов старшеклассников с интеллектуальными нарушениями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова А.К. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта: учеб. для студ. пед. вузов. – М. : Просвещение, 2011.
2. Плаксына Л.И., Сековец Л.С. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: учеб.-метод. Пособие. – М. : ЗАО ЭЛТИ-Кудиц. – 2003. – 112 с.

І. О. Пилипенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **О. В. Колишкін**

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито особливості впровадження системи корекційно-розвивальної роботи по формуванню готовності до навчання математики учнів молодшого шкільного віку з особливостями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: корекційно-розвивальна робота, готовність, навчання математики, учні з особливостями інтелектуального розвитку.

Актуальність. Одним із самих складних напрямків підготовки учнів з порушеннями розвитку до самостійного життя є навчання математиці. Навчання математики відіграє важливу роль у вирішенні специфічних завдань спеціальної школи – корекції та розвитку пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери учнів з особливостями інтелектуального розвитку, підготовки їх до самостійного життя та трудової діяльності [1; 4].

При вивченні математичного матеріалу учнями з особливостями інтелектуального розвитку їх особливості проявляються найбільше яскраво (своєрідність розумової діяльності, недосконалість зорового сприйняття й моторики, вузькість, не цілеспрямованість і слабка активність сприйняття, відсталість і тугорухомість розумових процесів, особливості сприйняття мовлення). Вони викликають неминуче виникнення труднощів у процесі формування в розумово відсталих дітей абстрактних математичних понять і закономірностей. Зокрема досить довго й з труднощами у них формується навичка розв'язування арифметичних завдань [3; 5].

Даною проблемою займалися й займаються такі вчені як А.Р. Лурія, Ж.І. Шиф, М.М. Перова, Г.М. Капустіна, А.А. Хилько, Р.А. Ісенбаєва, Н.М. Соловйов, О.В. Гаврилов, О.М. Ляшенко та інші [2; 5]. Дослідження цих учених стосуються вивчення пізнавальної сфери розумово відсталих учнів і методів формування в них математичних понять.

Між тим, як засвідчує аналіз практики навчання математики в спеціальній школі, рівень сформованості дочислових уявлень у розумово відсталих учнів не відповідає програмним вимогам, внаслідок чого вони не можуть стати міцною базою для засвоєння елементарних математичних знань та умінь. Основною причиною такого незадовільного стану є, переважно, неготовність основних психічних функцій розумово відсталої дитини до засвоєння на даному етапі абстрактної для неї математичної інформації, яка містить незрозумілі терміни, слова, що використовує вчитель. У зв'язку з цим залишається актуальною проблема дослідження та удосконалення процесу формування готовності учнів з особливостями інтелектуального розвитку до навчання математики в умовах спеціальної школи.

Мета статті полягає у висвітленні системи корекційно-розвивальної роботи по формуванню готовності до навчання математики учнів молодшого шкільного віку з особливостями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Формування математичних знань у учнів з особливостями інтелектуального розвитку є важливим процесом, адже вміння реалізовувати, порівнювати, розв'язувати задачі арифметичного та геометричного змісту, виконувати обчислювання, перетворювати множини тощо передбачає використання для цього системи інтелектуальних дій. Отже, поетапне формування математичних знань має коригуючий вплив на найбільш слабкі сторони психіки розумово відсталих дітей, сприяє розвитку сприйняття, мислення, мовлення, уваги та інших психічних процесів, тобто відбувається розвиток пізнавальної діяльності цієї категорії дітей [2].

Проаналізувавши поняття готовності до навчання математики нами виокремленні її функціональні компоненти стосовно учнів з особливостями інтелектуального розвитку, а саме – мотиваційний, когнітивний, особистісний. Теоретичний аналіз готовності до навчання математики учнів означеної нозології дозволяє стверджувати, що процес формування готовності до навчання математики повинен бути системним і спрямованим на виявлення якісно різного характеру засвоєння математичного матеріалу за умови організації ефективної корекційно-розвивальної роботи.

Для розв'язання поставлених у дослідженні завдань і визначення наявності та рівня сформованості математичних уявлень за попередній клас були виділені параметри обстеження, вибір яких був обумовлений вимогами програми з математики для спеціальних шкіл. Нами вивчалось оволодіння математичними знаннями учнів, уміннями й навичками за наступними розділами: 1) кількісні й просторові уявлення; 2) нумерація чисел першого десятку; 3) додавання й віднімання (приклади на додавання й віднімання чисел у межах 10); 4) величини (міри довжини, маси, ємності); 5) прості арифметичні завдання (на знаходження суми двох чисел; на знаходження залишку; на збільшення числа на кілька одиниць; на зменшення числа на кілька одиниць); 6) геометричний матеріал (геометричні фігури, об'єкти).

Дані констатувальної частини дослідження дали підстави для розробки змісту та методів корекційно-розвивальної роботи по формуванню готовності до навчання математики учнів молодшого шкільного віку з особливостями інтелектуального розвитку, що вивчається в доступних для розумово відсталих дітей формах.

Педагогічний експеримент проводився нами протягом 3-х місяців з учнями 2 класів спеціальної школи, що мають особливості інтелектуального розвитку та своєрідність протікання пізнавальних процесів, які значно ускладнюють процес оволодіння математичними знаннями, вміннями та навичками.

В ході дослідження нами були розроблені зміст та методи корекційно-розвивальної роботи по формуванню готовності до навчання математики учнів молодшого шкільного віку з особливостями інтелектуального розвитку. В експериментальному навчанні здійснювався укрупнений підхід до побудови змісту навчального матеріалу. На підготовчому етапі, щоб поглибити знання учнів, розкрити нові зв'язки й залежності, здійснювалося спільне й одночасне повторення взаємозворотних дій і споріднених розділів (тем): числового ряду першого (другого) десятку й прийомів додавання й віднімання, заснованих на знанні властивості натурального ряду чисел; складу чисел першого десятка й додавання й вирахування в межах 10; розкладання числа на складові; уявлень про десяток і дециметр; десяткового складу чисел другого десятку й додавання і віднімання, заснованих на знанні десяткового складу чисел; складу числа 10 і виконання дій, коли зменшуваним або сумою було число 10; додавання й віднімання однозначних і двозначних чисел без переходу через десяток та ін. Для усвідомленого розв'язування арифметичних

завдань широко використовувались прийоми перетворення завдання у зворотне, наприклад, спільно вирішувалися завдання на знаходження суми й залишку; на збільшення й зменшення числа на кілька одиниць.

Результати дослідження показали, що показники оволодіння кількісними й просторовими уявленнями, нумерацією, додаванням й відніманням, оволодіння величинами довели, що кількість учнів експериментальної групи (ЕГ) з «високим» та «середнім» рівнем оволодіння збільшилась на 14,3 %, з «низьким» – зменшилась на 28,6 %. В учнів контрольної групи (КГ) показники оволодіння просторовими уявленнями, нумерацією, оволодіння величинами залишились без змін, а показники оволодіння кількісними уявленнями, додавання й віднімання покращились лише за «середнім» рівнем – на 10 %, та зменшилась кількість досліджуваних, що мали «низький» рівень – на 10 %.

За показниками оволодіння простими арифметичними завданнями (на знаходження суми двох чисел, на знаходження залишку та ін.) кількість учнів ЕГ, які мали «високий» рівень вміння виконувати завдання збільшилась на 14,2 %, «середній» – на 14,2 %, учнів з «низьким» рівнем виявлено не було. В учнів КГ рівні оволодіння вмінням виконувати завдання залишились на рівнях, продемонстрованих на етапі констатувального експерименту. Аналіз кількісних результатів вправ на визначення рівня оволодіння геометричним матеріалом в учнів ЕГ показав, що кількість досліджуваних, які мали «високий» рівень збільшилась на 28,6 %, «середній» – залишилась без змін, кількість учнів з «низьким» рівнем – зменшилась на 28,6 %. Результати учнів КГ за даним показником констатували відсутність суттєвих змін і засвідчили, що збільшилась лише кількість досліджуваних, що мали «середній» рівень – на 10 %, та зменшилась кількість учнів, що мали «низький» рівень – на 10 %.

Після експериментального навчання, кількість учнів, мають високий і середній рівні знань в оволодінні математичним матеріалом в експериментальній групі виріс, а кількість школярів, що мають низький рівень знань значно зменшилась.

Висновки. Результати проведеного дослідження довели ефективність запровадженої системи корекційно-розвивальної роботи по формуванню готовності до навчання математики учнів молодшого шкільного віку з особливостями інтелектуального розвитку та необхідність її впровадження в практику роботи спеціальної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ардобацька К. В. Корекційна спрямованість дидактичних ігор у формуванні кількісних уявлень в учнів допоміжної школи : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка / К. В. Ардобацька. – Київ, 1999. – 18 с.
2. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / За ред. Л. В. Сохань, І. І. Єрмакова, Г. М. Нессен – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
3. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) / Под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Академия, 2000. – 270 с.
4. Перова М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учеб. для вузов / М. Н. Перова. – 4-е изд., перераб. – М. : Владос, 2001. – 406 с.
5. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі : курс лекцій Частина 2 / Упорядники О. В. Гаврилов, О. М. Ляшенко, Н. І. Королько. – К.-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2006. – 432 с.

А. Г. Пономаренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Л. О. Прядко**

ВИЗНАЧЕННЯ ТИПІВ УРОКІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ У ФАХОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті висвітлені типи уроків, які використовуються у спеціальній школі. Основна увага приділена розкриттю класифікацій типів уроків.

Ключові слова: типи уроків, спеціальна школа.

Актуальність. Процес навчання завжди будувався як процес передачі інформації від вчителя до учня, що фактично суперечить людській природі.

Основною формою організації навчальної діяльності учнів традиційно залишається урок. Однак, залежно від тих завдань, які він покликаний реалізувати, урок змінює свої цілі, зміст, структуру, методи, прийоми і засоби навчання [1, с. 87].

Сучасний урок повинен забезпечувати не лише оволодіння учнями програмовим обсягом знань, а й формуванням вмінь застосовувати набуті знання на практиці. Урок у спеціальній школі має свою специфіку. Вона полягає в тому, що загально педагогічні рекомендації про урок в практиці спеціальних шкіл реалізуються через призму колекційної роботи, яка спрямовується на послаблення порушень пізнавальної діяльності, мобілізацію та управління компенсаторними пристосуваннями дитини, та на розширення можливостей щодо їх розвитку [4, с. 118].

Особливості навчання дітей у спеціальній школі висвітлювали в своїх працях Т. Ільяшенко, В. Липа, Л. Білоусько, Н. Шматко, І. Єременко, С. Миронова та інші.

Мета статті – висвітлити типи уроків, які використовують у сучасній спеціальній школі у фаховій літературі.

Виклад основного матеріалу. Основною формою організації навчальної та корекційно-виховної роботи у спеціальній школі є урок.

До нашого часу існує багато підходів до класифікації уроків, але єдиної класифікації не вироблено, як в загальній педагогіці, так і в спеціальній педагогіці. Дійсно, важко згрупувати уроки за спільними ознакам, оскільки кожен конкретний урок має свої цілі і завдання, на ньому використовуються різні навчальні техніки, вивчається різний навчальний матеріал, учнівський склад неоднорідний по навчальним можливостям і віку дітей [2, с. 69].

Класифікація уроку може бути проведена за такими ознаками:

- 1) за змістом і способом проведення (І.Н. Казанцев);
- 2) за логічним складом праці і характером пізнавальної діяльності:
 - вступний урок;
 - урок первинного ознайомлення з матеріалом;
 - урок засвоєння нових знань;
 - урок застосування засвоєних знань;
 - уроки закріплення, повторення, узагальнення навчального матеріалу;
 - контрольний урок;
 - змішаний чи комбінований урок.

Найбільшу підтримку теоретиків і практиків (М.І. Махмутов, В.І. Оніщук, П.І. Подласий, М.Н. Скаткін, Н.А. Сорокін, Т.І. Шамова, Г.І. Щукіна) отримала класифікація:

- 3) по дидактичній цілі уроку і місці уроку в загальній системі уроків:
 - уроки вивчення нових знань та їх формування;
 - уроки закріплення і систематизації знань;
 - уроки контролю і корекції знань, умінь;
 - комбіновані (змішані) уроки;
 - практичні уроки.

В умовах корекційного навчання класифікація уроків може проводитись відповідно таких аспектів:

- 1) за дидактичним завданням і способами його вирішення (А.Н. Граборов):
 - вступні уроки;
 - уроки подання нових знань;
 - узагальнюючі уроки;

- контрольні уроки;
- практичні уроки;
- 2) з загальними ознаками уроку, його завданнями (І.Г. Єременко):
- пропедевтичні уроки;
- уроки формування нових знань, вдосконалення знань, корекції;
- уроки систематизації і узагальнення знань, умінь і навичок;
- практичні уроки;
- корекційні уроки;
- комбіновані уроки.

Однак виділення такої кількості типів уроків навряд чи доцільно. Наприклад, єдине завдання узагальнених вище уроків – корекційна – знаходиться в усіх перерахованих уроках, тому уроки вдосконалення і корекційні уроки не повинні виділятися як особливі типи уроків;

3) з характером співвіднесення дидактичних та корекційні розвиваючих завдань, які вирішуються загальнодидактичними і спеціальними засобами навчання (зорецій по окремим методикам: А.К. Аксьонова, М.Ф. Гнезділов, Г.М. Дульнев, Н.Ф. Кузьміна-Сиромятнікова, М.Н. Перова, Т.І. Пороцька та ін.).

Саме цей підхід являється основним в класифікації уроків в спеціальній (корекційній) школі VIII виду. В даній класифікації виділяються:

- уроки подання нових знань;
- повторювально-узагальнюючий;
- уроки формування і закріплення умінь і навичок (практичний);
- контрольно-навчальний урок;
- комбінований урок.

Всі перераховані уроки в залежності від дидактичних завдань мають свою структуру, методи навчання, час на конкретний вид навчально-пізнавальної діяльності.

В корекційній школі кожна частина уроку вирішує навчально-дидактичні, організаційно-психологічні і навчально-пізнавальні завдання. [4]

Крім уроку застосовують й інші форми організації навчальної роботи: екскурсії, практичні і лабораторні роботи, домашню самостійну роботу, виробничу практику тощо. Вони доповнюють і удосконалюють класно-урочну систему [2, с. 70].

У спеціальній школі використовується найбільш поширена класифікація уроків у залежності від основної освітньої мети заняття.

Визначають:

- 1) Пропедевтичні уроки;
- 2) Уроки формування нових знань, умінь і навичок;
- 3) Уроки додаткової корекції знань і умінь;
- 4) Уроки систематизації й узагальнення, умінь та навичок;
- 5) Уроки застосування знань, умінь і навичок;
- 6) Уроки перевірки якості засвоєння знань і вмінь;
- 7) Комбіновані уроки [2, с. 71].

Висновки. Таким чином використання зазначених типів уроків дозволить вдосконалити корекційно педагогічний процес у спеціальній школі. Класно-урочна система суворо лімітована часом і дозволяє створити належні умови для індивідуально-колективної діяльності учня на уроці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.
2. Мозговой В. М. Основы олигофренопедагогики : учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – М. : Издательский центр «Академия» 2006. – 224 с.
3. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка / В. М. Синьов – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Частина 2. – 224 с.
4. Шпек О. Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание : Пер. с нем. / О. Шпек. – М. : Академия, 2003. – 432 с.

Д. М. Потапенко

Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С.Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Л. О. Прядко**

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-НОРМАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлена сутність поняття «соціально-нормативна поведінка» та розкриті методи формування в учнів моральних та правових знань, оцінок і переконань, формування досвіду суспільних відносин, умінь і звичок соціально-нормативної поведінки, стимулювання та підкріплення соціально-нормативної поведінки особистості і колективу.

Ключові слова: соціально-нормативна поведінка, спеціальна школа, діти з особливостями психофізичного розвитку.

Актуальність. Протягом усієї історії існування людства від події, коли Каїн убив Авеля, і до нинішнього часу, питання, чому людина порушує певні правила, посягає на життя собі подібного залишається найбільш

невизначеним і складним. Представники різних напрямків науки намагалися й намагаються досі знайти відповіді на це питання та побудувати систему захисних заходів щодо унеможливлення порушення соціально-нормативних приписів. У кожному суспільстві існує певна кількість людей, які як порушували закони та норми, так і порушують їх надалі, як зневажають суспільні норми, так і будуть зневажати. У зв'язку з цим необхідно в спеціальній школі безпосередньо шляхом навчально-виховного процесу організовувати і проводити профілактику правопорушень та знайомити дітей з їхніми правами та обов'язками.

Мета статті -розкрити особливості формування соціально-нормативної поведінки дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах спеціальної школи.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування соціально-нормативної поведінки була предметом дослідження у загальній педагогіці Н.П. Волкової, М.М. Фіцули, Н.Є. Мойсеюк, у спеціальній педагогіці В.М. Синьова, Б.П. Пузанова, С.П. Миронової.

Спеціальна школа готує своїх вихованців до самостійного життя і діяльності у природньому соціальному оточенні. Значить, діти з особливостями психофізичного розвитку мають бути виховані так, щоб їхня самостійна поведінка в різноманітних життєвих ситуаціях відповідала існуючим у суспільстві соціальним нормам.

Повноцінна соціальна адаптація дітей з особливостями психофізичного розвитку неможлива без формування системи їх морально-правової свідомості і відповідної соціальної поведінки, що здійснюється в процесі моральної і правової освіти та виховання особистості учнів спеціальної школи. Наявність інтелектуального дефекту суттєво ускладнює розв'язання завдання забезпечення соціально-нормативної поведінки, підвищує вірогідність соціальних відхилень в індивідуальній поведінці особистості. Інтелектуальний дефект не може розглядатись в якості фактора, що за будь-яких обставин підвищує суспільну небезпеку індивідуума, який має порушення. Разом з тим, розумова відсталість, порушуючи адаптаційні здібності особистості внаслідок стійкого розладу функцій головного мозку, значною мірою змінює соціальну поведінку людини. Можливий опосередкований вплив інтелектуального дефекту на підвищення вірогідності криміногенної поведінки вимагає від спеціальної школи наполегливих виховних і корекційних зусиль з його попередження.

Сучасна корекційна освіта ґрунтується на методологічному положенні про те, що моральні якості особистості, так само як і зміст

свідомості людини, є продуктом впливу середовища, в тому числі й педагогічних факторів, що діють на людину в онтогенезі. Із цього можна зробити висновок про те, що соціальна поведінка випускника спеціальної школи визначається якістю виховної роботи з ним протягом усього навчання. Водночас визначається розв'язання завдань виховання соціально-нормативної поведінки учнів спеціальної школи, викликане недостатністю пізнавального й емоційно-вольового розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку неможлива, який відбувається на біологічно неповноцінній основі. При цьому враховується, що аномальне функціонування нервово-психічних процесів посилює можливість впливу біологічних факторів розвитку людини на її поведінку. Урахування впливу біологічних факторів на формування особистості дозволяє посилити увагу до пошуку різних компенсаторно-корекційних засобів у соціальному вихованні розумово відсталих школярів з неоднаковими якісними особливостями дефекту [2, с. 278-297].

Соціально-нормативна поведінка – це умовно кажучи, однаково спрямовані вектори внутрішнього та зовнішнього впливу. І той з векторів, що не відповідає «позитивним уявленням», руйнує певну гармонію соціального контексту, в якому існує особистість [1].

Виховна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, спрямована на формування їхньої соціально-нормативної поведінки. Вона вибудовується в цілісну систему, в якій використовуються взаємопов'язані, але специфічні за цільовим призначенням, методи. Зазначимо їх: методи формування в учнів моральних і правових знань, оцінок і переконань; методи формування досвіду суспільних відносин, умінь і звичок соціально-нормативної поведінки; методистимулювання та підкріплення соціально-нормативної поведінки особистості і колективу.

У формуванні правильної поведінки учнів спеціальної школи важливу роль відіграють ті умови, у яких протікає життя і діяльність дітей – режим, особистий приклад педагогів та інших осіб. Ці умови, як і методи, можна віднести до засобів виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Висуваючи вимоги до морально-правової освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку слід враховувати такі аспекти :

- доступність змісту пропонованої інформації, що забезпечується конкретністю матеріалу, його зв'язком з життєвим досвідом дітей використанням прикладів, наочних засобів;

- захопленість, емоційність змісту і форми роботи, використання елементів гри, змагання;
- забезпечення інтелектуальної активності учнів, як умова справжнього розуміння різних компонентів інформації;
- порівняння, виділення істотного, узагальнення, конкретизація стосовно до нових ситуацій, знаходження аналогій, доказу, оцінювання, установлення причинно-наслідкових зв'язків – усе це допомагає зрозуміти моральний або правовий зміст, а також наслідки вчинку;
- чіткість висновків, які містять рекомендації до соціально-нормативної поведінки школярів;
- систематичність і різноманітність повторення засвоєних норм поведінки, зокрема варто пропонувати учням передати зміст нормативної інформації іншим особам, роз'яснити її зміст молодшим школярам, використовувати її для контролю і самоконтролю оцінки і самооцінки поведінки в різних ситуаціях тощо[4].

Висновки. Одним із головних завдань навчально-виховного процесу в спеціальній школі є виховання соціально-нормативної поведінки дітей з особливостями психофізичного розвитку неможлива, що передбачає в подальшому успішну соціалізацію та адаптацію в суспільстві, знання та дотримання встановлених в даному суспільстві правил та норм. Всі заходи та зусилля, які спрямовані на цей процес повинні мати один виховний напрям, як зі збоку спеціальної школи, так і зі збоку батьків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: пособие для учит и студ. деф. факультетов пед. ин-тов / Под ред. В.В.Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 278–297.
2. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігоренопедагогіка: підр. Ч. 2. Навчання і виховання дітей / В. М. Синьов. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 224с.
3. <http://www.nbuv.gov.ua>.
4. <http://npu.edu.ua>.
5. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota>.

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье описаны некоторые приемы использования мультимедиа технологий в процессе поэтапной работы над текстовыми арифметическими задачами в младших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Ключевые слова: мультимедиа технологии, интерактивная доска, текстовая арифметическая задача, младшие школьники с нарушениями интеллекта.

Актуальность. Значительное место в курсе математики, предусмотренном программой специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида, занимают текстовые арифметические задачи. Их образовательное, коррекционно-развивающее, воспитательное значение, роль в подготовке учащихся с нарушениями интеллекта к жизни и профессионально-трудовой деятельности подчеркивается исследователями различных поколений: Л. Гринько, И. Зыгмановой, Р. Исенбаевой, Г. Капустиной, Н. Кузьминой-Сыромятниковой, М. Кузьмицкой, М. Перовой, Р. Сулейменовой, А. Хилько и другими. В то же время, авторы отмечают, что решение текстовых арифметических задач вызывает у школьников многочисленные трудности и характеризуется рядом особенностей.

Обучающиеся не запоминают текст задачи, понимают его фрагментарно, не осмысливают связи и отношения между числовыми данными, «приспосабливают» содержание к своим возможностям, изменяют и упрощают его, не могут самостоятельно прогнозировать результаты изменений описанной ситуации, осуществляют решение шаблонными способами, руководствуясь случайными ассоциациями, вызванными созвучием слов и выражений, уподобляют задачи друг другу. Существенным препятствием в овладении школьниками решением арифметических задач является недостаточность собственного практического опыта. Причины возникающих трудностей обусловлены особенностями развития познавательной деятельности, в первую очередь мышления школьников с нарушениями интеллекта [2].

Как известно, без специального обучения школьники с нарушениями интеллекта не могут овладеть системой математических знаний и умений, в том числе способами решения текстовых арифметических задач. В

настоящее время разработана методика поэтапной работы над задачами в специальной (коррекционной) школе VIII вида, сделаны значительные шаги в поисках эффективных дидактических приемов обучения их решению детей с нарушениями интеллекта [2, 3].

Вместе с тем, недостаточное внимание, на наш взгляд, уделяется использованию мультимедиа технологий в процессе работы над текстовой арифметической задачей.

Изложение основного материала. Включение мультимедиа технологий в образовательный процесс – это одно из перспективных направлений его информатизации. Высокий образовательный потенциал данных технологий отмечается многими зарубежными и отечественными исследователями: В. Andresen, А. Santos, М. Бухаркиной, Ю. Егоровой, И. Захаровой, Ю. Корниловым, В. Красильниковой, А. Петровым, Е. Полат, И. Робертом, Г. Селевко, О. Шлыковой и другими. Вопросам применения мультимедийных технологий в обучении детей с нарушениями интеллекта посвящены работы Ю. Афанасьевой, И. Больших, Е. Гончаровой, Ю. Зеленской, И. Никольской, Т. Королевской, О. Кукушкиной и других.

Внедрение мультимедиа технологий, использующих дидактические возможности современной компьютерной техники, в процесс формирования у школьников с нарушениями интеллекта умений решать текстовые арифметические задачи позволит, на наш взгляд, гибко варьировать формы взаимодействия педагога с обучающимися, создать атмосферу сотрудничества, на новом, более высоком уровне передать содержание задачи, улучшить его понимание, осознанно осуществить выбор действий. Возможность широкого использования графики (рисунков, схем, диаграмм, чертежей, фотографий и др.) и анимационных эффектов будет способствовать развитию интереса к решению задач, повышению познавательной активности школьников.

Однако в настоящее время отмечается недостаток специализированных мультимедийных образовательных продуктов, предназначенных для работы над текстовыми арифметическими задачами в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Вследствие актуальности проблемы и недостаточной ее разработанности возникает необходимость создания таких ресурсов и описания приемов работы с ними.

В методике работы над арифметическими задачами М.Н. Перова выделяет следующие этапы: работа над содержанием задачи; поиск решения задачи; решение задачи; запись решения; формулировка ответа; проверка решения задачи; последующая работа над решенной задачей [2].

В данной статье мы рассмотрим возможности и приведем примеры использования мультимедиа технологий на некоторых из обозначенных этапов.

Перед предъявлением задачи учителю необходимо провести работу над отдельными словами и выражениями, содержащимися в ее тексте, значение которых может быть не понятно обучающимся. Использование мультимедиа технологий позволит не только увидеть изображение объекта, но и включить учащихся в процесс «открытия» или уточнения его лексического значения.

Например, перед решением задачи: «Почтальон принёс 5 журналов, а газет в 2 раза больше. Сколько газет принёс почтальон?» учащимся предлагается расшифровать слово «почтальон» и объяснить его значение. Для этого учитель с помощью мультимедиа проектора (на мультимедийном слайде) или интерактивной доски демонстрирует иллюстрацию, часть которой скрыта «маской», и формулирует проблему: «Кто скрывается за «маской»?» Разрешить проблему поможет таблица, в верхней строке которой записаны числа от 1 до 9 в произвольном порядке, а в нижней – буквы, каждая из которых соответствуют определенной цифре. Требуется назвать числа в порядке возрастания, благодаря чему на экране появится зашифрованное слово и изображение почтальона. По мере называния чисел благодаря анимационным эффектам осуществляется их перемещение и выстраивание в отрезок числового ряда. Буквы перемещаются вместе с соответствующими цифрами. Школьники считывают слово «почтальон», с иллюстрации исчезает «маска».

В ходе беседы выясняется его лексическое значение. Целесообразно продемонстрировать небольшой отрывок видеофильма, который поможет обучающимся с нарушениями интеллекта больше узнать об этой профессии. Можно организовать просмотр фрагментов одного из таких мультфильмов как «Почтовая рыбка», «Почта» по стихотворению С. Маршака, «Почтарская сказка» по мотивам одноименной сказки К. Чапека и др.

Далее с помощью мультимедиа проектора или интерактивной доски учитель показывает картинки различных предметов: веника, фонендоскопа, акварельных красок, сумки, открытки, почтового ящика, конверта. Учащимся предлагается оставить только те объекты, которые имеют отношение к профессии почтальона. Предметы, которые не подходят, исчезают при клике на них мышью или прикосновением руки. О правильном или неправильном выборе учащихся будут информировать аудиозаписи: «Молодец!», «Правильно», «Подумай ещё», «Не торопись».

Такая работа способствует закреплению знаний последовательности натуральных чисел, развитию слуховой и зрительной памяти, активизирует внимание и обогащает словарный запас обучающихся.

Одной из наиболее сложных проблем является обучение школьников правильному чтению задачи. Возможности интерактивной доски и презентации с анимационными эффектами позволяют выделить числовые данные, опорные слова и выражения, логические ударения, главный вопрос и т.д. Эти же эффекты помогут в разборе содержания задачи. Например, выделяя известные данные, ученик с комментариями дотрагивается до них, видит их увеличение в размере. В случае отнесения к таковым неизвестных данных, ребенок слышит какой-либо предупреждающий звуковой сигнал, который указывает на ошибку.

В специальной (коррекционной) школе VIII вида используются различные формы краткой записи задач. Школьники с нарушениями интеллекта медленно овладевают умениями записывать задачи кратко, поэтому необходимо соблюдать систему и поэтапность в обучении, используя разнообразные методические приемы.

Ю. Афанасьева отмечает, что мультимедийные интерактивные технологии позволяют активно работать с иллюстрацией задачи, добавлять или удалять изображения предметов, зачеркивать их, обводить, дорисовывать и пр. Иллюстрация содержания задачи помогает учащимся вычленить величины, указанные в ней, данные и искомые числа и установить связь между ними [1, с. 69].

При оформлении краткой записи появляется возможность организовать работу в интерактивном режиме. Ученик (или педагог) может вписывать числовые данные, опорные слова и выражения, указывать неизвестные данные, обозначая их вопросительным знаком, рисовать пунктирные линии, стрелки, скобки, указательные символы, отражающие отношения между исходными данными и искомым результатом, создавать таблицы, рамки, а также скрывать какие-либо элементы и показывать их только в нужный момент.

Например, учитель предлагает незаконченную краткую запись задачи: «На первой полке стояло 8 книг, а на второй полке в 3 раза больше. Сколько книг стояло на двух полках?». В записи пропущены числовые данные, опорные слова и выражения, не отражена зависимость между числовыми данными, не указан вопрос задачи:

1 полка –		
2 полка –	,	в , чем

Количество пропущенных компонентов зависит от особенностей учащихся каждого конкретного класса, их возможностей.

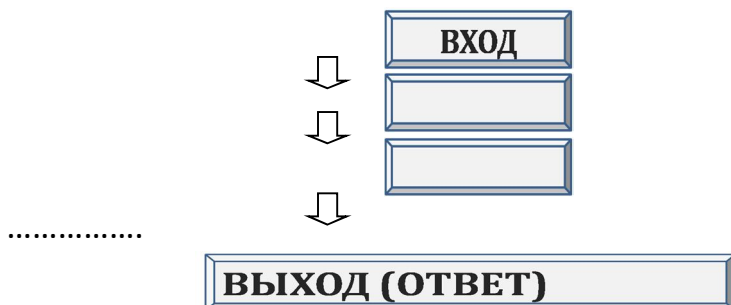
Учащимся предлагается заполнить пропуски, отразив соответствующие компоненты краткой записи. Может быть использован эффект появления компонентов. В данном случае ученик сначала устно называет пропущенные компоненты, а затем, дотрагиваясь до соответствующих «окошек» или мест расположения линий, стрелок, вопроса задачи, осуществляет самопроверку. В окошках появляются соответствующие компоненты записи.

Младшие школьники с нарушениями интеллекта зачастую из-за недостаточного понимания предметно-действенной ситуации, отраженной в задаче, и математических связей между числовыми данными испытывают трудности воспроизведения текста задачи. При повторении задачи педагог может предложить учащимся осуществить моделирование ситуации, то есть наглядно её воспроизвести, используя интерактивные возможности мультимедиа технологий.

В процессе осуществления поиска решения задачи создается ориентировочная основа действий, намечается план решения и осуществляется выбор действий. Работа проводится в форме беседы по логически последовательным вопросам. На данном этапе можно предложить школьникам стать пилотами самолета, который необходимо вести по намеченному курсу. Курс прокладывается по мере получения ответов на вопросы учителя. Например, на экране (интерактивной доске) появляются самолет и схемы арифметических действий, записанные в столбик в правом верхнем углу. Учащиеся выделяют два числовых данных, описывают зависимость между ними, называют арифметическое действие, обосновывают его выбор и формулируют вопрос (или пояснение) к нему. При выборе правильного действия (ребенок или педагог кликает на схему мышкой или дотрагивается до нее на доске), схема перемещается в левую часть экрана или доски, появляется синяя стрелка, самолёт взлетает и направляется к данной схеме. В противном случае никаких действий не происходит. Так прокладывается курс самолета до приземления на аэродром (к схеме последнего действия). Могут быть использованы дополнительные анимационные эффекты (например, мигание самолета на взлетно-посадочной полосе или около схемы действия при неверном ответе, указывающее на невозможность произвести взлет или продолжить движение) и звуковые сигналы (например, звук сирены при неверном ответе, шум двигателей при движении и др.).

Такой прием работы, на наш взгляд, будет наиболее интересен и эффективен в том случае, когда задача решается не менее чем в три действия.

На этапе записи решения учащимся можно предложить сыграть роль программистов, создающих «компьютерную программу». На интерактивной доске демонстрируются «кнопки»: «Вход», пустые «кнопки» для записи действий и «Выход (Ответ)». Учащийся, вызванный к доске, осуществляет решение задачи, вписывая арифметические действия и ответ в специальные «окошки».



При успешном выполнении задания раздаются аплодисменты.

Данный прием может быть использован в процессе организации конкурсов, соревнований в рамках проведения внеклассных мероприятий по математике.

Получить правильную формулировку ответа задачи позволит применение следующих приемов:

- замены вопросительного слова (например, «сколько») полученным в результате выполнения последнего действия числовым данным. Для этого ученик, работающий у доски, сначала устно формулирует ответ, а затем, кликая мышью на данное слово (или дотрагиваясь до него на доске) и получая полную формулировку ответа, осуществляет самопроверку;

- перемещения слов, из которых состоит формулировка ответа, в порядке их следования друг за другом. Например, на экране или доске в произвольном порядке размещаются слова и «окошко» для искомого числового данного: продать, картофеля, осталось. После перемещения слов получается следующая формулировка ответа: « картофеля осталось продать». В «окошко» ученик вписывает полученное числовое данное (например, 38 кг или 38 мешков) и считывает полную формулировку ответа задачи. Искомый результат может появляться после клика на «окошко» мышью или прикосновения к интерактивной доске.

Крайне важным этапом, позволяющим решать не только образовательные, но и коррекционно-развивающие задачи обучения,

является проверка решения задачи. Использование мультимедиа технологий на данном этапе будет способствовать формированию у учащихся с нарушениями интеллекта умений осуществлять контроль и самоконтроль.

Целесообразно, на наш взгляд, использовать возможности интерактивной доски по перемещению предметов. Например, необходимо проверить правильность решения следующей задачи: « 8 морковок раздали 4 кроликам поровну. Сколько морковок дали каждому кролику?» Ученик, вызванный к доске, легко делит 8 морковок поровну между 4 кроликами, раздавая их по одной каждому кролику (перемещая морковки). По окончании распределения морковок он подсчитывает их количество у каждого кролика и сравнивает с собственным ответом.

Выводы. Таким образом, основной целью внедрения мультимедиа технологий в образовательный процесс специальных (коррекционных) школ VIII вида является его совершенствование и создание оптимальных педагогических условий, обеспечивающих организацию коррекционно-развивающей среды для учащихся с нарушениями интеллекта. Мультимедиа технологии за счет богатства своих возможностей способны повысить эффективность обучения решению текстовых арифметических задач младших школьников с нарушениями интеллекта. На наш взгляд, их использование позволит сделать процесс обучения более интересным, увлекательным и эмоционально насыщенным; решить проблему визуализации учебного материала, делая его понятным и доступным для учащихся с нарушениями интеллекта; не только следить за материалом, но и активно работать с ним, самостоятельно добывая знания; совершенствовать навыки самоконтроля благодаря наличию обратной связи; индивидуализировать процесс обучения за счет использования разноуровневых заданий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Афанасьева Ю. А. Использование интерактивных технологий на уроках математики при обучении учащихся с особыми образовательными потребностями: учебно-методическое пособие / Ю. А. Афанасьева. – Щёлково : Издатель Мархотин П. Ю., 2010. – 106 с.
2. Перова М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида : Учебник для студ. дефект. фак. педвузов. – 4 е изд., перераб. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 408 с.
3. Эк В. В. Обучение математике учащихся младших классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида : пособие для учителя / В. В. Эк – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2005. – 221 с.

СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Данная статья призвана раскрыть особенности развития речи у умственно отсталых детей с помощью таких средств как сказка, моделирование сказки

Ключевые слова: сказка, речь, игровое моделирование, развитие.

Актуальность проблемы состоит в выборе средств развития речи умственно отсталых детей. Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. Речевой акт осуществляется сложной системой органов, в которой главная, ведущая роль принадлежит деятельности головного мозга.

Поскольку у умственно отсталых детей прежде всего страдает именно интеллект, то речь развивается намного медленнее чем у нормально развивающихся сверстников. Решению этой проблемы активно помогает включение сказки в занятия с детьми, с ее помощью мы активизируем процессы мышления, улучшаем мелкую моторику пальцев рук и речевого аппарата, мы улучшаем общие движения тела, а также совершенствуем эмоционально-волевые процессы.

Актуальным на наш взгляд остается вопрос выбора методов развития речи умственно отсталых детей.

О влиянии сказки на развитие личности ребенка писали многие ученые. Этой теме были посвящены целые книги, например В. Я. Пропп «Морфология сказки» и «Сказка как источник творчества детей» Ю. А. Лебедева.

Еще В. А. Сухомлинский говорил, что не представляет обучения в школе не только без слушания, но и без создания сказок.

Большой вклад в изучение влияния сказки на развитие ребенка внесла Л. Б. Фесюкова своей работой «Воспитание сказкой» [4].

Работы по моделированию различных сказок существуют, однако эта малочисленная литература крайне редко затрагивает детей с особыми потребностями.

Цель статьи – рассмотреть важность сказок в работе по развитию речи умственно отсталых детей.

Изложение основного материала. В энциклопедическом литературном словаре дается следующее определение сказки: «сказка –

это один из основных жанров устного народно-поэтического творчества, эпическое, преимущественно прозаическое художественное произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел. Сказкой также называют различные виды устной прозы» [1, с. 383].

В большинстве своем мы привыкли традиционно относиться к сказочному материалу. Одна из главных задач, стоящих перед взрослыми, – познакомить ребенка с содержанием сказки, в лучшем случае побеседовать о том, что лежит на поверхности текста, обыграть, драматизировать, инсценировать... Это так называемое традиционное направление работы со сказкой.

Нетрадиционно – это значит научить детей оригинально, непривычно, по-своему не только воспринимать содержание, но и творчески преобразовывать ход повествования, придумывать различные концовки, вводить непредвиденные ситуации, смешивать несколько сюжетов в один и т.д.

Нетрадиционный подход дает и воспитателю, и ребенку возможность уяснить, что в сказке или в герое хорошо, а что плохо, создать новую ситуацию, где бы герой исправился, добро восторжествовало, зло было наказано, но не жестоко и бесчеловечно. Здоровая в своей основе, конструктивная идея: все можно улучшить, усовершенствовать, изменить для блага людей – должна стать творческим девизом для ребенка.

К. И. Чуковский считал, что цель сказки заключается в том, чтобы воспитать в ребенке человечность – эту дивную способность волноваться чужим несчастьем, радоваться радостям другого, переживать чужую судьбу, как свою. Ведь сказка совершенствует, обогащает и гуманизирует детскую психику, так как слушающий сказку ребенок чувствует себя ее активным участником и всегда отождествляет себя с теми из ее персонажей, кто борется за справедливость, добро и свободу [2].

Здоровый ребенок в 3-4 года уже обладает большим словарным запасом, его активная речь носит почти правильную грамматическую норму, а фонетические погрешности произношения остаются лишь в виде мелких исключений.

В то же время у умственно отсталого ребенка как слуховое различение, так и произношение слов и фраз возникает значительно позже. Речь его скудна и неправильна. Основные причины, обусловившие такое состояние речи – слабость замыкательной функции коры, медленная

выработка новых дифференцировочных условных связей во всех или нескольких анализаторах. Значительную отрицательную роль играет также общее нарушение динамики нервных процессов, затрудняющее установление динамических стереотипов – связей между анализаторами.

Поэтому таким детям кроме спонтанного формирования основ устной речи, особенно важно специальное обучение. В этом плане большое значение имеет конструирование слов, словосочетаний и предложений. Л. Б. Фесюкова предлагает использовать следующие приемы:

- срифмовать два слова, а затем можно и нужно переходить к рифмованной цепочке и двустишиям как предвестникам словотворчества;
- составить достаточно длинное, распространенное предложение в игре «От каждого – по словечку» [4].

Также важным, по мнению Л. Б. Фесюковой, является воспитание чуткости к слову. Формированию такого чутья будут способствовать следующие приемы в работе со сказками:

- найти ласковые, красивые, сказочные, грустные слова;
- сочинить длинное и в то же время смешное слово;
- разобрать слова с одинаковым написанием, но в различных по смыслу значениях. Этому способствует правильное ударение (мука – мука), а порой различный контекст (собачий хвост – собачий характер);
- объяснить этимологию слова;
- произнести без гласных звуков слово и предложить ребенку узнать его.

Хорошим методом является и «Постановка проблемного вопроса». Детям традиционно задается масса вопросов по тексту сказок. Они нередко сформулированы на уровне констатации. Но куда полезнее вопросы поискового характера (почему, зачем, каким образом).

Так же Л. Б. Фесюкова предлагает использовать игры, например: «А если бы...», «Хорошо-плохо», придумывать новые названия сказок, не искажая идеи произведения [4].

Существуют также специальные сказки для развития речи – логопедические сказки. Они включают в себя целый комплекс упражнений. Они развивают фонематический слух и действуют как артикуляционная гимнастика. Желательно посадить ребенка напротив зеркала. Он должен наблюдать движения своего языка, рта и лицевых мышц. Такая игра должна продолжаться не более 10 минут.

Моделирование сказок – это один из методов, который позволяет удерживать в памяти детей короткие эпизоды сказки. Однако это не самое

головно дитинство наповнено казками и основне заключається в тому, що даний метод дозволяє зупиняти увагу дитини на логіці викладу, характерних ознаках персонажів, образності и меткості народного мови.

Моделювання казок представляє собою символічне позначення героїв казки. Замість того, щоб перейти до моделювання, спочатку необхідно прочитати и поговорити з дітьми про зміст казки, потім ще раз прочитати її, и тільки потім перейти до власного моделювання, безпосередньому переказу по запропонованим ознакам – моделям [3].

Висновки. Таким чином казка не тільки розвиває мову умовно затриманих дітей, но и позитивно впливає на розвиток мислительної діяльності, в особливості уявлення. Методи моделювання, які підходять для роботи з умовно затриманими дітьми існують, но не менш актуальним залишається питання про створенні нових казок и особливо методів їх моделювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Літературний енциклопедичний словар / Під ред. В. М. Кожевникова , П. А. Николаєва. – М. : Радянська енциклопедія, 1987. – 750 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основи загальної психології / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Вид. «Пітер», 1998. – 453 с.
3. Моделювання казок в роботі по розвитку мови дітей [електронний ресурс] – Режим доступу :
<http://el-mikheeva.ru/tvorchestvo-nashih-vospitateley/modelirovanie-skazok-v-rabote-po-razvitiyu-rechi-detey>
4. Фесюкова Л. Б. Виховання казкою: Для роботи з дітьми дошкільного віку / Л. Б. Фесюкова. – М. : ООО АСТ, 2000. – 464 с.

Н. І. Рисована

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Л. О. Прядко**

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У даній статті розкриваються основні аспекти виховної роботи з дітьми, що мають особливі потреби, на основі врахування індивідуальних особливостей виховання і структури дефекту.

Ключові слова: індивідуальні особливості, виховна робота, структура дефекту.

Актуальність. Виховна робота займає найголовніше місце в процесі формування особистості дитини. Ефективність виховання зумовлена

правильним застосуванням методів, засобів, форм виховання у відповідності з індивідуальними особливостями особистості дитини, тобто реалізацією принципу індивідуального підходу. Даній проблемі присвячені праці вчених С.П. Миронової, М.З. Кота, В.М. Синьова, Є.П. Синьової. У зв'язку зі зростанням кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку це питання залишається актуальним.

Мета даної статі розкрити основні аспекти виховної роботи у формуванні особистості дитини з особливими потребами; показати залежність виховання від індивідуальних особливостей дитини і структури дефекту.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній теорії індивідуалізація виховання особистості розглядається як одна з провідних тенденцій виховного процесу, що характеризується віковими, психофізичними та індивідуальними особливостями дітей. Індивідуальний підхід здійснюється в процесі виховання і дає можливість педагогу виявити спроможність кожного вихованця, його здібності, нахили та інтереси. Застосовуючи індивідуальний підхід, вихователь активно впливає на розвиток вихованця, здійснює корекційний вплив на формування індивідуальних можливостей та всебічний розвиток позитивних якостей кожної дитини. Для здійснення індивідуального підходу вихователь повинен постійно спостерігати і вивчати дітей у процесі діяльності, знати їхні індивідуальні особливості, розуміти причини негативних вчинків, що потребують корекційно-виховного впливу. Однакові, на перший погляд, вчинки можуть бути викликані найрізноманітнішими причинами. Успіх виховного впливу залежить від того чи з'ясовано справжню причину певного вчинку і чи відповідають їй ужиті заходи. Індивідуальний підхід вимагає від педагога відповідних знань, умінь, навичок, терпіння, вміння розбиратися в складних проявах поведінки дітей з особливостями розвитку, спрямовувати їх розвиток на компенсаторні можливості кори головного мозку, укріплювати позитивні якості їх діяльності. Виховання дитини з обмеженими психофізичними можливостями залежить від того, як побудована її діяльність, який характер вона має, які стосунки в колективі, з педагогами та дорослими людьми. Правильне розуміння основних закономірностей розвитку особистості з обмеженими психофізичними можливостями, структури дефекту, чіткого аналізу співвідносин первинних та вторинних утворень у ній потребує використання різних методів вивчення даної категорії дітей. Складність структури аномального розвитку дитини спрямовує діяльність вихователя на конкретний підхід до

діагностики дефекту, індивідуального підходу, точного визначення симптомів, що спостерігаються в дитини, віднесення їх до категорії первинного або вторинного ступеня. Вона включає вивчення причин, що породили аномальний стан, взаємозалежностей одних виявів від інших, їх взаємозв'язок та взаємообумовленість. Цей процес вимагає довготривалого спостереження за характером розвитку дітей з відхиленнями в психофізичному розвитку, якісного аналізу діяльності та діагностики їх аномалій.

До індивідуальних особливостей належать певні вроджені особливості (темперамент, тип нервової системи, задатки) і набуті (характер, стиль поведінки, здібності, інтереси). Спеціальними психологічними та фізіологічними дослідженнями доведено, що природжене змінюється залежно від умов життя і виховання. Індивідуальні особливості особистості слід відрізняти від вікових, які настають з дозріванням або старінням організму. Індивідуальні якості особистості, наприклад, швидкість реакції, міра активності, вразливості тощо, не залежить від віку. Проте під впливом життя та виховання індивідуальне досить своєрідно, яскраво виявляється в пізнавальній діяльності, емоційно-вольовій активності, рисах характеру, інтересах, що дає підстави вважати людину здібною чи не здібною, емоційно вразливою чи «товстошкірою», вольовою чи безвольною, сміливою чи боязливою. На деяких вікових етапах розвитку людини, наприклад у підлітковому віці, вікові та індивідуальні особливості важко диференціювати. Імпульсивність, нестриманість, вразливість підлітків, якщо не зважати на обставини, в яких вони виявляються, легко витлумачити як прояв індивідуальних рис і вікових особливостей. У виховній роботі важливо відрізняти вікове від індивідуального, щоб правильно визначити необхідні виховні заходи. Індивідуальні особливості особистості найяскравіше виявляються в темпераменті, характері, здібностях, у пізнавальній, емоційно-вольовій діяльності, потребах та інтересах. Саме тому важливо для успішного розв'язання завдань щодо формування фундаменту особистісної культури у кожної дитини необхідно вміти розрізняти, розуміти і здійснювати індивідуальний підхід.

Діти, що мають особливості у розвитку, ще більше потребують індивідуального підходу, з застосуванням цілої системи виховної роботи відповідно до структури дефекту. Індивідуальний підхід передбачає опору на індивідуальні якості. Останні виражають дуже важливі для виховання характеристики – спрямованість особистості, її ціннісні орієнтири, життєві

плани, сформовані настанови, домінуючі мотиви діяльності і поведінки. Ні вік, взятий окремо, ні індивідуальні особливості особистості (характер, темперамент, воля), розглянуті ізольовано від названих провідних якостей, не забезпечують достатньої основи орієнтованого виховання. Якщо в центр виховного процесу ставити особистість дитини, то у цьому процесі обов'язково повинні враховуватись і далі розвиватись її власні потреби, інтереси, нахили, здібності.

Висновки. Індивідуальний підхід передбачає підбір конкретних методів і засобів виховання дітей з порушенням психофізичного розвитку, специфічних прийомів і засобів корекційно-педагогічної роботи, визначення особливого темпу та організації навчально-виховного процесу.

Тож, для того, щоб процес розвитку особистості дитини з порушенням інтелектуальної діяльності був максимально ефективний слід при використанні корекційних, виховних заходів враховувати індивідуально-психологічні, фізичні, індивідуальні особливості дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кот М. З. Теорія і методика виховної роботи : навч. посіб. / М. З.Кот. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 215 с.
2. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам-ПДУ, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.
3. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. Частина I. – 238с.
4. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / за ред. академіка В. І. Бондаря. Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.

Л. В. Рокарь

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті на основі наукових досліджень розглядаються етапи розвитку корекційної роботи в ХІХ – ХХ століттях, аналізуються психолого-педагогічні дослідження з питань корекційного навчання.

Ключові слова: корекційна робота, спеціальна педагогіка, розумово відсталі діти.

Актуальність проблеми. Серед проблем спеціальної педагогіки завжди були актуальними питання корекційно-виховної роботи з дітьми, що мають порушення фізичного та психічного розвитку. Пошуки оптимальних шляхів її реалізації, удосконалення форм і методик спеціального навчання, розробка нових корекційних технологій

продовжуються і в ХХІ ст. На різних етапах розвитку науки вчені неоднаково трактували сутність корекції, мету та зміст корекційної роботи з дітьми, які мають вади інтелекту. Проблема корекції нині потребує ґрунтового історичного аналізу, узагальнення, а питання специфіки діяльності вчителя спеціальної школи – методичних розробок. Вітчизняна спеціальна педагогіка та спеціальна психологія кінця ХХ – початку ХХІ ст. трактують сутність корекційного навчання як педагогічний процес, що ставить за мету не тільки засвоєння певної суми знань і вироблення відповідних умінь та навичок, а й виправлення недоліків розвитку дитини.

В українській та зарубіжній спеціальній педагогіці проведено значну кількість психолого-педагогічних досліджень із питань корекційного навчання та виховання дітей на різних етапах розвитку корекційної педагогіки (В. Бондар, Л. Вавіна, Л. Виготський, О. Граборов, Г. Дульнев, І. Єременко, Л. Занков, Х. Замський, В. Карвяліс, М. Козленко, Н. Коломінський, В. Лубовський, О. Лурія, С. Миронова, С. Мирський, Г. Мерсіянова, Ж. Намазбаєва, Б. Пінський, В. Синьов, К. Турчинська, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін.). У їхніх працях досліджено і проаналізовані різноманітні психологічні, дидактичні та виховні аспекти спеціальної педагогіки. Українські і російські вчені (В. Бондар, Х. Замський, Л. Одинченко, К. Турчинська та ін.) започаткували вивчення історії цієї галузі дефектології.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій та кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111 U 009399).

Мета статті. Проаналізувати проблеми становлення та розвитку системи корекційної роботи у спеціальній школі.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку корекційного навчання розумово відсталих дітей в Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.), як окреме цілісне історико-педагогічне явище, не була предметом дослідження. Разом із тим аналіз теоретичної та практичної спадщини зазначеного періоду свідчить, що в системі спеціальної освіти накопичився значний теоретико-практичний потенціал, реалізація якого в сучасних умовах сприятиме подальшому розвитку корекційного навчання розумово відсталих учнів. На даному етапі реформування корекційної роботи історія спеціальної освіти має всіляко сприяти педагогічній практиці

у подоланні конкретних форм суперечностей між загальноосвітньою (інформаційною) і прикладною функціями цієї галузі знань. Це вимагає від учених-фахівців перегляду традиційних історико-хронологічних принципів вивчення педагогіки в історичній площині, оскільки ця галузь знань не може бути простим доповненням загальної історії [4, с. 46-47].

У період другої половини XIX – першої половини XX ст. було зроблено перші кроки в організації допоміжного навчання та сформовано окремі погляди на зміст і форми корекційної роботи. Верхня межа дослідження зумовлена тим, що в середині XX ст. під впливом досліджень про розвивальне значення процесу навчання (Л. Виготський, Л. Занков, Г. Дульнев, О. Граборов та ін.) було обґрунтовано новий принцип корекційної роботи. Основою його ідеєю є те, що виправлення порушень пізнавальної діяльності у розумово відсталих дітей не виділяється в окремі заняття, а здійснюється в усіх площинах навчально-виховного процесу.

Характерним для минулих систем корекційної роботи є й те, що спеціальні вправи з виправленням різних дефектів рекомендувалось зосереджувати лише винятково у початковому періоді шкільного навчання.

З часом система ізольованих формальних корекційних вправ перестала задовольняти як теоретиків, що працювали в галузі дефективного дитинства, так і практиків-учителів допоміжних шкіл.

Подальший розвиток поглядів на дитячу дефективність, зокрема суттєві зрушення в розумінні розумової відсталості, вимагали перегляду традиційної системи корекційних вправ, перш за все згідно з принципами життєвості, включення у природну діяльність дітей [4, с. 50-52].

Важливим є те, що сучасна психологія орієнтує у роботі з дітьми не на виховання окремих психічних функцій, як це було раніше, а на формування і розвиток особистості дитини в цілому. Вважається повністю доведеним, що розвиток тих чи інших психічних властивостей особистості не здійснюється шляхом прищеплення дітям деякої суми навичок ззовні; психічні властивості особистості проявляються і формуються (а значить, і коригуються) у конкретних умовах людської діяльності. Необхідно так організувати діяльність учнів допоміжної школи і, зокрема, їх навчальну роботу, щоб у процесі навчання виправити або послабити психічні дефекти, властиві цим дітям. При цьому є вкрай важливим, щоб участь самих дітей в усіх цих заходах була достатньою мірою цілеспрямованою і активною [2].

Оскільки в основі психічної недостатності розумово відсталих дітей лежить неповноцінність мозку, особливості розвитку учнів допоміжної школи відрізняються недостатньою стійкістю психічних процесів. Тому

абсолютно неможливо обмежуватись проведенням корекційної роботи тільки протягом перших років навчання. Необхідно організувати справу так, щоб вся система педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми протягом всього курсу їх шкільного навчання будувалась з урахуванням спеціальних корекційних завдань. На сучасному етапі діяльність спеціальних шкіл побудована саме за таким принципом.

Висновки. Таким чином, історія вітчизняної спеціальної педагогіки пройшла довгий та складний шлях становлення. Розвиток її пройшов від вузької спеціалізації до широкого спектру корекційної роботи на всіх вікових етапах навчання розумово відсталих дітей. На сьогодні завдання корекційної роботи полягає у виправленні чи послабленні вад психофізичного розвитку дитини у процесі навчання та виховання, профілактиці ускладнень структури дефекту; створенні умов для максимально можливого цілісного розвитку особистості розумово відсталої дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дефектологічний словник / [авт.-укл. В. І. Бондар, В. М. Синьов]. – К. : «МП Леся», 2011. – 528 с.
2. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки. : Навч. посібник / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
3. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини : Підручник / В.М. Синьов, М. П. Матвеева, О.П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
4. Супрун М. О. Основні тенденції розвитку навчання розумово відсталих дітей на різних етапах його становлення (кінець XIX – перша половина XX ст.) / М. О. Супрун // Дефектологія. – 2005. – № 3. – С. 50–52.
5. Шевченко О. Становлення основ державної системи підготовки вчителів-дефектологів в Україні (кінець XIX – початок XX століття) // Дефектологія. – 2000. – № 4. – С.45–49.

Н. А. Сіліна

Державний вищий навчальний заклад «
Донбаський державний педагогічний університет»
Науковий керівник – доктор пед. наук,
проф. **І. В. Дмитрієва**

ДО ПИТАННЯ ПРО СУТНІСТЬ І ЗНАЧЕННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ В СТРУКТУРІ ЕСТЕТИЧНОЇ ЗДІБНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛОЇ ДИТИНИ

В статті розкривається значення та місце естетичного сприймання в загальній структурі естетичної здібності, аналізуються особливості сприймання, як пізнавального процесу розумово відсталої дитини.

Ключові слова: сприймання, естетичне сприймання, естетична здібність, сприймання розумово відсталої дитини.

Актуальність проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті (2001 р.) визначено основну мету освіти, яка полягає у створенні умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя. Це вимагає побудови в шкільній освіті особистісно зорієнтованої моделі навчання і виховання, що націлена на пошук таких шляхів і засобів, які забезпечуватимуть розвиток внутрішніх можливостей учнів, їхніх потреб, інтересів, здібностей, що сприятимуть і будуть базисом всебічного розвитку особистості. Всебічний гармонійний розвиток особистості не можна уявити без її естетичної вихованості. Сьогодні естетична культура стала одним із найважливіших чинників соціального розвитку, чинником удосконалення всього навчально-виховного процесу. Зростаюча значимість естетичного відношення до світу, естетичної вихованості для сучасного суспільства і освіти підкреслюється в філософських і психолого-педагогічних дослідженнях (М. Каган, Л. Зеленов, Б. Ліхачьов, Е. Вебр, В. Сластьонов, І. Харламов, В. Ясвін та ін.). В роботах цих науковців відмічається, що естетичні цінності й відносини є базовими в формуванні культурної особистості.

Естетичне виховання є частиною розумового, морального, трудового й фізичного виховання. Воно націлено на формування творчої, активної особистості дитини, здатної сприймати, оцінювати прекрасне, гармонійне та інші естетичні явища в житті, природі, мистецтві, жити й творити за законами краси.

На значення естетичного виховання для учнів з обмеженими розумовими можливостями вказували такі вітчизняні та зарубіжні науковці: А. Айдарбукова, В. Баудіш, Б. Брьозе, М. Валце, О. Граборов, Т. Головіна, К. Гордієнко, І. Грошенков, І. Дмитрієва, Г. Дульнев Л. Занков, І. Єременко, С. Калантарова, В. Синьов, К. Щербакова та ін.

Одним із найважливіших завдань естетичного виховання в допоміжній школі є формування естетично-творчих здібностей у розумово відсталих дітей (І. Дмитрієва, В. Липа та ін.). Аналіз робіт дослідників, які займалися проблемами формування естетичних здібностей (Д. Джола, І. Домогацька, М. Киященко, М. Колесник, Т. Лисицька, Є. Торшилова, А. Щербо та ін.) показав, що естетичне сприймання займає особливе місце в структурі естетичної здібності.

Естетичне сприймання представляє собою найпершу сходинку в процесі естетичного ставлення до дійсності. Воно проявляється в спостереженні, вмінні помічати найбільш суттєве, що відображує зовнішню та внутрішню красу предмета, явища, процесу.

Мета. На основі теоретичного аналізу літературних джерел визначити особливості естетичного сприймання в загальній структурі естетичної здібності; розглянути особливості сприймання, як пізнавального процесу у розумово відсталих дітей.

Виклад основного матеріалу. Проблема естетичного сприймання в філософській (Р. Арнхейман, В. Блудова, О. Бурова, Є. Волкова, Р. Інгарден та ін.) та психолого-педагогічній (А. Адаскіна, Б. Ананьєв, О. Бичихіна, П. Блонський, М. Каган, В. Сухомлинський, Б. Теплов, Н. Тагільцева, Н. Шишлянникова та ін.) літературі розглядається з позиції поєднання в одному понятті психофізіологічних особливостей розвитку процесу сприймання з творчо-естетичною діяльністю особистості. Естетичне сприймання є видом загального сприймання і має з ним тотожний механізм реалізації. Тож розглянемо основні положення на яких базується сприймання, як психічний процес та пізнавальна діяльність.

У вітчизняній психологічній науці (Л. Венгер, О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, І. Сеченов та ін.) сприймання визначається як психічний процес, що здійснює цілісне, інтегроване відображення предметів, явищ і подій в навколишньому світі. Сприймання виникає при безпосередньому впливі фізичних подразників на рецепторні поверхні органів чуття. Разом із процесами відчуття сприйняття забезпечує чуттєву орієнтацію людині в оточуючому світі. Сприймання – пізнавальний процес. Воно направляється мотивацією і має певне афективно-емоційне забарвлення [3 с. 43].

Сприймання найбільш тісно пов'язане з перетворенням інформації, що поступає безпосередньо із зовнішнього середовища. При цьому формуються образи, з якими в подальшому оперують увага, пам'ять, мислення, емоції. В залежності від аналізатора розрізняють такі види сприймання: зорове, слухове, кінестетичне, смак. Завдяки зв'язкам, що утворюються між різними аналізаторами, в образі відбиваються такі якості предметів та явищ, для яких немає спеціальних аналізаторів. Наприклад, розмір предмета, вага, форма, що свідчить про складну організацію цього пізнавального процесу. Побудова образу об'єкта, що сприймається тісно пов'язана зі способом його дослідження. При багаторазовому сприйманні об'єкта в процесі навчання з однієї (зовнішньої) сторони відбувається інтеріоризація — видозмінення структури дій з об'єктом. З іншої сторони (внутрішньої) відбувається формування образу об'єкта, з яким людина взаємодіє. Отримана в результаті рухового обстеження в активній взаємодії з об'єктом інформація о його властивостях (формі, розміру, вазі

та ін.) перетворюється в послідовні ряди характеристик, з яких в подальшому знову реконструюються цілісні відображення об'єктів – образи. Образи є суб'єктивна форма об'єкта, що утворюються як відбиток внутрішнього світу людини. В процесі формування даного образу на людину впливають її установки, інтереси, потреби і мотиви, визначаючи тим самим його унікальність та особливість емоційного забарвлення. Оскільки в образі одночасно представлені такі якості об'єкта, як його розмір, колір, форма, фактура, ритм, то можна стверджувати, що це цілісне узагальнене уявлення об'єкта, результат синтезу багатьох окремих відчуттів, яке вже здібне регулювати доцільну поведінку [3; 5; 6].

Процес сприймання характеризується складною структурою, до якої належать:

1. Розрізнення відчуттів, що в купі утворюють складний комплекс.
2. Уявлення, що зберігалися від попереднього досвіду.
3. Впізнання предметів і явищ.

Впізнання базується на утворившихся і закріплених в процесі попереднього досвіду зв'язках між видом предмета і його призначенням, у тому числі й на асоціаціях між окремими властивостями та особливостями предмета. В залежності від характеру і ступеня закріпленості цих зв'язків розрізняють загальне та специфічне впізнавання.

4. Мислення. Як вже було сказано вище, сприймання завжди є процесом відображення предметів зовнішнього світу, тому його процес забезпечують такі розумові операції:

- аналіз і синтез;
- узагальнення.

5. Мова. Завдяки мові кожне сприйняте явище має свою назву, що підводить його під загальне, родове поняття і допомагає відображати сприйняті предмети як частину світу.

6. Почуття. Емоційні переживання, які виникають в процесі сприйняття є більш складними, ніж емоції, що викликаються відчуттями, оскільки вони висловлюють відношення к цілому складному предмету або явищу, а не окремих його якостей [3; 5].

Розрізняють такі властивості сприймання: предметність, структурність, апперцептивність, константність, вибірковість.

Отже, сприймання «представляє собою в дійсності єднання чуттєвого і логічного, чуттєвого і смислового, почуття і думки; ... в сприйнятті відбивається все багатогранне життя людини – її установки, інтереси, загальна націленість та минулий досвід, і при цьому не одних лише

уявлень, а і всього реального буття особистості, її реального життєвого шляху» [5 с. 239, 240].

Сказане вище повною мірою відноситься і до естетичного сприймання, яке має певні особливості. Так Б. Теплов відмічав, що «У естетичному сприйманні людська форма речей – найбільш «видиме» й «чуйне» – має зовсім інший смисл, ніж у інших видах сприймання. Для звичайного, життєвого сприймання головне – не стільки «вигляд» та «звучання» предмета, скільки його значення» [6 с. 131]. Тобто, для естетичного сприймання, на думку науковця, особливого значення набуває чуттєва форма предмета, що сприймається вищими органами чуттів (колір, форма предмета та ін.).

У своїх дослідженнях П. Якобсон підкреслював, що естетичне сприймання, як процес націлений на повне змістовне освоєння предмету має дві стадії: 1) «живе споглядання», тобто стадія первинного емоційного захоплення, безпосереднього переживання явища дійсності чи мистецтва; 2) «абстрактне мислення», обдумування, аналіз [1, с. 35].

Науковець Д. Джола у своїй праці «Формування у молодших школярів здібності до художньо-естетичної діяльності» вирізняє такі особливості естетичного сприймання:

1) В естетичному сприйманні особливе значення набуває **«тонка чуттєвість»** до кольору, звуку, форми. Вона забезпечує багатство осягнутого, ступінь розвитку предмета та виражається в потребі сприймати предмет з усією його цілісністю та неповторністю, з усім різноманіттям і своєрідністю його якостей, що потребує диференційованих вражень.

2) Для естетичного сприймання важлива здатність до **«диференціації відтінків»**, тобто здібності бачити зміни однієї і тієї ж якості предмета під впливом різноманітних внутрішньо-суб'єктивних обставин.

3) На тонкій зоровій, слуховій та інших видах чуттєвості базується здібність **«сприймати цілісні характеристики предмету»** – гармонію і дисгармонію частин і якостей, міру і їх конкретні прояви (симетрію, пропорцію, ритм, гармонічні поєднання кольорів та ін). Без цієї здібності не можна визначити ступінь досконалості предмета та створити еталонні зразки досконалості, які необхідні для оцінки сприйнятого.

4) На якість естетичного сприймання впливає пам'ять людини і здібність асоціювати (мислення). Це забезпечує впізнання предмета вже по окремим властивостям і створенню предметного образу, більш багатого за змістом, чим сукупність якостей, що сприймаються, та більш багатого, ніж загальне уявлення. Сприйнятий образ наповнюється особистим змістом за рахунок досвіду людини.

5) Естетичне сприйняття відрізняється чітко означеним **«творчим елементом»**, що досягається **уявою** і проявляється в перетворюючій діяльності та доповненні чуттєвих даних засобом поєднання їх з досвідом людини.

6) У якості сприятливих елементів здібностей, що забезпечують естетичне сприйняття виступають такі якості особистості: допитливість, терпіння, витримка та ін. Вони сприяють формуванню вміння бачити, слухати, спостерігати [7, с. 42-47].

Отже, все вище сказане приводить нас до висновку, що в естетичному сприйманні відбувається тісна взаємодія перцептивного, емоційного та раціонального компонентів сприймання, які представляють собою своєрідні сходи, які складаються з нижніх (перцептивних) та верхніх (емоційно-осмислених) щаблів. В залежності від рівня розвитку особистості, її інтелектуальної, емоційної, мотиваційної сфер відмічається і характер просування по сходинкам [1, с. 36].

Тож рівень розвитку естетичного сприймання у розумово відсталій дитини буде залежати від прояву особливостей сприймання в загальній структурі інтелектуального дефекту.

Теоретичний аналіз спеціальної літератури показав, що проблема сприймання в сучасній корекційній психопедагогіці є досить розробленою. Особливості сприймання і відчуттів у розумово відсталих дітей були досліджені в працях таких науковців: Е. Бейна, К. Веросотської, Е. Євлахової Є. Кудрявцевої, М. Нудельмана, І. Солов'єва, Н. Стадненко, С. Рубінштейна та ін. Узагальнюючи їх досвід можна виділити наступні особливості, притаманні процесу сприймання розумово відсталій дитини.

— Обмежений обсяг і уповільнений темп сприймання. Розумово відстала дитина сприймає значно меншу кількість об'єктів, ніж дитина з нормальним інтелектом. Малий обсяг сприймання заважає дитині бачити одночасно кілька об'єктів, вона їх бачить послідовно. Такі діти погано відображають зв'язки та співвідношення між об'єктами, що сприймаються.

— Бідність минулого досвіду розумово відсталій дитини пов'язана з недосконалістю сприймання. І навпаки, недосконалість сприймання зумовлена бідністю минулого досвіду. Сприймаючи об'єкти, розумово відсталі діти не виділяють істотне, не класифікують, не відкидають випадкових побічних асоціацій які в них виникають. Тому в пам'яті дитини накопичується випадково поєднані враження.

— Недиференційованність сприймання розумово відсталій дитини, що проявляється в поганому розрізненні схожих предметів при їх впізнанні.

– Інактивність сприймання, тобто, недостатня активність сприймання, обумовлена невмінням дитини вдивлятися, шукати і знаходити особливості об'єктів, вибірково розглядати їх частини, відволікатися в даний момент від несуттєвих і непотрібних сторін об'єкта, який сприймається [2; 4].

Зрозуміло, що зазначені вище особливості сприймання розумово відсталої дитини впливають на розвиток її естетичного сприймання. А отже, і на весь процес розвитку та формування естетичної здібності.

Висновки. Естетичне сприймання є основою пізнання краси дійсності особистістю, підґрунтям творчого потенціалу особистості. Це доводить необхідність спеціальної роботи в допоміжній школі з розвитку естетичного сприймання як категорії естетичного виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дмитрієва І.В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи / Ірина Володимирівна Дмитрієва : Монографія. – Слов'янськ, 2008. – 373с.
2. Основи спеціальної дидактики / [Арнольд Н.А., Басюра В.І., Бондар В.І. та інш.]; під ред. І. Г. Єременка – [2-е вид.] — Київ : Рад. школа, 1986. – 200 с.
3. Левченко І.Ю. Патопсихологія : Теорія і практика / І. Ю. Левченко – М. : Академія, 2000. — 232 с.
4. Рубинштейн С.Я. Психологія умовно відсталої школярки/ Сусанна Яковлевна Рубинштейн: — [3-изд.]. — М. : Просвещение, 1986. — 192 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн — СПб : Питер, 2000. — 720 с.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. / Б. М. Теплов – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 225 с.
7. Щербо А.Б. Формирование у младших школьников способностей к художественно-эстетической деятельности : дис. ... доктора пед. Наук : 13.00.01 / Щербо Алла Борисовна. — Винница, 1983. — 369 с.

Т. Ю. Скиба

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Л. К. Одинченко

Донецький державний педагогічний університет

ПРОЕКТНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається сутність проектних технологій, етапи роботи, застосування у навчальному процесі як засобу підвищення рівня навчальної діяльності учнів спеціальної школи.

Ключові слова: проектні технології, учні спеціальної школи, активізація пізнавальної діяльності, умови для активізації.

Актуальність. У практичній роботі спеціальної загальноосвітньої школи проблема активізації навчальної діяльності школярів є однією з найактуальніших. Саме в процесі осмисленого навчання відбувається не тільки розвиток особистості розумово відсталих дітей, а й формування соціально значущих умінь і навичок, які сприятимуть їх успішній адаптації і включенню у соціальне середовище. Особливого значення ця проблема набуває у зв'язку з відсутністю зацікавленості та вмотивованості до навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами, низьким рівнем розвитку вольової сфери дітей даної категорії. За цих умов вміле використання різних форм і методів навчання дозволить значно підвищити ефективність роботи кожного вчителя.

Однією з новітніх технологій навчання, яка викликає не тільки зацікавленість у учнів, а й сприяє активізації їх пізнавальної діяльності, підвищенню рівня навчальних умінь і навичок є проектна методика навчання.

Основи використання проектної технології як одного із інтерактивних методів навчання у загальноосвітніх навчальних закладах детально розглядається в публікаціях М. Дашко, І. Олійника, В. Сидоренка, О. Коберника. У дослідженнях В. Вернадського, Л. Дунаєвського, О. Паламарчука, Е. Полата, О. Шевельова вісвітлюються питання історії методу проектів та його впровадження у освіту. Проектування як основний вид пізнавальної діяльності школярів розглядав П. Лернер.

Разом з тим, незважаючи на великий обсяг досліджень з проблеми використання проектної технології у навчанні як однієї з модифікацій продуктивного навчання, існують питання, які потребують подальших теоретичних і практичних розробок. Це стосується і такого важливого питання, як використання проектної технології навчання як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів спеціальної школи.

Виклад основного матеріалу. Серед ключових завдань спеціальної школи є не тільки навчання і виховання, але і соціалізація школяра, формування життєвої компетентності, розвиток соціально значущих якостей особистості.

Успішність та ефективність реалізації поставлених завдань буде залежати від вибору форм і методів організації корекційно-реабілітаційного та навчально-виховного процесів. В цьому відношенні ефективними і продуктивними стають сучасні інноваційні технології навчання: інтерактивні методи навчання, інформаційні комп'ютерні технології, проектна технологія навчання.

Ряд дослідників розглядають проект як особливий тип інтелектуальної діяльності з перспективною орієнтацією на практично

спрямоване дослідження (Г. Ісаєва); самостійний вид діяльності, що передбачає прогнозування, планування, конструювання, моделювання (Л. Забродська, Л. Хоружа, О. Онопрієнко).

У даний час у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів широко використовуються такі типи навчальних проектів як: дослідницький; інформаційний; творчий; ігровий; практико-орієнтований.

Проте, враховуючи специфіку організації і здійснення навчання дітей з вадами інтелектуального розвитку, використання усіх перелічених типів навчальних проектів у спеціальній школі неможливе. Досвід роботи з дітьми, які мають вади інтелектуального розвитку, дозволяє нам дійти висновку, що найбільш прийнятними для використання у спеціальній школі є інформаційні, ігрові, практико-орієнтовані типи навчальних проектів.

Практики і науковці визначають чотири етапи проектування:

1. *початковий* (розробка основних ідей, констатація вивченості проблеми, збір і аналіз даних, обґрунтування актуальності, формулювання гіпотези (припущення, що стосується результатів та способів їх досягнення);

2. *етап розробки* (передбачення виконавця (виконавців), формування груп, усвідомлення завдань, планування діяльності, розробка змісту етапів, визначення форм і методів керування і контролю, корекція з боку педагога);

3. *етап реалізації проекту* (інтегрування й акумулювання всієї інформації з урахуванням теми, мети; підготовка наочно-графічного матеріалу, розробка аудіо-відео ряду проекту: контроль і корекція проміжних результатів, співвіднесення їх з визначеною метою, керівництво, координація роботи учнів);

4. *завершення проекту*.

Однак, у зв'язку з тим, що у учнів спеціальної школи порушено нормальний розвиток пізнавальних, психічних процесів, знижений рівень сприйняття, пам'яті, словесно-логічного мислення, виконання навчальних проектів на будь-якому етапі викликає значних труднощів і потребує постійного втручання з боку вчителя. У цьому випадку педагогічне керівництво і контроль забезпечують можливість використання проектної методики навчання як засобу активізації навчальної діяльності учнів.

Під активізацією навчально-пізнавальної діяльності розуміють підвищення рівня усвідомленого пізнання об'єктивно-реальних закономірностей у процесі навчання. В ній містяться можливості формування тих рис особистості, які сприятимуть успішній інтеграції і

активному включенню у самостійне життя майбутнього випускника спеціальної школи: розвиток пізнавальних інтересів, самостійності, ініціативності, цілеспрямованості, відповідальності, вольових якостей.

Найбільш повно процес активізації відбувається тоді, коли учитель:

- урахує індивідуальні особливості учнів;
- забезпечує зв'язок проекту з реальним життям;
- робить акцент на вироблення у учнів бажання пізнати нове, цікаве, практично значуще;
- озброює дітей новими знаннями, пов'язаними з практичною діяльністю, уміннями і навичками їх творчого застосування;
- створює ситуацію успіху;
- забезпечує постійний контроль і корекцію на всіх етапах виконання проекту.

Залучення учнів спеціальної школи до проектної роботи сприяє формуванню в них уміння працювати в колективі, розділяти відповідальність, аналізувати результати діяльності, відчувати себе членом команди, розвивати здатність до самооцінки.

Висновок. Отже, у практиці роботи спеціальної школи можливе використання лише окремих типів навчальних проектів: інформаційних, ігрових, практико-орієнтованих.

Для забезпечення ефективності використання проектної методики навчання у спеціальній школі, потрібні певні організаційно-методичні засади, згідно з якими педагог буде скеровувати свою діяльність і пізнавальну діяльність учнів, враховувати індивідуальні особливості інтелектуального розвитку кожної дитини, її потенційні можливості, здатність до самостійного виконання поставлених завдань.

Залучення дітей до активної творчої роботи, створення умов для всебічної реалізації у навчальному процесі здатне забезпечити формування у учнів таких важливих якостей, які стануть основою успішної адаптації і інтеграції у соціальне середовище.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дьоміна О. Метод проектів як засіб розвитку творчої особистості та ефективної співпраці учнів та вчителя. / О. Дьоміна // Англійська мова та література. – 2012. – № 3 – С. 7-10.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10.
3. Коберник О. М. Проектування на уроках трудового навчання / О. М. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2001. – № 4. – С. 12-14.

К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ВЫРАЖЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматривается проблема адаптации детей с выраженными нарушениями интеллекта к школьному обучению.

Ключевые слова: адаптация к школе, дети с выраженными нарушениями интеллекта, коррекционно-развивающая среда.

Актуальность. Совершенствование современной системы специального образования, ее гуманизация и демократизация, возросшая активность общественных организаций и родителей позволяют преодолевать изоляцию детей с выраженными интеллектуальными нарушениями от окружающего мира, включать их в систему специального образования. Для данной категории детей открыты различные типы специальных учреждений, классы, в том числе в специальных (коррекционных) школах, школах-интернатах. Такие классы созданы в областном казённом учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида № 5» г. Курска» (ОКУ «С(К)О школа-интернат VIII вида № 5» г. Курска).

Л. Баряева, И. Бгажнокова, А. Маллер, Г. Цикото, Л. Шипицына и др. исследователи отмечают, что большинство детей с выраженными нарушениями умственного развития в условиях специально организованного обучения и воспитания способны овладеть несложными видами труда и школьными навыками, коммуникативными умениями и социальными формами поведения и жизнедеятельности. Исследователи подчеркивают, что задача образования такого ребенка заключается не только и не столько в приобретении им знаний, умений и навыков, сколько в развитии и формировании его социального опыта, всех сторон его личности [1; 2; 4].

Изложение основного материала. Исходя из вышеизложенного, для данной категории детей предусматривается создание специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей получение ими образования, лечения и оздоровления, коррекцию нарушений развития, реабилитацию, адаптацию обучающихся. В настоящее время разработаны примерный учебный план обучения детей с выраженными

интеллектуальными нарушениями, примерное содержание включенных в него учебных предметов, предложены методические рекомендации к организации образовательного процесса и психолого-педагогической помощи этим детям, содержание, организация и методы коррекционной работы [1].

Вместе с тем, проблема адаптации и эффективного приспособления к новым требованиям, правилам вхождения в новые социальные отношения детей с выраженными нарушениями интеллекта, приступающих к обучению в школе, организация коррекционно-развивающей среды в адаптационный период остается актуальной.

В психологии и педагогике адаптация к школе понимается как процесс и результат активного приспособления ребенка к условиям новой среды, связанный со сменой ведущей деятельности и социального окружения (Я. Коломинский, Е. Панько, В. Мухина, И. Дубровина и др.).

С. Редлих, Р. Пономарев рассматривают процесс адаптации школьника как некую гармонизацию его отношений с образовательной средой школы [5].

Атмосфера школьного обучения предполагает умственные, эмоциональные и физические нагрузки, предъявляет новые, усложненные требования как к психофизиологической конституции ребенка, так и к его интеллектуальным и личностным возможностям. Ребенок должен привыкнуть к новым условиям жизни, режиму работы, новым социальным контактам и видам социально-значимой деятельности. В процессе адаптации к школе у детей происходит развитие адаптационных механизмов, закладывается социальный и интеллектуальный фундамент их дальнейшего обучения и развития. От благополучия протекания адаптационного периода зависит не только успешность овладения школьниками учебной деятельностью, но и комфортность их пребывания в школе, здоровье детей, их отношение к учению.

Вместе с тем, процесс адаптации учащихся с нарушениями интеллекта к школе отличается своеобразием и сопряжен с рядом трудностей. Г. Цикото отмечает, что получение специальной коррекционной помощи в раннем и дошкольном возрасте положительно влияет на состояние ребенка и его готовность к обучению в школе. Вместе с тем, значительное число детей, приступающих к школьному обучению, оказывается совсем к нему не готовым [2].

В. Махова подчеркивает, что проявления органического дизонтогенеза в сочетании с неблагоприятной (в большинстве случаев)

социокультурной средой значительно препятствуют нормальному формированию адаптационных механизмов, особенно на начальной степени их обучения. Причинами неудовлетворительной адаптации автор считает трудности становления адекватных контактов в школьном окружении и неприспособленность к предметной и организационной стороне учебной деятельности, субъективные психологические факторы, неумение конструктивно решать возникающие противоречия, низкую активность и самостоятельность в различных видах деятельности. Потенциальными источниками школьной дезадаптации являются неблагоприятные социальные и биологические факторы: осложненные формы интеллектуального недоразвития, низкая материальная обеспеченность семей, асоциальная направленность поведения части родителей, невысокий культурный и образовательный уровень семей [3].

Наш практический опыт работы в качестве учителя и воспитателя ОКУ «С(К)О школа – интернат VIII вида № 5» г. Курска показывает, что дети с выраженными нарушениями интеллекта испытывают большие трудности в адаптации к школе, которая проходит длительнее, чем у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости и тем более нормально развивающихся детей. У большинства из них отмечается недостаточная сформированность, а в ряде случаев отсутствие познавательных интересов и познавательной активности, общеинтеллектуальных и коммуникативных умений, навыков самообслуживания, своеобразие эмоциональной-волевой сферы и личностных качеств, нарушение речевого развития, низкий уровень представлений об окружающем и невысокий когнитивный потенциал.

Наибольшие трудности дети с выраженными нарушениями интеллекта испытывают уже в первые недели адаптации к школе, так как в этот период на все новые воздействия организм ребенка отвечает значительным напряжением практически всех своих систем. Многие дети в первый месяц обучения болеют. У большей части школьников наблюдается повышенная тревожность, снижение аппетита, быстрая утомляемость, частая смена настроения, плохой сон и другие недомогания. У некоторых детей отмечается эмоционально-негативное отношение к педагогу и школе в целом, конфликтность, раздражительность, трудности установления контактов с участниками образовательного процесса. Нами было замечено, что одни дети способны адаптироваться в течение первого полугодия, а другие с трудом адаптируются в течение всего учебного года.

Для того чтобы процесс адаптации проходил более успешно для детей с выраженными нарушениями интеллекта, учителям и воспитателям

совместно с педагогом-психологом и учителем-логопедом, медицинскими работниками необходимо создать специальные условия их жизнедеятельности, способствующие снижению риска возникновения у детей школьной дезадаптации. В основе организации коррекционно-развивающей среды в период адаптации детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью, на наш взгляд, должно быть:

- детальное комплексное и целостное психолого-педагогическое изучение интеллектуального и личностного развития каждого конкретного ребенка;
- учет его индивидуальных особенностей, возможностей освоения программы;
- своевременное выявление нарушения адаптации и предупреждение его последствий;
- создание наиболее оптимальных условий, выбор адекватных форм, методов и средств обучения и воспитания, которые охватывают социокультурное, интеллектуальное, физическое, эмоциональное развитие ребенка;
- учет требований образовательной среды следующей ступени;
- соблюдение рациональной организации учебных занятий и режима;
- осуществление целенаправленной оздоровительно-профилактической и коррекционной работы на основе личностно-ориентированного подхода;
- постоянное сотрудничество ребенка со взрослыми;
- создание ситуации успеха в образовательном процессе;
- тесное взаимодействие с семьями детей на основе взаимного доверия и партнерства, оптимистической перспективы, индивидуально-направленного совместного сопровождения и помощи развитию школьника, оказания консультативной помощи и др.

Основными показателями благоприятной адаптации детей к школьному обучению можно считать сохранение их физического здоровья; включение в коллектив и установление контакта с одноклассниками и педагогами; формирование адекватного поведения, его элементарного контроля, умений поступать в соответствии с ситуацией; проявление активности в разных видах деятельности; воспитание положительного отношения к школе и всем участникам образовательного процесса; воспитание элементарной самостоятельности, санитарно-гигиенических навыков, бытовой ориентировки; развитие познавательных интересов и др.

Выводы. Таким образом, проблема адаптации детей с выраженными нарушениями интеллекта к школьному обучению является сложной и многообразной. Приспособление к новым социальным условиям у данной категории детей протекает тяжелее, чем у детей с нормальным интеллектуальным развитием и легкой степенью умственной отсталости. Вместе с тем, правильная организация коррекционно-развивающей среды способствует их успешной адаптации и позволяет предупредить возникновение школьной дезадаптации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баряева Л. Б. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программы, методические рекомендации / Л. Б. Баряева, И. М. Бгажнокова, Д. И. Бойков и др. – М. : ВЛАДОС, 2012. – 181 с.
2. Маллер А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учебн. пособие для студ. / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.
3. Махова В. М. Психическая адаптация детей с интеллектуальной недостаточностью к условиям школьного обучения : автореф. дисс...канд. психол. наук. – М., 2000. – 23 с.
4. Олигофренопедагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Под ред. Л. М. Шипицыной. – М. : Издательский центр «Академия», 2011. – С. 201–227.
5. Редлих С. М. Проблема успешности процесса адаптации учащегося в образовательном пространстве школы / С. М. Редлих, Р. Е. Пономарев // Современные наукоемкие технологии. – 2004. – № 5 – С. 51–53.

Л. А. Сосіна

КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа
м. Суми, Сумської області

МУЗИЧНО-ДИДАКТИЧНІ ІГРИ НА УРОКАХ МУЗИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ТА ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ

У статті визначено місце музично-дидактичних ігор на уроках музики та співів в початкових класах спеціальної школи, надана методика їх впровадження, обґрунтований розвивально-естетичний вплив на загальний розвиток учнів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: музично-дидактичні ігри, учнів з вадами інтелектуального розвитку, естетичне виховання.

Актуальність. «Специфіка естетичного виховання учнів спеціальної школи це процес цілеспрямованого і систематичного формування вмінь адекватно сприймати, правильно розуміти і оцінювати прекрасне у природі, мистецтві, суспільстві, а також розвиток здатності створювати гарне», стверджує С.П. Миронова.

Основою естетичного виховання на уроках музики є формування у дитини потреби естетично сприймати навколишню дійсність і твори мистецтва, залучення до сфери педагогічного впливу почуттів дитини, збагачення їх, сприяння виробленню емоційних диференціювань, розвиток пам'яті, покращення їхньої моторики, сприяння формуванню культури поведінки. Створення навколо учнів естетичної атмосфери викликає у них почуття задоволеності, спонукає до спілкування, формує інтереси і потреби.

Сенситивний період для розвитку музичних здібностей досить тривалий і починається у ранньому дитинстві. Малюк сприймає музику і реагує на неї. Під час занять на уроках музики учні отримують певні знання, які допомагають розвитку їх музичних здібностей.

Однак, повноцінне сприймання музики відбувається тільки тоді, коли дитина розуміє, про що розповідає музичний твір, і може порівняти почуте з чимось предметним, знайомим їй.

Щоб допомогти їй у цьому, доцільно на уроках музики в початковій школі та під час проведення різних форм музичної діяльності використовувати музично-дидактичні ігри.

Мета статті визначити вплив музично-дидактичних ігор у навчально-розвивальній роботі на уроках музики в початкових класах спеціальної школи.

Виклад основного матеріалу. Музично – дидактичні ігри на уроках музики в початковій школі – це, на нашу думку, домінуючий з асіб навчання, який дає змогу учням, що потребують корекції розумового та (або) фізичного розвитку, в ігровій формі комплексно сприймати музичні твори, спонукати у дітей зорову, слухову і рухову активність і тим самим розширювати їхнє сприймання не тільки музики в цілому, але й себе у всесвіті.

Створення навколо дитини на уроці музики естетичної атмосфери викликає у неї почуття задоволення, спонукає до спілкування, формує інтереси і потреби до навчальної роботи.

Відомий педагог-музикант Наталія Ветлугіна стверджує, що музично-дидактичні ігри дають змогу створити умови, які сприяють сенсорному розвитку дитини. Їх зміст, структура, ігрові дії спрямовані не тільки на планомірний і систематичний розвиток висотного, динамічного та тембрового слуху, а й на корекцію і соціалізацію зазначеної нозології дітей.

Гра – найдоступніший вид діяльності на уроках музики у початкових класах спеціальної школи. **Відмінність** музично-дидактичних ігор від інших полягає у тому, що дитина у цікавій, доступній для неї формі має

почути, розрізнити, порівняти особливості музики і скерувати свої дії відповідно до цього.

Проте є ряд особливостей, які ускладнюють реалізацію завдань під час навчання розумово відсталих учнів:

- порушення сфери сприймань, зниження здатності до прийому та переробки різних видів інформації, що є наслідком недорозвитку сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мовлення;
- бідність і нестійкість пізнавальних інтересів;
- низька активність у спілкуванні з оточуючим світом;
- стереотипність мислення і діяльності, бідність уявлень, недорозвиток абстрактної функції мислення;
- бідність і неадекватність емоцій;
- відставання у фізичному розвитку, особливо у руховій сфері.

Методика розучування музично-дидактичних ігор з учнями спеціальної школи подібна до методики розучування звичайних ігор. Вчитель музики ознайомлює дітей з правилами проведення гри, з наочними матеріалами, якщо в цьому є потреба, з музичним матеріалом, визначає основні засоби музичної виразності, уточнює завдання і пропонує учням пограти. Під час проведення гри стежить за правильністю виконання завдань та дотриманням правил гри. Після закінчення гри обов'язково підбиває її підсумок, адже як і більшість дидактичних ігор, музично-дидактична гра має ігрові правила та несе в собі дух змагання. Діти, які правильно виконували завдання, отримують винагороду: стають ведучими у грі або мають можливість першими дізнатись про щось. Наприклад, назвати кого зустрів Колобок, вибрати для себе музично-шумовий інструмент для гри в оркестрі тощо.

З урахуванням своєрідності розвитку розумово відсталих учнів роль вчителя музики спрямовується на розв'язання наступних **завдань**:

- корекція вад психічного та (або) фізичного розвитку з метою становлення особистості кожної дитини і підготовки її до самостійного життя;
- формування в учнів естетичного сприймання, вміння бачити і розуміти прекрасне у мистецтві, природі, повсякденному житті; збагачення наявного досвіду школярів естетичними враженнями; виховання у дітей сенсорної культури, особистого ставлення до сприйнятого, розвиток естетичного смаку, привчання школярів до морально-естетичних оцінок і правильних, аргументованих суджень;
- розвиток і вдосконалення емоційної сфери учнів, стимулювання у них естетичних почуттів і переживань (задоволення, радість, захоплення

тощо) як адекватної реакції на красу природи, твори мистецтва чи навколишнє середовище;

- сприйняття розвитку елементарних творчих здібностей і доступних розумово відсталим дітям хужожніх навичок (в галузі співів, хореографії, ритміки тощо).

Відомий педагог, доктор педагогічних наук Олександра Усова називала музично-дидактичні ігри провідним **засобом музичного виховання**.

Як під час будь-якого іншого процесу засвоєння нового матеріалу, проводячи музично-дидактичні ігри, педагог повинен керуватися **принципом від простого до складного**.

Учні підготовчого та 1 класів не зможуть самостійно виконати складні завдання такі, наприклад, як поплескування ритму поспівки. Але й старшим учням, які не мають певних навичок теж буде складно впоратись з цим. Отже, добираючи музично-дидактичні ігри, ми поступово ускладнюємо завдання. Підчас розучування гри учні виконують певне музично-сенсорне завдання, в якому надалі вправляються завдяки систематичному проведенню цієї або іншої гри з такою самою метою. Тільки після того, як відповідна музично-сенсорна навичка сформувалась, можна ускладнювати завдання.

Завдання до музично-дидактичних ігор відповідно до віку учнів початкових класів спеціальної школи

Підготовчий – 1 класи:

Учити сприймати:

- висоту звуків: розрізняти контрастні за висотою звуки малої, першої, другої октав;
- ритм: розрізняти та відтворювати прості ритмічні малюнки, що складаються з половинних та четвертних нот;
- тембр: розрізняти за звучанням брязкальця, дзвіночки, бубон, піаніно;
- динаміка: розрізняти контрастні за звучанням твори (голосно – тихо).

2 – 3 класи (I – II відділення), 4 клас (II відділення)

Учити сприймати:

- висоту звуків: розрізняти виразні можливості інтервалів квінта, секста, октава;
- ритм: розрізняти акценти як засіб виразності у музиці на прикладі з четвертними нотами; розрізняти звучання простих, ритмічних малюнків;

- тембр: розрізняти виразність звучання контрастних інструментів (дзвіночків, дудочки, піаніно), а також маракасів, ксилофону, флейти;

- динаміка: розрізняти виразні можливості двох динамічних відтінків (голосно – тихо).

4 клас (I відділення)

Учити сприймати:

- висоту звуків: розрізняти виразні можливості інтервалів від кварта до прими, тризвуччя мажорного і мінорного ладу, послідовність трьох – п'яти ступенів;

- ритм: розрізняти більш складні ритмічні малюнки;

- динаміку: розрізняти динамічні відтінки (голосно, помірно голосно, тихо, помірно тихо);

- тембр: порівнювати за звучанням такі музичні інструменти як скрипка, труба, барабан, баян, бандура.

Основною умовою засвоєння матеріалу і розвитку музично-сенсорних здібностей учнів є систематичність проведення таких ігор. Це викликає у дітей стійкий інтерес до музики, до самих завдань. Після того, як діти засвоїли декілька музично-дидактичних ігор, що поєднуються однією темою або мають спільні завдання, доречно провести «Час дозвілля», який у спеціальній школі проходить 1 раз на місяць. Такий захід не потребуватиме великого напруження ні з боку дітей, ні з боку вчителя музики, адже всі ігри вивчалися поступово і систематично.

Наприклад, у підготовчому та 1 класах учні знайомляться з дитячими музичними інструментами: барабаном, бубуном, сопілкою. До цього вони вже знали про брязкальця, дзвіночки, дзигу. Вивчивши ці інструменти можна провести розвагу «Відгадай на чому граю» під час «Часу дозвілля» в початкових класах.

Для розвитку сприймання ритму достатньо двох-трьох хвилин на початку уроку, щоб провести гру «Повтори за мною».

Класифікація музично – дидактичних ігор

Музично-дидактичні ігри можна умовно розділити на **три групи** :

- настільні;
- наближені до рухливих ігор;
- подібні до хороводних.

I. Настільні музично-дидактичні ігри мають на меті:

- дати учням можливість визначити різний характер музики (гра «Весело – сумно», «Сонечко і хмаринка»);

- розвинути в учнів вміння розрізняти музичні жанри (гра «Пісня, танець, марш», «Добери Музику», «Чий це марш?»);
- дати уявлення про зміст музики музичного твору, про музичні образи («Впізнай казку», «Добери картинку» та засоби музичної виразності («Сходинки», «Хто до нас в гості прийшов?»).

Насамперед такі ігри спрямовані на розв'язання сенсорних завдань, а вже потім на виконання ігрових дій.

II. Музично-дидактичні ігри, наближені до рухливих спрямовані на виконання сенсорних завдань та на ігрові дії з елементами змагання. Залежно від завдань, які ставить вчитель музики, проводячи ту чи іншу гру, можливе домінування сенсорних або ігрових дій. Наприклад, у грі Олени Тілічеєвої «Тихіше – дужче в бубон бий» залежно від того, як діти співають, вчитель або дитина грає в бубон. Така гра допомагає дітям опанувати голосом динамічні відтінки, розвивати увагу, пам'ять, спонукає дітей порівнювати мелодію за звучанням і діяти відповідно.

III. Музично-дидактичні ігри, які за своїм характером подібні до хороводних ігор, відрізняються тим, що в них можуть брати участь всі учні класу одночасно або підгрупи учнів. Наприклад, у грі Олени Тілічеєвої «Здогадайся, хто співає» всі діти стоять по колу.

Одна дитина, яку вибрали за допомогою лічилки або за вказівкою вчителя, знаходиться в центрі кола. Учні, взявшись за руки, хороводним кроком йдуть по колу і співають: «Таня, зараз в лісі ми, ми гукаємо тобі, оченята ти заплющ сміливіш, хто гука тебе назви ти скоріш». Хоровод зупиняється, учень з кола, якого визначає вчитель, проспівує ім'я учня, що стоїть у центрі кола. Останній із заплющеними очима має визначити за тембром голосу, хто його кличе.

Особливу роль у музично-дидактичних іграх відіграють музичні твори, які є основою для проведення ігор. Це мають бути високохудожні твори, що відповідають естетичним вимогам і викликають у дітей інтерес.

Висновок. Музично – дидактичні ігри цікаві і доступні для учнів спеціальної школи. Вони є підґрунтям сенсорного розвитку дитини, на якому будується весь музичний розвиток.

Вони розвивають творчі здібності учнів з вадами інтелектуального розвитку, активізують дитячу фантазію, спонукають учнів до видів колективної та індивідуальної музичної діяльності. Все це сприятиме підвищенню естетичної активності учнів, надає змогу зважено підійти до своїх можливостей, повірити у свої сили.

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

У статті розглядається історичний аспект проблеми екологічного виховання розумово відсталих учнів, підкреслено його корекційну спрямованість, засвідчено досить обмежений обсяг напрацювань і здобутків у цій галузі.

Ключеві слова: екологічне виховання, розумово відсталі діти, корекційне навчання, природознавчий матеріал.

Актуальність. Питання екологічного виховання, з одного боку, належать до відносно нових у корекційно-методичній науці. Це стосується і самого гуманістичного, духовного спрямування викладання природознавчих дисциплін, обумовленого панівною наразі екоцентричною суспільною парадигмою розвитку, і використовуваної термінології. З іншого боку, потреба виховання любові до природи, бажання оберігати та примножувати її питомі багатства, естетично сприймати традиційно обговорювалася в спеціальній педагогічній, психологічній, методичній науці, її важливість та актуальність повсякчас зауважували науковці, які присвячували свої праці методиці виховання. На сьогодні ж екологічні проблеми виходять на перший план у всіх галузях науки і освіти, підпорядковуючи собі зокрема й різні ланки організації корекційно-виховного процесу в спеціальній загальноосвітній школі, вимагаючи уваги до себе саме в такому екоцентричному тлумаченні.

Виклад основного матеріалу. Упродовж останнього десятиліття в Україні активно досліджуються проблеми екологізації освіти в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. При цьому в спеціальній педагогіці й психології України питання екологічного виховання, становлення екологічної культури, свідомості, мислення тощо розумово відсталих учнів предметом окремого дослідження не поставали, тож, і вагомих напрацювань у цій галузі наразі не зауважено, хоча, безсумнівно, питання природоохоронного виховання та екологізації освіти в допоміжних школах дотично до інших наукових проблем висвітлено в доробках українських дослідників і минулого, і сучасності.

Результати наукових пошуків засвідчують, що перелік українських дефектологів, праці яких сьогодні можна тлумачити як дотичні до екологічної проблематики, відкривають імена професорів А. П. Володимирського (1875–1936), А. М. Гольдберг (1913–1985),

П. Г. Мельникова (1882–1948), І. П. Соколянського (1889–1960), О. М. Щербини (1874–1934); доцентів О. І. Скороходової (1914–1982), О. М. Смалюги (1893–1957), Р. Г. Краєвського (1897–1982) та інших відомих українських науковців кінця XIX – початку XX ст. Провідною ідеєю, яку вони одностайно обстоювали, розробляючи різні напрями дефектологічної науки, була доцільність «природознавчого підходу» до дитини з недоліками психофічного розвитку, що для деякого з учених спричинювала репресії та переслідування з боку влади. На теоретичні положення цих українських науковців почасти посилалися відомі зарубіжні та російські колеги.

Вочевидь, що тлумачення «природознавчого» підходу в педагогіці А. П. Володимирського, І. П. Соколянського, О. М. Щербини та ін. не мало безпосереднього стосунку до викладання природознавства чи природоохоронного виховання учнів, однак обстоювані ними теоретичні положення нині відображаються в популярній у спеціальній педагогіці теорії екологічного підходу до «особливої» дитини. З огляду на необхідність зв'язку проголошуваних учням теоретичних екологічних положень та демонстрації їх практичного втілення в процесі навчання ця теорія видається необхідним компонентом організації процесу формування екологічної культури учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл, що дозволяє інтерпретувати праці цих українських науковців минулого як передумови сучасного процесу цілісного екологічного виховання розумово відсталих дітей.

Наступний важливий в плані розвитку теоретико-практичних основ екологічного виховання в нашій країні етап знаменується педагогічною діяльністю видатного українського педагога В. О. Сухомлинського (1918–1970 гг.), який приділяв значну увагу вихованню природою, зокрема й розумово відсталих учнів. Талановитий педагог не уявляв розвиток мовлення учнів і без активного спілкування з природою і радив найчастіше проводити з дітьми екскурсії у ліс, на річку, поле, луг, – зауважує сучасна дослідниця творчості педагога С. В. Іноземцева. Описуючи шляхи залучення розумово відсталих дітей до краси природи, В. М. Синьов високо оцінює досвід В. О. Сухомлинського щодо виховання та розвитку «особливих» дітей засобами природи, указує, що видатний педагог називав її нічим незамінним джерелом їхнього емоційного розвитку, емоційної культури [4].

Досліджуючи форми й методи природоохоронної роботи в Павлівській школі, М. І. Ситник виокремлює основні її організаційні напрями – навчальну й позанавчальну форми; духовно-споглядальний,

науково-самоосвітній і практично-конструктивний характер змісту цієї роботи. За результатами вивчення методів природоохоронної роботи дослідниця зауважує, що видатний педагог застосував як традиційні (екскурсію, казки про природу, природні свята та ін.), так і нестандартні методи: уроки мислення в природі, «Куточки краси», слухання музичних творів про явища природи, створення фантастичних порівняльних образів, розв'язування задач з живого задачника природи, творчі малюнки предметів та явищ природи, спілкування з природою як засіб пізнання і співпереживання, у якому чільне місце посідала праця учнів, безпосередньо пов'язана з практичною діяльністю з охорони природи.

Л. М. Фенчак дійшла висновку, що В. О. Сухомлинський практично створив систему екологічного виховання школярів, основними компонентами якої були природовідповідність, заняття на лоні природи та природоохоронна діяльність. Хоча науковець і не використовував терміну «екологічне виховання», його погляди, на думку дослідниці, є фундаментом науково-теоретичного обґрунтування екологічної освіти молоді.

Відтак теоретичне вивчення проблем природоохоронного виховання в допоміжній школі України, так же, як і в Росії, Білорусії та ін., розпочалося від повоєнних років і мало здебільшого вузькодисциплінарний характер (Т. Є. Титовець), тобто пов'язувалося з вирішенням методичних проблем викладання природознавчих дисциплін, насамперед природознавства й географії.

1955 роком датовано повоєнну працю, присвячену натуралістичному навчанню й вихованню учнів допоміжних шкіл, – «Організація та проведення екскурсій в природу і сільське господарство в допоміжній школі». Її автор – професор Д. Л. Сергієнко – один із фундаторів юннатівського руху в Україні, директор Республіканської станції юних натуралістів упродовж 25 років.

До завдань роботи на станції зокрема включалися і питання природоохоронного виховання. Так, Н. В. Постоюк – дослідниця науково-творчої спадщини Д. Л. Сергієнка – зазначає, що в 1934 – 1940 рр. учнями з юннатських гуртків спільно з ученими і фахівцями сільського господарства проводилася значна активна робота в хатах-лабораторіях, здійснювалося шефство над молодняком сільськогосподарських тварин, у центрі уваги було питання охорони природи, насадження садів, лісів тощо.

Дослідники цього етапу юннатівського руху в Україні зауважують, що станом на 1940 рік в Україні працювало 4 тисячі гуртків юннатів, які об'єднували 45 тисяч учнів. За результатами наукових пошуків

В. В. Вербицького, Д. Л. Сергієнко разом зі своїми вихованцями заклали на станції сад із понад 50-ма сортами плодових дерев, дендрологічний парк, парники, квітники, збудували крільчатник і пташник, метеорологічний майданчик. Усе це проходило в межах роботи учнів, зокрема й розумово відсталих, у гуртках юних овочівників, садівників, метеорологів, кролівників, птахівників, квітникарів.

У доробку відомого українського науковця, присвяченому натуралістичному вихованню учнів допоміжних шкіл, окреслюються основні організаційні положення щодо проведення екскурсій із розумово відсталими дітьми, подається їх класифікація, структурні та методичні особливості, сформульовано рекомендації щодо місця та тематичного спрямування екскурсій залежно від віку розумово відсталих підлітків (5–8 кл).

Наступним кроком у розвитку питань екологічного виховання на уроках природознавчого циклу в допоміжній школі України став навчальний посібник В. І. Бондаря «Шляхи підвищення ефективності засвоєння природничих знань учнями допоміжної школи» (1969). У ньому автор приділяє увагу методично-корекційним питанням формування в розумово відсталих учнів блоку природничих уявлень і понять, проте, дотично до цього, наголошує і на необхідності виховувати в таких учнів поважне ставлення до природи, бажання охороняти її: «Програма з природознавства ставить перед допоміжною школою завдання сприяти загальному розвитку учнів, зокрема корекції недоліків розумового розвитку; забезпечити правильне розуміння явищ природи, попереджати виникнення в учнів неправильних уявлень про явища природи; виховувати в них любов до природи і бережливе ставлення до неї; формувати в учнів уміння уміння і навички вирощування й догляду за рослинами» [1].

У 1975 році в дисертаційному дослідженні «Освітньо-корекційне значення використання самостійної роботи учнів на уроках географії в допоміжній школі» В. С. Лікий практично не торкається питань природоохоронного виховання розумово відсталих учнів, зауважуючи лише необхідність його організації у процесі самостійної роботи розумово відсталих школярів, проте глибше цю тематику не розвиває і прикладів виховного впливу географічного матеріалу на стимулювання природоохоронних установок учнів не наводить.

Докладну характеристику уроків природознавства в допоміжній школі, а також методичні рекомендації щодо організації на них якісного корекційно-розвиткового процесу подали В. М. Синьов та Л. С. Стожок у праці «Корекційна робота на уроках географії та природознавства у

допоміжній школі» (1977 р.). Науковці зокрема вказали, що «корекційні цілі викладання предметів природничо-географічного циклу можуть бути досягнуті лише за умови дотримання спеціальних вимог до уроків із цих предметів на всіх етапах опанування школярами природничого та географічного матеріалу» [2].

На відміну від попередніх, у цьому доробку вміщено системний виклад методики навчання географії та природознавства в допоміжній школі, а також обґрунтовано важливість паралельної із засвоєнням навчального матеріалу цих дисциплін спеціальної організації виховного впливу природних матеріалів, речовин, явищ і станів на емоційну сферу розумово відсталого учня. Так, В. М. Синьов указує, що задля досягнення більшого виховного ефекту на цих уроках із різних видів наочного матеріалу перевагу слід надавати природній натуральній наочності, а Л. С. Стожок зауважує, що виховні аспекти викладання природознавства в допоміжній школі використовуються далеко не повністю, не враховується близькість змісту цього предмета до життя і практики, до природи, що оточує дитину [2].

Серед показників засвоєння розумово відсталими учнями природознавчих знань Л. С. Стожок зокрема вказує і «розуміння прикладного значення природознавчих знань та їх практичної спрямованості» [2]. До того ж задля повноти виховного впливу на учнів з особливими освітніми потребами дослідниця обстоює важливість ознайомлення з певним природним матеріалом на основі практичного вивчення та дій із ним у сполученні з розумовими операціями, а також поділяє практичні дії з природним матеріалом на такі: аналізувальні; інтегративні, що передбачають систематизацію та класифікацію живих об'єктів; пошукові, які сприяють кращому розумінню прихованих внутрішніх властивостей об'єктів чи процесів, а також причинних зв'язків між ними; ілюстративні (забезпечують предметну співвіднесеність знань) [2].

В. М. Синьов та Л. С. Стожок виокремлюють і описують основні види робіт учнів корекційних шкіл на уроках природознавчого циклу: спостереження за природою і погодою, фіксування змін у них, заповнення календарів природи, вправи з опорою на карту і план (орієнтування, вимір відстаней), схематичні замальовки (форми поверхні землі, будова квіткові рослини), різні досліди і лабораторні роботи (очищення води, пророщування насіння, визначення течії струмка), вирощування декоративних рослин, робота на пришкольній ділянці і т. п. [2].

Отже, посібники В. І. Бондаря «Шляхи підвищення ефективності засвоєння природничих знань учнями допоміжної школи» та В. М. Синьова

і Л. С. Стожок «Корекційна робота на уроках географії та природознавства у допоміжній школі» є наступними помітними віхами в українських історичних витоках екологічного виховання розумово відсталих учнів на уроках природознавства.

Надалі в плані дотичності до питань природоохоронного виховання розумово відсталих учнів у вітчизняній науці хронологічно простежується низка дисертаційних досліджень кінця XX – початку XXI ст.: В. О. Липа «Використання символічної наочності в навчанні географії учнів допоміжної школи» (1982), Л. А. Співак «Корекційна спрямованість фенологічних спостережень в старших класах допоміжної школи» (1989), С. О. Дубовський «Систематизація знань учнів старших класів допоміжної школи (на матеріалі географії)» (1995), Малюхова Н. І. «Особливості конкретизації уявлень слабозорих розумово відсталих учнів про оточуючий світ (на основі їх предметно-практичної діяльності)» (1999), Мякушко О. І. «Психологічні особливості засвоєння природничого матеріалу молодшими школярами з порушенням мовленнєвого розвитку» (2005), Дробот Л. С. «Формування санітарно-гігієнічної культури в розумово відсталих учнів у процесі навчання соціально-побутового орієнтування» (2006), Блеч Г. О. «Дидактичні умови забезпечення якості знань з природознавства у розумово відсталих учнів».

Змістовий аналіз цих досліджень щодо наявності та ступеня розробки в них проблем формування екологічної культури розумово відсталих учнів під час опанування ними природничого матеріалу засвідчує, що їх представленість збільшується, хронологічно пропорційно до змін суспільної парадигми з антропоцентричної на екоцентричну, тобто у напрацюваннях 80–90-х рр. минулого століття цим питанням приділяється значно менше уваги, ніж у працях від 2000 року, автори яких уже не лише згадують про доцільність екологічного виховання під час викладання природознавчого матеріалу, але й пропонують конкретні шляхи його організації.

Серед українських видань кінця минулого століття, що стосуються викладання природознавчих дисциплін у спеціальних школах, слід також указати науково-методичний посібник В. О. Липи «Зміст та корекційна спрямованість вивчення географії в допоміжній школі» (1996), де автор, не відходячи від педагогічних традицій корифеїв української дефектологічної науки (В. І. Бондар, В. М. Синьов та ін.), дещо осучаснює методику викладання географічного матеріалу і, відповідно, звертає більше уваги на питання природоохоронного виховання учнів [3].

Вагомим кроком у зверненні спеціальної педагогіки та методики корекційного навчання до питань екологічного виховання стали методичні рекомендації Л. С. Стожок «Екологічне виховання учнів допоміжних шкіл» (1991 р.), що вміщують основні поняття екологічного виховання, їх дефініції та традиційні форми й методи становлення в розумово відсталих учнів. Переважно ці рекомендації ґрунтуються на відпрацюванні в розумово відсталих школярів природознавчих умінь і навичок, практичними завданнями трудового характеру в природі чи із природним матеріалом [5].

Узагальнивши ці та інші напрацювання з екологічного виховання в допоміжній школі, колектив авторів – Я. П. Дідух, О. Т. Крижанівська, О. Т. Попович, Ю. О. Войтюк – розробили методичні рекомендації для вчителів спеціальних навчальних закладів «Екологічна стежка» (2001 р.), у яких подали докладну характеристику цього методу екологічного виховання, його різновиди, порядок застосування та методичні поради для кожного з етапів запровадження, конкретизувавши наведені теоретичні положення в практичному додатку – розробках занять на екологічній стежці.

Одним із останніх серед видань, присвячених питанням екологічного виховання учнів з особливими потребами, став посібник сучасної української дослідниці В. А. Ковальчук «Формування у дошкільників з порушенням інтелекту початкових елементів екологічної культури» (2008), у якому автор, спираючись на сучасні напрацювання в галузі екологічної освіти й виховання дошкільників, які розвиваються в межах норми, окреслює особливості становлення цього освітнього феномену в розумово відсталих дітей.

Отже, огляд передумов та витоків в Україні екологічного виховання розумово відсталих підлітків засвідчує, що упродовж XIX–XX століть питання формування в них природоохоронних установок розглядалося лише дотично до інших наукових проблем, зокрема в межах «природознавчого підходу» в педагогіці В. А. Володимирського, І. П. Соколянського, О. М. Щербини та ін., а також супроводжувало різноаспектні дослідження з методик корекційного навчання природознавства та географії. При цьому в представленості в цих дослідженнях екологічного складника спостерігається позитивна динаміка, що хронологічно наслідує зміни суспільної парадигми розвитку – від антропоцентричної, алярмістської до екоцентричної, природоохоронної.

Аналогічно наразі відбувається становлення основ екологічного виховання розумово відсталих учнів і в сусідніх державах, зокрема досить ґрунтовно й науково виважено описано витoki та основні етапи історії

становлення екологічної освіти в допоміжній школі Росії, що їх можна вважати спільними для всіх пострадянських країн, у дисертаційній роботі І. А. Гребеннікової, присвяченій екологічному вихованню молодших школярів, що страждають на розумову відсталість.

За результатами наукових розвідок дослідниці, передумови екологічного виховання дітей із особливими потребами містяться в роботах радянських дефектологів В. В. Воронкової, О. М. Граборова, Т. М. Головіної, А. Г. Григор'янц, В. А. Грузинської, Г. М. Дульнева, І. Г. Єременка, Т. М. Ліфанової, В. Г. Петрової, Т. І. Пороцької, В. О. Постовської, І. А. Сквирської, А. В. Усвайської, О. Д. Худенко та ін. Дослідниця зауважує, що ці та інші науковці вказували на корекційну спрямованість предметів природозначого циклу, відмічали їх виховне значення і так чи інакше торкалися проблем природоохоронного виховання школярів із порушеннями інтелекту.

Крім того, ретроспективний аналіз методичних та педагогічних наукових праць дозволив І. А. Гребенніковій виявити, що в спеціальній педагогіці 50 – 80-х років ХХ століття термін «екологія» не використовувався, замість нього використовувалися дефініції «природоохоронне виховання», «виховання любові до природи», «виховання бережливого ставлення до природних ресурсів» і т.ін. Лише наприкінці ХХ століття підвищився інтерес до цього напрямку освіти та виховання в спеціальній загальноосвітній школі і відповідно наразі, підсумовує автор, він проходить етап становлення.

Висновки. Не можна не погодитися із цим висновком російської дослідниці, тим більше, що наведений вище огляд українських витоків та сучасного стану екологічної освіти й виховання в наших спеціальних загальноосвітніх школах засвідчує досить обмежений обсяг напрацювань і здобутків у цій галузі. У результаті, одним із недоліків сучасної допоміжної школи в Україні, що потребують нагального вирішення, В. О. Липа називає хиби екологічного виховання: «У деяких класах недостатньо організована, якщо взагалі не відсутня, робота з охорони природи – екологічне виховання» [3].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В.І. Шляхи підвищення ефективності засвоєння природничих знань учнями допоміжної школи: навч. посібник. К. : Рад. Школа, 1969.
2. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / В.Н. Синёв, Л.С. Стожок; Мин-во просвещения УССР. – К.: Рад. Школа, 1977. – 86 с.
3. Липа В.О. Зміст та корекційна спрямованість вивчення географії у допоміжній школі: Науково-методичний посібник – К.: ІЗМН, 1996. – 52с.

4. Синёв В.Н. Психологические вопросы коррекционной работы на уроках географии // Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / под. ред. Ж.И. Шиф, В.Г. Петровой, Т.Н. Головиной. – М. : Педагогика. 1980. – С. 24-30, 123-154.

5. Стожок Л.С. Экологическое воспитание учащихся вспомогательной школы // Методические рекомендации. – К.: РУМК, 1991. – 26с.

А. В. Цикурова-Беседіна

Донбаський державний педагогічний університет,
Науковий керівник – докт. пед. наук,
професор **І. В. Дмитрієва**

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ПРИ ПРОВЕДЕННІ УРОКІВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ

Стаття присвячена проблемі морально-естетичного виховання розумово відсталих учнів на уроках художньо-естетичного циклу, визначені її основні тенденції і складові, теоретично обґрунтовано сутність процесу морально-естетичного виховання в системі уроків художньо-естетичного циклу з огляду на його місце в системі загальної і спеціальної освіти.

Ключові слова: морально-естетичне виховання, уроки художньо-естетичного циклу, розумово відсталі учні, морально-естетичні якості.

Актуальність проблеми. Соціальні зміни, притаманні сьогоденню, відбуваються не лише в економіці, але й в розвитку духовності громадян сучасного суспільства. Сучасний рівень розвитку нашого суспільства піднявся на такий ступінь етичної зрілості, коли моральні норми виправдовують і виконують своє призначення тільки у взаємодії з естетичними початками. В той же час функції естетичного виховання членів суспільства не виявляються з достатньою ефективністю без органічного засвоєння морально-естетичних норм. Тому одним з важливих завдань школи в умовах національного відродження України є виховання гармонійної, духовно багатой та національно свідомої особистості. Високий рівень морально-естетичного розвитку дітей допоможе їм у майбутньому зрозуміти і оцінити красу природи, красу людини, красу Батьківщини [1].

Проблема морально-естетичного виховання досліджувалась і продовжує розроблятися представниками різних наук. Теоретичні аспекти проблеми морально-естетичного виховання дитини у загальній психології та педагогіці розкриваються у працях І. Беха, Л. Божович, В. Асмолова, Х. Габраль, М. Гагаріна, М. Генік, О. Гончаренко, С. Горбенко, І. Мар'єнка, В. Москальця, М. Стельмахович, Л. Степаненко та ін. У більшості з них розглядаються питання сутності, механізмів, складових морально-

естетичного становлення особистості. Проведена також значна кількість досліджень присвячених шляхам формування в учнів моральних та естетичних поглядів, де розглядаються теоретичні основи та зміст морально-естетичного виховання.

Всі вони сходяться на думці, що гуманність, доброта, щирість, любов до Батьківщини, до природи, шанування батьків, гостинність і працелюбність, співчуття, милосердя – це морально-естетичні якості, які школа повинна виховати в учнів. Розглядаючи взаємозв'язок морального та естетичного виховання, ми виявляємо при цьому внутрішню спорідненість, суттєву єдність етичної і естетичної сфер у відносинах особистості до наслідків культурно-історичного процесу, до оточуючого середовища. З гуманістичної точки зору, прекрасним є те, що духовно підносить людину і робить її шляхетною. Якщо моральне внутрішньо не пов'язане з прекрасним, тоді естетичне не може бути визначене морально добрим. Розвиток особистості можливий лише при урахуванні взаємодії цих сторін виховання, коли міжособові відносини передбачають своє становлення не тільки через осмислення вірності вчинку, відповідності його моральним потребам суспільства, але й через естетичне переживання його краси і довершеності [2].

Мета статті постає у розкритті можливостей ефективного використання уроків художньо-естетичного циклу для морально-естетичного виховання розумово відсталих учнів.

Виклад основного матеріалу. У молодшому шкільному віці у свідомості нормально розвинутих учнів відбувається формування наочно-образної картини світу і морально-естетичної позиції особи, яка визначає відношення дитини до соціального оточення і до самої себе. Яскравість і чистота емоційних реакцій обумовлюють глибину і стійкість вражень, що отримуються дитиною. Звідси переважно умоглядне, без предметної роздробленості тлумачення світу, що розглядається в його цілісності. Дитина шкільного віку починає також виявляти цікавість до світу людських відносин і знаходити своє місце в системі цих стосунків, її діяльність приймає особову природу і починає оцінюватися з позицій законів, прийнятих в суспільстві [1; 2]. Морально-естетичне виховання учнів – це спільна діяльність школи і сім'ї з формування стійких морально-естетичних якостей, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів естетики і моралі.

У сучасних умовах особливого значення набуває процес морально-естетичного виховання дітей з вадами розумового розвитку спеціальному

загальноосвітньому навчальному закладі. Як зазначають А. Белкін, В. Бондар, Н. Буфетов, О. Вержиківська, І. Дмитрієва, І. Єременко, А. Капустін, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет та ін., для учнів з вадами розумового розвитку характерні низький рівень розуміння морально-естетичних норм, труднощі в оцінюванні моральних і естетичних якостей особистості, зниження регулюючої ролі інтелекту в поведінці. Порушення розвитку пізнавальної діяльності й емоційно-вольової сфери ускладнює формування в розумово відсталих учнів змісту морально-естетичних цінностей, проте не змінює загальної соціальної спрямованості виховного процесу в допоміжній школі. Виховання цих дітей ґрунтується на тому, що водночас з вадою виникають і компенсаторні можливості для подолання її наслідків.

У допоміжній школі система морально-естетичного виховання загалом реалізується в навчально-виховному процесі, що здійснюється на уроках та в позанавчальний час. Школа сприяє збагаченню почуттєвого досвіду розумово відсталих учнів, формуванню в них здатності до морально-естетичного сприймання, осмислення, співпереживання.

На систему навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку покладаються нові завдання – оновлення соціальних пріоритетів, формування нових життєвих компетенцій, посилення гнучкості й мобільності соціальної поведінки, підготовленості до життя та діяльності в соціумі. Все це висуває високі вимоги до інтелектуального рівня особистості, потребує її вдосконалення через освіченість, різносторонність, комунікабельність. Тому особливе місце серед навчальних дисциплін посідають уроки художньо-естетичного циклу, а серед них особливого значення набувають – музика, образотворче мистецтво, читання, які максимально впливають на розвиток інтелектуальних, емоційно-чуттєвих, ціннісних компонентів морально-естетичної свідомості та елементів художньо-творчої діяльності розумово відсталих учнів. Уроки художньо-естетичного циклу сприяють прийняттю учнем більш високої системи цінностей, які засвоюються переживанням, а не логічним розумінням та запам'ятовуванням.

Для дисциплін художньо-естетичного циклу (читання, музика, образотворче мистецтво) у рамках роботи спеціальної школи відводиться лише одна година на тиждень, а це при урахуванні важливості цих предметів для морально-естетичного виховання, а також розвитку емоційно-чуттєвої сфери та морально-естетичних почуттів. Хоча предмети художньо-естетичного циклу посідають особливе місце серед навчальних дисциплін, саме завдяки особливостям свого впливу на дитину (чуттєва

безпосередність, ідейна спрямованість, спонукальна сила, естетична виразність, створення емоційного контакту з творами, збагачення емоційно-особистісного досвіду школяра) [4]. Розглянемо детальніше вплив цих предметів для морально-естетичного виховання особистості дитини з вадами розумового розвитку.

Художня література є найбільш освоєним засобом морально-естетичного розвитку учнів з вадами розумового розвитку. Читання художніх творів (оповідань, казок, віршів ліричного характеру), організація самостійного читання, складання переказів, творів, різноманітні творчі роботи, сприяють формуванню уміння розуміти морально-естетичні цінності, розвитку морально-естетичних емоцій, морально-естетичного ставлення до дійсності та мистецтва. У «Концепції мовної та читацької освіти учнів допоміжної школи» [3] до основних завдань мовної освіти включено і завдання морально-естетичного спрямування, як-то:

- виховання моральних якостей;
- корекція естетичного сприймання шляхом розвитку емоційної чутливості;
- формування морально-естетичних почуттів, виховання засобами літератури любові до України, пошани до минулого й сьогодення її народу, та розвиток почуття прекрасного;
- навчання сприймати літературний твір як явище мистецтва;
- прищеплення любові до читання шляхом формування читацьких інтересів.

«Художні твори, – зазначено в Концепції, – мають плекати в розумово відсталих учнів повагу, розвивати культуру почуттів, формувати емоційну сферу, виховувати високогуманних громадян».

Значний морально-естетичний виховний потенціал мають уроки образотворчого мистецтва. Це зумовлено як самою природою сприймання образотворчого мистецтва, так і тим, що образотворча діяльність є однією з найдоступніших для розумово відсталих учнів форм творчості. Заняття з образотворчого мистецтва дають можливість ефективно розвивати в учнів почуття прекрасного, формувати уявлення про візуальне мистецтво, розвивати адекватне емоційне морально-естетичне ставлення до предметів і явищ навколишнього світу і творів образотворчого мистецтва [4]. Істотний вплив на морально-естетичний розвиток розумово відсталих учнів справляють картини, художні ілюстрації.

Разом із тим під впливом корекційно-виховної роботи у розумово відсталих учнів розширюється сфера чуттєвого пізнання. На основі розвитку

мислення і мовлення створюються передумови для формування елементарних морально-естетичних суджень. Ефективними прийомами, спрямованими на послідовний розвиток емоційної чуйності, пізнавальної активності, творчої самостійності учнів у роботі з творами образотворчого мистецтва можуть бути такі:

- порівняння репродукції однієї тематики;
- зіставлення зразків різних видів мистецтва (живопис, література, музика), що співпадають за загальним емоційним настроєм;
- словесне малювання картини;
- добір слів-синонімів, що визначають настрій героїв;
- добір узагальнюючої назви до картини та ін.

Уроки музики та співів у вихованні розумово відсталих учнів відіграють особливу, нічим не заміниму роль, і ця особливість витікає передусім з тієї обставини, що будь-який витвір мистецтва в самому собі містить морально-естетичний початок. Музика в пласті мистецтва займає особливе місце завдяки її комплексній дії на людину. Багатовіковий досвід і спеціальні дослідження показали, що музика впливає і на психіку, і на фізіологію людини, що вона може чинити заспокійливу і збудливу дію, викликати різні емоції. У зв'язку з цим можна говорити про важливість музичного виховання особи, його значення для розвитку загальних психічних властивостей, таких як мислення, уява, увага, пам'ять, воля; для емоційної чуйності, душевної чуйності; ціннісних ідеалів, в системі виховання особи в суспільстві.

Музиці належить чи не найважливіша роль у керівництві почуттями та настроями дитини. Заняття музикою створюються об'єктивні умови для розвитку музичного сприймання та художніх здібностей. Для розумово відсталих учнів ця обставина набуває великого значення. Заняття музикою, за словами С. Миловської, є важливим елементом морально-естетичного розвитку розумово відсталих учнів, мають велике корегувальне значення, позитивно впливають на розвиток пізнавальної активності учнів, удосконалюють моральні якості особистості, благотворно позначаються на емоційній сфері, сприяють цікавому і захопливому заповненню дозвілля, створюють умови для розвитку художніх здібностей. Емоційні реакції на музичні твори в учнів допоміжної школи порівняно з їхніми однолітками, що розвиваються нормально, є загальними і недиференційованими. Емоційний відгук виражається частіше за все у формі радощів чи суму, а більш тонкі нюанси почуттів виявляються дуже рідко. Особливості музичного мистецтва, його художньо-образна природа відповідає

якнайкраще особовим потребам дитини з вадами розумового розвитку. Це визначає педагогічний потенціал і значущість предметів художньо-естетичного циклу в допоміжній школі.

Серед найважливіших завдань для виховання гармонійно розвиненої особистості, на уроках художньо-естетичного циклу в рамках роботи допоміжної школи, повинні бути виконані наступні:

- залучити учнів до пошуку, дослідництва краєзнавчого матеріалу;
- збагатити знання про декоративно-прикладне мистецтво українців;
- розвинути інтерес учнів до пісні, танцю – духовної основи життя народу;
- розвивати творчі здібності учнів; корегувати емоційно-вольову та пізнавальну сферу;
- розвиток інтересу до вокальної діяльності та художньо-емоційне виконання пісень;
- виховувати інтерес та любов до музики, емоційну чутливість через свою фізичну участь в ній;
- виховувати позитивні якості особистості, морально-етичні погляди, можливість самоствердження та самовираження.

Серед принципів, яких слід дотримуватися у процесі морально-естетичного виховання розумово відсталих учнів на уроках художньо-естетичного циклу можна назвати такі:

- гуманізацію та демократизацію виховного процесу, що передбачає рівноправність, але різнообов'язність учасників педагогічної взаємодії, їх взаємоповагу, переважаючу діалогічність взаємодії, що викликає у учнів позитивну налаштованість на урок та вчителя, відкритість до сприймання громадянських цінностей: щирості, доброти, справедливості тощо;
- самоактивність та саморегуляцію, що сприяють розвитку у вихованців суб'єктивних характеристик, формують здатність до критичності й самокритичності, прийняття самостійних рішень під час самостійної творчої роботи;
- комплексну і міждисциплінарну інтегрованість, що є основною ідеєю курсу «Мистецтво». Ці принципи передбачають установленню у вихованні дитини тісної взаємодії та поєднання навчального і виховного процесу, поєднання різних видів мистецтва, що приводить дитину до думки про цілісність і неповторність світу навкруги неї;
- культуровідповідність, що розкривається на уроках естетичного циклу через органічну єдність громадянського виховання з історією та

культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, забезпечує духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь;

– інтеркультурність, що передбачає інтегрованість української національної культури в контексті загальнодержавних, європейських і світових цінностей у загальнолюдську культуру. На кращих мистецьких прикладах української культури та культури інших народів у дитини розвивається здатність зберігати свою національну ідентичність, бо вона глибоко усвідомлює національну культуру як невід’ємну складову культури світової [1; 4].

Вплив уроків художньо-естетичного циклу безпосередньо впливає на почуття дитини, формує його морально-естетичне обличчя та почуття національної свідомості. Формування національної свідомості – робота багатопланова, яка інтегрується в різні напрямки освітньої діяльності. Основними завданнями цих напрямків є: розвиток творчості, художньо-естетичного смаку засобами українського національного мистецтва; виховання любові до Батьківщини; ознайомлення з історією українського народу, його звичаями, традиціями, побутом; створення системи змістовного дозвілля з використанням українських звичаїв, обрядів, традиційних свят.

Як підкреслюють професійні фахівці в галузі корекційної освіти, вплив уроків художньо-естетичного циклу на формування особистості дитини з вадами розумового розвитку, розвиток її творчої діяльності дуже великий. Ці уроки здатні впливати на усебічний розвиток особистості дитини, спонукати до морально-естетичних переживань, вести до перетворення того, що оточує, до активного мислення. Загальне морально-естетичне виховання повинне відповідати основним вимогам: бути загальним, таким, що охоплює усіх дітей і усебічним, гармонійно розвиваючим усі сторони формування особистості дитини.

Висновки. Таким чином, питання морально-естетичного виховання особистості являється актуальним для сучасного суспільства. Морально-естетичне виховання розумово відсталих учнів повинно бути невід’ємною частиною корекційно-виховного процесу допоміжної школи. Великого значення для морально-естетичного виховання розумово відсталих учнів мають предмети художньо-естетичного циклу, серед яких вагоме місце посідають: музика, читання та образотворче мистецтво. Недоліки в організації навчально-виховного процесу в допоміжній школі зумовлюють низький рівень морально-естетичної вихованості учнів з вадами розумового розвитку. Тому особливу увагу потрібно приділити мистецької

діяльності – однієї із доступних, цікавих і найважливіших видів діяльності дітей, яке має величезний виховний і розвиваючий потенціал і сприяє розвитку їх творчих здібностей, формуванню світогляду, вихованню морально-естетичних інтересів, смаків, потреб і, в цілому, розвитку високоморальної особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы. – М. : Просвещение, 1981.
2. Вержиковська О.М. Вивчення моральних знань у дітей з вадами розумового розвитку // Дефектологія. – 2000. – № 2. – С. 42-46.
3. Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребами. К. : АПН України, Інститут спеціальної педагогіки, НВП «ВАБОС». – 2003. – 12с.
4. Дмитрієва І.В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: Монографія / Інститут корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М .П. Драгоманова. – Слов'янськ : СГПУ, 2008.
5. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : Підручник. – Частина I. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007.

Т. Н. Черноусова

Курский государственный университет
Научный руководитель – канд. пед. наук,
доцент **Г. В. Савельева**

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА VIII ВИДА

В статье рассмотрена реализация комплексного подхода в психолого-педагогическом сопровождении детей с речевыми нарушениями в условиях школы-интерната VIII вида. Раскрыто содержание основных компонентов комплексного подхода, определены задачи и направления коррекционной работы.

Ключевые слова: учащиеся с нарушениями интеллекта; комплексный подход; коррекция речевых нарушений.

Актуальность исследования. Проблема развития связной устной речи учащихся с нарушениями интеллекта приобретает в современной методике обучения всё большую актуальность. Это обусловлено тем, что только развитая связная речь ребёнка позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, тем самым включая его в активный процесс коммуникации. Речевую деятельность следует воспринимать во взаимосвязи с различными познавательными процессами, особенно с мышлением, так как речь – это основное средство формирования мысли и форма её выражения. Среди различных проявлений аномального развития

психики детей с интеллектуальной недостаточностью особое место занимают нарушения речи, которые носят системный характер. Они затрагивают как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую стороны речи. Поэтому логопедическое воздействие должно быть направлено на речевую систему в целом.

Цель статьи – показать комплексный подход, применение современных технологий в работе по преодолению нарушений речи у детей с особыми образовательными потребностями в ОКОУ «Пенская специальная (коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья Курчатовского района Курской области».

Изложение основного материала. В настоящее время в ОКОУ «Пенская специальная (коррекционная) школа-интернат» обучаются 114 человек. Из них у 7% воспитанников имеется недоразвитие речи средней степени при умственной отсталости с минимальными дизартрическими расстройствами; у 3% – недоразвитие речи тяжёлой степени при умственной отсталости; у 14% – нарушения чтения и письма, обусловленные недоразвитием речи средней степени при умственной отсталости с минимальными дизартрическими расстройствами; у 9% – нарушения чтения и письма, обусловленные недоразвитием речи средней степени при умственной отсталости.

Устранение речевых нарушений у детей с интеллектуальными отклонениями требует комплексного подхода, поскольку речевые нарушения связаны с целым рядом причин как биологического, так психологического и социального характера. Комплексный подход предполагает не только привлечение к коррекционной работе всех специалистов (учителя-логопеда, дефектолога, педагога-психолога, учителя-предметника, воспитателя, медицинского работника), но и их тесное взаимодействие при разработке и реализации коррекционного маршрута каждого ребенка. Многостороннее взаимодействие всех участников коррекционно-образовательного процесса будет способствовать преодолению речевых нарушений у школьников и успешному овладению ими учебными навыками. Активно воздействуя на ребенка специфическими профессиональными средствами, педагоги нашего учебного учреждения строят свою работу на основе общих педагогических принципов. При этом, определяя объективно существующие точки соприкосновения различных педагогических областей, каждый педагог осуществляет свою работу не обособлено, а

дополняя и углубляя влияние других. Поэтому, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка с нарушениями речи, специалисты ОКОУ «Пенская специальная (коррекционная) школа-интернат» намечают единый комплекс совместной коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование и развитие двигательной, интеллектуальной, речевой и социально-эмоциональной сфер развития личности ученика.

Логопедическая составляющая комплексного подхода

Основными задачами логопедической работы в специальной (коррекционной) школе VIII вида являются:

- коррекция речевых нарушений учащихся;
- руководство работой учителей и воспитателей, направленной на исправление недостатков речи у учащихся;
- пропаганда логопедических знаний среди педагогического коллектива.

Многолетняя практика и поиски новых путей повышения результативности логопедической работы показали, что добиться положительного результата в коррекционной работе с детьми-логопатами можно, если изменить форму и содержание обучающих занятий, использовать элементы игровой технологии. Сюжетно-тематическая организация занятий более целесообразна для активизации речи, развития познавательных процессов. Достижению целей логопедических занятий способствуют рамки сюжета сказки, путешествия, приключения, игры. Логопедические занятия проводятся с использованием:

- сказочных сюжетов;
- элементов фольклора;
- воображаемых путешествий, экскурсий, поездок, приключений;
- литературных персонажей;
- известных и придуманных игр;
- элементов сюжетно-дидактической игры;
- сюжетов и героев мультфильмов.

Логопедические занятия, проводимые и организуемые по единой теме или сюжету, способствуют:

- развитию и коррекции всех компонентов речи;
- формированию навыка звуко-слогового анализа и синтеза;
- активизации и коррекции познавательных процессов;
- развитию творческих способностей детей;
- воспитанию нравственно-эстетических чувств.

Сюжетно-тематические занятия обращены к душе ребенка, его чувствам. Они пробуждают в детях доброту, учат понимать, «что такое хорошо и что такое плохо», вызывают желание совершать хорошие поступки, воспитывать чувство прекрасного.

В настоящее время одной из актуальных задач специальной педагогики является повышение эффективности процесса коррекции нарушений языкового и речевого развития. Применение компьютерных технологий позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей. В процессе занятий с применением компьютера обучающиеся учатся преодолевать трудности, контролировать свою деятельность, оценивать результаты, развивать такие волевые качества, как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость, а так же приобщает их к сопереживанию, помощи герою программы.

Специализированная компьютерная технология «Игры для Тигры» предназначена для коррекции недоразвития речи. В рамках системного подхода к коррекции речевых нарушений программа «Игры для Тигры» включает в себя серии упражнений (модули) различной сложности. Они объединены в четыре блока: «Звукопроизношение», «Просодика», «Фонематика», «Лексика». Коррекционно-образовательное содержание каждого блока позволяет организовать логопедическую работу в соответствующем направлении. Названия блоков соответствуют названиям областей сказочной Страны Звуков и Слов. Занятия на компьютере имеют большое значение и для развития произвольной моторики пальцев рук. Для формирования и развития совместной координированной деятельности зрительного и моторного анализаторов.

Работа учителя-дефектолога

Занятия учителя-дефектолога построены с учётом речевых, психологических и возрастных особенностей детей. Для развития речи учащихся педагогу необходимо привлечь его сохранные анализаторы: слуховой, зрительный, тактильный.

Вызывают живой интерес воспитанников задания творческого характера: аппликации из самоклеющихся деталей или из кусочков бумаги (квадрат цветной бумаги скомкать в шарик и приклеить на сегмент такого же цвета), мозаика из ниток, составление рисунка с использованием шаблонов по выбору и т.д. При выполнении заданий учитель стимулирует детей на комментирование и аргументацию своих действий, оценивает вместе с ребёнком результат, радуется его достижениям.

Подбор элементов различных здоровьесберегающих технологий, включение в каждое занятие различных видов массажа, динамических и оздоровительных пауз, пальчиковых игр, гимнастику для глаз создает необходимую атмосферу, снижающую напряжение и позволяющую использовать все время занятия более эффективно. Большой интерес у учащихся вызывает используемый на занятиях самомассаж лица, который проводится в игровой форме. Этот прием способствует преодолению амимии у дизартриков. Самомассаж языка важен для расслабления его мышц, губ (особенно для дизартриков с повышенным мышечным тонусом в спастической форме). Детям предлагается погладить язык губами, зубами, пошлепать губами, покусать зубами.

При выполнении массажа для кистей рук используется нестандартное оборудование: шишки, каштаны, желуди, «сухой бассейн» (пробки, крышки, крупа, каштаны), массажные мячи с шипами, «волшебные мешочки».

Интересны детям игры и упражнения с пальчиковой азбукой. Пальчиковая буква – зрительно-пространственный образ буквы русского алфавита, созданный с помощью пальцев рук.

Психолого-педагогический компонент комплексного подхода

Задачи и направления работы:

- формирование на основе активизации работы всех органов чувств адекватного восприятия явлений и объектов окружающей действительности в совокупности их свойств;
- коррекция недостатков познавательной деятельности детей путём систематического и целенаправленного воспитания у них полноценного восприятия формы, конструкции, величины, цвета, особых свойств предметов, их положения в пространстве;
- формирование пространственно-временных ориентировок;
- развитие слухоголосовых координаций;
- формирование способности эстетически воспринимать окружающий мир во всём многообразии свойств и признаков его объектов (цветов, вкусов, запахов, звуков, ритмов);
- совершенствование сенсорно-перцептивной деятельности;
- обогащение словарного запаса детей на основе использования соответствующей терминологии;
- исправление недостатков моторики, совершенствование зрительно-двигательной координации;
- формирование точности и целенаправленности движений и действий.

На занятиях по развитию психомоторики и сенсорных процессов особое внимание уделяется коррекции восприятия:

- слуховое восприятие (дети учатся давать характеристику неречевым, речевым и музыкальным звукам; развивается слухомоторная координация и т. п.);
- пространственное восприятие (вербализация пространственных отношений);
- восприятие особых свойств предметов (их словесное обозначение);
- тактильно-двигательное восприятие (закрепление тактильных ощущений при работе с пластилином, игры с мелкой и сюжетной мозаикой и т.п.);
- кинестетическое и кинетическое развитие (вербализация собственных ощущений, упражнение на расслабление и снятие мышечных зажимов);
- восприятие времени (использование в речи временной терминологии).

Выводы. Для успешной коррекции речевых отклонений необходимо максимально обеспечить непрерывность процесса обучения в школе и закрепление полученных навыков во внеурочное время. Поэтому просветительская работа среди воспитателей так важна и необходима. Задания, игры, которые предлагают детям учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог на коррекционных занятиях, должны тесно перекликаться с заданиями учителя и воспитателя на уроках, развивающих занятиях, на прогулках, в свободное время и игровой деятельности детей.

Интересные мотивационные приёмы, использование эмоционального, музыкального, чёткого речевого оформления и логически обусловленная смена детской деятельности, комплексный подход при работе с детьми, имеющими нарушения речи, позволяют педагогам решить главную задачу – помочь ребёнку адаптироваться в социуме, преодолеть чувство неполноценности, максимально реализовать свои возможности и способности. Каждый ребёнок, имеющий проблемы в развитии, может достигнуть значительных успехов, если ему будет обеспечена комплексная диагностика, профилактическая и коррекционно-педагогическая помощь в адекватном обучении и воспитании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волкова Г.А. Методика психолого-педагогического образования детей с нарушениями речи: учебно-методическое пособие / Г. А. Волкова. – Спб. : Детство-Пресс, 2004.
2. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001.
3. Рыжакова Е. Н. Занимательные игры и упражнения с пальчиковой азбукой. – М. : ТЦ Сфера, 2010.

А. А. Шевчук

Крымский инженерно-педагогический университет
Научный руководитель – канд. пед. наук,
доцент **И. В. Андрусева**

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ И РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ИГРАХ

Данная статья раскрывает особенности развития мелкой моторики и речи у умственно отсталых детей с помощью таких средств как игра и игровые упражнения.

Ключевые слова: мелкая моторика, речь, игровое упражнение, развитие.

Актуальность проблемы состоит в том, что в современных условиях функционирования и развития коррекционного образования, как никогда остро стоит задача повышения эффективности обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью. Как известно, у умственно отсталых детей грубо нарушены познавательные и эмоционально-волевые процессы, в результате органического поражения центральной нервной системы. Данные нарушения являются основным барьером, который затрудняет обучение и воспитание детей этой категории. Нарушение интеллекта у ребенка в большинстве случаев сочетается с недостаточным развитием двигательной сферы, что отрицательно сказывается на развитии познавательной деятельности в целом, в том числе и речи. Актуальной остается проблема нахождения эффективных методов, приемов и средств развития мелкой моторики и речи, как взаимообусловленных аспектов.

На современном этапе данной проблемой занимаются ряд авторов (О. Долгушева, Я. Костылева, О. Крупенчук, А. Метиева, А. Солодовник, Э. Удалова).

Так, О. Крупенчук создала целую систему работы по развитию мелкой моторики у детей с речевой патологией, сама пишет тексты игр и упражнений. Достаточно ярко ее исследования и разработки отражены в статье «Система работы по развитию мелкой моторики у детей с речевой

патологией». Есть что подчеркнуть и в статье воспитателя О. Долгушевой «Влияние развития мелкой моторики рук на формирование правильного звукопроизношения детей дошкольного возраста», а также в работе Т. Ткаченко «Физкультминутки для развития пальцевой моторики у дошкольников с нарушениями речи. Сборник упражнений».

Актуальным в изучении данной проблемы являются работы авторов А. Метиевой и Э. Удаловой «Развитие сенсорной сферы детей», А. Солодовник «Дидактические игры и упражнения для развития мелкой моторики рук у детей с нарушениями речи», а также статья Я. Костылевой «Игры для развития мелкой моторики рук».

Целью статьи является анализ работ ряда исследователей, для выявления наиболее эффективных видов игр и игровых упражнений, направленных на развитие мелкой моторики и речи умственно отсталых детей.

Изложение основного материала. В настоящее время рядом исследователей (А. Антакова-Фомина, М. Кольцова, Е. Исенина и др.) доказано, что развитие мелкой моторики пальцев рук положительно сказывается на становлении детской речи. Они установили, что развитие тонких движений пальцев рук положительно влияет на функционирование речевых зон коры головного мозга [7].

Г. Волкова отмечает, что успешная коррекция моторных нарушений, является положительным прогнозом в перевоспитании речи. «У детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается замедленное развитие двигательной сферы уже с младенческого возраста; наблюдается дефицит в развитии сложнокоординированных графических движений руки, что значительно затрудняет овладение детьми базисными движениями, необходимыми для формирования навыка письма, характерно недоразвитие устной речи» [5, с. 29-33].

Поэтому для данной категории детей особенно важно своевременно начать проводить коррекционные занятия по развитию мелкой моторики.

В статье О. Долгушевой «Влияние развития мелкой моторики рук на формирование правильного звукопроизношения детей дошкольного возраста», рассматриваются основные пути развития мелкой моторики, а также ее совершенствования. Основными на ее взгляд являются: массаж и самомассаж кистей и пальцев рук; пальчиковые игры и пальчиковая гимнастика с речевым сопровождением (либо звуковым); выкладывание фигур из четных палочек и т.д. [2].

Работа А. Солодовник представлена игровыми упражнениями, направленными преимущественно на развитие координации движений

пальцев рук, чередование движений пальцев, одновременное сжимание и разжимание пальцев («Ладонь-замок!», «Привет-пока!», «Путешествие пальцев») [6].

В основу работы по развитию мелкой моторики у детей с речевой патологией О. Крупенчук легли такие упражнения и игры как, например, игры с мячами («Фокусник»), кинезиологические упражнения («Кулак-ладонь», «Оладушки», «Лягушка»), работа над образом буквы (раскрашивание, заштриховка, срисовывание) и т.д. Во время коррекционных игровых движений, сочетаемых с речью важно весь материал давать в стихах, так как стихи дают возможность войти в ритм движения. Проговаривание, оречевление деятельности дает большой эффект (включается и слуховой, и речевой, и кинестетический анализаторы). Это является одной из форм коррекции нарушений слоговой структуры. «Ритм речи, особенно ритм стихов, способствует развитию координации и произвольной моторики. Кроме того, с помощью стихотворений вырабатывается правильный ритм дыхания, развивается речеслуховая память» [4, с. 37].

Л. Метиева и Э. Удалова также выделяют комплекс игр и упражнений для развития мелкой моторики. Это упражнения на развитие статической координации движений («Гнездо», «Фонарики», «Буквы», «Замок»), упражнения на развитие динамической координации движений («Пальчики здороваются», «Пальцеход», «Соревнования на бегу», «Необычное животное», «Командир», «Посчитай-ка»), упражнения на ритмическую организацию движений, переключаемость («Кулак-ладонь», «Кулак-ребро-ладонь», «Кольцо-зайчик») и т.д. Примерами физкультминуток для развития пальцевой моторики у детей с нарушениями речи на уроке могут быть такие как «Дружба», «В гости» и «Домик». Их полезно сочетать с традиционными (динамическими) физкультминутками, чтобы обеспечить умственно отсталым детям двигательную активность [7].

Я. Костылева в своей статье «Игры для развития мелкой моторики» говорит о том, что систематические упражнения, направленные на тренировку движений пальцев рук, оказывает также стимулирующее влияние на развитие речи. И на основе выше сказанного для развития мелкой моторики и речи она предлагает использовать пальчиковые игры, которые идут в споровождении с чтением народных стихотворений («Сидит белка», «Дружба», «Дом и ворота», «Оса», «Пальцы здороваются» и др.) [3].

Выводы. Анализ специальной методической литературы по проблеме влияния мелкой моторики на речь, и их развития в комплексной коррекционной работе показывает, что мелкая моторика оказывает прямое влияние на развитие речи у детей, поэтому целесообразно при коррекции речевых нарушений у ребенка использовать игры и упражнения, предназначенные для развития мелкой моторики.

На наш взгляд наиболее эффективными играми и игровыми упражнениями, направленными на развитие речи и мелкой моторики являются: пальчиковые игры и пальчиковая гимнастика с речевым сопровождением (либо звуковым), игры с мячами, кинезиологические упражнения, массаж и самомассаж кистей и пальцев рук. И поскольку у умственно отсталых детей помимо дефектов речи и недоразвития моторики страдают познавательные процессы, встречаются отклонения в нервно-психологической сфере, то в повседневную работу с детьми целесообразно включить игры, задания для развития моторики, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. А. Волкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с. – (Коррекционная педагогика).
2. Долгушева О. Г. Влияние мелкой моторики рук на формирование правильного звукопроизношения детей дошкольного возраста [электронный ресурс] / О. Г. Долгушева. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/568858/>
3. Костилова Я. Ю. Ігри на розвиток дрібної моторики рук [электронный ресурс] / Я. Ю. Костилова. – Режим доступа : <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/igri-na-rozvitok-dribnoyi-motoriki-ruk.html>
4. Крупенчук О. И. Система работы по развитию мелкой моторики у детей с речевой патологией / О. Г. Крупенчук // Дошкольная педагогика. – № 6. – 2005. – С. 36-41.
5. Метиева Л. А., Удалова Э. Я. Развитие сенсорной сферы детей. Пособие для учителей спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова – М. : Просвещение, 2009. – 160 с.
6. Солодовник А. В. Дидактичні ігри та вправи для розвитку дрібної моторики рук у дітей з порушеннями мови / [электронный ресурс] / А. В. Солодовник. – Режим доступа : <http://doshkilniatko.net/dydaktychni-ihry-ta-vpravy-dlya-rozvytku-dribnoji-motoryky-ruk-u-ditej-z-porushennyamy-movy/>
7. Ткаченко Т. А. Физкультминутки для развития пальцевой моторики у дошкольников с нарушениями речи. Сборник упражнений. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т. А. Ткаченко – М. : «Издательство ГНОМ и Д», 2001. – 32 с.

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЙНИХ УСТАНОВОК НА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

У статті висвітлюються особливості формування мотиваційних установок на здоровий спосіб життя у розумово відсталих дітей та специфіка фізкультурно-оздоровчої роботи у спеціальній школі.

Ключові слова: розумово відсталі діти, здоровий спосіб життя, мотиваційні установки.

Актуальність проблеми. З кожним роком в Україні зростає кількість факторів, які негативно впливають на здоров'я людини та стан довкілля. У зв'язку з цим актуальною є орієнтація навчальних закладів на збереження та зміцнення здоров'я учнів і формування у них навичок здорового способу життя. Це стосується і системи спеціальної освіти, зокрема, спеціальних навчальних закладів. Оскільки під час навчального процесу учнів готують до самостійної життєдіяльності у сучасних соціально-економічних та екологічних умовах, то їм потрібно забезпечити необхідні знання, уміння та навички, які сприятимуть зміцненню і збереженню їх здоров'я.

Головним завданням сучасної системи спеціальної освіти є створення належних умов для розвитку і самореалізації кожної особистості з обмеженими можливостями як громадянина держави, формування громадянської свідомості підростаючого покоління. Розв'язання цих завдань неможливе без забезпечення належного рівня здоров'я дітей з психофізичними порушеннями.

Формування мотиваційних установок на здоровий спосіб життя у розумово відсталих учнів є головною умовою і чинником збереження та зміцнення їхнього здоров'я, забезпечення працездатності, гарного самопочуття, соціальної адаптації.

Окремі аспекти психічного та фізичного здоров'я та формування здорового способу життя у дітей з вадами розвитку вивчали: І. Бех, Л. Дробот, Г. Єдинак, І. Єременко, Д. Ісаєв, Л. Ісаєнко, В. Кащенко, М. Козленко, М. Коренєв, В. Липа, О. Мастюкова, В. Мачихіна, Є. Павлютенков, М. Певзнер, І. Піскунова, М. Рождественська, А. Селецький, В. Синьов, Л. Співак, О. Теплицька, Є. Черник, Б. Шостак, І. Шишова та ін.

Незважаючи на значний доробок вчених, проблема збереження та покращення здоров'я розумово відсталих дітей є актуальною і на сьогодні, оскільки окремі аспекти цієї проблематики вивчені недостатньо. Удосконалення системи валеологічної освіти та виховання, забезпечення належного рівня фізкультурно-оздоровчої діяльності у

спеціальних школах є необхідною та вкрай важливою складовою громадянського виховання, спрямованою на соціальну інтеграцію осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій та кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111 U 009399).

Мета статті. Проаналізувати особливості формування мотиваційних установок на здоровий спосіб життя у розумово відсталих дітей.

Виклад основного матеріалу. Внаслідок загального психічного недорозвитку, обмеженості потреб та інтересів розумово відсталі школярі потребують спеціальної організації навчально-виховної роботи з ними. Необхідна така організація педагогічного процесу, яка спонукала б таких дітей керуватись у своїх діях мотивацією на формування навичок здорового способу життя. При задоволенні цих потреб та інтересів вони проявляють необхідну активність і адекватне ставлення до поставлених завдань.

Завдяки різноманітним виховним заходам учні усвідомлюють позитивний вплив дотримання правил особистої гігієни, значення тілесної сили та краси для творчого й життєвого успіху, небезпеку для життя і здоров'я шкідливих звичок.

Дітям з вадами розумового розвитку притаманне некритичне засвоєння асоціальних форм поведінки і легкість долучення до шкідливих звичок, швидке формування залежності. У них спостерігається недостатній рівень самостійності, здатність потрапляти під вплив негативних факторів набагато легше, ніж у дітей загальноосвітніх шкіл. Одним із головних завдань навчання та виховання у спеціальній школі є профілактика негативних явищ та формування навичок здорового способу життя дітей [4, 29].

У спеціальних закладах з метою формування мотиваційних установок на здоровий спосіб життя доцільним є проведення занять та тренінгів, спрямованих на засвоєння прикладних знань і навичок у галузі охорони та зміцнення фізичного здоров'я, на профілактику різних захворювань, на вироблення навичок і звичок безпечної життєдіяльності.

Для формування навичок здорового способу життя у дітей, які мають порушення психофізичного розвитку важливою є фізкультурно-оздоровча робота. Головним завданням цього напрямку є залучення кожного учня до систематичних занять фізичною культурою та спортом. Для збільшення рухової активності дітей потрібна система спортивно-оздоровчих заходів, активна фізкультурно-оздоровча діяльність.

Для підвищення якості занять фізичною культурою, забезпечення виконання дітьми добових норм рухової активності у спеціальних школах є спортивні зали, оснащені необхідним обладнанням та інвентарем.

Учителі фізичної культури активно впроваджують на своїх уроках здоров'язберігаючі технології, використовуючи особистісно-зорієнтований підхід, враховуючи групу здоров'я та індивідуальні особливості кожної дитини.

Крім уроків фізкультури, учні щодня виконують ранкову гімнастику. Педагоги створюють умови для активного відпочинку та емоційної розрядки на уроках і перервах, проводячи рухливі ігри та динамічні години.

Для корекції порушень фізичного стану як регулятор та стимулятор морфологічного та функціонального розвитку дітей у шкільну програму вводяться заняття з лікувальної фізичної культури [2, 28].

Фізичне виховання учнів спеціальної школи спрямоване на всебічний фізичний розвиток, формування мотиваційних установок на здоровий спосіб життя та на підготовку до трудової діяльності.

Висновки. Основне завдання спеціальної школи – забезпечити готовність кожного випускника до самостійного життя і спілкування з іншими людьми. Несформованість навичок здорового способу життя у розумово відсталій дитини може негативно позначитися на міжособистісних стосунках, а можливість появи у таких осіб шкідливих звичок небезпечна не тільки для їх соматичного і психічного здоров'я, але і для їхньої соціальної поведінки з підвищеною вірогідністю входження в асоціальність. Тому у спеціальних навчальних закладах повинна здійснюватися постійна і цілеспрямована робота з дітьми, яка б стимулювала пізнавальну діяльність, впливала на мотиваційну сферу. Ефективність процесу формування мотиваційних установок на здоровий спосіб життя залежить від організації профілактичної роботи негативних звичок і формування навичок охорони та зміцнення фізичного здоров'я, планування фізкультурно-оздоровчої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дефектологічний словник / [авт.-уклад. Бондар В. І., Синьов В. М.]. – К. : «МП Леся», 2011. – 528 с.
2. Лисенко О. Твоє здоров'я сьогодні – твоє майбутнє завтра / О. Лисенко // Дефектолог. – 2012. – № 9 (69). – С. 25
3. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.
4. Мозгова В. І. Формування навичок здорового способу життя / В. І. Мозгова // Шкільному психологу. Усе для роботи. – 2013. – № 1 (49). – С. 29
5. Синьов В. М. Психологія розумово відсталій дитини : Підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

РОЗДІЛ III. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛОГОПЕДІЇ

О. Н. Артеменко, Н. Г. Вербицкая

Северо-Кавказский федеральный университет

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СТЕПЕНИ ВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье представлен теоретический анализ проблемы изучения речевого развития и особенностей установления отношений у детей с дисграфией.

Ключевые слова: межличностные отношения, дети с нарушениями речи.

Межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Межличностные отношения – это система установок, ориентации, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредствуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе.

Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова и другие изучали развитие межличностных отношений ребенка со взрослыми и со сверстниками в неразрывном единстве с развитием самосознания.

Многие ученые рассматривают межличностные отношения в контексте общения. Так, Б.Ф. Ломов писал, что функция формирования и развития межличностных отношений является наиболее важной и сложной, но менее всего изученной.

По мнению В. А. Горяниной, межличностные отношения строятся на основе деловых и эмоциональных оценок, а также предпочтений людьми друг друга. Межличностные отношения всегда вплетены в общение и могут быть реализованы только в нем.

Я. Л. Коломинский тщательно разграничивал эти понятия. Взаимоотношения – это личностно значимое эмоциональное, образное и интеллектуальное (когнитивное) отражение людьми друг друга, которое представляет их внутреннее состояние и допускает взаимосвязь. Общение же – это поведение личности, в процессе которого проявляются и развиваются их межличностные отношения. Эти идеи получили дальнейшее развитие в диссертационных исследованиях его учеников и

сотрудников (А. А. Амелькова, В. В. Авраменко, А. М. Счастной, Т. Н. Ковалевой, О. Я. Коломинской, И. С. Поповой).

Ряд работ, проведенных под руководством Г.М. Андреевой, А. А. Бодалева, А.В. Петровского показал, что в группах, члены которых выполняют тот или иной вид совместной деятельности, процессы их взаимопознания опосредованы содержанием, целями, характером протекания данной деятельности, а также функциями, возложенными на отдельных участников.

Среди работ, посвященных исследованию особенностей личности и межличностных отношений детей с нарушением речи, можно назвать работы таких ученых, как В.М. Шкловский, В.И. Селиверстов, Л.А. Зайцева, О.С. Орлова, Л.И. Гончарук, Г.А. Волкова и некоторых других.

Осознание речевого дефекта, степень фиксированности на нем изучались в основном применительно к заикающимся детям (С.С. Ляпидевский, С.И. Павлова, В.И. Селиверстов, Л.А. Зайцева) и лицам с нарушением голоса (О.С. Орлова, Л.И. Гончарук).

Изучение межличностных отношений представляет острейший практический интерес: ведь от того, как они складываются, зависит настроение людей, их духовный комфорт, «психологический климат в семье», учебном заведении (А.А. Бодалев). Наиболее изучены межличностные отношения у младших школьников с нормально развитой речью. А у детей с нарушением речи, постоянно испытывающих трудности при обучении в связи с проблемами овладения письменной речью, межличностные отношения изучены недостаточно и представлены лишь отдельными работами преимущественно по заикающимся и детям с нарушением голоса. У детей с дисграфией изучен только поведенческий аспект этой проблемы (исследования К.П. Беккера и М. Совака). Следовательно, проблема межличностных отношений применительно к детям с дисграфией является актуальной и требует разработки.

При афазии аффект неадекватности проявляется в том, что у афазиков наряду с нарушением общей и речевой коммуникации возникают отрицательные эмоциональные реакции, замкнутость, угнетенность, страх речи, отрицательные личностные установки. При афазии речевая деятельность становится смыслообразующей, первичной по отношению по всем другим. Широко отмечается при афазии симптом тревожности.

Если личностная тревожность выражается при всех формах афазии, то реактивная выше у больных с моторными формами, нежели у больных с поражениями височных отделов.

Изменяется тревожность на разных стадиях болезни. В острой стадии выше реактивная тревожность, в хронической стадии выше личностная. При нарушениях чтения и письма: у этих детей наблюдается более высокий уровень беспокойства, множественные нарушения поведения.

Беккер К.П., Совак М. выделяют 2 группы нарушения поведения при дефектах письменной речи: инволюция поведения; вариант активной компенсации.

При нарушениях голоса (ринолалии) отмечают излишнюю робость, застенчивость, неорганизованность, медлительность.

При заикании у детей личностные деформации выступают наиболее ярко – по типу вторичных реакций на речевую неполноценность. Ряд исследователей отмечают неоднородность личностных нарушений заикающихся. Так, в межличностных отношениях у заикающихся Г.А. Волкова отмечает неоднородность основных моделей социального взаимодействия. В целом, отношение к заиканию по-разному влияет на характер общительности детей.

Характеризуя детей дошкольного возраста, она отмечает, что несмотря на то, что большинство детей легко вступает в общение со взрослыми и сверстниками, выделяются дети с неустойчивыми формами общения, а также дети с негативным поведением.

Дети с неустойчивыми формами общения неохотно вступают в контакт, обнаруживают пассивность, безразличие, невнимание к просьбам взрослого, с трудом входят в проблемную ситуацию. Среди них выделяются дети с негативным отношением к собеседникам, которые замкнуты, стеснительны, иногда проявляют агрессивность. Данные черты особенно углубляются в новой обстановке, что проявляется в реакциях невротического состояния. Иногда в их поведении демонстрируется ненужность дополнительных контактов, они производят впечатление ненужных в коллективе сверстников. Общение у них носит строго избирательный характер и вовлечение их в совместную деятельность вызывает сопротивление.

В целом, Г.А. Волкова отмечает недоразвитие общественного поведения у заикающихся. У них не сформирован навык коллективного общения и отношения к коллективу. Среди заикающихся дошкольников – малочисленные объединения по игровым интересам, не характерны устойчивые коллективы на основе дружбы и симпатии. Заикающиеся дети отличаются бедностью игровых замыслов, диффузностью играющих групп, несформированностью игровых умений. Поскольку у них имеются

трудности в усвоении форм общественного поведения, у них редко проявляется игровая активность. У алаликов и афазиков отмечается неоднородность поведенческих реакций в общении.

Характеризуя лиц с системным нарушением речи, можно отметить, что этой проблемой занимались О.Н.Усанова и другие ученые, они указывают, что у детей с нарушением речи, как вторичное проявление, отмечается замкнутость, застенчивость, неуравновешенность, негативизм. Осознание своего дефекта приводит к ограничению общения, либо к полной замкнутости. Это приводит к нарушению коммуникативной функции речи. Однако данные закономерности не являются общими для всех детей, и большое влияние оказывает семья и окружение ребенка.

При неустойчивости средового влияния и нейтрального воздействия семьи дети занимают нейтральную позицию, их самооценка и стиль поведения зависят от оценок и оценочных суждений педагогов и сверстников. Такие дети недостаточно четко осознают свое отношение друг к другу, неспособны мотивировать коммуникативный выбор, а если выбирают, то преимущественно мотивируют личностными качествами товарища.

Резко возрастает роль педагога как регулятора детских взаимоотношений. Педагог должен учитывать, что у детей с нарушениями речи в коллективе действуют социально-психологические закономерности, общие как для нормальных детей, так и для детей с речевой патологией. У одних детей выделяется завышенная оценка, переоценка своих возможностей, у других, наоборот, – заниженная самооценка с излишней робостью. Встречается высокая внушаемость, подчиняемость чужому влиянию.

У многих детей с речевым дефектом, обусловленным поражением ЦНС, поведение усложняется их высокой возбудимостью, излишней импульсивностью, что приводит к конфликтам со сверстниками. Выделяется группа детей, которые из-за повышенной утомляемости, предпочитают одиночные занятия и игры, с трудом устанавливают контакты с окружающими.

Таким образом, характеристика речевого развития является важнейшим фактором установления отношений, поскольку характеризует степень владения навыками коммуникации. Поэтому в констатирующем эксперименте мы будем изучать влияние дисграфии на межличностные отношения младших школьников (на степень удовлетворенности учащихся различными сторонами жизни классного коллектива, психологический климат и мотивационные предпочтения детей).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Куницына В.Н. Межличностное общение. – М., 2001.
2. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д. – СПб., 2004.
3. Лепская Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. – М., 1997.

А. О. Арендарук

Дніпропетровський національний університет

ім. О. Гончара

Науковий керівник – доктор пед.

наук, професор **С. В. Конопляста**

АКТУАЛЬНІСТЬ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТПМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито актуальність логопедичного супроводу молодших школярів з ТПМ в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: діти з ТПМ, мовленнєва готовність, логопедичний супровід.

Актуальність. Розбудова незалежної Української держави спонукала до нового бачення розвитку її інтелектуального потенціалу, прискорила зміни в суспільному житті, що цілком природно, активізувала складні психолого-педагогічні проблеми розвитку всієї національної системи освіти.

Система освіти України розглядається як основа національного та духовного відродження суспільства. Її функціонування спрямоване на виховання покоління людей, здатних зберігати і примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і змінювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти. На сьогодні людство переходить до нової парадигми – «єдине суспільство, яке включає людей з найрізноманітнішими проблемами. «Світовою тенденцією сучасності є прагнення до деінституалізації та соціальної адаптації осіб з особливими освітніми потребами, серед яких однією з найчисельніших ланок є діти з ТПМ.

За останні роки народжуваність дітей з тяжкими порушеннями мовлення має стійку тенденцію до збільшення як в усьому світі, так і в Україні зокрема.

Діти з ПТМ-діти з нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом, які мають тяжкі системні мовленнєві порушення (алалія, дизартрія, ринолалія, афазія, заїкуватість, ЗНМ), що перешкоджають навчанню у загальноосвітньому навчальному закладі, оскільки тяжкі

органічні порушення мовлення центрального походження, як правило зумовлюють специфічну затримку психічного розвитку дитини.

Виклад основного матеріалу. Онтогенетичне вивчення мовлення показало його значну роль у психічному розвитку дитини. На різних етапах розвитку дитини мовлення разом з іншими психічними процесами реалізується у всіх видах діяльності. Поява, удосконалення мовлення або, навпаки, його відсутність чи недорозвиток перебудовують всі психічні процеси. Саме тому, дослідження мовлення має велике теоретичне і практичне значення.

Мовлення – одна з найскладніших вищих психічних функцій людини. Достатній рівень розвитку мовлення дитини забезпечує не тільки її спілкування між людьми, а є основою її повноцінного психічного розвитку. Низький рівень мовленнєвої компетенції у дітей з ТПМ постає серйозною перешкодою для опанування ними навичок спілкування рідною мовою, призводить до появи численних помилок в усному та писемному мовленні. Наявність мовленнєвих порушень у дитини може зумовити труднощі її адаптації до самостійного життя, обмежити сферу діяльності у майбутньому, негативно позначитися на намірах, виборі життєвих орієнтирів, а відтак на реалізації потенційних можливостей, як члена суспільства.

Як засвідчують наукові дослідження (Р. Лалаєва, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун, С. Конопляста, М. Шеремет та ін.) у дітей з ТПМ виявляються порушеними всі компоненти мовлення: звукова сторона, лексична і граматична будова, зв'язне мовлення. Діти з ТПМ зазнають ряд труднощів у спілкуванні, а саме: страждає ситуативне мовлення, порушується контекстне мовлення, виникають труднощі у використанні пояснювального мовлення, плануюча функція мовлення має ряд недоліків, такі діти не можуть планувати та регулювати свою практичну поведінку.

Важливим етапом соціалізації дитини є початок шкільного навчання, яке дає їй змогу піднятися на нову соціальну сходинку, наблизитись до дорослого та сприяє формуванню внутрішньої позиції.

Прихід дитини до школи передбачає певний рівень її розвитку, що забезпечує повноцінне оволодіння нею навчальною діяльністю та визначається, як готовність до шкільного навчання. Під мовленнєвою готовністю дітей до навчання в школі вчені (А. Богуш, М. Вашуленко, В. Гербова, Л. Дейниченко, А. Іваненко, Н. Орланова) розуміють сформованість усного мовлення, готовність до використання одиниць мови й усвідомлення її знакової системи, що забезпечує спеціальні вміння з читання, письма. Вивченням своєрідності недорозвинення мовлення

дітей з тяжкими вадами займалися зарубіжні (Р. Лалаєва, Р. Левіна, Л. Лопатіна, В. Орфінська, О. Правдіна, Н. Серебрякова, Н. Трауготт, С. Шаховська та ін.) та вітчизняні вчені (Л. Бартенева, І. Марченко, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шевченко та ін.).

У сучасного дошкільника з ТПМ після закінчення спеціального чи загальноосвітнього закладу на даному етапі розвитку нашої країни є два шляхи: навчання в загальноосвітньому закладі поряд із здоровими дітьми чи в спеціальній школі для дітей з ТПМ. В даний час визнаною є концепція інклюзивного навчання.

Ще Л. Виготський в своїх працях[1, с. 96] вказував на необхідність створення такої системи навчання, в якій вдалося б органічно поєднати спеціальне навчання з навчанням загальноосвітнім. Він писав, що при перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця у вузьке коло шкільного колективу, створює замкнутий світ, в якому все пристосоване до дефекту дитини, все фіксує його увагу на своєму недоліку і не вводить його в справжнє життя. Л. Виготський вважав, що основним завданням виховання дитини з порушенням розвитком є його інтеграція в життя і створення компенсації його недоліків яким-небудь іншим шляхом. Причому, компенсацію він розумів не в біологічному, а в соціальному аспекті, так як вважав, що педагогам в роботі з дитиною, яка має дефекти розвитку приходить мати справу не стільки з біологічними факторами, скільки з їх соціальними наслідками. Таким чином, Л. Виготський одним із перших намагався обґрунтувати ідею інклюзивного навчання.

Інклюзивне навчання, яке нині впроваджується в Україні, має переважно стихійний характер. За даними дефектологічного словника [3, с. 194] інклюзивне навчання визначається як процес і результат включення дітей з особливостями психофізичного та дітей, які не мають таких порушень, до навчання в одному класі загальноосвітньої школи.

Втім, складна структура дефекту, наявність вторинних та третинних відхилень зумовлюють неготовність дітей з ТПМ до навчання разом зі своїми однолітками, драматизують, а часом і спотворюють процес формування особистості. Так, В. Тарасун у праці «Концепція Державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку» підкреслює, що відхилення та порушення мовленнєвого розвитку, що входять до структури більш складного симптомокомплексу, негативно впливають на засвоєння шкільної програми, формуванні особистості дитини, певним чином позначаються на процесах її соціальної адаптації

вцілому. Причини цього – різноманітні фактори, як специфічного, так і неспецифічного характеру, недоліки усного мовлення та немовленнєвих процесів, безпосередньо та опосередковано пов'язаних з мовленням; несформованість найважливіших передумов навчальної діяльності та недостатня ефективність методик її формування в дошкільних та шкільних закладах. Труднощі мовленнєвого спілкування і як результат переживання комплексу неповноцінності, притаманне більшості учнів з ТПМ, з одного боку, та упереджене ставлення щодо них соціального оточення – з іншого, стають на заваді повноцінній взаємодії з однолітками та педагогами, що в свою чергу негативно позначається як на мотивації навчальної діяльності, так і на розвитку особистості загалом.

Таким чином, на наш погляд, одним з прогресивних напрямів вирішення даної проблеми, є концепція логопедичного супроводу.

Виникає гостра необхідність чітко визначити і розмежувати термінологічні визначення таких понять, як «логопедична допомога», «логопедична підтримка», «логопедичний супровід». У роботах ряду авторів набув поширення термін «психолого-педагогічний супровід» (Н. Борякова, Є. Сазакова, В. Селіверстов та ін.), який трактується неоднозначно. Так, Л. Шипіцина вважає, що введення цього терміну виправдане, бо терміни: «допомога», «підтримка» не розкривають суті явища процесу взаємодії, в результаті якого відбувається дія, що забезпечує прогрес розвитку того, кого супроводжують. Термін логопедична «допомога» має вказівку на короткочасність дії і окресленість цієї дії вже існуючою проблемою.

Концепція супроводу як нового напрямку у наданні допомоги дітям і їх оточенню, почала розроблятися з середини 90-х років минулого століття. У основі її лежить вітчизняний практичний досвід роботи психолого-медико-педагогічних комісій, спеціалізованих установ в системі освіти. Супровід трактується по-різному: як допомога суб'єктові розвитку у здійсненні вибору, як формування орієнтаційного поля, відповідальність за дії в якому несе сам суб'єкт, тощо. У термінологічному словнику «супровід» означає йти, їхати разом з ким-небудь або як супутник, або як проводжаючий. Відповідно до цього – супровід дитини по її життєвому шляху – це рух разом із нею, поряд із нею.

Теоретичні й практичні аспекти психолого-педагогічного супроводу відображені в роботах сучасних дослідників А. Асмолова, М. Бітянової, Л. Гречко, С. Духновського, В. Кобильченка, О. Козирєва, Н. Назарової, О. Обухової, Р. Овчарової, Т. Чіркової, Л. Шипіциної та ін. Особлива увага в

дослідженнях спрямована на механізми, види, способи й умови надання психологічної підтримки та допомоги дітям у процесі шкільного навчання.

Вивчаючи історію питання, в результаті аналізу наукової літератури, ми дійшли висновку про необхідність переміщення акценту в логопедичній роботі на сучасному етапі на пошук інноваційних підходів в поєднанні лого-педагогічних новітніх технологій, що і повинно знайти відображення у відповідному терміні. Психолого-педагогічний супровід означає більш загальне поняття без визначення співвідношень між підсистемами. Логопедичний супровід може бути структурним компонентом загального психолого-педагогічного супроводу, залишаючись при цьому самостійним напрямом, що має свої методологічні засади, мету, специфічні завдання і шляхи вирішення.

Логопедичний супровід – це вплив на дитину, прямий чи опосередкований (через близьке оточення), який реалізується у різних формах (за необхідністю) протягом усього дитячого віку спеціалістами-логопедами (Кисличенко В.).

Спираючись на основні концептуальні підходи до поняття педагогічного супроводу взагалі, ми сьогодні вбачаємо нагальну необхідність у розробці більш точних напрямів супроводу дітей з ТПМ, як в спеціальних закладах, так і в загальноосвітньому просторі. Йдеться про такий вид супроводу, що повинен забезпечити спеціаліст-дефектолог, який займається розвитком дитини з ТПМ. Враховуючи значення мовлення у житті дитини, ряд проблем у розвитку мовлення у дітей з ТПМ, незначний відсоток виправленого мовлення в цих дітей, майже повна відсутність їх в масовій школі виникає необхідність виокремити логопедичний напрям, і спеціаліста логопеда, що відповідає за нього. Аналіз програмового змісту показав відсутність кореляції між роботою логопеда та вчителя початкової школи. На нашу думку, дитині з ТПМ потрібен довготривалий, неперервний логопедичний супровід в умовах інклюзивного середовища, який є результатом цілеспрямованої, послідовної, безперервної дії логопеда і педагогів, логопеда і сім'ї.

Проблема логопедичного супроводу дітей з ТПМ досі не привертала достатньої уваги науковців, і на сьогоднішній день в Україні вивчена недостатньо. Актуальність даної проблеми не викликає сумнівів і потребує глибокого наукового вивчення та пошуку психолого-педагогічних шляхів та інноваційних форм роботи з дітьми з ТПМ в умовах інклюзивного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Лань, 2003. – С.96–98.
2. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення : автореф. дис...канд. пед. наук, 2010.
3. Бондар В. І. та ін. Дефектологічний словник. – К., 2011. – С.194-195.
4. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією до навчання у школі / Н. Г. Пахомова // Дефектологія. – 2006. – № 4. – С.44–46.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т.2 – С.69–70.

Н. В. Базима

Інститут корекційної педагогіки та психології
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
Науковий керівник – доктор пед. наук,
проф. **М. К. Шеремет**

ОБСТЕЖЕННЯ СТАНУ ІМПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлені проблеми, що стосуються мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку, представлена методика обстеження стану розвитку імпресивного мовлення у дітей зазначеної категорії.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, імпресивне мовлення, діти старшого дошкільного віку, аутизм, аутистичні порушення.

Актуальність проблеми. Початок ХХІ сторіччя ознаменувався зростанням уваги суспільства до освіти, зокрема, спеціальної, модернізація якої стала об'єктивною необхідністю.

Проблема мовленнєвого розвитку та значення спілкування у розвитку мовлення є предметом дослідження багатьох відомих науковців, таких як Б. Ананьєв, Т. Ахутіна, В. Белянін, А. Богуш, Т. Візель, В. Глухов, М. Жинкін, О. Запорожець, І. Зимня, В. Ковшиков, О. Леонтьєв, М. Лисіна, В. Лубовський, О. Лурія, А. Рузська, Л. Цветкова, М. Шеремет, Л. Щерба та ін.

Відомо, що розвиток мовлення у дітей з психофізичними порушеннями протікає з утрудненнями. Зокрема, мовленнєвий розвиток дітей з аутистичними порушеннями відзначається своєю варіативністю (від мутизму до довготривалих монологів некомунікативного характеру), що викликає труднощі у встановленні контакту з дітьми даної категорії та у побудові корекційних програм, за якими навчаються діти.

Мета статті. Беручи до уваги визначення аутизму як спектрального порушення (паттерни симптомів захворювання, рівень здібностей дітей, а

також інші характеристики при аутизмі зустрічаються у найрізноманітніших комбінаціях, а хвороба може мати різні ступені тяжкості [4]), як тяжкого порушення розвитку, що характеризується значними недоліками у формуванні соціальних і комунікативних зв'язків із реальністю; проявляється в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми, а також проявами стереотипних інтересів [3], при якому відхилення в мовленнєвому розвитку є одним з найбільш характерних проявів даного синдрому (О. Аршатський, О. Аршатська, О. Баєнська, В. Башина, О. Богдашина, К. Гілберт, Л. Каннер, К. Лебединська, С. Морозова, Т. Морозова, О. Нікольська, Л. Нурієва, Т. Пітерс, М. Рождественська, Н. Сіماشкова, Т. Скрипник, В. Тарасун, Л. Шипіцина, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.), ми відзначаємо, що у дітей з аутистичними порушеннями буде недостатньо сформована комунікативна функція. Метою даної статті є висвітлення методики обстеження стану імпресивного мовлення у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи дослідження науковців щодо мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними порушеннями, відзначаємо у дітей нездатність повноцінно сприймати вербальну інформацію (слабкість або повна відсутність реакції на мовлення дорослого поряд з підвищеною чутливістю до немовленнєвих звуків, нерозуміння простих побутових інструкцій і зверненого мовлення) та неможливість адекватно формувати мовленнєве висловлювання та взаємодіяти з оточуючими людьми відповідно до ситуації [1, 2, 5]. Для дітей з аутистичними порушеннями характерними є труднощі сприймання інформації і розуміння самої ситуації спілкування (О. Баєнська, В. Башина, К. Лебединська, Т. Морозова, С. Морозова, О. Нікольська, К. Островська, Н. Сіماشкова, Д. Шульженко, М. Шеремет та ін.). Такі труднощі можуть бути наслідком безпосередньої відсутності самої потреби у спілкуванні, посиленому прагненні уникати контактів і небажанні спілкуватися.

Сприймання і розуміння зовнішнього мовлення – процес, обернений до процесу мовоутворення, де центральним ядром опрацювання словесних повідомлень є внутрішнє мовлення (М. Жинкін). Той, хто слухає, виконує подвійну роботу: чує (сприймає) текст, який йому передається, і, разом з тим, створює його «змістове стиснення». Мовленнєва активність при обстеженні імпресивного мовлення, на нашу думку, може проявлятися у бажанні виконати запропоноване дорослим завдання та вербально (у тій формі, яка доступна дитині з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку) відповісти на репліку співрозмовника. Для отримання

достовірних даних ми пропонуємо проводити обстеження у два етапи: у спонтанній ситуації та у спеціально організованих умовах.

Обстеження імпресивної сторони мовлення у спонтанній ситуації передбачає з'ясування рівня розуміння дітьми з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку висловлювань, що містять афективно значущі слова (ті слова, які дитина знає і які мають для неї позитивне емоційне забарвлення), можливості виконання інструкцій у контексті спонтанної ситуації та виконання інструкцій поза контекстом ситуації.

Афективно значущі слова ми пропонуємо підбирати індивідуально для кожної дитини. Це можуть бути назви улюблених ласощів, предметів, іграшок, дій і т.п.

Здатність виконувати ситуативні інструкції з'ясовується шляхом пасивної взаємодії з дитиною у природній ситуації. Ми рекомендуємо орієнтуватися на невимушену поведінку дитини, на її діяльність і бажання, адаптуючи запитання та завдання до діяльності дитини без спроби змінити ситуацію будь-яким чином. Тобто, спостерігаючи за дитиною та її діяльністю, ми просимо її виконати інструкцію, котра передбачає дещо видозмінене продовження діяльності дитини, прослідковуючи при цьому, чи виконується запропонована інструкція, і відмічаючи якість її виконання. Наприклад, якщо дитина малює, можна запропонувати їй взяти олівець певного кольору; якщо тримає ляльку – погладити її; якщо грається з ведмедиком – подивитись на нього і т.п.

Можливість виконувати неситуативні інструкції можна визначити під час пропозиції виконати завдання, які передбачають припинення діяльності дитини або її зміну. При цьому слід звертати увагу на те, наскільки якісно виконується запропонована інструкція, яка «виключає» дитину із ситуації, і чи виконується вона взагалі. Наприклад, якщо дитина бігає, можна запропонувати їй присісти або пострибати; якщо грається іграшкою – змінити іграшку на іншу, якщо гортає книжку – відкласти її і поплескати в долоні і т.п. Завдання підбираються прості для виконання і такі, що не провокують виникнення у дітей небажання їх виконати (наприклад, занадто складні або неприємні для дітей).

Обстеження імпресивної сторони мовлення у спеціально організованих умовах включає чотири види завдань, маючи на меті безпосередньо перевірку розуміння дітьми з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку назв предметів, назв дій, назв якостей та властивостей предметів та просторово-часових відносин.

Обстеження розуміння дитиною з аутистичними порушеннями назв предметів перевіряється за допомогою завдань на показ реальних

предметів та зображень предметів, демонстрацію власних частин тіла, показ частин тіла у іншої людини та частин тіла на малюнку (у намальованого хлопчика або дівчинки) і показ зображень предметів за їх функціональним описом. Обстеження передбачає, крім перевірки здатності знаходити, виділяти серед інших предметів чи їх зображень і вказувати на запропонований предмет чи його зображення, ще й перевірку можливості диференціювати поняття «предмет», «назва предмета» (слово) та «зображення предмета» (малюнок). З цією метою підбираються слова широкого вжитку, які дитина чула та/або використовувала у власному мовленні, якщо вона користується мовленням (стіл, стілець, вікно, двері, іграшка, яблуко, дерево, кубик, дівчинка (хлопчик)).

Зважаючи на особливості сприймання чужого мовлення дітьми з аутистичними порушеннями, пропонуємо мінімалізувати інструкцію до команди з включеним запитанням. Наприклад, покажи, де стіл? Подивись на малюнок і покажи, де стіл?

Дослідники (О. Аршатська, О. Аршатський, О. Баєнська, В. Башина, К. Лебединська, М. Ліблінг, О. Нікольська, В. Тарасун, Д. Шульженко) зазначають, що діти з аутизмом у деяких випадках погано орієнтуються у власному тілі, не розуміють поняття «правий-лівий», інколи не сприймають власні частини тіла як частину себе, а у найбільш складних випадках не вирізняють себе із навколишнього середовища [1, 2], та, крім того, мають утруднення у розумінні і вживанні особових займенників, зокрема, займенника «я».

З метою перевірки здатності дітей даної категорії орієнтуватися у власному тілі, знати назви частин тіла і уміти їх показувати у себе та у інших людей, пропонується завдання на демонстрацію власних частин тіла, показ частин тіла у іншої людини та показ частин тіла на малюнку (у намальованого хлопчика або дівчинки). Дитину просять показати ту чи іншу частину тіла у себе, у співрозмовника, на малюнку.

Відомо, що діти з тими чи іншими мовленнєвими порушеннями можуть мати утруднення у розумінні функціонального використання певних предметів. Навіть знаючи назву предмету, вони не завжди усвідомлюють його призначення та використання. Для перевірки здатності дитини з аутистичними порушеннями розуміти, про який предмет йде мова за функціональним призначенням, пропонується завдання, яке передбачає показ дитиною предметів за їх функціональним описом. Наприклад, подивись на малюнок і покажи, у чому варять їжу?

Перевіряючи розуміння дитиною з аутистичними порушеннями назв дій, ми пропонуємо завдання, яке вимагатиме від дитини за запитанням

показати на малюнках виконання відповідних дій. З цією метою підбираються зображення тварин (кіт, корова, поросся, жаба, собака), на які дитина повинна вказати у відповідь на запитання експериментатора про те, хто з тварин як подає голос.

Наступним завданням пропонуємо серед зображень людей і тварин знайти і показати малюнок, на якому відбувається відповідна дія, названа експериментатором. Малюнки підбираються так, щоб на них були відображені дії, які дитина сама виконує кожного дня (сидіти, бігати, гратися, їсти, спати, читати і т.п.).

Крім того, дитині пропонується за інструкцією виконати відповідні дії, які підбираються таким чином, щоб не викликати утруднень у виконанні і вимагати мінімальну кількість часу на їх виконання. Наприклад: поплескай у долоні; пострибай; погладь ляльку; намалюй квіточку і т.п.

Розуміння назв якостей та властивостей предметів дітьми з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку можна перевірити за допомогою завдань, що передбачають знаходження серед зображень предметів саме тих, які визначив експериментатор, вказавши відповідну якість або властивість предмету.

Зокрема, для перевірки розуміння назв кольорів підбираються малюнки з зображенням предметів різних кольорів. Дитина за інструкцією повинна знайти серед інших зображень і вказати, який саме предмет того чи іншого кольору назвав експериментатор. Серед малюнків пропонуються білий песик, червоний помідор, зелений кубик, синій олівець, жовтий лимон, чорний черевик, але у запитанні експериментатора назва предмету не озвучується, а називається лише той чи інший колір, знання назви якого перевіряється. Прикладом інструкції може бути наступна: подивись на малюнок і покажи білий колір; подивись на малюнок і покажи предмет білого кольору.

Для перевірки знання, розуміння та розрізнення назв геометричних форм підбираються малюнки із зображенням предметів різних геометричних форм (квадратний телевизор, круглий перстень, трикутний шматочок кавуна, овальний килимок). За інструкцією експериментатора дитина має знайти серед малюнків той, геометрична форма якого була названа. Дитину просимо подивитись на малюнок і показати, наприклад, квадратний чи круглий предмет.

Уміння визначати і розрізняти величину предметів з'ясовується за допомогою знаходження дитиною великого та маленького, більшого та меншого предметів на парному зображенні однакових предметів різної

величини. Для точності отриманих даних дитині можна демонструвати пари різних малюнків (велике та маленьке яблуко, велика та маленька ложка) з метою визначення розуміння понять «великий» та «маленький» і пари різних малюнків (великий та маленький кубик, велике та маленьке відерце) з метою визначення розуміння понять «більший» та «менший». Інструкція зводиться до запитання: покажи велике (маленьке) яблуко; покажи більше (менше) яблуко.

Завдання на визначення матеріалу, з якого виготовлені предмети, полягає у тому, що серед запропонованих зображень предметів (скляна банка, дерев'яний стіл, залізна виделка, паперовий зошит) дитина за інструкцією має знайти і показати той предмет, матеріал якого озвучив експериментатор. Прикладом інструкції може бути наступна: покажи, де скляний предмет.

Так як для багатьох дітей з аутистичними порушеннями характерним є надмірне захоплення якимось одним предметом, з яким вони не хочуть (або не можуть) розлучитися, адже відсутність даного предмету провокує приступи непереборного страху, негативізму або агресії [1, 2, 5], ми передбачаємо, що дітям даної категорії складно зрозуміти приналежність предметів тим чи іншим особам. З цією метою ми запропонували завдання, яке вимагає від дитини серед однотипних сюжетних малюнків (мама тримає котика, бабуся тримає котика; тато забиває цвяхи молотком, дідусь забиває цвяхи молотком) віднайти безпосередньо ті, на яких предмет належить особі, про яку запитує експериментатор (наприклад: де мамин котик?).

Розуміння просторово-часових відносин дітьми з аутистичними порушеннями перевіряється за допомогою завдань на показ на сюжетних малюнках відповідних часових відносин, що визначаються за запитаннями експериментатора, та розміщення у просторі предметів за інструкцією експериментатора.

О. Баєнська, М. Ліблінг, О. Нікольська зазначають, що дитині з аутистичними порушеннями інколи складно зрозуміти розвиток ситуації в часі та визначити послідовність перебігу подій [1]. Для визначення розуміння дітьми з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку часових відносин ми пропонуємо підібрати дві серії малюнків, на яких простежується розвиток рослин (брунька, квітка, яблуко) та птахів (яйце, курча, курка). Дитині дається завдання розташувати по черзі малюнки кожної серії у хронологічному порядку за допомогою навідних запитань: «Що було раніше?», «Що було пізніше?», «Що було після?»

Для перевірки розуміння дітьми з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку просторових відносин їм даються прості одноступеневі інструкції, що передбачають розміщення підручних предметів (зошит, ключ, книжка, олівець, ручка) у просторі за інструкцією експериментатора. Наприклад, дитину можна попросити: поклади ключик в коробочку; поклади ручку на книжку; поклади олівець під зошит; поклади ключик між ручкою і олівцем і т.п.

Якість та повнота виконання запропонованих завдань дозволить оцінити рівень розвитку імпресивного мовлення у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку, а також здатність та бажання взаємодіяти з експериментатором з метою комунікації.

У процесі обстеження дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку у спеціально організованих умовах ми передбачаємо використання таких рівнів допомоги:

- повторення завдання;
- переформулювання інструкції та її повторення;
- постановка навідних запитань з метою покращення здатності до розуміння і виконання інструкції;
- надання зразку виконання завдання;
- виконання завдання у співдружності (паралельно) з педагогом.

Висновки. Відомо, що без комунікативної мовленнєвої практики не можна оволодіти мовою як засобом спілкування. За дослідженнями С. Рубінштейна, розуміння мовлення вже включає в себе його активне використання. Активність мовлення обумовлюється ступенем володіння мовленнєвим актом і ступенем розуміння мовлення.

Комунікативний процес, на наш погляд, можливий лише у тому випадку, коли людина, яка передає інформацію, і людина, яка її сприймає, володіють єдиною системою кодування і декодування, тобто прийняття єдиної системи значень забезпечує властивість партнерів розуміти один одного. Для оволодіння мовленнєвим спілкуванням, як зазначає М.Шеремет, недостатньо просто надати дитині слово в якості зразку для наслідування, а необхідно сформувати у неї потребу у використанні слів, тобто потребу у цілеспрямованій комунікації.

Важливість формування у дітей з аутистичними порушеннями комунікативної функції загалом та мовленнєвої активності зокрема переоцінити неможливо. Будь-яка ініціатива з боку дитини у тому, що стосується мовлення, повинна, з одного боку, заохочуватися (важливо, щоб заохочення відповідало інтересам дитини, було для неї актуальним і

бажаним), з іншого боку, кожне висловлювання має використовуватися як момент для навчання. Використовуючи будь-яку можливість для розвитку мовлення та виховання прагнення до спілкування з оточуючими людьми, можна прискорити процес формування комунікативної діяльності дітей з аутистичними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аутичний ребенок. Пути помощи. [Никольская О. С., Баянская Е. Р., Либлинг М. М.] – М. :Теревинф, – 2000. – (Особый ребенок). – 336 с.
2. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. [Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М., Костин И. А., Веденина М. Ю., Аршатский А. В., Аршатская О. С.] – М. : Теревинф, 2005. – 224 с.
3. Дефектологічний словник : навчальний посібник / [За ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова]. – К. : МП Леся, 2011. – 528 с.
4. Логопедія. Підручник. [За редакцією М. К. Шеремет]. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376с. : іл.
5. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : Монографія / Діна Іванівна Шульженко. – К., 2009. – 385 с.

А. А. Білецька

Сумський державний педагогічний університет

імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – канд. пед. наук

О. В. Боряк

ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ ІГОР ПІД ЧАС КОРЕКЦІЇ ПРОСОДИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлюється теоретичний аналіз питання використання музично-ритмічних ігор та вправ під час корекції просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Ключові слова: музично-ритмічні ігри, загальний недорозвиток мовлення, діти дошкільного віку.

Актуальною проблемою дошкільної логопедії є формування повноцінної особистості дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, розвиток у них ритмічного, повноцінного, плавного мовлення.

У науково-педагогічній літературі проводиться чимало досліджень щодо психологічної природи мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, А. Леонтьєв, Т. Ушакова), вивчалася структура мовленнєвого дефекту при загальному недорозвитку мовлення (Г. Жаренкова, Р. Лалаєва, Л. Спірова), тому **метою нашої статті** є висвітлення питання використання музично-ритмічних ігор під час корекції

просодичної сторони мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що мовлення формується в процесі загального психофізичного розвитку дитини. Мовлення займає центральне місце у процесі психічного розвитку дитини і внутрішньо пов'язане з розвитком мислення і свідомості загалом. Мовлення має поліфункціональний характер. У тих випадках, коли у дитини збережений слух та непорушений інтелект, але наявні значні мовленнєві порушення, які не можуть не позначитися на формуванні всієї психіки, говорять про особливу категорію аномальних дітей – дітей з мовленнєвими порушеннями. Аналіз спеціальних психолого-педагогічних досліджень (Л. Волкова, В. Глухов, В. Калягін, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Т. Фотекова, С. Шаховська) свідчить, що своєрідність розвитку мовлення створює певні труднощі в розвитку пізнавальних процесів, особливо у дітей із ЗНМ, мовлення тощо [4].

Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) – різні складні мовленнєві розлади, при яких порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до її звукової і смислової сторони, при нормальному слуху та інтелекті [3, с. 624].

Діти із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) не можуть контролювати своє дихання, нераціонально витрачають повітря в процесі мовленнєвого висловлювання, мають занадто швидкий темп мовлення, говорять на вдиху. Недостатній розвиток у таких дітей слухового, зорового, рухового аналізаторів негативно позначається на рівні музично-ритмічних здібностей, становленні сенсомоторної сфери, звуковий культури мовлення, інтонаційної та мелодико-ритмічної її сторін. Якщо своєчасно не проводити необхідну роботу, то це призводить до недорозвинення у дитини зв'язного мовлення, звуковимови [5].

Неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування у цих дітей специфічних особливостей сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової сфери. Відзначається недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу. При відносно збереженій смисловій, логічній пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. Вони забувають складні інструкції, елементи і послідовність завдань [3, с. 624].

У дітей із ЗНМ не тільки в тій чи іншій мірі порушені звуковимова, лексика, граматики, фонематичні процеси, але і мелодико-інтонаційні розлади, обумовлені парезами м'язів язика, губ, м'якого піднебіння,

голосових зв'язок, м'язів гортані, порушенням їх м'язового тонусу і обмеженню їх рухливості. В результаті у дитини починає страждати просодична сторона мовлення (ПСМ) , тобто сила голосу, його тембр і виразність. Порушення голосу характеризуються його слабкістю, хриплистю, монотонністю, здавленням, нозалізованістю. Компоненти ПСМ впливають на розбірливість, виразність, емоційну виразність і семантичну структуру мовлення дитини. Всі ці проблеми, якщо їх вчасно не виправити в дитячому віці, викликають труднощі спілкування з оточуючими, а в подальшому тягнуть за собою певні зміни особистості в ланцюгу розвитку «дитина-підліток-дорослий», тобто ведуть до виникнення у дітей закомплексованості, заважаючи їм вчитися і повною мірою розкрити свої природні здібності та інтелектуальні можливості. Основна мета в роботі з такими дітьми – сформувати їх мовлення яскравим, виразним, емоційним [8].

Психомоторний розвиток (тобто розвиток психічних процесів, зокрема мовлення), протікає в тісному зв'язку з моторним розвитком. Цей зв'язок настільки сильний, що порушення психічного розвитку, створюють різноманітні взаємозв'язки з руховими порушеннями. Тому моторика дітей із ЗНМ характеризується недостатністю довільних рухів, з поганим перемиканням з одного руху на інший. Утруднена послідовність виконання рухів, їх точність, відповідність і плавність, тобто координація. Діти розгальмовані, неспокійні, часто відволікаються і непосидючі.

Для того, щоб урегулювати неправильні і зайві рухи дітей, установити рівновагу в діяльності нервової системи, а також допомогти дітям говорити більш виразно і емоційно, необхідна систематична робота з розвитку моторних функцій за допомогою руху, за допомогою його різних форм і видів. Таким чином, роль стимулу розвитку мовлення, зокрема його ПСМ, грає формування і вдосконалення рухової сфери дітей, що мають мовні порушення за допомогою різноманітних ритмічних, музично-ритмічних ігор та вправ.

Про значення ритміки у корекції мовлення дітей зазначали Н. Власова, В. Грінер, Д. Озерцовській, Н. Самойленко, К. Орф, Ю. Флоренская. Вони підкреслювали позитивний вплив ритму на різні відхилення в психофізичній сфері людини, відзначали, що ритміка впливає на фізичне, моральне, інтелектуальне і естетичне виховання людини [4].

Музично-ритмічне виховання дітей дошкільного віку, та використання його елементів (музично-ритмічних ігор) у 50-60-ті роки ХХ ст. розроблялись на основі ідей Е. Жак-Далькроза, Н. Ветлугіної (1958), А. Кенеман (1960), А. Зиміна, М. Палавандишвілі, Е. Соковнин [7]. Між тим,

багато музикантів-педагогів (Н. Александрова, Н. Ветлугіна, Е. Жак-Далькроз, Е. Конорова, К. Орф та ін.) наголошували на важливій ролі музично-ритмічної діяльності, як синтетичній за своєю природою, що сприяє формуванню основних психічних процесів, мовлення, та художньої творчості у дітей дошкільного віку. Е. Жак-Далькроз зазначав: «...метою мого викладання є приведення учнів до того, щоб вони могли після закінчення свого навчання сказати не «я знаю», але «я відчуваю», а після цього розбудити у них прагнення висловлюватися» [5]. Значимість роботи з розвитку відчуття ритму у дітей з порушеннями мовлення доведена вченими, такими як Г. Волкова (1985, 1992) та В. Гринер (1958). На думку Е.Ільєнко (1984) важко переоцінити значення використання музики та музично-ритмічних ігор у розвитку дитини, формуванні її музично-ритмічних здібностей.

На позитивну роль рухів під музику також вказували у своїх працях В. Білобородова, В. Верховинець, Н. Ветлугіна, Н. Гродзенська, Е. Конорова, Е. Мальцева, С. Руднева, М. Румер [2, с. 48-52].

Рухи під музику К. Самолдіна рекомендує включати в усі види діяльності на занятті: «під час знайомства з музичною грамотою, для кращого запам'ятовування музичного матеріалу, під час слухання музики, для вироблення чистоти інтонації, під час гри на дитячих музичних інструментах» [6].

Музичний керівник Р. Балакіна пише про те що, застосування музики з лікувальною метою нараховує біля двох тисяч років. (Аристотель, Гіппократ, Гомер, Піфагор, Соран). Ця ідея має продовження і розвиток в дослідженнях вчених і фахівців нашого часу (В. Бехтерєв, В. Гіляровський, В. Грінер, І. Догель, М. Лазарєв, І. Тарханов, Ю. Флоренський).

Висновки. Отже, позитивний вплив використання музично-ритмічних ігор для корекції просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення доведений багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими різних часів. Використання музично-ритмічних ігор допомагає не тільки врегулювати зайві та неконтрольовані рухи у дітей, а й стимулюють їх до більш плавного, ритмічного та узгодженого мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – С. 48-52
2. Еміль Жак-Далькроз про свою методику. 3 передмови до II тому Ритміки. (За пол. tłum. Alicja Ludwikiewiczowa. Materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA 1963
3. Логопедия : Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — С. 624

4. Мартиненко І.В., Корнієвська О.А. Особливості формування уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення [Електронний ресурс] / Інтернет конференція «Корекційна освіта : історія, сучасність та перспективи розвитку. Логопедія» – Режим доступу : <http://fkspp.at.ua/>

5. Пантелеєва, І.О. Розвиток музично-ритмічних здібностей у дітей із загальним недорозвиненням мовлення [Електронний ресурс] / І. О. Пантелеєва – 2011 – Режим доступ : <http://www.det-sad.com/>

6. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі. – Тернопіль : Богдан, 2001. – С. 31

7. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Електронний ресурс] : педагогический форум : материалы участников конкурса «Открытый урок» / Балакина Р. А. Музыкально-коррекционные занятия для детей младшего дошкольного возраста, имеющих нарушения речи – 2011. Режим доступу : <http://festival.1september.ru/>

8. Фестиваль педагогических идей «Відкритий урок» [Електронний ресурс] : педагогический форум : материалы участников конкурса «Відкритий урок» / Щербакова І. Ю. Формування просодичною сторони мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення через розвиток рухової сфери – 2011. Режим доступу : <http://festival.1september.ru>

9. Хрестоматія : Из истории музыкального воспитания / Составитель О. А. Апраксина. — М., 1990. — 207 с.

К. О. Бондаренко

Сумський державний педагогічний університет

імені А.С. Макаренка

Науковий керівник – канд. пед. наук

О. В. Боряк

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ФФНМ 4,5 – 5 РОКІВ

У статті представлені види дидактичних ігор, питання здійснення взаємозв'язку дітей з порушеннями мовлення (ФФНМ) із вчителем-логопедом, причини порушення мовленнєвого розвитку,

Ключові слова: логопед, корекція, корекційно-розвивальний простір, дидактична гра, порушення мовленнєвого розвитку.

Актуальність.

Правильне мовлення надзвичайно важливе для всебічного розвитку дитини, тому праця логопеда набуває особливого значення. І саме від того, наскільки міцним і доброзичливим буде зв'язок логопед–дитина, дитина–логопед, наскільки будуть під час роботи враховані можливості кожної особистості, якого значення набуватимуть нові форми роботи з дитиною, і залежить виправлення мовленнєвих порушень у дітей.

Щоб подолати мовленнєві порушення у дітей, логопеду потрібно обирати такі методи та прийоми роботи, щоб дитина раділа своїм успіхам, прагнула розмовляти правильно. Тому надзвичайне значення потрібно

надавати гри, адже для кожного малюка життя – це гра.

У роботах учених (М. Шеремет, В. Тарасун, С. Конопляста, М. Фомічова, Т.Волосовець, Е. Кутепова, Г. Чиркіна, Л. Волкова, С. Шаховська, Р. Левіна, І.Марченко та ін.) висвітлюються питання щодо організаційних форм логопедичної роботи. За визначенням академіка А. Богуш виховання – це спеціально організована діяльність вихователя і дітей, що відбувається в установленому порядку та в певному режимі і залежить від кількості тих, кого навчають (індивідуальна, групова, колективна, фронтальна), часу (коли навчають), місця й порядку його здійснення.

Виклад основного матеріалу. Мовлення – одна із найскладніших вищих психічних функцій людини. Розвинути цю функцію – основне завдання корекційно-виховної роботи. Достатній рівень розвитку мовлення дитини є основою її повноцінного психічного розвитку.

Порушення мовленнєвого розвитку негативного впливають на формування особистості дитини, що позначається на процесах її соціальної адаптації. Логопеду поставлено завдання щодо вдосконалення звукової культури мовлення дітей: добиватися правильної вимови звуків та слів, правильної постановки наголосів, розвивати уміння відповідати короткими та розгорнутими реченнями, навчати простих форм монологічного мовлення.

Найкраще роботу над артикуляцією, постановкою, автоматизацією звуків проводити в формі гри, де діти були б активними учасниками. Велике значення має використання наочності, адже мислення у дітей наочно-образне.

Під час виконання дидактичних ігор, які спрямовані на формування правильної звуковимови слід дотримуватися певних рекомендацій:

- ігри не мають бути тривалими в часі (5–10 хв);
- вони мають проводитися в довільному темпі, щоб дитина могла зрозуміти завдання, усвідомлено виправити помилку, а логопед допомогти їй в цьому;
- гра має бути жвавою, цікавою, захоплюючою для дитини;
- гра може бути частиною заняття або проводитися в один з режимних моментів;
- у грі необхідно домагатися активної мовленнєвої позиції всіх дітей, при цьому, якщо можливо, використовують і рухову активність дітей;
- під час гри логопед буде безпосередню участь;
- під час гри вносять необхідні корективні поправки у мовлення дітей, а в кінці обов'язково заохочують всіх дітей, відзначають найуспішніших.

Дидактичні ігри мають чіткі правила, які логопед на початку заняття повідомляє дітям і яких вони дотримуються ході гри. Наприклад, в іграх типу загадки правило полягає в тому, щоб описати предмет, його характерні ознаки і властивості, не називаючи його. Незважаючи на те, що дидактична гра є засобом закріплення знань і умінь дітей, провідна роль у ній належить логопеду. Основними навчальними прийомами, якими користується тут логопед, є план та зразок розповіді – опису.

Для дитини з вадами мовлення потрібні особливі форми освітнього середовища: створення єдиного корекційно-розвивального простору і обладнання предметно-розвивального середовища, яке б стимулювало мовленнєвий і особистісний розвиток дитини. Освітні елементи такого середовища набувають специфічного корекційного змісту і потребують застосування відповідних засобів, методів, форм організації корекційно-виховного процесу.

Гра є найбільш ефективним засобом для формування розвивального середовища. Тому в організації корекційно-виховної з дітьми, які мають порушення мовленнєвого розвитку, значна роль належить грі. Вона повинна посісти істотне місце в логопедичній роботі. Але, звичайно, було б не правильно здійснювати всю корекційну роботу лише ігровими методами. Логопед, враховуючи конкретні умови роботи з тими чи іншими дітьми, зокрема рівень їх розвитку, ставлення до занять, стомлюваність тощо, вирішує, коли і як використовувати гру. Включаючи гру в заняття, логопед турбується, щоб основне дидактичне завдання, яке складає зміст гри, відповідало навчальній меті заняття, було для дітей посилюючим, сприяло максимальній активізації не тільки мовлення а й розумової діяльності.

Ігрова діяльність дітей з порушеннями мовлення формується тільки при безпосередньому впливі і керівництві педагога. Основні свої знання і враження такі діти отримують в цілеспрямованій ігровій діяльності тоді, коли у них виникає потреба у словесному спілкуванні. У корекційній роботі з дітьми, які мають вади мовлення, використовуються різні види ігор: дидактичні, рухливі, сюжетно-рольові, ігри-драматизації.

Дидактична гра – одна із форм навчального впливу дорослого на дитину. В дидактичній грі створюються такі умови, в яких кожна дитина отримує можливість самостійно діяти в певній ситуації чи з певними предметами, набуваючи власного дійового і чуттєвого досвіду. Дитині для засвоєння способів орієнтації в оточуючому світі, для виділення і фіксування властивостей і відношень предметів, для розуміння тієї чи іншої дії необхідні багатократні повторення. Л.Виготський вважав гру

сприятливим середовищем для зародження пізнавальних сил дитини і як основу для перетворення ігрових дій в розумові, ведучим засобом навчання і виховання. Засвоєння навчального матеріалу потребує багаторазових варіативних вправ, але дитині для цього не вистачає вольових зусиль. Дидактична гра дозволяє забезпечити необхідну кількість повторень на різному матеріалі при збереженні емоційно-позитивного відношення до завдання. Дидактична гра має сталу структуру. Граючи, дитина непомітно для себе вирішує пізнавальне завдання. Дидактичне завдання, зміст і ігрові дії – обов'язкові елементи дидактичної гри.

Дидактичні та ігрові завдання зумовлені завданнями навчально-виховної та корекційної роботи. Вони можуть бути різноманітними: розвиток слухової уваги та пам'яті, фонематичного сприймання, артикуляційної моторики, закріплення вимови звуку, розвиток зв'язного мовлення тощо. Ігрові завдання дозволяють дітям проявляти активність, у них виникає бажання і потреба розв'язати їх. Правила гри зумовлені змістом гри та ігровим задумом. Вони визначають характер і способи ігрових дій дитини, організовують і спрямовують її стосунки з іншими дітьми, спонукають її керувати своєю поведінкою. Дотримання правил вимагає від дитини-логопата вольових зусиль, уміння взаємодіяти з іншими дітьми. Граючи діти усвідомлюють, що дотримуючись правил, швидше досягнеш результатів. Правила гри дисциплінують, формують витримку, терпіння. Вони також впливають на вирішення дидактичного завдання – непомітно обмежують дії дітей, спрямовуючи їх увагу на конкретне завдання. Ігрові дії дозволяють дітям реалізувати свої ігрові задуми і спрямовувати свою увагу на їх розгортання. Захопленість ігровою ситуацією є передумовою мимовільного розв'язання дидактичного завдання.

Результат гри сприймається дитиною як досягнення (відгадування загадок, придумування слів на заданий звук тощо). Для логопеда результатом гри є рівень засвоєння дітьми знань, вмінь і навичок правильної вимови, засвоєння певних граматичних форм тощо. При підведенні підсумку гри необхідно відмітити досягнення кожної дитини, підкреслити успіхи відстаючих дітей, проявити делікатність і оптимістичне відношення до їх можливостей. У корекційній роботі використовують ігри з предметами. У таких іграх використовують дидактичні іграшки (мозаїку, кубики), реальні предмети, різноманітний природний матеріал. Такі ігри спрямовані на закріплення знань про властивості та якості предметів, збагачення словника дитини прикметниками, дієсловами, розвиток дрібної моторики пальців рук тощо. Для дітей з порушеннями

мовленнєвого розвитку важливе значення мають ігри, які потребують координації і точності рухів пальців рук. М.М. Кольцова встановила, що рівень розвитку мовлення дітей прямо залежить від ступеня сформованості тонких рухів пальців рук. Л.В. Фоміною була виявлена така закономірність: якщо розвиток дрібної моторики відповідає віку, то й мовленнєвий розвиток знаходиться в межах норми. Якщо розвиток рухів пальців відстає, то затримується і мовленнєвий розвиток. Дослідники прийшли до висновку, що формування мовленнєвих зон кори головного мозку здійснюється під впливом кінестетичних імпульсів від пальців рук. Тому тренування пальців рук впливає на розвиток активного мовлення. Пальчикові ігри необхідно використовувати в корекційній роботі з дітьми, які відстають у мовленнєвому розвитку. Коли дитина робить ритмічні рухи пальцями одночасно з промовлянням віршованого тексту значно підвищується узгодженість лобної і скроневої частин мозку, де знаходяться моторний і смисловий мовні центри; стимулюється розвиток мовлення; підвищується мовленнєва активність; розвивається спостережливість, увага, пам'ять, уява. Дидактичні ігри, як адекватний віковим особливостям дітей засіб, використовуються не тільки на корекційних фронтальних і індивідуальних заняттях, на прогулянках, а у всій системі корекційно-виховної роботи з дітьми. Роль логопеда у дидактичній грі подвійна: з однієї сторони він керує пізнавальним процесом, організовує навчання дітей, з іншої – виконує роль учасника гри, партнера, направляє кожну дитину на виконання ігрових дій, а при необхідності дає зразок поведінки у грі. В процесі дидактичної гри логопед розвиває мовленнєву активність дітей, заохочує правильні відповіді на поставлені запитання, виховує витримку. Розглядаючи питання про роль мовних ігор в логопедичній роботі професор М.Ю. Хватцев вказує, що вони сприяють: співдружності педагога з дитиною; активній увазі до мовлення; бажанню оволодіти тими чи іншими мовленнєвими навичками; руйнуванню старих і набуванню нових навичок мовлення; застосуванню нових мовленнєвих навичок у повсякденному житті.

Висновки. Використання дидактичних ігор в корекційній роботі з дітьми, які мають вади мовлення, дає можливість забезпечити психологічний комфорт на занятті; забезпечити розвиток емоційно-вольової сфери дітей, їх морально-вольових якостей; активізувати і відновити вищі психічні функції; поліпшити слухову увагу і пам'ять, підвищити швидкість запам'ятовування; підвищити мовленнєву мотивацію; поліпшити мовленнєвий розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горелова А. Формуємо зв'язне мовлення // Дошкільне виховання. – 2004. – № 4. – С. 15-17
2. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Изд.2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 576 с.
3. Золотоверх В. Ігротерапія як засіб подолання порушень у дітей з особливостями психофізичного розвитку // Дефектологія. – 2004. – № 4. – С. 18-22
4. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А. и др. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1984.
5. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. – М.: Просвещение, 1987.

А. А. Вербенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук

О. В. Боряк

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО ТИПУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗНМ

У статті розкриті теоретичні аспекти формування діалогічного типу мовлення у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення. Розкрито специфіку оволодіння діалогічним типом мовленням дітей дошкільного віку з ЗНМ.

Ключові слова: діалогічний тип мовлення, дошкільний вік, загальний недорозвиток мовлення.

Актуальність. Проблема розвитку діалогічного типу мовлення дітей залишається однією з актуальних у теорії та практиці логопедії, оскільки мовлення, будучи засобом спілкування і знаряддям мислення, виникає і розвивається в процесі спілкування. У дошкільному віці дитина засвоює мовлення у процесі спілкування, при цьому здебільшого розвивається діалог як основна форма спілкування. Проблема формування діалогічного типу мовлення у дітей із ЗНМ не нова але багатоаспектна, тому досліджується багатьма галузевими науками: психологією, психолінгвістикою, мовознавством, лінгводидактикою. У логопедичній літературі багаторазово підіймалось питання особливостей формування діалогічного мовлення у дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення різного ґенезу.

Існує низка робіт з формування комунікативних умінь та навичок як у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, так і у дітей із ЗНМ (А.Г. Арушанова, З.М. Богуславська, І.М. Лисина, А.К. Макарова, І.С. Назметдинова, А.Г. Рузьська, Н.К. Усольцева, Є.Г. Феодосєва та інші).

Завдяки працям цих та багатьох інших науковців, сформульовані основні принципи навчання діалогічному мовленню та вироблені найбільш ефективні методи опанування дітьми з ЗНМ навичок діалогічного мовлення.

Мета. Розкрити специфіку оволодіння діалогічним мовленням дітей дошкільного віку з ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. Розвиток діалогічного мовлення відіграє одну з найважливіших ролей в процесі мовленнєвого розвитку дитини. М.І. Лісіна вважає, що спілкування в психічному розвитку дитини має вирішальну роль, так не тільки збагачує зміст дитячої свідомості, сприяє набуттю нових знань, умінь та навичок, а й «... детермінує структуру свідомості, виявляє опосередковану будову вищих специфічно людських процесів» [4, с. 31].

Діалогічне мовлення — це процес взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець.

Діалогічне мовлення є первинною формою мовлення дитини (Г.М. Леушина). Тому, навчання діалогу можна розцінювати і як мету, і як засіб практичного оволодіння мовленням. Таким чином оволодіння діалогічним мовленням є важливим компонентом загального мовленнєвого розвитку як для дітей загальної школи, так і для дітей спеціальних навчальних закладів. Враховуючи індивідуальні особливості і тих, і інших, можна зробити висновок, що методики за якими діти опановують діалогом, що різняться між собою. Для дітей із ЗНМ заняття, спрямовані на вдосконалення навичок діалогічного спілкування так само важливі, як і загальні корекційно-розвиваючі вправи.

Під загальним недорозвитком мовлення в логопедії розуміється така форма мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування всіх компонентів мовлення. Поняття загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) передбачає наявність симптомів несформованості (або затримки розвитку) всіх компонентів мовної системи (фонетико-фонематичної її сторони, лексичного складу, граматичної будови). Загальне недорозвинення мовлення може мати різний механізм і відповідно різну структуру дефекту. ЗНМ може спостерігатися при алалії, дизартрії. Таким чином ЗНМ характеризує лише симптомологічний рівень порушення мовленнєвої діяльності. В більшості випадків при цьому порушенні можливо не стільки недорозвинення, скільки системні розлади мовлення [1, с. 22].

Мовленнєве недорозвинення дітей дошкільного віку може бути виражене у різних ступенях: від повної відсутності мовленнєвих засобів

спілкування до розгорнутого мовлення з проявами лексично-граматичних та фонетико-фонематичних порушень. У залежності від ступеня важкості мовленнєвого дефекту розрізняють три рівні ЗНМ, котрі виділяються на основі аналізу ступеня сформованості різних компонентів мовної системи.

Обмеженість словникового запасу, відставання в опануванні граматичної будови рідної мови ускладнюють процес розвитку зв'язного мовлення, перехід від діалогічної форми мовлення до контекстної [3, с. 35].

Для діалогічного мовлення дітей із ЗНМ є характерним:

- порушення логічної послідовності висловлювання;
- порушення зв'язного мовлення, пропуски смислових елементів;
- незавершеність мікротем;
- повернення до вже сказаного;
- тривалі паузи між фразами;
- чітко виражені лексичні труднощі – малий словниковий запас, недоліки у граматичному оформленні речень;
- неправильне оформлення зв'язку слів, пропуски слів, дублювання елементів фраз, помилки у створенні дієслівних форм і т.д.

Додаткові труднощі в оволодінні діалогічним мовленням є наявність у дітей із ЗНМ вторинних відхилень у розвитку психічних процесів сприйняття, уваги, пам'яті, навичок конструктивної діяльності та емоційно-вольової сфери.

Тобто, успішне оволодіння діалогічним мовленням має на увазі цілеспрямоване навчання, формування певних навичок побудови зв'язних висловлювань. Розвиток діалогічного мовлення дітей дошкільного віку з ЗНМ полягає у засвоєнні наступних знань, умінь та навичок:

- системи мови як засобу спілкування;
- встановлення соціальних контактів один з одним та оточуючими дорослими;
- логічної організації діалогічного спілкування;
- лексико-граматичних можливостей діалогу;
- встановлення інтерактивної взаємодії;
- закріплення практичних навичок комунікативної діяльності.

Висновки. Таким чином можемо зробити висновок, що однією з умов розвитку діалогічного мовлення є організація мовленнєвої середовища, взаємодії дорослих і дітей між собою.

Отже, в умовах ДНЗ основним методом формування діалогічного типу мовлення у повсякденному спілкуванні є розмова (або бесіда) вихователя з дітьми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Л. С., Шаховская С. Н., Логопедия. 3-е изд. / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : Владос, 1999. – 491 с.
2. Левина Р. Е. Характеристика ОНР у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина // Основы теории и практики логопедии. – М. : Просвещение, 1968. – С. 67-85
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1985. – 214 с.
4. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : 1986. – 144 с.

С. Г. Гончарова

Северо-Кавказский федеральный университет
Научный руководитель – канд. псих. наук,
доцент **Л. И. Макадей**

СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С БИЛИНГВИЗМОМ

В статье раскрыто понятие «билингвизма», охарактеризованы психологические особенности детей-билингвов.

Ключевые слова: язык, билингвизм, двуязычие, языковая среда.

Актуальность исследования. Язык – один из существенных признаков нации, тесно связан с национальной психологией, с самосознанием и самобытностью народа. Современные условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения или проживанием некоренного населения в русскоязычной среде, в которой они, как правило, не теряют родной язык, в связи с чем, развитие речи детей дошкольного возраста протекает в условиях билингвизма.

Изложение основного материала. Причины билингвизма встречаются самые разные. Одной из основных причин билингвизма можно выделить миграцию населения, связанную с политическими, социально-экономическими и духовными обстоятельствами, вынуждающими людей менять свою жизнь, а вместе с тем и язык. Современные условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения, в связи с чем много людей пользуются в общении двумя и более языками.

Наиболее характерным типом билингвизма в России является национально-русский язык, который усваивается как путем обучения, так и непосредственным общением с русскоязычным населением. Распространенным является ранний бытовой билингвизм, когда усвоение родного и русского языков идет практически параллельно [3, с. 103].

Проблемам билингвизма посвящено большое количество работ. Билингвы и полиглоты представляют интерес для психологии, социологии

и лингвистики. Билингвизм также изучается в рамках психолингвистики, социолингвистики и нейролингвистики.

В литературе имеется много определений двуязычия, которые отражают представления ученых разных специальностей. Приведём несколько из них.

Билингвизм – владение, наряду со своим родным языком, еще одним языком в пределах, обеспечивающих общение с представителями другого этноса в одной или более сферах коммуникации [4, с. 23].

Билингвизм – двуязычие, при котором человек владеет двумя языками в равной степени [2, с. 16].

Миграционные процессы, происходящие в последние годы в нашей стране, значительно увеличили приток детей, для которых русский язык является иностранным. Это приводит к тому, что в общеобразовательных школах в одном классе одновременно обучаются до 10 детей, говорящих на разных языках. Они, как правило, не хотят терять родной язык, в связи с чем обучение детей русскому письму протекает в условиях двуязычия.

Большое количество публикаций, посвященных проблемам билингвизма, отражают значительные разногласия по вопросу, в каком возрасте лучше начинать обучение второму языку. Некоторые считают, что наиболее оптимальным является возраст, в котором могут осознанно использоваться когнитивные и языковые стратегии, (то есть 10 – 11 лет жизни), другие полагают, что в каждом возрасте есть свои преимущества для овладения вторым языком: в дошкольном – лучше воспринимается произношение, в школьном – синтаксис и морфология, взрослым доступнее семантические тонкости. По мнению многих исследователей, психофизиологические и нейропсихологические механизмы формирования речевой функции в онтогенезе таковы, что для успешного и своевременного развития речи и мышления ребенок до 4-5 летнего возраста должен ориентироваться на одну языковую систему. В то же время, уже с начала XX века появляются публикации, свидетельствующие об успешном овладении вторым языком в раннем дошкольном возрасте (J. Ronjat и др.), а позже – исследования, в которых представлен метод и результаты обучения двум языкам с младенческого возраста (Б. Бейн, А.И. Панарин, Н.В. Имедадзе, W. Leopold, A. Reynolds и др.).

Практика воспитания детей с билингвизмом по принципу «один родитель – один язык» свидетельствует о том, что параллельное воспитание ребенка в двух языковых средах вызывает у него те или иные симптомы дезадаптации: повышенную возбудимость, некоторую расторможенность, низкий порог невротического реагирования.

Для логопедии билингвизм представляет собой особый интерес, так как он нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок в русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией являетсяотягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности [1, с. 66]. Дети-билингвы испытывают трудности в овладении русским письмом и чтением, при этом одни из них обусловлены явлением интерференции, а другие проявляются в специфических нарушениях письма и чтения и зависят от уровня речезыкового развития на родном и неродном языках, типа билингвизма, а также от наличия или отсутствия дополнительных факторов, оказывающих непосредственное влияние на формирование второго языка.

Эффективность логопедической работы с детьми-билингвами зависит от уровня развития их языковых навыков на родном и втором языке, степени выраженности нарушения письма и от уровня владения русским языком, характерным для их родителей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Голикова Е.О. Нарушения формирования лексики у учащихся билингвов (на примере русско-армянского двуязычия) // Сборник молодых ученых МШУ. – Выпуск XVI. – М., 2004. – С. 65-72.
2. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии, 2-е изд., 2012 г.
3. Иншакова О.Б., Голикова Е.О. Особенности формирования лексики у детей билингвов // «Языковое сознание. Устоявшееся и спорное». XIV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. Москва, 29-31 мая 2003 г. – М., 2003. – С. 103-105.
4. Словарь социолингвистических терминов / Отв. ред. В. Ю. Михальченко. – М. : РАН, 2006.

Е. И. Грищенко

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
Научный руководитель – канд. пед. наук,

Г. Е. Воробьева

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ

В данной статье рассматривается проблема развития речи у детей с ОНР в процессе формирования произвольного внимания. Влияние речи на формирование произвольного внимания. А так же отмечается значимость коррекционно-развивающей работы по формированию произвольного внимания.

Ключевые слова: развитие речи у детей с ОНР, формирование произвольного внимания, дошкольники с общим недоразвитием речи.

Актуальность исследования. Проблема внимания традиционно считается одной из самых важных и сложных проблем психологии. От ее решения зависит развитие всей системы психологического знания – как фундаментального, так и прикладного характера. Внимание – очень важный психический процесс, который является условием успешного осуществления любой деятельности детей как внешней, так и внутренней, а его продуктом – ее качественное выполнение [1].

Как отмечают отечественные ученые (А. Леонтьев, Л. Выготский и др.), внимание обладает определенными свойствами: объемом, концентрацией и переключаемостью. Нарушение каждого из перечисленных свойств, приводит к отклонениям в поведении и развитии деятельности ребенка, в том числе и речи [1].

В отечественной психологии П. Гальпериным разработана теория внимания как функции внутреннего контроля за соответствием умственных действий программам их осуществления. Развитие подобного контроля улучшает результативность любой деятельности в том числе и речевой. Произвольное внимание управляется сознательной целью. Оно тесно связано с волей человека и выработалось в результате трудовых усилий, поэтому его еще называют волевым, активным, преднамеренным. Приняв решение заняться какой-нибудь деятельностью, мы выполняем это решение, сознательно направляя наше внимание даже на то, что нам неинтересно в данную минуту, но чем необходимо заниматься. Основной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов.

Изложение основного материала. Распределение внимания между речью и практическим действием для детей с ОНР оказывается трудной, практически невыполнимой задачей реакции. При этом у них преобладают речевые реакции уточняющего характера, тогда как у детей с нормальным речевым развитием наблюдаются сложные реакции сопровождающего характера, а также реакции не относящиеся к действию, выполняемому в данный момент. Все виды контроля за деятельностью (упреждающий текущий и последующий) часто являются у детей с ОНР несформированными или значительно нарушенными. Причем в большей степени страдает упреждающий, то есть связанный с анализом условий задания, и текущий (в процессе выполнения задания) контроль.

Снижение уровня произвольного внимания у детей с тяжёлыми нарушениями речевого развития приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности. При этом ребенок затрудняется сосредоточивать внимание по требованию [1].

У дошкольников с ОНР все виды контроля за деятельностью (упреждающий, текущий, последующий) часто несформированы или значительно нарушены, причем больше всего страдает упреждающий, связанный с анализом условий задания, и текущий (в процессе выполнения задания) виды контроля. Особенности произвольного внимания у детей с ОНР ярко проявляется в характере отвлечений. Основное изменение внимания в дошкольном возрасте состоит в том, что дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, используя для этого некоторые средства. Произвольное внимание формируется благодаря тому, что взрослые включают ребенка в новые виды деятельности и при помощи определенных средств направляют и организуют его внимание. Руководя вниманием ребенка, взрослые дают ему те же средства, с помощью которых он впоследствии начинает сам управлять вниманием.

Помимо ситуативных средств, организующих внимание в связи с конкретной частной задачей, существует универсальное средство организации внимания – речь. Первоначально взрослые организуют внимание ребенка при помощи словесных указаний, позднее ребенок начинает сам обозначать словесно те предметы и явления, на которые необходимо обращать внимание, чтобы добиться нужного результата.

По мере развития планирующей функции речи ребенок обретает способность заранее организовать свое внимание на предстоящей деятельности, сформулировать словесно, на что он должен ориентироваться.

На протяжении дошкольного возраста использование речи для организации собственного внимания резко возрастает. Это проявляется в частности, в том, что выполняя задания по инструкции взрослого, дети старшего дошкольного возраста проговаривают инструкцию в десять-двенадцать раз чаще, чем младшие дошкольники.

Авторы признают за произвольным вниманием важнейшую роль в развитии личности человека. Однако в своих исследованиях они рассматривают этот вид внимания только в связи с учебной деятельностью школьника. Между тем, некоторые из исследователей (И. Баскакова, Г. Петухова) считают, что произвольное внимание необходимо формировать, начиная с дошкольного возраста [1]. В новых условиях дошкольное образование стало рассматриваться как первая и важная ступень во всей системе непрерывного обучения.

Дошкольное учреждение призвано создать «особые» условия для интеллектуально-творческого, эмоционального, физического развития каждого ребенка и осуществить его подготовку к школе. Одним из неперенных условий успешного обучения ребенка в школе является развитое у него произвольное, преднамеренное внимание, так как, именно школа предъявляет повышенные требования к произвольности детского внимания в плане умения действовать без отвлечений, следовать инструкциям и контролировать получаемый результат.

При этом у детей с ОНР произвольное внимание имеет своеобразие в развитии и формировании. Поэтому особенности в развитии произвольного внимания накладывают отпечаток на общее умственное развитие ребенка, в том числе и на коррекцию речевой деятельности.

В связи с этим перед воспитателями и родителями стоит сложнейшая задача – продумывать специальную работу по организации внимания детей, иначе оно окажется во власти окружающих вещей и случайного стечения обстоятельств.

Выводы. Поэтому, с данной категорией детей необходимо проводить специальную коррекционно-педагогическую работу по созданию условий развития речи в процессе формирования произвольного внимания, тогда, когда удастся удовлетворить основные потребности формирующейся личности ребёнка, раскрыть перспективы её развития. Это помогает не только преодолевать уже сложившиеся неблагоприятные формы поведения, но, главное, ликвидировать почву для возникновения новых осложнений развития. Важно заинтересовать и привлечь ребёнка так, чтобы ему самому захотелось участвовать в процессе коррекции речи. А для этого занятия не должны быть скучными уроками, а интересной игрой.

Таким образом, развитие речи у детей с ОНР в процессе формирования произвольного внимания – важная задача коррекционно-развивающей работы. В дальнейшем оно обеспечит успешность обучения ребенка в школе, поможет ему выполнять указания учителя и контролировать себя и свою речь.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Петухова Г.В. Развитие произвольного внимания у детей дошкольного возраста [Текст] : Автореф. канд. дисс. / Г. В. Петухова. – М., 1961. – 32 с.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗВУКІВ [Р] – [Л] ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність. Гарна і чітка вимова звуків формується як у школі, так і в родинному колі кожної дитини.

Будь-який, навіть незначний мовний недолік може призвести до порушень у повноцінному спілкуванні учня з оточуючими, до помилок у оволодінні процесами читання і письма.

Трапляються випадки, коли діти вміють вимовляти ізольовані **[р]** і **[л]**, та допускають заміни цих звуків у словах, змішують чи не розпізнають їх (особливо при параламбдацизмі та параротацизмі).

Виклад основного матеріалу. Роботою із дітьми, що мають ці недоліки, слід почати із чіткого розрізнення різниці в артикуляції **[р]** – **[л]**:

- **[р]** – кінчик язика набирає форму ковша, напружений, тремтить від струменя видихуваного повітря, боки язика притискаються під верхні зуби;
- **[л]** – кінчик язика притискається до верхніх зубів, але не напружений, по боках язика утворюється щілина для проходу видихуваного повітря.

Творча співпраця дорослого і дитини навчить правильно промовляти звуки **[р]** – **[л]** в словах; контролювати власну вимову звуків, розпізнавати їх у словах.

Запропоновані вправи допоможуть корегувати зорову і слухову пам'ять, увагу школярів, закріпити процеси аналізу і синтезу.

1. Гра « В магазині».

Вчити дітей розрізняти в усному та писемному мовленні **[р]** – **[л]**.

Марина купили рожевий виноград.

Оленка купила зелене яблуко.

Марина вибрала дозрілий персик.

Оленка вибрала кислий лимон.

Марина купила корисний агрус.

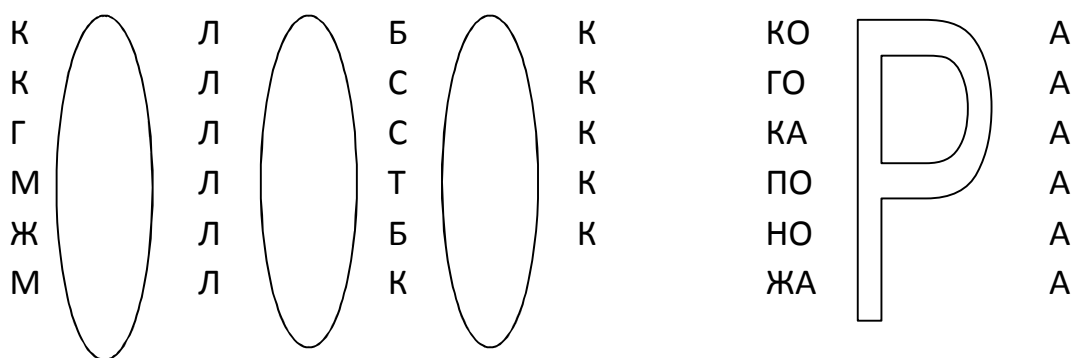
Олена купила стиглу сливу.

Марина відібрала червонобоку грушу.

Олена відібрала зелений лайм.

2. Гра «Прочитай слова».

Закріплювати вміння керувати органами артикуляції, вимовляючи **[р]** – **[л]**.



3. Гра «Придумай речення».

Придумати речення із кожним новим словом, прочитавши слова зліва –направо і навпаки.

Зараз, сир, шалаш, мир, лід, Алла, зал.

4. Гра « Назви страву».

Сік із лимона – ... (лимонний сік).

Пюре із картоплі – ... (картопляне пюре).

Котлети із гарбуза – ... (гарбузові котлети).

Фреш із лайма – ... (лаймовий фреш).

Ікра із буряка – ... (бурякова ікра).

Узвар із груш – ... (грушевий узвар).

Пиріг із яблук – ... (яблучний пиріг).

Компот із полуниць – ... (полуничний компот).

Запіканка із моркви – ... (морквяна запіканка).

Торт із лимоном – ... (лимонний торт).

5. Гра «Додай літеру: л – р».

Закріплювати вміння визначати місце проблемних звуків у словах.

По...е вио...ює т...акто... .

... етить кусючий кома... .

Ми поспіша ... и на вокза

У кімнаті жу ... на ...ьний сті

Ї ... и смачний си... .

Зі...ва...и че...вону си...оїжку.

Машинам на ву... иці допомагає світ...офо... .

Стоїть впе...тий осе... .

У д...уга новий пена... .

Обіди у шко...і готує куха... .

Бусо... на ко...есі ...аштує гніздо.

Пе...шок...асники от...има...и новий буква... .

6. Гра «Утвори слово».

Записати слово, читаючи у першому слові перший склад, у другому – другий, у третьому – третій.

*вухо, калина, спідниця (вулиця)
сокіл, дорога, виделка (сорока)
горобина, ворота, молодець (городець)
мистецтво, вилити, вивчати (милити)
рибина, кабани, гачечок (рибачок)
мурашка, похолодало, чорномор (мухомор)
берег, корені, дереза (береза)
молоко, корова, лисичка (морока)
молодий, колода, далеко (молоко)
доріжка, морозиво, пирога (дорога)
листи, кісточки, лисички (листочки).*

7. Гра «Закінчи речення».

До кожного речення подаються пари слів.

Марина – малина

У садку дозріла ... (малина).

Говорить по телефону ... (Марина).

ложки – рожки

У кози гострі ... (рожки).

На столі лежать ... (ложки).

жарко – жалко

Влітку дуже – дуже ... (жарко).

Коли нявчить кошеня, мені його ... (жалко).

лижі – рижі

У мене нові ... (лижі).

У лісі лисички ... (рижі).

гілка – гірка

Стоїть висока ... (гірка).

Із дерева упала ... (гілка).

лис – рис

У каструлі розварений білий ... (рис).

Із – за куща визирнув ... (лис).

рак – лак

У річці кусючий ... (рак).

На столі блискучий ... (лак).

луки – руки

Зазеленіли широкі ... (лики).

У матусі роботящі ... (руки).

8. Вивчити скоромовки.

Спочатку прочитати скоромовку повільно, потім швидше, а долі – швидко. Автоматизувати чітку і правильну вимову [р] – [л].

Боря – моряк, Олена – балерина.

Весело дрова горіли в кострі.

Вередували сестрички, бо не заплели косички.

Світлофор регулює вуличний рух.

У рюкзаку – яблука, у кошику – сливи.

Помила Марина дозрілу малину.

Лариса прала милом сорочку.

Варя огірки збирала, Леся їй допомагала.

У траві по двору стрибало мале кенгуру.

Три ворони Клари блискучі дзеркала покрали.

9. Гра «Виправ небилиці».

Педагог читає речення, а діти визначають, де у змісті допущені помилки.

На бере́зі у Луші вирости солодкі груші (груші ростуть не на березі, а на груші).

Щоб зібрати полуниці, одягаю рукавиці (рослина полуниця без колючок).

У бабусі Немидори сині зросли помідори (синіми помідори не бувають).

Овочі, коли виростають, на деревах досягають (овочі – городні культури).

У трудолюбивої Олени у відерці баклажани зелені (стиглі баклажани – фіолетового кольору).

По траві стрибає жабка, мов швидка синенька шапка (жаб синього кольору не буває).

На весні у теплиці поспіли зелені суниці (спілі суниці – червоного кольору).

Мій брат Аривон з'їв солодкий лимон (лимон кислий, а не солодкий).

У кошику у Гнатика два коричневих яблука (яблук коричневого кольору не буває).

У Дарини на долоні смачні вишеньки солоні (вишні солодкі, а не солоні).

10. Вивчити потішки.

Вправляти у правильній і чіткій вимові [р] – [л].

1). – *Лелеко, лелеко, літала далеко?*

*- За зелене поле, за синії гори,
у чужу країну, в далекі простори.*

2). *У лисиці м'які лапи, малі кігті – гостродряпи.*

Якщо схопить курку, вмить домчить до нірки.

3). *Раз маленькая Марина рвать в садок пішла малину.*

Швидко повернулася, бо бджоли злякалася.

4). *Білка в лісі жила, з гілки на гілку стрибала,
горішки та шишки шукала. На дереві сушила, у дупло складала.*

5). *Через яр – долину по дорозі їхали ковалики на возі.*

Везли молоточки – трударі, прозору воду у відрі.

6). *У сосновому бору гриби я збирала.*

Під листочки і траву часто заглядала.

*І лисички я беру, і білий грибочок,
сироїжки й масляки покладу я в кошик.*

Печерицю, боровик, он іще грибочок.

За красивії гриби дякую, лісочок.

Висновки. Гадаю, ці вправи допоможуть і педагогам і батькам навчити дітей диференціювати [р] – [л] в словах, фразах, реченнях; автоматизувати ці проблемні звуки. Контролюючи власну вимову, школярі позбудуться недоліків заміни звуків та їх перекручування, будуть впевнено спілкуватися, гарно і виразно читати, писати вдумливо і без помилок.

В. Н. Дорохова, А. А. Бугаева

ФГБОУ ВПО «Курский

государственный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук,

доцент **Е. Н. Российская**

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ РУССКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИМИСЯ 2-го КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Статья посвящена изучению особенностей усвоения грамматических форм русского языка детьми с общим недоразвитием речи, интегрированными в общеобразовательную школу. Представлены результаты исследования грамматического строя речи учащихся, имеющих недоразвитие речи.

Ключевые слова: грамматический строй речи, грамматические конструкции, общее недоразвитие речи.

Актуальность исследования. На уроках русского языка во II классе обучающиеся должны освоить значительный объем сведений по грамматике. Вводятся понятия имени существительного, глагола, имени прилагательного, а также некоторые сведения об этих частях речи (единственное и множественное число, род имен существительных, варианты окончаний имен существительных в зависимости от употребления их).

Изложение основного материала. Так, в учебнике «Русский язык 2 класс» (авторы: Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина), составленном в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, включены:

- первоначальные представления о грамматическом значении слов, относящихся к разным частям речи;
- новые сведения о корне слова и однокоренных словах;
- конкретизация информация о предложении и его видах;
- темы, рассматривающие связь слов в предложении (словосочетаниях) (см. табл. 1).

Таблица 1

Элементарные сведения по грамматике (учебник «Русский язык 2 класс»)

Состав слова	Части речи	Предложение. Текст
➤ Как собрать и разобрать слово ➤ Корень – главная часть слова ➤ Однокоренные (родственные) слова ➤ Приставка ➤ Суффикс ➤ Окончание	➤ Что такое части речи ➤ Имя существительное ➤ Глагол ➤ Имя прилагательное ➤ Предлог	➤ Слово, предложение и текст в речевом общении ➤ Члены предложения ➤ Связь слов в предложении

Процесс изучения частей речи обеспечивает учащимся практику составления предложений, включающих существительные и глаголы, что формирует основу знаний о соотношении подлежащего и сказуемого как членов предложения.

Описывая характерные особенности речи детей с общим ее недоразвитием, многие авторы выделяют нарушение грамматического компонента как одного из наиболее важных в структуре данной патологии (Р. Левина, Т. Филичева, Г. Чиркина и др.). С учетом постоянного увеличения числа школьников с подобным системным нарушением проблема формирования грамматических категорий речи занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о методике их развития и коррекции становится одним из самых актуальных.

Сегодня в исследованиях разных авторов достаточно полно представлен количественный и качественный анализ особенностей процесса овладения грамматическими компонентами оформления высказывания при общем недоразвитии речи (ОНР) (Р. Левина, Г. Чиркина, Л. Спирова, А. Ястребова, О. Грибова, Т. Бессонова и др.). Вместе с тем, поиск наиболее эффективных путей преодоления данного нарушения делает необходимым тщательный анализ механизмов становления данных языковых операций.

В процессе педагогической практики нами была поставлена задача изучения процесса усвоения грамматических форм русского языка детьми с общим недоразвитием речи (исследование проводилось во II классе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №42»).

Для участия в исследовании были привлечены 20 второклассников, из них 10 детей с общим недоразвитием речи и 10 детей с нормальным речевым развитием.

Для более полного анализа особенностей грамматического строя речи нами были изучены медицинские (анамнестические данные) и речевые карты детей, включенных в экспериментальную группу (на примере трех учащихся).

Таблица 2

Анализ анамнестических данных и речевых карт

ФИО	Анамнестические данные	Характеристика чтения	Особенности пересказа
Дима Т.	Ребенок от первой беременности, протекавшей на фоне анемии и отеков. Ребенок перенес перинатальную энцефалопатию. Задержка речевого развития.	Чтение послоговое, простые слова читает целостно. При чтении наблюдаются ошибки в окончаниях слов.	Пересказ после первого прочтения самостоятельный, не полный. В смысловой ценности пересказа имеются значительные сокращения и включена посторонняя информация (« <i>Всё отвернулись, а галка быстро взяла очки.</i> ») В лексико-грамматическом оформлении отмечаются аграмматизм, неадекватное использование слов.
Дима П.	Перенесенные заболевания: перинатальная энцефалопатия, анемия.	Чтение послоговое, простые слова читает целостно. При чтении наблюдаются ошибки в окончании слова и замена слов.	Пересказ после первого прочтения самостоятельный, не полный. В лексико-грамматическом оформлении отмечаются аграмматизм, повторы. В смысловой ценности пересказа имеются сокращения и включена посторонняя

			информация («У Артема была птица. Они нашли. Птица запихала в гнездо очки».)
Косу О.	От II беременности, I родов протекала на фоне носителя цитомегаловируса, угроза выкидыша. Роды оперативным путем. Возрастная первородящая. Перенесенные заболевания: перинатальная энцефалопатия, тугоухость, внутриутробная инфекция, в 6 месяцев сотрясение головного мозга.	Чтение послоговое, простые слова читает целостно. При чтении наблюдаются ошибки в структуре слов. Слова усекает (всей-»все») или добавляет букву (нашли-»нашлись»).	Пересказ после первого прочтения самостоятельный. В лексико-грамматическом оформлении отмечаются аграмматизм, повторы. В смысловой ценности пересказа имеются сокращения и включена посторонняя информация («У Артема в семье.... Пошли гулять...».)

В структуру исследования было включено изучение умения осуществлять грамматические преобразования (на материале специальных упражнений).

Результаты диагностики оценивались в соответствии с критериями, представленными в таблицах 3, 3а.

Результаты выполнения диагностических заданий фиксировались в протоколах (см.табл. 4 – 5).

Таблица 4

Результативность обследования грамматического строя речи («Исследование умения осуществлять грамматические преобразования в специально подобранных упражнениях») – **экспериментальная группа**

№	Имя ребенка	Результаты тестов						Итого баллов
		1	2	3	4	5	6	
1.	Даша Б.	25	1	6	37	14	6	89
2.	Даниил И.	19	2	2	36	10	9	78
3.	Дима Т.	29	0	7	34	12	9	89
4.	Дима П.	12	0	2	36	10	3	63
5.	Ваня Л.	25	0	4	34	9	8	80
6.	Катя К.	21	2	4	37	8	9	81
7.	Косу О.	21	2	2	38	12	3	78
8.	Игорь Н.	28	2	5	35	10	6	86
9.	Оля Г.	19	2	2	30	10	3	66
10.	Игорь Х.	19	0	2	32	12	7	72

Таблица 3

Содержание и материалы диагностического задания на изучение умения осуществлять грамматические преобразования в специально подобранных упражнениях

№ п/п	Диагностический блок	Диагностические задания		Материалы	Оценка результатов (сумма баллов)
I	Исследование умения осуществлять грамматические преобразования в специально подобранных упражнениях.	1. Образование формы множественного числа существительных	И.п.	КАРАНДАШ, МОЛОТОК, ПИЛА, ОКНО, ПОЛЕ, ЛОПАТА	24
			Р.п.	ЗВЕЗДА, ЛИЦО, ТАРЕЛКА, ЛОПАТА, ГЕРОЙ, ОКНО	24
		2. Классификация грамматических понятий.		КОМПЬЮТЕР, СТОЛ, ГРУША, СЛИВА, КНИГА; ДРУЖИТЬ, НОСИТЬ, ПЕТЬ, ЧИТАТЬ, РИСОВАТЬ; БЕЛАЯ, КРАСНЫЙ, ЗЕЛЁНЫЙ, РОДНОЙ, МАЛЕНЬКИЙ.	4
		3. Префиксальное образование глаголов.		<u>Прыгать</u> (Девочка ... на скакалке. Мальчик ... через лужу.) <u>Шить</u> (Мама ... платье на швейной машинке. Бабушка ... к брюкам пуговицу. Мама ... на салфетке красивый узор.)	8
		4. Составление предложений из слов, данных в начальной форме.		Мальчик, открывать, дверь. Девочка, читает, книжка. Доктор, лечить, детей. Рисовать, карандаш, девочка. В, сад, расти, вишня. Сидеть, синичка, на, ветка. Груша, бабушка, внучка, давать. Витя, косить, трава, кролик, для. Миша, дать, собака, большая, кость. Петя, купить, шар, красный, мама.	40
		5. Имитация грамматических структур.		Над водой летали белые чайки, крича и хватая рыбу, подплывающую к поверхности воды. На деревьях было много красных яблок, которые	40

			поблескивали на солнце своими спелыми боками. Сегодня утром была не очень хорошая погода, хотя июнь в этой местности был всегда теплым. Вчера я не очень хорошо себя чувствовал, болела голова, и ломило ноги. Прежде чем играть, ты должен убрать со стола и постелить скатерть. Если ты мне позвонишь, я выйду на улицу, и мы сможем немного поговорить. Тропинка в лесу была извилистая, узкая, отчего наш путь был не из легких. Медведь нашел под большим деревом глубокую яму и сделал себе берлогу. Петя сказал, что он не пойдет гулять, потому что холодно. На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.	
		6. Добавление пропущенных слов (предлогов).	1. Лодка плывет ... озеру. Почки распустились ... деревьях. Чайка летит ... водой. Деревья шумят ... ветра. Птенец выпал ... гнезда. Последние листья падают березы. Щенок спрятался ... крыльцом. Пес сидит ... конуры. 2. Дети ... грибы и я годы в лесу. Летом мы часто ... на речку. На небе ... разноцветная радуга. На опушке мы ... землянику и ... щавель. 3. В лесу растут ... деревья и ... кустарники. Ребята стали собирать ... колокольчики, гвоздики и ... ромашки. Под кустом притаился ... зверёк. По ... небу плывут ... облака.	12

Критерии оценки результативности выполнения диагностических заданий

Баллы	Качественная характеристика
4 балла	Задание выполнено ребенком самостоятельно, без видимых затруднений
3 балла	Задание выполнено ребенком самостоятельно, без помощи и без ошибок, возможны заминки.
2 балла	Задание выполнено с помощью и по образцу, без ошибок.
1 балл	Задание выполнено с единичными ошибками (1. 2).
0 баллов	Задание выполнено с многочисленными ошибками (более 2), либо не выполнено совсем

Таблица 5

Результативность обследования грамматического строя речи
(«Исследование умения осуществлять грамматические преобразования в
специально подобранных упражнениях») – **контрольная группа**

№	Имя Ребенка	Результаты тестов						Итого баллов
		1	2	3	4	5	6	
1.	Анна В.	34	3	7	38	30	10	122
2.	Сергей К.	36	4	8	40	32	12	132
3.	Дмитрий Н.	39	4	7	39	35	11	135
4.	Ксения М.	42	3	8	40	30	10	133
5.	Злата В.	44	4	8	40	35	12	143
6.	Владимир С.	40	3	7	40	33	11	134
7.	Артем М.	36	3	8	38	29	9	123
8.	Лера Ф.	35	3	7	37	28	10	120
9.	Настя К.	38	3	8	39	30	11	129
10.	Никита Х.	41	4	8	40	33	10	136

Средние арифметические показатели по заданиям представлены на диаграмме (Рис. 1).

Экспериментальная группа



Контрольная группа

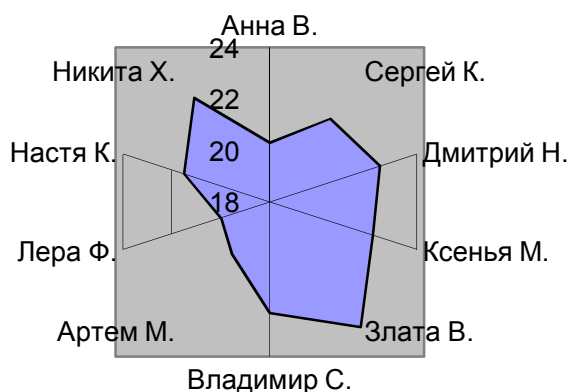


Рис. 1. Диаграмма средних показателей

Остановимся подробнее на качественном анализе грамматического строя речи отдельных учащихся, вошедших в экспериментальную группу.

Представим примеры речи детей, полученные в процессе выполнения диагностических заданий.

Так при выполнении заданий был зафиксирован аграмматизм в процессе образования множественного числа:

- имен существительных (И.п.): карандаш – «*карандаша*», «*карандашов*», «*карандаш*»; окно – «*окны*», «*окнов*», «*окно*»;
- имен существительных (Р.п.): лопата – «*лопаты*», «*лопатов*», «*лопата*»; лицо – «*лицы*», «*лицов*», «*лицо*»;

Классификация грамматических форм вызывает у учащихся с ОНР (в сравнении с детьми без особенностей в речевом развитии) некоторые затруднения. Так, при относительно правильном распределении частей речи по группам (что является показателем того, что различие грамматических форм усвоено), учащиеся экспериментальной группы затрудняются в их определении, например:

- груша, стол, слива, книга, компьютер – «*это предметы*»;
- дружить, носить, петь, читать, родной, маленький – «*это можно делать*»;
- белая, красный, зелёный, рисовать – «*это цвета, ими можно красить*».

Как известно, словообразование является крайне важным показателем сформированности языковой способности, то есть умения выделять и использовать единицы языка на основе существующих в нем правил и отношений. Полученные по результатам выполнения диагностических заданий данные показали, что само по себе префиксальное образование глаголов не вызывает трудностей у детей младшего школьного возраста с ОНР. Однако в процессе образования глаголов наблюдаются смысловые и звуковые замены, например: «*Маша связала / сшила / шила / шило / шла на салфетке красивый узор*». Иногда в их ответах не прослеживалось устойчивого понимания различий между близкими по смыслу и звуковому облику глаголами («шла – шила»).

В процессе исследования детям были предложены также задания на моделирование различных типов предложений из слов, данной в начальной форме. В одних вариантах школьникам предлагались слова, в последовательности, в которых они стоят в предложении, в других порядок слов не соответствовал создаваемой грамматической модели. Из позитивных моментов необходимо отметить, что дети в целом усвоили понятие «предложение», умеют обозначать его границы.

Но наряду с явной речевой динамикой, которая становится очевидной при анализе речевых карт, у учащих экспериментальной группы обнаружены стойкие трудности, связанные с поиском синтаксической конструкции, в большей мере относящиеся к более трудному варианту задания, требующему моделирования предложений, в которых порядок слов нарушен.

Нарушения в конструировании предложения возникают чаще всего за счет сокращения количества слов, что искажает смысл построенного предложения, например:

– Витя, косить, трава, кролик, для – *«Витя косил траву»; «Кролик косил траву»; «Для Витя кот траву».*

– Груша, бабушка, внучка, давать – *«Бабушка собирала грушу»; «Внучка давала грушу»; «Внучка грушу бабушке».*

Аналогичная тенденция наблюдалась при повторении грамматических структур: части сложного предложения опускаются, что также приводит к нарушению их смысла. При проведении этих заданий мы опирались на положение о том, что ребенок способен повторить только ту грамматическую конструкцию, которой владеет в собственной речи. Для анализа подбирались фразы с различной глубинно-семантической и поверхностной структурами, за исключением простых конструкций, поскольку уровень их понимания и самостоятельного использования в речевой практике школьников с ОНР достаточно высок:

– На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади. – *«На лугу, котором паслись лошади»; «За рекой, на лугу паслись лошади».*

– Над водой летали белые чайки, крича и хватая рыбу, подплывающую к поверхности воды. – *«Летали чайки, подплывающим к поверхности воды»; «Чайки кричали и брали рыбу воды».*

– Сегодня утром была не очень хорошая погода, хотя июнь в этой местности был всегда теплым. – *«Не очень хорошая погода всегда было тепло»; «Утро июнь был теплым».*

В результате оказалось, что неадекватное воспроизведение грамматических конструкций детьми с общим недоразвитием речи нередко связано с трудностями, возникающими при передачи смыслового содержания высказывания.

Задание на постановку пропущенных слов в предложении позволило выявить ориентацию испытуемых в формально-синтаксической схеме высказывания, основу которой составляет определенная степень упорядоченности элементов грамматической структуры. В качестве

речевого материала использовались несложные грамматические модели с пропуском отдельных членов предложения (сказуемого, определения) и предложно-падежные конструкции с пропущенными предлогами.

Результаты позволили сделать вывод о том, что младшие школьники с ОНР не в полной мере владеют пониманием абстрактного и обобщенного значения слов, в их речи редко встречаются атрибутивные отношения, неполно характеризуется качество действия, способ его совершения. Некоторые учащиеся затрудняются в подборе необходимых слов и их грамматических форм, в определении их места в синтаксической структуре.

Достаточно диагностичным оказалось задание на добавление пропущенных предлогов. Г. Чиркина отмечает, что «учащиеся с негрубой речевой патологией, как правило, знакомы с большинством пространственных предлогов, а также используют и другие предлоги в словосочетаниях со значением времени, совместности действия и пр. однако используют их неосознанно и нерегулярно, допуская ошибки на их замену и пропуск» [9, с. 13]. Это наглядно демонстрируют примеры:

– Пес сидит около конуры. – *«Пес сидит в конуры»; «Пес сидит кола конры».*

– На небе появилась разноцветная радуга. – *«На небе стоит разноцветная радуга»; «Небо появило разноцветами радуга».*

– В лесу растут высокие деревья и низкие кустарники. – *«В лесе растут дерево и кустарник»; «Лесом растут высоко деревья и низко кусты».*

Выводы. В целом обобщение результатов проведенного исследования позволяет сделать вывод о том, что у младших школьников с общим недоразвитием речи наблюдается несовершенство операций выбора слов и их комбинирования по грамматическим правилам. В процессе школьного обучения языку ребенок обобщает языковые факты, исходя из имеющихся в его речевом арсенале грамматических знаний. Особенности овладения школьниками с общим недоразвитием речи грамматическими средствами оформления высказывания вызывают нарушения процессов анализа, синтеза и обобщения языковых единиц, что необходимо учитывать в процессе обучения русскому языку и в ходе планирования логопедической работы с детьми с (ОНР).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гвоздев А.Н. Формирование у ребёнка грамматического строя русского языка. – М. : АРКО, 2007. – 248 с.
2. Грибова О.Е., Бессонова Т.П. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. – М. : Эксмо, 1999. – 356 с.

3. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 2 класс : Учебник для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч 1. – М. : Просвещение, 2012. – 143 с.
4. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей : Избранные труды / Ред. сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М. : АРКТИ, 2005. – 224 с.
5. Методы обследования речи детей : Пособие по диагностике речевых нарушений / Под ред. Г. В. Чиркиной. – М. : АРКТИ, 2003. – 248 с.
6. Николаева С.М. Из опыта работы по упорядочению грамматического строя речи учащихся с нерезко выраженным ОНР // Дефектология. – 2000. – № 1 – С. 86 – 96.
7. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие / Под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М. : АРКТИ, 2002. – 229 с.
8. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 240с.
9. Соколова Н.В. Обучение детей с ФФН и ОНР навыку употребления предложно-падежных форм // Дефектология. – 2006. – № 1. – С. 25 – 31.
10. Чиркина Г.В. Методическое пособие для учителя-логопеда к учебнику «Развитие речи» для образовательных учреждений V вида. 1 класс. – М. : АРКТИ, 2010. – 152 с.
11. Кроткова А.В., Дроздова Е.Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 26–34. [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.pedlib.ru/Books/4/0380/4_0380-6.shtml#book_page_top

И. В. Евдокимова

Белгородский государственный
университет (НИУ «БелГУ»)

Научный руководитель – канд. биол. наук,
доцент **О. Д. Коптева**

ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ И УСЛОВИЯ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время отечественная нейропсихология и нейропедагогика располагают исследованиями развития мозга ребёнка, позволяющими дифференцировать коррекционный процесс, сделать его более конструктивным.

Ключевые слова: задержка речевого развития, метод замещающего онтогенеза, три уровня системы нейропсихологической коррекции.

Актуальность исследования. Речь – сложившаяся в процессе исторической эволюции человека форма общения, опосредствованная языком. Дошкольный возраст – период интенсивного совершенствования речи: обогащается словарь, правильным становится произношение звуков, развивается связная речь [8].

Изложение основного материала. По данным мировой статистики, число речевых расстройств у детей дошкольного возраста неуклонно растёт, в связи с чем актуальность проблемы раннего их выявления и коррекции становится неоспоримой.

Задержка речевого развития у детей – достаточно сложное нарушение, при котором иногда очень сложно выяснить первопричину возникшей проблемы, тем более, что их существует великое множество [4, с. 336]. Необходимо отметить, что различают два понятия – задержку речевого развития, при котором интеллектуальное развитие ребёнка остаётся в норме, и задержку психоречевого развития, когда также имеет место эмоциональное и умственное отставание (детский аутизм, синдром Дауна).

Задержка речевого развития обычно диагностируется у детей до четырех лет и представляет собой отставание от возрастной нормы речи. Как и любое другое речевое нарушение легче поддаётся лечению при раннем выявлении. Таким образом, большое значение приобретает необходимость своевременного диагностирования таких детей.

В настоящее время актуальным методом является нейропсихологическая методика обследования детей, разработанная Л. Цветковой [7, с. 28]. Исследования в области нейропсихологии и специальной психологии показали, что одним из возможных механизмов задержки психического и речевого развития, является несформированность работы не отдельных анализаторных систем, а их взаимосвязи, которая приводит к нарушению установления (прочности, подвижности и др.) таких связей, как слухо-моторных, слухозрительных, оптико-пространственных, сомато-пространственных и т.д.

Нарушение интегративной работы анализаторных систем мозга не могут не сказаться и не проявить себя в виде определенных симптомов. Поэтому нам представляется, что задержка речевого развития (далее ЗРР) у детей является системным дефектом и затрагивает не только речь, но и другие психические процессы, также как и задержка психического развития (далее ЗПР) – это задержка развития всей психической сферы, а не отдельных психических процессов, и поэтому и ЗПР, и ЗРР ведут к задержке развития всей психической сферы у этих детей, указывает Л. Цветкова [7, с. 29].

Предлагаемая автором методика нейропсихологического обследования представляет собой модифицированный вариант нейропсихологической методики, разработанной А. Лурией и его сотрудниками. Она основана на современных нейропсихологических и общепсихологических концепциях формирования, развития и распада ВПФ у детей и условно состоит из двух взаимосвязанных частей. Одной из ее важнейших задач является не изолированное исследование нарушения той

или иной ВПФ, и прежде всего речи, а в их взаимосвязи с другими ВПФ, а также с личностью, эмоционально-волевой сферой и поведением ребенка.

Методика дает возможность исследовать нарушенную функцию на трех уровнях ее организации – мозговом, психофизиологическом и психологическом, что позволяет не просто обнаружить симптом, но и его природу и механизмы, нарушение внутри- и межфункциональных связей. Такой подход к дефекту дает возможность поставить правильно заключение и наметить адекватный путь коррекционной работы.

В настоящее время отечественная нейропсихология и нейропедагогика располагают исследованиями развития мозга ребёнка, позволяющими дифференцировать коррекционный процесс, сделать его более конструктивным.

Современные нейропсихологи А. Семенович, Л. Назарова, В. Можайский считают, что традиционные общепринятые психолого-педагогические методы коррекции речевых нарушений во многих случаях перестали приносить положительные результаты.

К современным методам нейропсихологической коррекции задержки речевого развития можно отнести «Метод замещающего онтогенеза», разработанный А. Семенович [6, с. 12]. Данный метод представляет собой цикл занятий для детей, имеющих те или иные трудности – общую моторную неловкость, неустойчивость и истощаемость нервных процессов, снижение работоспособности, внимания, памяти, двигательную заторможенность и расторможенность, эмоционально-волевые проблемы, трудности формирования пространственных представлений и т.п. Суть данного подхода заключается в том, что воздействие на сенсомоторный уровень с учётом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию развития всех высших психических функций.

Автор указывает, что идеология метода замещающего онтогенеза основывается на теории А. Лурия о трех функциональных блоках мозга и Л. Цветковой о нейропсихологической реабилитации психических процессов. Создание и апробация МЗО обусловлены теоретическими и научно-прикладными исследованиями [6, с. 28].

Исследованиями А. Семенович доказано, что «Метод замещающего онтогенеза» (далее МЗО) – это соотнесение актуального статуса ребенка с основными этапами и векторами формирования мозговой организации психических процессов и последующим ретроспективным воспроизведением тех участков его онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были полностью освоены [6, с. 32].

Основные задачи, которые решаются в процессе МЗО:

1. Формирование у ребенка осевых (телесных, органных, оптико-пространственных) вертикальных и горизонтальных сенсомоторных взаимодействий. Таковыми являются, например, язык-глаза, руки-ноги-дыхательная система, суставно-мышечная-дыхательная системы и т.п. Формируемое на этом уровне сенсомоторное обеспечение всех психических функций с необходимостью, в силу единства мозговой организации, активирует общий энергетический, эмоциональный и тонический статус, гармонизирует нервно-соединительнотканые взаимодействия.

2. Формирование у ребенка оптимального для него уровня произвольной саморегуляции. А поскольку произвольная саморегуляция человека прямо зависит от обобщающей и смыслообразующей функции речи, способности к построению самостоятельного продуктивного речевого акта, интеллектуальных процессов, завершающий этап МЗО акцентирует автоматизацию именно этих форм психической деятельности.

Работа по данному методу предполагает:

- 1) восстановление и активацию энергетического потенциала организма;
- 2) стабилизацию пластичности сенсомоторного обеспечения психических процессов;
- 3) оптимизацию функционального статуса глубинных образований мозга;
- 4) формирование базиса подкорково-корковых и межполушарных взаимодействий.

Автором разработана программа «замещающего онтогенеза», которая состоит из трех этапов: психомоторный (двигательный), когнитивная коррекция, психологические детские тренинги [6, с. 36].

Методологически коррекционная программа опирается на современные представления о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации психических функций в онтогенезе (прежде всего, в ракурсе теории о трёх блоках мозга), учение А. Лурия [5, с. 69], учение Л. Цветковой [7, с. 45] о нейропсихологической реабилитации; принцип «замещающего онтогенеза». Методически она базируется на адаптированный вариант базовых нейропсихологических, телесно-ориентированных, этологических, театральных и иных психотехник применительно к детскому возрасту.

Нейропсихологическая коррекция представляет собой трёхуровневую систему. Каждый из уровней коррекции имеет свою специфическую «мишень» воздействия и направлен на все три блока мозга.

1-й уровень – «Уровень произвольной саморегуляции, энергоснабжения и статокINETического баланса нейropsychосоматических процессов». Он соотносится с I – блоком – блоком регуляции тонуса и бодрствования структурно-функциональной организации мозга. Методы 1-го уровня направлены, прежде всего, на функциональную активацию подкорковых образований головного мозга. Ведущими на этом уровне являются телесно-ориентированные, натуропатические, этологические, арттерапевтические и т.п. методики:

- дыхательные упражнения;
- массаж и самомассаж;
- работа с мышечными дистониями, синкенезиями;
- формирование и коррекция базовых взаимодействий;
- формирование навыков внимания и преодоление стереотипов.

В нейropsychологическом контексте основная мишень – когнитивные, эмоциональные, psychосоматические факторы и процессы, опосредуемые глубинными отделами мозга; закладывается фундамент всех интегративных (подкорково-корковых, внутри- и межполушарных) систем мозга.

2-й уровень – «Уровень операционального обеспечения взаимодействия с собой и внешним миром». Соотносится со II блоком – блоком. Методы 2-го уровня направлены на стабилизацию межполушарных взаимодействий и специализации левого и правого полушарий. В отличие от первого уровня на втором больший вес приобретают методы когнитивной коррекции, разработанные в нейropsychологии, дефектологии и психотерапии. Они организованы таким образом, чтобы направленно сформировать, автоматизировать, стабилизировать и повысить функциональные возможности подкорково-корковых, внутри- и межполушарных взаимодействий ребёнка. На этом уровне коррекционная работа ведётся по следующим направлениям:

- развитие соматогностических, тактильных и кинестетических процессов;
- развитие зрительного гнозиса;
- формирование пространственных и «квазипространственных» представлений;
- развитие кинетических процессов;
- развитие слухового гнозиса;
- развитие мнестических процессов;

3-й уровень – «Уровень произвольной саморегуляции, мышления и смыслообразующей функции психических процессов». Связан с III блоком

организации мозга – блок программирования, регуляции и контроля. Методы 3-го уровня направлены на формирование оптимального функционального статуса передних (префронтальных) отделов мозга. На данном уровне корректируются и формируются синтетические, интегративные меж- и надфункциональные взаимодействия интеллектуальных операций, произвольного внимания. Автоматизируются навыки произвольной саморегуляции в эмоциональном и когнитивном аспектах. Все методы (нейропсихологические, логопедические, психотерапевтические и т.д.), применявшиеся ранее, ассимилируются и модифицируются в новую систему, подчинённую и детерминированную групповыми (игровыми, социальными) правилами, ритуалами, канонами, расширением репертуара ролей и т.п. Коррекция и абилитация направлены на формирование оптимального функционального статуса лобных отделов мозга и их приоритетного активационно-тормозного влияния на все формы и уровни психической деятельности ребёнка.

На этом уровне коррекционная работа ведётся по следующим направлениям:

- развитие программирования, целеполагания и самоконтроля;
- формирование коммуникативных навыков;
- формирование навыков установления причинно-следственных отношений;
- развитие произвольного внимания;
- развитие обобщающей функции слова.

На данном этапе используются упражнения и игры на тренировку выдержки и контроля за своей деятельностью, где ребёнок подчиняется определённым правилам, ритуалам, канонам, где происходит расширение репертуара ролей.

В коррекционный процесс поэтапно включены упражнения 1-го, 2-го и 3-го уровней, однако удельный вес и время применения тех или иных методов варьируются в зависимости от исходного статуса ребёнка. Чем глубже дефицит, тем больше внимания и времени уделяется отработке 1-го уровня, с постепенным переходом к следующему уровню. Автоматизмы 2-го уровня ассимилируются в программы 2-го и 3-го уровней в качестве составляющей любого из упражнений [6, с. 168].

Соответственно применение методов разного уровня требует продуманной стратегии и тактики, основанной на дифференциально-диагностической нейропсихологической квалификации недостаточности, имеющейся у ребёнка.

Выводы. Таким образом, в последнее десятилетие активно продолжается разработка нейропсихологических методов и методик по работе с детьми, имеющими речевые нарушения. Проблема психического и речевого развития детей в современных психолого-педагогических, нейропсихологических, психолингвистических, физиологических исследованиях занимает одно из центральных мест.

Сложная структура речевых нарушений в детском возрасте вызывает необходимость междисциплинарного (психолого-медико-педагогического) подхода к их изучению. Нейро- и патопсихология, изучающие мозговые механизмы и патогенез психической и речевой деятельности, позволяют понять структуру, механизмы и клинические проявления речевых расстройств и установить наиболее эффективные пути коррекционного воздействия.

В целом, нейропсихологическая диагностика и коррекция – являются наиболее эффективными технологиями работы, позволяющими получить точные данные в диагностическом плане, результат и в познавательном развитии, и в развитии регулятивных функций, а также способствуют эмоциональному, личностному и коммуникативному развитию детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие / Л. С. Цветкова, А. В. Семенович. – М. : Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2001. – 272 с.
2. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – М., 1997. – 351 с.
3. Безруких М.М. Теоретические аспекты изучения физиологии развития ребенка. Физиология развития ребенка (Теоретические и прикладные аспекты) / М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. – М., 2000. – 327 с.
4. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия – М.. 1973. – 345 с.
6. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович // Учебное пособие. – М. : Генезис, 2007. – 474 с.
7. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л. С. Цветкова. – М., 2001. – 245 с.
8. [www.adalin.ru](http://adalin.ru) – сайт психологического центра «Адалин» [электронный ресурс]. Режим доступа: [http://adalin.mospsy.ru/l_01a_04.shtml]

П. А. Жокина

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования города Москвы.

Институт психологии, социологии и социальных отношений
московского городского педагогического университета.

Научный руководитель – канд. психол. наук,

доцент **С. М. Валявко**

САМООЦЕНКА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье представлен опыт изучения и предложен сравнительный анализ самооценки детей с различными нарушениями речевого развития и детей с нормой развития.

Ключевые слова: самооценка, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи.

*– Как сказал один умный человек –
важно не то, как человек ценит сам себя,
а то, как ценят его окружающие.*

– Кто же этот умный человек?

– Это я!

(Автор неизвестен)

Актуальность исследования. Теоретический анализ и исследование особенностей развития самооценки личности в последнее время приобретают все более комплексный характер, и являются предметом изучения целого ряда наук о человеке. Оформилось определение понятия, терминология в этой области, разработаны подходы к теоретическому изучению самооценки, созданы методики для диагностики этого феномена. Исследование подобных вопросов особенно актуально в детском возрасте, поскольку именно с этим периодом онтогенеза связан тот уровень развития, который обеспечивает становление самооценки, как особой системы, оказывающей определяющее воздействие на направленность личности, её активную социальную позицию.

Самооценка – оценка человеком самого себя, своих достоинств и недостатков, возможностей, качеств, своего места среди других людей. Это наиболее существенная и наиболее изучаемая в психологии сторона самосознания личности. С помощью самооценки происходит регуляция поведения личности. Являясь центральным звеном произвольной саморегуляции, самооценка определяет направление и уровень активности личности. Отношение человека к себе, к окружающим и всему миру зависят от самооценки, так же как его требовательность к себе, критичность и отношение к своим успехам и неудачам. Умение оценивать

себя, закладывается в раннем детстве. Развитие, изменение и совершенствование происходит на протяжении всей жизни. Проблема особенностей формирования самооценки детей является широко обсуждаемой в рамках отечественных и зарубежных психологических исследований. Изучение формирования самооценки личности в ситуации дефекта, динамики ее развития представляет большой интерес, как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов формирования личности в онтогенезе и при различных вариантах дизонтогенеза.

Цель статьи – изучения процесса становления самоотношения у старших дошкольников, изучение проблемы развития самооценки детей с ОНР.

Для достижения данной цели был решен ряд задач:

- изучение теоретических аспектов проблемы самооценки;
- выявление особенностей формирования самооценки в детском возрасте;
- изучение специфики становления самооценки детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Изложение основного материала. Анализ теоретических работ ведущих специалистов в области специальной психологии и логопедии (В.И. Лубовский, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) указывает, что системные данные об особенностях личностного развития детей с общим недоразвитием речи на настоящий момент отсутствуют, а имеющиеся описания носят фрагментарный характер. Этот факт снижает эффективность психолого-педагогической помощи детям данной категории и, как следствие, в дальнейшем ограничивает возможности их интеграции в общество.

У. Джемс считается первопроходцем в области изучения самооценки, который начал изучать этот феномен еще в 1892 году в рамках изучения самосознания. Он вывел формулу, по которой самооценка прямо пропорциональна успеху и обратно пропорциональна притязаниям, то есть потенциальным успехам, которых индивид намеревался достичь, следовательно, самооценка человека влияет на развитие его личности и эффективность деятельности. Проблема самооценки, как одна из центральных проблем психологии личности, изучалась в трудах различных отечественных и зарубежных психологов. (Л.И. Божович, Л.В. Бороздина, Л.С. Выготский, А.В. Захарова, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьев, А.И. Липкина, М.И. Лисина, В.С. Мерлин,

В.С. Мухина, Е.И. Савонько, В.Ф. Сафин, Е.А. Серебрякова, ГЛ. Собиева, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, С.Л. Рубинштейн, П.Р. Чаматы, И.И. Чеснокова, П.М. Якобсон; А. Адлер, А. Бандура, Р. Бернс, И. Бранден, У. Джемс, Ф. Зимбардо, С.Куперсмит, К. Левин, К. Роджерс, М. Розенберг, З. Фрейд, К. Хорни и др.) Проблема исследования становления самооценки у детей с ОНР, представляется особенно актуальной на современном этапе общества, т.к. самооценка усваивается индивидом в процессе социализации.

Особое место в периоде детства занимает старший дошкольный возраст: к этому периоду можно отнести возраст детей от 5.5 до 7 лет. Играя особую роль в личностном развитии ребенка, этот этап формирует личность, новые психологические механизмы деятельности и поведения. Количество детей с различными нарушениями речевого развития в настоящее время значительно возросло. Среди них самый большой процент составляют дети с общим недоразвитием речи. Проблема исследования становления самооценки у детей с ОНР, представляется особенно актуальной на современном этапе общества, т.к. самооценка усваивается индивидом в процессе социализации. При патологии речевого развития дефект затрудняет общение индивида с внешним миром, нежелательным образом изменяя его самого, в том числе и его самовосприятие и самооценку.

В данной работе экспериментальное исследование самооценки старших дошкольников происходило с использованием модифицированной методики «Лесенка» В.Г. Щур и модифицированной методики И.П. Шаховой «Комплексное изучение самооценки и ценностных ориентаций». Исследовались 2 группы детей по 30 челок, возрастной диапазон обследуемых детей от 5 лет 5 месяцев до 7 лет. Все дети имели нормальное интеллектуальное развитие, сохраненный слух и зрение. Первую группу составили дети, состояние речевой функции которых квалифицировалось ПМПК как «общее недоразвитие речи» и относилось ко 2-му и 3-му уровням по классификации Р.Е. Левиной. Заключение о состоянии речи подтвердили учителя-логопеды, работающие с детьми. Вторую группу составили дети с нормальным речевым развитием. Все дошкольники проживали в г. Москве. Дети первой группы посещали логопедические группы ДООУ компенсирующего вида.

На рис. 1-2 представлены результаты обследования по модифицированной методики «Лесенка». Самооценка речи детей с ОНР:

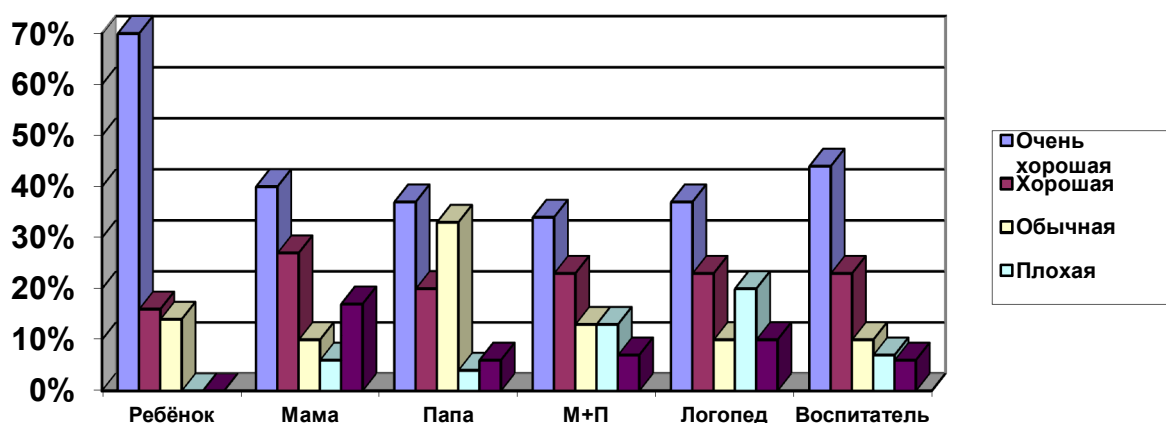


Рис. 1 Самооценка речи детей с ОНР

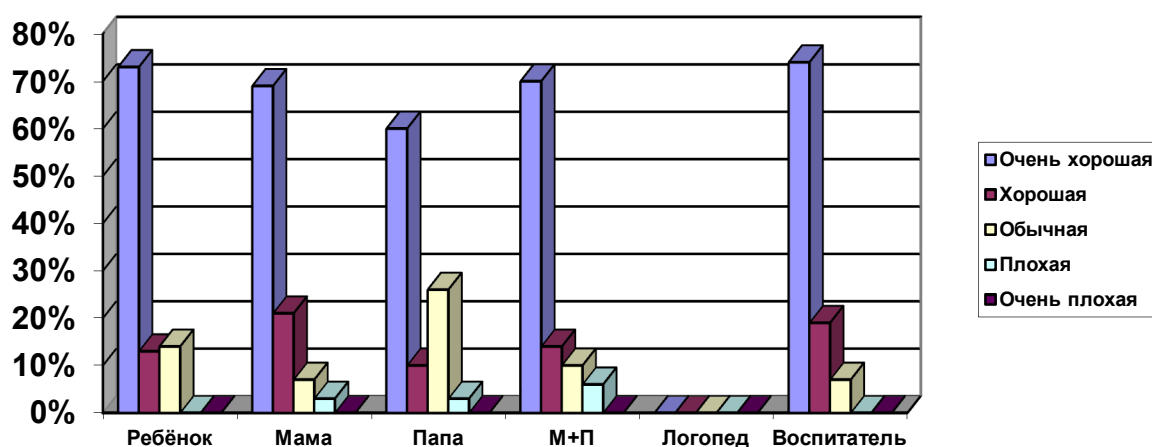


Рис. 2 Самооценка речи детей с нормой развития

Сравнивая результаты, можно отметить, что старшие дошкольники с ОНР и с нормой развития преимущественно чаще выбирают первые ступеньки лесенки, а следовательно имеют завышенную самооценку своей речи. В то же время, все значимые взрослые оценивают речь детей с ОНР, по их мнению, значительно ниже (на 20-30% ниже, чем речь детей без дефекта).

Методика исследования самооценки ребенка «Лесенка» (В.Г. Щур). Данная методика основана на оценивании детьми старшего дошкольного возраста следующих качеств: хороший-плохой, добрый-злой, умный-глупый, сильный-слабый, старательный-небрежный, смелый-трусливый, счастливый-несчастный. Обследуемому предлагалось на изображении лестницы в семь ступеней отметить уровень развития этих качеств (показатель самооценки) у себя самих. Модификация методики «Лесенка» по шкалам детей с ОНР (рис.3) и нормой развития (рис.4):

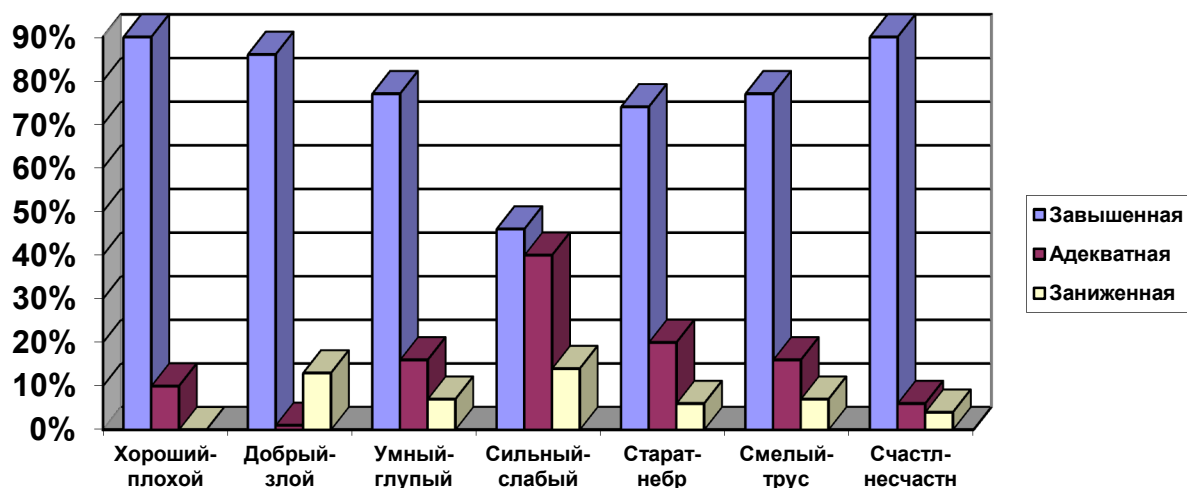


Рис.3 Оценка некоторых качеств детей (группа 1)

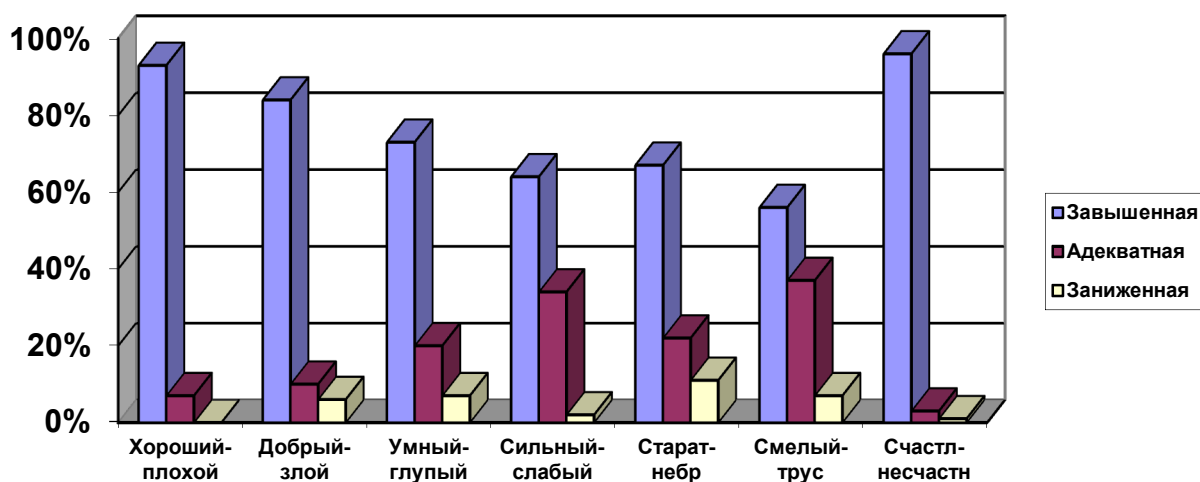


Рис.4 Оценка некоторых качеств детей (группа 2)

Сравнивая результаты двух групп, видно, что самооценки детей по этим качествам, мало отличаются, кроме шкалы «сильный-слабый». Показатели этой шкалы резко снижены по сравнению со всеми остальными шкалами на 20-40%. В группе 2 (норма речевого развития) больше старших дошкольников с завышенной и адекватной самооценкой, а заниженная самооценка встречается очень редко, чего нельзя сказать о группе детей с ОНР. У детей из этой группы заниженная самооценка встречается в 2 раза чаще, чем у детей с нормой развития, в группе меньше завышенных и адекватных самооценок.

Сравнивая данные гистограммы, отмечаем, что самооценка детей с ОНР значительно ниже, чем детей с нормой. Если учесть возрастную норму (т.е. завышенная самооценка в дошкольном возрасте), то значимые взрослые детей с ОНР оценивают их, по их мнению, более низко (на 10-40%).

Методика «Лесенка» 7 ступенек:

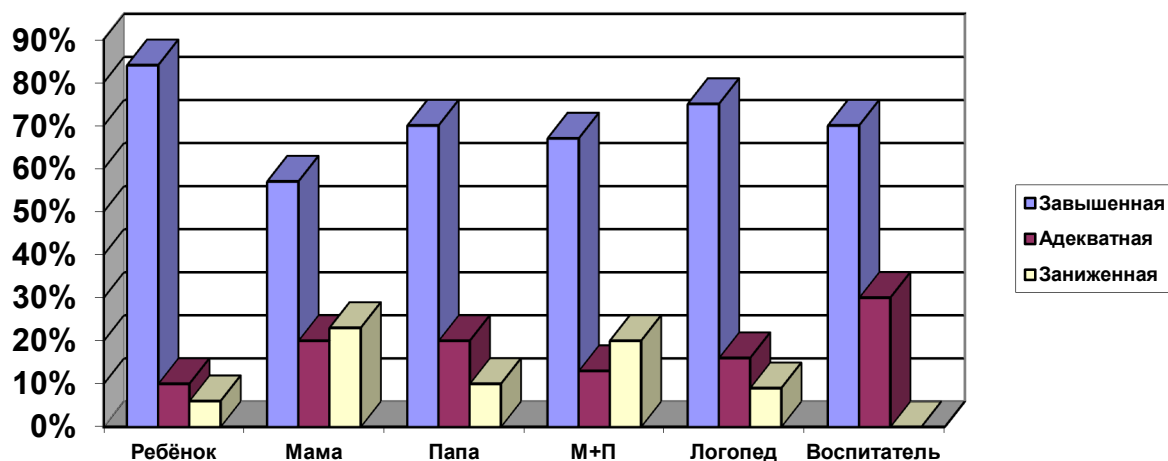


Рис. 5 Общая самооценка старших дошкольников с ОНР

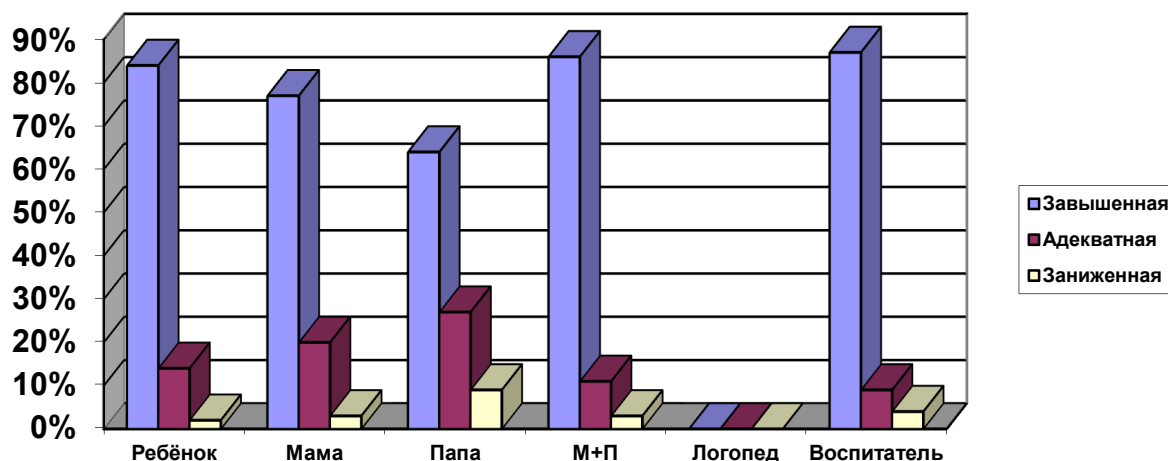


Рис. 6 Общая самооценка старших дошкольников с нормальным речевым развитием

Модифицированная методика «Комплексное изучение самооценки и ценностных ориентаций» даёт наиболее информативные результаты при анализе соотношений этих личностных образований. Ребёнку даётся изображение трёх фигур и инструкция: «Вот три очень похожих мальчика (девочки). Этот мальчик — умный, этот — сильный, этот — здоровый. Во всем другом они ничем не отличаются. Каким из этих мальчиков ты больше всего хотел бы быть?» Далее задается следующий вопрос: «А из оставшихся мальчиков каким бы ты больше всего хотел быть?» После этого ребенку говорят: «А теперь представь, что один из этих мальчиков действительно ты. Кто это может быть? Кто из них на самом деле больше всего похож на тебя?...А кто из оставшихся мальчиков похож на тебя больше?» Описанная процедура повторяется со всеми семью характеристиками. Результаты заносятся соответственно в графы «Ценностные ориентации» и «Самооценка». В случае совпадения весов двух или более характеристик проводится дополнительное их

сопоставление между собой по той же схеме с тем, чтобы можно было их выстроить в иерархическом порядке (по мере предпочтения).

Результаты самооценки и ценностных ориентаций:

Самооценка	Дети с ОНР	Дети с н.р.
Умный	2	2
Сильный	4	3
Общительный	6	4
Хорошо занимается	1	1
Красивый	5	5
Здоровый	3	6
Весёлый	3	7

Ценностная ориентация	Дети с ОНР	Дети с н.р.
Умный	1	1
Сильный	6	5
Общительный	7	3
Хорошо занимается	2	2
Красивый	5	6
Здоровый	3	7
Весёлый	4	4

Обе группы детей ставят для себя на первое место умение «хорошо заниматься» и «ум», здесь нет конфликта между самооценкой и ценностной ориентации ребёнка. Сравнивая далее выбор детей, видно, что диссонанс вызывает категория «сильный» у детей с ОНР и «весёлый» у детей с нормой развития, т.к. рейтинг этой ценности для них выше. Заметным отличием является тот факт, что дети ОНР ставят выше ценность «здоровья» и умения быть «весёлым», а для группы старших дошкольников с нормой развития важнее быть «сильным» и «общительным».

Выводы. Развитие самооценки начинается с реалистических оценок детьми своих умений, результатов своей деятельности и конкретных знаний. Влияние родителей и других взрослых, значимых для них, играет очень важную роль в формировании и становлении самооценки детей старшего дошкольного возраста. Дошкольники склонны переоценивать себя, на что их направляют по преимуществу ободрение, похвала окружающих. Часто, не имея достаточного жизненного опыта, дети не распознают и не умеют отличить подлинные оценки окружающих от мотивирующих слов. Особенно эти проблемы характерны для детей с ОНР, у которых недостаточно развито понимание речи, т.е. когнитивно-смысловая сфера.

Жизнь ребенка должна быть заполнена какими-то содержательными отношениями, интересами, переживаниями, которые приобретут определённую устойчивость. Поддержка близких, специальных психологов и других специалистов могут эффективно сформировать адекватную самооценку ребёнка, научат воспринимать его себя таким, какой он есть, и учиться радоваться жизни в полной мере! В старшем дошкольном возрасте происходит переключение интересов с частного и конкретного на отвлеченное и общее, наблюдается рост интереса к вопросам мировоззрения, религии, морали и эстетики. Развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным. Исследование особенностей развития и становления самооценки детей старшего дошкольного возраста с ОНР показывает актуальность изучения основных тенденций заявленной проблематики. Важно именно в дошкольном возрасте поддержать ребёнка, обозначить негативные проблемные тенденции, и, пока еще есть время, попытаться направить процесс формирования самооценки детей по пути освоения позитивного настроя и адекватных самооценок!

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Щур В. Г. Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей // Психология личности: теория и эксперимент / Под ред. В. В. Давыдова – М., 1982.
2. Шахова И.П. Практикум по лабораторным работам курса «Возрастная психология». М. – Воронеж : МОДЭК, 1998.

О. С. Заїка

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук

О. В. Боряк

ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті розглянуто науково-теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення, особливості формування зв'язного мовлення як засобу самовираження у дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку

Ключові слова: зв'язне мовлення, загальне недорозвинення мовлення, діти дошкільного віку.

Актуальність теми. Дослідженнями вчених доведено, що однією із провідних потреб особистості, що розвивається, є потреба у самовираженні, при цьому одним із засобів самовираження є мовлення (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, І. Зимня, А. Маслоу, А. Петровський, В. Петровський, Л. Середюк, М. Шеремет).

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні методичних прийомів, щодо формування зв'язного мовлення у дошкільників із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зв'язне мовлення, за твердженням Л. Виготського, є заключним етапом розвитку мовлення дітей. Оволодіння зв'язним мовленням передбачає самостійний вибір дітьми структури висловлення (тематична спрямованість, логічна послідовність, композиційна цілісність), відповідного мовного оформлення (лексико-граматичні, синтаксичні й емоційно-виразні засоби) і використання власного досвіду; воно може включати привнесення нових, незвичайних для сприйняття співрозмовника моментів (творчий компонент) (А. Бородич, Л. Ворошніна, В. Глухов Г. Леушина, М. Львов, О.Ушакова й ін.), що представляє значні труднощі для дітей із порушеннями мовлення [2, с. 113].

Вивчаючи проблему зв'язного мовлення дослідники підкреслюють роль спеціального навчання в становленні й розвитку монологічного мовлення дітей дошкільного віку (Н. Бабич, А. Богущ, А. Бородич, М. Вашуленко, С. Дорошенко, А. Зиммельдінова, І. Ковалик, Т. Ладиженська, М. Львов, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентиліук, М. Рождественський, Ф. Сохін, О. Ушакова, А. Шибіцька).

Природа зв'язного мовлення, механізми породження зв'язного висловлювання розглядалися в працях багатьох дослідників: Д. Баранника, Е. Барінової, Л. Виготського, Д. Ельконіна, Г. Костюка, Г. Леушиної, О. Леонтьєва, О. Лурії, С. Рубінштейна, І. Синиці Ф. Сохіна., Л. Щерби. Учені дослідили різновиди та особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей (діалогічного і монологічного; ситуативного і контекстного).

Д. Богоявленський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Лурія, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, К. Ушинський, Є. Соботович, В. Тарасун довели взаємозв'язок та єдність процесів мислення та мовлення.

Є. Тихеева основне завдання у формуванні мовлення дошкільника вбачає у тому, щоб навчити дитину самостійно мислити та логічно й послідовно виражати свої думки. І. Синиця зауважує, що зв'язність мовлення великою мірою залежить від зв'язності мислення. Л. Виготський підкреслює нерозривність мовленнєвої діяльності від мислення. Структура мовленнєвого акту за Л. Виготським є рухом від думки до її зовнішнього вираження – слова. Роль проміжної ланки між думкою та розгорнутим мовленнєвим висловлюванням грає внутрішнє мовлення, яке є основою думки, яке починає розвиватися в середньому дошкільному віці [5, с. 56].

Характеризуючи стан мовленнєво-мисленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), Л. Халілова відмічає десемантизованість і когнітивну слабкість готової мовленнєвої продукції дітей, труднощі програмування мовленнєвого висловлення на всіх стадіях його породження. Елементарні синтаксичні конструкції, що використовують діти у своєму мовленні недостатньо інформативні, їх головна думка часом не відповідає заданій темі. Діти утрудняються у визначенні смислових зв'язків між частинами тексту, розгортанні текстового повідомлення [6, с. 35].

Н. Жукова, О. Мастюкова, Т. Філічева дають диференційований опис порушень різних видів зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ й указують на труднощі дітей у визначенні логічної послідовності подій, неповне розуміння прочитаного тексту, труднощі добору слів, недостатність самостійного опису. Автори зауважують, що розповіді дітей найчастіше представлені у вигляді перерахування предметів або дій.

Н. Трауготт, Р. Левіною, Б. Гриншпун, С. Шаховською, Є. Соботович, Г. Фомічовою та іншими дослідниками відзначається недостатня варіативність у використанні граматичних засобів, невірне використання семантичних категорій, морфологічна неоформленість висловлення.

Є. Соботович відзначає, що у дітей цієї категорії не формуються операції програмування, відбору й синтезу мовного матеріалу в процесі породження висловлювання. Порушуються всі аспекти лексико-граматичного структурування: вибір слів і порядок їх розташування, граматичне маркірування, звукове оформлення висловлення.

Р. Левіна особливого значення у розвитку зв'язного мовлення надає формуванню вмінь відтворювати в пам'яті подробиці побаченого. Автор пропонує включати контекстне мовлення в інші види діяльності з метою розвитку зв'язного мовлення.

Т. Філічева, Г. Чиркіна пропонують поступове ускладнення змісту роботи з формування зв'язного мовлення, у тому числі на спеціальних заняттях з навчання розповіданню. Розвиток самостійного зв'язного мовлення дітей виступає одним з пріоритетних завдань корекційного навчання. Особлива увага приділяється закріпленню навички зв'язного, послідовного й виразного переказу літературних творів; вправам по складанню складних сюжетних розповідей, казок, розповідей із власного досвіду. Автори рекомендують включати в заняття доступні завдання творчого характеру (складання розповідей за аналогією з текстом, що переказується, продовження до дії, зображуваної на серії сюжетних картинок і т.д.).

В. Глухов, В. Селіверстов, Т. Філічева, Г. Чиркіна доводять істотний вплив спеціальних мовленнєвих завдань та ігор, спрямованих на формування у дітей навичок побудови зв'язних висловлювань.

В. Глухов підкреслює, використання такого роду вправ сприяє формуванню навичок словесної творчості й розвитку почуття мовлення, засвоєнню навичок побудови зв'язних висловлювань та підготовці до виконання доступних завдань творчого характеру. Вчений пропонує цілий перелік таких завдань: навчання переказу, навчання розповіданню за картинками, навчання опису предметів і т.д. Значне місце в системі роботи автор відводить роботі над переказом, з поступовим ускладненням структури і мовного матеріалу. У ході цілеспрямованого навчання діти опановують мовленнєвими засобами, на основі яких можлива побудова зв'язних, закінчених висловлювань. Таким чином формуються уявлення про основні елементи повідомлення, що лежать в основі побудови висловлювання: адекватність змісту, послідовність відбиття причинно-наслідкового взаємозв'язку подій і т.д. [4, с. 63-71].

Т. Філічева основне завдання логопедичного впливу на дітей із загальним недорозвиненням мовлення вбачає у необхідності навчити їх зв'язко й послідовно, граматично й фонетично вірно викладати свої думки, розповідати про події з навколишнього життя. Навчання розповіданню займає важливе місце в загальній системі логопедичних занять. На думку вченої, перші невеликі самостійні зв'язні висловлювання дітей повинні бути пов'язані зі знайомою наочною ситуацією. Т. Філічева відзначає, що самостійне складання зв'язних висловлювань розвиває творчі здібності дітей. Однак, методика роботи над зв'язним мовленням якісно відрізняється від звичайної роботи дитячого садка загального типу: поетапність пред'явлення мовного матеріалу; активізація словника, відбір саме тієї лексики, яка найбільше відповідає вибраній тематиці; орієнтування на вираження головної думки й установа міжфразового зв'язку. Особливу роль при цьому відіграє серія допоміжних питань, які направляють дитину на придумування додаткових фактів, епізодів. У руслі даної роботи активізується уява дитини, полегшуючи виконання творчого завдання [3, с. 40].

Висновки. Зв'язне мовлення відіграє важливу роль у розвитку словесно-логічного мислення, усвідомленого відбиття у мовленні різноманітних зв'язків і відносин між предметами і явищами, сприяє активізації знань та уявлень про навколишню дійсність, надаючи значні можливості для самовираження. Необхідною є організація корекційної

роботи з формування зв'язного мовлення дошкільників із мовленнєвою патологією з урахуванням закономірностей формування мовлення та принципів організації мовленнєвої діяльності дітей (А. Богуш, Л. Калмикова, Е. Короткова, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Н. Серебрякова, Є. Соботович, О. Ушакова, Л. Федоренко, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.) [1, с. 258].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. — Запоріжжя : Просвіта, 2008.
2. Виготський Л.С. Питання дитячої психології. — С-Пб : Союз, 2006. — 312 с.
3. Воробьева В. К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательноповествовательной речи / В. К. Воробьева // Дефектология. — 1990. — № 4. — С. 40-46
4. Глухов В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов // Дефектология. — 1994. — № 2; 1994. — № 4. — С. 63-71
5. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. / Под ред. Ф. А. Сохина. — М. : Просвещение, 2005. — 159 с.
6. Халилова Л. Б. Характеристика связного высказывания и пути его формирования у учащихся с церебральным параличом / Л. Б. Халилова // Особенности умственного и речевого развития учащихся с церебральным параличом : сб. науч. тр. АПН СССР, НИИ дефект. — М., 1989. — С. 57

Я. Ю. Зубкова

Белгородский Государственный
Национальный исследовательский университет г.Белгород
Научный руководитель —
канд. философ. наук,
доцент **М. В. Садовски**

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В данной статье были рассмотрены особенности развития памяти у детей с общим недоразвитием речи. Была продемонстрирована необходимость развития памяти у детей с речевой патологией. Автором даются конкретные упражнения и игры, способствующие развитию памяти, которые могут быть использованы в работе с детьми в детских дошкольных учреждениях.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, память, развитие, слухоречевой памяти.

Актуальность исследования. Для успешного обучения детей в школе необходима подготовленность ребенка, то есть сформированность всех психических процессов: памяти, внимания, мышления, речи. Разработке данной проблемы большое внимание уделяли Блонский П.П., Леонтьев А.Н. и др.

Память – это сложный психический процесс, определяющийся как запечатление, сохранение, узнавание и воспроизведение индивидом его опыта.

Все, что происходит с нами, все, что мы видим, слышим, говорим или чувствуем, может сохраняться долгое время в нашей памяти. Это позволяет организму реагировать на новые жизненные обстоятельства с учетом прошлого опыта и заменить простые, инстинктивные реакции более сложными, приобретенными. Отсутствие памяти привело бы к невозможности развития: человек вечно оставался бы в положении новорожденного.

На данный момент стала актуальной проблемой развитие познавательных процессов у детей с речевыми дефектами в виду того, что повысились требования к качеству получения знаний.

Изложение основного материала. Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы: словарного запаса, связной речи, грамматического строя речи, слоговой структуры слова, звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия. Так же затруднено понимание обращенной речи.

Фактором возникновения психоэмоциональных нарушений у детей и нарушения развития ряда психических функций, является речевой дефект, возникающий в раннем возрасте. Ряд поведенческих нарушений может провоцироваться речевыми расстройствами и это может привести к формированию неблагоприятных, дезадаптивных черт характера.

Грамотная, правильная речь – это одно из главных необходимых условий нормального психического развития. Процессы памяти, которые опираются на словесном материале, протекают своеобразно, так как весь процесс в основном слухо-зрительный и строится за счет активной слуховой речи. С помощью речи, общения ребенок легко познает окружающий мир, много интересного, нового, познавательного, увлекательного, может выразить свои потребности, мысли, предпочтения и желания.

Как отмечает Галина Васильевна Чиркина [1], для детей с общим недоразвитием речи первого уровня типичен низкий уровень сформированности акустического восприятия; слухоречевой памяти (невозможность воспроизведения полного объема слов и удержания в памяти заданного порядка слов, отказ от выполнения задания после влияния интерференции); внимания.

Для детей с общим недоразвитием речи второго уровня типично: средний уровень сформированности зрительной памяти (нарушение непосредственного воспроизведения, связанные с сужением объема зрительной памяти, наиболее частотны замены эталонных изображений близкими по семантическим характеристикам, реже встречаются замены изображений по оптическому сходству); низкий уровень речеслуховой памяти (неравномерность воспроизведения с тенденцией к уменьшению количества слов, наиболее частотны ошибки соскальзывания на побочные ассоциации, снижение объема и прочности, а также замедленность запоминания с тенденцией к снижению количества ошибок в процессе заучивания, реже встречается наличие посторонних слов).

Для детей с общим недоразвитием речи третьего уровня типичен высокий уровень сформированности таких составляющих функционального развития речи, как зрительное восприятие и зрительно-предметная память, отсутствие грубых нарушений слухо-речевой памяти.

Важной предпосылкой развития произвольных процессов является относительно высокий уровень развития памяти, потому что чем богаче знание и опыт ребенка, запечатленный им, тем легче осуществляется использование продуктов памяти в практической и умственной деятельности детей в дошкольном возрасте.

У детей с общим недоразвитием речи зрительная память является более сохранной, чем слухоречевая. Недоразвитие памяти ведет за собой отставание других психических функций, что может сказаться на обучении ребенка. Во избежание отставания ребенка от школьной программы необходимо включать в работу различные игры и упражнения способствующие развитию внимания у детей в дошкольном возрасте.

Упражнение 1–тренировка зрительной памяти.

Вам предварительно нужно заготовить две картинки: на первой – хорошо известный ребенку предмет, на второй – тот же предмет, но с несколькими отсутствующими деталями. Ребенку сперва надо показать первую картинку на 30 секунд, чтобы он все хорошенько рассмотрел и запомнил. Потом по второй картинке малыш должен назвать, что именно изменилось.

Упражнение 2 – тренировка слуховой памяти и способностей к ассоциациям.

Взрослый говорит, что будет называть различные слова. Ребенок должен мысленно представлять их и описывать словами внешний вид, свойства или действия с этими предметами. Например, мыло – душистое, скользкое, может щипать глазки, когда купаемся.

Упражнение 3 – тренировка ассоциативного мышления.

Нужно задать ребенку слово, а ребенок должен постараться перечислить все слова-ассоциации, которые сможет придумать, представляя себе это понятие. Например, взрослый говорит «грузовик». Малыш смело может назвать такие ассоциации: водитель, дорога, песок, колесо. Взрослому нужно помогать ребенку сказать побольше таких слов.

Упражнение 4 – на ассоциации и тренировку логического мышления.

Взрослый называет понятия парами (или показывает заготовленные карточки со словами). Причем естественных, логичных связей между предметами нет. Примерные пары слов: стол-кошка, цветок-стакан, компот-ковёр, велосипед-балкон, футболка-дождь. И ставит ребенку такую задачу: «Представь мысленно эти два предмета. Подумай, есть ли что-нибудь, что может их связывать? Используй свое воображение и говори все, что приходит на ум». В случае с последней парой слов «футболка-дождь» можно представить такую картину: на прогулке детей застал дождь, их футболки и шорты промокли, и мама дома дала им сухую одежду, чтобы переодеться. Для выполнения этого упражнения можно дать ребенку карандаши и альбом, чтобы все это нарисовать.

Упражнение 5 – тренировка двигательной памяти.

К этому упражнению лучше привлечь группу ребятшек. Взрослый (или один из детей) выполняет роль «кукловода». Желая поучаствовать ребенка с завязанными глазами нужно провести по несложному маршруту – или в одной комнате, или по всему дому, или на детской площадке. При этом ведущий должен молчать и только придерживать ребенка за плечи. «Кукла» делает, например, 2 шага вперед, приседает, 3 шага назад, подпрыгивает, стоит на одной ножке. Вариантов и последовательностей действий множество. После этого малышу развязывают глаза и просят повторить весь проделанный путь со всеми движениями[2].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М., Союзиздат, 1989. – 339 с.
2. Развитие памяти у детей дошкольного возраста // Упражнения для развития памяти у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://vzabote12.ru/3-nashi-deti/4-obshhee-razvitie-rebenka/razvitie-pamyati-u-detey-doshkolnogo-vozrasta>, свободный.

І. В. Квашко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук

О. В. Боряк

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СЛОВОТВОРЧОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті йдеться про визначення особливостей процесу формування навичок словотворчості у дітей середнього дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: словотворчість, мовлення, середній дошкільний вік.

Актуальність. Проблема дитячої словотворчості є актуальною, оскільки представляє інтерес для сучасної психолінгвістики і методики розвитку дитячого мовлення. Словотворчість є нормою розвитку дитячого мовлення – «поява особливих, не зафіксованих у мовленні дорослих форм, а тим більше поява слів, самостійно сконструйованих дитиною у віці від двох до трьох і далі, це якраз є свідченням того, що дитина освоює мовлення успішно, що вона самостійно конструює форми, що в її свідомості складається, вже склалася система певних правил, які вона використовує самостійно» (Цейтлін С. Н.). Відсутність словотворчості на певному етапі є ознакою того, що розвиток мовлення дитини відбувається з відхиленнями.

Сьогодні наука, що займається вивченням дитячого мовлення, називається онтолінгвістикою або лінгвістикою дитячого мовлення. Вона розглядає такі аспекти дитячого мовлення, як: функціонування, роль у формуванні повноцінного дорослого мовлення, механізми створення дитячого мовлення. Лінгвістика дитячого мовлення розкрита в працях О. Гвоздьова, М. Кольцової, Т. Ушакової, С. Цейтлін, К. Чуковського, В. Штерна.

На думку авторів специфіка дитячого мовлення полягає в тому, що воно частково складається з одиниць, відсутніх у мовленні, але створених дитиною на основі загальних правил рідного мовлення, копіюючи мовлення дорослих. «...Починаючи з двох років усяка дитина стає на короткий час геніальним лінгвістом, а потім, до п'яти-шести років, цю геніальність втрачає. У восьмирічних дітей її вже й не нагадує, так як потреба в ній минула: до цього віку, дитина вже повністю опанувала основними принципами рідного мовлення» (Чуковський К. І). Процес створення дитиною нових слів на основі лексичного, граматичного та фонетичного матеріалу рідного мовлення називають словотворчість.

Мова – складна і спеціально організована форма психічної діяльності, яка бере участь у розумових процесах і є регулятором людської поведінки.

Оволодіння рідним мовленням як засобом і способом спілкування і пізнання є одним з найважливіших надбань дитини в дошкільному дитинстві. Саме дошкільне дитинство є особливо сензитивним періодом у засвоєнні мовлення: якщо визначений рівень оволодіння рідним мовленням не досягнутий у 5-6 років, то цей шлях, як правило, не може бути успішно пройдений на більш пізніх вікових етапах [1].

Мета статті: визначення особливостей процесу формування навичок словотворчості у дітей середнього дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку.

Виклад основного матеріалу. У публікаціях М. Лепетченко висвітлюється питання формування мовлення, а саме монологічного та діалогічного, що залежить від того, як дитина опановує словотвором і граматичним ладом. Якщо дитина робить помилки в словотворенні, вихователь повинен фіксувати свою увагу на них, щоб пізніше виправляти їх у відповідній обстановці [6].

Дослідженнями вчених доведено, що однією із провідних потреб особистості, що розвивається, є потреба у самовираженні, при цьому одним із засобів самовираження є мовлення (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, І. Зимня, А. Маслоу, А. Петровський, В. Петровський, Л.Середюк).

Вивченням особливостей мовлення дітей дошкільного віку займалися А. Богуш, О. Гвоздєв, К. Крутій, Є.Соботович, Л. Федоренко, М. Шеремет та інші вчені. Сформованість усіх компонентів мовленнєвої системи, зокрема зв'язного монологічного мовлення, знаменує собою перехід на якісно новий рівень мовленнєво-мисленнєвої діяльності, а також максимально сприяє успішному оволодінню дитиною навчальною діяльністю (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Луцан, М. Львов, В. Мельничайко, Н. Пахомова, С. Рубінштейн, І. Синиця, Ф. Сохін, О. Ушакова, Л. Федоренко, Г. Фомічова, М. Шеремет, А. Шибицька). Зв'язне мовлення, за твердженням Л. Виготського, є заключним етапом розвитку мовлення дітей.

Є. Тихеева основне завдання у формуванні мовлення дошкільника вбачає у тому, щоб навчити дитину самотійно мислити та логічно й послідовно виражати свої думки. І. Синиця зауважує, що зв'язність мовлення великою мірою залежить від зв'язності мислення. Л. Виготський підкреслює нерозривність мовленнєвої діяльності від мислення. Структура мовленнєвого акту за Л. Виготським є рухом від думки до її зовнішнього вираження – слова. Роль проміжної ланки між думкою та розгорнутим

мовленнєвим висловлюванням грає внутрішнє мовлення, яке є основою думки, яке починає розвиватися в середньому дошкільному віці.

В. Глухов, В. Селіверстов, Т. Філічева, Г. Чиркіна доводять істотний вплив спеціальних мовленнєвих завдань та ігор, спрямованих на формування у дітей навичок побудови зв'язних висловлювань. В. Глухов підкреслює, використання такого роду вправ сприяє формуванню навичок словесної творчості й розвитку почуття мови, засвоєнню навичок побудови зв'язних висловлювань та підготовці до виконання доступних завдань творчого характеру. Вчений пропонує цілий перелік таких завдань: навчання переказу, навчання розповіданню за картинками, навчання опису предметів і т.д. Значне місце в системі роботи автор відводить роботі над переказом, з поступовим ускладненням структури і мовного матеріалу. У ході цілеспрямованого навчання діти опановують мовленнєвими засобами, на основі яких можлива побудова зв'язних, закінчених висловлювань. Таким чином формуються уявлення про основні елементи повідомлення, що лежать в основі побудови висловлювання: адекватність змісту, послідовність відбиття причинно-наслідкового взаємозв'язку подій і т.д. [4].

Висновок. Зв'язне мовлення відіграє важливу роль у розвитку словесно-логічного мислення, усвідомленого відбиття у мовленні різноманітних зв'язків і відносин між предметами і явищами, сприяє активізації знань та уявлень про навколишню дійсність, надаючи значні можливості для самовираження. Необхідною є організація корекційної роботи з формування зв'язного мовлення дошкільників із порушенням мовленнєвим розвитком з урахуванням закономірностей формування мовлення та принципів організації мовленнєвої діяльності дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахутина Т. В. Порождение речи / Т. В. Ахутина. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 213 с
2. Батуев А.С. та ін. Психофізіологічні аспекти формування мови в онтогенезі. Питання та пропозиції // Світ психології. – 2003. – № 2.
3. Воробьева В.К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи / В. К. Воробьева // Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 40 – 46
4. Глухов В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 63–71
5. Крутій К.Л. Словотворчість як базовий компонент граматично правильного мовлення дитини // Збірник наукових праць «Професійна творчість в системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів» / Ред. кол. Т. І. Сущенко та ін. Випуск 7. – Київ – Запоріжжя, 1997. – С. 122-125
6. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс / Л. І. Трофименко ; за ред. Є. Ф. Соботович. – К. : Актуальна освіта, 2007. – 120 с.

А. С. Кочарова

Белгородский государственный Национальный
исследовательский университет НИУ «БелГУ»

Научный руководитель – канд. пед. наук,

доцент **Л. В. Годовникова**

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ОРФОГРАФИЕЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье раскрыты особенности овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи. Описаны результаты исследования орфографических знаний, умений и навыков у учащихся начальных классов.

Ключевые слова: дизорфография; орфографические знания, умения, навыки; стойкие, специфические ошибки.

Актуальность исследования. За последнее десятилетие учителя и логопеды школ отмечают увеличение числа учащихся, в письме которых наблюдается наличие разнообразных орфографических ошибок, имеющих тенденцию приобретать стойкий характер. Дизорфографию как специфическое расстройство языковой способности школьников стали рассматривать и обсуждать сравнительно с дизорфографией на фоне общего недоразвития речи (ОНР). В связи с этим данное нарушение становится показателем неуспеваемости по циклу предметов родного языка в общеобразовательных школах и специальных коррекционных учреждениях.

В данной статье нами описаны те особенности овладения орфографией, которые наблюдаются в работах младших школьников с общим недоразвитием речи.

Связь общего недоразвития речи со сложностями в овладении орфографией рассматривается в работах таких авторов, как О. Грибова, М. Грушевская, И. Колповская, Р. Лалаева, Р. Левина, Л. Парамонова, И. Прищепова, И. Садовникова, С. Спирова, Т. Туманова, С. Яковлев, А. Ястребова и др. Все авторы отмечают, что у детей с ОНР большинство речевых предпосылок овладения орфографией оказывается несформированными.

Изложение основного материала. Речь детей с общим недоразвитием речи в младшем школьном возрасте отличается бедностью активного и пассивного словаря, неточностью определения значений слов, что может проявляться в частых заменах одного слова другим или вербальных парафазиях. В таких случаях замены происходят по звуковому, смысловому и морфологическому признакам. Для лексикона детей с ОНР также характерно отсутствие слов-обобщений. Это во многом объясняется недостаточным пониманием учащимися именно

обобщающей роли данных слов. Проявляться это может в смешении общих и частных понятий.

У школьников с ОНР оказываются несформированными многие предпосылки для овладения словообразованием. У детей ограничен объем словаря мотивированной лексики. Также имеются трудности фонологического распознавания звуковых комплексов слов. Кроме того, наблюдается недостаточное развитие когнитивных процессов, мотивационной сферы, страдают мнестические процессы, объем зрительной и слуховой памяти и т.д. По мнению Т. Филичевой, словообразовательные процессы нарушаются вследствие того, что не происходит спонтанного овладения знаковыми операциями на уровне морфемы [5].

Несформированность лексико-грамматического строя речи также проявляется у детей с ОНР в младшем школьном возрасте. Вследствие этого у детей с ОНР наблюдаются нарушения письменной речи, которое сопровождается аграмматизмами на письме. В связи с этим выделен целый ряд ошибок учащихся, которые связаны с недостаточной сформированностью лексико-семантической системы и грамматического строя речи. Причиной этих ошибок, как считает Л.Спирова, является недостаточный словарный запас, значительные трудности при подборе однокоренных слов, что обусловлено недостаточным осознанием морфологического состава слова [4].

Низкий уровень овладения структурой предложения является одним из существенных проявлений недостаточности грамматического оформления речи. Учащиеся 2-3 классов, как в устной, так и письменной речи используют преимущественно простые предложения с небольшим распространением. При построении развернутых предложений, которые включают более 5 слов, или предложений сложных синтаксических конструкций дети допускают различные ошибки в согласовании, предложном и падежном управлении.

Анализируя уровень овладения орфографическими навыками у детей с общим недоразвитием речи, можно отметить следующее:

1) Дети с ОНР могут добросовестно выучить правила, при этом они не будут иметь реальной возможности применить их на практике. Дети, которые не владеют морфологическим анализом слов, оказываются не в состоянии усвоить правописание предлогов и приставок, так как они не умеют выделять их в речевом потоке, отличать друг от друга.

2) Дети с ОНР имеют бедный словарный запас. Они недостаточно точно понимают значения слов, не улавливают смысловой связи между

родственными словами. Проверочные слова такими детьми подбираются лишь формально, чаще всего неверно. Этим объясняется невозможность применения на практике даже хорошо выученных школьниками орфографических правил.

3) Дети с ОНР не овладевают грамматическими нормами языка. Для них характерны множественные ошибки в окончаниях слов. Это свидетельствует о неумении учащимися согласовывать слова между собой [2].

Нами было проведено исследования орфографических знаний, умений и навыков у учащихся второго класса с общим недоразвитием речи по методике И. Прищеповой [3]. На основании предложенных автором критериев с целью унификации оценок нами были условно выделены 5 уровней овладения орфографическими знаниями, умениями и навыками:

1. Высокий уровень (5 баллов) – отсутствие орфографических ошибок в письменных работах; верное написание слов; быстрое выполнение заданий; точное и правильное употребление грамматических терминов; правильное изложение формулировок орфограмм.

2. Выше среднего (4 балла) – по 2-3 орфографические ошибки в письменных работах, которые дети исправляют сами или после наводящего вопроса логопеда; верное понимание импрессивной речи; незначительно замедлен темп выполнения заданий; допускаются отдельные неточности в передаче правил правописания или в нахождении «опасных мест» в словах; необходимость уточнять инструкции; сочетание дисграфических и дизорфографических ошибок.

3. Средний (3 балла) – в письменных работах встречается по 3-4 орфографические ошибки, отдельные помарки и исправления; помощь взрослого или самопроверка не помогает исправить всех ошибок; медленный темп работы, неуверенность ответа; ошибки систематические, грубые; ребенок выделяет лишь отдельные опознавательные признаки орфограмм; трудности в подборе проверочных слов; нечастое проговаривание.

4. Ниже среднего (2 балла) – в письменных работах допущено около 6 орфографических ошибок; ошибки носят стойкий характер; помощь взрослого помогает исправить лишь некоторые из них; значительные трудности в нахождении «опасных мест», в подборе проверочных слов; многочисленные дисграфические ошибки; неуверенность в выполнении заданий; проговаривание наблюдается лишь при написании отдельных слов.

5. Низкий (1 балл) – письменные работы содержат более 6 орфографических ошибок; помощь логопеда неэффективна; ошибки носят стойкий характер; нарушение в овладении терминологией; грубые нарушения в усвоении и применении орфограмм; постоянные затруднения; навыки подбора проверочных слов не сформированы; не выполняется большинство заданий.

По результатам среднего балла по всем направлениям определялся уровень овладения орфографическими знаниями, умениями и навыками.

Исследование показало, что ни у одного из учащихся экспериментальной группы не выявлено высокого уровня орфографических знаний, умений и навыков. У половины детей уровень ниже среднего и низкий. Результаты позволили сделать вывод о том, что при наличии у младших школьников общего недоразвития речи они автоматически попадают в группу детей, у которых являются несформированными предпосылки овладения орфографией.

У детей с уровнем развития орфографических знаний, умений и навыков выше среднего в письменных работах отмечалось по 2-3 орфографические ошибки, в основном на правило правописания безударных гласных в корне слова («стаяли», «блистели»), приставок пре-, при- («прешли»). Однако при самопроверке учащиеся данной категории были в состоянии самостоятельно исправить большинство своих ошибок, подвести орфограммы под нужное орфографическое правило. Школьники верно понимали предложенные им инструкции к заданиям; во время выполнения письменной работы активно использовали проговаривание. Однако у них наблюдался незначительно замедленный темп выполнения заданий, т.к. детям требовалось время для того, чтобы подобрать и вспомнить нужное правило. Также учащиеся данной группы не во всех случаях могли найти в словах «опасные места».

Письменные работы учащихся со средним уровнем овладения орфографическими знаниями, умениями и навыками характеризовались наличием 3-4 орфографических ошибок. В данных работах отмечались ошибки не только на правила правописания безударной гласной в корне слова («витерок», «октибря»), но и написания приставок («прешли») и окончаний («у мореу»). Также некоторые школьники не написали заглавной буквы в кличках животных («кот мурзик»). Помимо орфографических ошибок в работах также присутствовали ошибки дисграфического характера: ошибки языкового анализа и синтеза («укрыльца»,

«рядомдушистые»); акустические («в цветак», «на ягодних»). У данных детей отмечался несколько замедленный темп работы, т.к. им требовалось время не только на нахождение «опасных мест», но и на подбор правильного орфографического правила и верного способа его применения. В работах также присутствовали отдельные пометки и исправления. Дети использовали проговаривание лишь в отдельных случаях при написании трудных слов. При самопроверке учащиеся со средним уровнем овладения орфографическими знаниями, умениями и навыками были не в состоянии исправить большинство ошибок. Школьники не могли четко сформулировать орфографические правила; выделяли лишь отдельные опознавательные признаки орфограмм. При подборе проверочных слов учащиеся данной категории испытывали значительные трудности; подбирали в основном 1-2 однокоренных слова путем добавления и изменения приставок.

В диктантах детей с уровнем овладения орфографическими знаниями, умениями и навыками ниже среднего встречались по 5-6 орфографических ошибок. Данные ошибки были допущены по всем пройденным детьми правилам: безударная гласная в корне слова («плады», «крельца»); мягкий знак в середине слова («денйки», «у крылца»); написание окончаний («у морее», «утрам», «рядам»); написание заглавной буквы в именах, кличках животных. Помимо орфографических ошибок учащимися было допущено значительное количество дисграфических: ошибки языкового анализа и синтеза («пришливсад», «вцветах», «укрыльца»); ошибки акустические («плестли», «блоды»); ошибки аграмматические («яготных»); ошибки оптические («дыла», «ягобных», «щвли»). Все ошибки носили стойкий характер. Помощь взрослого давала незначительные результаты и помогала исправить только некоторые из них. Дети испытывали значительные трудности при нахождении «ошибкоопасных мест», а также при подборе проверочных слов на заданные орфограммы. Проговаривание при написании наблюдалось лишь в отдельных случаях.

В работах учащихся с низким уровнем овладения орфографическими знаниями, умениями и навыками, отмечалось около десяти орфографических ошибок по всем изученным правилам («диньки», «на дачи», «у мории», «утрам», «душыстые», «капилки расы», «у крица»). Также присутствовало множество различных дисграфических ошибок («сс тояли», «ссвели»). Ошибки носили стойкий характер; помощь логопеда являлась неэффективной. У детей отмечалось нарушение в усвоении и применении

орфограмм; навыки подбора проверочных слов были не сформированы. Учащиеся испытывали постоянные затруднения при выполнении заданий. В редких случаях отмечался отказ от выполнения заданий.

Таким образом, по результатам обследования у половины детей экспериментальной группы выявлены низкий и ниже среднего уровни овладения орфографическими знаниями, умениями и навыками. Школьниками допущено значительное количество орфографических ошибок, большинство из них на правило правописания безударной гласной в корне слова.

Поданным исследований Р. Лалаевой, О. Азовой, орфографические ошибки у учащихся с нарушениями речи характеризуются стойкостью и многообразием [1]. Отсутствие специально организованной коррекционной работы закрепляет и усложняет симптоматику дизорфографии. Стойкие и специфические нарушения в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками отмечаются у детей с речевой патологией не только в период обучения в начальной школе, но и в средних, и в старших классах.

Выводы. Таким образом, можно говорить о том, что учащиеся с ОНР с трудом усваивают содержание орфографических правил, а также испытывают трудности в их применении. При отсутствии специально организованной коррекционной работы не только создаются трудности в процессе обучения, но и зачастую учащиеся оказываются в числе отстающих по всем предметам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лалаева Р. И., Азова О. И. Научно-теоретические основы коррекции дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи // Материалы Всероссийской научно-практической конференции по проблемам специального образования 25-26 апреля 2005 г. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2005.
2. Парамонова Л. Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии. – М., 2008.
3. Прищепова И. В. Дизорфография младших школьников. – М., 2010.
4. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. 1-4 классы. – М., 1980.
5. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Чиркина. Г. В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития у детей. – М., 2008.

А. Кузнецова

студентка педагогического факультета НИУ «БелГУ»

Научный руководитель – канд философ. н.,

доцент **М. В. Садовски**

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье рассматриваются особенности формирования навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи. Раскрываются этапы формирования этого навыка, недостатки в овладении техникой чтения у детей с ОНР, а также типичные ошибки.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, техника чтения, специфические ошибки.

Актуальность исследования. Чтение служит основным проводником человека в информационной среде, во многом определяя его образовательные возможности и успешность дальнейшей социальной адаптации. Этим важнейшим навыком беглого, правильного и осознанного чтения дети, как правило, овладевают в начальной школе.

Современные представления о чтении базируются на фундаментальных исследованиях П. К. Анохина, Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой и других ученых, рассматривающих высшие психические функции как сложные системы, имеющие многоуровневое иерархическое строение.

Становление навыка чтения предполагает овладение ребенком особой семиотической системой, которая тесно связана с устной речью. Этим определяется тесная взаимосвязь формирования навыка чтения с нарушениями устной речи, глубоко и всесторонне изученная Г. А. Каше, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спировой, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой. В работах этих авторов нарушения чтения рассматриваются как следствие недоразвития фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речи, а также нарушений связной речи.

На наличие зрительного дефицита при нормальных физиологических показателях зрения у детей с дислексией указывали в своих работах Т. А. Алтухова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев.

Изложение основного материала. Анализируя особенности навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи, необходимо основываться на понимании сложной психофизиологической структуры процесса чтения в норме и особенностей усвоения навыка чтения детьми.

Навык чтения формируется постепенно. Ребёнок проходит путь от побуквенного чтения до синтетического, на котором овладевает

звукобуквенными обозначениями [1]. Он длится в течение добукварного и букварного периода. Каждый из этапов отличается качественным своеобразием и вариативным соотношением технических и смысловых задач чтения.

Успешное прохождение каждого из этапов возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций [3]: фонематического восприятия, фонематического анализа, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, зрительного мнестиса. У детей с общим недоразвитием речи фонетико – фонематические, лексические и грамматические трудности, наслаиваясь и дополняя друг друга, приводят к значительным нарушениям речи и, как следствие, к замедлению формирования навыка чтения. При глубоких уровнях общего недоразвития речи дети оказываются не в состоянии овладеть чтением в условиях массовой школы. Дети с менее выраженным недоразвитием речи в первом классе, как правило, овладевают элементарными навыками чтения, но при этом делают большое количество специфических ошибок, поскольку фонетическая сторона речи, словарный запас и грамматический строй отклонены от нормы.

У детей с речевыми недостатками наблюдается несоответствие между зрительным и артикуляционными образами, нарушается связь между буквами и звуками, которые дефектно произносятся и недостаточно точно различаются, что приводит к задержке этого процесса. Дети с недоразвитием речи вместо плавного слогового чтения часто пользуются побуквенным угадывающим чтением. При этом они делают много самых разнообразных ошибок. Нередко, стремясь объединить отдельно названные буквы в процессе чтения слов, дети произносят бессмысленный набор звуков, в силу чего слово теряет своё значение. Бывает и так, что, назвав первые две-три буквы читаемого слова, дети стараются угадать, что они должны прочесть. Это приводит к замене читаемого слова другим, сходным по буквенному составу, но отличающимся по значению. Дети с недоразвитием речи могут прочесть слово правильно и тут же, прочитывая его вторично, сделать ошибку, воспринять его как совершенно новое, неизвестное им.

К числу наиболее специфических ошибок можно отнести замену одних букв другими. Чтение детей с недоразвитием речи характеризуется также замедленным темпом, так как они часто застревают на чтении отдельных слов, часто возвращаются к повторному чтению отдельных букв, отдельных частей слова или целого слова, для того чтобы правильно соотнести букву с соответствующим звуком или осмыслить читаемое.

Недостаточное различение акустически сходных звуков, отсутствие чёткого звукового образа слова приводит к трудностям при запоминании начертания букв, усвоении их как график, затрудняет формирование его чёткого зрительного образа в процессе чтения. (Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелёвой, Г.Н. Чиркиной).

Читательская деятельность обусловливается функционированием восприятия, мышления, памяти, которые выступают в качестве психологических механизмов речевой деятельности. (Н. А. Бернштейн, О.Я. Гойхман, Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветаева и др.). Следовательно, можно полагать, что среди причин низкой скорости чтения детей с общим недоразвитием речи может быть и невысокий природный темп деятельности в целом, замедленное протекание психических процессов: памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения.

Установлено, что у детей с общим недоразвитием речи в качестве вторичных фиксируются следующие особенности: неустойчивое внимание, недостаточная наблюдательность к языковым явлениям, недостаточное развитие способности к переключаемости, недостаточная способность к запоминанию, недостаточная сформированность словесно-логического мышления, пониженная познавательная активность в области языковых явлений, неумение проявлять волевые усилия для преодоления трудностей учебной деятельности.

Также необходимо отметить, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдается неконтекстное восприятие фразы. Сущность его заключается в том, что дети при чтении воспринимают слова во фразе изолированно. Они не учитывают характерных лексико-грамматических связей слов, а если и учитывают, то не всегда имеют достаточную речевую подготовленность к их восприятию. Они часто не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости. Это приводит к тому, что чтение нередко превращается в угадывание, что способствует замене суффиксов, окончаний, приставок.

Недостатки в овладении техники чтения влияют на понимание прочитанного. Данные исследований показывают, что особую трудность для понимания представляет материал, где отношения между предметами выражены в сложной грамматической форме, раскрывающей одновременность, последовательность, причинную зависимость действий. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой и взаимно обуславливают друг друга. На полноту и точность понимания прочитанного также оказывает влияние ограниченный запас слов.

Большие затруднения при обучении чтению испытывают дети с общим недоразвитием речи, которое проявляется не только в дефектах произношения, но и в лексико-грамматических средствах языка. Дефектное развитие речи детей приводит к нарушению или отставанию в формировании отдельных процессов и операций, необходимых для формирования правильного навыка чтения. Чтение, являясь основным способом получения учебной информации, играет ведущую роль в процессе усвоения знаний. Нарушение чтения у детей с общим недоразвитием речи представляет серьезное препятствие для этого.

Важными условиями предупреждения нарушений чтения являются — раннее распознавание и единая система коррекционного воздействия. Преодоление общего недоразвития речи и профилактика нарушения чтения должны осуществляться комплексно. Основные направления логопедической работы: развитие фонетико-фонематической стороны речи, обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им, развитие грамматических навыков и связной речи, развитие памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения.

Выводы. Понимание взаимосвязи между нарушением чтения и общим недоразвитием речи должно открыть пути к его предупреждению, к своевременному распознаванию предпосылок и единой системой коррекционного воздействия до того, как ребёнок поступает в школу. Ведь успехи ребенка, имеющего речевые расстройства, его благоприятная социальная адаптация во многом определяются готовностью к овладению школьными знаниями. Это особенно актуализируется в настоящее время, когда наблюдается повышение требований к начальному обучению и обостряется общественно значимая проблема повышения грамотности детского населения. Появление исследований в области патофизиологии нарушений чтения, расширяющиеся возможности применения информационных технологий нацеливают на поиски более эффективных методов и средств предупреждения и устранения различных форм нарушения чтения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. — СПб. : КАРО, 2006. — 304 с.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей : Учебно-методическое пособие. — СПб. : МиМ, 1997. — 286 с.
3. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников : Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов. — СПб. : СОЮЗ, 2002.
4. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников : Анализ речевых и зрительных причин : Монография. — СПб. : КАРО, 2007. — 192 с.
5. Русецкая М.Н. Экспериментальное изучение когнитивных причин нарушения чтения // Дефектология, № 1, 2007. — С. 82-91

В. В. Мартиненко
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук
О. В. Боряк

ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ НА ФРОНТАЛЬНИХ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТТЯХ З ДІТЬМИ З ЗАЇКАННЯМ

У статті подано уточнення сутності поняття «художньо-мовленнєва діяльність» та особливості організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей із заїканням під час фронтальних корекційно-розвивальних занять.

Ключові слова: діти, художньо-мовленнєва діяльність, заїкання.

Актуальність. Проблема заїкання – одна з найбільш складних у теорії і практиці логопедії. Виникаючи в дошкільному віці, це порушення мовлення ускладнює вироблення комунікативних навичок, негативно позначається на формуванні особистості. Для заїкання характерно те, що в одних ситуаціях воно виявляється більшою мірою, в інших – меншою, або не проявляється взагалі.

Законом України «Про освіту» визначено, що основною метою освіти є всебічний розвиток дитини як особистості, розвинення її талантів, розумових здібностей. У процесі вивчення рідного мовлення дітьми з вадами мовлення формуються спеціальні мовленнєві знання, поповнюється їхній словниковий запас, виробляються навички усного й писемного мовлення, реалізуються важливі розвивальні та виховні завдання [4].

Сьогодні, визнаючи необхідність комплексного впливу на заїкувату дитину, дослідники підкреслюють особливу важливість диференційованого підходу до розвитку особистості й мовлення цих дітей. Для сучасного етапу розвитку дошкільної освіти характерний пошук і розробка нових технологій навчання і виховання дітей. В якості пріоритетного підходу найчастіше використовується діяльнісний підхід, а одним з видів дитячої діяльності, який широко використовується в процесі виховання і всебічного розвитку дітей, є художньо-мовленнєва діяльність. Використання художньо-мовленнєвої діяльності розглядається і як одне з найбільш ефективних засобів для подолання заїкання і розвитку мовленнєвої комунікації у дитини яка заїкається.

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, у розділі «Змістовні лінії» художньо-естетичний розвиток зазначається необхідність у художньо-мовленнєвій діяльності [1].

Проблема художньо-мовленнєвої діяльності розглядалася науковцями різнопланово: в лінгводидактичному (А. Богуш., С. Чемортан

та ін.), педагогічному (І. Зімня, Н. Карпинська, Л. Славина та ін.), психологічному (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Л. Щерба та ін.), філософському (М. Каган) аспектах.

На сучасному етапі методика читання дітям дошкільного віку художньої літератури досліджується низкою учених, педагогів, науковців А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Кирста, О. Монке, К. Крутій та ін. Науковцями з'ясовано сутність художньо-мовленнєвої діяльності, її види і специфіку на етапі дошкільного дитинства, особливості сприймання дітьми художніх творів; доведено позитивний вплив художніх творів на формування особистості дитини, проте проблема потребує подальшого дослідження.

Художньо-мовленнєва діяльність, за А. Богуш, це діяльність, що пов'язана із сприйманням літературних творів, виконанням їх, відтворенням, супроводжується образним, виразним мовленням, словесною творчістю.

Метою статті є уточнення сутності поняття «художньо-мовленнєва діяльність», дослідження особливостей організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей із заїканням під час фронтальних занять.

Виклад основного матеріалу дослідження. Художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку це специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств; це продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова [7].

При навчанні дітей із заїканням засобам мовленнєвої виразності необхідно використовувати знайомі й улюблені казки, які концентрують у собі всю сукупність виразних засобів мовлення і надають дитині можливість природного ознайомлення з багатою мовленнєвою культурою народу. Крім того, саме розігрування казок дозволяє навчити заїкуватих дітей користуватися різноманітними виражальними засобами в їх поєднанні (мовлення, наспів, міміка, пантоміма, руху) [5].

На етапі сполучено-відображеного мовлення можна використовувати різні тексти: завчені напам'ять (знайома казка, знайомі питання і відповіді), від репетирувані вголос чи подумки підготовлені (малознайома казка, попередньо уявне обговорювання відповіді), незнайомі зовсім (незнайома казка, оповідання). Тут використовується мовлення різного ступеня ритмічності: вірш, ритмізоване мовлення з рухами і без рухів, різноритмічне мовлення [6].

У заїкуватих є порушення мовленнєвих ритмів різних рівнів: поскладового, послівного і синтагматичного. При навчанні заїкуватих ритмізації усного мовлення необхідно ретельно відбирати мовленнєвий матеріал.

На перших етапах роботи при підборі віршованих текстів необхідно враховувати, що вірші мають бути зі стійкою ритмікою, тобто одноманітним розподілом ударних складів у строфі; складатися з досить коротких фраз; вони повинні містити просту лексику і не включати слова з поєднаннями приголосних.

Розмір вірша підбирається в наступній послідовності: хорей-ямб – дактиль [2].

Саме театралізовані ігри допомагають дітям звільнитися від фіксації на своєму дефекті. Їх можна використовувати для розвитку загальної і мовленнєвої моторики, як засіб корекції мовлення, як активний засіб психотерапії. Крім того, у заїкуватих дітей бідна міміка, невиразна, погано скоординовані рухи, відсутнє почуття ритму.

Спільна з однолітками і дорослими театралізована діяльність створює умови для корекції порушень комунікативної сфери. Театралізована гра може змінити ставлення дитини до себе, її самопочуття, способи спілкування з однолітками, дорослими. В театральній-ігровій діяльності відбувається і інтенсивний розвиток пізнавальних процесів, емоційно-особистісної сфери [20].

Разом з логопедом вихователю необхідно осмислено добирати мовленнєвий матеріал, насичений дієслівною лексикою. Так дітям легше показати різноманітні рухи персонажів. Крім того, тексти повинні вибиратися таким чином, щоб допомогти дітям повправлятися з ситуативною вимовою, активізувати їх словник [3].

Висновки. Отже, художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку це вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств, що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова.

Саме розігрування казок дозволяє навчити заїкуватих дітей користуватися різноманітними виражальними засобами в їх поєднанні (мовлення, наспів, міміка, пантоміма, руху).

При підборі віршованих текстів необхідно враховувати, що вірші мають бути зі стійкою ритмікою, тобто одноманітним розподілом ударних складів у строфі; складатися з досить коротких фраз; вони повинні містити просту лексику і не включати слова з поєднаннями приголосних.

Саме театралізовані ігри допомагають дітям звільнитися від фіксації на своєму дефекті. Їх можна використовувати для розвитку загальної і мовленнєвої моторики, як засіб корекції мовлення, як активний засіб психотерапії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1998.
2. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» — М. : В. Секачев, 1998. – 304 с.
3. Гончарова Н. Театрализованные игры в коррекции заикания : из опыта работы // Дошкольное воспитание. – 1998 – № 3. – С. 82-84
4. Закон України «Про освіту» 19.07.2002 // (із змінами і доповненнями)
5. Короткова С.С. Театрализованная деятельность как одно из направлений работы педагога с заикающимися дошкольниками / С. С. Короткова // педагог-воспитатель Муниципального Образовательного учреждения МДОУ Детский сад № 3. – Ярославль, 2011.
6. Маханева М.Д. Театрализованная деятельность дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 11. – С. 20-24
7. Наступність у формуванні оцінно-етичної компетенції в дошкільному закладі і першому класі школи / Реформування змісту освіти в початкових класах у контексті перебудови загальноосвітньої середньої школи. / Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / Дрогобич, 2001. – С.77-82

К. В. Мудрик

Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського
Науковий керівник – викладач

Ю. Б. Сорочан

ВПЛИВ АБІОТИЧНИХ ФАКТОРІВ НА МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ

У статті розглядається вплив абіотичних факторів на мовленнєвий розвиток дитини, зазначаються основні ознаки, які впливають на затримку мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: абіотичні фактори, вагітність, ендемічні хвороби, затримка мовленнєвого розвитку, педагогічна занедбаність.

Актуальність статті. Тема впливу абіотичних факторів на мовленнєвий розвиток дітей – одна з головних в сучасній логопедії. Науковці різних країн розробляють системи діагностики та корекційної допомоги дітям з мовленнєвими патологіями, які зазнали негативного впливу зовнішніх факторів.

До проблеми вивчення впливу абіотичних факторів у пренатальному та постнатальному періодах на мовленнєвий розвиток дітей зверталися Л. Гладковська, О. Грибова, А. Коваль, Р. Левіна, І. Румянцева та ін.

Людина є частиною природи, і фактори середовища впливають на неї так само, як і на будь-який інший вид. Навіть за відсутності антропогенного впливу здоров'я людини залежить від багатьох абіотичних і біотичних факторів [3, с. 26-32]. Вихід значень тих або інших за межі зони оптимуму погіршує стан людини, знижує її стійкість та опірність різноманітним захворюванням. Абіотичні фактори, що впливали на людину в минулому, продовжують впливати і сьогодні. *Абіотичні фактори* – це фактори неживої природи, які поділяються на:

- кліматичні (річна сума температур, вологості, тиску повітря);
- орографічні (рельєф, висота над рівнем моря), хімічні (кислотність, склад повітря);
- фізичні (шум, теплопровідність, інтенсивність сонячного випромінювання).

Наприклад, у періоди підвищеної сонячної активності або під час магнітних бур частішають випадки порушення діяльності серцево-судинної та нервової систем, психіки і поведінки. Сплески сонячної активності приводять, з одного боку, до ослаблення імунітету, з іншого – до підвищення агресивності патогенів і природних носіїв інфекцій. За надмірно високої температури повітря пригнічується фізична активність людей, збільшується ймовірність захворювань серцево-судинної системи та нирок. Низька температура сприяє розвитку запалень органів дихання та ревматизму. Нестача або надлишок у довкіллі тих чи інших хімічних елементів великою мірою позначається на здоров'ї конкретних популяцій. Захворювання, пов'язані з регіональними епідеміологічними особливостями, дістали назву *ендемичних хвороб* (тобто властивих певним регіонам). Наприклад, дефіцит йоду у воді або продуктах харчування спричинює захворювання щитовидної залози, нестача кальцію – ламкість кісток, нестача кобальту чи заліза – анемія. Низький вміст кальцію у поєднанні з надлишком заліза, стронцію, свинцю та цинку спричинює деформацію кісток, порушення формування хрящів, викривлення хребта. Найчастіше погіршення стану здоров'я внаслідок нестачі або надлишку певних речовин у воді та їжі проявляються у дітей з мовленнєвими порушеннями.

Особливим чином ці фактори впливають на організм вагітної жінки.

Мета статті полягає у дослідженні впливу абіотичних факторів на мовленнєвий розвиток дитини.

Виклад основного матеріалу. *Вагітність* – це складний фізіологічний процес, який починається із зачаття і закінчується народженням, саме його перебіг впливає на подальший ріст і розвиток дитини.

Нажаль, за статистичними даними сучасних досліджень, народження абсолютно здорової дитини становить 12% від загальної кількості малюків, останні народжуються з аномальними патологіями або з хронічними захворюваннями. Перебіг вагітності жінки, її загальний стан, самопочуття несе великий вплив на формування зародку та його подальший розвиток. На ранніх етапах ембріогенезу та в перший триместр вагітності формуються основні системи життєдіяльності майбутньої людини. Р. Левіна, С. Міронова зазначали, що вже на 21 день починають формування головний і спинний мозок. Саме ці періоди є вирішальними для формування дитини. Будь-які шкідливі впливи, можуть принести велику шкоду організму, внаслідок яких дитина, яка народиться, матиме аномальні відхилення [2; 4]. Серед таких порушень можливі і затримка мовленнєвого розвитку. За визначенням О. Громової, *затримка мовленнєвого розвитку* – це відставання мовленнєвого розвитку дитини від вікової норми у віці до 4 років, характеризується загальмуванням темпу формування в основному експресивного мовлення відносно етапів його розвитку [2, с. 15]. Ця патологія виникає на фоні загальної ослабленості дитини, внаслідок різних порушень внутрішньоутробного розвитку.

Останнім часом цей діагноз часто звучить в логопедичній практиці: до 3 років дуже важко виявити порушення в мовленнєвому розвитку, бо мовлення дитини ще тільки формується. Причини, що викликають ці проблеми поділяються на:

- фізіологічні — недостатньо розвинений нервово-м'язовий апарат. Дитячий мозок повільно і нечітко диференціює рухи артикуляційного апарату, слабо розвинені органи, що сприймають і відтворюють звуки;
- психологічні — недостатньо розвинені (дитина не розрізняє подібні звуки), слухова пам'ять (дитина не утримує у пам'яті норму звучання звуків), нестійка слухова увага (один і той самий звук дитина відтворює щоразу інакше);
- соціальні — постійна присутність у близькому оточенні людей, які мають вади мовлення і педагогічна занедбаність.

У роботах С. Міронової зазначено, що основними вадами, які більшою мірою спричиняють затримку мовленнєвого розвитку дитини є вади та розлади мовлення, що можуть виникнути у різні періоди раннього дитинства і позначитися на подальшому інтелектуальному та комунікативному розвитку, а також такі, які призводять до руйнації особистості, соціальної незрілості. Фізіологічні та психологічні причини затримки мовленнєвого розвитку дитини включають: ослаблення зв'язків з

реальністю, що проявляється у небажанні вступати у контакт навіть з найближчим оточенням — батьками та членами сім'ї, зосередженості на собі, відсутності інтересу до навколишнього світу [5, с. 43-46]. Найяскравіші події не викликають емоційного та мовленнєвого відгуку. Вивести дитину з такого стану надзвичайно важко. Вона потребує допомоги спеціалістів. Найбільш поширеною соціальною причиною затримки мовленнєвого розвитку малюка є *педагогічна занедбаність* [1, с. 56-78]. Ситуації, що призводять до цього, дуже різняться. Для того, щоб допомогти дитині, необхідно чітко визначити причину (або причини) тривалого мовчання та дібрати відповідні способи її усунення. Розглянемо деякі з характерних ознак, які дійсно можуть негативно впливати на затримку розвитку активного мовлення малюка.

Причина перша — домінування процесу слухання чужого мовлення пригнічує процес активної мовленнєвої діяльності малюка. Дитина здатна показати, вказати поглядом, поворотом голови безліч речей, про які її запитують, виконати інструкції, вказівки дорослих. Дорослий очікує появи перших слів, покладаючись на те, що дитина їх розуміє, і не створює ситуації активної мовленнєво-предметної співпраці, вважаючи це зайвим: мовляв, якщо дитина активна в інших життєвих проявах, з цікавістю і розумінням слухає дорослого, то врешті решт вона заговорить. Це ситуація затримує розвиток активного мовлення малюка, проте, найімовірніше, таки станеться «прорив» мовленнєвої активності.

Причина друга — етап засвоєння дитиною слів-назв тривалий час залишається у незмінному стані. Дорослі називають предмети та об'єкти, що викликають дитячий інтерес, але не пояснюють їхніх властивостей, не показують, як з ними можна діяти. Методи розповідання, бесіди, читання літературних творів, спільні ігри не домінують у спілкуванні з дитиною.

Причина третя — батьки вважають, що прояви любові забезпечать повноцінний мовленнєвий розвиток, і вживають слова-пестощі на означення свого ставлення до дитини протягом перших років життя, тоді як емоційне спілкування, як вид діяльності, має домінувати лише з немовлятами.

Причина четверта — маніпулятивна діяльність замінює комунікативну. Великий арсенал іграшок, що постійно поповнюється, захоплює дитину. Вона задовольняється маніпулюванням з ними, проявляючи звукову активність. Задоволені й дорослі, вважаючи, що дитина вже здатна сама себе забавити, не набридаючи їм, а зі звука неминуче вийде слово.

Причина п'ята — відсутність відповідного зразка для наслідування. Проаналізувавши праці И. Румянцевої, робимо висновок, що виникнення «дитячих» слів є процесом закономірним. Маленька дитина ще не здатна вимовити слово так, як воно звучить в устах дорослого, бо м'язи артикуляційного апарату не досить розвинені. Це призводить до спотворення, заміни, пропусків звуків. Дитячий варіант слова викликає розчулення, здивування, захоплення дорослих, і вони, щоб подовжити свій емоційний стан чи викликати подібний у знайомих, родичів, вживають те саме слово й у своєму мовленні [5; 6]. Як наслідок дитина чує спотворений зразок для наслідування, і тому у неї не виникає потреба удосконалювати власне мовлення.

Причина шоста — необхідність докладати мовленнєві зусилля не актуалізується. Зчитуючи жести, звукокомплекси, міміку дитини, батьки розуміють їх і миттєво задовольняють потреби, що виникли. Якщо така дитина змушена тимчасово перебувати з іншими дорослими, вона, відчуває себе безпорадною, зазнає емоційного дискомфорту, що спричиняє роздратування, плаксивість, пригніченість.

Причина сьома — дорослі не надають спілкуванню з дитиною відповідного значення, а здійснюють, переважно, догляд за нею. Голосові реакції дитини залишають без уваги і без відповіді, не стимулюють їх повторення та розвиток. Збідненість мовленнєвого простору є перепорою до мовленнєвого зростання, адже дитина може навчитися говорити, лише наслідуючи мовлення дорослих. Зазначені причини і спричиняють таке явище, як педагогічна занедбаність, проте підлягають корекції.

Висновки. Отже, проаналізувавши вплив абіотичних факторів на мовленнєвий розвиток дитини, можемо зазначити наступне:

1. Фактори середовища впливають на організм не відокремлено, а в комплексі, відповідно, будь-яка реакція організму є багатофакторно обумовленою;
2. Впливи абіотичних факторів на розвиток організму викликають затримку мовленнєвого розвитку;
3. Мовленнєвий розвиток дитини — це складова і показник загального психічного розвитку, зокрема інтелектуального та емоційного.

Відхилення, вади, розлади мовлення, що можуть виникнути у різні періоди раннього дитинства, позначаються на подальшому інтелектуальному та комунікативному розвитку, призводять до руйнації особистості, соціальної незрілості.

Зроблені висновки можуть бути використані при розробці методів корекції затримки мовленнєвого розвитку та під час семінарів, конференцій з екологічних, медичних та педагогічних дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гвоздева А. Н. Вопросы изучения детской речи. – Ростов-на-Дону, 2002. – С. 43-46
2. Громова О. Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи // Журнал «Логопед», 2007 – № 3 – С. 26-32
3. Левина Р. Е. Теория и практика логопедии. – М, 2001. – С. 34
4. Леонтьев А. А. Речевая деятельность // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 15
5. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М., 1991. – С. 58
6. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М. : ПЕР СЭ; Логос, 2004. – С. 56-78

Р. М. Несоленова

ФГАО ВПО «Северо-Кавказский
Федеральный университет»

Научный руководитель – канд. пед. наук,
доцент **Е. А. Эм**

ИННОВАЦИОННЫЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В связи со значительным ростом, речевой патологии актуальным остается поиск новых эффективных путей коррекции сложных речевых дефектов, использование инновационных технологий, способствующих развитию более быстрых компенсаторных возможностей детского организма.

Ключевые слова: инновационные технологии, коррекционно-педагогические технологии.

Актуальность исследования. Большинство дошкольников, поступающих на логопедические пункты, имеют отклонения в речевом развитии различной структуры и степени выраженности. Как правило, у детей с речевыми нарушениями отмечаются проблемы в развитии восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, моторного недоразвития и сенсорных функций, пространственных представлений и особенности приема и переработки информации. У таких ребят наблюдается снижение интереса к дальнейшему обучению в школе, повышение утомляемости. Дети часто стыдятся своего речевого несовершенства, становятся нервными, раздражительными, необщительными, что приводит к формированию чувства неполноценности, становлению тяжёлого характера.

Это способствует формированию негативного отношения к учёбе и является одной из причин неподготовленности к школе. Хорошо развитая речь ребенка дошкольного возраста является важным условием

успешного обучения в школе, поэтому логопедическая работа в дошкольных учреждениях занимает важное место в процессе предупреждения и преодоления неуспеваемости учащихся.

Чтобы заинтересовать ребенка нужны нестандартные подходы, индивидуальные программы развития, новые инновационные технологии. Процесс подачи материала на логопедическом занятии должен быть несколько другой, более индивидуализированный. Одними из таких инноваций являются компьютерные технологии, широко применяющиеся в последнее время в области специального образования как адаптивные и легко индивидуализированные средства обучения.

Персональный компьютер, укомплектованный разнообразным прикладным программным обеспечением, в руках подготовленного специалиста является мощным развивающим средством, способным быстро реализовывать задачи, на которые в традиционных подходах уходили годы.

Благодаря компьютеру, в более короткие сроки можно решить такие задачи как пополнение словарного запаса, формирование грамматического строя, восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи, формирование связной речи, развитие орфографической зоркости, что способствует повышению грамотности. У учащихся повышается интерес к процессу обучения, развиваются навыки самостоятельной работы и самоконтроля.

Современный этап развития общества свидетельствует о формировании «информационной культуры». Создание, обработка и передача информации становится одним из главных видов операций. Технические устройства используются в деятельности как непосредственно связанной с техникой, так и в других сферах, в том числе и образовательной.

Как отмечают многие авторы, применение компьютерной техники позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями развития и значительно повысить эффективность любой деятельности.

Исследования, посвященные проблеме изучения и коррекции общего недоразвития речи (Т.В. Гуровец, С.И. Маевская, 1978; Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, 2001; И.И. Мамайчук, 1990, и др.), показывают, что преодоление системного речевого недоразвития, как правило, имеет длительную и сложную динамику. Поэтому применение в коррекционно-образовательном процессе специализированных

компьютерных технологий, учитывающих закономерности и особенности развития детей с общим недоразвитием речи, позволит повысить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс подготовки дошкольников к обучению грамоте, предупредить появление у них вторичных расстройств письменной речи, а, следовательно, снизить риск социальной дезадаптации младших школьников.

В связи с этим актуальным представляется изучение проблемы использования информационных технологий в обучении детей с нарушениями речи.

Изложение основного материала. Новые информационные технологии стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Повсеместная компьютеризация открывает новые, еще не исследованные варианты обучения. Они связаны с уникальными возможностями современной электроники и телекоммуникаций.

В основу использования НИТ в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, Д.Б. Элькониным и др.

Компьютерные технологии принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в специальной педагогике. В последние годы ведется открытая дискуссия о содержании, форме, методах специального обучения и характере профессионального мышления специалистов. Каждая новая задача развивающего обучения трансформируется в проблемы метода, разработки обходных путей обучения, которые позволяли бы достичь максимально возможных успехов в развитии ребенка с особыми познавательными потребностями (И.К. Воробьев, М.Ю. Галанина, Н.Н. Кулишов, О.И. Кукушкина и др.).

Анализ литературы показывает, что компьютерные средства представляют для специалиста не часть содержания коррекционного обучения, а дополнительный набор возможностей коррекции отклонений в развитии ребенка. Дефектологу, применяющему в работе компьютерную технику, необходимо решить две основные задачи специального обучения: сформировать у детей умения пользоваться компьютером и применять компьютерные технологии для их развития и коррекции психофизиологических нарушений.

Коррекционно-воспитательная работа с детьми, имеющими отклонения в развитии, предполагает использование специализированных

или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих). Эффект их применения зависит от профессиональной компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать НИТ в систему обучения каждого ребенка, создавая большую мотивацию и психологический комфорт, а также предоставляя воспитаннику свободу выбора форм и средств деятельности.

Приоритетная задача применения НИТ в специальной педагогике состоит не в обучении детей адаптированным основам информатики и вычислительной техники, а в комплексном преобразовании их среды обитания, создании новых научно обоснованных средств развития активной творческой деятельности.

Эффективность обучения детей с различными нарушениями, в том числе с речевыми, во многом зависит от степени готовности методик для специалистов по компьютерным программам. Изучение специальной литературы показывает, что большинство разработок по данной проблеме фрагментарны и раскрывают лишь некоторые стороны внедрения НИТ в коррекционный процесс.

Важность и своевременность совершенствования процесса коррекционного обучения и воспитания детей, страдающих речевыми нарушениями вследствие органического поражения центральной нервной системы, при помощи компьютерных технологий, научная и практическая значимость этих проблем определяют актуальность нашего исследования. Повторим, что его предметом стало использование компьютерных программ в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими различные формы речевой патологии. Цель исследования заключается в создании системы приемов компьютерно-опосредованного логопедического воздействия на эти нарушения.

Компьютер, являясь самым современным инструментом для обработки информации, может служить и мощным техническим средством обучения и играть роль незаменимого помощника в воспитании и общем психическом развитии дошкольников.

Психологи отмечают: чем раньше ребенок познакомится с ЭВМ, тем меньше психологический барьер между ним и машиной, так как у ребенка практически нет страха перед техникой потому, что компьютер привлекателен для детей, как любая новая игрушка, а именно так в большинстве случаев они смотрят на него.

Общение детей дошкольного возраста с компьютером начинается с компьютерных игр, тщательно подобранных с учетом возраста и учебной

направленности. Одной из важнейших функций компьютерных игр является обучающая. Компьютерные игры составлены так, что ребенок может представить себе не единичное понятие или конкретную ситуацию, но получить обобщенное представление о всех похожих предметах или ситуациях. Таким образом у него развиваются такие важные операции мышления как обобщение и классификация.

Играя на компьютере, ребенок рано начинает понимать, что предметы на экране – это не реальные вещи, а только знаки этих реальных вещей. Таким образом, у детей начинает развиваться так называемая знаковая функция сознания, то есть понимание того, что есть несколько уровней окружающего нас мира – это и реальные вещи, и картинки, схемы, слова или числа и т.д.

В процессе занятий детей на компьютерах улучшаются их память и внимание. Дети в раннем возрасте обладают непроизвольным вниманием, то есть они не могут осознанно стараться запомнить тот или иной материал. И если только материал является ярким и значимым, ребенок непроизвольно обращает на него внимание. И здесь компьютер просто незаменим, так как передает информацию в привлекательной для ребенка форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным.

Занятия детей на компьютере имеют большое значение не только для развития интеллекта, но и для развития их моторики. В любых играх, от самых простых до сложных, детям необходимо учиться нажимать пальцами на определенные клавиши, что развивает мелкую мускулатуру рук, моторику детей. Ученые отмечают, что чем больше мы делаем мелких и сложных движений пальцами, тем больше участков мозга включается в работу. Как и руки, очень большое представительство в коре головного мозга имеют и глаза. Чем внимательнее мы всматриваемся в то, над чем работаем, тем больше пользы нашему мозгу, потому что формирование моторной координации и координации совместной деятельности зрительного и моторного анализаторов с успехом достигается на занятиях детей на компьютерах.

Общение с ЭВМ вызывает у детей живой интерес, сначала как игровая деятельность, а затем и как учебная. Этот интерес и лежит в основе формирования таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольные память и внимание, и именно эти качества обеспечивают психологическую готовность ребенка к обучению в школе.

Компьютерные игры учат детей преодолевать трудности, контролировать выполнение действий, оценивать результаты. Благодаря

компьютеру становится эффективным обучение целеполаганию, планированию, контролю и оценки результатов самостоятельной деятельности ребенка, через сочетание игровых и неигровых моментов. Ребенок входит в сюжет игр, усваивает их правила, подчиняя им свои действия, стремиться к достижению результатов. Кроме того, практически во всех играх есть свои герои, которым нужно помочь выполнить задание. Таким образом, компьютер помогает развить не только интеллектуальные способности ребенка, но и воспитывает волевые качества, такие как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость, а так же приобщает ребенка к сопереживанию, помощи героям игр, обогащая тем самым его отношение к окружающему миру.

Информационные технологии обучения должны разрабатываться с учетом классических дидактических принципов. Компьютерное обучение определило два новых принципа: индивидуализации обучения и активности. В основном, технология компьютерного обучения исследовалась в двух направлениях: визуализации (обеспечения наглядности) учебного содержания и алгоритмизации учебной деятельности. Однако, рассмотрение структуры самой дидактики как совокупности теорий дидактических принципов, учебных методов, учебных программ и общей системной теории учебника, позволяет в каждом элементе структуры определить как общее так и частное, относящееся к информационной технологии обучения. Во-первых, как уже отмечалось ранее, информационная технология обучения является новой методической системой, позволяющей рассматривать учащегося не как объект, а как субъект обучения, а компьютер – как средство обучения. Обучаемый переходит в новую категорию потому, что по форме компьютерное обучение является индивидуальным, самостоятельным, но осуществляется по общей методике, реализованной в обучающей программе. Компьютер как средство обучения является беспрецедентным в истории педагогики, потому что объединяет в себе как средство, инструмент обучения, так и субъект – педагога. Изменение ролевой обстановки ведет к значительному пересмотру теории обучения. Появилась необходимость разработки теории дидактической технологии, являющейся частью информационной технологии обучения. Рассмотрим последовательно основные дидактические принципы. Научность определяет содержание, требует включения в него не только традиционных научных знаний, но и наиболее фундаментальных положений современной науки, а также вопросов перспектив ее развития. При этом способы усвоения учебного материала должны быть адекватны

современным научным способам познания. Системный подход к изложению учебного материала, его структурирование и выделение основных понятий и связей между ними, как раз и является как основой для разработки содержания компьютерной обучающей программы, так и одним из методов современного научного познания. Виды учебной деятельности, осуществляемой при усвоении содержания при компьютерном обучении отражают основные моменты научного познания. Само содержание при структурировании и выделении различных уровней сложности усвоения учащимся позволяет включать не только те темы, которые обеспечивают обязательный минимальный уровень знания, но, во-первых, рассматривать более широкие понятия данного учебного предмета, расширять кругозор детей, делать его знания более фундаментальными, а, во-вторых, связывать эти понятия с другими предметами, изучая их во взаимосвязи и строя, тем самым, более полную и научную картину мира. Использование экспертных систем выводит обучение на новый качественный виток, позволяет практически в любом учебном заведении, оснащенном компьютерами, независимо от его местоположения, использовать методический и научный опыт экспертов высшей квалификации. Таким образом, научность содержания обеспечивается самой информационной технологией обучения.

Принцип доступности при компьютерном обучении переходит от принципа всеобщей доступности, для определенной возрастной группы детей или для некоторого усредненного ребенка данного возраста, в принцип индивидуальной доступности и рассматривается как возможность достижения цели обучения. Учебный материал, реализованный в компьютерном обучении, предполагает наличие разветвлений, различных путей и скоростей прохождения учебного курса, оказание помощи в виде пояснений, подсказок, дополнительных указаний и задач, постоянно контролирует и поддерживает на необходимом уровне мотивацию обучаемого. Доступность при компьютерном обучении играет роль фильтра содержания, светофора процесса обучения и, в конечном счете, обеспечивает достижение цели обучения учащимися с различной начальной подготовкой.

Наиболее широко рассмотрен в литературе, применительно к компьютерному обучению, принцип наглядности, называемый также «интерактивной наглядностью». Если в традиционном понимании под наглядностью понималась прежде всего иллюстративная компонента, обеспечение потребности учащегося увидеть в какой-либо форме предмет

или явление, произвести с ним минимальные манипуляции, то в компьютерном обучении наглядность позволяет увидеть то, что не всегда возможно в реальной жизни даже с помощью самых чувствительных и точных приборов. Более того, с представленными в компьютерной форме объектами можно осуществить различные действия, изучить их не только статичное изображение, но и динамику развития в различных условиях. При этом компьютер позволяет как вычленить главные закономерности изучаемого предмета или явления, так и рассмотреть его в деталях. Различные формы представления объекта могут сменять друг друга и по желанию обучаемого, и по команде программы, чередуя или используя одновременно образное, аналитическое, языковое представления. Это позволяет, согласно задачам обучения, как уплотнить информацию об изучаемом объекте, так и расширить ее. Процессы, моделируемые компьютером, могут быть разнообразными по форме и по содержанию, относиться к физическим, социальным, историческим, экологическим и другим процессам. Принцип наглядности подвергся в информационных технологиях обучения значительной дифференциации. При отражении чувственного объекта не следует увлекаться «натурализмом», в программе должна быть представлена не любая модель, а только та, которая способствует реализации дидактических целей данной обучающей программы; модель, содержащаяся в программе, следует предъявить в форме, позволяющей наиболее четко раскрыть существенные связи и отношения объекта; существенные признаки, связи и отношения модели должны быть в программе адекватно зафиксированы цветом, миганием, звуком и т.д. Наглядность, обеспечиваемая компьютером, позволяет говорить о новом мощном инструменте познания – когнитивной компьютерной графике, которая не только представляет знания в виде образов-картинок и текста, а также позволяет визуализировать те человеческие знания, для которых еще не найдены текстовые описания, или которые требуют высших ступеней абстракции.

Принцип систематичности и последовательности связан как с организацией учебного материала, так и с системой действий обучаемого по его усвоению. Компьютерное обучение характеризуется последовательностью специфических действий, часть которых присуща обучению в любых формах, а часть – только компьютерному. Такими действиями, например, являются восприятие информации с экрана дисплея, работа в знаковых моделях, ввод ответа с клавиатуры. Для обеспечения принципа последовательности учащемуся в начале сеанса

компьютерного обучения полезно дать ориентировочную основу действия, сформулировать цель обучения. Независимо от сложности и длины пути, приводящего обучаемого к цели, это происходит систематично и последовательно.

Понятие последовательности получило свой смысл в информационных технологиях обучения, под последовательностью как раз и понимается очередность выдачи учебных фрагментов обучающей программой, построение и корректировка наиболее эффективной последовательности при самостоятельной работе обучаемого в интеллектуальных учебных средах. В зависимости от содержания учебного материала, последовательности предоставления знаний обучаемому могут строиться либо по индуктивному, либо по дедуктивному методу. Само представление знаний в информационных технологиях обучения обеспечивает дидактический принцип систематичности.

Принцип сознательности обеспечен в компьютерном обучении методикой организующей стратегии, которой отдается предпочтение в современных информационных технологиях обучения. Эта методика, описанная в зарубежных психолого-педагогических теориях компьютерного обучения, направлена на воспитание стратега, который рассматривает предметы и явления в их взаимосвязи, самостоятельно изучает материал, дополняя полученные в учебном заведении знания. Для реализации принципа сознательности обучаемому сообщаются цели и задачи обучения, сведения о предметной деятельности и основных этапах ее осуществления. Успешность реализации принципа сознательности зависит от теоретического уровня курса, полноты раскрытия изучаемых понятий и их взаимосвязей.

Информационные технологии обучения потребовали введения, обоснования и раскрытия еще одного общего принципа, который, хотя и присутствовал всегда в процессе обучения, но не являлся основополагающим. Речь идет о коммуникации, организации диалога между обучаемым и обучающим, в данном случае между компьютером и учащимся. Этот новый, присущий только компьютерному обучению принцип можно назвать принципом когнитивности коммуникации.

Выводы. Таким образом, мы можем сделать вывод, что современные технические устройства, позволяют проектировать принципиально новые педагогические технологии, способствующие активизации и эффективному функционированию компенсаторных механизмов в целях коррекции различных нарушений речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – Москва – Воронеж, Изд-во Моск. псих.-пед. ин-та ; Изд-во : НПО «Модэк», 2002.
2. Лопатина Л. В., Серебрякова П. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. СПб. : Изд-во РГПУ им. Л. И. Герцена ; Изд-во «Союз», 2001. 191 с.

А. С. Носачова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд.пед.наук

О. В. Боряк

НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вельми актуальним стає питання про впровадження в практику роботи ДНЗ нетрадиційних форм роботи з дітьми – логопатами, такої організації освітнього процесу на всіх його рівнях, при якій якісне навчання, розвиток і виховання дітей відбуваються без шкоди їх здоров'ю, а навпаки сприяють його зміцненню.

Ключові слова: методи, технологія, корекція, терапія, діти-логопати.

Актуальність проблеми. Перед дошкільною установою стоїть завдання всебічного розвитку дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, корекції відхилень у розвитку, а також підготовки їх до школи. Необхідною умовою для реалізації даного завдання є формування і вдосконалення мови дітей у різних її формах, використовуючи різні методи і прийоми. При нормальних умовах виховання, коли дитина отримує від дорослих правильні зразки мовлення, коли проводиться систематична робота з формування правильної вимови, яка сприяє засвоєнню дитиною фонетичної системи мови, розвитку мовнорухового і мовнослухового аналізаторів, фізіологічно обумовлене порушення звуковимови усувається переважно до кінця п'ятого року життя.

Досліджень відомих учених (В.М. Бехтерева, Г.А. Волкової, М.М. Кольцової та ін.), логопедів, доводять, що корекційна робота повинна будуватися з урахуванням провідних ліній мовленнєвого розвитку і забезпечити інтеграцію мовленнєвого та фізичного розвитку дітей.

Мовлення –це результат узгодженої діяльності багатьох ділянок головного мозку. Органи артикуляції лише виконують накази, що надходять з мозку.

Тільки комплексний вплив на дитину може дати успішну динаміку мовленнєвого розвитку. Сукупність методів і прийомів у корекційній роботі з подолання порушення мовлення впливають не тільки на виправлення

дефектів мовленнєвої діяльності, але і формування певних психічних процесів, уявлень про навколишній світ, становлень відносин виховних соціальних явищ і навичкам поведінки, основи особистісної культури.

Мета статті: розкрити можливість включення нетрадиційних форм у роботу логопеда, які сприятимуть розвитку мотивації до занять; працездатності й збереженню продуктивності діяльності протягом усього логопедичного заняття з дітьми із різноманітними розладами мовлення.

Виклад основного матеріалу. Добре розвинене мовлення дитини дошкільного віку є важливою умовою успішного навчання в школі. Дошкільнята з мовленнєвими порушеннями потребують того, щоб систематичний комплексний корекційний вплив було розпочато якомога раніше. З цією метою було запропоновано урізноманітнити роботу з дітьми. У комплексному подоланні порушень мовлення поряд з традиційними методами та прийомами використовуються і нетрадиційні логопедичні методи і вправи для розвитку слухової уваги і фонематичного сприйняття, мовленнєвого дихання, дрібної і артикуляційної моторики, загальної координації рухів [1. с. 35].

Нетрадиційні методи впливу в роботі логопеда стають перспективним засобом корекційно–розвиваючої роботи з дітьми, що мають порушення мовлення. Ці методи терапії належать до числа ефективних засобів корекції, все частіше застосовуються в спеціальній педагогіці і допомагають досягненню максимально можливих результатів у подоланні мовленнєвих труднощів дітей дошкільного віку. На тлі комплексної логопедичної допомоги нетрадиційні методи терапії, не вимагаючи особливих зусиль, оптимізують процес корекції мовлення дітей–логопатів і сприяють оздоровленню всього організму дитини.

Ефективність їх застосування залежить від компетенції педагога. Уміння використовувати нові можливості, включати дієві методи в систему корекційно–розвивального процесу, створюючи психо–фізіологічний комфорт дітям під час заняття, що передбачає «ситуацію впевненості» їх у своїх силах. Крім того, альтернативні методи і прийоми допомагають організувати заняття цікавіше і різноманітніше.

У спеціальних журналах, в різних методичних і науково–популярних виданнях дефектологи, логопеди, педагоги і психологи представляють нові нетрадиційні форми робіт з дітьми–логопатами в доповненні до академічних методів. Над цими роботами трудилися такі автори як М.А. Поваляева, М.І. Чістякова, Е.А. Пожіленко, Т.Д. Зінкевіч – Євстигнєєва, Т.М. Грабенко та інші [2 с. 8].

На сьогоднішній день методів нетрадиційного впливу відомо досить багато (ігро-, сказко-, сміхо-, ізо, глина, воско-, крісталлотерапії, ароматерапія, музика, хромотерапія. Всі ці методи спрямовані на нормалізацію м'язового тону (який, як правило, порушений при дизартричних розладах мовлення) і поліпшення психоемоційного стану дітей.

Зупинимося на деяких з них.

Висновки. Отже, можна сказати, що нетрадиційні корекційні методики розкривають широкий спектр здібностей дитини, а використання методів і технологій сучасної терапії об'єднує терапевтичні фактори невербальної експресії з вербальною взаємодією. Найбільш вдало це можна поєднати за використання арт – терапевтичних методик, які дозволяють створювати невимушені ситуації спілкування і максимально за мотивувати дитину для спільної діяльності.

На сьогоднішній день в арсеналі всіх, хто зайнятий виховання та навчанням дітей дошкільного віку є обширний практичний матеріал, і нетрадиційні методи, застосування яких сприяє ефективному мовного розвитку дитини, все інше залежить тільки від нас.

СПИСОК ВИКОРАСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акименко В.М. Новые логопедические технологии : учеб.-метод. пособия. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2009.
2. Платонова О.А. Су – джок терапия для всех; М. ; АСТ; СПб.; Сова, 2007. – 126с.
3. Селезнева Т.А., Шачкова О.С. Использование нетрадиционных методов приёмов массажа в логопедической практике.
4. Тарасун В.Л. Нетрадиційний метод навчання писемного мовлення : письмо з «одного розчерку» // Дефектологія. – 2000. – С. 2–10

Я. Остріщенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук

О. В. Борак

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ВИХОВАТЕЛЯ ТА ЛОГОПЕДА ПІД ЧАС ПЛАНУВАННЯ ЗАНЯТЬ ЗА БАЗОВОЮ ПРОГРАМОЮ «Я У СВІТІ»

У статті розглядається питання здійснення взаємозв'язку вихователя та логопеда дитячого навчального закладу, під час планування занять за Базовою програмою «Я у Світі». Розглядається структурні компоненти та зміст Базовою програми «Я у Світі».

Ключові слова: взаємозв'язок, вихователь та логопед, Базова програма «Я у Світі», дошкільний навчальний заклад, заняття.

Актуальність проблеми. Сучасний стан педагогічної науки в Україні передбачає обґрунтування і реалізацію, пошуку і впровадження новітніх методологічних засад процесу виховання. Законами України «Про освіту»,

«Про дошкільну освіту», державними національними програмами «Освіта» та «Діти України» визначено, що центром виховного впливу має стати дитина, а метою – формування соціально активної, творчої, гуманістично спрямованої особистості. При цьому особливої ваги набуває єдність виховних впливів упродовж усього періоду становлення особистості, починаючи з раннього дитинства [3; 4].

Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» спрямована на комплексний педагогічний процес формування у дитини дошкільного віку цілісної картини світу, що унеможливорює її поєднання з іншими програмами як такими, що мають інші філософські, концептуальні основи.

Базову програму «Я у Світі» спрямовано на виконання Закону України «Про дошкільну освіту» та Базового компонента дошкільної освіти в Україні. Вона є державною Програмою, в якій відображено вимоги щодо оновлення змісту освіти дитини від народження до шести (семи) років життя, зокрема до його інваріантної частини. В ній уніфіковано вимоги до розвиненості, вихованості й навченості дитини раннього та дошкільного віку незалежно від місця її проживання [4].

Нова Програма орієнтує освітян на те, що дошкільникові важлива «наука життя», загальне уявлення про самих себе та знання умов, в яких належить жити – природних, предметних, соціальних. З огляду на це доречно згадати висловлювання провідних дитячих психологів Л. Венгера та В. Мухіної: «Важлива особливість психічного розвитку дитини полягає у тому, що знання, дії, здібності, яких вона набуває, носять загальний, неспеціалізований характер,— вона ще не готується стати інженером або письменником, робочим або артистом. Поки що вона стає просто людиною, набуває того, що необхідно будь-якому члену людського суспільства в будь-якій сфері життя і праці» [3; 1].

Проте і сьогодні у дошкільній сфері, на жаль, продовжує домінувати шкільна орієнтація. Математика і мовлення замість засобів, інструментів, що допомагають дитині освоювати загальні закони життя, подаються крізь призму спеціально організованих занять-уроків.

Мета статті полягає в тому, щоб дослідити взаємозв'язок у роботі вихователя та логопеда під час планування занять за Базовою програмою «Я у Світі».

Виклад основного матеріалу. М. Монтесорі вважала, що в якості одного з найважливіших чинників, що впливають на дитину є догляд за душею малюків. Потрібно навчити дитину концентрувати увагу на своїх

думках, почуттях, намірах, станах; умінню спостерігати за собою, аналізувати власні дії, вчинки, якості, результати діяльності, взаємини з оточуючими. Все це добре описано і зазначено в програмі «Я у Світі» [4].

У кожному дошкільному навчальному закладі функціонують логопедичні групи, що надають допомогу дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку.

У роботі з дітьми провідною є діяльність логопеда, який займається усуненням, або послабленням симптоматики мовленнєвих порушень шляхом корегуючого навчання. Для найшвидшого подолання мовленнєвих вад треба не тільки робота логопеда, яка є провідною в корекційній роботі, але крім цього необхідно плідно та творчо працювати у співдружності з вихователем логопедичної групи, прагнути до створення єдиного підходу у корекційно-виховній роботі.

Навчально-виховний процес у логопедичній групі будується на взаємодії, наступності у роботі вихователя і логопеда, в тому числі і єдність проявляється в плануванні занять за Базовою програмою «Я у Світі». Спільно з логопедом вихователь планує заняття з розвитку мовлення, обмінюється інформацією, обговорює досягнення дітей у мовленні і загалом.

Враховуючи всі компоненти Базової програми «Я у Світі» вихователь розробляє таку програму роботи з дітьми логопедичної групи, щоб вона відповідала і віковим особливостям і розкривала всю доступну дітям інформацію [3; 2].

Висновки. Отже, на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти, вихователі і логопеди взаємодіють між собою і використовують у своїй роботі Базову програму «Я у Світі», але не всі дошкільні навчальні заклади, а зокрема вихователі і логопеди розуміють корисність співпраці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азовська Н. В. Взаємозв'язок в роботі вихователя і логопеда різних вікових груп / Н. В. Азовська // Методичний посібник – Херсон, 2006.
2. Андрущенко Т. «Планування за Базовою програмою «Я у Світі» / Т. Андрущенко // Дошкільне виховання. – 2009. – № 2.
3. Анісімова О. Е. Планування роботи дошкільного навчального закладу (за Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / О. Е. Анісімова, Н. О. Колінко, О. Б. Полєвікова. — Харків : Вид. група «Основа», 2010 — 191 с.
4. Базова програма розвитку дитини в дошкільному віці «Я у Світі» / наук. кер. та зам. ред. О. Л. Кононенко – 3-тє вид. – Київ «Світоч», 2009

Н. Н. Потемкина
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
Научный руководитель – канд. пед. наук,
Г. Е. Воробьева

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье дается анализ современных методик по исследованию воображения у детей с ОНР. А также указывается значимость формирования воображения для всестороннего развития данных детей. Отмечается влияние развития воображения на социальную адаптацию дошкольников.

Ключевые слова: современные методики, развитие воображения, дошкольники с общим недоразвитием речи.

Актуальность. Проблема воображения традиционно считается одной из самых важных и сложных проблем психологии. От ее решения зависит развитие творчества у детей, выбор дальнейшего жизненного пути, формирование личности – как фундаментального, так и прикладного характера. Воображение – это психический процесс создания образов представлений, ситуаций и способность ими манипулировать [1]. Воображение является одним из наиболее важных познавательных процессов. Оно помогает ребёнку при выстраивании новых образов, а также помогает выстроить связи между уже имеющимися объектами окружающей действительности. Дошкольный возраст синзитивен для развития воображения ребёнка и в этом же возрасте закладываются предпосылки его дальнейшего развития [1]. Проблема воображения в психологии занимает существенное место, и интерес к ней обусловлен, прежде всего, значением этого психического явления в жизни человека. Значимость воображения в жизни человека, его определяющая роль в отборе содержаний сознательного опыта, запоминании и научении очевидны. Трудно усомниться также в необходимости всестороннего и детального исследования его феноменов.

В отличие от таких познавательных процессов как восприятие, память, мышление, воображения своего особого содержания не имеет, оно проявляется как бы внутри этих процессов и неотделимо от них. Воображения характеризует творческую динамику протекания психических процессов. Таким образом, этот психический процесс является условием успешного осуществления любой творческой деятельности как внешней, так и внутренней, а его продуктом – ее качественное выполнение.

Воображения, как и все остальные психические процессы, имеет низшие и высшие формы. Первые представлены произвольным воображением, а вторые – произвольным. Возникновение и развитие у дошкольника произвольного воображения является одним из важнейших приобретений творческой личности на данном этапе онтогенеза. Оно связано с формированием у ребенка волевых качеств и находится в теснейшем взаимодействии с общим умственным развитием ребенка.

Изложение основного материала. В настоящее время встает вопрос в отношении проблем детей с нарушением речи и трудностям их социальной адаптации и интеграции, которые обусловлены и тяжестью речевой патологии, и влиянием микросреды, и наличием особенностей эмоционально-личностной и познавательной сфер, в частности воображения.

Сейчас отмечается большое количество детей имеющих низкий уровень развития воображения. Современные проблемы в области воображения стоящие перед детьми с ОНР обусловлены потребностью практики в разработке и применении новых методик, технологий, программ по развитию воображения детей с общим недоразвитием речи и отсутствием данных материалов. Воображение находится в тесной связи и взаимозависимости со всеми познавательными процессами (восприятием, памятью, мышлением) и речью. Л.С. Выготский писал, что любой дефект в развитии отражается на взаимодействии человека с окружающим миром. В настоящее время многие педагоги и психологи отмечают, что современному человеку недостаточно владеть определенным кругом знаний и умений, но и необходимо творчески мыслить, принимать неординарные решения, осуществлять деятельность не по готовому образцу, а видеть различные возможности ее осуществления. Возможность создавать что-либо новое, необычное, закладывается в детстве, через развитие высших психических функций, таких, как мышление и воображение. Именно их развитию необходимо уделить наибольшее внимание в воспитании ребенка в возрасте от пяти до двенадцати лет. По мысли Л.С. Рубинштейна, основное значение воображения состоит в том, что без него был бы невозможен любой труд человека, так как невозможно трудиться, не представляя себе конечного результата и промежуточных результатов. Без воображения не был бы возможен прогресс ни в науке, ни в технике, ни в искусстве. Современная зарубежная психология рассматривает воображение как важную сторону творчества, равно как и всякой творческой деятельности вообще.

Таким образом, воображение, как и всякая другая психическая деятельность, проходит в онтогенезе человека определенный путь развития. При этом воображение у детей с ОНР имеет свои особенности. О.И. Дьяченко показала, что детское воображение в своем развитии подчинено тем же самым законам, каким следуют другие психические процессы. Так же как восприятие, память и внимание, воображение из непроизвольного (пассивного) становится произвольным (активным).

Однако современные специалисты (С.П. Кондрашов, С.В. Дьякова, О.М. Дьяченко, В.П. Глухов и др.) выделяют специфические особенности воображения у детей с ОНР: снижение мотивации в деятельности и познавательных интересов; бедный запас общих сведений об окружающем мире; несформированность операционных компонентов; сложность в создании воображаемой ситуации и т.д.

У детей с ОНР, как отмечает Кузнецова, рисунки отличаются бедностью содержания, они не могут выполнить рисунок по замыслу, затрудняются, при необходимости придумывать новую поделку или постройку.

В связи с трудностями, возникающими у детей с ОНР в процессе создания новых образов, в игре дети с общим недоразвитием речи отдают предпочтения бытовой тематике. Часто их игры носят стереотипный характер, сюжеты мало обогащаются. Замысел игры оказывается нестойким, в результате чего она распадается. Возможности общения между собой в силу речевого дефекта ограничены.

Кроме того, по мнению Л.С. Выготского, детям с ОНР старшего дошкольного возраста недоступны творческие задания: воспроизвести рассказ педагога, рассказать о событиях из личной жизни. Дети плохо понимают переносное значение слов, метафор, так как воображение ребенка связано с яркими эмоциональными переживаниями. Однако дети с общим недоразвитием речи недостаточно эмоционально реагируют на грустную сказку, смешной стишок, нежную мелодию. Их речь маловыразительна, движения несколько скованы, дети не очень уверены в себе.

В.П. Глухов исследовал воображение у детей с общим недоразвитием речи при помощи рисуночных проб, используемых для оценки творческих способностей, и выявил их более низкую продуктивность по этому показателю по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Дети с общим недоразвитием речи чаще прибегают к копированию образцов и предметов ближайшего окружения, повторяют собственные рисунки, которые удалось нарисовать или отклоняются от задания. Для них

свойственны использование штампов, инертность, длительные перерывы в работе, утомляемость. Представленные выводы указывают на то, что в работе с данными детьми необходимо применять новые, современные методики с учетом их особенностей.

Калягин В.А. в своём исследовании отметил то, что у детей с ОНР бедный словарный запас, что снижает и показатели беглости и гибкости воображения (понятийный словарь). Показатель оригинальности, который характеризует уровень интеллекта и общего психического развития, у детей с ОНР гораздо ниже, чем у здоровых.

Вместе с тем, С.П. Кондрашов и С.В. Дьякова отмечают, что у детей, страдающих ринолалией, в период раннего дошкольного возраста наряду с существенным снижением всех видов пороговой чувствительности наблюдается бедность воображения, непосредственно зависящего от развития речи ребенка [1].

Выводы. Таким образом, развитие воображение у старших дошкольников с ОНР имеет свои специальные особенности, которые тесно связаны и зависят от уровня развития речи ребёнка и условий современной образовательной среды. Все выше перечисленное указывает на необходимость поиска новых путей, а, следовательно, разработки и применения современных технологий и методик с учетом особенностей детей и их потенциальными возможностями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Калягин В. А. Логопсихология : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : «Академия», 2007.

Е. С. Реутова

Курский государственный университет
Научный руководитель – кандидат пед. наук,
заведующий кафедрой
коррекционной психологии и педагогики

Е. В. Леонова

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ ВЕРБАЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ ВОООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Статья посвящена изучению процесса воображения дошкольников с нарушением речи. Автор проанализировал особенности овладения вербальными средствами воображения дошкольниками с ОНР (III уровня).

Ключевые слова: воображение; вербальные средства воображения; общее недоразвитие речи (ОНР).

Актуальность исследования. Дошкольное детство является одним из главных периодов развития психики человека. Именно в дошкольном возрасте возникают психологические новообразования, которые играют решающую роль в становлении личности ребенка. Центральным новообразованием дошкольного возраста, по мнению В. Давыдова, Е. Кравцовой, Е. Сапоговой, является воображение.

Существенное значение в развитии и функционировании воображения играет речь. Исследованию роли речи в процессе становления воображения в работах отечественных психологов (Л. Выготский, С. Рубинштейн, А. Рузская) всегда отводилось должное место, они отмечали, что дети с нарушениями речевого развития оказываются отстающими в развитии мышления и воображения (Л. Выготский, А. Лурия). Однако, проблема изучения развития воображения как процесса овладения его средствами, в частности вербальными, является, на наш взгляд, недостаточно изученной.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что процесс построения нового образа дошкольниками с ОНР отличается своеобразием; трудности опосредованного воображения у дошкольников с ОНР связаны с недостаточным уровнем овладения его вербальными средствами.

Для подтверждения данного положения нами был проведен эксперимент, целью которого являлось изучение особенностей процесса овладения вербальными средствами воображения дошкольниками с нарушением речи.

Изложение основного материала. Опытнo-экспериментальная работа проводилась в двух группах. Первую группу составили нормально развивающиеся дошкольники 6 лет (Э1), во вторую группу – вошли дошкольники с ОНР (III уровня) того же возраста, обучающиеся в специальной логопедической группе (Э2). Эксперимент проводился индивидуально с каждым ребенком в соответствии с разработанной методикой и включал в себя две серии.

Первая серия. Для определения уровня оригинальности решения задач на воображение, роли слова на этапе планирования замысла и его реализации был использован модифицированный вариант методики Е. Torrance. В качестве критериев выступали: степень понимания и принятия задания; продолжительность и характер ориентировочных реакций; скорость и вариативность образов; эмоциональное отношение к заданию; речевое сопровождение выполнения задания. Качественная обработка состояла в соотнесении рисунка испытуемых с типами выполнения задачи

на воображения, выделенными О. Дьяченко [1, с. 68]. Количественная обработка состояла в выявлении продуктивности в сочетании с оригинальностью изображений (учитывались задания, в которых ребенок проявлял направленное воображение. В том случае, если он не включал заданную фигурку в свой рисунок, а рисовал что-то рядом – задание не засчитывалось).

Вторая серия эксперимента была направлена на изучение характера воображения в речевой и изобразительной деятельности. Ребенок должен был, прослушав выразительное чтение сказки «Теремок» и стихотворения К. Чуковского «Закаляка», устно описать главных героев, а затем нарисовать их. По окончании рисования – рассказать, что он нарисовал.

Характер выполнения задания мы анализировали по следующим параметрам: степень соответствия воссозданных образов (описания и рисунки) образам произведения; оценочное отношение детей к действиям персонажей, совпадающее с той ролью, которую играет персонаж в рассказе (стихотворении); степень правильности воссоздания последовательности эпизодов в сюжете.

Мы выясняли, в какой форме, словесной или изобразительной, детям легче воспроизвести содержание текста, где оно наиболее полно соответствует оригиналу. На основе полученных данных был сделан вывод о том, насколько развито воссоздающее воображение, и как оно связано с творческим.

В ходе проведения констатирующего эксперимента нами установлено, что выполнение задания первой серии не вызвало затруднений у испытуемых обеих экспериментальных групп. Хотя характер выполнения задания был различен.

Каждый рисунок был соотнесен с одним из 6 типов выполнения задачи на воображение. *Нулевой тип* – ребенок не принимает задачу на построение образа воображения с использованием заданного элемента. Он не дорисовывает его, а рисует рядом что-то свое; *I тип* – ребенок дорисовывает фигуру на карточке так, что получается изображение отдельного объекта: контурное и схематичное; *II тип* – ребенок изображает отдельный объект, но с разнообразными деталями; *III тип* – изображая отдельный объект, ребенок уже включает его в какой-нибудь сюжет; *IV тип* – ребенок изображает несколько объектов по воображаемому сюжету; *V тип* – заданная фигура используется качественно по-новому, она включается как один из второстепенных элементов для создания образа воображения. (О. Дьяченко). [1]

Анализ полученных данных позволил выделить основные типы решения заданий на воображения детьми Э1 и Э2. Таблица 1

	Типы решения задач на воображение					
	0	1	2	3	4	5
Э1	-	13%	20%	34%	20%	13%
Э2	-	27%	60%	13%	-	-

Выполняя задание, дети обеих групп проявляли высокий интерес, активность и точность в дорисовывании фигур. Однако характер решения поставленной задачи в группах отличался. Большинство дошкольников с ОНР сразу же дорисовывали фигуру до какого-либо изображения, либо просто раскрашивали. Их сверстники из гр. Э1 пытались рассмотреть фигуру с разных сторон, и не просто изображали отдельный объект, а создавали на его основе целый сюжет. Например, рисовали не просто теремок, а теремок, стоящий на опушке леса (деревья, цветы и т.д.), причем замысел мог корректироваться в процессе воплощения. В этом случае и проявлялись две основные стороны воображения: порождение оригинальной идеи в соответствии с задачей, стоящей перед субъектом, и порождение последовательного замысла воплощения этой идеи. При этом шел активный процесс выбора возникающих образов-идей, нередко во внешней форме.

Дети с ОНР (III уровня) значительно реже использовали речь для предварительного построения плана действия, для них характерно только название цвета, который они будут использовать.

Таким образом, нами было установлено, что возникновение трудностей опосредованного воображения у дошкольников с ОНР связано с недостаточным уровнем овладения вербальными средствами, которое проявилось в низком уровне организации процесса воображения, трудностях анализа создаваемого образа: выделение существенных функциональных и структурных свойств и отношений, недоразвитии семантической стороны речи. Отсутствие ориентировочных действий и высказываний на этапе планирования деятельности, речевого комментирования на этапе реализации плана деятельности у дошкольников с ОНР, зачастую приводило к нецеленаправленному характеру деятельности, что проявлялось в стереотипности рисунков, в частом использовании реального объекта как центральной основы нового образа, которая не включалась в целостную композицию или сюжет.

Анализ результатов полученных в ходе и после выполнения заданий **второй серии** позволил изучить характер воображения в речевой и изобразительной деятельности. Дети обеих

экспериментальных групп внимательно слушали сказку и стихотворение. Однако описание их персонажей вызывало некоторые затруднения, особенно ярко проявившиеся у дошкольников с нарушением речи. Дети не описывали главных героев, а перечисляли их, упуская при этом основное содержание текста.

После описания героев литературных произведений дошкольники обеих экспериментальных групп приступали к изображению теремка и его жителей. Большинство детей с ОНР при возникновении трудностей говорили, что они не умеют рисовать теремок, лягушку, мышку и т.д., что приводило к снижению интереса к выполнению задания, отказу завершать работу.

Описание и изображение «Закаляки» после прочтения стихотворения К. Чуковского вызвало затруднения у испытуемых группы Э2, они отказались рисовать и описывать главного персонажа, аргументируя это не существованием его в реальном мире, «страшным», по мнению детей, описанием Закаляки в стихотворении.

Таким образом, по уровню овладения вербальными средствами воображения, мы выделили 3 группы детей.

Первую группу составили дошкольники с высоким уровнем развития воображения (40%, 12 детей). Для детей этой группы было характерно предварительное планирование деятельности, комментирование на этапе ее реализации.

Во **вторую группу** вошли дошкольники со средним уровнем овладения вербальными средствами воображения (30%, 9 детей). Наряду с творчеством для них характерна шаблонность рисунков, что отразилось в снижении показателя коэффициента оригинальности. Регулирующая функция речи чаще всего проявлялась в речевом сопровождении деятельности, но не ее планировании.

Третью группу составили дошкольники, имеющие низкий уровень воображения и овладения его вербальными средствами (30%, 9 детей). Для детей данной группы были характерны однотипные решения задач, отсутствие ориентировочных действий и высказываний, отсутствие речевого комментирования на этапе планирования и реализации деятельности. Помимо выраженного речевого дефекта у детей отмечалось недостаточное развитие семантической стороны речи, что повлекло трудности в понимании инструкции.

Таким образом, изучение особенностей процесса овладения вербальными средствами воображения дошкольниками с ОНР позволило сделать нам следующие выводы:

– Процесс развития воображения дошкольников с ОНР протекает по общим закономерностям, что обнаруживается в совпадении сроков, темпе становления и совершенствования игровой, продуктивной деятельности, основой которых выступает воображение.

– В дошкольном возрасте дети с ОНР, также как и нормально развивающиеся, начинают осваивать знаковосимволическую систему, опосредование высших психических функций, однако нарушение речи значительно затрудняет и искажает этот процесс. Эмпирически было установлено, что преимущественные трудности опосредования воображения связаны с недостаточным уровнем овладения его вербальными средствами. Прежде всего, это проявилось в низком уровне организации процесса воображения, трудностях выделения существенных, значимых функциональных и структурных свойств и отношений. Как правило, новые образы (рисунки, рассказы-описания) были более просты по структуре, стереотипны по содержанию. Дети с ОНР чаще использовали заданный элемент реальности как основу нового образа, дополняя ее лишь незначительными элементами, а, не включая его в целостную композицию.

– Недоразвитие планирующей функции речи ярче всего обнаруживается на этапе создания нового образа-замысла. Так у детей с ОНР было отмечено значительно меньше ориентировочных действий и высказываний на этапе планирования деятельности, они меньше предлагали возможных вариантов дорисовывания. Кроме этого, дошкольники с общим недоразвитием речи практически не составляли речевого плана до начала деятельности, в связи с чем, их деятельность зачастую имела нецеленаправленный характер. Отличалась их деятельность и на этапе реализации ее плана. По ходу деятельности дети молчали.

– Недоразвитие семантической стороны речи. Эмпирически нами было установлено, что для детей с ОНР характерно недостаточное понимание предъявляемой инструкции, прочитанного описания того или иного героя литературного произведения, что отражалось в просьбе повторить задание, в сниженном качестве при построении вербального образа, изображении рисунка.

Вывод. Таким образом, коррекционная работа с дошкольниками с ОНР должна строиться комплексно, учитывая индивидуальные психофизические возможности ребенка, уровень развития опосредования высших психических функций, уровень развития воображения и т.д.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дьяченко О.М. Развитие воображение дошкольника. – М., 1996.
2. Игнатъев Е.И. Воображение и его развитие в творческой деятельности. – М., 2004.
3. Коррекция нарушений речи: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / авт.-сост. д. пед. н., проф. Г. В. Чиркина. – М., 2008.
4. Межиева М.В. Развитие творческих способностей у детей 5-9 лет. – Ярославль, 2002.

М. Г. Рябова

Белгородский государственный
национальный исследовательский университет
Научный руководитель – канд. пед. наук,
ст. преподаватель **И. Н. Карачевцева**

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Статье рассматривается вопрос употребления предложно-падежных конструкций детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Определены особенности и уровни сформированности предложно-падежных конструкций в речи детей-логопатов.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, предложно-падежные конструкции.

Актуальность. На современном этапе развития общества исследователи отмечают стремительный рост количества детей с речевой патологией. Типичными «ошибками» речи данной категории детей является неправильное понимание и использование предложно-падежных конструкций.

Изложение основного материала. Нами было проведено исследование группы детей шестилетнего возраста с диагнозом по ПМПК «общее недоразвитие речи, III уровня речевого развития». В своем эксперименте мы опирались на работы авторов: А.Н. Гвоздева, А.А. Леонтьева, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Л.Ф. Спировой, Г.И. Жаренковой, Р.И. Лалаевой, Н.П. Рудаковой и других. Нами использовались методики: «Где право? Где лево?», «Кто? Что? Сколько?» (Н. П. Рудаковой), «Прячем игрушку» (О. Е. Громовой), «Добавь слова» (Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой) и выделялись параметры, определяющие уровень сформированности предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста, а именно оптико-пространственная ориентировка, понимание предложно-падежных конструкций, употребление имени существительного в разных падежах, употребление предложно-падежных

конструкций. Результаты экспериментального исследования наглядно представлены на рис. 1.

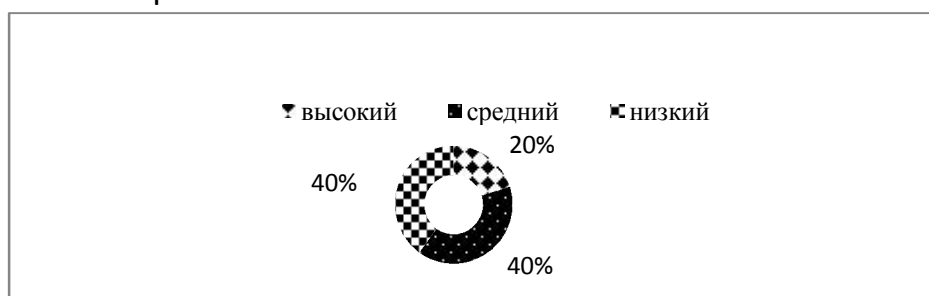


Рис. 1 Результаты исследования сформированности предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Данные, представленные в виде диаграммы, позволили выделить особенности развития навыка понимания и использования предложно-падежных конструкций и уровень их сформированности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи:

1. При выполнении заданий на выделение ведущей руки – правой, а на ее основе – левой, оптико-пространственной ориентировки дети не смогли выделить ведущую – правую руку, причем при поднятии правой руки они называли её левой, аналогично происходило с поднятием левой руки.

2. Выявлены трудности в определении пространственных отношений с помощью предлогов «под», «за», «около», «над». Дошкольники не понимали значения простых наречий: «вверху – внизу», «спереди – сзади», «назад – вперед», «вверх – вниз».

3. При выполнении методики на выявление объема понимания предложно-падежных конструкций выявлены следующие особенности: дети допускали ошибки в понимании пространственных предлогов из-за, из-под, над, под, за, перед, между, возле. При задании спрятать игрушку возле коробки дети не понимали и действовали по своим размышлениям, кладя игрушку то в коробку, то за коробку.

4. При выполнении методики на умение употреблять имена существительные в разных падежах, у детей наблюдались смешения окончаний различных падежей; неправильное образование формы родительного падежа множественного числа («В саду много чего? – дерев»); проявлялись ошибки в замене одного падежа другим («сумки» вместо «сумка»); отмечались ошибки, выражающиеся в замене окончания любого падежа нулевой формы и опущение флексии.

5. При выполнении заданий на умение правильного употребления предложно-падежных конструкций, у детей отмечались пропуски предлогов с сохранением падежной формы («мама садится автобус»).

Встречались замены как семантически близких предлогов со значением места и направления («на – в», «с – из», «к – на»), так и семантически далеких со значением места («над – в», «за – под», «за – на»). Нарушения проявлялись в неправильном употреблении окончаний («тетрадь положили на столе»), в несоответствии окончания употребляемому предлогу («в конуры»; «дерево растет в саде»).

Выводы. Результаты комплексной диагностики детей с общим недоразвитием речи показали, что оптико-пространственные функции на вербальной «ступени» у большинства испытуемых находятся на среднем уровне развития, что выражается в отсутствии и непонимании некоторых предлогов, а также их смешении и заменах, трудностях выбора окончаний разных падежей. Есть дошкольники с очень высоким и с низким уровнем развития предложно-падежных конструкций.

Учет дошкольного возраста, как сензитивного периода в развитии речи, как системы, позволяет организовать и расширить коррекционно-педагогическую работу, активизировать познавательную деятельность, направленную на осмысление различных явлений окружающего мира и осознанное усвоение морфологических и грамматических средств языка, их выражающих. А высокий уровень сформированности предложно-падежных конструкций у дошкольников предупредит нарушения письменной речи и расширит языковой опыт детей.

А. С. Сергеева

Белгородский государственный
национальный исследовательский университет
Научный руководитель – канд. пед. наук,
доцент **Г. Е. Воробьева**

ЗНАЧИМОСТЬ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОНР В СТРУКТУРЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ

В данной статье раскрывается проблема развития мышления у детей с ОНР. Рассматривается взаимосвязь мышления и речи. Кроме того, указывается на то, что развитие речи у детей с ОНР происходит в процессе формирования мышления.

Ключевые слова: мышление, общее недоразвитие речи, развитие речи.

Актуальность. Общее недоразвитие речи – различные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящиеся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи (ОНР) было сформулировано в результате многоаспектных исследований

различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возрастов. Исследования, проведенные Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова, Г.И. Жаренкова и др.) в 50-60 годах XX века. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния речевых компонентов речевой системы [1].

Так как неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей познавательной сферы. При этом развитие когнитивных процессов у детей с ОНР имеет свои особенности, а именно: недостаточная сформированность и дифференцированность мотивационной сферы, трудности в анализе, синтезе и абстрагировании, пространственные трудности.

Также отмечается связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно – логического мышления, без специального обучения с трудом одолевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [1].

Кроме того проявляются трудности в закономерностях развития мышления как функции: от наглядной деятельности к образной, затем к словесно-логической и абстрактной.

При этом дети с ОНР обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнение, классификация, анализ, синтез), они отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями.

Изложение основного материала. Данные экспериментальных исследований Т.Д. Барменковой(1997) свидетельствуют о том, что дошкольники с ОНР по уровню сформированности логических операций значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников. Автор выделяет четыре группы детей с ОНР по степени сформированности логических операций. Дети, вошедшие в первую группу, имеют достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям детей с нормальным речевым развитием, познавательная активность, интерес к заданию

высоки, целенаправленная деятельность детей устойчива и планомерна. Уровень сформированности логических операций детей, вошедших во вторую группу, ниже возрастной нормы. Речевая активность у них снижена, дети испытывают трудности приема словесной инструкции. У детей отнесенных к третьей группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Однако, дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь. Для дошкольников, вошедших в четвертую группу, характерно недоразвитие логических операций. Логическая деятельность детей отличается крайней неустойчивостью, отсутствием планомерности, познавательная активность детей низкая, контроль надправильностью выполнения заданий отсутствует.

В.А. Ковшиков, Ю.А. Элькин, исследуя мышление детей с ОНР, получили следующие результаты: у детей с недоразвитием речи на процесс и результаты мышления влияют недостатки в знаниях, а еще чаще – нарушения самоорганизации. У них обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, что в свою очередь вызывает трудности в установлении причинно-следственных связей явлений. При этом возможности правильного осуществления мыслительных операций у детей с недоразвитием речи, как правило, сохранены, что выявляется при расширении запаса знаний и упорядочении самоорганизации [2].

По состоянию невербального интеллекта О.Н. Усанова, Т.Н. Синякова [1] разделили детей с общим недоразвитием речи на три группы:

- 1) дети, у которых развитие невербального интеллекта несколько отличается от нормы. При этом данное своеобразие развития интеллекта не связано с речевыми трудностями и никак не зависит от них. По данным авторов, эта группа составляет 9 % от популяции детей с ОНР;

- 2) дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует норме (27 %). Дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует нижней границе нормы, но характеризуется нестабильностью: в определенные моменты дети могут показать состояние интеллекта ниже нормы. Самая многочисленная в процентном отношении группа.

При недоразвитии речи, как отмечает О.Е. Грибова [2], наблюдается недостаточность языковой способности: несовершенство речемыслительных процессов, проявляющееся на всех уровнях языка одновременно, либо

избирательно. Характеризуя состояние вербально-логического мышления детей с недоразвитием речи, выступающим на фоне стойкой дизартрической патологии, Л.Б. Халилова отмечает заметную узость их лингвистического кругозора, трудности программирования на всех стадиях его психолингвистического порождения. Речевая продукция большинства из них бедна по своему содержанию и весьма несовершенна по структуре. Элементарные синтаксические конструкции недостаточно информативны, они не точны, не всегда логичны и последовательны, а содержащаяся в них главная мысль порой не соответствует заданной теме [2].

Выводы. Таким образом, при исследовании речевого мышления, ученые обнаружили особенности, которые по своему психологическому механизму первично связаны с системным недоразвитием речи, а не с нарушением мышления. Установление во внутреннем плане речемыслительной связи слова с предметным образом у этих детей нарушается из-за недостаточной сформированности механизма внутренней речи в звене перехода речевых образований в мыслительные и наоборот.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кузнецова Л. В. , Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецов. – М., 2005.
2. Лубовский В. И. Специальная психология / В. И. Лубовский. – М., 2005.

Д. А. Синюгина

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (НИУ «БелГУ»)

Научный руководитель – канд. псих. наук,

доцент **К. Е. Панасенко**

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье представлены современные подходы по формированию предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: *предложно-падежные конструкции, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи.*

Актуальность исследования. В настоящее время проблема формирования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи является достаточно актуальной. Ведь неправильное употребление и пропуски предлогов, замены падежных окончаний существительных ведут к аграмматизмам в устной речи, а это, в свою очередь, затрудняет развитие связной речи ребенка и, как следствие, препятствует полноценному речевому общению, а в школьном возрасте приводит к стойким ошибкам на письме.

Грамматические нарушения в речи детей с общим недоразвитием речи являлись в течение нескольких десятилетий предметом интереса многих ведущих исследователей Л. Ефименковой, Г. Жаренковой, И. Жуковой, Р. Лалаевой, Р. Левиной, Н. Никашиной, Е. Соботович, Л. Спировой, Т. Филичевой и др., но, несмотря на это, проблема их изучения все же остается актуальной.

По мнению Л. Давидович, Р. Лалаевой, Н. Серебряковой и Т. Филичевой, своеобразие овладения грамматическим строем речи проявляется у детей с общим недоразвитием речи в замедленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

В работах Н. Жуковой, Л. Спировой, Т. Филичевой, С. Шаховской выделены нарушения морфологической системы языка, обусловленные неправильным употреблением предложно-падежных конструкций.

Как считают О. Грибова, Н. Жукова, Л. Спирова, такие нарушения, являются стойкими и могут сохраняться у детей в школе до старших классов. Это обусловлено не только нарушениями речи детей, но и специфическими отклонениями в их психическом развитии.

Изложение основного материала. В отечественных исследованиях традиционно используется определение общего недоразвития речи, сформулированное в работах исследователей, изучавших данную проблему в НИИ дефектологии под руководством Р. Левиной (Г. Жаренковой, Г. Каше, Н. Никашиной, Л. Спировой, Т. Филичевой, Г. Чиркиной, А. Ястребовой и др.) в 50-60-х годах XX в.

Под общим недоразвитием речи исследователи понимают такую форму речевого нарушения у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, «при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи» [6, с. 67].

Как отмечает Л. Волкова и С. Шаховская, системное нарушение всех компонентов речевой деятельности характеризуется следующими проявлениями [4]:

- ограниченным словарным запасом;
- наличием многочисленных словесных замен;
- использованием слов в ограниченных речевых ситуациях без учета контекстуальных связей;
- устойчивым аграмматизмом;

- бедностью и стереотипностью синтаксического оформления речи; использованием преимущественно простых распространенных предложений с небольшим количеством членов;
- нарушением звуко-слоговой структуры речи с преобладанием звуковых ошибок фонематического типа.

Как отмечает, Р. Левина, неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности [6].

Еще в работах Р. Левиной [3, с. 15] указывалось на особенности грамматического строя на каждом из уровней речевого развития при ОНР.

Если проанализировать устные высказывания дошкольников с ОНР III уровня, то можно заметить, что им уже становится доступным, благодаря специально организованному обучению, употребление почти всех падежных форм, как в единственном, так и во множественном числе. Однако, овладевая падежными формами управления, дети продолжают испытывать затруднения.

С одной стороны, возникают ошибки типа «*Нет сыну*» (вместо *сына*), обусловленные тем, что та или иная форма оказывается не полностью противопоставленной другим падежным формам.

С другой стороны, дети с ОНР могут недостаточно дифференцировать падежные окончания различных типов склонения внутри одного и того же падежа. Так, в высказываниях детей можно встретить: «*Пасется много конёв*» (вместо *коней*), «*связка ключов*» (вместо *ключей*) [3].

Дошкольники с ОНР III уровня уже усваивают обозначения различного числа категорий и разновидностей отношений, таких как пространственные, отношения образа действия (*держит на руках*), орудия действия (*катается на велосипеде*), временные (*в театр пойдём на той неделе*) и др.

Таким образом, по мере развития практического речевого опыта старших дошкольников увеличивается и возможность выражать

различные отношения посредством предлогов различных значений. Но, всё же, в активной речи старших дошкольников с ОНР III уровня используют намного меньше предлогов по сравнению с возрастной нормой. Наиболее часто используются простые предлоги, особенно выражающие пространственные отношения (*к, в, на, над, из-за и др.*), но понимание их значения формируются у детей с трудом. Предлоги могут пропускаться, заменяться, отмечается вариативность использования одного и того же предлога: в одних словосочетаниях пропускается, в других – заменяется: «*стоит столе*» вместо «*стоит на столе*», но «*спрятался на шкаф*» вместо «*спрятался за шкаф*».

Нарушения грамматического строя речи при ОНР обусловлены недоразвитием у этих детей морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закреплённой в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры.

Несформированность языковых обобщений может носить первичный характер, как например, при алалии, детской афазии, и вторичный, как при дизартрии. В последнем случае у детей наблюдается нарушение, как на моторном, так и на языковом уровне порождения речи.

Согласно мнению В. Городиловой, нарушения употребления предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста являются видом ошибок грамматического строя речи, которые проявляются в случае несформированности операции грамматического структурирования [1].

Также В. Городилова отмечает, что предложно-падежные конструкции обозначают как местонахождение предмета, место действия, так и направление. Один и тот же предлог, употребляющийся в различных предложно-падежных конструкциях, имеет различные значения (например: предлог *в* с винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным падежом – местонахождение – «*кладет в стол*», но «*лежит в столе*») [1].

Нарушение предложно-падежных конструкций проявляется в виде следующих ошибок:

а) *пропуск или замена предлогов*. Чаще всего наблюдается опускание предлогов *в, из*, отсутствие предлогов *над, около, перед, за, между, через*. Замена предлогов *на* и *над, под* и *по, на* и *в* по причине смешения их и в импрессивной речи из-за трудностей понимания

грамматических значений этих предлогов («на столе» вместо «над столом», «по книжке» вместо «под книжкой»). В речи детей часто отсутствуют сложные предлоги *из-за, из-под*.

б) замена одной предложно-падежной конструкции другой («дом стоит на реке»).

в) неправильное употребление падежного окончания существительного («Мальчик бежит с собака»).

г) неправильное употребление, как предлога, так и падежного окончания («Собака ест у миска») [7].

Вопросы формирования грамматического строя, в частности, предложно-падежных конструкций, у детей с ОНР, рассмотрены в исследованиях Л. Ефименковой, Н. Жуковой, С. Иваненко, Р. Лалаевой, Р. Левиной, Н. Никашиной, Л. Спировой, Е. Собонович, Т. Филичевой и др.

В работах других авторов представлены рекомендации по формированию словоизменения существительных, употребление предлогов в процессе логопедической работы в специализированных детских садах и школах для детей с нарушениями речи.

Одним из важных аспектов работы над предложно – падежными конструкциями является формирование словоизменения существительных у детей с общим недоразвитием речи, что отмечено в рекомендациях Р. Лалаевой и Н. Серебряковой [2]. Предложенная ими методика разработана с учетом закономерностей речевого онтогенеза и нарушения языкового обобщения как ведущего механизма формирования грамматического строя речи.

Основной целью коррекционно-логопедической работы является формирование у детей правильного представления о лексическом и синтаксическом значении предлога как средства выражения связи между словами в словосочетании. Работа над предлогами рассматривается как составная часть работы над связью слов в предложении.

Н. Рудакова, представляет опыт работы по формированию предложно-падежных конструкций у детей. Работа осуществляется в процессе развития понимания речи, расширения и уточнения словарного запаса, формирования грамматических средств языка, произношения и обучения грамоте, развития связной речи [8].

Основной целью коррекционно-логопедической работы является формирование у детей правильного представления о лексическом и синтаксическом значении предлога как средства выражения связи между словами в словосочетании. Работа над предлогами рассматривается как составная часть работы над связью слов в предложении.

Н. Рудакова считает, что основной формой работы — логопедические занятия, проводимые подгрупповым или групповым способом. Количество занятий определяется учебным расписанием в старшей и подготовительной группах. Дополнительные занятия проводятся по индивидуальным планам, составленным для каждого дошкольника с учетом его речевых и психических особенностей.

А. Моисеева, заметила, что число грамматических ошибок значительно возрастает, когда ребенок начинает употреблять распространенные предложения. Причина этих ошибок — отсутствие умения контролировать как содержание предложения, так и его форму. Поэтому автор делает акцент на работе над падежными конструкциями [5, с. 54].

При определении этапов работы над предложно — падежными конструкциями автор предлагает учитывать последовательность их усвоения в онтогенезе. В связи с этим сначала отрабатываются предлоги *в, на, под* с ярко выраженным конкретным значением, а позднее — предлоги *над, из, около, за, перед, между, по* и др [5, с. 53].

При этом она указывает, что необходимо учитывать, что с предлогами употребляются следующие падежные формы: *Р. п. — у, около, между, с, из, до, от, из-за, из-под (местонахождение, направление движения); Д.п. — по, к (местонахождение, направление движения); В.п. — на, в, под, за, через (направление действия); Т.п. — за, над, перед, между (местонахождение); П.п — о, в, на(местонахождение).*

И.П. Шахова в своей работе по формированию предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи, активно использует игру. Автор отмечает, что наиболее перспективным в работе над предложно-падежными конструкциями, является использование ведущей деятельности детей дошкольного возраста — игровой. Именно в этой деятельности происходит развитие речи, личности, мышления, произвольной памяти, самостоятельности, моторики, формированию умения управлять своим поведением [9].

В процессе коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи, И.П.Шахова использует интересные формы преподнесения и закрепления материала. Игровые действия она всегда включает в обучающую задачу. Как показывает ее практика работы, дети, увлеченные замыслом игры, не замечают того, что они учатся, хотя им приходится сталкиваться с трудностями при решении задач, поставленных в игровой форме.

Как заметила И.П.Шахова, имея дело с детьми, страдающими общим недоразвитием речи, главное — это доступность речевого материала и включенность игры в лексико-тематический цикл.

Автор, говорит о том, что игра – это сложное социально-психологическое явление. Являясь ведущей деятельностью дошкольного периода, она обеспечивает существенные новообразования в физической, психической и личностной сферах, дает эффект общего психического развития [9].

Таким образом, анализ методик и методических рекомендаций по формированию предложно-падежных конструкций позволяет нам отметить, что систематизированная методика, в которой были бы определены направления, этапы, содержание и приемы формирования предложно-падежных конструкций в отечественной логопедии окончательно не сформировалась, что приводит к недостаточной эффективности практической логопедической работы по данному направлению. Однако проблема остается и требует решения. На наш взгляд должна быть разработана технология, которая включает направления по формированию предложно-падежных конструкций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Городилова В.И., Кудрявцева М.З. Чтение и письмо. – СПб, 1997.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). — СПб. : СОЮЗ, 1999. — 160 с.
3. Левина Р.Е. Воспитание правильной речи у детей. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 132с.
4. Логопедия : Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
5. Моисеева А.М. Формирование предложно-падежных конструкций у детей 4-6 лет с общим недоразвитием речи // Логопед – № 4 – 2011. – С.51-61
6. Основы теории и практики логопедии / Под. ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1968. – 368с.
7. Основы логопедической работы с детьми : Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М. : АРКТИ, 2003. – 240 с.
8. Рудакова Н.П. Характеристика употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Логопед № 5 , 2004., С.44-46.
9. Шахова И.П. Формирование предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи в игре // Логопед № 6, 2003., С.41-44.

Е. Ю. Тимофеева, Е. В. Тихонова, М. М. Шабардина

Российский государственный педагогический

университет имени А. И. Герцена

Научный руководитель – канд. пед. наук,

доцент **И. В. Прищепова**

ОСОБЕННОСТИ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Статья посвящена решению актуальной проблемы коррекционной педагогики. Уточнение структуры дефекта при дислексии будет способствовать реализации комплексной и оптимальной ее коррекции.

Ключевые слова: дислексия, неречевые и речевые психические функции.

Актуальность исследования. Актуальность проведенного нами исследования неречевых психических функций у детей с дислексией с позиции системно-структурного подхода обусловлена тем, что полученные данные позволят оптимизировать дифференцированную логопедическую работу по коррекции нарушения чтения и предупредить вторичные речевые недостатки.

Современный процесс модернизации образования российской школы направлен на гуманизацию обучения учащихся начальных классов. Чтение становится условием и средством формирования универсальных учебных умений, дальнейшей социализации в общество. За последние годы исследователи в области коррекционной педагогики отмечают значительный рост учащихся с ОНР с дислексией [1, с. 3].

Изучение структуры дефекта при дислексии с точки зрения деятельностного подхода позволяет рассматривать читательскую деятельность в качестве определенной функциональной системы [4, с. 5]. Каждый структурный компонент данной системы занимает определенный уровень иерархии в письменной речи.

Изложение основного материала. В ходе исследования мы изучили уровень сформированности каждой операции, значимой для чтения, а также корреляцию между уровнем сформированности неречевых и речевых психических функций. Мы учитывали, что чтение включает в себя восприятие графического образа слов, перевод графической формы в звуковую и понимание прочитанного. Эти операции реализуются разными уровнями чтения и психофизиологическими механизмами. Сенсомоторный уровень обеспечивает при чтении звукобуквенный анализ и удержание полученной информации. От его уровня сформированности зависит скорость и точность восприятия, то есть техническая сторона. Семантический уровень на основе данных

сенсомоторного уровня обеспечивает понимание значения и смысла информации получаемой при чтении [2].

Восприятие текста определяется тремя уровнями значения текста и тремя уровнями понимания текста. При поверхностном восприятии значения текста происходит восприятие форм и понимание прямого значения. При глубинном восприятии значения текста – понимание непрямого значения, дополнительных смыслов подтекста. При смысловом восприятии происходит понимание смысла текста и его интерпретация. Взаимодействие сенсомоторного и семантического уровней обеспечивает восприятие букв, знаков и понимание переданного с их помощью значения.

Проведенное нами исследование подтвердило выявленные Т. Алтуховой особенности читательской деятельности у детей с ОНР [1]. У младших школьников с ОНР наблюдалась недостаточная автоматизированная связь между зрительным образом (буквой) и его звуковой реализацией. Это приводило при чтении к специфическим заменам нефонематического характера. Многие учащиеся с недоразвитием речи не усвоили слогообразующую функцию гласных и основного принципа слогообразования.

Недостатки речеслуховой памяти и несформированность представлений о слоге стало причиной длительного сохранения неэффективного побуквенного способа чтения в слогах со стечением согласных, а так же в словах заканчивающихся на согласный (кот, брат, ток).

Исследование показало, что для значительной части учащихся с ОНР предложение не выступает в качестве грамматически оформленной целостной смысловой единицы. Поэтому большая буква и конечные знаки препинания для детей данной категории не обозначают начала предложения в печатном тексте. Это, как мы убедились, отрицательно сказывалось на понимании читаемого. Наблюдалась недостаточность интонирования читаемого. Поэтому большинство учащихся читали рассказы невыразительно, несмотря на достаточный у них уровень развития смысловой и технической стороны чтения.

В отдельных случаях у второклассников и четвероклассников с ОНР не было сформировано представление о тексте как единого смыслового целого. Дети с ОНР механически воспроизводили читаемое, испытывали трудности при выделении основной мысли текста, не определяли его смысловые части, отмечались аграмматизмы на уровне предложений и текста.

Среди причин затруднения в полноценном овладении чтением школьниками с ОНР выделяем недостаточный объем оперативной памяти.

У значительного числа детей с ОНР отмечается низкий объем зрительного восприятия. С учётом имеющийся зависимости между объемом зрительного восприятия, который предполагает наличие у учащихся, начиная со 2 класса, и величиной «операционного поля», равной 4-10 печатным знакам (буквам), способом чтения мы констатировали и трудности формирования чтения целыми словами.

Выводы. Таким образом, у учащихся младших классов с ОНР отмечались недостатки операциональных и содержательных компонентов чтения. С учётом имеющихся в современной коррекционной педагогике представлений о дислексии и технологиях её коррекции, мы выделяем следующие этапы логопедической работы: развитие зрительного внимания, в частности, расширение у детей данной категории оперативного поля чтения; развитие смысловой догадки; расширение и актуализация словаря; работа над пониманием содержания текстов; формирование техники чтения вслух и про себя.

Таким образом, логопедическая работа будет направлена на формирование мотивации и интереса к чтению, умению оценивать техническую и содержательную составляющую данного процесса. У детей мы будем формировать самостоятельность и инициативность. По нашему мнению это позволит не только оптимизировать коррекционно-развивающее обучение, но и позволит сформировать учебные компетенции, которые станут основой самосознания и дальнейшего саморазвития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алтухова Т. А. Анализ состояния обучения чтению учащихся детей с О.Н.Р. // Дефектология, 1994. – № 5. – С. 43–55.
2. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. — СПб. : КАРО, 2006. — 304 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб. : МиМ, 1997. – 203 с.
4. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников – М., Просвещение, 1983. – 136 с.
5. Русецкая М.Н. Нарушение чтения у младших школьников : Анализ речевых и зрительных причин : Монография. – СПб. : КАРО, 2007. – 192 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ НАОЧНО-ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАНЯТТЯХ З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

У статті розглядається особливості застосування наочно-дидактичного матеріалу на заняттях з розвитку мовлення. Крім того, розглядається дидактична гра на занятті як один із дієвих методів в розвитку зв'язного мовлення у дітей.

Ключові слова: зв'язне мовлення, наочність, дидактичний матеріал, дидактична гра, ДНЗ.

Актуальність проблеми. Розвиток зв'язного мовлення відіграє важливу роль у процесі розвитку дитини і займає центральне місце в загальній системі роботи з формування мовлення в дитячому закладі. Зв'язне мовлення вбирає в себе всі досягнення дитини в оволодінні рідною мовою, її звуковим ладом, словниковим складом, граматичною структурою. Володіння навичками зв'язного мовлення дозволяє дитині вступати у вільне спілкування з однолітками і дорослими, дає можливість отримати необхідну дитині інформацію, а також передати накопичені знання та враження про навколишній світ.

О. Ушакова та Н. Смольнікова у своїх дослідженнях відзначають, що «своєчасний і правильний розвиток навичок зв'язного, усного, монологічного мовлення у дітей дошкільного віку закладає основи успішного формування у дітей зв'язного письмового монологічного мовлення».

У роботах психологів зазначено, що найбільш сприятливий період для розвитку зв'язного мовлення – п'ятий рік життя. (А. Запорожець, Д. Елько). З проблеми розвитку зв'язного мовлення в дитячому саду проводилося багато досліджень, зокрема, вивчалися питання використання наочності, а саме використання наочно-дидактичного матеріалу на заняттях з розвитку зв'язного мовлення. Наочний і дидактичний матеріал допомагає дітям оволодівати зв'язним мовленням, таким чином, використання таблиць, схем, картинок, ілюстрацій полегшує запам'ятовування і збільшує об'єм пам'яті і в цілому розвиває мовленнєву діяльність дітей [3; 1].

Мета дослідження – теоретично дослідити та обґрунтувати сутність і значення застосування наочно-дидактичного матеріалу на заняттях з розвитку зв'язного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Завдання розвитку зв'язного мовлення посідають центральне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в дошкільному освітньому закладі. Навчання зв'язному мовленню одночасно є і метою і засобом практичного опанування мовою. Воно має надзвичайне значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування її важливих особистісних якостей таких, як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. За допомогою добре розвинутого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, легко встановлює контакт із оточуючими, ініціює власні ідеї. Бере участь у різних видах дитячої творчості.

Дослідження показали, що розвиток зв'язного мовлення на заняттях проходить набагато краще на основі різноманітного дидактичного матеріалу.

Добираючи дидактичний матеріал до ігор, логопед повинен довести дітям потребу в певній діяльності, життєву необхідність у ній. Кожна дитина має зрозуміти, для чого треба виконати дане завдання. Така робота сприяє формуванню пізнавального ставлення до своїх дій і свідомому засвоєнню знань і умінь.

Широке використання наочності у роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) сприяє:

- збагаченню їх словникового запасу;
- формуванню граматичних категорій та зв'язного мовлення;
- навчанню дошкільників у рамках наочно-дійового мислення, що переважає в дітей зазначеної категорії;
- виробленню вміння зосереджувати увагу на змісті корекційно-розвивальних завдань;
- розвитку зорового сприймання та пам'яті;
- розвитку інтересу до пізнавальної діяльності [1; 3].

Дидактична гра розвиває мовлення дітей: поповнює і активізує словник, формує правильну звуковимову, розвиває зв'язне мовлення, вміння правильно висловлювати свої думки. Головне місце в грі приділяється роботі зі звуком.

Висновки. Використання на заняттях дидактичних ігор та дидактичного матеріалу робить процес навчання цікавим, створює у дітей бадьорий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких розв'язується те чи інше розумове завдання, підтримують і посилюють інтерес до навчального предмета [1; 2].

Отже, наочно-дидактичний матеріал — це невід’ємна складова логопедичних занять з розвитку зв’язного мовлення, що допомагає зробити їх пізнавальними, цікавими та емоційно насиченими.

Дидактична гра відіграє важливу роль у розвитку зв’язного мовлення дітей з порушенням мовлення займає гра. Адже гра – супутник дитинства, провідна діяльність, під час якої коригується та розвивається дитяче мовлення й особистість в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Артемова Л.В. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят/ Л. В. Артемова. – М. : Просвещение, 1992. – 300 с.
2. Смольникова Г. Наочність на заняттях з розвитку зв’язного мовлення/ Г. Смольникова // Дошкільнє виховання. – 2004. – № 9. – С. 14-16.
3. Ушакова О.С. Розвиток зв’язного мовлення/ О. С. Ушакова // Психологічні питання розвитку мови в дитячому садку. – М. : Просвещение. 1987. – 220 с.

Н. В. Черепкова

Северо-Кавказский федеральный университет

ПРИМЕНЕНИЕ МИОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ТРЕЙНЕРОВ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

В статье рассмотрены возможности использования миофункциональных трейнеров в коррекции нарушений звукопроизношения.

Ключевые слова: нарушения речи, миофункциональные трейнеры.

По данным мировой статистики число речевых расстройств растёт, в связи с чем актуальность проблемы профилактики речевых нарушений у детей и подростков принимает глобальный характер. Совместная работа ортодонтів, детских стоматологов, а также логопедов и педагогов в детских дошкольных учреждениях позволяет выявлять факторы риска, способствующие возникновению речевой патологии у детей, ещё в раннем возрасте и эффективно устранять их с помощью современных эффективных средств ранней коррекции миофункциональных нарушений.

Важно учитывать степень зависимости правильной артикуляции звука от конкретной аномалии в строении артикуляционного аппарата. Так, при механической дислалии нередко приходится предварительно корректировать аномалии в строении зубочелюстной системы ребенка для последующей правильной постановки звуков.

Информированность логопеда о влиянии зубочелюстных аномалий на формирование артикуляционного аппарата и знания о возрастных изменениях в строении зубочелюстной системы ребенка позволят ему своевременно выявлять дефекты в ее строении. Отсутствие у ребенка

выраженных отклонений от нормы в строении артикуляционного аппарата полностью исключает диагноз механической дислалии.

Наибольшее влияние на формирование зубочелюстно-лицевой системы оказывают функции дыхания, глотания, жевания так как отклонения от нормы той или иной функции ведут не только к нарушениям формирования прикуса, но и отражаются на речи ребенка. К миофункциональным нарушениям относятся: дефекты прикуса, уздечки, дыхания, жевания и глотания.

Так, короткая уздечка языка может обусловить полную невозможность или неправильное произношение звука [p], а иногда и шипящих верхней артикуляции. Но было бы неправильно связывать дефектное произношение свистящих, при артикуляции которых кончик языка находится у нижних резцов, с наличием такой аномалии.

Или другой пример. Боковой открытый прикус может обусловить боковой сигматизм, а не губно-зубной. К последнему может предрасполагать прогнатия, когда нижняя губа, часто непроизвольно, подтягивается под выступающие вперед верхние резцы, благодаря чему вместо звука [с] слышится [ф]. Итак, при очень короткой уздечке языка постановка звука [p] возможна только после оперативного вмешательства, а преодолению межзубного сигматизма должно предшествовать устранение открытого прикуса во фронтальном отделе.

Известно, что в результате прокладывания языка между зубами при открытом прикусе у ребенка нарушается дикция, ему трудно произносить свистящие звуки. Но логопед не сможет поставить правильное произношение звуков, если состояние артикуляционного аппарата, обусловленное нарушениями строения зубочелюстной системы, не позволяет это сделать. Лечение в таких случаях необходимо проводить у ортодонта.

Миофункциональные трейнеры и вестибулярные пластинки идеально подходят для комплексной коррекции аномалий прикуса и речевых нарушений — они просты, гигиеничны и удобны в применении, не вызывают дискомфорта и не травмируют слизистую преддверия и полости рта даже у маленьких детей.

Изучением влияния миофункциональных трейнеров и вестибулярных пластинок на коррекцию прикуса ребенка занимались ученые стоматологи Е. А. Сатыго, Т. Г. Царева, И. Х. Энгл, Т. Грабер, Р. Вэнарсдаль, В. П. Окушко, Л. Л. Никифорова, Д. Л. Тарпин, Г. Е. Брезоллин, Л. С. Персин, Ф. Я. Хорошилкина, П. А. Шапиро и т. д. А влиянием миофункциональных трейнеров и вестибулярных пластинок на коррекцию речи детей,

посредством коррекции прикуса ребенка занимались Л. Кендрик, Я. В. Костина, В. М. Чапала.

Костиной Я.В., Чапала В.М. в 2008 году были проведены исследования по выявлению эффективности профилактической программы по предупреждению формирования дислалий, возникающих на фоне привычного ротового дыхания у часто болеющих респираторными заболеваниями детей в возрасте 4 лет с использованием современных средств миофункциональной коррекции — силиконовых эластичных трейнеров «Infant». Анализ итоговых результатов через год исследования показал, что у 100% детей, использовавших трейнеры, полностью восстановилось носовое дыхание, у 99% из них нормализовались существовавшие речевые нарушения. В группе контроля, то есть детей, не использовавших трейнеры, из 100% человек у 72% детей был повторно выявлен смешанный или ротовой тип дыхания (аденоидные разрастания той или иной степени), и у 73% детей наблюдалась выраженная дислалия — нарушение произношения звуков: [п], [б], [д], [т], [л], [р].

А. Сатыго в 2003 году занимался исследованием клинической эффективности применения преортодонтических трейнеров при лечении детей с выявленными миофункциональными проблемами в сменном прикусе.

По результатам проведенного исследования А Сатыго были сделаны следующие выводы.

1. Применение преортодонтического трейнера имеет высокую клиническую эффективность и способствует успешной коррекции дисфункций дыхания и глотания у детей в сменном прикусе.

2. Коррекция миофункциональных влияний в преортодонтический период может проводиться детскими специалистами (стоматологами и педиатрами) в сочетании с дыхательными упражнениями и миогимнастикой.

Миофункциональные трейнеры и вестибулярные пластинки могут применяться в коррекции нарушений произношения свистящих, шипящих, и сонорных звуков, а именно в коррекции сигматизмов (в частности межзубного), а также ротацизмов.

Коррекционные мероприятия – звук [р]: для детей в возрасте от 3 до 5 лет очень эффективна тренировка с применением вестибулярной пластинки с бусинкой для нормализации носового дыхания – дыхательных упражнений. При необходимости назначается пластика уздечки языка в возрасте 2-2,5 лет. Для детей старше 5 лет рекомендуется использование трейнера Т4К, способствующего восстановлению носового дыхания, а

также нормализации положения и функции кончика языка, что влечет за собой коррекцию звука [p].

Коррекционные мероприятия – звуки [т] и [д]: детям до 5 лет от прокладывания языка рекомендуется назначать вестибулярную пластинку с заслонкой, которую нужно носить 1-2 ч в день и всю ночь. Перед занятиями с логопедом необходимо в течение 30 мин выполнять разминку мышц, поднимающих язык. Эффективно в этих целях использовать вестибулярную пластинку с бусинкой (с красным кольцом), катая которую по нёбу ребенок тренирует мышцы языка, а также детский трейнер Т4I, имеющий в верхней своей части специальный маркерный язычок, стимулирующий поднятие языка вверх. Такую тренировку желательно проводить дома ежедневно по 10-20 мин. Детям старше 5 лет для эффективной речевой коррекции рекомендуется миофункциональный трейнер Т4К, который следует носить не менее 1 ч в день и всю ночь. Коррекционный процесс очень варьирован: от нескольких недель, до 2-3 месяцев.

Коррекционные мероприятия – звуки [ш] и [ж]: при таких нарушениях эффективна комплексная тренировка при помощи вестибулярной пластинки с бусинкой с красным кольцом малого размера. Помимо разминки языка здесь добавляется тренировка круговой мышцы рта – ребенку предлагается крепко удерживать пластинку губами, в то время как взрослый с усилием вытягивает ее за кольцо, словно отнимая, прерывистыми короткими движениями. На следующем этапе можно усложнить задачу, предложив ребенку одновременно катать бусинку в полости рта.

Детям старше 5 лет оптимально дополнить дневную разминку с использованием пластинки с бусинкой с синим кольцом и ночным применением миофункционального трейнера Т4К, эффективно корректирующего глубокий прикус, одновременно тренируя тонус круговой мышцы рта.

В настоящее время на базе кафедры коррекционной педагогики и психологии Северо-Кавказского федерального университета ведется исследование, направленное на изучение эффективности миофункциональных трейнеров в коррекции нарушений речи у детей 5,5–6 лет.

Таким образом, проблема речевых нарушений самым непосредственным образом связана с развитием челюстно-лицевого скелета, со строением и функционированием органов дыхания, а, следовательно, с такими областями медицины, как стоматология и оториноларингология. Совместная работа врачей-ортодонтонтов,

стоматологов и педагогов в детских педагогических учреждениях позволяет рано выявлять подобные отклонения от нормы состояния здоровья детей, врождённые и приобретённые заболевания, сказывающиеся на развитии речи или способствующие возникновению речевой патологии.

Миофункциональные трейнеры и вестибулярные пластинки являются новым словом в коррекции прикуса, а также речевых нарушений. В логопедии случаи применения трейнеров являются единичными, а их эффект до конца не изучен. Это составляет приоритетную область исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Коррекция речи у детей: взгляд ортодонта. Под ред. Я.В. Костиной, В.М. Чапала. – М.: ТЦ Сфера, 2008.
2. Окушко В.П. Аномалии зубочелюстной системы, связанные с вредными привычками и их лечение. – М.: Медицина, 2006.

Н. В. Чмих

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – викладач

О. В. Ласточкина

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

У статті розглянуто основні характеристики зв'язного мовлення. Описано результати дослідження обраних характеристик зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ за методикою В. Глухова.

Ключові слова: зв'язне мовлення, старші дошкільники, загальний недорозвиток мовлення.

Актуальність. Зв'язне мовлення є найскладнішою формою мовленнєвої діяльності, адже має характер послідовного систематичного розгорнутого викладу. У формуванні зв'язного мовлення яскраво вираженим є тісний зв'язок мовленнєвого та розумового розвитку дітей, розвитку їх мислення, сприймання, спостережливості. Високий рівень розвитку зв'язного мовлення є запорукою їх успішного навчання в школі.

Для дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), питання формування зв'язного мовлення є особливо актуальними, адже в даному випадку порушеним є формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до звукової та смислової сторін.

Мовленнєві вади ускладнюють можливість вільного спілкування дитини з іншими людьми. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності зазвичай викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної неповноцінності, логофобії, страх переживання. Усе це ставить під загрозу соціальну значимість особистості дитини дошкільного віку із ЗНМ та сприяє формуванню своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей, що вимагає проведення спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію і реадаптацію дитини.

У спеціальній методичній літературі існує низка підходів до вивчення зв'язного мовлення старших дошкільників із ЗНМ, зокрема, фундаментальним питанням для дослідників є пошук оптимальних критеріїв для оцінювання зв'язності мовлення, як показника його комунікативності. У якості основних показників зв'язності дослідниками визначено уміння структурної побудови тексту, використання різних способів зв'язку фраз та частин різних типів висловлювань, бачення структури тексту, його основних композиційних частин, їх взаємозв'язок та взаємозумовленість [2; 3; 5; 6].

Структуру процесу формування зв'язного мовлення кожен автор індивідуалізує. Зокрема, Л. Єфіменкова пропонує навчити дітей із ЗНМ спочатку детальному, потім вибіркового і на завершення творчому переказу; В. Глухов рекомендує спочатку навчити складати висловлювання за наочним сприйманням, далі відтворенню прослуханого тексту, далі складанню розповіді-опису і на завершення – розповіді з елементами творчості; Т. Ткаченко використовує завдання з опорою на наочність – починаючи зі зростання, потім плавно переходить до спрощення її змістової складності та завершення плану висловлювання [2; 3; 9].

Мета статті – розглянути основні характеристики зв'язного мовлення; представити методику дослідження сформованості окремих характеристик зв'язного мовлення та проаналізувати результати їх діагностики у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. Розвиток зв'язного мовлення є одним із важливих завдань загальної системи роботи з розвитку мовлення в дошкільному освітньому закладі. Навчання зв'язному мовленню одночасно є і метою і засобом практичного опанування мовою. Воно має надзвичайне значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування комунікабельності, доброзичливості, ініціативності, креативності та компетентності.

Аналіз психологічної, лінгвістичної й лінгводидактичної літератури з досліджуваної проблеми засвідчив існування різних підходів щодо

визначення поняття «зв'язного мовлення». Так, психологи Л. Виготський, Г. Леушина, С. Рубінштейн, І. Синиця та ін. називають зв'язне мовлення контекстним та трактують його як форму, що закономірно пов'язана та визначена вираженням відповідного бажання або думки мовця. Лінгвісти І. Гальперін, Г. Колшанський, Л. Лосева, О. Текучов визначають зв'язне мовлення як відрізок тексту, що розчленовується на більш чи менш завершені частини і передає завершену тему. У лінгводидактиці А. Богуш, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв визначають зв'язне мовлення як смислове та структурне, тематичне та логічно побудоване ціле, що відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту. Методистами Н. Бабич, Н. Єрастов, Г. Колшанський, В. Мельничайко, М. Пентилюк це поняття розглядається як організоване за законами логіки, граматики й композиції єдине ціле, що має тему, виконує певну функцію, має відносну самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти [1; 7].

Зв'язне мовлення може бути вираженням у *діалогічній* та *монологічній* формах. Воно має такі істотні характеристики, як зв'язність, послідовність, логіко-смилова організація повідомлення відповідно до теми та комунікативного завдання [7; 8].

У спеціальній літературі виділяються наступні *критерії зв'язності* усного повідомлення: смислові зв'язки між частинами розповіді, логічні та граматичні зв'язки між реченнями, зв'язок між частинами речення і завершеність вираження думки мовця. Крім цього, Л. Лосева, Т. Ладиженська виділяють такі *фактори зв'язності* повідомлення, як послідовне розкриття теми, взаємозв'язок елементів всередині та в суміжних реченнях, наявність синтаксичного зв'язку між структурними одиницями тексту. Інша найважливіша характеристика розгорнутого висловлювання – послідовність викладу. Порушення послідовності завжди негативно відбивається на зв'язності тексту. Дотримання зв'язності і послідовності повідомлення в основному визначається його логіко-смиловою організацією. Оволодіння навичками логіко-смилової організації висловлювання сприяє чіткому, спланованому викладу думки, тобто довільному й усвідомленому здійсненню мовленнєвої діяльності [5; 6].

У дослідженнях зв'язного мовлення старших дошкільників із ЗНМ такі науковці, як Р. Левіна, С. Шаховська, Н. Жукова, В. Воробйова, Т. Філічева зазначають існування у них труднощів при формуванні висловлювань:

- 1) порушення логічної послідовності розповіді;
- 2) порушення зв'язності, пропуски смислових ланок;
- 3) незавершеність мікротем;

- 4) повернення до раніше сказаного;
- 5) тривалі паузи на межі фраз;
- 6) яскраво виражені лексичні труднощі – малий словниковий запас, недоліки граматичного оформлення речень – неправильне оформлення зв'язку слів, пропуски слів, повторення елементів фрази, помилки утворення дієслівних форм і т.п. [4].

Для виявлення особливостей зв'язного мовлення старших дошкільників із ЗНМ було проведено обстеження (в індивідуальній формі), в якому взяли участь 32 дитини старшого дошкільного віку (16 дошкільників із НМР та 16 дошкільників із ЗНМ II-III рівня). Спостереження за мовленням дітей здійснювалося в процесі ігрової, побутово-побутової та навчальної діяльності (логопедичні заняття та різні види предметно-практичних занять).

Для діагностування рівня розвитку зв'язного мовлення дошкільників створено багато різних авторських методик (Л. Єфіменкова, О. Ушакова, О. Струніна, О. Грибова, Т. Ткаченко, Т. Ладиженська, Т. Філічева, Т. Фотекова, О. Мастюкова, В. Глухов та ін.), що мають схожу структуру та складаються із двох основних частин [2; 3; 5; 9; 10]:

1. Обстеження умінь переказувати прослуханий текст (знайомого та незнайомого сюжету).

2. Обстеження умінь складати розповідь (за серією сюжетних картинок з послідовно розташованими подіями у оповіданні; за сюжетною картинкою; на основі особистого досвіду).

Для дослідження рівнів сформованості зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ нами використано методику В. Глухова [2], що містить наступну серію завдань:

1. **складання речень за окремими ситуативними картинками** (мета – визначити здатність дитини складати адекватне завершене висловлювання на рівні фрази);

2. **складання речень за трьома тематично пов'язаними картинкам** (мета – виявити здатність встановлювати логіко-сміслові відношення між предметами та їх передача у вигляді завершенної фрази – висловлювання);

3. **переказ тексту знайомої казки або короткого оповідання** (мета – виявити можливості дітей відтворювати невеликий за обсягом і простий за структурою літературний текст);

4. **складання розповіді за картинкою або серією сюжетних картинок** (мета – виявити можливості дітей складати зв'язну сюжетну розповідь на основі наочного змісту послідовних фрагментів-епізодів);

5. **створення розповіді на основі особистого досвіду** (мета – виявити індивідуальний рівень і особливості володіння зв'язним фразовим і монологічним мовленням при передачі своїх життєвих вражень);

6. **складання розповіді-опису** (мета – виявити можливості визначати різноманітні ознаки предметів та подавати їх у зв'язній розповіді).

Критерії оцінювання сформованості зв'язного мовлення нами запропоновано здійснювати за трьома рівнями: високий (ВР), середній (СР) та низький рівень виконання серії завдань.

Кількісний та якісний аналіз дослідження рівнів сформованості зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку було здійснено за показниками зв'язності, послідовності та логіко-сислової організації повідомлення. Під час обстеження зв'язного мовлення дітей експериментальної групи із ЗНМ (ЕГ) та дітей контрольної групи із НМР (КГ) було отримано наступні результати (рис. 1).

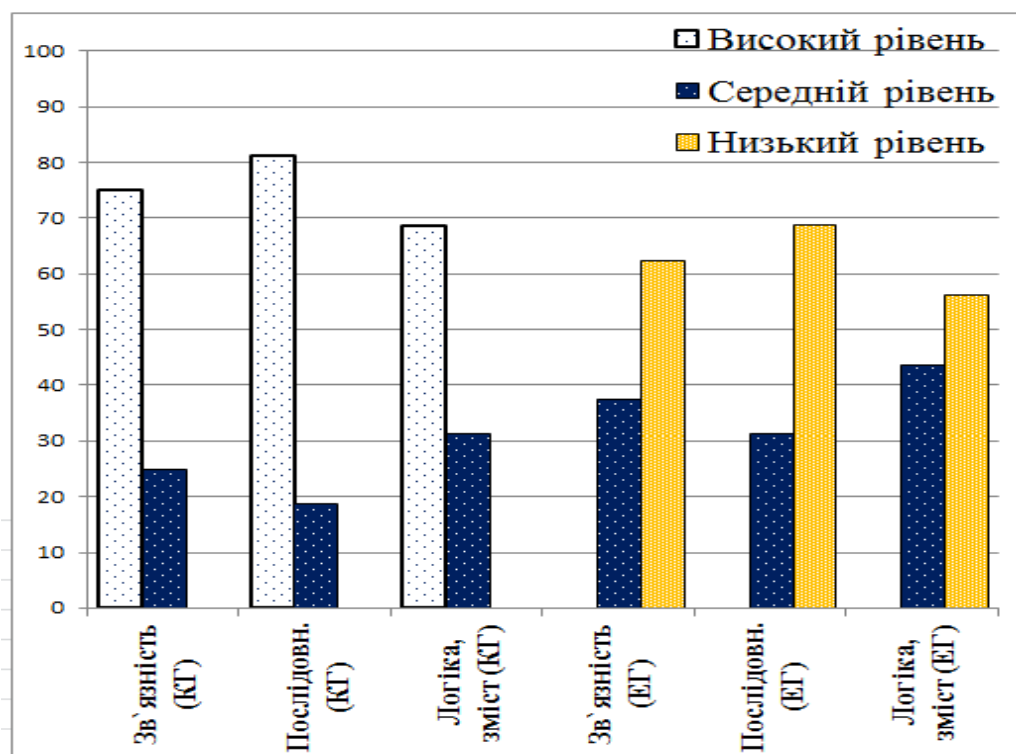


Рис. 1. Рівні сформованості зв'язного мовлення дітей із НМР (КГ) та дітей із ЗНМ (ЕГ)

Діти із НМР (КГ) показали наступні результати: за ознакою зв'язності – 25 % осіб досягли середнього рівня та 75 % осіб високого рівня розвитку; за ознакою послідовності – 18,75 % осіб досягли середнього рівня та 81,25 % осіб високого рівня розвитку; за ознакою логіко-сислової організації повідомлення – 31,25 % осіб досягли середнього рівня та 68,75 % осіб високого рівня розвитку зв'язного мовлення; низький рівень розвитку зв'язного мовлення відсутній.

Діти із ЗНМ (ЕГ) виявили середній та, у більшості випадків, низький рівень розвитку зв'язного мовлення: за ознакою зв'язності – 37,5 % осіб досягли середнього рівня та 62,5 % осіб низького рівня розвитку; за ознакою послідовності – 31,3 % осіб досягли середнього рівня та 68,8 % осіб низького рівня розвитку; за ознакою логіко-сислової організації повідомлення – 43,8 % осіб досягли середнього рівня та 56,3 % осіб низького рівня розвитку зв'язного мовлення; високий рівень розвитку зв'язного мовлення відсутній.

Якісний, аналіз обстеження зв'язного мовлення старших дошкільників із НМР показує, що розповіді дітей відповідали ситуації, смислові ланки розташовувалися в правильній послідовності; перекази та розповіді за картинками складені без аграматизмів, але спостерігалися поодинокі випадки пошуку слів. Розповіді дітей в КГ були набагато більшим за обсягом, у порівнянні з розповідями дітей ЕГ; у процесі складання висловлювань діти КГ були повністю самостійними; побудова висловлювань достатньо логічна та послідовна.

Якісний аналіз отриманих результатів старших дошкільників із ЗНМ показує, що при складанні розповіді за сюжетними картинками у багатьох дітей спостерігалось спотворення ситуації, а також неправильне відтворення причинно-наслідкових зв'язків. Розповіді було складено з аграматизмами, виявлялася стереотипність оформлення висловлювання. Часто діти обмежувалися перерахуванням дій зображених на картинках; у деяких випадках діти неправильно розкладали картини й тому не логічно вибудовували сюжет оповідання.

При переказі тексту спостерігалось відтворення смислових ланок зі скороченнями. Практично в усіх випадках розповіді дітей ЕГ пронизані паузами, пошуком адекватних слів; діти постійно потребували допомоги дорослого, але мало використовували її. У дітей ЕГ спостерігаються часті повтори, паузи, нерозгорнуті висловлювання. Наприклад, Назар С. склав наступну розповідь за сюжетними картинками: «Дівчинка помітила пташку ... Потім вона забрала її додому ... Принесла її додому і почала ... її гріла».

Висновки. В результаті проведеного дослідження виявлено такі особливості зв'язного мовлення старших дошкільників із ЗНМ: порушена зв'язність і послідовність викладу; низька інформативність висловлювань; бідність і стереотипність лексико-граматичних засобів мови; пропуски смислових ланок і помилки; повтори слів, паузи у тексті; незавершеність смислового вираження думки; труднощі мовної реалізації задуми; необхідність допомоги педагога.

Результати діагностики показали велику різницю у розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників із НМР та ЗНМ з переважанням низького та середнього його рівнів у дітей із мовленнєвими порушеннями.

Вважаючи особливу значущість зв'язного мовлення для старших дошкільників із ЗНМ, вбачаємо актуальні шляхи подальшого дослідження зв'язного мовлення дітей зазначеної категорії через насичення методичних розробок інноваційними засобами навчання, що збагатять вивчення закономірностей цього психічного процесу у дітей-логопатів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2002. – 216 с.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.
3. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1981. – 112 с.
4. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей / Н. С. Жукова. М. : Педагог, 2004. – 96 с.
5. Луцан Н.І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. І. Луцан; ПДПУ імені К. Д. Ушинського. – О., 2006. – 45 с.
6. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посібник / Кол. авт.; за ред. М. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
7. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит / Т. А. Ткаченко. – СПб. : Акцидент, 1998. – 112 с.
8. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т. А. Фотекова. – М. : АРКТИ, 2000. – 55 с.

М. А. Шацкая

Белгородский государственный
национальный исследовательский университет

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Статья посвящена проблеме социальной адаптации дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. В статье автор рассматривает эффективные условия нормализации и развития вербального общения детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: адаптация, социализация, работа с семьей, тяжелые нарушения речи.

Актуальность. Проблема адаптации детей с нарушениями речи в детских дошкольных учреждениях стоит особенно остро, так как у ребенка с нарушениями речи процесс адаптации к условиям группы компенсирующей направленности детского сада нередко протекает

достаточно тяжело и болезненно. Дети не хотят идти в детский сад, группу, плачут, капризничают, бывают агрессивными, им очень сложно войти в коллектив детей и взрослых, адаптироваться к окружающей обстановке.

Нарушение речи является большим и трудным препятствием в общении детей со сверстниками, взрослыми и предметным миром. Поэтому перед учителем-логопедом, воспитателями, педагогом-психологом детского сада стоит нелегкая задача – осуществить процесс адаптации ребенка с проблемами речи как можно в более легкой степени, чтобы ребенок быстрее привык к новым условиям [3].

Период адаптации ребенка к группе компенсирующей направленности дошкольного учреждения с психологической точки зрения является своеобразным испытанием как для самого ребенка, так для его родителей. Для ребенка изменение привычных условий жизни, перевод из массовой в речевую группу по итогам психолого-медико-педагогической комиссии – это стресс, на борьбу с которым он тратит свой адаптационный потенциал. В то же время самим родителям также необходимо приспособиться к новой обстановке, освоить новые социальные отношения, связанные с переходом ребенка в новую группу дошкольного образовательного учреждения.

Изложение основного материала. Эффективным условием нормализации и развития вербального общения является включение ребенка в группу компенсирующей направленности дошкольного учреждения и работа с его родителями. Ранняя адаптация к социальной среде обусловлена значимостью дошкольного возраста как сенситивного периода для интенсивного моторного, интеллектуального, эмоционального и речевого развития как важнейшего периода усвоения основ социального поведения, формирования коммуникативных навыков.

Коррекционно-развивающая деятельность в группе компенсирующей направленности предъявляет высокие требования к профессиональной и личностной компетенции педагогов. Педагоги должны владеть информацией об особенностях психомоторного развития данной категории детей, использовать адекватные методы и приемы взаимодействия в непосредственно-образовательной деятельности. Любое взаимодействие основывается на коммуникативной функции речи, которая выступает, с одной стороны, как условие социальных контактов, с другой стороны, как их результат [2].

Поскольку ребенок с тяжелыми нарушениями речи поступает в группу компенсирующей направленности дошкольного учреждения из

определенных социальных условий, социальной среды, какой является семья, то он уже имеет элементарный опыт взаимодействия с определенным кругом людей. Часто этот опыт является не совсем успешным и положительным. Так, по мнению отечественных специалистов (М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова, Е.М. Мастюкова, В.В. Ткачева, Е.В. Устинова и др.) семьи, воспитывающие детей с особыми образовательными потребностями, отмечают ряд проблем: негативное отношение родных к ребенку, неадекватные родительские установки и вытекающие из них способы воспитания, неблагоприятные межличностные отношения между членами семьи.

И.А. Коробейников указывает на то, что дефицит эмоциональных контактов дошкольников с тяжелыми нарушениями речи со взрослыми и сверстниками не может не затруднять или не искажать их личностное становление [2].

Таким образом, общение как материально-практическое взаимодействие между индивидами оказывает решающее значение для всего социально-психического развития ребенка. Общение влияет на протекание психических процессов и обусловлено их внутренней общностью социальным взаимодействием.

Предметное окружение играет неограниченную роль в развитии речи ребенка. Одним из условий успешной адаптации детей, страдающих нарушениями речи, к жизни детского сада является создание развивающей предметно-пространственной среды групповой комнаты и логопедического кабинета. Опыт работы убеждает: многое можно сделать своими руками, проявив творчество, талант, фантазию в организации удобной, уютной, создающей радостное настроение, обеспечивающей психологический комфорт, располагающей к общению обстановки, в которой воспитывается и обучается ребенок.

В новом учебном году в группы компенсирующей направленности поступают дети из массовых групп своего или другого дошкольного учреждения. Еще до их прихода в детский сад следует встретиться с родителями и детьми: познакомиться с укладом жизни, семейными традициями, узнать индивидуальные особенности в развитии каждого ребенка, их привычки, привязанности. Все вышеизложенное послужило основанием для создания предметно-развивающей среды в групповой комнате, а также найти форму первоначального знакомства с групповой комнатой родителей вместе с детьми.

Задача родителей на данном этапе – помочь ребенку адаптироваться к новым социальным условиям, новым педагогам, для

чего им самим требуется изменить свое поведение в отношении ребенка и друг друга. Самостоятельно справиться с данным кризисом под силу только психологически здоровой (функциональной) семье.

Задача дошкольного образовательного учреждения – оказать родителям ребенка раннего возраста психолого-педагогическую помощь, направленную на обеспечение единства семейного и общественного воспитания, профилактику дезадаптивных проявлений ребенка.

Формы такой помощи могут быть разнообразными: это консультирование родителей (индивидуальное и групповое), практикумы, мастер-классы, совместные игровые занятия детей, их родителей и специалистов дошкольных образовательных учреждений.

Работу с семьей необходимо начинать задолго до начала посещения ребенком группы компенсирующей направленности, а именно в период обследования (март). Можно выделить три этапа работы с родителями по адаптации группе компенсирующей направленности дошкольного образовательного учреждения.

На первом этапе проводится собрание, на котором учитель-логопед информирует родителей о структуре и содержании работы группы компенсирующей направленности. Основная цель данного собрания – активизировать заинтересованность родителей будущих воспитанников в дальнейшем сотрудничестве. Такая демонстрация помогает родителям и детям удовлетворить их любопытство и почувствовать себя более уверенно. Также родителям сообщают об особенностях начала посещения ребенком группы компенсирующей направленности, вручают памятки по правильному выполнению артикуляционной гимнастики, развитию мелкой моторики. На общем собрании родителям предлагают обратиться на индивидуальные консультации к учителю-логопеду. Индивидуальная консультация на данном этапе работы имеет три цели: в ходе беседы собрать информацию об анамнезе, речевом и физическом развитии, выявить отношение родителей к поступлению в детский сад, установить партнерские, доброжелательные отношения; выяснить индивидуально-личностные привычки ребенка, приученность к режиму, питанию, особенности засыпания и сна, игровые навыки, умение вступать в контакт с незнакомыми взрослыми и сверстниками; на основе этих данных определить степень нарушения речи, дать родителям соответствующие рекомендации.

На втором этапе в условиях дошкольного образовательного учреждения учителем-логопедом, педагогом-психологом осуществляется совместная коррекционно-развивающая деятельность с дошкольниками,

имеющими нарушения речи и их родителями. В совместной образовательной деятельности решается множество задач, среди которых создание благоприятных условий для развития подражания и самостоятельной речевой активности, обогащение чувственного восприятия и всей деятельности детей, создание эмоционально-положительного контакта с каждым ребенком и др. В коррекционно-развивающей деятельности используются адаптационные игры, а также игры, направленные на сенсорное развитие, развитие предметно-манипулятивной деятельности, физическое развитие и развитие речи.

На третьем этапе ребенок начинает посещать группу компенсирующей направленности (сентябрь). Работа учителя-логопеда с семьей на данном этапе заключается в консультировании родителей о процессе и результатах адаптации ребенка к новым условиям, а также в оказании консультативно-методической помощи в разрешении сложных случаев, связанных с развитием речи ребенка.

В ходе организации непосредственно-образовательной деятельности педагог должен продумать пути и формы включения всех детей в совместные действия. Прежде всего это касается создания условий и способов организации сюжетно-ролевой игры, театрализованной деятельности, продуктивных видов деятельности, которые являются прекрасным средством развития коммуникативности детей. На практике педагогами отмечается, что детям с тяжелыми нарушениями речи трудно реализовать себя и почувствовать себя значимыми в какой-то сфере деятельности. Непрерывный личностный диалог воспитателя и его проблемного воспитанника, живой отклик в процессе взаимодействия, нацеленность на создание условий для индивидуального опыта ребенка, воздействие на личностные черты и качества способствуют росту собственной активности ребенка с особыми образовательными потребностями [4].

Выводы. Следовательно, одно из основных требований, предъявляемых профессиональному мастерству педагога группы компенсирующей направленности при социальной адаптации детей с нарушениями речи – это умение руководить межличностным общением детей, разрешать конфликтные ситуации, организовывать созидательную совместную детей массовой группы. Таким образом, следует развивать толерантность, эмпатию у детей массовой группы и формировать нравственные представления и понятия для анализа норм и правил поведения у детей с тяжелыми нарушениями речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Жукова Н. С. Логопедия / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева // Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург, 1998.
2. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – М., 2002.
3. Мастюкова Е. М. Комплексная психолого-педагогическая работа по предупреждению и коррекции школьной дезадаптации : пособие для практических работников образования / Е. М. Мастюкова. – М., 2001.
4. Фирсанова Е. Ю. Влияние родительско-детских отношений на успешность адаптации к школе / Е. Ю. Фирсанова // Психология и школа. – 2005. – №2.

Я. В. Шевцова

Сумський державний педагогічний університет

Імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – канд. пед. наук

О. В. Боряк

РОЗВИТОК МОНОЛОГІЧНОГО ТИПУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ

У статті розглядаються питання розвитку діалогічного типу мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Ключові слова: діалогічне мовлення, діти із ЗНМ, мовленнєві порушення.

Актуальність. У сучасних умовах модернізації спеціальної дошкільної освіти особливої актуальності набуває проблема опанування вихованцями дошкільних закладів мовлення не лише як засобу пізнання, а й як основного засобу спілкування. Чисте, правильне мовлення — одна з найважливіших умов нормального психічного розвитку людини як особистості. За допомогою мовлення дитина легко та непомітно для себе самої входить до оточуючого її світу, дізнається багато нового та цікавого, може висловлювати свої думки, бажання, вимоги тощо. Та нажаль, в наш час все більше і більше дітей мають мовленнєві порушення, котрі різко обмежують їх спілкування з оточуючими людьми.

У дошкільному віці дитина засвоює мовлення у процесі спілкування, при цьому здебільшого розвивається діалог як основна форма спілкування. Проблема формування діалогічного мовлення у дітей з загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) не нова і багатоаспектна, тому досліджується багатьма науками: психологією, психолінгвістикою, мовознавством, лінгводидактикою.

Проблемою формування діалогічного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення займалися такі вчені: А.Г. Арушанова, Н.К. Усольцева, Є.Г. Феодосєва, А.К. Макарова, І.С. Назметдінова, І.М. Лісіна, А.Г. Рузська, З.М. Богуславська та інші.

Мета статті – розкрити специфіку оволодіння діалогічним типом мовленням дітей з загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Базовий компонент дошкільної освіти визначає вимоги до життєвої соціальної компетентності дітей шестирічного віку як інтегрованого результату процесу загальної й спеціальної підготовки до навчання в школі [1, с. 7]. Процес підготовки до навчання в школі дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення передбачає як формування мовленнєвої, так і комунікативної компетентності.

Мовленнєва компетентність визначається як достатнє володіння усним мовленням, що зумовлює наявність достатнього словникового запасу, правильного сприймання і вимови, вживання граматичних форм рідної мови і розуміння зв'язного тексту відповідно до вікових можливостей.

Комунікативна компетенція – комплексне застосування мовленнєвих і немовленнєвих засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування [2, с. 48].

У психологічному змісті поняття «спілкування» виділяється як аспект соціалізації особистості, бо кожна людина протягом всього свого життя перебуває у постійному стані «переговорів» з рідними, однолітками та іншими дорослими. Розвиток у дитини здатності вести діалог вимагає від вихователів та батьків вміння формувати в процесі взаємних розмов діалогічне мовлення тобто діамонологічну компетентність, що потребує оволодіння мовленнєвими формами – згоди, заперечення, уточнення, перепитування, зустрічного питання, прохання, вимоги, дозволу, поради, відмови, спонуки, задоволення, вдячності, подиву, невдоволення тощо.

Діалогічна компетенція – розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей [3, с. 67]. Відсутність розмаїття форм у діалозі може перетворити його у допит, коли тільки одна сторона має право ставити запитання, а друга – відповідати на них.

У процесі теоретичного аналізу літератури було виявлено, що під поняттям ЗНМ розуміють різноманітні складні мовленнєві розлади, при яких порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться до звуковимовної та лексико-граматичної сторін мовлення.

З самого раннього віку дитини в діалог залучає дорослий. Далі досвід мовленнєвого спілкування з дорослими дитина переносить у свої

взаємини з однолітками. У старших дошкільників яскраво виражена потреба в самопрезентації, потреба в увазі однолітка, бажання донести до партнера цілі і зміст своїх дій. Але діти із загальним недорозвитком мовлення зазнають великих труднощів у спілкуванні.

У дітей із загальним недорозвиненням мови на тлі системних мовленнєвих порушень затримується розвиток психічних процесів і не формуються комунікативні навички. Їх недосконалість не забезпечує процес спілкування, а значить і не сприяє розвитку мовленнєвої та пізнавальної діяльності, перешкоджає оволодінню знаннями. Так у дітей із загальним недорозвиненням мови виникають перешкоди в засвоєнні рідної мови, його звуковий системи, граматичного ладу, лексичного складу. Внаслідок чого дитині важче засвоїти навички спілкування і складніше відбувається навчання в школі.

При достатньому дослідженні і розробці прийомів подолання фонетико-фонематичних, лексико-граматичних порушень і формування зв'язного мовлення проблема вивчення і розвитку діалогічного мовлення дітей з ЗНМ в процесі ігрової діяльності вивчена недостатньо. Недостатньо досліджень, спрямованих на вивчення діалогу, діалогічної мови як компонента системи комунікативно взаємодії для дітей з загальним недорозвитком мовлення.

При існуючій організації виховного процесу в логопедичних групах є певна обмеженість в можливості формування гри у дітей, так як її місце в корекційно-розвиваючому процесі до теперішнього часу залишається неясним. У логопедичній практиці широко застосовуються різноманітні ігрові прийоми і дидактичні ігри, разом з тим гра-драматизація використовується фрагментарно. Вихователі логопедичних груп при недоліку методичних розробок з навчання гри-драматизації дітей з мовними порушеннями керуються даними, що стосуються дітей з нормальним мовним розвитком без врахування особливостей вихованців [3; 4].

Розвиток діалогічного мовлення відіграє одну з найважливіших ролей в процесі мовленнєвого розвитку дитини. М.І. Лісіна вважає, що спілкування в психічному розвитку дитини має вирішальну роль, так як не тільки збагачує зміст дитячої свідомості, сприяє набуттю нових знань, умінь та навичок, а й «детермінує структуру свідомості, виявляє опосередковану будову вищих специфічно людських процесів».

Цілеспрямоване формування зв'язного мовлення має найважливіше значення в загальній системі логопедичної роботи з дітьми з ЗНМ. Це визначається, перш за все, головною роллю зв'язного мовлення у навчанні

дітей. Формування зв'язного мовлення дітей з ЗНМ здійснюється як в процесі всілякої практичної діяльності при проведенні ігор, режимних моментів, спостережень за тим, що оточує та інших, так і на спеціальних логопедичних заняттях.

Діалогічне мовлення є первинною формою мови дитини (Г.М. Леушина). Тому, навчання діалогу можна розцінювати і як мету, і як засіб практичного оволодіння мовою. Таким чином оволодіння діалогічним мовленням є важливим компонентом загального мовленнєвого розвитку як для дітей загальної школи, так і для дітей спеціальних навчальних закладів. Враховуючи індивідуальні особливості і тих, і інших, можна зробити висновок, що методики за якими діти опановують діалог різняться між собою. Для дітей з ЗНМ заняття, спрямовані на вдосконалення навичок діалогічного спілкування так само важливі, як і загальні корекційно-розвиваючі вправи.

Висновки. Успішне оволодіння діалогічним типом мовленням має на увазі цілеспрямоване навчання, формування певних навичок побудови зв'язних висловлювань. Існує низка методів, що сприяють формуванню навичок діалогічного мовлення, проте лише комплексне їх застосування може дати позитивний ефект. Однією з умов розвитку діалогічного типу мовлення є організація мовленнєвого оточення, взаємодії дорослих і дітей між собою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти – К., 1998.
2. Глухов В.П. Изопыталоогопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов // Дефектология. – 1988. – № 4.
3. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М. : Медицина, 1990. – 266 с.
4. Скалкін В.Л. Навчання діалогічному мовленню/ В. Л. Скалкін. – К. : 1989. – 158 с.

РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

О. Н. Артеменко, Т. А. Мыгаль

Северо-Кавказский федеральный университет

ИНДИВИДУАЛЬНО–ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В статье представлен теоретический анализ особенностей детей подросткового возраста и их принадлежность к различным психотипам.

Ключевые слова: подросток, психотип, индивидуально-типологические особенности.

Каждый период жизни ставит перед человеком сложные задачи развития, требующие для своего решения новых навыков и иного отношения. Большинство психологов согласны с тем, что подрастающее поколение неизбежно сталкивается с двумя главными задачами: достижение некоторой автономии и независимости от родителей; развитие самосознания, формирование идентичности, создание целостного Я, гармонично сочетающего различные элементы личности.

Подростковый возраст – это переломный момент в развитии самосознания. Наступление подросткового возраста знаменует собой переход к новому качеству во всех сферах психической деятельности ребенка.

Понятие конституции, представляющее собой совокупность устойчивых, врожденных или приобретенных признаков, в большей степени соответствует попытке определения регистров личностно-конституционального континуума.

Созданы дифференциально-диагностические математические модели подростковых базовых психотипов, позволяющие в общей популяции дискриминировать подростков, относящихся к регистру психологической нормы, от подростков, располагающихся за пределами психологической нормы в конституционально-типологическом личностном континууме. Предложенные учеными методы экспресс-диагностики психотипов и регистров личностно-конституционального континуума, основанные на психолого-антропологических параметрах, могут быть использованы при массовых обследованиях подростков, а также в практике психологов, врачей и педагогов с целью ранней и своевременной диагностики как психологической нормы, так и ПАЛ, прогноза и первичной

профилактики вероятного развития девиантных патологических и непатологических стереотипов поведения, поведенческих и личностных изменений и расстройств, своевременного подбора адекватных методов их психологической и биологической коррекции.

Анализ средних значений психологических показателей и их стандартного отклонения у подростков-акцентуантов, относящихся к диапазону психологической нормы, продемонстрировал следующее: наиболее нестабильными, неустойчивыми, склонными к дальнейшему заострению акцентуированных черт и, соответственно, к психологической декомпенсации являются подростки эпилептоидного типа регистра психологической нормы; в то же время более адаптивными, психологически и социально устойчивыми к стрессорам и иным внешним деструктивным воздействиям представляются шизоидные акцентуанты.

Подростки истероидного и циклоидного психотипов из рассматриваемого регистра психологической нормы занимают промежуточное положение между шизоидными и эпилептоидными психотипами по степени выраженности толерантности к внешним факторам и психобиологической склонности к декомпенсации.

Интересным является тот факт, что в разграничение шизоидного и истероидного, шизоидного и эпилептоидного, шизоидного и циклоидного психотипов в регистре ПАЛ наибольший вклад вносит показатель шкалы истерического реагирования клинического опросника для определения и оценки невротического состояния. Анализ средних показателей настоящей шкалы выявил, что именно для шизоидов регистра ПАЛ в большей степени характерны черты несвойственного им истерического невротического реагирования. Наличие в шизоидной личностно-типологической структуре несвойственных ей компонентов является неблагоприятным прогностическим фактором, который обусловлен психобиологическими механизмами декомпенсации. Изменение конкретной психотипологической структуры с появлением нехарактерных компонентов, свойственных другой психотипологической структуре подростка, указывает, на тенденцию к негативному дрейфу шизоидных черт ПАЛ в конституционально-типологическом личностном континууме вплоть до регистра психопатии.

Анализ средних значений психологических показателей подростков истероидного психотипа регистра психологической нормы и регистра ПАЛ обнаружил, что делинквентное поведение, стремление к эмансипации,

психологическая склонность к алкоголизации и более высокий уровень нейротизма в большей мере свойственны истероидам диапазона ПАЛ, чем истероидам регистра психологической нормы.

При определении границ регистров психологической нормы-акцентуации и ПАЛ на уровне психологических параметров было отмечено, что для шизоидных представителей ПАЛ характерно нарастание органической недостаточности мозга, по сравнению с шизоидными акцентуантами; интравертированность, при наличии большого размаха вариационной изменчивости по шкале экстраверсии – интраверсии; повышение вероятности формирования делинквентного стереотипа поведения; полярность по шкале неройтизма – эмоциональной устойчивости: либо дефицит базальной тревожности, либо выраженное состояние нейротизма, о чем также свидетельствует высокая амплитуда вариационной изменчивости по шкале.

Исследования показали, что соматотипологические различия между психотипами в случае психологической нормы – акцентуации сглажены, тогда как за пределами регистра психологической нормы (регистр пограничной аномальной личности) они выражены более отчетливо, при сохранении статистической достоверности различий и в первом, и во втором случаях. Этот факт доказывает генетическую сопряженность развития соматометрических и психологических характеристик личности.

Сравнительный анализ показателей развития костного, мышечного и жирового компонентов сомы у подростковых психотипов в регистре психологической нормы и психотипов, располагающихся в регистре ПАЛ, показал, что изучаемые показатели у акцентуантов более приближены к среднестатистическим значениям, особенно показатель развития костного компонента тела, который и по литературным данным отличается наименьшей фенотипической изменчивостью.

У представителей циклоидного психотипа в регистре психологической нормы наблюдается привалирование жирового компонента сомы и уменьшение среднестатистических значений мышечного и костного компонентов. В то же время у циклоидного психотипа в регистре ПАЛ обращает на себя внимание значительное уменьшение жирового компонента, относительно среднестатистических величин на фоне приближения к среднестатистическим величинам мышечного и костного компонентов. Таким образом, наибольшей фенотипической изменчивостью среди антропометрических компонентов у циклоидного психотипа отличается жировой компонент.

При анализе антропометрических результатов обращает на себя внимание тот факт, что у акцентуантов эпилептоидов жировой компонент соответствует среднестатистической норме, а мышечная и костная превышает среднестатистические показатели. У эпилептоидного психотипа регистра ПАЛ развивается обратно пропорциональная зависимость изменений соматометрических показателей: жировой компонент значительно увеличивается, а мышечный и костный компоненты обнаруживают тенденцию к уменьшению относительно среднестатистических значений, что свидетельствует о диспропорции соматометрических показателей. Полученные результаты дают основание предположить, что морфологические особенности личности эпилептоидного психотипа в регистре психологической нормы обладают относительно меньшим диапазоном «нормы реакции» и меньшей толерантностью к широкому спектру экзогенных воздействий. Обнаруженные морфологические особенности объясняют относительно большую легкость дрейфа в экстремальных условиях у представителей эпилептоидного психотипа в сторону регистра ПАЛ, по сравнению с представителями других психотипов, относящихся к регистру психологической нормы.

Совершенно иные взаимоотношения соматометрических показателей определяются у истерического психотипа. Так, в диапазоне психологической нормы все три показателя развития основных компонентов сомы соответствуют среднестатистическому уровню; в диапазоне же ПАЛ отмечается тенденция значительного уменьшения жирового компонента от среднестатистического уровня при аналогичной тенденции, но в меньшей степени со стороны мышечного и костного компонентов. Подобная динамика в регистре ПАЛ выражается в уменьшении диапазона нормы реакции морфологических признаков, ограничении толерантности к воздействию внешних факторов, в функционировании индивидуального барьера адаптации.

В дискриминацию шизоидных акцентуантов и шизоидных представителей регистра ПАЛ наибольший вклад также вносят антропометрические параметры, характеризующие развитие жирового компонента сомы.

Так, для шизоидов регистра ПАЛ характерно более низкое развитие жировой составляющей сомы на фоне уменьшения мышечной компоненты, что не свойственно шизоидам диапазона психологической нормы – акцентуация. Следует отметить, что развитие жирового компонента сомы у подростков – шизоидов диапазона психологической нормы более выражено

и по сравнению с соответствующими среднестатистическими показателями по группе подростков общей популяции, что можно рассматривать как позитивный компенсаторный механизм.

Рассмотренные параметры представляют собой единый психологичесоматический комплекс личности, основу которого составляют два типа частных конституций – морфологической и психологической, контролируемых определенным набором генов. При этом психологическое реагирование отличается более широкой нормой реакции, а морфологическое – более узкой нормой реакции, т.е. вариационный размах фенотипической изменчивости морфологических признаков относительно невысок и его крайние границы строго определены, а психологических признаков – достаточно широк, что в первую очередь предполагает личностно-характерологическую трансформацию подростков при патогенных внешних воздействиях в конституционально-континуальном пространстве из регистра психологической нормы за его пределы.

Следовательно, в пределах регистра ПАЛ правомерно ожидать у обследуемых ограниченную норму реакции морфологических проявлений конституции у конкретного психотипа, по сравнению с подростками, относящимися к регистру психологической нормы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М., 1990.
2. Ахвердова О.А. Личностно-характерологический континуум современного подростка: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1998.
3. Ахвердова О.А. Экспериментально-психологическая диагностика личностно-характерологического континуума подростков. – М., 1998.
4. Боев И. В. Пограничная аномальная личность. – Ставрополь, 1999.
5. Боев И.В. Психолого-типологические и соматотипологические характеристики подростков по результатам психологического и антропометрического популяционного исследования // Вестник Винницкого государственного медицинского университета. – Винница, 1998, – с. 23 – 27.
6. Гуревич, К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников. – М., 1988.
7. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб., 2002.
8. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб., 2001.
9. Психологическая диагностика / Под ред. К.М.Гуревича и Е.М. Борисовой. – М., 2001.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ОСОБЕННОСТИ, ПРИНЦИПЫ И УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

В статье дана содержательная характеристика понятия «задержка психического развития», рассмотрены характеристики личности ребёнка с ЗПР, особенности развития эмоционально-волевой сферы и основные принципы работы с данной категорией детей.

Ключевые слова: психика, эмоционально-волевая сфера личности, задержка психического развития.

Изучение закономерностей аномалий развития психики является необходимой задачей не только патопсихологии, но и дефектологии и детской психиатрии, именно поиск этих закономерностей, изучение причин и механизмов формирования того или иного дефекта психического развития позволяют своевременно диагностировать нарушения и искать способы их коррекции.

Спектр нарушений психического развития у детей достаточно широк, но значительно чаще встречается задержка психического развития, под которой понимается синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма, часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, быстрой пересыщаемости в интеллектуальной деятельности.

Одной из важных характеристик личности ребёнка с ЗПР является незрелость его эмоциональной сферы.

Эмоции и чувства играют существенную роль в развитии личности. У детей с ЗПР наличие в эмоциональной сфере грубых изменений способствует своеобразному психопатологическому формированию характера, новых отрицательных его качеств, резко осложняющих коррекцию психического дефекта. Вот почему изучение эмоций и чувств ребёнка с ЗПР, их формирование и воспитание имеют столь важное значение.

Как и все другие дети, дети с ЗПР на протяжении всех лет своей жизни развиваются. С.Л. Рубинштейн подчёркивал, что развитие психики – это специфика детского возраста, пробивающаяся сквозь любую, самую тяжелую патологию организма.

Незрелость эмоций и чувств обусловлена в первую очередь особенностями развития его потребностей, мотивов и интеллекта.

Н.Л. Коломинский отмечает, что ребенок с задержкой психического развития пассивен в игре, она для него не становится, как для нормального школьника, моделью приобретения социального опыта. Это объясняется тем, что у таких детей очень слабо развиты потребности в новых впечатлениях, любознательность, познавательные интересы, мало выражены побуждения к осуществлению новых видов деятельности. Их деятельность и поведение подвержены влиянию непосредственных, ситуативных побуждений. Симптомами нарушения эмоциональной сферы являются раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость, отсутствие опосредованной мотивации. В отличие от нормального школьника, у ребёнка с ЗПР не происходит формирование социальных чувств.

Незрелость в эмоциональной сфере в школьном возрасте ещё резче проявляется в школьный период, когда перед ребёнком ставятся задачи, требующей сложной и опосредованной формы деятельности.

Школьный возраст отличается рядом особенностей, которые не имеют места на равных этапах развития детей, и требуют от ребенка совершенно новых видов психической деятельности. Если в дошкольном возрасте ребёнок развивался в процессе игры и общения с окружающими, то в школе он попадает в условия обучения по твёрдой программе. Изменяется тип ведущей деятельности из игровой в учебную, перестраиваются мотивы. Основным мотивом становятся указания учителя.

Для эмоциональной сферы ребёнка с ЗПР характерны малодифференцированность, бедность переживаний, т.е. переживания детей с ЗПР примитивны и еще нет дифференцированных тонких оттенков переживаний. Вместе с тем отмечается живость эмоций у ребёнка с задержкой психического развития (приветливость, доверчивость, оживленность), наряду с поверхностью и непрочностью. Кроме того, у детей с ЗПР часто бывают неадекватные воздействиям эмоции и чувства. У одних детей наблюдается чрезмерная лёгкость и поверхностная оценка серьёзных жизненных событий. Слабость мысли, интеллекта и незрелость, примитивность мотивационно-потребностной сферы тормозят у них формирование высших чувств.

Важно отметить, что в условиях массовой школы ребенок с ЗПР впервые начинает отчетливо осознавать свою несостоятельность, которая через неуспеваемость ведет к появлению и развитию чувства неполноценности, к попыткам личной компенсации в какой-либо другой сфере, чаще – в различных формах нарушения поведения.

По особенностям учебной деятельности, характеру поведения, состоянию эмоционально-волевой сферы (явлений психической неустойчивости, аффективной возбудимости, расторможенности влечений), приводящей к школьной дезадаптации, дети с ЗПР значительно отличаются от нормально развивающихся сверстников и поэтому требуют адекватных коррекционных воздействий с целью наиболее полной компенсации дефектов развития.

Наиболее общие принципы коррекционно-педагогической работы с этой категорией детей следующие:

- осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку как на уроках общеобразовательного цикла, так и во время специальных занятий;
- предотвращать наступление утомления (чередование умственной и практической деятельности). В процессе обучения использовать только те методы, которые могут максимально активизировать познавательную деятельность детей, развивать их речь, формировать необходимые навыки учебной деятельности;
- предусмотреть в системе коррекционных мероприятий проведение подготовительных занятий (пропедевтический период) и обеспечить обогащение детей знаниями об окружающем мире;
- уделять на уроках и во внеурочное время постоянное внимание коррекции всех видов деятельности детей;
- проявлять особый педагогический такт – постоянно подмечать и поощрять малейшие успехи детей, развивать в них веру в собственные силы и возможности.

Изучение эмоций и чувств ребёнка с задержкой психического развития, правильное их формирование и воспитание, способствует формированию его характера, новых положительных свойств личности и в конечном итоге, коррекции основного психического дефекта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бодалев В.В. В мире подростка. – М., 1982.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.
3. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М., 1976.
4. Дети социального риска и их воспитание. Учебно-методическое пособие / Под науч. ред. Л.М. Шипициной. – СПб., 2003.
5. Додонов Б.И. В мире эмоций. – М., 1987.
6. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1990.
7. Изард К.Е. Эмоции человека. – М., 1980.
8. Психология (словарь) / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского – М., 1990.
9. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М., 1996.
10. Специальная психология / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева – М., 2005.

ОСНОВЫ НАУЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА, КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ ВЫГОРАНИЯ

В статье определены основы научной организации труда социального педагога, как способ профилактики профессионального выгорания.

Ключевые слова: организация труда; социальный педагог; профилактика выгорания.

Актуальность. Времени уникальный ресурс. Выступая перед старшеклассниками городских школ, я всегда предлагаю им провести такой эксперимент: открыть на мобильнике калькулятор, и сделать небольшие вычисления. Мальчики отнимают от 65 свой текущий возраст, а девочки от 75. При этом 65 – это столько лет в среднем живут мужчины в нашей стране, а 75 – столько лет живут в среднем женщины. Полученный результат – только лет жизни (в среднем им осталось....). Далее полученный результат умножаем на 365 – столько дней в остатке.... Умножив полученные дни на 24 – получим оставшийся срок жизни в часа. Эксперимент получается немного жестоким, но в то же время это прекрасный способ обратить внимание аудитории на скоротечность времени и на нашу эффективность, которая непосредственно с этим самым временем связана. Время – ограниченный ресурс, его нельзя заархивировать, накапливать или перемещать оно текуче, невосполнимо. Потерянное время, в отличие от потерянных денег, нельзя вернуть.

Синдром эмоционального выгорания непосредственно и жёстко связан с проблемой нехватки времени. Жёсткие рамки, которые выдвигает социальная работа, приводят к стрессу, расширение рабочего времени за счёт времени отдыха приводят к серьёзным нервным перегрузкам, ущемлению других сфер жизни социального педагога.

«Искусство успевать», тайм-менеджмент, управление временем – одно из самых необходимых искусств для социальных педагогов. В современном мире информация удваивается каждые 5 лет, и при этом полученные знания стремительно устаревают. Стресс от работы с людьми – не всегда позволяет правильно ориентироваться в ситуации. События происходят все быстрее.

Изложение основного материала. В нашей стране еще в 1926 году существовала Лига «Время», распространявшая передовые технологии управления временем. В то время технологии управления временем входили составной частью в понятие «научной организации труда». Тайм-

менеджмент – это *технология, позволяющая использовать невосполнимое время вашей жизни в соответствии с вашими целями и ценностями*. К наиболее распространённым технологиям относятся: гибкое или жесткое планирование, хронометраж, самомотивация, а так же такие инструменты как Outlook или бумажный блокнотик. Но в данном случае техническая сторона вопроса – вторична. Важно найти свои, «родные», жизненные цели – и распределять свое время в соответствии с ними.

У североамериканских индейцев была такая замечательная техника которая называлась «Смерть как советник». Выбрав укромное место, где его никто не побеспокоит индеец размышлял о своей жизни и смерти: «Если я умру через 10 лет, что самое важное я должен сделать? Если я умру через 5 лет – что самое важное я должен сделать в соей жизни? Если я умру через год – что самое важное я должен сделать?». Так выстраивалась иерархия жизненных ценностей данного человека.

Возвращаясь к началу статьи – можно сказать, что президента от бомжа отличает лишь то, куда они тратили своё время, что сделали приоритетом в своей жизни.

Для того, что бы понять текущее положение дел с распределением времени рекомендуется провести небольшой хронометраж – для этого на небольшом листе или в блокноте стоит через каждые 15 – 20 минут отмечать, чем именно вы занимались в течение этого времени. Вечером при подведении итогов этого небольшого эксперимента вы будете поражены тем, сколько времени за день «улетает в никуда».

Проведенное нами исследование среди учителей сельских школ показало, что практически никто из них не выстраивает ни свои жизненные приоритеты, на свою жизнь в целом. Дела по дому и по работе накапливаются с каждым днём и в связи с этим 86% респондентов отмечали, что не в состоянии справиться с нагрузками которые приводят к стрессу и эмоциональному выгоранию.

Избыток информации в современном мире приводит не только к стрессу, но и к общему утомлению и снижению мотивации.

Что же рекомендуется предпринять в связи с этим, для снижения уровня стресса?

Считается, что правильную организацию времени, направленную на снижение риска эмоционального выгорания, стоит начинать именно с организации правильного отдыха.

Как часто работники ВУЗов испытывают чувство усталости, теряют всякий вкус к любимому делу? В японском языке существует специальное слово «кароши» – «смерть от переутомления на работе».

В грамотно выстроенной системе организации времени важно не только количество времени, но и качество. Поэтому стоит задуматься о том, как организован ваш отдых, восстановление вашего энергетического ресурса.

Чаще всего отдых у современного человека складывался «стихийно». Отвлёкся на несколько минут на интересную дискуссию в интернете; позвонил знакомый – поболтал с ним; вышел покурить; закрыл глаза и помечтал; выпил чашечку кофе.

У такого «стихийного» отдыха есть ряд минусов. В первую очередь – он не ритмичен, а человек – существо биологическое, привыкшее к различным ритмам. Поэтому первый принцип, которого рекомендуют придерживаться при организации отдыха в течение рабочего дня – *ритмичность*. То есть использование небольшого *запланированного* отдыха через строго определенные промежутки времени.

Как правило, оптимальный режим – примерно 5 минут отдыха через каждый час. Возможно – 10 минут через 1.5 часа. Длительность от часа до полутора – наиболее комфортный для человека интервал непрерывной работы. Вспомните школу и ВУЗ: урок – 45 минут, «пара» – 1.5 часа.

Как бы ни был загружен ваш рабочий день, какой бы «аврал» ни царил – все равно выделите эти 5 минут в час. Инвестируйте время в эти пятиминутки отдыха, работа без них крайне неэффективна.

Следующий принцип – «Максимальное переключение» в отдыхе.

Отдыхать в течение дня нужно ритмично, пять минут в час. Но как именно вы отдыхаете в течение рабочего дня, чем наполняете эти пятиминутки, какие *сценарии отдыха* используете? Чем активнее отдых, тем он более эффективен для восстановления сил.

Чем сильнее будет переключение во время пятиминутки отдыха, тем лучше вы отдохнете и восстановите силы.

Известный советский поэт Владимир Маяковский, хорошо знавший и поддерживавший движение научной организации труда, выразил принцип максимального переключения в простом лозунге:

Товарищ, запомни правило простое,
Работаешь – сидя,
Отдыхай – стоя!

Когда вопрос о восстановлении сил можно считать решённым, стоит по подробнее разобраться с технологиями управления временем.

Шаг первый – обзор деятельности.

Для этого необходимо на один большой лист бумаги выписать все свои дела, которые нужно сделать, задачи, которые нужно решить,

проблемы, которые требуют внимания. По мере заполнения листа желательно группировать все вносимые данные по смыслу.

Следующий шаг – составление ленты времени сроком на год.

На том же или отдельном листе нарисуйте предстоящий год (от настоящего момента). Это должна быть одна прямая линия с очень грубой разбивкой (по месяцам, самое большее – по неделям). Стоит отметить на этой прямой важнейшие критические точки – события, или сроки, от которых сильно зависит результативность каких-то крупных задач. Например: успеть сдать программу по предмету до конца квартала. Также следует отметить те задачи, которые было бы удобнее всего сделать в определенное время. Например работа по сплочению первого курса в санатории «Росинка» в начале сентября. Не стоит вдаваться в подробности, главное – представить себе ситуацию в целом.

Следующий шаг – определение направлений деятельности и ценностей.

Теперь необходимо структурировать список дел, выделить основные направления деятельности. Подумайте над документом, полученным на предыдущем шаге, и разбейте все дела на 7-8 основных областей – например, «Семья», «Проект Х», «Самообразование». Если на предыдущем шаге дела были достаточно хорошо сгруппированы, просто подпишите названия этих областей другим цветом. Если нет – можно переписать список, или просто установить для каждой области свой цвет и подчеркивать соответствующие дела этим цветом. Главное здесь – понять образ деятельности, разбить его на такое количество элементов, которое можно контролировать. Теперь возможно свободно ориентироваться в своей деятельности и меньше бояться ее необъятности.

Теперь ответьте себе на вопрос: «Зачем я хочу делать то, что я хочу делать?» Что для вас наиболее ценно и ради чего вы собираетесь решать те или иные задачи? Это могут быть семья, материальный достаток, слава, служение, самосовершенствование... Здесь не важны четкие формулировки и ясная структура, главное – выразить словесно и закрепить на бумаге те базовые ценности, которыми вам хотелось бы руководствоваться в вашей деятельности. Выпишите их на отдельный лист, оставив место для основных направлений деятельности.

Следующий этап – постановка целей и задач.

Теперь нужно вернуться к списку всех дел, и выбрать из него самые важные и крупные. Затем разбить их на более мелкие дела, или задачи (сюда войдет часть оставшихся в неструктурированном списке более мелких дел). Те разбить на еще более мелкие дела, если потребуется.

Заключительный этап – расстановка приоритетов.

Просмотрите список целей и задач и отметьте их сравнительную важность и срочность. Все дела можно согласно их важности распределить в такую таблицу:

A. Важные и срочные.	B. Важные и несрочные.
C. Неважные и срочные.	D. Неважные и несрочные.

A. Важные и срочные. Нужно сделать немедленно.

B. Важные и несрочные. Самые «обиженные», наиболее ущемляемые дела, связанные с собственным развитием, обучением сотрудников, и т.п. Часто дела типа A появляются из-за пренебрежения делами типа B.

C. Неважные и срочные. Человеку свойственно путать срочность и важность: всякое срочное он автоматически считает важным. В основном именно дела «C» создают в делах атмосферу непрерывного кризис-менеджмента, аврала, суматохи. Еще классик научной организации труда Ф.У.Тейлор замечал, что на хорошо организованном предприятии все делается неторопливо, никто никуда не бежит и не суетится.

D. Неважные и несрочные. Эти дела нужно делать в последнюю очередь. Но они часто приятны и интересны, поэтому с них начинают рабочий день, убивая ими лучшие рабочие часы.

Рассматривая вопрос о расстановке приоритетов не стоит забывать правило Парето: 20% всех дел дают 80% всех результатов, и наоборот. Стоит концентрировать внимание на тех делах, которые входят в эти 20%, и именно их записывайте в важные.

Умение отделять важные дела от неважных – одно из важнейших в искусстве управления временем. Нет ничего проще этого правила, но ему сложнее всего следовать. Никакие теоретические объяснения этому не научат – пробуйте, оценивайте, задействуйте интуицию – и через некоторое время вы будете выделять важнейшее почти автоматически.

Вывод. Дела, «разбросанные» по таблице важности-срочности, полезно держать перед глазами, составляя план на год и на неделю. Когда план на год и неделю будет составлен, остаётся только следовать ему, стремясь максимально точно укладываться в отведённые (с учётом того же самого хронометража) сроки. Таким образом, профессиональная деятельность и личная жизнь приходят в состояние гармонии и комфорта, что приводит к сглаживанию синдрома эмоционального выгорания, повышению производительности интеллектуального труда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архангельский Г. А. : Тайм-драйв. Как успевать жить и работать. М., 2013.
2. Горбачев А. Г. Тайм-менеджмент в два счета. – СПб., 2009.
3. Зайверт Л. Ваше время в ваших руках. – М., 2010.

О. Зозуля

КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа
м. Суми, Сумської області

ЗАТРИМКА ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ОДНА З ФОРМ ДИЗОНТОГЕНЕЗУ

У статті висвітлюються питання затримки психічного розвитку, як однієї з форм дизонтогенезу

Ключові слова: затримка психічного розвитку (ЗПР); ЗПР конституціонального походження; ЗПР соматогенного походження; ЗПР психогенного походження; ЗПР церебрально-органічного генезу; гармонійний психічний і психофізичний інфантилізм.

Актуальність. На даному етапі розвитку і становлення вітчизняної освіти діти із затримкою психічного розвитку є майже в усіх групах дитячих дошкільних закладів, у кожному класі початкової школи. Проте, для точнішого уявлення масштабів відповідної корекційної допомоги даній категорії дітей педагогу необхідне знання здійснення їх моніторингу серед інших учнів дитячого колективу.

Тому **метою** нашої роботи є розгляд основних класифікацій дітей з ЗПР.

Відповідно до мети нами було поставлено такі завдання:

1. Розкриття поняття «затримка психічного розвитку».
2. Класифікація «затримки психічного розвитку» за К. С. Лебединською.
3. Обґрунтування необхідності створення спеціальних умов виховання та навчання дітей даної категорії.

Виклад основного матеріалу. Затримка психічного розвитку є однієї з найбільш розповсюджених форм психічної патології дитячого віку. Частіше вона виявляється з початком навчання дитини в підготовчій групі дитячого саду або в школі, особливо у віці 7-10 років, оскільки цей віковий період забезпечує великі діагностичні можливості.

Поняття «затримка психічного розвитку» є психолого-педагогічним і характеризує, насамперед, відставання в розвитку психічної діяльності дитини. Причини такого відставання можна розділити на 2 групи: медико біологічні та соціально-психологічні причини.

Основною біологічною причиною, на думку більшості дослідників (И.Ф. Марковская, М.Н. Фишман і ін.), є мінімальні органічні ураження головного мозку, що можуть бути вродженими і виникати в пренатальному (особливо при токсикозах у першій половині вагітності), перинатальному (родові травми, асфіксія плоду), а також постнатальному періоді життя дитини. Коло соціально-психологічних факторів, які прямо або побічно впливають на затримку психічного розвитку дитини, широкий. До них відносяться наступні: рання депривація, неприйняття дитини, алкоголізм і наркоманія батьків, несприятлива екологія, а також різні варіанти неправильного виховання, фактор неповної родини, низький освітній рівень батьків. Несприятливі соціальні фактори збільшують відставання в розвитку, але не представляють єдину або головну причину ЗПР.

Як уже було відзначено, під терміном «затримка розвитку» розуміють синдроми тимчасового відставання розвитку психіки в цілому або окремих її функціях (моторних, сенсорних, мовних, емоційно-вольових).

У практиці роботи з дітьми з затримкою психічного розвитку більш широко використовується класифікація К.С. Лебединської (1982), розроблена на основі епілопатогенетичного підходу. У відповідності до даної класифікації розрізняють чотири основних варіанта затримки психічного розвитку:

1. Затримка психічного розвитку конституційного походження – гармонійний психічний та психофізіологічний інфантилізм. При даному варіанті на перший план в структурі дефекту виступають риси емоційної та особистої незрілості. Інфантильність психіки часто поєднується з інфантильним типом будови тіла, з «дитячістю» міміки, моторики, перевагою емоційних реакцій в поведінці. Такі діти проявляють творчість в грі, ця діяльність для них більш приваблива, ніж навчальна. Навчатися вони не люблять і не хочуть. Ці всі особливості ускладнюють соціальну та шкільну адаптацію.

2. Затримка психічного розвитку соматогенного генезу. Виникає в дітей з хронічними соматичними захворюваннями серця, нирок, ендокринної системи та іншими.

Дітей характеризують явища стійкої фізичної та психічної астенії, що призводить до зниження працездатності та формуванню таких рис особистості як боязливість, сором'язливість, несміливість. Діти зростають в умовах обмежень та заборон, звужується коло спілкування, недостатньо поповнюється запас знань та уявлень про оточуючий світ. Нерідко виникає вторинна інфантилізація, формуються риси емоційно-особистісної

незрілості, що поряд з зниженням працездатності та підвищеної втомлюваності не дозволяє дитині досягти рівня вікового розвитку.

3. Затримка психічного розвитку психогенного генезу. При ранньому виникненні та довготривалому впливові психотравмуючих факторів можуть виникнути стійкі порушення в нервово-психічній сфері дитини, що призводить до невротичних та неврозоподібних порушень, патологічного розвитку особистості за нестійким типом: у дитини переважають імпульсивні реакції, невміння гальмувати свої емоції. В умовах гіперопіки формуються егоцентричні установки, нездатність до вольових зусиль, до праці.

У психотравмуючих умовах виникає невротичний розвиток особистості. У одних дітей при цьому спостерігається негативізм та істеричні прояви, у інших – боязливість, сором'язливість, страхи, мутизм. При даному варіанті затримки психічного розвитку на перший план виступають порушення емоційно-вольової сфери, зниження працездатності, несформованість регуляції поведінки.

4. Затримка психічного розвитку церебрально-органічного генезу. При цьому варіанті затримки психічного розвитку поєднуються риси незрілості та різної ступені ураження ряду психічних функцій.

У клініко-психологічній структурі кожного з перерахованих варіантів затримки психічного розвитку є специфічне поєднання незрілості емоційної і інтелектуальної сфери.

При затримці психічного розвитку конституційного походження (гармонійний психічний і психофізичний інфантилізм, за визначенням Лорена і Ласега) інфантильність психіки часто відповідає інфантильний тип статури з дитячою пластичністю міміки і моторики. Емоційна сфера цих дітей ніби знаходиться на ранньому ступені розвитку, відповідаючи психічному складу дитини молодшого віку: з яскравістю і жвавістю емоцій, переважанням емоційних реакцій в поведінці ігрових інтересів, навіюваності і недостатній самостійності. Ці діти невтомні в грі, в якій проявляють багато творчості і вигадки і в той же час швидко пересичуються інтелектуальною діяльністю. Тому в першому класі школи у них іноді виникають труднощі, пов'язані як з незначною спрямованістю на тривалу інтелектуальну діяльність (на заняттях вони мають бажання грати), так і невмінням підкорятися правилам дисципліни (Т.А. Власова, М.С. Певзнер). Ця «гармонійність» психічної зовнішності іноді порушується в шкільному і дорослому віці, оскільки незрілість емоційної сфери утрудняє соціальну адаптацію. Несприятливі умови життя можуть сприяти патологічному

формуванню особи за нестійким типом (Р.Е. Сухарева, Р. Штутте, В.У. Ковальов).

При так званій соматогенній затримці психічного розвитку емоційна незрілість, обумовлена тривалими, нерідко хронічними захворюваннями, вадами розвитку серця тощо. Хронічна фізична і психічна астения гальмують розвиток активних форм діяльності, сприяють формуванню таких рис особи, як боязкість, невпевненість у власних силах.

Затримка психічного розвитку психогенного походження пов'язана з несприятливими умовами виховання. Соціальний генез цієї аномалії розвитку не виключає її патологічного характеру. Як відомо, при ранньому виникненні і тривалій дії психотравмуючого чинника можуть виникнути стійкі порушення нервово-психічної сфери дитини, що обумовлюють патологічний розвиток його особистості.

Так, в умовах бездоглядності може формуватися патологічний розвиток особи із затримкою психічного розвитку за типом психічної нестійкості: невміння гальмувати свої емоції і бажання, імпульсність, відсутність відчуття обов'язку і відповідальності. В умовах гіперопіки психогенна затримка емоційного розвитку виявляється у формуванні егоцентричних установок, нездатності до вольового зусилля, праці.

У психотравмуючих умовах виховання, де переважають жорстокість або груба авторитарність, нерідко формується невротичний розвиток особи, при якому затримка психічного розвитку виявлятиметься у відсутності ініціативи і самостійності, боязкості.

Затримка психічного розвитку церебрально-органічного генезу має найбільшу значущість для спеціальної психології, зважаючи на вираженість проявів і необхідність спеціальних заходів психолого-педагогічної корекції.

Як показали спеціальні експериментально-психологічні дослідження Н.Л. Білопольської, у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку гра за правилами складалася з окремих, мало пов'язаних між собою фрагментів. Ускладнення правил гри, їх інтелектуалізація часто приводили до її фактичного розпаду. Навчальна ситуація інфантильно сприймалася цими дітьми головним чином, своєю оцінною стороною. При виконанні експериментальних навчальних завдань дії учнів визначалися не об'єктивним змістом завдання, а переважно реакцією на поведінку експериментатора, його міміку, жести, інтонації голосу. Процес виконання завдань часто переривався питаннями про передбачувану оцінку. Отримавши позитивну оцінку (у експерименті ставилися тільки відмінні і хороші оцінки), діти раділи, деякі просили

написати їх оцінку на окремому листку, щоб можна було показати вчителю і одноліткам. У прагненні до позитивної оцінки вони вибирали найбільш легкі завдання, що характеризуються експериментатором як завдання для найменших. Найпривабливішими були завдання, які пропонувалися в ігровій формі.

Усі ці численні знання про дитину і дають можливість поставити діагноз і рекомендувати їй відповідні умови навчання і виховання. Вивчення дітей із затримкою психічного розвитку, спостереження за успішністю їх навчання показує, що ці діти неоднакові як за поєднанням, так і за вираженістю певних недоліків, за можливостями їх подолання.

Висновок. Навчання та виховання дітей з ЗПР вимагає специфічної корекційної спрямованості. Найзагальніші правила та принципи цієї роботи зводяться до наступного: здійснення індивідуального підходу до кожної дитини у всіх видах діяльності; використання методів, які максимально активізують пізнавальну діяльність дітей, розвивати їх мовлення й навички навчальної діяльності; запобігання виникненню стомлення дітей; розвиток у дітей віри у власні сили та можливості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання : Навчальний посібник для педагогів та шкільних психологів / Т. Ляшенко, Н. Бастун, Т. Сак. – К. : ІЗМН, 1997. – 128 С.
2. Корекційна педагогіка. – 2008. – № 2. – С. 31-34.
3. Сак Т. Особливості мотиваційного компонента учбової діяльності учнів із затримкою психічного розвитку / Т. Сак // Дефектологія. – 2004. – № 4. – С. 7-10.

В. А. Калашникова

Северо-Кавказский федеральный университет
Кандидат педагогических наук

РОДИТЕЛЬ И РЕБЕНОК: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

В статье выделены и проанализированы такие формы семейного общения, в которых отчетливо проявляется обоюдный вклад и родителей и ребенка в инициацию и поддержание стиля взаимодействия, результирующего в формирование поведения, характерологических особенностей и самосознания ребенка.

Ключевые слова: ребенок, родитель, семья, детско-родительские отношения.

Проблемы, которые возникают в семейной жизни и отражаются на ее качестве, на прочности брака и эффективности семейного воспитания, связаны не только с экономическими факторами, производственной занятостью женщин, урбанизацией жизни большей части населения. Внутри любой группы людей, выделенной по социально-демографическим критериям, будь то сельские или городские жители, молодежь или люди

пожилого возраста, инженеры или учителя, можно встретить тех, кто успешно справляется с возникающими в семейной жизни проблемами и трудностями, и тех, кто не сумел с ними справиться и чья семейная жизнь оказалась недостаточно удовлетворительной.

Существенный вклад в развитие проблемы влияния поведения и отношений родителей на поведение ребенка внесла Л. Беньямин. Разработанная ею и хорошо экспериментально обоснованная модель взаимоотношений в диаде «родитель – ребенок» позволяет не только характеризовать поведение каждого из них, но и учитывать наличествующий тип взаимоотношений. Согласно этой модели, связь между поведением родителей и поведением ребенка не однозначна: ребенок может реагировать на одно и то же поведение родителей, по крайней мере, двумя способами. Так, он может отвечать на родительское поведение «дополнительно», т.е. инициативой на предоставление самостоятельности, бегством на преследование, но он может отвечать на родительское поведение и «защитно», – например, в ответ на отвержение ребенок может пытаться вести себя с родителями так, как будто те любят его и внимательны к нему, и тем самым как бы приглашать родителей изменить их поведение по отношению к нему.

Нередко встречаются ситуации, когда верно и то и другое, тем более, что неблагополучие, неуверенность в себе, неадекватность позиции самого родителя – это всегда основания для того, чтобы у ребенка в жизни также были трудности и проблемы. Но поскольку реальным клиентом, обратившимся за консультацией, все же является родитель, основное внимание консультанта всегда должно быть направлено на то, чтобы помочь ему разобраться в собственных страхах и проблемах, понять, насколько уместны и целесообразны переживания за ребенка.

За страхами и переживаниями родителя, за жалобами на отсутствие контакта чаще всего кроется гипердоминантная, опекающая позиция родителя по отношению к ребенку, стремление руководить, советовать, рекомендовать без понимания истинных потребностей ребенка. В этом случае особенности поведения ребенка, лежащие в основе жалоб – невнимательность, резкость, скрытность, есть способы борьбы за собственную независимость, попытки избежать гиперопеки. Таким гиперопекающим родителям свойственно либо не замечать доминантности собственного поведения, либо воспринимать его как нечто нормальное и естественное: «Я же хочу ему только добра», «Я же лучше знаю, как надо поступать в таких ситуациях».

Родители и другие взрослые могут воздействовать на формирование «Я-образа» и самоуважение ребенка, не только внушая ему свой собственный образ ребенка и свое отношение к нему, но и «вооружая» ребенка конкретными оценками и стандартами выполнения тех или иных действий, частными и более общими целями, к которым стоит стремиться, идеалами и эталонами, на которые стоит равняться, планами, которые необходимо реализовывать. Если эти цели, планы, стандарты и оценки реалистичны, то, достигая цели, реализуя планы, удовлетворяя стандартам, ребенок или подросток, так же как впоследствии и взрослый, повышает самоуважение и формирует позитивный «Я-образ», если же планы и цели нереалистичны, стандарты и требования завышены, т.е. то и другое превышает возможности и силы субъекта, то неуспех приводит к потере веры в себя, потере самоуважения.

Обычно в ситуации гиперопеки у родителя есть требования, предъявляемые практически ежедневно, и именно они, как правило, лежат в основе конфликтов и ссор, которые вспыхивают, стоит только прозвучать этим «магическим» словам. Подобные требования могут быть связаны как с какими-то социальными задачами, стоящими перед взрослыми детьми («Когда ты начнешь готовиться в институт?», «Все твои однокурсники давно уже защитили диссертации»), так и с повседневными домашними ситуациями («Перестань баловать ребенка!», «Не разговаривай долго по телефону!», «Почему ты постоянно всюду опаздываешь», «Немедленно помой за собой посуду!»).

Оценка собственной позиции как проявления гиперопеки – один из основных проблем в семейном воспитании. Но для того чтобы что-то изменилось и проблема была решена, этого недостаточно – необходимо пересмотреть совместно по крайней мере три уже упоминавшихся выше момента: его позицию по отношению к ребенку, тактику повседневного поведения, а также его представление о собственном ребенке, образ того, каков он.

Прежде всего следует поставить под сомнение правомочность и целесообразность позиции всезнающего учителя, которую занимает родитель, а также то, что, втолковывая нечто ежедневно двадцати-, тридцати-, а то и сорокалетнему «ребенку», можно добиться какого-либо позитивного результата. Иногда достаточно задать клиенту вопрос: «А вы уверены в том, что вашему ребенку именно это необходимо?» или «Как вы думаете, если все, что вы говорите, абсолютно правильно, почему он вас не слушает?» Подобные проблемы часто бывают связаны с разницей в

представлениях о жизни, о ее нормах и ценностях у родителей и ребенка, с уверенностью в своей правоте и неумением или нежеланием с этой «правотой» расстаться. Часто гиперопекающим, сверхдоминантным родителем обсуждение особенностей его взглядов не нужно, да и невозможно – слишком далеки бывают эти клиенты от понимания относительности собственных жизненных принципов. Нельзя не забывать роль «школы» в воспитании здоровой личности. Вопрос о соотношении семейного и школьного воспитания, о роли и месте того и другого в жизни отдельного человека и целого государства, это вопрос не только педагогический, но и философский. Философы решают его как государственники, т.е. защищают общественногосударственную линию в области воспитания. Большинство же педагогов, осознавая и понимая роль и значение государственных воспитательных институтов в жизни общества, решающую роль в воспитании личности отводит семье.

Явное предпочтение семье перед школой отдавал выдающийся швейцарский педагог И. Песталоцци. «Единственно прочной основой, – писал он, – на которой мы должны строить образование народа, национальную культуру и помощь бедным, являются материнское и отцовское сердца... Святыня семейного очага является тем местом, где сама природа направляет, осуществляет и обеспечивает равновесие в развитии человеческих сил. Именно сюда должно быть направлено воздействие искусства воспитания...». Общественные воспитательные учреждения, считал Песталоцци, должны строиться по типу семьи, на началах искренней, родительской любви учителя к детям и бережного подхода к ним.

В комплексе – семья – школа – общество – ведущее место, по его мнению, принадлежит семье. Школа есть продолжение воспитательной деятельности семьи во всех отношениях.

Таким образом, современная семья испытывает значительные трудности в воспитании детей, преодолеть которые было бы возможно в процессе её взаимодействия с общественно-государственными воспитательными институтами. Однако ни со стороны этих институтов, ни со стороны семьи пока не наблюдается активного движения к тесному сотрудничеству и партнёрству, что отрицательно сказывается на формировании личности.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье раскрываются прикладные вопросы формирования навыков социально – бытовой ориентировки младших школьников с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, социально – бытовая ориентировка; социально-гигиенические навыки.

Воспитание гигиенических навыков имеет значение не только для успешности социализации младших школьников с ЗПР, но и для их здоровья.

Основой полноценного развития ребенка младшего школьного возраста является приобщение его к основам здорового образа жизни. В приобщении детей к здоровому образу жизни важное значение приобретает освоение младшими школьниками основ культуры и гигиены.

В связи с этим особую **актуальность** приобретает образование, имеющее своей целью обеспечить формирование у данной категории учащихся, различных навыков социально – бытовой ориентации, позволяющих вести независимый социально и материально-достаточный для человека образ жизни.

Проблемой настоящего исследования является оптимизация условий формирования гигиенических навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Цель статьи – изучение проблемы формирования навыков социально – бытовой ориентировки у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Объект исследования – особенности навыков социально – бытовой ориентировки у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Предмет исследования – пути и способы оптимизации навыков социально – бытовой ориентации у детей младшего школьного возраста .

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются его основные задачи:

- дать психолого-педагогическую характеристику детей младшего школьного возраста с ЗПР.

– определить основные особенности формирования навыков социально – бытовой ориентировки у детей младшего школьного возраста с ЗПР;

– организовать и провести эмпирическое исследование оптимизации навыков социально – бытовой ориентировки у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

В основу исследования была положена следующая гипотеза: формирование и развитие навыков социально – бытовой ориентации у детей младшего школьного возраста с ЗПР – это педагогически управляемый процесс, эффективность которого зависит от направленности и содержательного наполнения специально разработанной системы занятий.

Для решения поставленных задач использовались взаимодополняющие методы исследования: беседа, наблюдение, анализ результатов деятельности, взаимо – и самооценка, теоретический анализ психолого-педагогических исследований, диагностический эксперимент, методы статистической обработки экспериментальных данных.

Базой нашего экспериментального исследования стала МОУ школа №37 г. Курска .

Изложение основного материала. Целью нашей экспериментальной работы стало исследование уровня сформированности социально – гигиенических навыков у учащихся младших классов с ЗПР.

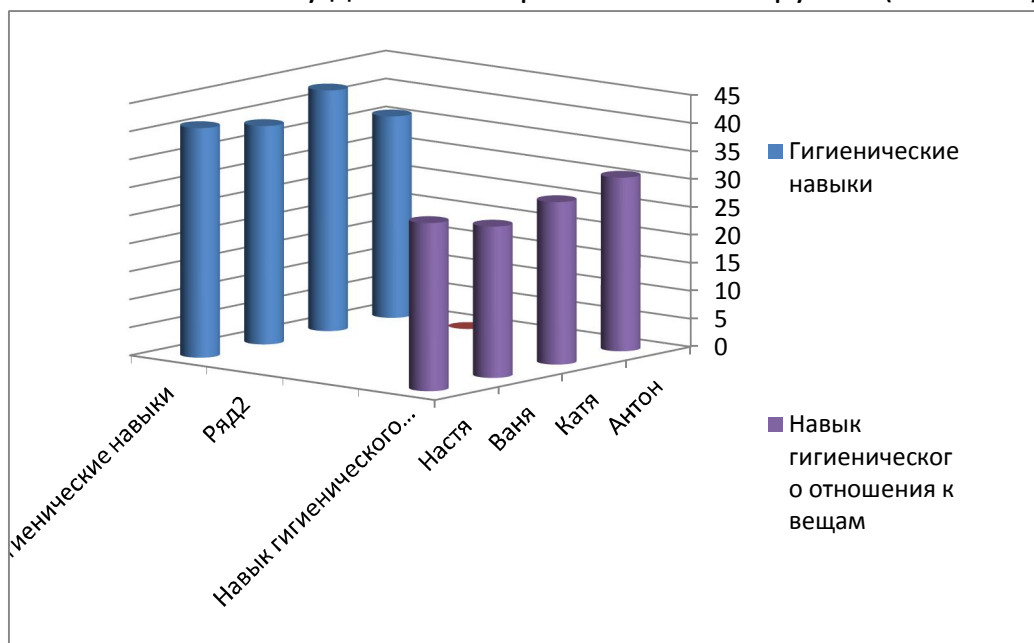
Для определения уровня сформированности социально – гигиенических навыков мы вели наблюдение за работой учителя и детьми экспериментальной группы в течение 3-х дней. Наблюдение проводилось по определённой схеме [5].

Схема наблюдения за детьми

Имя, фамилия ребенка	Сформированность гигиенических навыков (в баллах)	Кол-во баллов	Сформированность навыка ухода за своими вещами (в баллах)	Кол-во баллов	Уровень сформированности навыка общения со взрослыми и сверстниками

Результаты констатирующего эксперимента

Диаграмма. 1 Показатели сформированности социально-гигиенических навыков у детей экспериментальной группы (в баллах).



По результатам констатирующего эксперимента мы составили диаграмму (Диаграмма1) из которой видно формирование каких навыков вызывает наибольшее затруднение.

На формирующем этапе экспериментальной работы нами была разработана и апробирована система специальных занятий, направленных на развитие социально – гигиенических навыков младших школьников с ЗПР.

Особое внимание мы обращали на:

- умение ориентироваться в окружающей действительности,
- умение организовывать свой досуг,
- способность позаботиться о себе в отсутствии взрослых,
- соблюдение гигиенических норм и правил.

Система занятий является коррекционно-развивающей, предполагает 2 этапа работы и реализуется на протяжении 2 месяцев.

Основные требования, которые мы предъявляли к формированию знаний и умений по социально – бытовой ориентировки мы предлагаем рассмотреть на примере тем: «Личная гигиена» и «Навык культуры деятельности; бережное отношение к вещам».

Личная гигиена

Все учащиеся должны иметь представление о необходимости соблюдения правил личной гигиены для сохранения и укрепления здоровья, профилактики заболеваний.

Содержание занятия и место его проведения	Методы и приемы работы	Тактика поведения педагога
Правила личной гигиены (помещение для занятий)	Беседа, демонстрация учебных диафильмов: «Мойдодыр», «Чистюля», рассматривание иллюстраций сюжетных картинок, игры: «Правильно-неправильно», «Знайка-Незнайка», «Мама и ребенок», «Верю-неверю» и др.	Побуждение к речевой деятельности, показу, сопряженная речь, эмоц. поддержка, поощрение
Уход за лицом, руками, ногами (умывальник в помещении для занятий, ванная комната в квартире)	Практические работы: выполнение утреннего и вечернего туалета, чистка зубов, мытье головы. Упражнение подражательного характера. Игры-наблюдения. Игры-соревнования. Совместное со взрослым выполнение действий.	Своевременная помощь, доверие к ребенку. Сопряженная деятельность. Регистрация успехов воспитанника. Информирование родителей об успехах ребенка
Уход за зубами	Поэтапное выполнение по речевой инструкции. Имитация действий в правильной последовательности. Ролевые игры. Посещение стоматологической поликлиники	То же
Уход за волосами	Посещение парикмахерской	То же

Навык культуры деятельности; бережное отношение к вещам

Основные требования к знаниям и умениям по теме «Навык гигиены деятельности; бережное отношение к вещам»

Учащиеся должны иметь представление о том, для чего нужно содержать в чистоте и порядке одежду и обувь. Для чего необходимо готовить своё место перед занятиями, правила гигиены на учебном месте.

Содержание занятия и место его проведения	Методы и приемы работы	Тактика поведения педагога
Правила обращения с книгой: береги книгу: не пачкай её, не заминай страницы, правильно их перелистывай, не смачивай палец слюной. Не играй с книгой, она от этого портится; после того как посмотрел и почитал книгу, не забудь положить её на место; правильно храни книгу, в специально отведенном для	Беседа, демонстрация учебных диафильмов: «рассматривание иллюстраций в книгах игры: «В гостях у книжки», «Знайка-Незнайка», и др.	Побуждение к речевой деятельности, показу, сопряженная речь, эмоц. поддержка, поощрение

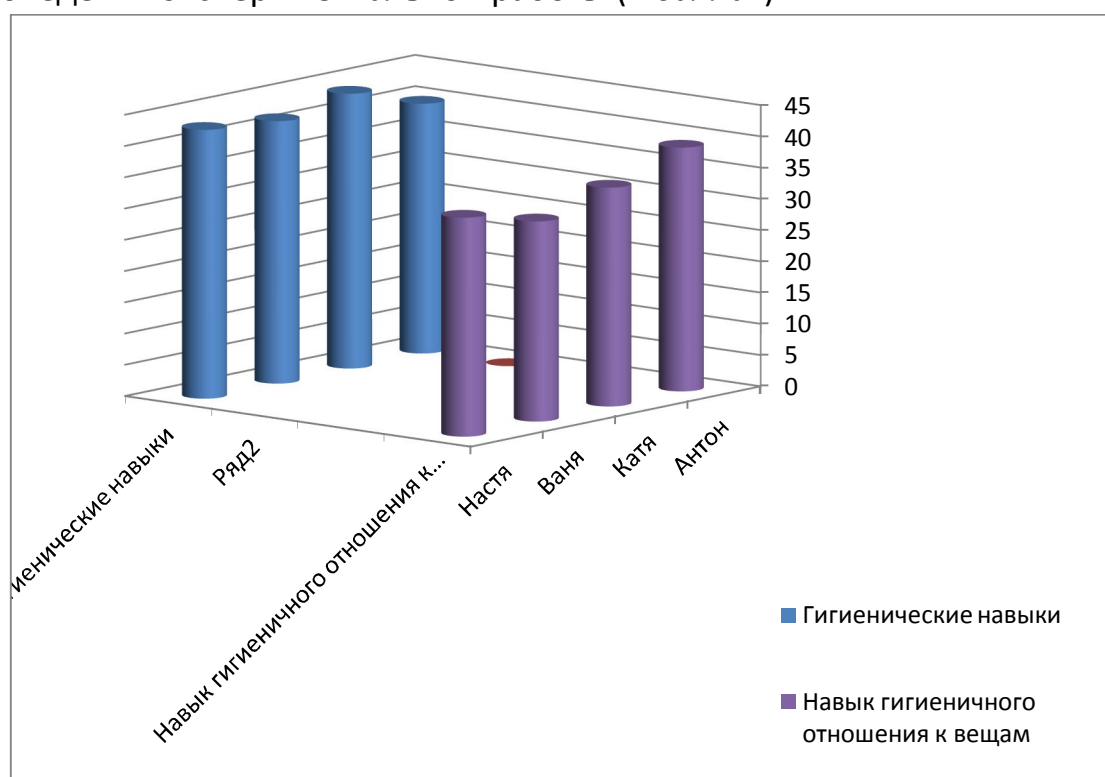
неё месте – в книжном шкафу, портфеле или на полке; если заметил, что книга не в порядке, почини её сам или с помощью взрослого.		
Уход за своими вещами. Виды одежды и головных уборов, их значение	Практические работы: чистка, сушка повседневной и легкой верхней одежды	Подбор посильных видов деятельности для каждого ученика: - опора на сформированные навыки; - поощрение на всех этапах работы даже за незначительный успех
Правила подготовки себя и рабочего места к началу занятий прежде чем начать занятия, любое дело, подумай, что для этого потребуется; определи заранее, где удобнее играть или заниматься, чтобы ты не мешал другим, и тебя не отвлекали; подготовь заранее место, расположи на нем все необходимое так, чтобы все было под рукой; проверь свой внешний вид, не приступай к делу, пока не приведешь себя в порядок; твои дела не должны вносить беспорядок в классную комнату; не оставляй дело незаконченным; не берись за новое дело, не завершив старое; убери за собой все, чем ты пользовался и занимался, каждой вещи свое место, чем ты пользовался, оставляй в полном порядке, пусть все игрушки, книги, пособия будут в состоянии готовности; не забудь привести и себя в порядок – вымыть руки, разложить всё на место.	Поэтапное выполнение по речевой инструкции. Имитация действий в правильной последовательности. Ролевые игры.	Формирование положительной мотивации деятельности воспитанников. Совместная работа индивидуально и в группе. Поощрение-демонстрация работ учащихся в группе.. Поддержка инициативы самостоятельности в работе. Обучение последовательности работы по картинному плану, опорам

Уборка классной комнаты Ежедневная и еженедельная уборка помещения. Уборочный инвентарь	Практические работы:- повседневная уборка квартиры, учебной комнаты (сухая и влажная)- уход за полом в зависимости от покрытия: паркет, линолеум, дощатый пол- чистка мягкой мебели, открытие окон весной, пользование бытовыми приборами (чайник, утюг, фритюрница, гриль и пр.) Моделирование ситуаций. Сюжетно-ролевые игры.	Формирование положительной мотивации деятельности воспитанников. Совместная работа индивидуально и в группе. Поощрение- демонстрация работ учащихся в группе. Поддержка инициативы самостоятельности в работе. Обучение последовательности работы по картинному плану, опорам
---	---	---

Процесс опытной работы по формированию гигиенических навыков учащихся выявил основные трудности, свойственные большинству таких детей. В первую очередь это недостаточный уровень внимания при проведении инструктажа для выполнения того или иного задания.

Динамика уровня сформированности культурно – гигиенических навыков учащихся в процессе экспериментальной работы.

Диаграмма. 2 Показатели сформированности навыков у детей после проведения экспериментальной работы (в баллах).



После завершения опытно-экспериментальной работы мы вторично исследовали уровень социально – гигиенических навыков учащихся по тем же критериям.

Анализ полученных результатов показал, что уровень сформированности социально – гигиенических навыков у детей в процессе эксперимента значительно повысился.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аветисян Л.Р., Кочарова Г. Изучение влияния повышенной учебной нагрузки на состояние здоровья учащихся // Гигиена и санитария. –2001. – № 1.- С. 48-49.
2. Бодалев А.А. Межличностное общение и определяющие его факторы/Общение и формирование личности школьника // Под ред. А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевского. – М.,2007.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М. : Просвещение, 2008.
4. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики / Под ред. В. А. Сластенина. – М : Академия, 2002.
5. Гуровец Г.В., Ленок Я.Л. Коррекционно-развивающие игры как метод обучения в специальной педагогике. // Дефектология. –2006. – № 2. – С-45-56.
6. Джидарьян И.А. Психология общения и развития личности // Психология формирования и развития личности. – М, 2001.

М. В. Кісліцина

НПУ імені М.П. Драгоманова

Науковий керівник – доктор педагогічних наук,

професор, дійсний член НАПН України **В. І. Бондар**

ЗВ'ЯЗОК ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ЕМПАТІЙНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

У статті обговорюються результати емпіричного дослідження зв'язку емпатійності та професійного вигорання педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів. У ході дослідження були виявлені значимі зв'язки емпатійності з окремими компонентами професійного вигорання.

Ключові слова: емпатії, емпатійність, професійне вигорання.

Актуальність дослідження. Останніми роками у вітчизняній та зарубіжній психології проводяться багаточисельні дослідження, пов'язані з феноменом професійного вигорання. Більшість науковців визначають професійне вигорання як стан фізичного, емоційного та розумового виснаження, що проявляється в професіях соціальної сфери. Складовими професійного вигорання є емоційне виснаження, деперсоналізація (цинізм) та редукція особистих досягнень. Під емоційним виснаженням розуміється почуття емоційної спустошеності та втоми, що викликане роботою. Деперсоналізація передбачає цинічне ставлення до праці та об'єктів своєї праці. Редукція особистих досягнень – виникнення у працівників почуття некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення неспіху в ній.

Серед професій, що мають високий ризик виникнення професійного вигорання одне з перших місць займає професія педагога [2; 5; 7]. Раніше проведені нами дослідження свідчать про те, що вчителі загальноосвітніх закладів для розумово відсталих учнів у порівнянні з їх колегами з масових шкіл більш схильні до професійного вигорання [4]. Тому питання детермінант виникнення професійного вигорання у зазначеної групи фахівців потребують ретельного дослідження. Найбільш перспективним ми вбачаємо пошук індивідуально-психологічних факторів, які детермінують професійне вигорання педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів.

Виклад основного матеріалу. Емпатія займає одне з ведучих місць в структурі професійно важливих якостей як педагога масової школи так і, особливо, педагога ЗНЗ для розумово відсталих учнів (Р. Агавелян, Н. Афанасьєв, С. Борисенко, Д. Даудова, А. Мудрик, С. Русінова І. Юсупов та ін.).

Емпатія – проникнення в переживання іншої людини або групи людей, усвідомлення та розуміння специфічних особливостей її (їх) емоційного стану. Ю.Менджерицька [6] розглядає емпатію як трьохкомпонентну соціально-психологічну властивість особистостіщо включає наступні здібності:

1) здібність до емоційного реагування та відгуку на переживання іншої людини;

2) здібність до розуміння та розпізнавання стану партнера по спілкуванню, уявному переміщенню в його думки, почуття або дії;

3) здібність до вибору і використання адекватних способів і прийомів вербальної і невербальної взаємодії, що виявляються в альтруїстичній, сприяючій поведінці по відношенню до іншого суб'єкта.

Серед функцій емпатійності у міжособистісному спілкуванні виділяють сприяння адекватному розумінню партнерами один одного; регуляцію взаємодії; забезпечення вибору способів поведінки, відповідних актуальному емоційному стану суб'єктів; стримування власних агресивних проявів; сприяння взаємному саморозкриттю; захист від інтенсивних переживань або негативного ставлення партнера; збагачення емоційного досвіду; відновлення і підтримка власного психологічного здоров'я і ін. [6]

Аналіз нечисленних досліджень взаємозв'язку емпатії та професійного вигорання дає суперечливе уявлення з даної проблеми. Деякі дослідники [2; 7; 8] вказують на негативні кореляції між рівнем емпатійних здібностей та показниками вигорання. Зокрема, під час дослідження лікарів-хірургів і медичних сестер хірургічного відділення

дослідниками отримані негативні кореляції між рівнем емпатійних здібностей і показниками професійного вигорання (емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією особистих досягнень). Найбільш сильний зв'язок був виявлений між емпатійністю та редукцією персональних досягнень: чим вище перший показник, тим менше схильність занижувати значущість результатів своєї діяльності, більше упевненість в самоефективності [2]. Такі ж результати отримали дослідники з Каліфорнії Branin J. та Griemel E. під час проведення тренінгу емпатійного спілкування для зменшення ступеня вигорання з медсестрами домів сестринського догляду [8]. В той же час окремі автори вважають, що надлишкове емпатійне залучення у переживання клієнта призводить до емоційних перевантажень, емоційного та фізичного виснаження [3].

Осягнення визначеності щодо взаємозв'язків професійного вигорання та емпатійності дозволить розробити програму попередження професійного вигорання серед педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів.

Метою нашого дослідження стало виявлення взаємозв'язку емпатійності та професійного вигорання у педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів.

Задачі дослідження:

- визначити рівень розвитку емпатійності та професійного вигорання педагогічних працівників спеціальних ЗНЗ;
- виявити зв'язок емпатійності з трьома компонентами професійного вигорання у зазначеної групи фахівців.

Для вивчення емпатійності педагогічних працівників спеціальних ЗНЗ здійснювалось ми обрали «Тест-опитувальник здібності до емпатії» А. Мехрабиана та М. Епштейна (Mehrabian, Epstein, 1972), адаптований Ю.Орловим та Ю. Ємельяновим.

Діагностика професійного вигорання здійснювалась за допомогою методики MBI С.Maslach, адаптованою Н. Водоп'яною, яка дозволяє дослідити три головні компоненти професійного вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень [2].

Для виявлення статистично значущих відмінностей між різними групами педагогічних працівників, використовувався критерій χ^2 .

Дослідження проводилося на виборці педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів (6 шкіл та шкіл-інтернатів) для розумово відсталих учнів міста Сум та Сумської області, загальний об'єм якої склав 157 чоловік (104 вчителів та 53 вихователів). Вік респондентів

складав від 20 до 64 років (середній вік – 40,3 роки), стаж роботи – від 4 місяців до 46 років (середній стаж роботи – 17,9). Серед респондентів було 85% жінок та 15% чоловіків.

Результати дослідження емпатійності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Рівень розвитку емпатійності
педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів (у %)**

	Низький рівень емпатійності	Середній рівень емпатійності	Високий рівень емпатійності
Жінки	45,3	47,9	6,8
Чоловіки	19,0	52,4	28,6
Разом	41,3	48,6	10,1

Оцінюючи результати дослідження, необхідно прийняти до уваги дослідження Р. Агавеляна [1], яким доведено, що без вираженої емпатії спеціаліст-дефектолог не тільки не може бачити світ очима аномальної дитини, але й не може підвести її до процесу самовираження, без чого навчання та міжособистісні стосунки для учня часто стають тягарем та призводять до викривлень адаптації в соціумі.

Не ставлячи під сумнів пріоритетність знань педагога-дефектолога, хочеться відмітити, що у дітей ведуче місце зазвичай займає педагог відкритий, здібний співчувати, добрий та уважний до інших. Саме ці якості особистості допомагають педагогу спеціального закладу адекватно сприймати розумово відсталого учня як особистість в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

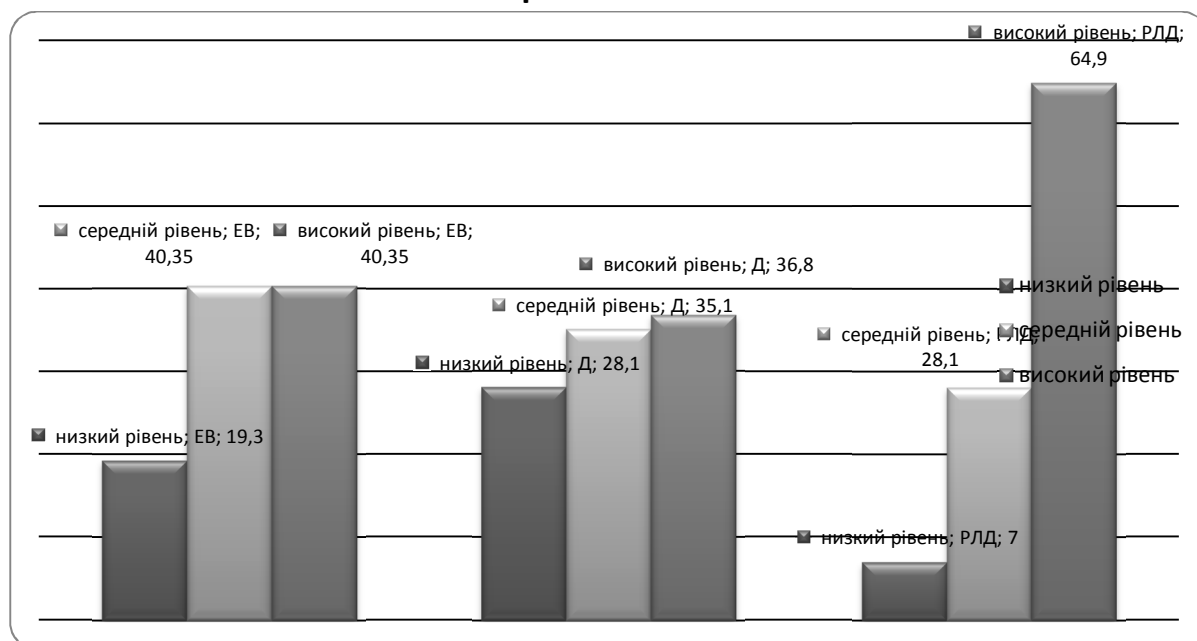
Цікаві результати відносно зв'язку емпатійності та статі. Статистична перевірка за допомогою χ^2 -критерія показує наявність достовірних відмінностей ($p \leq 0,05$) між рівнями емпатійності педагогів-чоловіків та педагогів-жінок. Найчастіше в літературі зустрічаються дані про те, що емпатійність більше виражена у педагогів-жінок (Є. Ільїн, 2012). Дані нашого дослідження свідчать про те, що педагоги-чоловіки ЗНЗ для розумово відсталих учнів мають вищі показники емпатійності ніж педагоги-жінки.

Дані щодо рівня професійного вигорання педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів в залежності від рівня емпатійності представлені на рис. 1.

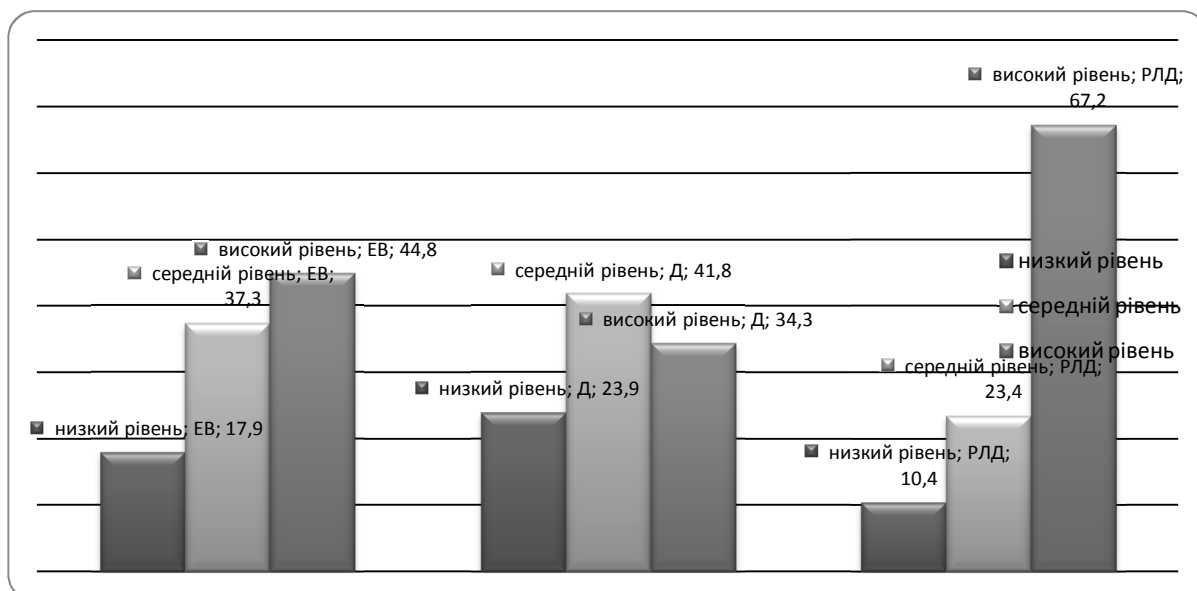
Рівні прояву компонентів професійного вигорання педагогічних працівників спеціальних ЗНЗ в залежності від рівня емпатійності

Позначення: ЕВ – емоційне виснаження; Д – деперсоналізація; РОД – редукція особистих досягнень. По горизонталі – проценти.

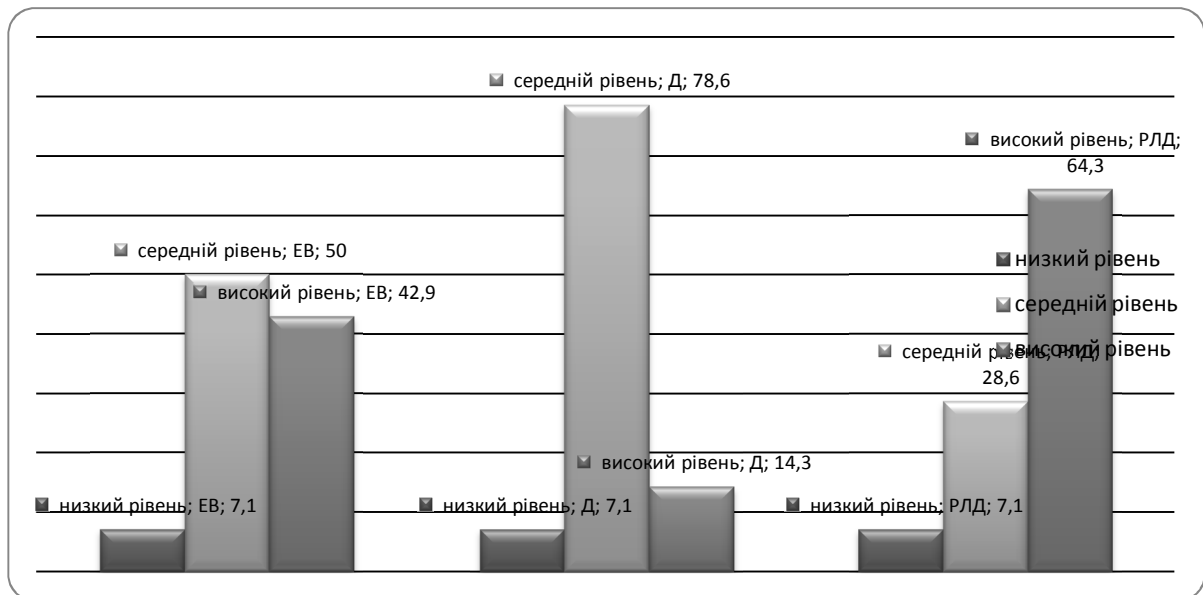
Низький рівень емпатійності



Середній рівень емпатійності



Високий рівень емпатійності

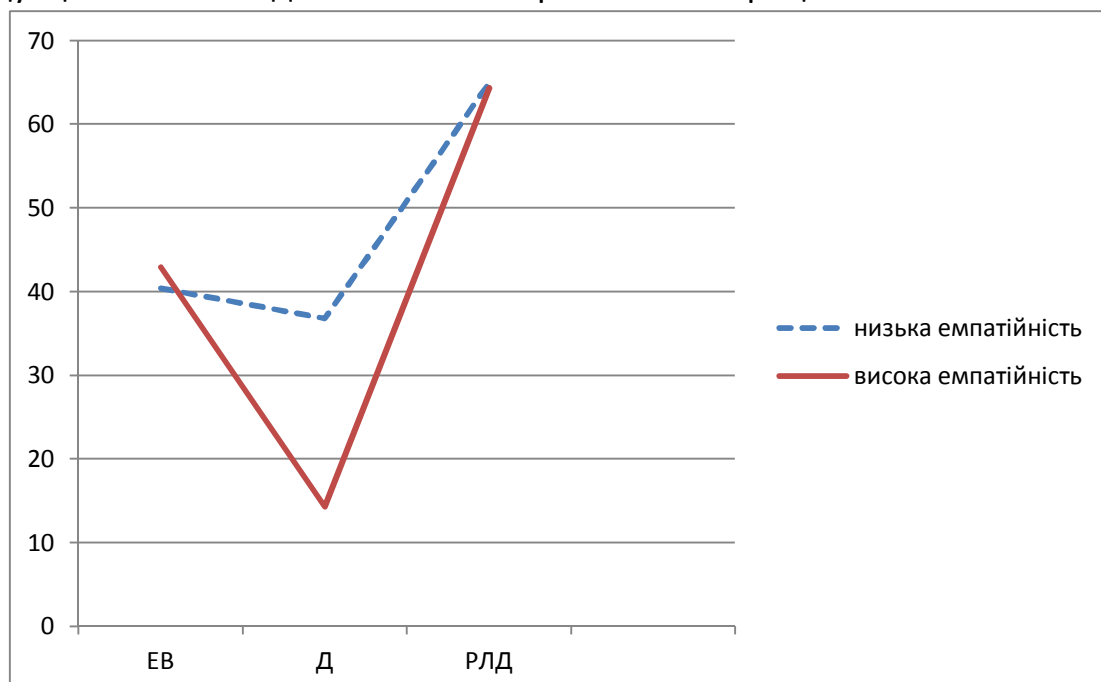


Візуальний аналіз діаграм дозволяє імовірно виокремити компоненти професійного вигорання, що тісно взаємодіють з емпатійністю. Разом з тим ці данні не відображають всієї повноти відмінностей між групами, тому подальший аналіз отриманих даних проводився методом співставлення груп з різним ступенем емпатійності (рис. 2).

Рис 2.

Порівняння прояву компонентів професійного вигорання педагогічних працівників спеціальних ЗНЗ з низькою та високою емпатійністю

Позначення: ЕВ – емоційне виснаження; Д – деперсоналізація; РЛД – редукція особистих досягнень. По горизонталі – проценти.



Аналізуючи графік можна відмітити наявність достовірних відмінностей між групами педагогічних працівників спеціальних ЗНЗ з різним ступенем емпатійності за параметром «деперсоналізація», що підтверджує аналіз за допомогою χ^2 -критерія ($p \leq 0,05$).

Таким чином, можна стверджувати наявність зв'язку між емпатійністю та одним з компонентів професійного вигорання – деперсоналізацією. При високій емпатійності спостерігається зниження рівня деперсоналізації/дегуманізації стосунків з іншими людьми і навпаки.

Взаємозв'язок з іншими компонентами професійного вигорання, а саме емоційним виснаженням та редукцією особистих досягнень, не виявлено.

Висновки. Виявлені в дослідженні закономірності дозволяють зробити деякі загальні висновки стосовно взаємозв'язків між професійним вигоранням та емпатійністю педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів:

1. Лише 10% педагогічних працівників спеціальних ЗНЗ мають високий рівень емпатійності, середній рівень емпатійності спостерігається у 49% педагогів, а низький рівень – у 41%.

2. В нашому дослідженні ми підтвердили дані, отримані іншим дослідниками [2, 8], про те, що висока емпатійність перешкоджає виникненню професійного вигорання, але для даної групи фахівців цю закономірність ми виявили лише стосовно одного компоненту професійного вигорання – деперсоналізації.

3. Емпатійність є важливою та необхідною властивістю особистості педагога спеціального ЗНЗ та захищає її від цинічного ставлення до розумово відсталих учнів, їх батьків та колег.

4. Враховуючи низький рівень розвитку емпатійності у педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів, а також її вплив на професійне вигорання, вважаємо розвиток емпатійності одним з пріоритетних напрямків попередження професійного вигорання у зазначеної групи фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агавелян Р.О. Эмпатия как фактор психологической готовности дефектолога к профессиональной деятельности: Канд. диссер. ... канд. психол. наук. – М., 1995. – 158 с.
2. Водопьянова Н.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. / Н. С. Водопьянова, Е. С. Старченкова – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.: ил.
3. Карвасарский, Б. Д. Клиническая психология / Б. Д. Карвасарский. – М. : ПИТЕР, 2006. – 960 с.
4. Кісліцина М.В. Поширеність та особливості прояву професійного вигорання серед педагогічних працівників загальноосвітніх закладів для розумово відсталих учнів

/ М. В. Кісліцина // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – № 22. – С. 339-343.

5. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал, 2001, том 22, №1, С.99-101.

6. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.

7. Редина Т.В. Личностные детерминанты эмоционального выгорания у специалистов учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2010. – 23 с.

8. Branin J. J., Griemel E. R. Profession Burnout among Nursing Personnel: Effects of a Training Intervention: Paper presented at the University of California. Los Angeles, 1990.

Макадей Л. И., Падалкина Ю. С.

Северо-Кавказский федеральный университет

СИСТЕМА ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье автор представляет основные подходы к организации системы помощи детям с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: задержка психического развития, психолого-педагогическое сопровождение, коррекционное образование.

Современная концепция коррекционно-развивающего воспитания и обучения предполагает разработку технологии психолого-педагогического сопровождения детей в условиях образовательного учреждения и оценки ее эффективности на разных этапах работы с ребенком.

Несмотря на то, что в современных условиях вся педагогическая общественность обеспокоена проблемами оказания комплексного психолого-педагогического сопровождения и обеспечения ребенка с проблемами, на практике педагог в большинстве образовательных учреждений по-прежнему остается «один на один» с трудностями ребенка. Данная проблема в настоящее время является наиболее сложной и актуальной для профессионалов, связанных с управлением, научно-методическим сопровождением и курированием коррекционного образования.

Важнейшим условием эффективности образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении является наличие грамотной системы психолого-педагогического сопровождения, включающей, помимо систематического наблюдения, индивидуальных программ обучения и коррекции, такую важную составляющую как работа со средой (социальным

окружением), в которую интегрируется ребенок, а также постоянное отслеживание динамики развития на протяжении всего периода обучения через деятельность психолого-медико-педагогического консилиума.

Цель статьи: определение основ организации психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в дошкольном образовательном учреждении.

При разработке системы помощи детям с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения необходимо учитывать особенности психического развития воспитанников диагностико-коррекционных групп, только тогда можно определить основные направления и содержание коррекционной работы.

В специализированную группу могут приниматься дети с последствиями перинатального поражения ЦНС, у которых обнаруживается задержка психомоторного развития и речи. Важно определить степень тяжести нарушений – дети с грубым органическим поражением ЦНС направляются в дошкольные учреждения для детей с нарушениями интеллекта.

В условиях детского сада для детей с задержкой психического развития специализированная группа может формироваться как разновозрастная, основным показателем является уровень психического и речевого развития ребенка (могут приниматься дети от 3,5 до 6,5 лет). Количество детей в группе – 6 человек. На первый план в работе с детьми дошкольного возраста выдвигается изучение динамики развития при целенаправленном обследовании и на основе постоянных наблюдений в процессе коррекционной работы.[3, с. 73]

Дети, поступающие в специализированную группу, отличаются целым рядом особенностей. Как правило, это соматически ослабленные дети, отставшие не только в психическом, но и в физическом развитии. В анамнезе отмечается задержка в формировании статических и локомоторных функций (функции передвижения собственного тела в пространстве), на момент обследования выявляется несформированность всех компонентов двигательного статуса (физического развития, техники движений, двигательных качеств) по отношению к возрастным возможностям.

Обнаруживается снижение ориентировочно-познавательной деятельности, внимание ребенка трудно привлечь и удержать. Затруднена сенсорно-перцептивная деятельность. Дети не умеют обследовать предметы, затрудняются в ориентировке в их свойствах. Однако, в отличие от умственно отсталых дошкольников, вступают в деловое сотрудничество

со взрослыми и с его помощью справляются с решением наглядно-практических задач. [4, с. 78]

Дети рассматриваемой группы имеют ограниченный словарный запас. В их речи редко встречаются прилагательные, наречия, сужено употребление глаголов. Затруднены словообразовательные процессы, позже, чем в норме, возникает период детского словотворчества и продолжается до 7-8 лет. Грамматический строй речи также отличается рядом особенностей. Ребенку трудно воплотить мысль в развернутое речевое сообщение, хотя ему и понятно смысловое содержание изображенной на картинке ситуации или прочитанного рассказа, и на вопросы педагога он отвечает правильно.

Все названные особенности наиболее ярко проявляются на уровне игровой деятельности детей с задержкой психического развития. У них снижен интерес к игре и к игрушке, с трудом возникает замысел игры, сюжеты игр тяготеют к стереотипам, преимущественно затрагивают бытовую тематику.

Следует отметить некоторые особенности формирования двигательной сферы детей с задержкой психического развития. У них не наблюдается тяжелых двигательных расстройств, однако, при более пристальном рассмотрении обнаруживается отставание в физическом развитии, несформированность техники в основных видах движений, недостаточность таких двигательных качеств как точность, выносливость, гибкость, ловкость, сила, координация. Особенно заметно несовершенство мелкой моторики рук, зрительно-моторной координации, что тормозит формирование у детей графомоторных навыков.

С учетом перечисленных выше особенностей определяются следующие программные задачи: совершенствование двигательных функций, что предполагает необходимость развития общей и мелкой моторики, формирование элементарных графомоторных навыков; в тесной взаимосвязи с развитием движений осуществляется сенсорное воспитание, направленное на совершенствование оптико-пространственных и слуховых функций, совершенствование сенсорно-перцептивной деятельности.

Решение двух вышеназванных задач осуществляется на базе игровой деятельности как ведущей деятельности дошкольного возраста (от 3 до 7 лет). Важно не только совершенствовать зрительно-моторную координацию, необходимо побуждать детей к решению наглядно-образных задач в дидактических играх и в быту, развивая наглядно-образные формы мышления. [2, с. 237] Развитие ребенка дошкольного возраста происходит в

активном взаимодействии со взрослым, поэтому очень важно формировать у детей навыки внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного общения со взрослыми и сверстниками.[1, с. 107].

Рассмотрим более подробно содержание коррекционной работы и ее основные этапы. В течение первого месяца пребывания в специализированной группе проводится углубленное комплексное обследование с целью определения уровня развития ребенка. В дальнейшем занятия проводятся индивидуально или дети объединяются в подгруппы по 2-3 человека.

Главной особенностью коррекционной работы является комплексный подход к формированию тех или иных навыков у детей, который предполагает: диагностическое изучение ребенка на момент поступления его в группу для уточнения стартовых возможностей, перспектив и темпов работы; обратную связь с семьей с целью получения полной информации о развитии ребенка и консультирования семьи; взаимодействие с врачами-специалистами, особенно невропатологом и детским психиатром, с целью контроля за состоянием здоровья ребенка и оказания своевременной медицинской помощи; построение занятий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей; занятия интегративного характера, что дает возможность решения нескольких разноплановых задач в рамках одного занятия; индивидуально-дифференцированный подход: в рамках одного общего задания могут совпадать целевые установки, но способы выполнения задания каждым ребенком могут быть различными в зависимости от нарушений; построение программы осуществляется по спирали: на каждом следующем этапе усложняются задачи работы и в каждом виде деятельности навыки не только закрепляются, но и усложняются; использование игровой мотивации на всех занятиях; продолжительность занятий устанавливается в зависимости от степени сложности занятия и от состояния детей в данный день, но не более 15-20 минут; необходимость преемственности в работе воспитателя, логопеда и дефектолога: на аналогичном материале, в рамках одной темы каждый из специалистов решает общие и специфические задачи.

Вывод: учитывая сложную психологическую структуру задержки психического развития в дошкольном возрасте, полиморфный состав воспитанников, педагоги должны быть подготовлены к творческой деятельности, предполагающей изучение специальной научной и методической литературы, готовностью к экспериментированию, выбору наиболее адекватных методов работы с детьми, отбору содержания обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. Собр. соч.: в 6 т. Т.4. – М.: Педагогика, 1983.
2. Выготский Л.С. Основы общей дефектологии. Дефект и компенсация // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5. – 368 с.
3. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития. – М.: Педагогика, 1993. – 104 с.
4. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

О. Н. Малахова

ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»

Научный руководитель – д.п.н.,

проф. **Е. А. Репринцева**

РОЛЬ КОНСТРУКТИВНЫХ ИГР В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Статья посвящена актуальной проблеме использования игровых технологий в работе психолога. Особое место автор уделяет характеристике возможностей конструктивных игр в коррекции речевых нарушений школьников.

Ключевые слова: конструктивные игры, речевые нарушения, школьный психолог.

Актуальность исследования. В условиях подготовки перехода к СФГОС усиливается значимость психолого-педагогической поддержки, развития и воспитания детей, имеющих речевые нарушения. Реализация основных задач в этом направлении принадлежит не только логопеду, но и специальному психологу. В системе взаимодействия личности, семьи, общества, он активно влияет на формирование гуманистических, нравственно здоровых отношений в социуме, в семье, в образовательном учреждении, способствует эффективному осуществлению процесса социализации детей, их гармоничной интеграции в общество, корректирует и развивает психофизические функции ребенка, что в свою очередь благотворно влияет и на его речь.

По содержанию психолого-педагогическая деятельность специального психолога многообразна, она включает в себя профилактическое, диагностическое, реабилитационное, посредническое направления. Соединяя в себе эти направления, данный вид деятельности имеет интегрированный характер. Специальный психолог может работать в различных вариативных моделях коррекционно-образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, государственных и общественных организациях, ориентированных на реализацию задач

коррекционно-развивающего характера, а также оказывать помощь семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и речевыми нарушениями.

Изложение основного материала. Одним из эффективных средств коррекционно-развивающей деятельности специального психолога в отношении детей с нарушениями речи, выступает игра. Она обладает значительным педагогическим потенциалом, который характеризуется ее возможностями диагностическими, развивающими, социализирующими, возможностями в развитии психомоторной сферы детей (состояние психомоторики непосредственно отражает уровень развития речи), в развитии спонтанности ребенка, а также дидактическими и психотерапевтическими возможностями [3]. Перечисленные возможности характерны для большинства педагогически инструментированных игр. Этими же возможностями обладают и конструктивные игры.

Конструктивные игры – это вид творческих игр, в которых дети отражают свои впечатления, знания об окружающих предметах, самостоятельно из имеющихся деталей или элементов строят, складывают, собирают. В первую очередь в таких играх задействована мелкая моторика рук [1].

В процессе конструктивной игры развитие моторики, создаёт предпосылки для становления многих психических процессов. Движение (в том числе речь и письмо) – главное средство взаимодействия человека с окружающим миром. Двигательный акт – внешнее завершение внутреннего психического процесса. Любая психическая деятельность человека завершается движением, позволяющим достичь поставленной цели, удовлетворить возникшую потребность, избежать опасности. Отражение через мышечные движения деятельности человека (в том числе внимания, памяти, восприятия, мышления, речи) называется психомоторикой.

Базовым для развития психомоторики, всех высших психических функций является сенсомоторный уровень: сенсорика (от лат. *sensus* – чувство, ощущение) – психический процесс; моторика – двигательная активность. Психомоторное развитие создает потенциал для познавательной деятельности ребенка. Очевидно, что совершенствование любых двигательных навыков предполагает востребованность психических функций – эмоций, восприятия, памяти, процессов саморегуляции, что составляет основу для полноценного участия этих процессов в овладении речью, чтением, математическими знаниями, письмом. Следовательно, конструктивные игры обладают чрезвычайно широкими возможностями не только для умственного, но и речевого развития детей [2].

На занятиях с применением конструктивных игр осуществляется развитие сенсорных и мыслительных способностей детей. Под руководством специального психолога дети с речевыми нарушениями приобретают не только конструктивно-технические умения (сооружать отдельные предметы из строительного материала, делать из бумаги различные поделки), но и обобщенные умения – целенаправленно рассматривать предметы, сравнивать их между собой и расчленять на части, видеть в них общее и различное, делать обобщения, а развитие мелкой моторики, стимулирует развитие речи ребенка. Следовательно, при обучении конструированию развивается мелкая моторика и мыслительная деятельность, что является важным фактором в развитии речевых навыков ребенка,

Конструктивная деятельность способствует практическому познанию свойств геометрических тел и пространственных отношений. В связи с этим речь обогащается новыми терминами, понятиями (брусек, куб, пирамида и др.), которые в других видах деятельности употребляются редко; идет упражнение в правильном употреблении понятий (высокий – низкий, длинный – короткий, широкий – узкий, большой – маленький), в точном словесном указании направления (над – под, вправо – влево, вниз – вверх, сзади – спереди, ближе и т.д.). Совместная конструктивная деятельность (коллективные постройки, поделки) является основой формирования первоначальных навыков общения со сверстниками, умения объяснить правила игры, распределить обязанности, работать сообща, не мешая друг другу.

Значение игры в развитии и воспитании школьников с нарушениями речи признается большинством педагогов и психологов, хотя в практике нередко наблюдается эпизодическое обращение к игре как психолого-педагогическому, коррекционно-развивающему средству. Следует заметить, что обращение специальных психологов к игре в профессиональной деятельности еще более фрагментарно, при этом ее потенциал используется ограниченно (в большинстве случаев при организации досуга и в качестве занимательного средства). Это объясняется неготовностью специальных психологов к использованию коррекционно-развивающего потенциала игры в профессиональной деятельности и, в частности, в развитии и коррекции речи детей.

В рамках нашего исследования мы изучили представления будущих специальных психологов о коррекционно-развивающих возможностях конструктивных игр в работе с детьми с речевыми нарушениями. Представим полученные результаты. У большинства будущих специальных

психологов (84% опрошенных)¹ выявлены примитивные представления о конструктивных играх. Это объясняется отсутствием интереса современных студентов к игре, как средству обучения. Более двух третей (69%) опрошенных не имеют представлений о том, как может быть использована игра с конструктором в профессиональной деятельности специальных психологов. Нами также выявлена бедность представлений будущих специальных психологов о разновидностях игровых конструкторов, так как большинство из них (92%) называли «Лего» и традиционный металлический конструктор.

Сформированные знания будущих специальных психологов в ходе изучения дисциплин профессионального цикла (психология, педагогика, специальная психология, специальная педагогика, основы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта, психология игровой деятельности, методы психологической диагностики и др.) позволили им выделить и охарактеризовать важные коррекционно-развивающие задачи конструктивных игр: развитие познавательных процессов, в частности речи; развитие двигательной активности, ловкости, реакции, мелкой моторики и т.п.; стимулирование инициативы, активности, самостоятельности; развитие творческих способностей; создание условий для самовыражения детей; коррекция недостатков в психофизической сфере детей и др. Вместе с тем третья часть будущих специальных психологов имеют представления об этих возможностях конструктивных игр и предпринимали попытки их использования в ходе педагогической практики. Такое же количество студентов интуитивно обращаются к конструктивным играм как коррекционно-развивающему средству. Индифферентное отношение к конструктивным играм проявили 30% будущих специальных психологов.

Выводы. Таким образом, по результатам исследования нами выявлено, что представления будущих специальных психологов о конструктивных играх частичны, носят узкую направленность. Большинство из них признают значимую роль конструктивных игр в коррекционно-развивающей деятельности с детьми с речевыми нарушениями. Аксиоматичное утверждение – «тренируем пальчики, развиваем речь» – только усиливает значение конструктивных игр в развитии, стимулировании мелкой моторики ребенка, и следовательно его речи. В ходе исследования нами выявлено, что все студенты хотели бы расширить свои представления о конструктивных играх и их

¹ В опросе участвовали 153 студента выпускных курсов дневного и заочного отделения дефектологического факультета, специальность «Специальная психология».

коррекционно-развивающих возможностях, в частности в отношении детей с нарушениями речи. Результаты проведенного исследования стали отправной точкой в разработке серии специальных практических занятий, направленных на формирование профессиональной компетенции специальных психологов в реализации коррекционно-развивающих возможностей конструктивных игр в работе с детьми с нарушениями в развитии, в том числе – с речевыми нарушениями.

Нами разработана серия практических занятий к курсу «Психология игровой деятельности» и «Теория и методика игры», апробация которых прошла на дневном и заочном отделениях в первом семестре.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Давидчук А.Н. Конструктивное творчество дошкольника. – М.: Просвещение, 2006.
2. Нетрадиционные методики в коррекционной педагогике. / Составитель М. А. Повалеева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
3. Репринцева Е.А. Феномен игры в культуре и образовании. – Академическое издательство «Ламберт», Федеративная республика Германия, 2011.

М. Г. Мацаева

Северо-Кавказский федеральный университет
Научный руководитель – канд. психол. наук,
доцент **О. В. Погожева**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПОДРОСТКАМ С ОВЗ С ПРИЗНАКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье авторы указывают формы психологической помощи подросткам с ограниченными возможностями здоровья; описывают модели предупреждения возникновения различных форм девиантного поведения.

Ключевые слова: девиантное поведение, ОВЗ.

Актуальность проблемы оказания психологической помощи подросткам с ОВЗ с признаками девиантного поведения является особо важной как в социальном, так и в научном контексте.

Для предупреждения, коррекции и профилактики возникновения различных форм девиантного поведения подростков с ОВЗ нами была разработана модель, которая включает в себя следующие блоки:

1. Нормативно-правовой блок представлен Законодательством РФ и состоит из соответствующих положений Конституции РФ, федеральных законов, правовых актов исполнительной власти (постановлений Правительства РФ, приказов министерств), уставов (конституций) субъектов Федерации, региональных законов и нормативных правовых актов региональных органов исполнительной власти. Базовым

нормативным актом в области медицинского права стали основы законодательства Российской Федерации об охране здоровья. Основы закрепили принципы организации охраны здоровья граждан; права граждан при оказании медицинской помощи, включая положение о добровольности ее оказания (правовым основанием для медицинского вмешательства является добровольное информированное согласие гражданина или его законного представителя). С учетом особенностей ряда заболеваний, в том числе и лиц с ОВЗ, требующих специального правового регулирования (прежде всего необходимости недобровольного медицинского вмешательства в целях защиты интересов самого больного и других граждан), положения Основ о недобровольном медицинском вмешательстве получили развитие в Законе РФ от 2 июля 1992 г. № 3185-1 «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» (далее Закон о психиатрической помощи), а также в Федеральном законе от 30 марта 1999 г. № 52-ФЗ «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» [2].

2. Психолого-коррекционный блок, консультирование и психокоррекция детей с ОВЗ.

3. Социальный блок. Данный блок объясняет риск формирования девиантного поведения вредными привычками, педагогической запущенностью, воспитанием в социально-неблагополучных семьях.

Работа с педагогическим коллективом общеобразовательных школ. Выделяют четыре возможных варианта достижения этой цели: 1) улучшить систему детского воспитания; 2) уменьшить вероятность возникновения стрессовых ситуаций; 3) способствовать общению людей друг с другом; 4) способствовать повышению их самооценки.

В литературе можно встретить также положения о школьной профилактической программе: мероприятия должны длиться не менее двух лет по пять занятий в каждом классе; программа должна привлекать внимание к социальным воздействиям, обучать методикам отказа и давать сведения о ближайших последствиях; программа должна быть составной частью школьного обучения; программа должна активно привлекать школьников к профилактическим мероприятиям; поощрять вовлечение родителей к мероприятиям программы; программу должны вести компетентные учителя; необходим учет культурных особенностей популяции [1].

Программы актуализации внутренних ресурсов ориентированы на поиск ресурсов для выхода из постоянно возникающих проблемных ситуаций внутри личности подростка с ОВЗ, возвращение устремлений в

когнитивной, эмоциональной и волевой сферах. Ведущими целями этого типа программ являются помощь в осознании жизненных перспектив и эмоциональной привлекательности будущего без зависимостей, в осмыслении своего настоящего через призму прошлого и будущего; создание условий, способствующих приобретению подростками нового положительного социального опыта для личностного развития в процессе содержательного общения, содействие подросткам в решении актуальных и онтологически значимых для них задач взросления [3].

Работа с семьей подростка с девиантным поведением с ОВЗ. Группы родителей формируются по принципу добровольности. Очень важно на первичном собеседовании показать родителям необходимость их активного участия в исправлении поведения ребенка. Как показывает опыт работы, этот этап наиболее трудный, поскольку многие родители считают бесполезными попытки изменить поведение ребенка за счет внесения корректив в стиль взаимодействия с ним.

Воспитателю чрезвычайно важно творчески подходить к выбору мер воздействия на подростка — не только с учетом индивидуальных особенностей последнего, но и его позиции в группе, того, как отразится эта мера на характере взаимодействия с другими осужденными.

Успешная деятельность воспитателя связана с его профессиональными особенностями: педагогическими и организаторскими, помогающими ему овладеть мастерством, достичь высокого уровня профессиональной подготовленности, сформировать специальные умения.

Воспитатель должен: взаимодействовать с другими частями и службами; владеть научными методами, средствами и приемами воздействия; оценивать каждую ситуацию с психолого-педагогических позиций и использовать ее в целях воспитания; творчески подходить к выбору мер воздействия с учетом их личностных особенностей, сочетать индивидуальный и коллективный подходы; подчинять своему влиянию каждого несовершеннолетнего и группу в целом; формировать межличностные отношения в коллективе, а также единое коллективное мнение; устанавливать психологический контакт с подростками исходя из их личностных особенностей и состояния в данный момент, разрешать конфликты, осуществлять их профилактику; уметь увлечь своей речью, разбираться в жизненных ситуациях; анализировать результаты деятельности и прогнозировать поведение каждого несовершеннолетнего [4].

Каждый воспитатель должен быть не абстрактным воплощением педагогической мудрости, а живой личностью, которая помогает

подростку познать не только мир, но и самого себя. Решающее значение имеет то, каких людей увидит в них подросток. Воспитатели должны быть для подростков примерами богатства духовной жизни, лишь при этом условии они имеют моральное право воспитывать.

Педагогический такт сотрудников мест лишения свободы — важное условие эффективной работы по воспитанию несовершеннолетних правонарушителей. Тактичный воспитатель не демонстрирует своей неприязни к людям и не проявляет чрезмерной симпатии, он принципиально относится к недостаткам подопечных и в то же время щадит их чувства, подавая тем самым личный пример культуры поведения. Тактичный воспитатель отличается наблюдательностью и внимательностью, эмоциональной чуткостью. Ведь каждый человек, находясь в отчаянном положении, чувствует иногда потребность высказаться откровенно. Но он делает это только по отношению к тем людям, которые пользуются его особенно исключительным доверием.

В рабочей группе необходимо выработать обязательные правила. Важнейшими из них должны быть умение слушать, оказывать взаимное доверие, проявлять уважение, соблюдать конфиденциальность, возможность открыто высказывать свое мнение и обозначать свою позицию, принимать на себя ответственность за активность и успешность работы группы. Необходимо поддерживать согласованность в выполнении участниками заданий, а также решений, принимаемых группой.

Очень важным компонентом работы являются домашние задания, которые предназначены прежде всего для включения в профилактическую активность членов семьи, друзей. Это способствует улучшению взаимоотношений членов семьи с их социальным окружением и позволяет включаться в программу. Кроме того, выполнение домашних заданий способствует самостоятельному осмыслению опыта, полученного на занятиях и в жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Неудахина Н. А. О возможностях применения технологии визуализации учебной информации в вузе / Н. А. Неудахина // Ползуновский альманах. — 2002. — № 3–4. — С. 115–121.
2. Нечаева А. М. Россия и ее дети (ребенок, закон, государство) / А. М. Нечаева. — М., 2000.
3. Практическая психология образования : учеб. для студ. высших и средних спец. учеб. заведений / под ред. И. В. Дубровиной. — М., 2000.
4. Романова Е. С. Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии / Е. С. Романова, О. Н. Усанова, О. Ф. Потемкина. — М., 1990.

Р. М. Несоленова
ФГАО ВПО «Северо-Кавказский
Федеральный университет»
Научный руководитель – канд. пед. наук,
доцент **О. П. Демиденко**

ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ КЛАССОВ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ, СРЕДСТВАМИ ИГРОТЕРАПИИ

У большинства учащихся классов коррекционно-развивающего обучения наблюдается неадекватная самооценка, низкий уровень притязаний. Наличие таких психических и эмоциональных состояний можно объяснить задержкой в психическом развитии. С подростками, имеющими заниженную самооценку должна быть организована коррекционно-развивающая работа, направленная на повышение уверенности в себе, снижение эмоционального напряжения, создание ситуации успеха.

Ключевые слова: самооценка, игровая терапия, подростковый возраст.

Актуальность. Самооценка – это необходимый компонент развития самосознания, т.е. осознание человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающим, к другим людям и самому себе.

В каждом возрастном периоде на формирование самооценки преимущественно влияет та деятельность, которая в этом возрасте является ведущей. Если ведущим видом деятельности младшего школьника была учебная, и существенные изменения в психическом развитии были связаны с нею, то у подростка основная роль принадлежит устанавливающейся системе взаимоотношений с окружающими. Именно система взаимоотношений с социальной средой и определяет направленность его психического развития.

Самое важное: именно в этом возрасте ребенок начинает осознавать себя как личность, обладающую определенными психическими качествами, включенными в определенную систему социальных отношений. Знания подростка о себе приобретают обобщенный характер. Познавая себя в постоянном сравнении с другими людьми, он начинает активно выделять и усваивать нормы и эталоны взаимоотношений. В сферу осознаваемого включаются все виды его деятельности и взаимоотношений с окружающими.

Изложение основного материала. Самооценка подростка формируется под влиянием двух разнонаправленных тенденций: с одной стороны, действует желание быть похожим на своих друзей, «делать всё, как все»; с другой стремление к самовыражению, желание «иметь своё

лицо», быть индивидуальностью. Это одно из наиболее ярко выраженных противоречий подросткового возраста.

Правильная самооценка очень важна для психического здоровья. Если человек – особенно подросток – думает, что он бездарный, несимпатичный и бесполезный человек, он начинает вести себя соответственно этой оценке. Объективное отношение к себе составляет основу нормальной адекватной самооценки.

При адекватной самооценке субъект правильно соотносит свои возможности и способности, достаточно критически относится к себе, стремится реально смотреть на свои неудачи и успехи, старается ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле. Но самооценка может быть и неадекватной – чрезмерно завышенной или слишком заниженной.

На основе неадекватной завышенной самооценки у человека возникает неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей, своей ценности для окружающих, для общего дела. В таких случаях подросток идет на игнорирование неудач ради сохранения привычной высокой оценки самого себя, своих поступков и дел. Подросток с завышенной неадекватной самооценкой не желает признавать, что все это – следствие собственных ошибок, лени, недостатка знаний, способностей или неправильного поведения. Возникает тяжелое эмоциональное состояние – аффект неадекватности, главной причиной которого является стойкость сложившегося стереотипа завышенной оценки своей личности. Если же высокая самооценка пластична, меняется в соответствии с реальным положением дел – увеличивается при успехе и снижается при неудаче, то это может способствовать развитию личности, так как ей приходится прикладывать максимум усилий для достижения поставленных целей, развивать свои способности и волю.

Самооценка может быть и заниженной, т.е. ниже реальных возможностей личности. Обычно это приводит к неуверенности в себе, робости, отсутствию дерзаний, невозможности реализовать свои способности. Такие дети не ставят перед собой труднодостижимые цели, ограничиваются решением обыденных задач, слишком критичны к себе.

Слишком высокая или слишком низкая самооценка нарушают процесс самоуправления, искажают самоконтроль. Особенно это заметно происходит в общении, где лица с завышенной и заниженной самооценкой выступают причиной конфликтов. При завышенной самооценке конфликты возникают из-за пренебрежительного отношения к

другим людям и неуважительного обращения с ними, слишком резких и необоснованных высказываний в их адрес, нетерпимости чужому мнению, проявлению высокомерия и зазнайства. Низкая критичность к себе мешает им даже заметить, как они оскорбляют других высокомерием и непрекращаемостью суждений.

При заниженной самооценке конфликты могут возникать из-за чрезмерной критичности этих людей. Они очень требовательны к себе и еще более требовательны к другим, не прощают ни одного промаха или ошибки, склонны постоянно подчеркивать недостатки других.

На психическое развитие подростка, его поведение значительное влияние оказывает общественное мнение товарищей. Во всех своих действиях и поступках он ориентируется, прежде всего, на это мнение. Учитель для подростка не является таким непрекращаемым авторитетом, как для младших школьников. Подростки предъявляют высокие требования к деятельности, поведению, личности учителя. Устанавливая отношения со многими учителями, они постоянно их оценивают. На основе этих оценочных суждений подросток и строит своё отношение к учителям.

Происходит изменение положения подростка в семье: с ростом физических и умственных возможностей ему начинают больше доверять и поручать выполнение сложной домашней работы, включать в обсуждение семейных проблем.

Трудности в работе с подростками обусловлены психологическими особенностями возраста: повышенной возбудимостью, относительной неустойчивостью нервной системы, быстро протекающими изменениями в организме, завышенными притязаниями, переходящими в наглость, переоценкой возможностей, самоуверенностью и др.

В своей среде, взаимодействуя друг с другом, подростки учатся рефлексии на себя и сверстника. Взаимная заинтересованность, совместное постижение окружающего мира и друг друга становятся самоценными. Общение оказывается настолько притягательным, что дети забывают об уроках и домашних обязанностях. Связи с родителями, столь эмоциональные в детские годы, становятся не столь непосредственными. Подросток теперь менее зависит от родителей, чем в детстве. Свои дела, планы, тайны он доверяет уже не родителям, а обретенному другу. При этом в категорической форме отстаивает право на дружбу со своим сверстником, не терпит никаких обсуждений и комментариев по поводу не только недостатков, но и достоинств друга. Обсуждение личности друга в любой форме, даже в форме похвалы, воспринимается как покушение на

его право выбора, его свободу. В отношениях со сверстниками подросток стремится реализовать свою личность, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны личная свобода и личная ответственность. И он отстаивает эту личную свободу как право на взрослость. При этом по отношению к родителям подросток, как правило, занимает негативную позицию.

Неадекватная самооценка детей среднего школьного возраста требует внимания не только со стороны педагогов и родителей, но и со стороны психолога, т.к. у таких детей могут возникнуть проблемы в учебе и в общении с другими детьми.

С такими подростками должна быть организована коррекционная работа по преодолению робости, тревожности, так же направленная на формирование адекватной самооценки.

Сформировать адекватную самооценку у учащихся за короткое время невозможно. Необходима систематическая, целенаправленная работа. В такой работе может быть использован метод игротерапии.

Игровая терапия – метод психотерапевтического воздействия на детей с использованием игры. В основе различных методик, описываемых этим понятием, лежит признание того, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности. Игра способствует созданию близких отношений между участниками группы, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающим миром, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях, общения, снимая опасность социально значимых последствий [21].

Психокоррекционный эффект игровых занятий у детей достигается благодаря установлению положительного эмоционального контакта между детьми и взрослыми. Игра корригирует подавляемые негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе, расширяет способности детей к общению, увеличивает диапазон доступных ребенку действий с предметом.

Существует также директивная и недирективная игротерапия.

– Директивная (направленная) предполагает выполнение игротерапевтом функций интерпретации и трансляции ребенку символического значения детской игры, активное участие взрослого в игре ребенка с целью актуализации в символической игровой форме бессознательных подавленных тенденций и их проигрывание в направлении социально приемлемых стандартов и норм.

– Недирективная (ненаправленная) игротерапия проводит, линию на свободную игру как средство самовыражения ребенка, позволяющее одновременно успешно решить три важные коррекционные задачи:

1. Расширение репертуара самовыражения ребенка.
2. Достижение эмоциональной устойчивости и саморегуляции.
3. Коррекция отношений в системе «ребенок – взрослый».

В ненаправленной игротерапии на передний план выходят идеи коррекции личности ребенка путем формирования адекватной системы отношений между ребенком и взрослым, ребенком и сверстником, системы конгруэнтной коммуникации.

Психотерапевт не вмешивается в спонтанную игру детей, не интерпретирует ее, а создает самой игрой атмосферу тепла, безопасности, безусловного принятия мыслей и чувств. Игровая терапия применяется для воздействия на детей с невротическими расстройствами, эмоционально напряженных, подавляющих свои чувства.

Цель игры в недирективном подходе – помочь ребенку осознать самого себя, свои достоинства и недостатки, трудности и успехи. Существуют следующие принципы такой игротерапии:

- игротерапевт добивается того, чтобы ребенок говорил о своих чувствах как можно более открыто и раскованно,
- игротерапевт должен в кратчайшее время понять чувства ребенка и попытаться обратить его внимание на себя самого;
- нельзя ни торопить, ни замедлять игровой процесс;
- терапевт вводит лишь те ограничения, которые связывают то, что происходит во время игры с реальной жизнью;
- терапевт – зеркало, в котором ребенок видит самого себя [21].

Игротерапия используется как в индивидуальной, так и групповой форме. Главным критерием предпочтения групповой игротерапии является наличие у ребенка социальной потребности в общении, формирующейся на ранней стадии детского развития. Заключение о наличии у ребенка социальной потребности, решающим образом определяющей успех поведения групповой терапии, выносится на основании анализа истории каждого случая.

В случае, когда социальная потребность у ребенка отсутствует, встает особая задача формирования потребности в социальном общении, которая может быть оптимально решена в форме индивидуальной игротерапии. Если социальная потребность уже сформирована, то наилучшей формой коррекции личностных нарушений общения будет групповая игротерапия.

Групповая игротерапия – это психологический и социальный процесс, в котором дети естественным образом взаимодействуют друг с другом, приобретают новые знания не только о других детях, но и о себе.

Группова игротерапія призначена: допомогти дитині усвідомити своє реальне «Я», підвищити його самооцінку і розвивати потенціальні можливості, реагувати на внутрішні конфлікти, страхи, агресивні тенденції, зменшити тривожність і почуття провини.

Висновок. В результаті ми прийшли до висновку про те, що з підлітками, які мають неадекватну самооцінку, можна організувати корекційно-розвивальну роботу, направлену на підвищення впевненості в собі, зменшення емоційного напруження, стану тривожності і тривожності, створення ситуації успіху. В корекційній роботі можна використати метод игротерапії, який допоможе дитині підвищити або знизити його самооцінку, розвинути потенціальні можливості, усвідомити почуття оточуючих людей. Так само зменшити внутрішні конфлікти, страхи, агресивні тенденції, тривожність і почуття провини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахвердова О.А., Гюлушанян К.С. Психологія розвитку і вікова психологія. – Ставрополь, 2003.
2. Битанова М.Р. Практикум по психологічним іграм з дітьми і підлітками. – СПб., 2006.

О. І. Петрова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **О. В. Колишкін**

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ ГІМНАСТИКИ

У статті на основі теоретичного аналізу наукової літератури визначено особливості розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку засобами артикуляційної гімнастики.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, артикуляційна гімнастика, розвиток мовлення.

Актуальність. На сучасному етапі розвитку суспільства особливо актуальною постає проблема вивчення і корекції психічного розвитку дітей, які не були охоплені державною системою цілеспрямованого навчання й виховання. До цієї категорії можна віднести і дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) [2].

Проблема ЗПР дітей дошкільного віку розглядалася багатьма науковцями (В.І. Бондар, Т.П. Вісковатова, Т.А. Власова, К.С. Лебединський,

В.І. Лубовський, М.С. Певзнер, У.В. Ульянкова та ін.), які досліджували питання діагностики й корекції затримки психічного розвитку [2; 3].

Проблема розвитку мовлення дітей означеної нозології є найбільш актуальною, тому як мовлення – це засіб спілкування, основний системоутворюючий фактор процесу пізнання. Через вербалізацію набутий досвід структурується у єдиний смисловий простір. Мовлення відіграє виключну, вирішальну роль у формуванні вищих психічних функцій дитини як особистості.

Корекції мовленнєвих порушень дітей із ЗПР присвячені дослідження М.Ф. Савченко, Є.Ф. Соботович, А.Г. Обухівської, М.К. Шеремет [4], але недостатньо уваги приділено застосуванню засобів артикуляційної гімнастики. У зв'язку з цим проблему використання даних засобів для корекції мовленнєвих порушень дітей із ЗПР можна вважати актуальною, адже вона є недостатньо розкритою на сучасному етапі розвитку.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій та кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка: «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0111 U 009399).

Метою статті є розкриття значення артикуляційної гімнастики для розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Різні відхилення мовленнєвого розвитку негативно позначаються на сприйнятті мовлення, висловлюванні власних думок, оволодінні знаннями та на формуванні особистості дитини. Логопеди, дефектологи та психологи відзначають, що дефекти звуковимови у дітей із затримкою психічного розвитку зустрічаються набагато частіше, ніж у їх однолітків з нормою розвитку [2; 3].

Звуки мовлення утворюються в результаті складного комплексу рухів артикуляційних органів – кінем. Вироблення тієї або іншої кінеми відкриває можливість оволодіння мовленнєвими звуками. Правильне вимовляння різних звуків відбувається завдяки силі, гарній рухливості й диференційованій роботі органів артикуляційного апарату [3].

Для чіткої артикуляції потрібні сильні, пружні й рухливі органи мовлення – язик, губи, піднебіння. Артикуляція пов'язана з роботою численних м'язів, у тому числі жувальних, ковтальних, мимічних.

Артикуляційна гімнастика є основою формування мовленнєвих звуків – фонем, корекції порушень звуковимови будь-якої етіології й

патогенезу; вона включає вправи для тренування рухливості органів артикуляційного апарату, відпрацьовування певних положень губ, язика, м'якого піднебіння, необхідних для правильної вимови, як усіх звуків, так і кожного звуку тієї або іншої групи.

Метою артикуляційної гімнастики є вироблення повноцінних рухів і певних положень органів артикуляційного апарату, необхідних для правильної вимови звуків [1].

Система вправ по розвитку артикуляційної моторики повинна включати як статичні вправи, так і вправи, спрямовані на розвиток динамічної координації мовленнєвих рухів.

Артикуляційні вправи допомагають підготувати дитину до вимови слів, фраз. Правильна артикуляція допоможе уникнути помилок вже на початковому етапі розвитку мовлення. Вона сприяє формуванню чіткого, красивого і, найголовніше, зрозумілого мовлення для оточуючих.

Тренування артикуляційних органів і розвиток мовленнєвого дихання є одним з основних моментів у структурі корекційних занять з дітьми, що мають дефекти звуковимови. Особливо важливу роль артикуляційна та дихальна гімнастика відіграє при корекції такого мовленнєвого порушення, як дизартрія.

У процесі попереднього логопедичного обстеження часто виявляються порушення в будові органів артикуляційного апарату. У таких випадках паралельно з роботою по розвитку фонематичного сприйняття проводиться артикуляційна гімнастика (підготовчі вправи).

Артикуляційна гімнастика спрямована на вироблення правильних, повноцінних рухів артикуляційних органів, необхідних для правильної вимови звуків, і об'єднання простих рухів у складні – артикуляційний уклад різних фонем. Як правило, виправляти у мовленні дитини треба лише ті рухи, які порушені, а також рухи, які потрібні для постановки кожного конкретного звуку.

Багато авторів головною причиною недоліків вимови у дітей із ЗПР вважають моторні труднощі (А.А. Попова, Є.І. Буцкова, М. Зеєман) [4]. Серед причин також виділяють порушення анатомічної будови мовленнєвого апарату (неправильний прикус, укорочення під'язикової вуздечки, несформованість зубного ряду, високе чи низьке піднебіння і т. ін.). У методиці подолання недоліків вимови значний вплив має оцінка їх моторних ускладнень

Корекцію порушень звуковимови необхідно пов'язувати з розвитком мовленнєвої функції в цілому, тобто з розвитком фонематичної сторони

мовлення, словника, граматичного ладу мовлення, тому як дефекти звуковимови у дітей означеної нозології проявляються на фоні загального системного недорозвинення мовлення.

Попередній етап усунення порушень звуковимови у групі дітей із ЗПР є більш тривалим і характеризується якісно іншим змістом. Корекція звуковимови триває протягом усього дошкільного віку. Проводиться розвиток загальної, ручної, мовленнєвої моторики, розвиток слухового сприйняття, уваги, пам'яті.

Необхідна робота над правильним мовленнєвим диханням, формуванням тривалого плавного видиху в ігрових вправах («тихий вітерець задуває свічку, колише листя дерев, жене хмари»). Найменшою одиницею мовлення є звук. Джерелом утворення звуків мовлення є струмінь повітря, що виходить з легень через органи ротової порожнини. Правильне мовленнєве дихання забезпечує нормальне утворення звуків, створює умови для підтримання нормального звучання мовлення, чіткого дотримання пауз, збереження плавності мовлення та інтонаційної виразності. Порушення мовленнєвого дихання можуть бути наслідком загального ослаблення, недосконалості мовленнєвого дихання, невміння раціонально використовувати види мовлення на вдиху, неповне поновлення запасу повітря, що негативно впливають на розвиток мовлення дітей із ЗПР.

Вправи дихальної гімнастики сприяють вихованню правильного мовленнєвого дихання з подовженим, поступовим видихом, що дозволяє отримати запас повітря для вимовляння різних за довжиною відрізків.

Усі вправи допомагають досягти плавного видиху і швидше опанувати важкими за вимовою звуками. Спочатку проводиться робота над розвитком правильного видиху без участі мовлення. При цьому важливо стежити за тим, щоб видих був плавним, поступовим, тривалим. На тривалому видиху вводяться голосові вправи, метою яких є розвиток сили, тембру, висоти голосу (ігри «Луна», «Сирена», звуконаслідування до казки «Три ведмеді»; повторення серії голосних з 2, 3, 4-х звуків). Надалі вводяться прості артикуляційні вправи.

До загальноприйнятих артикуляційних вправ можна додавати нетрадиційні вправи, які носять ігровий характер і викликають позитивні емоції в дітей – вправи з кулькою, вправи для губ, язика й щелеп.

Висновки. На основі теоретичного аналізу наукової літератури нами було розкрито значення артикуляційної гімнастики для розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку. Встановлено, що артикуляційна

гімнастика є основою формування мовленнєвих звуків – фонем і корекції порушень звуковимови у дітей із ЗПР, яка включає вправи для тренування рухливості органів артикуляційного апарату, відпрацьовування певних положень губ, язика, м'якого піднебіння, необхідних для правильної вимови, як усіх звуків, так і кожного звуку тієї або іншої групи, що сприяє ефективному розвитку мовлення дітей означеної нозології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гомля В. Артикуляційна гімнастика : метод. рекомендації для логопедів, учителів і вихователів загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів / В. Гомля, Л. Федорович. – Кременчук : Християнська Зоря, 2008. – 74с.
2. Миронова С. А. Развитие речи дошкольника с ЗПР / С. А.Миронова. – М., 2004. – 312 с.
3. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – Мн., 2001. – 134 с.
4. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С. Г. Шевченко. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 224 с.
5. Шевченко С. Г. Новое в коррекционно-развивающем обучении детей с трудностями в обучении / С. Г. Шевченко // Дефектология. – 2001. – № 4. – С. 21–24.

К. О. Пінюгіна

Аспірант лабораторії олігофренопедагогіки,
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України
Науковий керівник – канд. психол. наук

О. І. Мякушко

КОЛО ПРОБЛЕМ БАТЬКІВ У ВИХОВАННІ ДИТИНИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті наведені результати теоретичного аналізу проблем батьків, що виникають у процесі виховання дитини з особливими потребами. Виділені важливі особливості батьківсько-дитячих відносин та фактори родинного виховання, які сприяють реабілітації дитини або гальмують її.

Ключові слова: дитина з обмеженими можливостями, особливості батьківсько-дитячих відносин, причини помилок у сімейному вихованні.

Актуальність. У зв'язку зі зростанням в останні десятиріччя числа дітей з обмеженими можливостями здоров'я особливого значення набуває проблема соціальної адаптації не тільки дитини з особливими потребами, але й сім'ї, у якій вона виховується. Адже сім'я, у якій живе дитина з порушеннями в розвитку, є особливою групою. Народження хворої дитини завжди є стресом для сім'ї, оскільки дитина з інвалідністю обмежена у свободі й соціальній значущості, має велику залежність від сім'ї та обмежені навички взаємодії в соціумі. Проблема виховання і

розвитку «особливої» дитини часто стає непосильною для батьків, які опиняються в психологічно складній ситуації: вони відчують біль, почуття провини, нерідко впадають у відчай. Саме тому таким сім'ям необхідний психологічний супровід уже на ранніх стадіях.

Надання допомоги родинам, які виховують дитину з відхиленнями в розвитку, у психології не є новою проблемою. Ще у XIX столітті психологи В. Бехтерев, С. Корсаков, І. Маляревський використовували благотворний вплив батьків на стан хворої дитини. Але, на жаль, до середини XX століття ці гуманістичні підходи стали забутими, а у суспільній свідомості надовго закріпилося ставлення до дітей із психофізичними відхиленнями як до маргінальної частини суспільства, яких відлучали від родини, виховували й навчали в закладах закритого типу.

Ситуація змінилася на початку 90-х років XX століття. Прийняття Україною таких пріоритетів сучасності, як гуманістичні підходи до виховання й адаптації в соціум дітей з обмеженими можливостями здоров'я, особистісно-орієнтоване навчання останнім часом реалізується в інтенсивному розвитку державної програми підтримки таких дітей та впровадженні інклюзивної освіти. Зміна відношення до дитини з особливими потребами припускає активну участь сім'ї в процесі розвитку такої дитини. Діти з особливими потребами та їх батьки опинилися перед особистим вибором: як жити далі в нових умовах? Спрямовуючись на подолання негативної соціальної ситуації їх та їхніх дітей (за рахунок вирішення таких основних проблем, як: лікування, освіта, соціальна допомога, працевлаштування та захист соціальних прав) останнім часом за ініціативою батьків дітей з інвалідністю активно створювались недержавні громадські організації.

Утім, активна позиція батьків дітей з особливими потребами можлива лише за умови наявності психологічного благополуччя в їх родині. Так, за результатами досліджень (О. Макаренко, А. Петровський, А. Захарова, Г. Добрович) встановлено, що основну роль у процесі розвитку дитини відіграє психологічний мікроклімат, який батьки створюють у сім'ї. У кожній сім'ї, яка має дитину з особливими потребами, існують свої особливості, своя, притаманна тільки їй, атмосфера міжособистісних стосунків. Ці стосунки по-різному проявляються та впливають як на розвиток дитини та протікання її хвороби (сприяючи реабілітації дитини або, навпаки, гальмуючи її), так і на загальний психічний стан самих батьків.

Отже, для повноцінного розвитку особистості дитини з особливостями психофізичного розвитку в сім'ї повинні скластися

сприятливі умови, які безпосередньо залежать від сформованих у родині дитячо-батьківських відносин. Відповідно, своєчасне надання необхідної психологічної допомоги батькам та їхнім особливим дітям дозволить забезпечити корекцію взаємовідносин у родині, покращити мікроклімат та полегшити процес прийняття батьками дитини тощо.

На даний час у країнах Заходу та США (реалізуючи ідеї соціальної та освітньої інтеграції в контексті протистояння дискримінації людей за будь-якою ознакою, у тому числі станом здоров'я) накопичено багатий досвід щодо надання послуг родинам у питаннях виховання та навчання дітей з особливими потребами. Велике значення надається догляду за дітьми в денний час, послуги з якого у США можуть здійснюватися як удома, так і в різних центрах (що знаходяться під державним або приватним контролем), у Німеччині – у лікувально-профілактичних денних установах. Перевагою цих установ (на відміну від інтернатних) є їх активна робота з батьками, яким надається консультативна та психотерапевтична допомога і, за необхідності, здійснюється втручання в ситуації сімейної кризи. Також широко розвинені в зарубіжних країнах Центри родинного виховання та сімейної консультації, робота в яких має переважно психолого-педагогічний характер і спрямовується на допомогу сім'ям або подружжю, у яких проблеми взаємовідносин призвели до порушень у поведінці та комунікабельності як у дітей, так і самих батьків.

Разом із тим, в Україні залишається невирішеною проблема створення системи комплексної психологічної допомоги сім'ям дітей з особливими потребами. Це обумовлює актуальність пошуку нових, гуманних шляхів і форм допомоги таким родинам та адаптації методик психологічної роботи, які застосовуються в освітній практиці інших країн.

Мета статті полягає в аналізі стану вивчення в спеціальній та загальній психолого-педагогічній літературі особливостей батьківсько-дитячих відносин у сім'ях, де виховується дитина з обмеженими можливостями, і визначенні кола проблем, які виникають у батьків у процесі прийняття та виховання своєї особливої дитини.

Виклад основного матеріалу. Протягом тисячоліть сім'я як соціальна структура була, є і залишається однією з основних форм соціалізації підростаючого покоління. Сім'я вважається головним джерелом соціалізації, адже саме в сім'ї, згідно з І. Дубровіній, соціалізація відбувається найбільш природно і безболісно. Саме сім'я (через існуючі в ній внутрішні зв'язки) забезпечує умови, що дозволяють дитині прилаштуватися до навколишнього світу і соціалізуватися, розвиває вміння, здібності та інтереси, забезпечує захищеність своєї дитини в різноманітних її формах.

Основним механізмом соціалізації в сім'ї є виховання, яке є процесом соціальним у найширшому сенсі. Відповідно, питання сімейного виховання в різних аспектах та науках розглядалися такими педагогами, соціологами, психологами, психотерапевтами, як: А. Варга, Т. Архіреєва, Н. Авдєєва, А. Захаров, А. Співаковська, А. Личко, Е. Ейдемільер та ін.

Як свідчить аналіз наукових джерел, у спеціальній та загальній психології також накопичено певний обсяг досліджень стосовно родинного виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а саме: описані типові емоційні проблеми, з якими стикаються батьки, коли в їхньої дитини виявляються порушення розвитку (А. Захаров, М. Краузе), вивчені питання комунікації між батьками та їх особливими дітьми (О. Фірсова, С. Філімонова, О. Устинова).

Передусім слід підкреслити встановлену (І. Левченко, В. Ткачова) *важливість* такого фактора, як *зацікавленість батьків у вихованні дитини*, яка значно впливає на психологічне самопочуття дитини з особливими потребами. За відсутності цього фактору (а також у силу інших причин), діти з особливими потребами часто почувають дискомфорт у сімейних стосунках і, як результат, відчують на собі подвійне навантаження: неприйняття з боку суспільства і схильність до феномена відчуження у власній родині.

Варто зазначити, що *діти з вадами в розвитку частіше за інших відчують неприйняття й емоційне відчуження з боку сім'ї*. Дитина з особливими потребами володіє значно меншою свободою і соціальною значущістю (ніж здорові діти), усі рішення щодо її проблем ухвалює мати, часто вона стає формальним лідером і говорить про особливу дитину від її імені в її присутності, позбавляючи дитину можливості висловити власну думку [1].

Як указують Г. Цейтлін, Г. Кожарська, Ж. Смирнова та ін. [6], родини дітей з інвалідністю володіють цілим рядом психологічних особливостей, що негативно впливають на психологічний статус хворої дитини та її здорових братів і сестер. *Більшості батьків властиво специфічне відношення до дитини*, що опирається на побоюванні за її здоров'я, чим обумовлюється занижена оцінка можливостей дитини та полегшення (а в дійсності – інфантилізація) вимог до дитини. Як результат такого відношення, більшості родин дітей з особливими потребами притаманні різні типи негармонійного виховання.

Характеризуючи вплив особливостей сприйняття батьками важкості й перспектив захворювання своєї дитини на тип її виховання, А. Лічко

виділив такі наступні основні типи неправильного виховання дітей, як: гіпопротекція, домінуюча гіпопротекція, потуральна гіпопротекція, емоційне знехтування, підвищена моральна відповідальність, атмосфера культу хвороби, суперечливе виховання, виховання поза родиною.

При цьому з'ясовано [1, 6], що *зосередження всіх зусиль батьків на збереженні здоров'я дитини шкодить розвитку її особистості*. Адже сімейний стереотип щодо дитини з особливими потребами (недооцінка її можливостей та, відповідно, зниження рівня вимог до неї) може призвести до формування своєрідних рис в її особистості, а саме: високого ступеня залежності від сім'ї, слабких навичок зовнішніх соціальних взаємодій, елементів аутичної поведінки, гіперкомпенсації в підлітковому віці через неадекватні реакції – невмотивовані відмови, негативізм, істеричні емоційні реакції, перебільшення своїх недоліків, занурення в надцінні захоплення, розвитку різних страхів.

Зосереджуючи інтереси сім'ї на дитині з обмеженими можливостями, *більшість таких родин характеризується не лише різними типами негармонійного виховання дітей, а й низьким рівнем спілкування*. Порушуються відносини всередині родини: між батьками й дітьми, між подружжям. Виникає страх народження іншої хворої дитини. Часто мати покладає на себе відповідальність за порушення в розвитку дитини або, намагаючись послабити відчуття провини перед дитиною, переносить її на інших членів родини, надмірно опікує дитину, обмежуючи її контакти зі здоровими дітьми [1; 4].

Аналізуючи проблеми, що виникають у родинах, які мають дітей з обмеженими можливостями, О. Холостова [3] зробила висновок про можливість співвіднести їх із типами ролей і міжособистісних взаємин у родині, а саме: мати – батько (індивідуальні проблеми батьків, їхніх взаємин до народження хворої дитини; проблеми у зв'язку з народженням дитини з інвалідністю); мати – дитина з інвалідністю (матері за традицією доводиться нести основний тягар турбот по догляду за дитиною з особливими потребами, організації її життя; вона часто перебуває в стані депресії й відчуває почуття провини); мати – здорова дитина (мати повинна приділяти достатню увагу здоровій дитині й утримуватися від того, щоб приділяти надмірну турботу дитині з порушенням розвитку); батько – дитина з інвалідністю (проблеми залежать від ступеня спілкування батька з хворою дитиною та його участю в житті родини в цілому); батько – здорова дитина (потенційні проблеми подібні з тими, які виникають у підсистемі «мати – здорова дитина»); дитина з інвалідністю –

здорова дитина (брати й сестри хворої дитини відчують почуття провини, сорому й страху «заразитися» тією ж хворобою; дитина з інвалідністю прагне «поневолити» брата або сестру).

Спроба узагальнити коло проблем у родинах дітей з особливими потребами дала можливість О. Усановій [5] зробити висновок, що *суттєві якісні зміни, які виникають у таких сім'ях, проявляються на трьох рівнях – психологічному, соматичному та соціальному*:

- психологічний рівень пов'язаний з процесом усвідомлення батьками факту народження дитини із функціональними обмеженнями: поступові фази розгубленості, страху, шоку, депресії і, нарешті, прийняття діагнозу про народження дитини з особливими потребами складають певне психологічне поле, яке впливає на сприйняття та прийняття власної дитини сім'єю; саме в цей період батьки приймають внутрішнє рішення про відношення до дитини, яке може бути негативно-пасивним чи конструктивно-активним;

- на соматичному рівні зміни в сім'ї торкаються стану здоров'я матері та інших членів сім'ї: хвилювання матері часто проявляються в різних соматичних захворюваннях, астенічних і вегетативних розладах;

- соціальний рівень змін у сім'ї проявляється у взаємовідносинах із оточуючими: родини стають вибірковыми в соціальних контактах чи максимально їх обмежують, що провокує некритичність батьківського відношення, неприйняття індивідуальності дитини та зумовлює гіперопіку чи авторитарний стилі виховання.

На подібні три групи проблем указує і В. Ткачова [4]. Зокрема, вона (умовно) виділила *три групи причин помилок у сімейному вихованні дітей з обмеженими можливостями в розвитку*: 1) низький рівень психолого-педагогічних знань батьків щодо психофізичних і вікових особливостей їхньої дитини; 2) особистісні особливості батьків, що впливають на характер взаємин із дитиною; 3) позиція соціуму, зокрема «соціальний бар'єр», що сприяє «замиканню» батьків у власних проблемах і перешкоджає їх подоланню. На переконання дослідниці, батьки повинні знати, які форми взаємовідносин із власними дітьми сприяють гармонійному розвитку дитячої психіки і особистісних якостей, а які, навпаки, перешкоджають формуванню адекватної поведінки і ведуть до важковиховуваності і деформації особистості.

В. Бочелюк і А. Турубарова [1] також визначили коло аналогічних проблем, які виникають у зв'язку із важким станом здоров'я дитини (спричиняючи зміну поведінки дорослих) і з якими батьки не можуть упоратися самотійно. Ці проблеми також можна згрупувати до названих

вище трьох причин помилок у сімейному вихованні, а саме: 1) відсутність у батьків необхідних знань із спеціальної психології і педагогіки; відсутність досвіду роботи з психологом на ранніх етапах розвитку дитини; 2) постійне відчуття батьками вираженої тривоги і неспокою, що пов'язано з відставанням у розвитку власної дитини від її однолітків із нормальним розвитком; пасивність позиції матері у відносинах «фахівець – мати – дитина»; 3) порушення взаємодії родини із соціальним оточенням; звуження кола спілкування (лише до близьких родичів та спеціалістів).

Отже, аналізуючи та узагальнюючи основні труднощі й, відповідно, причини помилок у сімейному вихованні дітей з особливими потребами, більшість авторів указують на недостатню компетентність батьків (психологічну, педагогічну та, певною мірою, медичну), їхні особистісні особливості, а також порушення й обмеження кола соціальних контактів.

В. Козявкін [2] (досліджуючи особливості психічного реагування батьків на фізичний, мовленнєвий чи психічний дефекти своєї дитини з ДЦП) у виробленні більш правильної позиції щодо виховання дитини з обмеженими можливостями особового значення надає гармонійності особистісного розвитку батьків та їх високому інтелектуальному рівню розвитку. Так, залежно від глибини аналізу батьками патології дитини та ступеня адекватності сформованих у сім'ї уявлень про медичний та соціальний прогнози, а також емоційної насиченості та спрямованості хвилювань батьків, пов'язаних із захворюванням дитини, розумінням ними власної ролі в подальшій долі хворого, В. Козявкін виявив існування *п'яти основних типів сприйняття батьками захворювання своєї дитини*:

1) тип поверхового сприйняття: уявлення батьків про важкість та перспективи розвиненого захворювання їхньої дитини носить недостатньо повний і адекватний характер (виникає в інтелектуально недостатньо розвинених або інфантильних батьків);

2) тип демонстративного сприйняття: батьки сприймають хворобу дитини як незаслужений удар долі й демонструють не завжди реальну безмежну любов до своєї хворої дитини (характерно для стенічних батьків, особистісні установки яких формувалися в умовах декларованих державою зобов'язань із повного соціального захисту своїх громадян);

3) тип катастрофічного сприйняття: батьки сприймають захворювання своєї дитини як непоправну катастрофу, не вірять у можливість її одужання й не вживають наполегливих зусиль щодо її лікування, соромляться дефекту в дитини і за можливості віддають її на виховання родичам або в спеціальні дитячі установи (частіше відзначається в астенічних та істероїдних особистостей);

4) тип самообвинувачувального сприйняття: хворобливе й загострене сприйняття захворювання в дитини поєднується в батьків із тенденцією бачити причину його виникнення у власних помилках і промахах (частіше виникає в батьків із астеничними, тривожно-недовірливими рисами характеру, з високим почуттям відповідальності, що поєднується з невпевненістю в собі);

5) тип адекватного сприйняття: батьки в цілому правильно розуміють характер захворювання дитини, відповідально ставляться до своїх обов'язків щодо її лікування й виховання; саме в таких батьків хворі діти краще пристосовуються до свого дефекту, мають менше особистісних відхилень і досягають більш високого рівня соціальної адаптації (частіше формується в батьків із гармонічними особистісними особливостями, які характеризуються досить високим інтелектом, соціальною активністю, упевненістю в собі та володіють добре розвинутими адаптаційними здібностями).

У цілому ж формування в конкретних батьків того чи іншого типу сприйняття хвороби обумовлено комплексом факторів і обставин, які впливали на них протягом усього життя (генетичні й перенесені захворювання, сімейні традиції, умови виховання, рівень освіти, економічні можливості тощо). І чим більш сприятливим було сполучення цих факторів, гармонійніше розвивалася людина, тим більш адекватно вона сприймає свою хвору дитину та займає більш правильну позицію щодо її виховання й лікування [2].

Висновки. Однією з проблем сім'ї, яка має дитину з особливими потребами, є сприйняття її як фактора, що порушує нормальну (усталену в суспільстві) функцію сім'ї. Подальший розвиток сімейних відносин може гармонізувати або ще більше викривити їх, відповідним чином впливаючи як на дорослих, так і на дітей. Саме тому таким сім'ям необхідний психологічний супровід, починаючи вже на ранніх стадіях – із народження дитини. Робота з батьками має відбуватися (відповідно вказаним вище групам проблем труднощів у сімейному вихованні) за трьома напрямками.

Перш за все, це – підвищення психолого-педагогічної (і, до певної міри, медичної) компетентності батьків із метою бути свідомими щодо перебігу хвороби дитини з особливими потребами та перспектив її психічного розвитку. Аналіз відповідних наукових джерел дає можливість уважати, що психологічними особливостями особистісного прийняття батьками дітей з особливими потребами є розуміння того, що обмежені можливості дитини різко змінюють усе буття і поведінку сім'ї – цінності, прагнення, психологічні стани та реакції батьків. Підходячи з гуманістичних позицій до роботи з сім'єю, яка має хвору дитину або дитину з

інвалідністю, слід орієнтувати батьків на випереджальну підготовку дитини до життя, виробляти в них уміння мислити категоріями майбутнього, формувати позитивні перспективи щодо можливостей розвитку дитини. Адекватне ж сприйняття батьками можливостей і обмежень у розвитку дитини сприятиме гармонізації розвитку її особистості.

Другим і третім важливими напрямками роботи з батьками є налагодження стосунків як усередині родини, так і соціальних контактів батьків за її межами.

І оскільки батькам дітей з особливими потребами важко впоратися самотійно з цими проблемами, їх подолання можливе за рахунок створення в Україні та регіонах цілісної системи психолого-педагогічної підтримки таких батьків, починаючи від народження особливої дитини, ефективність створення якої вже доведена в досвіді інших країн.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями : навчальний посібник / В. Й. Бочелюк, А. В. Турубарова. – К. : Центр навчальної літератури, 2011. – 264 с.
2. Козьявкін В. І. Детские церебральные параличи : медико-психологические проблемы / В. И. Козьявкин. – Львов : Українські технології, 2005. – 234 с.
3. Технологии социальной работы : учебник под общ. ред. проф. Е. И. Холостовой. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 400 с.
4. Ткачева В. В. Модель сотрудничества как база оптимального пути воспитания ребенка с психофизическими недостатками / В. В. Ткачева // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 2 (20). – С. 68–77.
5. Усанова О. Н. Специальная психология / О. Н. Усанова. – СПб. : Питер, 2006. – 400 с.
6. Проблемы реабилитации в онкопедиатрии / Г. Я. Цейтлин, Г. В. Кожарская, Ж. В. Смирнова, Н. Е. Колмановская, М. А. Бялик, А. Э. Греф, Ю. В. Чекулаева, А. Э. Колмановский // Современная онкология. – 2001. – № 1. – Том 3. – С. 16–23.

Марианна Плэмэдялэ

Государственный Педагогический Университет «Ион Крянгэ»,
Республика Молдова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

В статье представлены методы психологической помощи родителям детей младенческого возраста с множественными нарушениями развития. Показано, что психологическая помощь семье в специальной программе должна анализироваться в аспекте междисциплинарности, где области социально-педагогической и клинической помощи семье и ребенку осуществляются в профессиональном взаимодействии специалистов и семьи.

Ключевые слова: абилитация, семейно-центрированный подход, семейные потребности, семейные ресурсы, уровни психологической помощи.

Актуальность. Семейно-центрированный подход или фокусированная на семье программа помощи, теоретически обобщена в исследованиях зарубежных психологов и является наиболее востребованной методологией научно-практической работе специалистов.

Специалисты, помогают семьям семейно-центрированной модели вмешательства, как отмечают авторы данного подхода, разделяют философию усиления семьи через взаимодействие с ней, актуализацию в системе ресурсов, наделение семьи способностью управлять оказываемой ей поддержкой.

Психологическая помощь семье в такой программе анализируется в аспекте междисциплинарности, где области социально-педагогической и клинической помощи семье и ребенку осуществляются в профессиональном взаимодействии специалистов и семьи. В таком взаимодействии можно выделить первичный уровень психолого-педагогической помощи и собственно психологический.

Изложение основного материала. Первичный уровень поддержки семьи. Создается системой позитивных аттитюдов к ребенку и семье. Обращаясь в программу помощи, родители, как правило, приобретают опыт диагностического взгляда на ребенка, у которого есть серьезный проблемы со здоровьем, что лишает их возможности увидеть в ребенке самого ребенка, а не его диагноз. Позитивные аттитюды обладают высокой силой психологической поддержки и в ситуациях, когда нет возможности оказать психологическую помощь семье профессиональным психологом, бывает достаточно активизировать «позитивный аттитюд», чтобы поддержать семью [2].

Способность видеть в ребенке, прежде всего ребенка, – наделяет ребенка специфической способностью к развитию, к постоянному изменению. Позитивный взгляд на ребенка способствует позитивной интерпретации не только психологического состояния ребенка, но и других сторон его активности. Ценностное отношение к ребенку, позволяет переживать уникальность этапов в его развитии, и переживать родителям чувства и отношения, свойственные любым родителям маленьких детей. Позитивный аттитюд, используемый всеми специалистами, программы помощи, создают мощный инструмент психологической поддержки семьи.

К приемам «позитивных аттитюдов» можно отнести: искренний интерес взрослых к ребенку; создание условий для его успешной активности; описание состояний ребенка в соответствии с его полом и

возможностями; сравнение достижений ребенка с его собственными достижениями; реактивацию ранних позитивных отношений в случаях приобретения тяжелого состояния ребенком; понимание и позитивную интерпретацию чувств ребенка и родителей; поддержку близких ребенка взрослых и другие. Эти простые техники применяемые в повседневной работе с семьей, имеют неожиданно сильный положительный эффект и способствуют установлению «некоего терапевтического альянса между» родителями и специалистами [9].

Выбор методов психологической помощи семье в семейно-центрированной модели абилитации находится под влиянием основной ее идеи: усиление семейного функционирования через обращение к семейным потребностям и системе ресурсов. Рассмотрим практический опыт использования некоторых из этих методов.

Потребности семей имеющих детей с множественными нарушениями развития. Теоретические и эмпирические исследования свидетельствуют о том, что семейные потребности являются одним из мощных генераторов событий и обстоятельств семейной жизни, которые создают уникальный «жизненный мир» семьи. В традиционной практике помощи семье существует недостаточное понимание, и даже противоречие между представлениями профессионалов и самой семьи о методах ее поддержки. Фокус внимания на семейных потребностях позволяют специалистам анализировать психологический аспект жизни семьи через систему идентифицированных ею потребностей и совместно с семьей выбирать стратегии психологической помощи.

Область изучения семейных потребностей может относиться к любой сфере жизни семьи и ребенка: выход на прогулку, использование общественного транспорта, посещение родственников, потребности в информации об услугах в связи с проблемой ребенка и др. Система потребностей каждой семьи имеет уникальную иерархию и отражает стремление семьи нормализовать свою жизнь. Иногда родители хотят, чтобы их жизнь стала такой же, как она была до случившегося; другие родители нормальность своей жизни видят в постоянном лечении ребенка, поиске новых подходов и методов; некоторые родители хотят, чтобы с их детьми много занимались разные специалисты, – все это свидетельствует о том, что родители стараются управлять случившемся.

Процессу обращения к потребностям семьи присущи все процедурные этапы: изменение семейных потребностей, их анализ, проектирование пирамиды семейных потребностей, обсуждение и поиск

возможностей для удовлетворения этих потребностей с родителями, оценки изменения в иерархии потребностей.

Выводы. При изучении семейных потребностей можно использовать стандартизированные анкеты семейных потребностей, проводить структурирование, интервью или фокус группы с родителями, имеющими схожие проблемы в развитии детей. Не смотря на то, что круг затронутых вопросов может быть достаточно широк, необходимо помнить, что наибольший фокус внимания при изучении семейных потребностей сосредотачивается на жизни семьи и ребенка, а именно понимании того, какие области неудовлетворенных потребностей существует и как выстраивается иерархия этих потребностей.

Ю. А. Пылёва

Курский государственный университет
Научный руководитель – канд. пед. наук,
доцент **Е. А. Калмыкова**

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье представлены результаты исследования по обозначенной проблеме, направления экспериментальной работы, условия и принципы организации досуговой деятельности подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Ключевые слова: *девиантное поведение, учреждения интернатного типа, досуговая деятельность.*

Нестабильность в социальной, политической и экономической сферах общества значительно расширяют спектр социально-педагогических и социально-экономических факторов, активно стимулирующих девиантное поведение.

Важнейшую роль в формировании специфических особенностей подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа играют социальные условия их развития и, прежде всего, психическая депривация.

Актуальность проблемы, заявленной нами в статье, связана с организацией социально-психологической адаптации подростков с девиантным поведением воспитывающихся в учреждениях интернатного типа средствами досуговой деятельности, которая помимо образовательно-развивающей, информационно-просветительской; рекреативно-игровой функции обеспечивает и профилактику отклоняющегося поведения подростков.

Девиантное поведения – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» и, как правило, у подростков нередко служит средством самоутверждения, выражает протест против действительности или кажущейся несправедливости взрослых [1, с. 2].

Многие личностные особенности детей-сирот обусловлены именно спецификой тех учреждений, в которых они воспитываются, и существующей в них системой межличностных отношений, в том числе – между воспитывающими взрослыми и самими воспитанниками.

Анализируя вышеизложенное, становится очевидно, что профилактику девиантного поведения следует рассматривать не столько с позиции социального контроля, сколько с позиции предупреждения процесса десоциализации (предупреждение и коррекция социальных отклонений и социальной дезадаптации подростков и управление процессом социализации несовершеннолетних).

В данном процессе большим потенциалом, безусловно, обладает культурно-досуговая деятельность, которая является одним из важнейших средств оптимизации социо-культурной среды человека, и обладает возможностью удовлетворения потребностей личности.

Опытно-экспериментальная работа по проблеме исследования включала следующие этапы:

1. Выявление подростков с девиантным поведением. С этой целью мы использовали опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению».

2. Определение индивидуальных особенностей подростков с девиантным поведением, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

3. Опрос учителей и воспитателей с целью определения их осведомленности и потребностях досуговой деятельности воспитанников интерната.

4. Опрос подростков с целью определения наиболее актуальных и интересных форм досуговой деятельности

4. Организация экспериментальной работы психологического кружка «Познай себя».

Базой нашего исследования стали: – МОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом» города Курска и ОКОУ «Школа интернат для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей № 2» г. Курска.

В нашем исследовании приняли участие подростки в возрасте 14-16 лет в количестве 20 человек. У всех подростков зафиксировано девиантное поведение, все состоят (либо недавно сняты) на учёте в инспекции по делам несовершеннолетних.

Для выявления индивидуальных особенностей подростков с девиантным поведением воспитывающихся в школах-интернатах, нами были использованы следующие методики, позволяющие выявить трудности в эмоциональном развитии детей и предрасположенность к девиантным проявлениям в их поведении:

1. «Выявление уровня тревожности у подростков». Методика разработана на основе «Шкалы социально-ситуационной тревоги» Кондаша [3, с. 75].

2. Шкала депрессии Э. Бека. Данная методика содержит 20 утверждений и позволяет выявить у испытуемого уровень депрессии: легкий, средний, высокий или отсутствие депрессии [3, с. 81].

3. Методика диагностики конфликтности подростков методом незаконченных предложений (вариант Сакса-Сиднея) [3, с.120].

В целом, результаты этих исследований свидетельствуют о своеобразной, качественно иной картине личностного развития подростка с девиантным поведением, воспитывающегося в учреждении интернатного типа, проявляющиеся в особенностях всех с структурных компонентах личности (самооценка, уровень притязаний, локус контроля, самооценка).

Далее мы провели анкетирование подростков с целью изучения общей направленности интересов подростков склонных к девиантному поведению Методика «Анкета интересов».

В рамках нашего исследования мы проанализировали психолого-педагогическую литературу, раскрывающую особенности организации досуговой деятельности в интернатных учреждениях, а также организацию досуговой деятельности в тех учреждениях, которые явились базой нашего исследования.

Вся деятельность педагогического коллектива и жизнь воспитанников интерната подчиняется правилам и распорядку, прописанным в режиме дня учреждения. Важное место во внеклассной деятельности занимают массовые мероприятия, способствующие социальному становлению и развитию детей и подростков.

При всем разнообразии досуговых объединений в интернатных учреждениях, можно выделить одну общую черту: организация работы с

учетом индивидуального и дифференцированного подхода. Именно такой подход является основой организации досуговой деятельности в условиях интернатного учреждения, так как одной из особенностей этих учреждений является неравномерность процесса развития воспитанников [4; 2].

Анализ опыта воспитательной деятельности в интернатных учреждениях показал, что наиболее популярными становятся такие формы творчества, которые способствуют воплощению идей, замыслов в конкретной идейной форме, а также реализации выдумки, фантазии через индивидуальный и массовый процесс видения многих жизненных явлений.

Таким образом в интернатных учреждениях высоко квалифицированными специалистами организуются различные виды досуговой деятельности, при этом используются новые методические разработки и рекомендации, разнообразные методы и приемы работы, учитываются индивидуальные особенности, склонности и интересы детей.

Для стимулирования участия подростков в совместном времяпрепровождении необходимо обеспечение навыков культурного досуга, которое возможно при:

- обеспечении благоприятных условий для ежедневного пребывания подростков досуговых организациях;
- создании условий для самостоятельного, индивидуального вклада личности в деятельность коллектива, группы, для чего необходимо применять многообразие развлекательных и деловых игр с целью развития фантазии и уверенности в своих силах;
- осуществлении специфических условий развития каждого подростка при выявлении внутреннего состояния (анкетирование, индивидуальные беседы) и общего развития индивида;
- варьировании методов воспитания и увлечений в кружках, студиях, любительских объединениях для самостоятельного выбора индивидом видов и жанров любительского художественного творчества [1; 2].

Вывод. Таким образом, вышеперечисленные рекомендации позволили нам разработать основные направления деятельности психологического кружка, ориентированного на развитие духовных и нравственных качеств подростка.

Основными принципами нашей работы стали:

- Принцип гуманности, предполагающий опору на возможности и ресурсы подростка, акцент на самоопределение.

– Принцип индивидуализации, предполагающий учет индивидуальных и возрастных особенностей учащихся при выборе форм и методов работы.

– Принцип социализации, предполагающий содействие самоопределению подростков в социальной среде, приобретение социального опыта путем принятия на себя различных социальных ролей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Егоров А.Ю., Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты / А. Ю. Егоров. – СПб. : Речь, 2005. – 436 с.
2. Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы. – СПб. : Питер, 2012. – 352 с.
3. Клейберг Ю.А. Практикум по девиантологии. — СПб. : Речь, 2007. – 144 с.
4. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие / В. Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2008. – 445 с.

И. Е. Сороколетова

Курский государственный университет
Научный руководитель – доктор мед. наук,
профессор **В. В. Лукьянов**

ПРОБЛЕМА ВЫГОРАНИЯ В КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОФЕССИЯХ

В статье описываются факторы возникновения и формирования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий, а также пути коррекции данного профессионального феномена.

Ключевые слова: синдром выгорания, факторы, психопрофилактика

Актуальность. Римский император Диоклетиан после 20 лет успешного расширения империи, подавления восстаний и окультуривания варваров плюнул на все и уехал в деревню — выращивать капусту, как утверждали злые языки. Последующие 16 с лишним столетий неблагодарные потомки считали древнего римлянина заурядным сумасшедшим, и только недавно психиатры поставили ему точный диагноз — император «сгорел» на работе [3, с.6]. Данный пример показывает, что возникновение синдрома выгорания первоначально как социальной проблемы, а затем и исследовательской, было обусловлено тем мощным отрицательным эффектом, который выгорание оказывает на профессиональную деятельность. Наиболее отчетливо его последствия ощущаются в профессиях «субъект-субъектного» или коммуникативного типа (так называемые «помогающие», альтруистические профессии, где сама работа обязывает оказывать помощь людям — учителя, психологи, медицинский персонал, социальные работники, работники правоохранительных органов и т.д.), где основным предметом труда являются человеческие проблемы и трудности [6].

Многочисленные данные показывают, что синдром выгорания вызывает появление депрессивных настроений, чувства беспомощности и бессмысленности своего существования, низкую оценку своей профессиональной компетентности, что, в конечном счете, сказывается на работоспособности человека, приводя к снижению продуктивности его деятельности и, как следствие, к существенным экономическим потерям [4].

Изложение основного материала. В условиях коммуникативной деятельности личность специалиста подвергается постоянному прессингу со стороны профессиональных психотравмирующих обстоятельств — характера организации труда, психологического давления со стороны коллег, администрации и клиентов, что, в конечном итоге, может привести к возникновению синдрома выгорания. Кроме того, в современных российских условиях для педагогов характерен индивидуально-социальный дисбаланс, который возникает при нарушении связей «человек-общество» в результате социально-личностного разрыва профессиональной роли, когда личностная значимость труда отделяется от его социальной функции. Типичным для такого дисбаланса является несоответствие высокой психологической сложности, моральной нагрузки и юридической ответственности профессии в индивидуальной модели низкому статусу этих же качеств и уровню вознаграждения в социальной модели, т.е. в оценке обществом их роли [5].

В современном российском обществе меняется отношение людей к работе. Люди теряют уверенность в стабильности своего социального и материального положения, в гарантированности рабочего места. Обостряется конкуренция за престижную и высокооплачиваемую работу. Параллельно идут процессы узкой специализации в профессии и, одновременно, глобализации со смежными отраслями. Быстро меняются запросы рынка труда. Падает рейтинг ряда социально значимых профессий – учителей, медицинских работников, учёных. Как следствие, растёт психоэмоциональное напряжение, связанное со стрессом на рабочем месте и реализуемое в высокой степени тревожности, повышенном уровне депрессии, психосоматических расстройствах, зависимостях от психоактивных веществ (включая алкоголь, транквилизаторы и т.д.) и, конечно, в развитии синдрома выгорания.

Синдром выгорания представляет собой непосредственное клиническое проявление всевозрастающих проблем, связанных с самочувствием специалистов «помогающих» профессий, в том числе педагогов, эффективностью их труда и стабильностью жизни профессионального коллектива [4].

Исследования, проведенные в ряде регионов США, показали, что профессионалы, работающие с людьми, с выраженными признаками выгорания теряют приблизительно 50% своей заработной платы. Помимо снижения экономических показателей профессиональной деятельности, синдром выгорания провоцирует нарушения трудовой дисциплины и повышение степени заболеваемости специалистов. Попытки компенсировать стрессогенные влияния профессиональной среды и последствия выгорания приводят к злоупотреблению алкоголем, наркотиками и другими психотропными средствами, а в отдельных случаях и к суицидальному поведению. По данным социологических исследований наиболее высокий уровень самоубийств обнаруживается среди врачей, особенно женщин — психиатров, анестезиологов, стоматологов, а также психологов, учителей и адвокатов. Для мужчин-врачей показатель самоубийств вдвое превышает среднестатистический. Женщины-врачи и женщины-психологи совершают самоубийства в три раза чаще, чем представительницы общей популяции. Большинство случаев суицида разворачивается на фоне депрессии, возможным фактором развития которой является формирование синдрома выгорания, под которым понимается выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [5].

В процессе выгорания человек теряет психическую энергию, у него развивается психосоматическая усталость («изнурение»), эмоциональное истощение («исчерпание ресурсов»), появляется немотивированное беспокойство и психический дискомфорт, усиливаются тревожность, раздражительность, появляются вегетативные расстройства, деформируется личность и искажается самооценка, утрачивается удовлетворённость и смысл профессиональной деятельности, и, как следствие, и собственной (персональной) жизни [1]. Феномен выгорания представляет собой сложную, многоуровневую симптоматику «душевных потерь» вследствие продолжительного эмоционального напряжения в ситуациях профессионального общения с другими людьми. Последствия данных потерь — психическое (субъективное) и физическое неблагополучие, снижение или утрата трудовой активности и работоспособности, уменьшение персонального и социально-психологического пространства [4].

Термин «выгорание» был впервые введен в научный лексикон американским психиатром Г. Фрейденбергером, работавшим в

альтернативной службе медицинской помощи населению США и описавшим в 1974 году этот феномен, который он наблюдал у себя и своих коллег, обозначив им психическое состояние здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи и характеризующееся психическим истощением, потерей мотивации и снижением ответственности [7]. При этом Фрейденбергер описывал «сгорающих» как сочувствующих, гуманных, мягких, увлекающихся идеалистов, ориентированных на людей, и, одновременно, неустойчивых, интровертированных, одержимых навязчивой идеей (фанатичных), пламенных и легко солидаризирующихся. Позже этот список личностных качеств дополнился «авторитаризмом» и «низким уровнем эмпатии». Другой основоположник идеи выгорания — Кристина Маслак — американский социальный психолог, определила это понятие как синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе, утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам [2].

При переводе английского термина «burnout» на русский язык отечественными авторами использовались несколько вариантов: «эмоциональное выгорание», «эмоциональное перегорание», «эмоциональное сгорание», «профессиональное выгорание», «психическое выгорание», «синдром профессиональной деформации», «синдром эмоциональной деформации».

На прошедшей в Курском государственном университете в октябре 2007 года I международной научно-практической конференции по исследованию выгорания, собравшей ведущих исследователей по данной проблеме на постсоветском пространстве, было принято решение об использовании единого термина — «синдром выгорания» — без каких-либо уточняющих прилагательных, тем самым подчеркивая, что данный феномен встречается только у профессионалов в коммуникативной сфере [3]. В рамках интегративной модели, объединяющей медицинский и психологический подходы, синдром выгорания понимается как целостное, динамическое интегральное психическое образование в единстве и взаимодействии эмоциональных, когнитивных, мотивационных и поведенческих элементов, образующих базовые компоненты выгорания, количественный и качественный состав которых определяется спецификой профессиональной деятельности. Выгорание — это синдром, возникающий вследствие «интоксикации» профессиональной коммуникацией, это «опустошение», «эрозия души» под воздействием

факторов профессиональной среды и с учетом личностных особенностей специалиста. Выгорание представляет собой дезадаптационный феномен, действие которого проявляется на всех уровнях функционирования личности: индивидуально-психологическом, социально-психологическом и организационном. Данный феномен оказывает негативное влияние на показатели профессиональной эффективности, удовлетворенности трудом, а также имеет отрицательные последствия и в сферах «непрофессиональной» жизни, где наблюдается дифференцированное влияние его составляющих на разные показатели качества жизни. Оно оказывает отрицательное воздействие на все подструктуры личности, что подтверждает предположение о сущности выгорания как феномена, представляющего полный регресс профессионального развития личности.

Синдром выгорания представляет собой процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, психического, физического истощения, личностной отстраненности, снижения удовлетворения исполнением работы и рассматривается как результат хронического неразрешенного стресса на рабочем месте.

Выделяют три ключевых компонента выгорания [2]:

1. психоэмоциональное истощение;
2. отстраненность от клиентов (пациентов, учеников и др.) и от работы (цинизм или деперсонализация);
3. ощущение неэффективности и недостаточности своих достижений (редукция профессиональных достижений).

Развитию синдрома выгорания предшествует период повышенной активности, когда человек полностью поглощен работой, отказывается от потребностей, с ней не связанных, забывает о собственных нуждах, затем наступает первый признак — истощение. Истощение определяется как чувство перенапряжения и истощения эмоциональных и физических ресурсов, чувство усталости, не проходящее после ночного сна. После периода отдыха (выходные, отпуск) данные проявления уменьшаются, однако по возвращении в прежнюю рабочую ситуацию возобновляются.

Вторым компонентом синдрома выгорания является личностная отстраненность. Профессионалы, испытывающие выгорание, используют отстраненность, как попытку справиться с эмоциональными стрессорами на работе изменением своего сострадания к клиенту через эмоциональное отстранение. В крайних проявлениях человека почти ничего не волнует из профессиональной деятельности, почти ничто не

вызывает эмоционального отклика – ни положительные обстоятельства, ни отрицательные. Утрачивается интерес к клиенту, он воспринимается как неодушевленный предмет, само присутствие которого порой неприятно.

Третьим признаком синдрома выгорания является ощущение утраты собственной эффективности или падение самооценки. Люди не видят перспектив для своей профессиональной деятельности, снижается удовлетворение работой, утрачивается вера в свои профессиональные возможности.

Основными симптомами выгорания являются следующие:

- усталость, утомление, истощение после активной профессиональной деятельности);
- психосоматические проблемы (колебания артериального давления, головные боли, заболевания пищеварительной и сердечно-сосудистой систем, неврологические расстройства);
- бессонница;
- негативное отношение к клиентам (после имевших место позитивных взаимоотношений); отрицательная настроенность к выполняемой деятельности; стереотипизация личностной установки, стандартизация общения, деятельности, принятие готовых форм знания, сужение репертуара рабочих действий, ригидность мыслительных операций;
- агрессивные тенденции (гнев и раздражительность по отношению к коллегам и клиентам); негативное отношение к себе;
- тревожные состояния;
- пессимистическая настроенность, депрессия, ощущение бессмысленности происходящих событий;
- чувство вины.

В развитии синдрома выгорания можно выделить несколько главных фаз:

1. Предупреждающая фаза, включающая чрезмерное участие (чрезмерная активность, чувство незаменимости, отказ от потребностей, не связанных с работой, ограничение социальных контактов) и истощение (чувство усталости, бессонница, угроза несчастных случаев).

2 фаза. Снижение уровня собственного участия — по отношению к сотрудникам, пациентам (потеря положительного восприятия коллег, переход от помощи к надзору и контролю, приписывание вины за собственные неудачи другим людям, доминирование стереотипов в поведении по отношению к сотрудникам, пациентам, проявления негуманного подхода к людям), по отношению к остальным окружающим

(отсутствие эмпатии, безразличие, циничные оценки), по отношению к профессиональной деятельности (нежелание выполнять свои обязанности, искусственное продление перерывов в работе, опоздания, уход с работы раньше времени, акцент на материальном аспекте при одновременной неудовлетворенности работой), возрастание требований (потеря жизненного идеала, концентрация на собственных потребностях, чувство переживания того, что другие люди используют тебя, зависть).

3 фаза. Эмоциональные реакции – депрессивное настроение (постоянное чувство вины, снижение самооценки, безосновательные страхи, апатия, лабильность настроений), агрессия (защитные установки, обвинение других, игнорирование своего участия в неудачах, отсутствие толерантности и способности к компромиссу, подозрительность, конфликты с окружающими).

4. Фаза деструктивного поведения – сфера интеллекта (снижение концентрации внимания, отсутствие способности к выполнению сложных заданий, ригидность мышления, отсутствие воображения), мотивационная сфера (отсутствие собственной инициативы, снижение эффективности деятельности, выполнение заданий строго по инструкциям), эмоционально-социальная сфера (безразличие, избегание неформальных контактов, отсутствие участия в жизни других либо чрезмерная привязанность к конкретному лицу, избегание тем, связанных с работой, самодостаточность, одиночество, отказ от хобби).

5 фаза. Психосоматические реакции – снижение иммунитета, неспособность к релаксации в свободное время, бессонница, сексуальные расстройства, повышенное давление, тахикардия, головные боли, боли в позвоночнике, расстройства пищеварения, зависимость от никотина, кофеина, алкоголя, наркотиков.

6 заключительная фаза. Разочарование – отрицательная жизненная установка, чувство беспомощности и бессмысленности жизни, экзистенциальное отчаяние, безысходность.

К организационным факторам, способствующим выгоранию, относятся: высокая рабочая нагрузка, отсутствие или недостаток социальной поддержки со стороны коллег и начальства, недостаточное вознаграждение за работу, как моральное, так и материальное, невозможность влиять на принятие важных решений, двусмысленные, неоднозначные требования к работе, постоянный риск штрафных санкций (выговор, увольнение, судебное преследование), однообразная, монотонная и бесперспективная деятельность, необходимость внешне

проявлять эмоции, не соответствующие реальным, например, необходимость быть эмпатичным, отсутствие выходных, отпусков и интересов вне работы.

С позиции провоцирующих личностных характеристик более всего риску возникновения выгорания подвержены лица, предъявляющие непомерно высокие требования к себе. В их представлении настоящий специалист — это образец профессиональной неуязвимости и совершенства. Входящие в эту категорию личности, ассоциируют свой труд с предназначением, миссией, поэтому у них стирается грань между работой и личной жизнью. Кроме этого неустойчивые и тревожные манеры поведения способствуют развитию выгорания, а способность принимать ответственность за события своей жизни на себя, объясняя их своим поведением, способностями, чертами личности, наоборот, повышает устойчивость к развитию выгорания.

Поиск путей профилактики и коррекции синдрома выгорания, нацеленных на сохранение психической устойчивости и здоровья специалистов коммуникативных профессий, продление их профессионального долголетия, поддержание субъективного благополучия и удовлетворённости жизнью в целом, предполагает детальное исследование как личностных, так и организационных факторов, способствующих и препятствующих его возникновению и развитию.

Следует отметить, что профилактика и преодоление синдрома выгорания может осуществляться в нескольких направлениях. Первое направление основано на *экологической парадигме* управления стрессами на работе — это устранение потенциальных источников стресса в рабочей среде. Это путь смягчения действия организационных и статусно-ролевых стрессов на уровне всей организации и в каждом подразделении: корпоративное развитие и сплочение команды; развитие высокой организационной культуры и «здоровой» атмосферы в коллективе; профессиональная и административная поддержка; эффективное руководство и администрирование; выработка стандартов формального и неформального общения — «здоровых» эталонов делового общения и поведения; забота руководства о карьерном росте сотрудников и условиях их труда; справедливая политика относительно продвижения сотрудников по служебной лестнице, отсутствие дискриминации на основе пола, возраста, национальности.

Второе направление основывается на *процессуально-когнитивной парадигме*. В рамках данной парадигмы профилактика и преодоление

синдрома выгорания фокусируется на развитии рационального и позитивного оценивания стрессовых ситуаций, актуализации личностных ресурсов стрессоустойчивости и конструктивных моделей преодоления стрессов на работе (копинг-стратегий). Для профилактики выгорания особое значение имеет расширение психологической компетентности, в том числе и коммуникативной, овладение методами позитивного и рационального мышления, позволяющим правильно анализировать жизненные и профессиональные стрессовые ситуации, давать им реалистические оценки и обогащать свой поведенческий репертуар конструктивными стратегиями преодоления.

Третье направление базируется на *парадигме регуляции стрессовых состояний*. Управление уровнем персонального стресса и профилактики синдрома выгорания возможно путем повышения умений управлять стрессами в деловых коммуникациях, развития навыков саморегуляции психических состояний и восстановления психо-энергетических потенциалов. Особое значение имеет использование различных техник саморегуляции и релаксации. Высокий уровень психической саморегуляции позволяет сохранять общий уровень работоспособности человека и эффективно восстановить затраченные в стрессовых ситуациях психические ресурсы.

Выводы. На наш взгляд, на индивидуальном уровне наиболее перспективным направлением в превенции выгорания, в особенности симптома редукции профессиональных достижений (неудовлетворенности профессиональной самореализацией), являются психологические тренинги личностного роста и самореализации. На уровне организации несомненную пользу будут иметь программы гуманизации менеджмента, психологического сопровождения профессиональной деятельности работников всех уровней.

В целом, можно сделать вывод о том, что превентивные программы должны строиться на основе комплексного подхода с учетом как индивидуальных, так и организационных факторов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бойко В.В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.
3. Лукьянов В.В., Водопьянова Н.Е., Орёл В.Е. и др. Предисловие / Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий [Текст] : коллективная монография / под ред В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла, С. А. Подсадного, Л. Н. Юрьевой, С. А. Игумнова ; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2008. – С. 6–12.

4. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – том 22. – № 1. – С. 90–101.

5. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

6. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – том 23. – № 3. – С. 85–95.

7. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 54–67.

Е. М. Хмелевская

Курский государственный университет
Научный руководитель – канд. пед. наук,
доцент **Ю. Г. Грачёв**

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНО-ПРИЕМЛЕМОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье раскрываются прикладные вопросы формирования навыков социально приемлемого поведения.

Ключевые слова: задержка психического развития, социально приемлемое поведение

Актуальность. Формирование навыков социально-приемлемого поведения личности связано с освоением растущим человеком гуманистических ценностей, которые в будущем позволят ему стать подлинным субъектом своей жизни, небезразличным обществу и социокультурному пространству его пребывания. Исходя из вышесказанного мы сформулировать проблему исследования: каковы возможности игровой методики в формировании навыков социально-приемлемого поведения младших школьников с ЗПР?

Цель статьи – изучить возможности использования игровых комплексов в формировании навыков социально-приемлемого поведения младших школьников с ЗПР.

Изложение основного материала. В исследовании приняло две группы детей – контрольная и экспериментальная. В обеих группах приняли участие по 8 учащихся (из них 4 девочки и 4 мальчика) в возрасте 9–10 лет. У всех испытуемых диагностирована задержка психического развития. Количественная выборка обусловлена спецификой наполняемости классов с учетом дефектов детей. Базой нашего исследования стала МОУ школа № 37 г. Курска.

С учетом особенностей детей данной категории были определены методы исследования.

Цель исследования первого этапа исследования: выявить уровень сформированности навыков социально – приемлемого поведения у младших школьников с ЗПР. Для получения данных по исследованию мы опирались на следующие критерии и показатели социально – приемлемого поведения младших школьников [2]:

1. Форма проявления агрессии
2. Частота агрессивных проявлений
3. Степень проявления агрессии
4. Адекватность проявления агрессии

Для выявления уровня сформированности навыков социально приемлемого поведения младших школьников с ЗПР были использованы методики:

1. Анкетирование воспитателей «Критерии асоциального поведения у ребенка» (авторы Г.Лаврентьева, Т. Титаренко)

Цель: оценить степень развитости асоциального поведения.

2. Опросник «Узнай себя» (И. Подласый)

Цель: составить представление об агрессивных наклонностях.

3. Наблюдение (схема наблюдения из пособия Н. Платоновой)

Цель: оценить степень развитости асоциального поведения у младших школьников.

4. Проективная методика «Несуществующее животное»

Цель: оценить степень развитости асоциального поведения младших школьников с ЗПР. [5]

В соответствии с критериями мы рассматривали следующие уровни социально – приемлемого поведения:

Низкий уровень – субнормальная агрессия – полное отсутствие агрессивных действий, даже в случае необходимости самозащиты;

Ниже среднего – нормальная агрессия – отсутствие агрессии в привычных и безопасных ситуациях; адекватное использование агрессии в ситуациях реальной угрозы для самозащиты; сублимирование агрессии в деятельности и в стремлении к успеху; отсутствие деструктивности;

Средний – умеренно-защитная агрессия – умеренное проявление агрессии в привычных ситуациях вследствие воображаемой угрозы со стороны окружающих людей (без реальной опасности); неадекватное использование агрессии в критических ситуациях; небольшая степень деструктивности, в том числе в форме аутодеструкции;

Выше среднего – гипертрофированная агрессия – высокая частота и сила агрессивных реакций даже по небольшому поводу; выраженная степень деструкции – опасности для окружающих;

Высокий – brutальная агрессия – чрезмерно частые или сверхсильные агрессивные реакции, сопровождающиеся разрушением предметов или насилием по отношению к окружающим; данное поведение не адекватно ситуации; оно представляет высокую угрозу для жизни окружающих или самого человека [4].

После обработки данных мы получили следующие результаты в обеих группах: у испытуемых низкого и высокого уровня не было обнаружено, уровень ниже среднего составил 25%, средний уровень – 37,5 %, уровень выше среднего – 37,5 %.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровень асоциального поведения у детей в обеих группах в основном характеризуется как средний и выше среднего.

На основе результатов проведённого эксперимента нами была разработана программа игр направленная на формирование навыков социально – приемлемого поведения младших школьников с задержкой психического развития .

Цель: подобрать и провести игровые упражнения с целью коррекции асоциального поведения младших школьников с ЗПР.

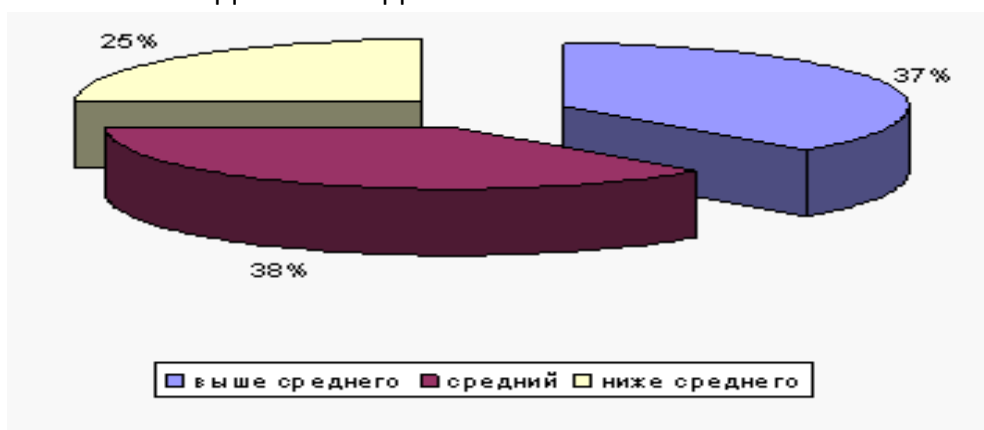


Диаграмма 1. Результаты в обеих группах испытуемых до начала формирующего эксперимента

Для проведения формирующего этапа исследования мы выбрали игровые упражнения, предлагаемые следующими авторами – Е. Лютова, Г. Мониной, Н. Кряжева, К. Фопель, И. Шевцова, Е. Карпова [1; 4; 5].

Работу мы организовывали в конце занятий, во время, отведённое на классные часы. Экспериментальная работа проводилась с 17 сентября 2012 года по 6 ноября 2012 года. Всего было проведено 4 групп комплексов (после каждой группы комплексов из 8 занятий – дети отдыхали несколько дней, затем занятия продолжались).

Для того, чтобы использовать упражнения в комплексе, мы опирались на структуру асоциального поведения, в которой выделяют несколько взаимосвязанных уровней:

- поведенческий (агрессивные жесты, высказывания, мимика, действия);
- аффективный (негативные эмоциональные состояния и чувства, например, гнев, злость, ярость);
- когнитивный (неадекватные представления, предубеждения, расовые и национальные установки, негативные ожидания);
- мотивационный (сознательные цели или бессознательные агрессивные стремления).

Поэтому, чтобы учитывать все компоненты структуры асоциального поведения, мы использовали разные типы игровых упражнений.

1. Игровые упражнения, с помощью которых ребенок мог бы выплеснуть свой гнев («Обзывалки», «Два барана», «Толкалки», «Жужа», «Рубка дров», «Да и нет», «Тух-тиби-дух», «Ворвись в круг»)

2. Игровые упражнения, направленные на поиск способа выхода из сложной ситуации («Головомяч», «Камушек в ботинке», «Давайте поздороваемся», «Король», «Ласковые лапки» и другие)

3. Игровые упражнения для снятия излишнего мышечного напряжения («Прогулка на теплоходе», «Прогулка в горах», «Летнее поле», «Горы», «Летний дождь», «Подъем на гору», «Подводное путешествие»)

Из данных типов игровых упражнений мы составили комплексы, в которые входили 1 упражнение первого типа, 2 упражнения второго типа, 1 упражнение третьего типа, упражнения давались в указанной последовательности.

Примерная конструкция комплексов:

Место проведения – классная комната.

Время проведения 30-40 минут.

Игра №1

Цель: снять вербальную агрессию, в приемлемой форме.

Игра №2

Цель: обучить детей эффективным способам общения

Игра №3

Цель: обучить детей эффективным способам общения.

Игра №4

Цель: завершить занятие, создав мирную атмосферу.

В заключении предлагаем детям пообщаться друг с другом и рассказать о своих переживаниях в процессе проведения комплекса.

Сравнительный анализ результатов даёт следующую динамику в контрольной и экспериментальной группах:

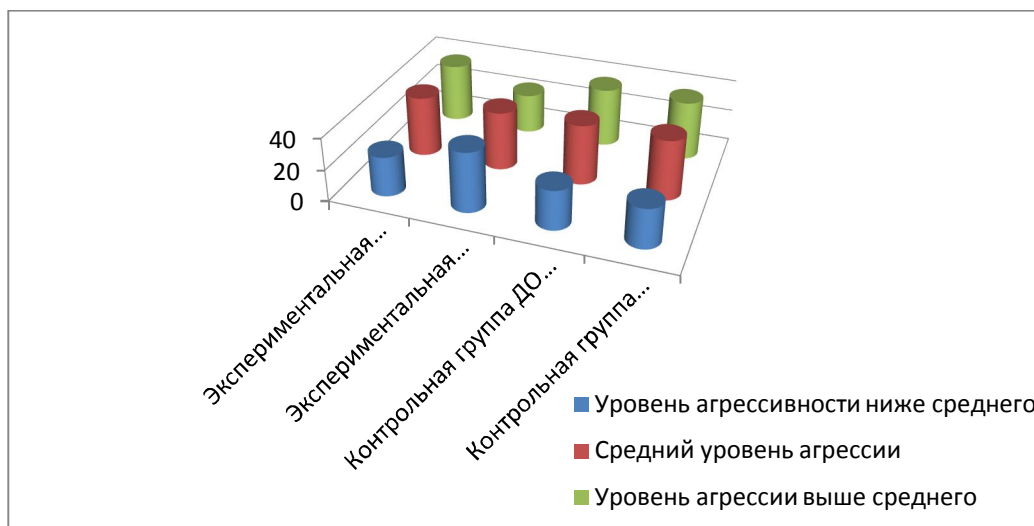


Диаграмма 2. Уровни агрессии в обеих группах до и после экспериментальной работы

Выводы. Таким образом, мы можем говорить о том, что проведённое исследование позволяет говорить об эффективности выбранной нами методики по формировании навыков социально – приемлемого поведения младших школьников с ЗПР.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андрущенко Т. Ю. Коррекционные и развивающие игры для детей 6-10 лет / Т. Ю. Андрущенко, Н. В. Карабекова. – Издательство : Академия, 2004.
2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С. Г. Шевченко. – М. : Аркти, 2001. – 224 с.
3. Лубовский В. И. Задержка психического развития // Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. – М., 2003.
4. Панфилова М. А. Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры / М. А. Панфилова. – Издательство: Гном. 2011.
5. Панфилова М. А. Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры / М. А. Панфилова. – Издательство: ГНОМ и Д, 2008.
6. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М. С. Певзнер // Дефектология. – 1980. – № 3.

А. В. Чобанян

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СУТНІСТЬ СТАВЛЕННЯ БАТЬКА ДО ДИТИНИ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ЯВИЩА

У статті розглядається особливість ставлення батька до дитини з особливостями інтелектуального розвитку, обґрунтовується, що категорія ставлення в психології – складна, багаторівнева, структурна, пройшла певну історію розвитку, і є необхідною в дослідженні проблеми «батьківського ставлення», як психологічного явища.

Ключові слова: категорія «батьківське ставлення», ставлення батька, дитини з особливостями інтелектуального розвитку.

Актуальність. В сучасних теоретичних підходах сім'я розглядається в якості необхідного середовища особистісного розвитку, засвоєння дитиною позитивних зразків статевої поведінки, забезпечення особливого клімату психологічної захищеності, і як передумова інтеграції дітей з особливостями інтелектуального розвитку в соціум. Помірна розумова відсталість характеризується несформованими пізнавальними процесами, відставанням в розвитку розуміння та використання мовлення, порушенням соціальної взаємодії, що ускладнює встановлення контактів з однолітками та дорослими [2].

Відомо, що ефективність здійснюваної із дитиною психолого-педагогічної роботи залежить від узгодженості дій усіх учасників навчального процесу (батьків, педагогів, психологів, медиків). Особлива роль у соціальній адаптації дитини з помірною розумовою відсталістю відводиться родині. В спеціальній літературі багато досліджень присвячено вивченню родини дітей з порушеннями інтелектуальної сфери Е.В. Тиха (формування самосвідомості батьків, які переживають психотравмуючу ситуацію), Л.М. Шипіцина (взаємини в родинах, де виховуються діти з розумовою відсталістю; особистісні особливості матерів, що виховують дітей з розумовою відсталістю), Е.Г. Ейдемільер, В. Юстицькіс (структурно-функціональні особливості сімей із психічно хворим; основні напрями розвитку сім'ї психічно хворого), А.Р. Малер, Г.В. Цикото (навчання батьків ефективним засобам взаємодії із дитиною в побутових й учбових ситуаціях), Р.Ф. Майрамян, В.А. Вишневський (зміна соматичного стану батьків; поява у батьків різних соматичних захворювань, астеничних та вегетативних розладів, депресивної симптоматики), В.В. Ткачова (виникнення у батьків дітей-інвалідів особистісних порушень, певних характерологічних рис особистості, переважаючих особистісних тенденцій), І.Б. Іванова (соціально-психологічні проблеми родин) та інших.

Аналіз літератури показав, що достатньо детально досліджені структурно-функціональні особливості сімей дітей з помірною розумовою відсталістю, в яких, традиційно увага приділяється матері дитини з вадами інтелектуального розвитку, що може бути частково пов'язане з наслідками популярності психоаналізу, зосередженого на індивідуальних психічних процесах і зневажанням міжособистісними зв'язками [5]. Крім того, психоаналітична теорія приділяє основну увагу матері, зосереджуючи увагу на відносинах матері і дитини. Батько свідомо ігнорує процес виховання, адже вважає, що його вплив є менш важливим для розвитку дитини, ніж вплив матері [8]. У деяких випадках, мати розглядається як перший і

найважливіший предмет дитячої прихильності, а батько – виключно як фігура, підтримуюча матір. Специфіка ж власне батьківського ставлення до дитини з помірною розумовою відсталістю у вітчизняних дисертаційних дослідженнях майже не досліджувалась, що підкреслює актуальність і новизну обраної тематики.

Зазначене визначило **мету** нашої статті – вивчення сутності ставлення батька до дитини з особливостями інтелектуального розвитку, як психологічного явища.

Виклад основного матеріалу. Одним із найважливіших аспектів, який визначає ефективність взаємодії батька і дитини, є батьківське ставлення. Категорія «ставлення» використовується в психології досить широко, проте її змістовне наповнення в роботах різних авторів може суттєво відрізнятися. Сутність «ставлення» як категорії психології досліджували в своїй роботах В.М. Обозова, С.Л.Рубінштейн, Я.Л. Коломинський, А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський, В.І. Чернов, А.Ф. Лазурський, В.М. Мясіщев, Р.С. Немов та ін. «Ставлення» в психології визначають як характер переживань особистості, особливості сприйняття дійсності, характер поведінкових реакцій на зовнішні подразники [1].

В найбільш узагальненому визначенні «ставлення» – це взаємоузгодженість об'єктів та їх властивостей. На рівні соціальної спільноти розрізняють класове, національне, групове і сімейне ставлення [5].

Проблему ставлення в психології першим почав вивчати А.Ф.Лазурський, який визначав сутність «ставлення» в соціальному напрямі. Він використовував це поняття в якості основного для описання екзопсихіки, яка «визначається ставленням особистості до зовнішніх об'єктів, які включають в себе як матеріальні речі, так і оточуючих людей, соціальні групи, і духовні блага... і, навіть, душевне життя людини» [5]. Всі ці прояви мають переважно соціальну обумовленість. А.Ф. Лазурський вказував, що психічне ставлення відображає активну, вибіркову позицію особистості, яка визначає індивідуальний характер її діяльності і окремих вчинків.

Послідовники вченого відзначали, що його бачення психіки і «ставлення» зокрема є дещо асиметричним і більш зміщене до полюса сприйняття системи «суб'єкт – об'єкт».

Значну увагу проблемі ставлення як психологічної категорії приділяв один із визначних вітчизняних психологів В.М. Мясіщев. У своїй «концепції ставлень особистості» він визначав поняття «ставлення» як базову категорію. В.М. Мясіщев сформулював одне з найважливіших положень теорії особистості. Він підкреслював, що система суспільних відносин, до

якої неодмінно виявляється належною кожна людина з моменту свого народження і до смерті, формує її суб'єктивне ставлення до всіх сторін оточуючої дійсності.

Ставлення визначає готовність індивіда до певної суб'єктивно-оціночної і усвідомлено-вибіркової взаємодії з предметами і суб'єктами зовнішнього світу.

Таким чином, система взаємовідносин, які формуються в процесі взаємодії родини значною мірою відображає ставлення суб'єктів взаємодії один до одного.

Якщо батько демонструє зневажливе ставлення до дитини з помірною розумовою відсталістю, приділяє їй мало уваги, ставить до неї завищені вимоги – все це є відображенням несформованості адекватного батьківського ставлення й прийняття стану дитини, що жорстко деформує характер взаємостосунків у родині. При такому ставленні у дітей з помірною розумовою відсталістю спостерігається афектно-агресивна поведінка, плаксивість, дратівливість, підвищена збудливість. Це в ще більшому ступені ускладнює їх фізичний і психічний стан [8].

Отже, категорія «ставлення» є складним психологічним явищем. Для його систематизації деякі дослідники (А.Ф. Лазурський, С.Л. Рубінштейн, Я.Л. Коломийський, В.М. Мясіщев та ін.) використовували критерій міри вираження психологічної реальності, для опису якої, його застосовують.

Відповідно до цього критерію умовно виділяють три рівні вираження психологічної реальності за допомогою категорії «ставлення»:

1) «Ставлення» як глобальна категорія, яка розкриває сутність психічних явищ. На цьому рівні «ставлення» виступає як поняття теорії наукового пізнання і за своєю суттю є відображенням знань з психології та філософії. В цьому напрямі його вивчали Л.С. Виготський та С.Л. Рубінштейн [7].

2) «Ставлення» як базова категорія, яка інтегрує психологічні знання. Саме в цьому напрямі вивчали «ставлення» вищезгадані А.Ф. Лазурський та В.М.Мясіщев [3].

3) «Ставлення» як окрема психологічна категорія, яка використовується в загальній та соціальній психології. На цьому рівні «ставлення» вивчали Я.Л. Коломийський, А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський та ін. У своїх роботах вони використовували «ставлення» для пояснення конкретних психологічних феноменів, а не для інтеграції знань з психології. Зокрема, Я.Л. Коломийський за допомогою категорії «ставлення» вивчав явище комунікації між людьми, а також основні

принципи міжособистісної взаємодії. Тобто, він вивчав «ставлення» як внутрішню позицію особистості, знаходить своє вираження в процесі комунікації [5].

Отже, можемо зробити висновок про те, що «ставлення» є базовою категорією психології, проте вона не має єдиного визначення. Кожен дослідник наповнював її новим змістом, але якщо узагальнити всі характеристики «ставлення», то можна визначити, що воно характеризується такими ознаками, як: задана суб'єктом спрямованість, певна реакція суб'єкта на конкретний психічний акт, вибірковість, установка на оцінку (позитивну, негативну) і готовність діяти конкретним чином.

Зважаючи на актуальність даного питання, в сучасних дослідженнях значна увага психологів зосереджена на вивченні типів і стилів ставлення до дитини, досить часто ці поняття вважають синонімами (О.М. Кікінеджі, О.Б. Кізь, В.П. Кровець, Т.В. Говорун, А.Адлер та ін.).

Р.С. Немов визначає батьківське ставлення як систему різних почуттів і вчинків дорослої людини по відношенню до дитини. Батьківське ставлення – це педагогічна соціальна установка по відношенню до дитини, яка включає в себе раціональний, емоційний та поведінковий компоненти [6].

Беручи за основу загальне визначення поняття *«батьківське ставлення»* А.Я. Варги, В.В. Століна, вважаємо за доцільне дати спеціальне визначення «ставлення батька» до дитини з особливостями інтелектуального розвитку в психології, розуміння його, як системи різноманітних почуттів батька по відношенню до дитини, його поведінкових стереотипів, які практикуються у взаємодії з нею, особливостей сприйняття і розуміння характеру і структури дефекту, що впливають на її стан, її дії.

Таким чином, можна сказати, що батьківське ставлення описується різними поняттями і термінами, які визначаються теоретичними вихідними позиціями авторів.

Аналіз літературних джерел довів, що батьки і матері з самого початку по-різному реагують на звістку про наявні особливості інтелектуального розвитку у дитини. Батьки, як правило, реагують менш емоційно; матері проявляють більше емоційну реакцію. Іншими словами, батько сприймає звістку про порушення у дитини як інструментальну кризу, адже він стурбований питаннями матеріального забезпечення родини, довгостроковості наслідків порушення дитини, її соціальним статусом та відношенням оточуючих до порушення дитини, особливо коли вони помітні із зовні.

Виділяють декілька схем поведінки батька на появу дитини з особливостями інтелектуального розвитку [8]. Це:

1) Прийняття дитини і її дефекту – батьки приймають дефект, адекватно оцінюють його і проявляють по відношенню до дитини справжню відданість.

2) Реакція заперечення – заперечується, що дитина страждає дефектом. Через що, вимоги до дитини є неадекватними, такими, що вона не здатна виконати.

3) Реакція надмірного захисту, опіки. Батько сповнений відчуттям жалості і співчуття, що виявляється в надмірно дбайливому і захисному від всіх небезпек типі виховання дитини.

4) Приховане зречення (отречение), відкидання дитини. Дефект вважається ганьбою. Негативне відношення і огида по відношенню до дитини ховається за надмірно дбайливим, попереджувальним вихованням.

5) Відкрите зречення, відкидання дитини. Дитина приймається з огидою і батьки повністю усвідомлюють свої ворожі відчуття.

Психологічна характеристика сімей підтверджує той факт, що через тиск високих очікувань, які батько покладає на майбутню дитину, він може бути особливо засмучений народженням сина з особливостями інтелектуального розвитку. У поведінці наслідки цього розчарування можуть проявлятися двома крайнощами: або батько глибоко залучений у виховання сина, або повністю від нього відсторонюється, в той час як в спілкуванні батьків із доньками з особливостями інтелектуального розвитку таких крайнощів зазвичай не виникає [4]. Це підтверджує припущення про те, що любов батька дискретна, тобто батько може любити одних своїх дітей більше, ніж інших, в той час як від матері очікується однакова прихильність до всіх дітей.

Існують дані про те, що реакції батьків на дітей з особливостями інтелектуального розвитку можуть визначати собою реакції інших членів сім'ї до дитини [4]. Від байдужості батька страждає не тільки розвиток особливої дитини, але і загальний клімат в сім'ї. Якщо ж батько активно включається в турботу про дитину, нагородою за це стає його власне задоволення та згуртування сім'ї.

Гендерно-зумовлена трудність чоловіків у вмінні приймати, висловлювати власні почуття та використовувати соціальну підтримку – велика перешкода, щоб розв'язувати завдання, пов'язані з кризою, зумовленою порушенням інтелектуального розвитку дитини. Деякі дослідження (зокрема Cummings, 1976) засвідчили, що в чоловіків дітей з

особливостями інтелектуального розвитку рівень депресії виявився вищий, а загальна самооцінка та оцінка себе в ролі батька, суб'єктивний рівень задоволення від стосунків із дитиною нижчими, ніж у контрольній групі татів здорових дітей. Інше ж дослідження (Houser, 1987) показало, що серед чоловіків, які переживають високий рівень стресу, головними коупінг-стратегіями були такі, що ґрунтувалися на механізмі уникнення усвідомлення почуттів. До таких стратегій можна віднести уникнення сім'ї/дитини (від більшої зануреності в роботу та іншу діяльність поза сім'єю аж до розлучення), тривале, дисфункційне заперечення неповносправності/прогнозу дитини, зловживання алкоголем та інші [4].

Висновки. Тому, працюючи з батьками дітей, що мають особливості інтелектуального розвитку, потрібно ознайомити їх із специфічними прийомами психофізичного розвитку дітей з перших днів життя і впродовж всіх вікових періодів. Зрозумівши, чим конкретним відрізняється їхня дитина, батько може спільно із фахівцями визначати рівень адекватних вимог до неї, вибрати основні напрямки та форми роботи із нею. Отож, загалом для чоловіків особливості інтелектуального розвитку дітей є кризою, адаптація до якої може бути ускладнена правилами традиційних гендерних ролей. Реальні емоційні труднощі чоловіків можуть ховатися за маскою стоїцизму, а тому можуть не привертати належної клінічної уваги. Будуючи моделі виховання, вкрай важливо пам'ятати про систематичне залучення чоловіків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Ковалев В.С. Психология семейного воспитания. – М., 2001. – 345с.
3. Міжнародна класифікація хвороб 10-перегляду (МКХ-10). <http://znaimo.com.ua/>
4. Мясищев В.Н. Психология отношений : Под редакцией А. А. Бодалева / Вступительная статья А. А. Бодалева. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОД ЭК», 1995. – 356 с.
5. Обычные семьи, особые дети : (пер. с англ.) / Селигман М., Дарлинг Р. – М. : Теревинф, 2007. – 368 с.
6. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М : ИНФА – М, 1998. – 567 с.
7. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психологический словарь. – М. : «Психологический центр», 1988. – 465 с.
8. Рубінштейн С.Л. Основы загальної психології. – У 2 т. – М. : Педагогіка, 1989. – Т. 2. – 328 с.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ, КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Высокий уровень развития выгорания встречается у значительной части педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений и способен привести их к профессиональной деформации.

Ключевые слова: специальное образование, синдром эмоционального выгорания, специальный педагог.

Актуальность. В психологической литературе закрепился термин, очень точно характеризующий труд специального педагога – «эмоциональное выгорание» (Л.А. Китаев-Смык, К. Маслач, Т.В. Форманюк). Он свидетельствует об эмоциональной перегруженности педагогов сферы специального образования, что сопровождается высоким риском заболеваний, кроме того, выгорание сказывается на эффективности профессиональной деятельности педагога и в полной мере проявляется во взаимоотношениях между учениками и учителями, между взрослыми и детьми в процессе передачи и развития интеллектуального и социального опыта, который происходит в специальной (коррекционной) школе.

Это определило проблему нашего исследования и актуальность выбранной темы.

Изложение основного материала. Многие авторы, исследующие деятельность педагога акцентируют внимание на эмоциональном выгорании (В.Е. Орел, Т.И. Ронгинская, Т.В. Форманюк). Эмоциональное выгорание сказывается на состоянии педагога и, тем самым, препятствует созданию оптимального эмоционального фона занятий, оно способствует развитию деструктивных личностных качеств, препятствует развитию эмпатии.

В психологии общепринято положение о влиянии социальных предпосылок и условий жизнедеятельности на развитие личности. Однако, в большинстве работ, указывающих на особенности этого влияния, в качестве объекта исследования выступают личностные особенности специального педагога.

Профессиональная деятельность специального педагога относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь детей в учебном процессе. Постоянные стрессовые ситуации, в которые попадает педагог в процессе сложного социального

взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья, постоянное проникновение в суть социальных проблем ребенка, личная незащищенность и другие морально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на здоровье специального педагога.

Педагог сферы специального образования, по роду своей деятельности вовлеченным в длительное напряженное общение с другими людьми, свойственен, как и другим специалистам системы «человек — человек», так называемый синдром «эмоционального выгорания» или феномен «эмоционального выгорания», проявляется как состояние физического и психического истощения, вызванного интенсивными межличностными взаимодействиями при работе с людьми, сопровождающимися эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью. Это связано также с тем, что в своей деятельности специальный педагог, помимо профессиональных знаний, умений и навыков, в значительной мере использует свою личность, являясь своего рода «эмоциональным донором».

По мнению исследователей, негативные психические переживания и состояния могут затрагивать разные грани трудового процесса — профессиональную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение, в целом отрицательно сказывается на профессиональном развитии личности.

Проблема исследования психологического здоровья специальных педагогов, несмотря на свое практическое и теоретическое значение представлена в науке на настоящий момент недостаточно. Вместе с тем эмпирические исследования показывают, что учителя специальных (коррекционных) образовательных учреждений по сравнению с коллегами из массовых школ отличаются крайне низкими показателями физического и психологического здоровья, характеризуются эмоциональным истощением, деперсонализацией и редукцией личных достижений (Р.О. Агавелян, 2000; Н.М. Назарова, 2000; А.Х. Пашина, 1995; А.С. Шафранова, 1925; Т.И. Янданова, 2001 и др.).

Влияние детей с ограниченными возможностями здоровья в учебном процессе специальной (коррекционной) школы как неблагоприятного фактора способного спровоцировать возникновение синдрома эмоционального выгорания у специальных педагогов не являлось предметом научного исследования. До настоящего времени недостаточно представлены основные теоретические и практические положения, касающиеся психологического здоровья специальных

педагогов: феноменология, сущностные характеристики, структура и факторы формирования.

Общение со специфическим контингентом детей значительно деформирует эмоциональную сферу в первую очередь тех специалистов, которые оказывают интуитивное влияние на учеников, не подкрепленное соответствующими знаниями в области специальной педагогики и психологии. Причина, очевидно, кроется в том, что дефектологическое образование дает более системное знание об особом человеке, профессии, психологических особенностях специалиста и других факторах, лежащих в основе нивелировки эмоционального напряжения в большей степени, чем при отсутствии специальной профессиональной подготовке. Кроме того, сама система обучения педагогов специальных школ вбирает в себя психологический цикл, который дает шанс учителям более успешно эмоционально восстанавливаться после трудовых будней (Кузнецова Л.В.).

Выводы. Обобщая полученные данные, можно сформулировать следующие выводы:

1. При эмоциональном выгорании развивается синдром, который включает в себя набор отрицательных показателей, под влиянием которых разрушается личность специалиста, он не может использовать имеющиеся у него личностные возможности и средства в связи с состоянием психической усталости или утрачивает свои трудовые умения и навыки.

2. Сфера специального образования как вид профессиональной деятельность требует от специалиста особых знаний, умений и навыков, а также личностных качеств без которых осуществление специальной помощи практически невозможно. Следовательно к специальному педагогу предъявляются высокие требования как со стороны образовательного учреждения, так и контингента пациентов.

3. Высокий уровень развития выгорания встречается у значительной части педагогов специальных образовательных учреждений и способен привести их к профессиональной деформации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. — СПб : Речь. 2004.
2. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. – 2005. – № 2.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ.ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак. – 2003.
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания : диагностика и профилактика.— СПб. : Питер, 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ С ДВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

В статье представлены структурные компоненты правовой культуры, критерии их оценивания, уровни сформированности и направления формирования у подростков с девиантным поведением, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Ключевые слова: девиантное поведение, учреждения интернатного типа, правовая культура.

Актуальность. Анализ литературных источников по проблеме нашего исследования показал, что понятие «правовая культура» рассматривается как часть человеческой культуры, совокупность норм, ценностей, юридических институтов, процессов и форм, выполняющих функцию социальной и правовой ориентации людей в конкретном обществе (цивилизации).

Правовая культура личности предполагает: наличие правовых знаний, юридической информации; превращение накопленной информации и правовых знаний в правовые убеждения, привычки правомерного поведения (эмоционально-психологический срез); готовность действовать, руководствуясь правовыми знаниями и убеждениями, т.е. поступать правомерно – в соответствии с законом: использовать свои права, исполнять обязанности, соблюдать запреты, а также уметь отстаивать свои права в случае их нарушения (поведенческий срез) [1; 3].

В повседневной жизни современного общества подростку постоянно приходится вступать в правовые отношения с окружающими. Нормативно-правовые отношения стали необходимой составляющей социальной компетентности человека, так как для благополучного безопасного существования он должен иметь хотя бы минимальный уровень правовой компетентности, позволяющий ему разумно адекватно контролировать действия окружающих людей и, особенно, собственные действия и поступки.

Проблема сформированности правовой культуры особенно актуальны для подростков, воспитывающихся в интернатных учреждениях, так как подростки имеют противоречивые жизненные ценности и идеалы.

Основная **цель** нашей экспериментальной работы – формирование правовой культуры подростков с девиантным поведением воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Изложение основного материала. Девиантное или отклоняющееся поведение рассматривается как отклонение от принятых в данном конкретно-историческом обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков и высказываний, совершаемых в рамках психического здоровья. В связи с этим необходимы социальные, психологические и иные критерии для оценки его выраженности.

Опытно-экспериментальная работа по проблеме исследования включала следующие этапы:

1. Выявление подростков с девиантным поведением.
2. Определение уровня сформированности правовой культуры подростков с девиантным поведением, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.
3. Разработка и реализация программы по формированию правовой культуры.

В нашей работе мы использовали следующие методики: поведенческое интервью (модификация Е.В. Змановской); опросник склонности к отклоняющемуся поведению; шкала социально-психологической адаптированности (К. Роджерс и Р. Даймонд); методика оценки социальной фрустрации; опросник ориентации на выполнение нравственно-правовых норм [1; 2].

Базой нашего исследования стали – МОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом» города Курска и ОКОУ «Школа интернат для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей №2» г. Курска.

В нашем исследовании приняли участие подростки в возрасте 14-16 лет в количестве 20 человек. У всех подростков зафиксировано девиантное поведение, все состоят (либо недавно сняты) на учёте в инспекции по делам несовершеннолетних.

Формирование правовой культуры подростков с девиантным поведением включает следующие направления: формирование у подростков системы представлений о личном достоинстве человека, о его правах и способах их защиты; создание условий для формирования правовых убеждений; выработка навыков оценки общественных явлений и жизненных ситуаций с правовой точки зрения; создание условий, в которых подростки смогли бы самостоятельно прийти к мысли, что закон – средство для нормального функционирования общества.

Для решения поставленных целей и задач нашего исследования мы использовали критерии и показатели диагностики исходного состояния

правовой культуры и правовой социализации учащихся, соответствующие сферам личности и компонентам правовой культуры.

1. Отношение учащихся к праву, восприятие правовых норм – эмоционально-ценностный компонент, включающий мотивационно-потребностную, эмоционально-ценностную сферу личности. Сформированности этого компонента проявляется в таких показателях как понимание нравственного смысла закона; положительное отношение к нормам права; проявление интереса к изучению норм права, желание приобретать правовые знания; наличие устойчивых ценностных ориентаций в правовой сфере.

2. Владение системой правовых знаний (когнитивный компонент – когнитивная сфера личности): знание и осмысление правовых норм; освоение юридической терминологии;

3. Владение нормами права и применение их в деятельности, правовое поведение (поведенческий компонент – деятельностно-практическая сфера личности): умение пользоваться информацией правового характера; потребность в точном соблюдении норм права, правомерное поведение; социальное взаимодействие со сверстниками, педагогами, родителями, сотрудниками правоохранительных органов.

В ходе констатирующего эксперимента мы выделили уровни сформированности правовой культуры воспитанников:

Начальный (низкий) уровень характеризуется несформированностью эмоционально-ценностного компонента правовой культуры, поверхностными правовыми знаниями: минимальным пониманием правовой информации, юридической терминологии, непониманием нравственного смысла закона, отсутствием чувства долга, справедливости, ответственности; отсутствием положительной мотивации и стремления к правовому образованию.

Средний (базовый) уровень характеризуется частичной сформированностью компонентов правовой культуры (когнитивный компонент): ребята показывают недостаточно точные правовые знания, минимальное понимание правовой информации, интерес к правовой информации неустойчив, юридические термины употребляются минимально. Понимание нравственного смысла закона и потребность в точном соблюдении норм права недостаточно сформированы. Немногочисленные правовые умения не всегда достаточны для решения ситуаций правового характера. Эмоционально-ценностный компонент сформирован на уровне эмоционального (формального) приятия

ценностей, обсуждаемых на уроке, без их объяснения, применения и включения в собственную систему ценностей.

Высокий уровень правовой культуры характеризуется сформированностью всех компонентов. В полном объеме сформированы глубокие правовые знания, имеется устойчивый интерес к правовой информации. Полностью сформированы понимание нравственного смысла закона и потребность в точном соблюдении норм права. Знание фактов, правовых норм, юридической терминологии, подкреплено правильным речевым оформлением, умением находить примеры к теоретическим положениям правовой сферы, решать правовые задачи, оценивать собственные действия и действия других с точки зрения соответствия действующему законодательству. В полном объеме сформированы чувство долга, справедливости и ответственности.

Анализ экспериментальных данных свидетельствует о низком уровне сформированности правовой культуры у воспитанников интернатного учреждения, что позволяет сделать вывод о необходимости разработки путей повышения эффективности формирования правовой культуры подростков с девиантным поведением обучающихся в учреждениях интернатного типа.

Информационно-правовое направление включало в себя разработку и проведение занятий с воспитанникам, по ознакомлению подростков с кодексом РФ об административных правонарушениях, с Уголовным кодексом РФ, а также развитие у подростков личностных ресурсов, что на наш взгляд, должно способствовать формированию правовой культуры подростков с девиантным поведением обучающихся в учреждениях интернатного типа [3; 4].

Выводы. Таким образом, процесс формирования правовой культуры строился в соответствии с основными структурными компонентами правовой культуры личности: когнитивным, эмоционально-ценностным и поведенческим с использованием активных методов обучения, обеспечивающих эффективность формирования правовой культуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алешина Е. А. Формирование правовой культуры в процессе юридического образования и воспитания / Е. А. Алешина // Философия права. – 2008. – № 5. – С. 28.
2. Змановская Е. В. Девиантное поведение личности и группы / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб. : Питер, 2012. – 352 с.
3. Великородная В. А. Классные часы по гражданскому и правовому воспитанию : 5-11 классы / В. А. Великородная, О. Е. Жиренко, Т. М. Кумицкая. – М. : ВАКО, 2008. – 224 с.
4. Певцова Е. А. Правовое воспитание и формирование правосознания в России / Е. А. Певцова // Журнал российского права. – 2010, № 10. – С. 122–133.

РОЗДІЛ V. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРТОПЕДАГОГІКИ, СУРДОПЕДАГОГКИ, ТИФЛОПЕДАГОГІКИ

Е. Алферова

Белгородский государственный
национальный исследовательский университет
Научный руководитель – канд. философ. наук,
доцент **М. В. Садовски**

РАЗВИТИЕ СЕНСОМОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

В данной статье были рассмотрены особенности развития сенсомоторной сферы у детей с детским церебральным параличом. Была продемонстрирована необходимость развития сенсомоторики средствами арт-терапии у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Автором предлагаются упражнения и игры, которые могут быть использованы в работе с детьми в детских дошкольных учреждениях.

Ключевые слова: дети с ДЦП, арт-терапия, развитие сенсомоторики.

Актуальность. В настоящее время процесс социальной реабилитации является предметом исследования специалистов разных профилей научного знания. Психологи, социологи, педагоги, социальные психологи раскрывают различные аспекты этого процесса, исследуют механизмы, этапы и стадии, факторы социальной реабилитации.

В настоящее время в России, наблюдается неуклонный рост числа детей-инвалидов. Среди заболеваний нервной системы, ДЦП занимает одно из значительных мест. По статистике, распространенность данного заболевания в нашей стране, приблизительно, составляет 34-42 ребенка на 10000 новорожденных (за данными К.А. Семеновой) [1]. Т. Ковтюх отмечает, что 86 % случаев неврологических заболеваний, приводящих к инвалидности детей, наблюдаются вследствие патологии беременности и родов [3].

Дети с нарушением функции опорно-двигательного аппарата уже несколько десятилетий являются объектом пристального внимания педагогов-дефектологов. Специалисты разного профиля, разрабатывающие методы лечения и обучения детей с церебральным параличом, такие как К.А. Семенова, Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова, Н.В. Симонова, Э.С. Калижнюк, И.И. Мамайчук, И.Ю. Левченко, Г.В. Кузнецова, среди трудностей становления познавательной деятельности, указывают на трудности формирования сенсомоторной сферы детей.

Довольно мощным фактором для «запуска» сенсомоторной сферы может стать потребность ребенка в самовыражении, самоутверждении, для реализации которой дети широко используют творчество. Поэтому среди современных возможностей совершенствования коррекционно-образовательных технологий, особое внимание уделяется арт-терапии.

Изложение основного материала. Арт-терапия – это лечение посредством привлечения ребенка к искусству. Ребенок учится общаться с окружающим миром на уровне экосистемы, используя изобразительные, двигательные и звуковые средства. Он имеет возможность самостоятельно проявлять свои чувства, потребности и мотивацию своего поведения, деятельности и общения, необходимые для полноценного развития и приспособления к окружающей среде.

Основное внимание при проведении коррекционной арт-терапии отводится отношению ребенка к своей деятельности, своим рисункам, игре на музыкальных инструментах и т.п. Главной задачей педагога является развитие мотивации ребенка к деятельности, отбор приемов арт-терапии для улучшения формирования мотивационной сферы у детей с различными формами органического поражения нервной системы.

Применение арт-терапии повышает познавательную активность детей, содействует сенсорному и двигательному развитию, концентрирует внимание. Кроме того, данный вид коррекционной работы позволяет осуществлять более эффективное влияние на формирование эмоциональной сферы, побуждает к дальнейшему развитию компенсаторных свойств сохранных функций.

Особенности развития детей с двигательными нарушениями требуют тщательного и продуманного подхода к выбору методов, приемов и форм работы на коррекционных занятиях. Одним из таких приемов является игра с пуговицами. Данный вид коррекционно-развивающей работы прост, доступен и вызывает огромный интерес у ребенка. Манипуляции с пуговицами не образуют пыль, не вызывают аллергии, не пачкаются, ими нельзя порезаться или уколоться. Пуговицы легко моются и обрабатываются, как все пластмассовые игрушки в детском саду, а помощников по мытью пуговиц долго искать не придется.

Яркие, различной формы пуговицы довольно доступный материал. Перебирание, передвижение и просто рассматривание пуговиц доставляет и детям, и взрослым огромное удовольствие. Именно пуговицы в современной коррекционно-образовательной работе становятся инструментом для проведения кинезиологических упражнений,

коррекционных игр, а также массажа. Прежде чем, начать игру с этим чудесным инструментом коррекционно-развивающей работы, следует тщательно отобрать игровой материал, т.е. «отсеять» мелкие пуговицы. Так как дети зачастую все стараются не только пощупать, но и попробовать на вкус.

Мы предлагаем следующий цикл коррекционно-развивающих игр с пуговицами для дошкольников с ДЦП:

Пуговичный массаж

Цель: понизить рефлекторную возбудимость мышц, уменьшить синкинезии, стимулировать функцию паретических мышц, предупредить развитие контрактур, улучшить лимфо- и кровообращение, уменьшить трофические расстройства, активировать межполушарное взаимодействие, снятие эмоционального напряжения и создание положительного настроения.

а) Пуговичный бассейн

Ребенку предлагается опустить руки в данную «ванночку» и немного развлечься: сжать и разжать кулачки, достать горсть пуговиц, попересыпать пуговицы из одной руки в другую и т. д.

б) Веселый лабиринт.

На ладонке ребенка мелом рисуется «дорожка», по которой в дальнейшем будет кататься пуговка. Сначала педагог показывает маршрут ребенку, а потом ребенок самостоятельно катает пуговку по ладонке.

«Прятки»

Цель: способствовать развитию восприятия, памяти, мыслительных операций, коррекции внимания, развитию пространственно-временных представлений, общей и мелкой моторики.

Педагог прячет две пуговицы, зажимая их за спиной в кулак, а ребенок должен угадать в каком кулачке пуговицы. Потом право прятать пуговицы предоставляется малышу. Выполняя упражнение нужно проследить за тем, чтобы пуговицы не выглядывали из кулачка ребенка.

«Разложи по домикам»

Цель: развивать умения детей идентифицировать предметы по форме, величине, цвету и их расположению в плоскости.

Оборудование: большая емкость, наполненная пуговицами и маленькие коробочки-домики.

Педагог раскладывает перед ребенком домики, предлагая разложить пуговицы по домикам из большой емкости, в свои «комнатки».

«Веселая змейка»

Цель: развитие первоначальных математических представлений: формирование приемов умственной деятельности, развитие мелкой моторики, мышление.

Ребенку предлагается сделать разноцветную змейку, нанизывая на леску пуговицы. Нанизывая пуговицы, ребенок называет цвет, форму, а также считает сколько у пуговицы дырочек. Постепенно нанизывая пуговку, за пуговкой ребенок переходит к счету предметов, нанизанных на леске.

«Маленький художник»

Цель: развитие сенсомоторной сферы, совершенствование знаний детей о форме, цвете, величине, развитие креативного воображения и мышления.

а) Праздничные открытки.

Ребенку предлагается размазать пластилин по картону. И далее приступают к пуговичным аппликациям, вдавливая пуговицы в пластилин. В итоге получаются необычные открытки, которыми дети радуют своих родных и близких.

б) Рисование картин-миражей.

Ребенку предлагается нарисовать пуговицами какую-либо картинку, но предупреждают, что это картина-мираж, и она может через время исчезнуть. Ребенок выкладывает на картоне какой-либо сюжет. Так на обычном листе картона расцветают яркие цветы, строятся города, появляются животные и др.

Выводы. Таким образом, игры с пуговицами способствуют развитию мелкой моторики, овладению счётом, закреплению знания формы, цвета и размера предметов, развивают тактильное восприятие, зрительно-моторную координацию, точность движений и внимание, математическое мышление (ребенок учиться классифицировать, различать предметы по размеру, считать). Кроме того игры с пуговицами оказывают релаксационное воздействие на организм ребенка благодаря различным манипуляциям, способствуя улучшению настроения, повышению его желания бесконечно трогать и перебирать пуговицы, развитию воображения и творческих способностей ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Семенова К. А. Двигательные расстройства при ДЦП / К. А. Семенова. – М., 1999. – 383 с.
2. <http://mggu-sh.ru>.
3. <http://mahachkala.bezformata.ru>.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ: РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье представлен краткий анализ результатов теоретического анализа и проведенного опытного экспериментального исследования проведенного с целью изучения особенностей произвольной регуляции поведения дошкольников с детским церебральным параличом.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, произвольная регуляция поведения, дети дошкольного возраста.

Многие педагогические задачи, связанные с обучением и воспитанием детей можно решить, лишь опираясь на их возрастные возможности самостоятельно организовывать и регулировать свое поведение. Все развитие личности строится на постепенном познании и овладении самим собой. Отсутствие произвольной регуляции поведения препятствует достижению намеченной человеком цели в организации собственной деятельности, в общении с другими людьми, в самовыражении. Без реализации таких целей человек не может стать полноценной, счастливой личностью.

Изучением произвольной регуляции поведения занимались ученые разных областей науки. Физиологи рассматривали ее в аспекте способов реагирования человека, сводя к рефлексам или индивидуальным психологическим особенностям, разрабатывая тем самым естественнонаучную основу произвольного действия (Ананьев Б.Г., Анохин Б.Д., Бернштейн Н.А., Бехтерев В.М., Сеченов И.М.). Педагоги изучали произвольность в качестве критерия готовности ребенка к учению, а также методы и средства ее развития (Божович Л.И., Кондратьева И.И., Славина Л.С.). Психологи данное понятие определяли через показатель уровня развития личности или характеристику психических процессов и поведения (Выготский Л.С., Гальперин П.Я., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Эльконин Д.Б.).

Ранее известные исследования в области произвольной регуляции поведения проводились в основном в подростковом, школьном и в зрелом возрастах, проблема формирования произвольной регуляции поведения у дошкольников разработана недостаточно.

Особую актуальность проблема формирования произвольной регуляции поведения приобретает для детей с проблемами в развитии.

Специфические особенности этих детей препятствуют полноценному развитию личности, познанию и овладению самим собой. У дошкольников с детским церебральным параличом данный процесс осложняется наличием центрального поражения двигательной сферы. Комплексное изучение произвольной регуляции поведения в условиях дизонтогенеза, или аномального развития представляет собой актуальную научную задачу.

На сегодняшний день разными учеными подготовлена большая база для всестороннего изучения процесса произвольной регуляции человека. Изучение нейрофизиологической основы произвольности, ее взаимосвязи с другими психическими проявлениями личности и поведения, а также их основными характеристиками – опосредованностью и осознанностью – лежат в основе понимания данного явления.

Исходя из положения Леонтьева А.Н. о неразрывной взаимосвязи всех структур личности и об их взаимном влиянии друг на друга в процессе развития, можно предположить, что при нарушении двигательной сферы деятельность и поведение ребенка в целом будут развиваться и формироваться особым образом, будут наблюдаться особенности произвольной регуляции всех сторон его психического развития.

Рассматривая структуру произвольности психической активности как одну из предпосылок или составляющих поведения субъекта, необходимо отметить произвольную двигательную активность.

Содержание произвольной регуляции поведения представляет собой структуру взаимосвязанных между собой компонентов разного уровня организации – внешне проявляемых физиологических процессов, движений и жестов, отдельных действий и поступков. Произвольность собственной активности своими корнями уходит непосредственно в формирование двигательной произвольности. Последняя в дальнейшем преобразовывается и переходит на уровень произвольной регуляции собственно поведения и деятельности человека.

Произвольность высших психических функций осуществляется только на определенном этапе речевого развития ребенка, когда собственная речь станет регулировать поведение ребенка. До этого речь взрослого опосредует его произвольную регуляцию. Средствами развития произвольной регуляции поведения ребенка выступают сначала двигательная помощь и слово взрослого, затем цели и принятые самим ребенком намерения. Правила и собственная речь в старшем

дошкольном возрасте становятся преобладающими средствами развития произвольности поведения ребенка.

На основе теоретического анализа литературных источников мы выделили следующие особенности произвольной регуляции поведения детей с детским церебральным параличом:

1. У младенцев с церебральным параличом с большим трудом и со значительной задержкой появляется закрепление необходимых произвольных движений. Причиной этого является повышенная непроизвольная двигательная активность, вызванная поражением двигательных зон мозга;

2. Овладение основными средствами развития произвольной регуляции поведения у детей с детским церебральным параличом осложнено их двигательными, сенсорными нарушениями, особенностями речи, поведения, личности и эмоционально-волевой сферы. Дети весьма ограниченно способны перенимать помощь взрослого в процессе овладения движениями, нарушение координированной деятельности различных анализаторных систем приводит к непониманию простых значений слов, задержке импрессивной и экспрессивной речи. Это отражается на регулировании своего поведения в соответствии с инструкциями взрослого. Принятию решения и намерения ребенка препятствуют нарушения психических процессов и ограниченность познавательной активности. Собственная речь детей с детским церебральным параличом становится регулятором их поведения значительно позже, чем у нормально развивающихся сверстников. Это в дальнейшем отражается на недостаточном уровне развития у них саморегуляции и самоконтроля.

3. Нарушения поведения, часто встречающиеся у детей с детским церебральным параличом (двигательная расторможенность, агрессия, реакции протеста по отношению к окружающим и др.), и их личностные особенности препятствуют нормальному ходу становления сознательного и самостоятельного регулирования собственных действий.

4. Особенности произвольной регуляции у детей с церебральным параличом зависят от локализации и глубины поражения определенных структур мозга, структуры дефекта и вытекающих отсюда особенностей их двигательной, речевой и познавательной сферы.

5. Развитие произвольной регуляции поведения детей с детским церебральным параличом проходит те же этапы развития, что и в норме и по тем же законам происходит ее совершенствование. Это необходимо

учитывать при работе с такими детьми во время проведения обследования и коррекционной работы с ними.

С целью изучения формирования произвольной регуляции поведения дошкольников с детским церебральным параличом нами было проведено опытно-экспериментальное исследование. Так в результате проведения первичного исследования удалось выявить особенности произвольной регуляции поведения детей экспериментальной группы в сравнении с их сверстниками из контрольной группы.

Было установлено, что процесс развития произвольной регуляции поведения и у детей с детским церебральным параличом, и у нормально развивающихся сверстников имеет одинаковые стадии развития. Он совершенствуется, опираясь на развитие у них сознательности и опосредованности и напрямую зависит от двигательного, речевого развития и уровня интеллекта.

Наблюдение за детьми с детским церебральным параличом позволило выявить, что становление произвольности поведения таких детей будет зависеть от структуры дефекта и глубины их нарушения. У детей, принявших участие в экспериментальной группе были выявлены следующие закономерности формирования произвольной регуляции поведения:

- процесс произвольности, зависит от двигательной активности ребенка, и недостаточная сформированность двигательных навыков и умений у детей с детским церебральным параличом задерживает его формирование. Помимо этого, двигательные нарушения у детей экспериментальной группы часто влекут за собой задержку речи и интеллекта, что также отрицательно сказывается на их способности произвольно регулировать собственное поведение;

- в другом случае, когда грубые нарушения речи (в нашем случае дизартрия, афазия и анартрия) и задержка интеллектуального развития являются сопутствующими дефектами у детей с детским церебральным параличом, происходит сужение «зоны компенсации» наблюдаются наиболее сложные нарушения: отсутствие произвольности речи, других познавательных функций и недостаточное развитие первой стадии произвольности – двигательной активности.

В результате разработанной и проведенной коррекционной программы, направленной на развитие процессов регуляции у детей экспериментальной группы, отмечалось, что с помощью специального целенаправленного обучения можно развивать произвольность разных

действий детей, причем развитие произвольности двигательной активности будет идти у таких детей намного быстрее, чем произвольность эмоциональной и когнитивной сфер. Формирование произвольной регуляции поведения у детей с детским церебральным параличом можно достичь в результате специально организованного систематического их обучения и развития.

Проведенный качественный и количественный анализ экспериментальных данных, полученных на начальном и заключительном этапах эксперимента, доказал результативность и целесообразность предложенной методики, направленной на развитие произвольной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста. Эффективность данной методики обеспечивается логичностью, целесообразностью разработанной системы заданий, предусматривающих реализацию необходимых условий для формирования произвольности у детей с детским церебральным параличом.

Резюмируя данное исследование, можно сказать, что нами была изучена лишь небольшая часть реально существующей на сегодняшний день проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии – проблемы произвольной регуляции поведения детей с отклонениями в развитии. Для ее дальнейшей разработки необходимо длительная работа над терминологической и теоретической базой, а также тщательное экспериментальное изучение произвольности, как развивающегося явления, исследуя детей с детским церебральным параличом, начиная с младенческого возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алферова Г.В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми, страдающими детским церебральным параличом //Дефектология, 2001, № 3.
2. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. – М., 1990.
3. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М., 1991.
4. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М., 2001.
5. Лурия А.Р. О генезе произвольных движений. – М., 1987.
6. Сеченов И.М. Психология поведения. – М., Воронеж, 1997.
7. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка дошкольника // Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. – М., 1995.

КОХЛЕАРНАЯ ИМПЛАНТАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННОЙ СЛУХОВОЙ ФУНКЦИЕЙ

Данная статья посвящена проблеме реабилитации детей с нарушением слуховой функции. Кохлеарная имплантация рассматривается как современный и эффективный метод развития речевой системы слабослышащих детей.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, реабилитация слабослышащих, коррекционное обучение.

Актуальность. В настоящее время кохлеарная имплантация получила широкое распространение как наиболее эффективный метод реабилитации детей с нарушением слуха.

Кохлеарная имплантация – современный оперативный метод, направленный на восстановление слуховой функции. В ходе операции производится введение во внутреннее ухо пациента системы активных электродов, которые обеспечивают восприятие звуковой информации посредством электрической стимуляции сохранившихся волокон слухового нерва [4]. Данное оперативное вмешательство принципиально изменяет состояние слуха, которое максимально приближается к нормальному и соответствует легкой степени тугоухости [5].

Изложение основного материала. Кохлеарная имплантация дает возможность ребенку свободно воспринимать окружающие его звуки, тем самым позволяя формировать и развивать естественные процессы накопления пассивного, и затем применение активного словаря в самостоятельной речи. Успешность речевого развития зависит не только от проведенной операции, но и от умелой коррекционной работы специалистов разных уровней.

Необходимыми условиями для развития слуха и речи у детей с кохлеарным имплантом должны быть:

- качественная настройка речевого процессора кохлеарного импланта (КИ);
- постоянная работа речевого процессора импланта (КИ должен хорошо работать и ребенок должен его постоянно носить);
- бинауральное слухопротезирование (одно ухо – КИ, другое – слуховой аппарат, либо ребенок имплантирован на оба уха);

- созданы хорошие условия для восприятия звуков (отсутствие посторонних шумов);
- возможность слушать разные звуки (неречевые и речевые);
- созданы условия для развития коммуникативных навыков и когнитивных процессов;
- созданы положительные образы в развитии навыков слушать и общаться;
- вовлечены в процесс развития слухового восприятия и речи все ближайшее окружение ребенка [1, с. 304].

Многие дети в период реабилитации занимаются развитием речевых навыков не только с сурдопедагогом, но и с логопедом. При этом логопед должен владеть не только специальными коррекционными знаниями, но и изучить особенности восприятия речи посредством КИ.

Особенности слухового восприятия детей с КИ заключаются в следующем:

- искажение звуков речи, передаваемых КИ в слуховую систему;
- несформированность (у ранооглохших детей) и /или нарушение центральных слуховых процессов различной степени, что проявляется в проблемах памяти, внимания, скорости обработки речи, прежде всего в первые годы после имплантации;
- монауральное восприятие – кохлеарная имплантация проводится обычно на одно ухо, а взаимодействие двух ушей необходимо для локализации звука в пространстве, восприятие речи в шумах и в помещениях с сильным отражением звуков (реверберацией) [2, с. 46].

В настоящее время специалисты рекомендуют имплантировать детей бинаурально, либо носить на втором ухе слуховой аппарат (СА). Бинауральная КИ и комплексное сопровождение специалистами существенно улучшает результаты реабилитации.

Совместные коррекционные занятия сурдопедагога и логопеда являются наиболее эффективным методом реабилитации. Их длительность и эффективность зависит от многих факторов, прежде всего от возраста потери слуха и возраста имплантации. Длительность реабилитации у детей с врожденной глухотой составляет более 5 лет [3, с. 8].

По мнению И. Королевской можно выделить следующие периоды слухоречевой реабилитации, которые частично перекрывают друг друга:

I период – *начальный период развития слухового и слухоречевого восприятия с КИ.* Длительность этого периода длится приблизительно 3-12 недель.

Период связан преимущественно с развитием слухового восприятия с КИ. Он является специфичным для детей с КИ. За этот период должны быть достигнуты параметры настройки речевого процессора КИ, позволяющие ребенку воспринимать все звуки речи, а усилия педагогов и близких должны быть направлены на развитие у ребенка начального интереса к окружающим звукам. У детей, не говоривших до имплантации, важно активизировать спонтанную голосовую активность, произнесение звуков и слов по подражанию. Нередко появление у ребенка гласно- и слогоподобных вокализаций – первый признак того, что ребенок стал слышать. Дети, которые немного говорили до имплантации, начинают использовать слух для контроля своей речи.

II период – *основной период развития слухового и слухоречевого восприятия с КИ.* Длительность 6-18 месяцев.

Он связан с развитием слухоречевого восприятия наряду с развитием системы родного языка и устной речи. За этот период у ребенка достигаются оптимальные и стабильные параметры настройки процессора КИ, а главное – формируются все мозговые процессы анализа звуков и речи как звуковых сигналов. Ребенок учится обнаруживать разные звуки, у него формируются произвольное и непроизвольное слуховое внимание, он слышит различия между звуками, узнает и запоминает разные звуки и слова. Ребенок научается с помощью КИ узнавать окружающие звуки, причем делает это непроизвольно. Уровень развития его слухового восприятия речи близок к развитию ребенка в возрасте 1-1,5 года. Благодаря этому слух начинает работать на развитие понимания речи и собственной речи так, как это происходит у слышащих детей. Дальнейшее слухоречевое развитие и, соответственно, коррекционная работа, проводятся в рамках развития у ребенка речевой системы – накопления пассивного и активного словаря, развития и формирования грамматической системы языка, использования речи для общения.

Для всех детей в этот период характерны выраженные проблемы слухоречевой памяти. За этот период у ребенка нужно сформировать умение различать и узнавать все звуки речи (фонематический слух), что необходимо для спонтанного развития восприятия речи у ребенка с КИ. Еще одна важная задача этого этапа – развитие слухового контроля собственной речи и формирование слухомоторных координаций (умение повторять слышимые звуки речи, слова).

III период – *языковой период развития восприятия речи и собственной речи.* Длительность 5 лет и более.

Главным в этот период является развитие у ребенка системы родного языка. Он все время должен слышать родную речь, пользоваться ею, получать специальные занятия по родному языку. В зависимости от сформированности понимания устной речи и собственной речи это может быть программа детского сада/школы для слабослышащих детей или детей с нарушениями речи (общее недоразвитие речи 2-го или 3-го уровня). Особое внимание необходимо уделять развитию у ребенка слухового восприятия грамматической стороны речи. У ребенка продолжается совершенствование процессов слухового анализа звуков и речи. Уровень развития собственной речи у детей с КИ по окончании этого этапа может быть очень разным. Это зависит от состояния устной речи у ребенка до имплантации, возраста имплантации, наличия у ребенка сопутствующих нарушений, в том числе и артикуляторных, а также методики реабилитации. Третий и четвертый этапы связаны только с развитием языка и устной речи.

IV период – это период развития связной речи и понимания сложных текстов.

Он определяется дальнейшим накоплением словарного запаса, развитием грамматической системы и общих представлений об окружающем мире. Он отличается от предыдущего периода тем, что это значительно более высокий уровень овладения родным языком. Показателем его достижения является умение ребенка понять прочитанный сложный текст, умение пересказать прочитанное, связно рассказать о различных событиях и явлениях, умения общаться с разными людьми с помощью речи. Этот этап речевого развития детей с КИ аналогичен периоду развития речи, который характерен для нормально слышащих детей в возрасте старше 7 лет. Его может достичь только часть ранооглохших детей с КИ.

Выделение специфичных этапов развития слуха, восприятия устной речи важно не только для понимания закономерностей речевого развития детей с КИ. Это также позволяет специалистам ставить совместные конкретные цели и задачи на каждом этапе развития, выбирать методику работы, прогнозировать формирование у ребенка определенных слуховых и речевых навыков, корректировать методику реабилитации при отсутствии ожидаемого результата. Целесообразность совместных занятий с сурдопедагогом и логопедом детей с КИ определяется тем, что значительная часть из них имеют дополнительные речевые нарушения, такие как алалия, дизартрия. Специалисты используют различные приемы

и методы коррекционной работы, направленные на устранение имеющихся нарушений.

Коррекционные педагоги согласовывают работу по развитию речевой системы ребенка. При этом сурдопедагог наибольшее внимание уделяет развитию слухоречевого восприятия, языковой системы (лексика, грамматика), понимания речи, а логопед – развитию и коррекции произносительной стороны речи [1, с. 609].

Выводы. В результате коррекционной работы большое количество детей с КИ добиваются высоких результатов в речевом развитии, что благоприятно влияет на их адаптацию в среде слышащих сверстников и дальнейшее вхождение в социум.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Королева И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха) / И.В. Королева. – СПб. : КАРО, 2008. – 752 с.
2. Королева И. В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых : учебное пособие / И. В. Королева. – СПб. : КАРО, 2009. – 192 с.
3. Королева И. В. Реабилитация детей с кохлеарными имплантами / И. В. Королева. – СПб. : КАРО, 2004. – 44с.
4. Программа реабилитации детей после кохлеарной имплантации «Я слышу мир!» [электронный режим]. Режим доступа : <http://www.usharik.ru/site/index.php/>
5. Шматко Н. Д. Особенности организации коррекционного обучения имплантированных дошкольников / Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2012. – № 3. – С.45–51.

Т. В. Золотарьова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВНУТРІШНЄ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ РОЗВИТКУ ПІДСИСТЕМ УМІНЬ З ТЕМАТИЧНОГО МАЛЮВАННЯ, РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТА СКЛАДАННЯ ЗАДАЧ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ДЦП

У статті проаналізовано внутрішньосистемні вертикальні впливи підсистем умінь з тематичного малювання, розв'язування та складання задач молодших школярів з дитячим церебральними паралічем.

Ключові слова: підсистема, вміння, розвиток, самоорганізація, саморуйнування.

Актуальність. Освітній процес молодших школярів з дитячим церебральними паралічем (далі – ДЦП) протікає досить складно. На нашу думку, однією з найважливіших причин проблематичного формування знань, умінь, навичок є недостатньо вивчена проблема внутрішнього управління процесом розвитку системи «особистість», яке здійснюється в процесі взаємодії активованих підсистем. Під час будь-якої діяльності

людини у вертикальній площині її системи «особистість» відбувається процес приєднання елементів до даної системи чи від'єднання елементів від неї, а в горизонтальній – процес утворення дисипативних функціональних структур, до яких входять підсистеми особистості, активовані для досягнення поставленої мети. Кожна підсистема дисипативної функціональної структури взаємодіє не тільки з розміщеними поруч підсистемами (безпосередній взаємозв'язок), а і з тими, що знаходяться через одну, дві, три і більше підсистем (взаємозв'язок, опосередкований проміжними підсистемами). Підсистеми, об'єднані в одну структуру, впливають одна на одну відповідно до законів синхронного, гетерохронного чи асинхронного розвитку. Так виникає внутрішнє безпосереднє та опосередковане управління процесом розвитку певної підсистеми в середині дисипативної функціональної структури. Під час реалізації процесу розвитку між активованими підсистемами дисипативної функціональної структури утворюються горизонтальні зв'язки. Якщо підсистеми є знаннями, уміннями чи навичками з однієї навчальної дисципліни, горизонтальні зв'язки утворюються внаслідок реалізації внутрішньопредметних зв'язків; якщо підсистеми є знаннями, уміннями чи навичками з двох і більше навчальних дисциплін, горизонтальні зв'язки утворюються внаслідок реалізації міжпредметних зв'язків. Дотепер у відомій нам літературі проблема внутрішнього управління процесом розвитку системи «особистість» молодших школярів з ДЦП не розглядалась.

Метою статті є визначення сутнісних характеристик взаємодії підсистем академічних умінь різного рівня розвитку системи «особистість» молодших школярів з ДЦП під час процесу її прогресивного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Спеціальне дослідження виявило асинхронний характер розвитку підсистем умінь з тематичного малювання, розв'язування та складання задач у молодших школярів з ДЦП. Це означає, що різниця рівнів розвитку більш та менш розвинених підсистем названих умінь системи «особистість» учнів коливається в межах двох-чотирьох зон розвитку двох і більше витків спіралі (етапів розвитку). Між підсистемами вмінь системи «особистість» молодших школярів з ДЦП існують прямі та обернені, горизонтальні та вертикальні зв'язки. Розглянемо кореляцію останніх.

У таблицях 1 і 2 представлено кореляцію внутрішньосистемних вертикальних зв'язків системи «особистість» у процесі розвитку, попарну взаємодію трьох підсистем особистості (більш розвиненої підсистеми

вмінь з тематичного малювання й менш розвиненої підсистеми вмінь з розв'язування задач та більш розвиненої підсистеми вмінь з розв'язування задач і менш розвиненої підсистеми вмінь зі складання задач), а також прямо пропорційну та обернено пропорційну залежність впливів пари підсистем умінь з тематичного малювання й умінь з розв'язування задач та пари підсистем умінь з розв'язування задач і вмінь зі складання задач, які можуть одна в одній слабко чи сильно стимулювати і пригнічувати самоорганізацію і саморуйнування. Слід звернути увагу на те, що при асинхронному розвитку зі значною (до застосування стимулюючих методик) та незначною (після застосування стимулюючих методик) різницею в рівнях розвитку названих пар підсистем результати їх взаємодії відрізняються (таблиці 1 і 2).

Таблиця 1

Внутрішньосистемні впливи більш розвиненої підсистеми вмінь з тематичного малювання та менш розвиненої підсистеми вмінь з розв'язування задач у системі «особистість»

Прямо пропорційна залежність впливів при асинхронії з незначною різницею в рівнях розвитку підсистем особистості (низький рівень розвитку більш розвиненої підсистеми вмінь з тематичного малювання і високий рівень розвитку менш розвиненої підсистеми вмінь з розв'язування задач системи «особистість»)	
Чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з тематичного малювання та чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач,	тим сильніше підсистема вмінь з тематичного малювання стимулює самоорганізацію в підсистемі вмінь з розв'язування задач
	тим сильніше підсистема вмінь з тематичного малювання пригнічує саморуйнування в підсистемі вмінь з розв'язування задач
Чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з тематичного малювання та чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач,	тим сильніше у підсистемі вмінь з тематичного малювання стимулює саморуйнування підсистема вмінь з розв'язування задач
	тим сильніше у підсистемі вмінь з тематичного малювання пригнічує самоорганізацію підсистема вмінь з розв'язування задач
Чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач та чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з тематичного малювання,	тим сильніше підсистема вмінь з розв'язування задач стимулює самоорганізацію в підсистемі вмінь з тематичного малювання
	тим сильніше підсистема вмінь з розв'язування задач пригнічує саморуйнування в підсистемі вмінь з тематичного малювання
Чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач та чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з тематичного малювання,	тим сильніше у підсистемі вмінь з розв'язування задач стимулює саморуйнування підсистема вмінь з тематичного малювання
	тим сильніше у підсистемі вмінь з розв'язування задач пригнічує самоорганізацію підсистема вмінь з тематичного малювання

Чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач та чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з тематичного малювання,	тим слабше у підсистемі вмінь з розв'язування задач стимулює саморуйнування підсистема вмінь з тематичного малювання
	тим слабше у підсистемі вмінь з розв'язування задач пригнічує самоорганізацію підсистема вмінь з тематичного малювання
Обернено пропорційна залежність впливів при асинхронії зі значною різницею в рівнях розвитку підсистем особистості (високий рівень розвитку більш розвиненої підсистеми вмінь з тематичного малювання і низький рівень розвитку менш розвиненої підсистеми вмінь з розв'язування задач системи «особистість»)	
Чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з тематичного малювання та чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач,	тим сильніше підсистема вмінь з тематичного малювання стимулює самоорганізацію в підсистемі вмінь з розв'язування задач
	тим сильніше підсистема вмінь з тематичного малювання пригнічує саморуйнування в підсистемі вмінь з розв'язування задач
Чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з тематичного малювання та чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач,	тим сильніше у підсистемі вмінь з тематичного малювання стимулює саморуйнування підсистема вмінь з розв'язування задач
	тим сильніше у підсистемі вмінь з тематичного малювання пригнічує самоорганізацію підсистема вмінь з розв'язування задач
Чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач та чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з тематичного малювання,	тим сильніше підсистема вмінь з розв'язування задач стимулює самоорганізацію в підсистемі вмінь з тематичного малювання
	тим сильніше підсистема вмінь з розв'язування задач пригнічує саморуйнування в підсистемі вмінь з тематичного малювання
Чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач та чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з тематичного малювання,	тим сильніше у підсистемі вмінь з розв'язування задач стимулює саморуйнування підсистема вмінь з тематичного малювання
	тим сильніше у підсистемі вмінь з розв'язування задач пригнічує самоорганізацію підсистема вмінь з тематичного малювання

Таблиця 2

Внутрішньосистемні впливи більш розвиненої підсистеми вмінь з розв'язування задач та менш розвиненої підсистеми вмінь зі складання задач у системі «особистість»

Прямо пропорційна залежність впливів при асинхронії з незначною різницею в рівнях розвитку підсистем особистості (низький рівень розвитку більш розвиненої підсистеми вмінь з розв'язування задач і високий рівень розвитку менш розвиненої підсистеми вмінь зі складання задач системи «особистість»)	
Чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач та чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь зі складання задач,	тим сильніше підсистема вмінь з розв'язування задач стимулює самоорганізацію в підсистемі вмінь зі складання задач
	тим сильніше підсистема вмінь з розв'язування задач пригнічує саморуйнування в підсистемі вмінь зі складання задач

Чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач та чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь зі складання задач,	тим сильніше у підсистемі вмінь з розв'язування задач стимулює саморуйнування підсистема вмінь зі складання задач
	тим сильніше у підсистемі вмінь з розв'язування задач пригнічує самоорганізацію підсистема вмінь зі складання задач
Чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь зі складання задач та чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач,	тим сильніше підсистема вмінь зі складання задач стимулює самоорганізацію в підсистемі вмінь з розв'язування задач
	тим сильніше підсистема вмінь зі складання задач пригнічує саморуйнування в підсистемі вмінь з розв'язування задач
Чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь зі складання задач та чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач,	тим сильніше у підсистемі вмінь зі складання задач стимулює саморуйнування підсистема вмінь з розв'язування задач
	тим сильніше у підсистемі вмінь зі складання задач пригнічує самоорганізацію підсистема вмінь з розв'язування задач
Обернено пропорційна залежність впливів при асинхронії з незначною різницею в рівнях розвитку підсистем особистості (високий рівень розвитку більш розвиненої підсистеми вмінь з розв'язування задач і низький рівень розвитку менш розвиненої підсистеми вмінь зі складання задач системи «особистість»)	
Чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач та чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь зі складання задач,	тим слабше підсистема вмінь з розв'язування задач стимулює самоорганізацію в підсистемі вмінь зі складання задач
	тим слабше підсистема вмінь з розв'язування задач пригнічує саморуйнування в підсистемі вмінь зі складання задач
Чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач та чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь зі складання задач,	тим слабше у підсистемі вмінь з розв'язування задач стимулює саморуйнування підсистема вмінь зі складання задач
	тим слабше у підсистемі вмінь з розв'язування задач пригнічує самоорганізацію підсистема вмінь зі складання задач
Чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь зі складання задач та чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач,	тим слабше підсистема вмінь зі складання задач стимулює самоорганізацію в підсистемі вмінь з розв'язування задач
	тим слабше підсистема вмінь зі складання задач пригнічує саморуйнування в підсистемі вмінь з розв'язування задач
Чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь зі складання задач та чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач,	тим слабше у підсистемі вмінь зі складання задач стимулює саморуйнування підсистема вмінь з розв'язування задач
	тим слабше у підсистемі вмінь зі складання задач пригнічує самоорганізацію підсистема вмінь з розв'язування задач

Прямо пропорційна залежність впливів при асинхронії зі значною різницею в рівнях розвитку підсистем особистості (низький рівень розвитку більш розвиненої підсистеми вмінь з розв'язування задач і високий рівень розвитку менш розвиненої підсистеми вмінь зі складання задач системи «особистість»)	
Чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач та чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь зі складання задач,	тим слабше підсистема вмінь з розв'язування задач стимулює самоорганізацію в підсистемі вмінь зі складання задач
	тим слабше підсистема вмінь з розв'язування задач пригнічує саморуйнування в підсистемі вмінь зі складання задач
Чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач та чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь зі складання задач,	тим слабше у підсистемі вмінь з розв'язування задач стимулює саморуйнування підсистема вмінь зі складання задач
	тим слабше у підсистемі вмінь з розв'язування задач пригнічує самоорганізацію підсистема вмінь зі складання задач
Чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь зі складання задач та чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач,	тим слабше підсистема вмінь зі складання задач стимулює самоорганізацію в підсистемі вмінь з розв'язування задач
	тим слабше підсистема вмінь зі складання задач пригнічує саморуйнування в підсистемі вмінь з розв'язування задач
Чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь зі складання задач та чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач,	тим слабше у підсистемі вмінь зі складання задач стимулює саморуйнування підсистема вмінь з розв'язування задач
	тим слабше у підсистемі вмінь зі складання задач пригнічує самоорганізацію підсистема вмінь з розв'язування задач
Обернено пропорційна залежність впливів при асинхронії зі значною різницею в рівнях розвитку підсистем особистості (високий рівень розвитку більш розвиненої підсистеми вмінь з розв'язування задач і низький рівень розвитку менш розвиненої підсистеми вмінь зі складання задач системи «особистість»)	
Чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач та чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь зі складання задач,	тим сильніше підсистема вмінь з розв'язування задач стимулює самоорганізацію в підсистемі вмінь зі складання задач
	тим сильніше підсистема вмінь з розв'язування задач пригнічує саморуйнування в підсистемі вмінь зі складання задач
Чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач та чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь зі складання задач,	тим сильніше у підсистемі вмінь з розв'язування задач стимулює саморуйнування підсистема вмінь зі складання задач
	тим сильніше у підсистемі вмінь з розв'язування задач пригнічує самоорганізацію підсистема вмінь зі складання задач
Чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь зі складання задач та чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач,	тим сильніше підсистема вмінь зі складання задач стимулює самоорганізацію в підсистемі вмінь з розв'язування задач
	тим сильніше підсистема вмінь зі складання задач пригнічує саморуйнування в підсистемі вмінь з розв'язування задач

Чим нижчий рівень розвитку підсистеми вмінь зі складання задач та чим вищий рівень розвитку підсистеми вмінь з розв'язування задач,	тим сильніше у підсистемі вмінь зі складання задач стимулює саморуйнування підсистема вмінь з розв'язування задач
	тим сильніше у підсистемі вмінь зі складання задач пригнічує самоорганізацію підсистема вмінь з розв'язування задач

Щодо сутнісних характеристик взаємодії підсистем академічних умінь різного рівня розвитку системи «особистість» молодших школярів з ДЦП під час процесу прогресивного розвитку постає кілька запитань. Чому підсистема вмінь з тематичного малювання може стимулювати і самоорганізацію, і саморуйнування в підсистемі вмінь з розв'язування задач? Чому підсистема вмінь з розв'язування задач може стимулювати і самоорганізацію, і саморуйнування в підсистемі вмінь з тематичного малювання? Чому підсистема вмінь з тематичного малювання може пригнічувати і самоорганізацію, і саморуйнування в підсистемі вмінь з розв'язування задач? Чому підсистема вмінь з розв'язування задач може пригнічувати і самоорганізацію, і саморуйнування в підсистемі вмінь з тематичного малювання? Чому підсистема вмінь з розв'язування задач може стимулювати і самоорганізацію, і саморуйнування в підсистемі вмінь зі складання задач? Чому підсистема вмінь зі складання задач може стимулювати і самоорганізацію, і саморуйнування в підсистемі вмінь з розв'язування задач? Чому підсистема вмінь з розв'язування задач може пригнічувати і самоорганізацію, і саморуйнування в підсистемі вмінь зі складання задач? Чому підсистема вмінь зі складання задач може пригнічувати і самоорганізацію, і саморуйнування в підсистемі вмінь з розв'язування задач? Так відбувається тому, що підсистеми мають можливість виступати одна для одної позитивними і негативними морфогенами залежно від їхньої здатності до зміни власних системних властивостей чи необхідності в такій зміні (таблиця 3). Якщо підсистема, що самоорганізується, знаходиться в зоні найближчого прогресивного чи регресивного розвитку і на неї впливає позитивний для самоорганізації морфоген, то вона відповідає на такий вплив процесом самоорганізації; якщо підсистема, що самоорганізується, знаходиться в зоні актуального прогресивного чи регресивного розвитку і на неї впливає позитивний для самоорганізації морфоген, то вона відповідає на такий вплив процесом саморуйнування і т.д. Отже, підсистема реагує на вплив позитивних і негативних морфогенів відповідно до власних системних властивостей та зони розвитку, в якій вона знаходиться на момент впливу.

Таблиця 3

Реакції підсистем на вплив позитивних і негативних морфогенів

Морфогени	Підсистеми, які знаходяться у зонах найближчого прогресивного та регресивного розвитку	Системні властивості, які виникають у підсистем після впливу на них морфогенів
Позитивний для самоорганізації морфоген сприяє самоорганізації та перешкоджає саморуїнунню	Підсистема, що самоорганізується	Самоорганізація
Негативний для самоорганізації морфоген перешкоджає самоорганізації та сприяє саморуїнунню		Саморуїнуння
Позитивний для саморуїнуння морфоген сприяє саморуїнунню та перешкоджає самоорганізації	Підсистема, що саморуїнується	Саморуїнуння
Негативний для саморуїнуння морфоген перешкоджає саморуїнунню та сприяє самоорганізації		Самоорганізація

Висновки. Внутрішнє управління процесом прогресивного розвитку підсистем умінь з тематичного малювання, розв'язування та складання задач системи «особистість» молодших школярів з ДЦП відбувається за прямим законом взаємного стимулювання та пригнічення вертикальних процесів самоорганізації та саморуїнуння підсистем: всі підсистеми, які знаходяться у різних зонах розвитку і мають різні рівні розвитку, взаємно стимулюють і пригнічують процеси самоорганізації та саморуїнуння одна в одній, і сила взаємного впливу таких підсистем прямо пропорційна добутку рівнів їхнього розвитку та добутку ступенів впливу зон розвитку підсистем і обернено пропорційна квадрату різниці рівнів їхнього розвитку та квадрату різниці ступенів впливу зон розвитку підсистем. Педагогам слід пам'ятати: щоб не допустити саморуїнуння більш розвинених підсистем, необхідно застосовувати методики, які стимулюють у них процес самоорганізації.

В подальшому необхідно з'ясувати теоретичні основи внутрішнього синергетичного механізму корекційної роботи з молодшими школярами з ДЦП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеев П. В., Панин А. В. Философия: Учебник. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2003. – 608 с.
2. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика : нелинейность времени и ландшафты коэволюции. – М. : КомКнига, 2007. – 272 с.
3. Цикин В. А., Брижатый А. В. Синергетика и образование: новые подходы. Монография. – Сумы : Сум ГПУ, 2005. – 276 с.

Л. О. Кайда

Педагогічний коледж

Львівського національного університету імені Івана Франка

Науковий керівник – канд. пед. наук,

Л. В. Кашуба

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Розглянуто шляхи оптимізації корекційно-педагогічної підтримки студентів із порушеннями зору у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: студенти з порушеннями зору.

Актуальність дослідження. 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 порушеннями зору в умовах вищого навчального закладу, тобто інклюзивного навчання.

Інклюзія, в перекладі з англійської мови (inclusion), включення - означає більш ефективне включення студентів із порушеннями 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.

Недостатня сформованість нормативно-правової бази в Україні щодо інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах не дає можливості повною мірою реалізувати права осіб з обмеженими можливостями, зокрема із порушеннями зору, на отримання якісної вищої освіти.

На актуальність проблеми врахування соціально-психологічних особливостей адаптаційних процесів в діяльності інвалідів по зору звертають увагу тифлопсихологи і тифлопедагоги (Г. Буткіна, В. Гудоніс, В. Кантор, А. Колупаєва, І. Моргуліс, І. Некрасова, Є. Синьова, Л. Солнцева, Є. Стерніна, С. Федоренко).

Мета дослідження: обґрунтувати шляхи оптимізації корекційно-педагогічної підтримки студентів із порушеннями зору у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Як наголошують вчені, з метою забезпечення рівного доступу студентів із порушеннями 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. Реалізація цих заходів потребує відповідного нормативно-правового забезпечення.

Серед проблем, з якими зустрічаються студенти з порушеннями зору, дослідники виокремлюють 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 їхніх можливостям; недостатній рівень підготовки фахівців для роботи із зазначеною категорією студентів [9, с.128; 11, с.53].

У дослідженнях О. Литвака, про установки зрячих до незрячих визначено такі їх три види: побоювання незрячих і у зв'язку із цим прагнення уникати спілкування; перевищення можливостей незрячих і через це надмірна до них вимогливість; адекватне ставлення [4, с.34].

У тифлопсихології виділяють комплекс напрямків реабілітаційної роботи при важких порушеннях зору у людини за Є. Синьовою:

Медична реабілітація — максимально можливе відновлення зорової функції, профілактика залишкового зору; психологічна реабілітація — формування психологічної готовності особистості до повноцінного життя; елементарна реабілітація — поновлення і формування елементарних навичок самообслуговування, орієнтування в малому і великому просторі, організація спілкування в колективі, фізичний розвиток, оволодіння системою письма та читання за Л. Брайлем, використання залишкового зору, професійна реабілітація — професійна підготовка й раціональне праце влаштування; технічна реабілітація — навчання користуванню побутовими, навчальними та виробничими тифлотехнічними засобами; культурна реабілітація — розвиток інтересів, захоплень, естетичної творчості, підвищення загальнокультурного рівня особистості в умовах зорової депривації [6, с.109].

Будь-який адаптаційний процес студентської молоді супроводжується певними труднощами. І. Брудний вважає, що адаптаційні труднощі передусім зумовлені невідповідністю, що пов'язана із складністю вимог вищого навчального закладу та недостатньою готовністю до них студентів першого курсу. Проблема повноцінного включення студентів із порушеннями зору в суспільне життя визначається в тифлопсихології як проблема соціальної адаптації та інтеграції і передбачає визначення її актуальних завдань та змістовних компонентів.

Вчений П. Таланчук стверджує, що спільне навчання ще не вирішує всіх проблем співжиття, міжособистісних стосунків в інтегрованих групах і хоч зближує людей із типовим розвитком та людей з інвалідністю, проте не є провідним фактором інтегративних процесів. Аналізуючи досвід роботи

університету «Україна», в якому навчаються студенти різних нозологічних груп, автор виділяє проблеми, які виникають в природній адаптації та інтеграції всього контингенту студентів університету:

- ті, що стосуються психічного стану студентів;
- ті, що пов'язані з навчанням [9, с.128].

У процесі аналізу експериментальних даних Г. Нікуліна виокремила труднощі комунікативного процесу в умовах вузівської освіти, які виникають у групах незрячих та зрячих студентів: у формуванні першого візуального враження про співбесідника, пов'язані з втратою чи зі значними порушеннями зору (мімічних рухів, виразу обличчя та очей тощо); в процесі здійснення зворотнього зв'язку між партнерами, у зв'язку з відсутністю можливості розпізнавання за зовнішніми ознаками внутрішнього стану партнера по спілкуванню, визначення його відношення до себе, до своїх висловлювань; у наявності дефіциту особистісно-емоціонального спілкування, відсутністю досвіду спілкування; у невмінні сприймати партнера на основі діяльності збережених аналізаторів; у низькому рівні володіння мовними і немовними засобами спілкування; у наявності уявлень про негативне відношення до себе з боку зрячих, пов'язаних як з негативним сприйняттям зрячими косметичних дефектів, так і в нерозумінні зрячими незрячих.

На думку дослідниці Г. Нікуліної, виділені труднощі комунікативного процесу між зрячими та незрячими студентами ВНЗ відображають загальний процес міжособистісної взаємодії, який здійснюється в умовах зорової депривації і може проявлятися: в процесі формування першого враження про співрозмовника; в процесі формування зворотного зв'язку між партнерами, який відіграє роль регулятора і контролю над процесом міжособистісної взаємодії [5, с.93].

Отже, студенти з порушеннями зору реалізують своє право на освіту в складних для них умовах, тому що в процесі навчання жодним чином не враховано їх фізичні можливості, а саме: лекційний та інший навчальний матеріал подається викладачами в загальноприйнятому вигляді без урахування можливостей слабозорих студентів, відсутнє спеціальне обладнання, яке б могло допомогти їм в процесі навчання, відсутня спеціальна бібліотека з озвученими підручниками, посібниками тощо.

Комп'ютерні класи, які є у ВНЗ для самостійного користування студентів, залишаються недоступними для осіб із порушеннями зору, тому що працювати з комп'ютером з традиційним програмним забезпеченням для них або неможливо, або дуже важко, вони ризикують втратити залишковий зір.

Залежно від того наскільки організатори навчально-виховного процесу ВНЗ розуміють суть та причини цих труднощів для студентів-інвалідів по зору, настільки вони знають, яким чином їх можна оптимально подолати.

Конкретизуючи виділені фактори, що впливають на процес соціально-психологічної адаптації студентів-інвалідів по зору до умов ВНЗ, ми виділили три групи труднощів адаптаційного процесу: дидактичні, побутові та соціально-психологічні.

Так, до першої групи труднощів дидактичного характеру відносяться ті, що пов'язані з великим навчальним навантаженням; оволодінням новими методами та формами навчання (труднощі у конспектуванні лекцій), недостатність вмінь самостійної роботи.

До другої групи труднощів побутового характеру належать: наявність проблем у самообслуговуванні (у гуртожитку, на квартирі, у власній домівці; проблеми у приготуванні їжі, доглядом за одягом, прибиранні приміщення), фінансові труднощі, наявність проблем у просторовій орієнтації.

До третьої групи (соціально-психологічної) відносяться труднощі у налагодженні нових міжособистісних стосунків [2].

Професійне становлення особистості студента з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти відбуватиметься в повній мірі, якщо при цьому будуть ураховуватись такі педагогічні особливості:

1. Знання специфіки сприйняття навчального матеріалу студентів із порушеннями зору.
2. Індивідуально-диференційований підхід викладачів до навчання окресленої вище категорії студентів.
3. Адаптація змісту, методики і технології навчання студентів з порушеннями зору до їх індивідуальних потреб.
4. Можливість самостійної роботи студентів з порушеннями зору з використанням методичної і технічної бази ВНЗ, адаптованої до їх потреб.
5. Підготовка висококваліфікованих фахівців до навчання зазначеної категорії студентів.
6. Використання альтернативних форм контролю знань студентів з порушеннями зору.
7. Надання консультативної допомоги студентам.

Ураховуючи педагогічні особливості професійного становлення особистості студента з порушеннями зору в умовах університетської інклюзивної освіти, можна розраховувати на ефективність педагогічного процесу в цілому.

Для того, щоб студенти з особливими потребами з'явилися у наших університетах, потрібно: добре освітлення; наявність в бібліотеках аудіо книг; спеціальних технічних засобів.

Педагогічний супровід передбачає застосування індивідуального підходу до студентів-інвалідів по зору. Індивідуальний підхід містить такі напрямки роботи викладача:

- ознайомлення студентів з особливостями навчання у вищому навчальному закладі (сприйняття та конспектування лекційної інформації, підготовка до практичних, лабораторних та семінарських занять, організація самостійної роботи, форми контролю знань, складання заліків та іспитів тощо);

- розробку (з урахуванням особливостей сприйняття навчального матеріалу студентами-інвалідами по зору) спеціального навчально-методичного забезпечення, зокрема, опорних конспектів лекцій з виділенням основних інформаційно значущих фрагментів тексту, методичних рекомендацій;

- використання спеціальних технологій та технічних засобів для репрезентації навчального матеріалу в адаптованому до потреб студентів вигляді: вербальному, візуальному, звуковому, рельєфному, електронному тощо;

- розробку і впровадження адаптованих форм контролю знань;

- розробку індивідуальних програм та організацію індивідуального графіку навчання;

- організацію самостійної роботи студентів, її технічне і методичне забезпечення (користування бібліотекою та медіатекою, засвоєння методів самостійного аналізу, структуризації, обробки та фіксації інформації);

- надання консультаційної допомоги для компенсації «прогалин» знань студентів з інвалідністю, проведення з ними індивідуальних та групових додаткових занять;

- забезпечення наскрізності навчально-наукової роботи студентів: від рефератів, курсових робіт до дипломної роботи;

- розвиток пізнавальної та пошукової активності, інтелектуальної незалежності студентів з інвалідністю.

Соціальний супровід:

Основною функцією цього супроводу є подолання соціальної ізоляції студентів з порушеннями зору, сприяння збереженню і підвищенню їх соціального благополуччя, залучення до всіх сфер соціального життя.

Метою соціального супроводу є:

- виявлення соціальних проблем студентів з порушеннями зору;
- залучення волонтерів для допомоги у навчанні цих студентів;
- сприяння у наданні стипендій, матеріальної допомоги студентам, що мають інвалідність по зору;
- залучення студентів з порушеннями зору до активного життя університету та організація культурно-масових заходів.

Технічний супровід:

Основне завдання технічного супроводу навчання полягає в тому, щоб студенти з порушеннями зору могли отримати таку ж інформацію про предмети, процеси і явища дійсності, як і звичайні студенти, щоб вони за їх допомогою могли розвивати та удосконалювати свої розумові та фізичні здібності. Робота на ПК обладнаних синтезатором мови;_забезпечення студентів з порушеннями зору електронними версіями навчальної та додаткової літератури.

Технічний супровід здійснюється в двох напрямках – забезпечення тифлотехнічними засобами навчання та навчання роботі з ними та забезпечення студентів-інвалідів по зору електронними версіями підручників, лекцій, методичних рекомендацій тощо.

Просвітницька підтримка педагогічного колективу ВНЗ направлена на ознайомлення: з особливостями діяльності студентів – інвалідів по зору; з правилами співпраці з інвалідами по зору; з особливостями організації навчальної діяльності осіб з порушенням зору; з особливостями використання модульно-рейтингової та кооперативної технологій в роботі з студентами – інвалідами по зору; з використанням спеціального обладнання і тифлотехнічних засобів в навчальній і побутовій діяльності студентів [11].

Висновки. Отже, проблема навчання студентів із порушеннями зору в умовах вищого навчального закладу є однією з найактуальніших у сучасній тифлопедагогіці, про що свідчать проаналізовані праці науковців. Інклюзивне навчання дає змогу пристосуватися випускнику школи з порушеннями зору до зовнішніх умов загальноосвітнього закладу.

Лише об'єднавши в єдину модель три адаптаційні шляхи (організаційні, методичні та технологічні), можна створити сприятливі умови для навчання студентів із порушеннями зору в вищих навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вавіна Л.С. Психолого-педагогічні засади удосконалення змісту навчання осіб з важкими вадами зору в системі їх неперервної освіти // Актуальні проблеми виховання та навчання студентів із особливими потребами : Зб. наук. праць / За заг. ред. П. М. Таланчука, Г. В. Онкович. – К. : Університет «Україна», 2000. – С. 222-227
2. Горкуша Є.В. Соціальні та психологічні проблеми навчання студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах / Є.В. Горкуша // Психологічні проблеми соціалізації особистості з особливими потребами : Зб. доп. наук.-практ. конф., 2008 . МДУ ім. В. Сухомлинського, державний комплекс соціальної реабілітації дітей-інвалідів. – Миколаїв : «Дизайн і поліграфія», 2009. – 77 с.
3. Зарубина И.Н. Некоторые аспекты создания системы сопровождения процесса получения профессионального образования лиц с нарушением зрения / И. Н. Зарубина // Материалы Международной научно-практической конф. Профессиональное образование лиц с нарушением зрения: проблемы, опыт, перспективы : в 2 ч. – М. : Наука, 2003. – Ч. 1. – С. 74-81
4. Литвак А. Г. Эмоциональные состояния при слепоте / А. Г. Литвак // Наша жизнь. – 1992. – №8. – С. 34-35
5. Никулина Г. В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса : учеб.-метод. пособ. / Г. В. Никулина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 93 с.
6. Синьова Є.П. Проблеми соціальної реабілітації інвалідів по зору / Є. П. Синьова // Соціальна політика і соціальна робота. – К., 1998. – Вип. 1-2. – С. 109-116
7. Синьова Є. П. Тифлопсихологія / Є. П. Синьова. – Київ : ВО УФЦ – БФ «Візаві», 2002. – 296 с.
8. Синьова Є. П. Взаємостосунки в колективах осіб з глибокими порушеннями зору : Навчально-методичний посібник / Є. П. Синьова, І. О. Сасіна. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 104 с.
9. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. / П. М. Таланчук, К. О. Кальченко, Г. Ф. Нікуліна. – К. : Соцінформ, 2004. – 128 с.
10. Федоренко С. В. Тифлодидактика : навч. посібник. – К., 2008. – 157 с.
11. Феоктистова В.А. Опыт интегрированного образования инвалидов по зрению в негосударственном ВУЗе / В. А. Феоктистова, Л. М. Шипицина // Комп'ютерні технології та вища освіта людей з особливими потребами: Дистанційне навчання в системі соціально-трудової реабілітації. Збірник наук. доп. І ст. / Уклад. Л.В. Коваленко. – К.: Вища шк., 2002. – С. 53-55.

Olja Kovalenko

Studiert an der Universität Regensburg

ENTWICKLUNG DES SENSORISCH-PERZEPTUELLEN BEREICHES DEI VORSCHULKINDERN MIT SEHBEHINDERUNGEN

In dieser Arbeit geht es um das Problem der sensorischen Wahrnehmung von Kindern im Vorschulalter mit Sehbehinderungen basiert auf Bewegungsspielen. Die hier vorgeschlagenen Bewegungsspiele sind nach ihrem Einfluss auf die Entwicklung von visuellen und auditiven Wahrnehmungen, visuell-motorischen Reaktionen, vestibulärem und Muskel-Skelett-Sinn, Berührungen etc. systematisiert.

Stichwörter: Kinder mit Sehbehinderungen, sensorisch-perzeptueller Bereich, Bewegungsspiele.

Relevanz. Die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes geschieht in verschiedenen Aktivitäten, unter anderem auch im Spiel. Am deutlichsten kann man das im Vorschulalter beobachten. Erfahrungen in der entsprechenden Forschung zeigt, dass die Bewegungsspiele enorm die körperliche, geistige und emotionale Entwicklung des Kindes beeinflussen und einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der moralischen und willentlichen Eigenschaften bei Kindern im Vorschulalter haben.

Forschung der Besonderheiten der Spiele von blinden und sehbehinderten Menschen bestätigen, dass das Spiel für sie zu einem der wichtigsten Mittel zum Welt erkunden und sich selber weiter entwickeln wird. Genauso wichtig ist das Spiel für solche Menschen, um die Funktionsstörungen auszugleichen.

Für eine optimale Orientierung von blinden und sehbehinderten Menschen im natürlichen sowie sozialen Umfeld legt man großen Wert auf die sensorische Erziehung, die zum Ziel die Entwicklung der Wahrnehmungs- und Sinnesorgane hat. So wird die psychophysische Entwicklung von Kindern mit Sehbehinderungen mehr Erfolg auf polysensorischer Basis haben, wo neben dem visuellen Sinn auch der auditive, taktile, Muskel-, Vibrations- und andere Sinne mitmachen.

Stand heute ist dieses Problem aktuell und verlangt weiterer theoretischer Entwicklung sowie Einführen in die Praxis von speziellen Einrichtungen für sehbehinderte Kinder im Vorschulalter.

Das Ziel der Arbeit ist die Auswahl und Systematisierung der Bewegungsspiele nach deren Einfluss auf die Entwicklung der sensorischen Bereiche von sehbehinderten Kindern im Vorschulalter.

In der Gruppe I sind Bewegungsspiele enthalten, die die Entwicklung der **visuellen Wahrnehmung** fördern: «Was ich sah», «Farbige Autos», «Fang, werf, nicht fallen lassen», «Triff Bulava», «Wer kann sich am besten erinnern», «Figur machen», «Linie folgen», «Füße trocken halten», «Werfen und fangen», «Wer am weitesten wirft» usw. Während dieser Spiele passierte eben die Entwicklung der visuellen Funktionen: zentralen, peripheren, Binokularsehen, Farbwahrnehmung.

In der Gruppe II sind Spiele, die zum Ziel die Entwicklung der **visuell-motorischen Reaktionen haben**: «Tapfer nach vorn», «Befreien», «Eule», «Tag und Nacht» und andere. In dieser Gruppe findet das Ausüben der visuell-motorischen Reaktionen unter Verwendung konventioneller Signalmethoden statt (Fahnen, Bänder etc.).

Die III. Gruppe enthält Spiele für die Entwicklung der auditiven Wahrnehmung: «Nicht klingeln», «Errate die Stimme», «Hör das Signal», «Wo bist Du?», «Tonziel» etc. Diese Spiele erlauben, die Richtung des Schalls, seine Quelle zu erkennen, sich danach zu orientieren, nach einem Signal eine vorher besprochene Bewegung durchzuführen. Die Rolle von Schallquellen können verschiedene Signalgeräte übernehmen (Glöckchen, Schellentrommel, Pflöfze etc.)

Zu der IV. Gruppe gehören Spiele für die Entwicklung des Gleichgewichtssinnes: «Bring den Gegenstand», «Balance halten», «Seillaufen», «Kranich» etc.

Die V. Gruppe befasst sich mit Spielen für die Entwicklung vom Muskel-Skelett-Sinn: «Hasen und Wolf», «Fuchs im Hühnerstall», «Der Spatz», «Wer höher», «Das Rad» etc. Diese Spiele dienen der Verbesserung von gehen, laufen, werfen kleiner und großer Bälle.

Die Gruppe VI umfasst Bewegungsspiele für die Entwicklung von Berührungssinnen: «Winter und Sommer», «Sonne und Regen», «Zauberfigur», «Finde, was versteckt ist» und andere. In diesen Spielen geht es darum, dass die Gegenstände mit Händen (Fingern) getastet werden, um deren Form, Größe, Unterschiede in Materialien nach der Oberfläche zu bestimmen; Standort der Wärmequelle zu bestimmen sowie um sich frei im Raum bewegen zu können, ohne visuelle Analysatoren.

Zur Verbesserung der Berührungsuntersuchungen von Gegenständen im Verlauf der Bewegungsspiele haben wir Selbstmassagenelemente von Fingern und Übungen für die Verbesserung der Feinmotorik verwendet. Das hat damit zu tun, dass regelmäßige Übungen zum Trainieren von Fingern die Sprachentwicklung fördern sowie «ein starkes Mittel für die Effizienzverbesserung der Hirnrinde» sind [2].

Fazit. Das systematische Anwenden der oben aufgeführten Spiele trug der Entwicklung der Analysensysteme und somit der Funktionen bei, was in der Zukunft eine positive Auswirkung auf die ganze Entwicklung und kompensatorischen Prozesse haben wird.

РОЛЬ ТАНЦЕТЕРАПИИ В РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В данной статье рассмотрена роль танцетерапии в реабилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Автор отмечает, что сохранение психической и физической активности людей с ограниченными возможностями становится одной из приоритетных задач, чему могут способствовать занятия танцами.

Ключевые слова: танцетерапия, реабилитация, инвалиды, лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Актуальность. Танцы на колясках появились в Великобритании в конце 1960-х годов, и к середине 70-х они распространились по всей Европе. Сегодня более чем 5 000 танцоров из 40 стран мира (4000 – в колясках и 1500 партнеров – не в колясках) участвуют в этом танцевальном виде спорта, как на любительском, так и на профессиональном уровне.

Танцетерапия – это современное направление в медицине, где главным лекарством является танец. Танцетерапия помогает справиться с достаточно серьезными психологическими проблемами, вывести из депрессии и найти верный выход из трудной жизненной ситуации.

Танцами на колясках занимаются в разных формах:

- одиночный – когда танцует один человек, сидящий в коляске;
- дуэтный танец – танцуют два партнера в колясках;
- комбинированный танец – когда человек в коляске в паре с танцором не инвалидом;
- танец в ансамбле – несколько партнеров с колясках или совместно с партнерами не на колясках.

Немало и разных стилей таких танцев: современный танец и балет, народный и бальный, европейский и латиноамериканский.

Изложение основного материала. В г. Белгороде есть студия «Ванька-ВС-Танька», основанная на базе «Центра Социальной реабилитации инвалидов» целью которой является реабилитация инвалидов средствами хореографии, создание необходимых условий для социальной адаптации и интеграции.

Человек, который начинает двигаться, танцевать становится более жизнеспособным, энергичным, здоровым. У него улучшается обмен веществ, работа сердечно-сосудистой и дыхательной систем, повышается иммунитет к различным заболеваниям. Именно танцетерапия дает возможность выразить глубинные подсознательные чувства, скрытые в подсознании эмоции, помогает избавиться от комплексов, справиться со стрессами, поднимает настроение. В процессе танцетерапии человек лучше понимает свое тело, что помогает поднять самооценку, стать более общительным. Танцуя, у человека тренируются не только мышцы: в нашем мозге рядом с участками, отвечающими за двигательные функции, находятся участки, отвечающие за эмоции и интеллект, которые мы, танцуя, стимулируем. Во время танцев вырабатываются гормоны счастья – эндорфины. Умея владеть своим телом в танце, в повседневной жизни обогащается пластика движений. Более того, занятия нормализуют вес, улучшают фигуру, осанку, самочувствие, снимают утомление.

Все это связано с тем, что движение следует рассматривать не только как возможность энергетического выплеска, но и ее накопление.

В «Центре Социальной реабилитации инвалидов» был проведен опрос, результаты которого позволили выделить побудительные мотивы к занятиям танцетерапии: 75% участников опроса занимаются для поддержания тонуса, 75% – хотели обучиться различным видам танцев, 80% – нравится танцевать, у 80% – поднимается настроение.

Это самая молодая из работающих студий, которая была создана чуть более года назад. Студия работает по двум направлениям: хореография с активно двигающимися и танцы на колясках.

Занятия проводятся 2 раза в неделю для активно двигающихся и 3 раза в неделю для колясочников – 2 из них индивидуально каждая пара и 1 раз – ансамбль.

Структура всех танцевальных занятий:

1. Разминка, во время которой происходит разогрев всех групп мышц и суставов, выравнивается дыхание, классический тренаж (основные движения ног и для колясочников – рук), для колясочников еще и обучение техническим навыкам пользования танцевальной коляской.

2. Основная часть занятий состоит из 2-х блоков: 1-й – разучиваются танцевальные движения и связки, следует постановка хореографических номеров.

Сохраняя требования к технике танца, руководитель дает возможность каждому осваивать ее в своем темпе, исходя из собственных возможностей. Часть занятия люди отрабатывают движения, часть – танцуют. Каждый находится в процессе роста, развития. Главный акцент ставится на то, чтобы каждое занятие было для ребят праздником, чтобы они получали здесь удовольствие. Движения, музыка, общение, саморазвитие – вот его источники.

3. В заключении обязательные восстановительные упражнения для дыхания и расслабления мышц.

И исполнение, и наблюдение за движениями танца ведет к определенной релаксации и трансформации сознания. Танцотерапия дает возможность каждому реализовать свои ощущения в самовыражении, представляющем собой, скорее естественные, самопроизвольные и неограниченные движения, чем выполнение формальных танцевальных движений. Суть целебного эффекта основана на подсознательном стимулировании в танце каналов энергии, что позволяет жизненной силе двигаться более свободно.

Самый широкий круг жизненных ситуаций тесно связан с танцотерапией. Она может быть полезна для людей, которые не в состоянии иным способом выразить волнующие их чувства.

Танцотерапия – это эффективный метод реабилитации людей, не только ставших инвалидами вследствие травмы позвоночника или заболеваний, приведших к нарушениям опорно-двигательного аппарата, но и с врожденными заболеваниями. Этот метод позволяет одновременно укрепить физическое состояние и развить индивидуальные творческие способности человека. Танцы на колясках – прекрасный шанс для людей с ограниченными физическими возможностями почувствовать себя настоящими спортсменами.

Очень важно то, что участвуя в концертных программах, фестивалях и смотрах различного уровня как для людей с ограниченными возможностями, так и для здоровых людей мы не только пытаемся привлечь средства массовой информации к проблемам людей, передвигающихся на инвалидных колясках, но и, в первую очередь, социализировать наших клиентов – интегрировать их в общество, снять психологический зажим, связанный с ограниченной свободой движения и общения, поскольку одно осознание того, что для человека, который по определению не может танцевать, такая свобода возможна, поднимает

его самооценку, помогает активно заниматься, с верой в эту возможность, что способствует раскрытию и росту как психологического, так и физического ресурса организма.

Выводы. Таким образом, следует отметить, что сохранение психической и физической активности людей с ограниченными возможностями становится одной из приоритетных задач. Существуют простые, эффективные и общедоступные методы. Например, занятие любым творчеством продлевает психическую молодость «до упора» и хореография – один из таких видов занятий. «Танцы – это не эликсир бессмертия, танцы – это эликсир вечной молодости!».

Наукове видання

Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції

**КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ
(25–26 квітня 2013 року)**

Матеріали подані мовою оригіналу.

Статті друкуються в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Суми: СумДПУ, 2013

Відповідальний за випуск: **А. А. Сбруєва**

Комп'ютерне складання та верстання: **Ю. С. Нечипоренко**

Підписано до друку 25.03.2013.

Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.

Ум. друк. арк. 36,9. Тираж 100 пр. Вид. № 27.

Журнал надруковано на обладнанні

СумДПУ імені А. С. Макаренка

Адреса редакції, видавця та виготовлювача:

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,

СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру

суб'єктів видавничої справи

серія ДК № 231 від 02.11.2000.

