

**Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет**

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

МАТЕРІАЛИ

**Всеукраїнської науково-практичної конференції
з міжнародною участю**

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

22-23 березня 2018 року

Херсон – 2018

УДК 376
I 73

Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти

I 73 України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю [Текст] / Збірник наукових праць. – Херсон: Вид-во ФОР Вишемирський В.С., 2018. – 166 с.

ISBN 978-617-7573-08-0 (електронне видання)

Збірник підготовлений за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України», яка відбулась на базі факультету природознавства, здоров'я людини і туризму Херсонського державного університету 22-23 березня 2018 року. У збірнику вміщені статті фахівців з корекційної педагогіки та спеціальної психології, присвячені актуальним проблемам спеціальної та інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Рекомендовано до друку Вченою радою Херсонського державного університету, протокол № 10 від 26 березня 2018 р.

Редакційна колегія:

Яковлева С.Д. – доктор психологічних наук, доцент, відповідальний редактор

Бистрова Ю.О. – доктор психологічних наук, професор

Миронова С.П. – доктор педагогічних наук, професор

Глуценко І.І. – кандидат педагогічних наук

Товстоган В.С. – кандидат педагогічних наук, доцент

Полещук С.В. – кандидат біологічних наук, доцент, відповідальний секретар

Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за підбір і точність наведених фактів, цитат, власних імен та інших відомостей, а також за те, що матеріали не містять даних, які не підлягають відкритій публікації. Редакція може публікувати статті в порядку обговорення, не поділяючи точки зору автора.

ББК 74.3

ЗМІСТ

А. А. Андрєєва, В. С. Товстоган ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ	7
І. М. Артеменко ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ЗІ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІІ.....	9
С. М. Бершанська ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ.....	11
Г. А. Бурячок РОЛЬ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ..	15
О. М. Вертій НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	21
Ю. В. Веселуха СТАН ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ	24
Н.С. Гаврилова, О.В. Константинів ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ З ГЛИБОКИМ СТУПЕНЕМ ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУ	26
К. О. Гладка ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У ГРУПАХ І КОЛЕКТИВАХ УЧНІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ	32
І. І. Глущенко, В. Є. Головченко НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ КОРЕКЦІЙНОЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ ПРИ ДИСЛАЛІЇ	34
С. М. Головченко STEM-ЗАНЯТТЯ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ОПФР «ПОДОРОЖ КРАПЛІНКИ»	37
А. С. Гращенкова ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ВАДАМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ	42
А. В. Дашковська ВИВЧЕННЯ СТАНУ ЗАСТОСУВАННЯ ТИФЛОПЕДАГОГАМИ У КОРЕКЦІЙНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ НАРОДНИХ ІГРАШОК	44
Л. В. Дрозд ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ	47

Г. Ю. Єременко ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ	51
М. О. Жижко ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	54
І. Я. Жорова ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	58
В. В. Замолатнєва, О. С. Мазій ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОЦЕСУ ПИСЬМА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	61
В. В. Замолатнєва, О. Л. Савоненко ДО ПРОБЛЕМИ РАННЬОЇ ДІАГНОСТИКИ ВІДХИЛЕНЬ У МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ.....	63
І. С. Звольєва-Шукліна КОРЕКЦІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ	66
А. В. Здорікова, В. В. Ляшко СОЦІАЛІЗАЦІЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВИХ ОРІЄНТИРІВ	70
Ю. А. Зуєнко, С. В. Полещук ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	73
Є. В. Іванова, Я. В. Шевцова ОСНОВНІ ЧИННИКИ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ.....	77
І. О. Касацька ОСОБЛИВОСТІ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	79
Т. О. Клок, В. В. Ляшко ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ З РОЗУМОВИМИ ВАДАМИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ.....	81
А. М. Коньков УКРАЇНА НА ПОРОЗІ ІНКЛЮЗИВНОЇ «РЕВОЛЮЦІЇ»	83
Г. Р. Красота ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ	85

В. Г. Кулик ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В ДІЇ	86
Т. С. Лисенко ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	90
В.В. Лукіна, В.В. Ляшко РОЛЬ САМООЦІНКИ У СТРУКТУРІ АНОМАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ.....	93
О. М. Ляшенко, О. О. Ляшенко ОСОБЛИВОСТІ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ДІТЕЙ-ОЛІГОФРЕНІВ ПРИ ВИКОНАННІ ЗАВДАНЬ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЇЇ ПРОДУКТИВНОСТІ	95
Л. А. Маркова ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ, КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	98
І. І. Матвійчук МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РОБОЧОГО ЗОШИТА У НАВЧАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	101
В. О. Мельник, В. В. Замолатнєва ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	104
С. П. Миронова ПРАКТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	106
О. М. Моцьо, В. В. Ляшко ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ.....	109
О. М. Образцова, І. О. Литвиненко ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА ЗАНЯТТЯХ ПРАЦІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	112
М. Поліковськи НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ	118
І. В. Пономаренко, І. В. Тихонова ІНКЛЮЗИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ – СУЧАСНІСТЬ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ.....	121
В. В. Примакова РОЛЬ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ.....	126

А. Б. Ракша, О. А. Кухта, А. В. Вєтрова ДИТЯЧА БІБЛІОТЕКА ЯК СКЛАДОВА ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ.....	130
О. П. Раннєва ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ	132
Ц. І. Реданова СТАН СФОРМОВАНOSTІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ	134
К. Г. Сахно ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	137
М. М. Свідерська СПРИЙМАННЯ ПРИХОВАНОВОГО ЗМІСТУ УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ	139
І. В. Солоня ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УЯВИ В СЛАБОЧУЮЧИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	143
А. Є. Таран, С. Д. Яковлева ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ	145
Л. А. Федоткіна, О. В. Гришкова НАПРЯМКИ РАННЬОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ У РОЗВИТКУ	149
Н. І. Худзей, С. Д. Яковлева СТАН КОГНІТИВНИХ ФУНКЦІЙ В ДИНАМІЦІ НАВЧАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	151
В. І. Чудна ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ.....	154
Р. М. Шешеня СОЦІОКУЛЬТУРНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ	157
В. О. Шпак НЕТРАДИЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	159
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	162

ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Професійне визначення в умовах спеціальної школи – проблема досить складна і, разом з тим від того, наскільки вірно обрано життєвий шлях, залежить місце кожного в суспільстві, задоволеність роботою, фізичне та психічне здоров'я. Соціологічні дослідження молоді свідчать, що менше третини опитаних задоволені обраною професією, інша третина – відчуває внутрішній дискомфорт: обраний фах, начебто, їх задовольняє і той же час – ні. Підраховано також, що в залежності від правильного професійного визначення продуктивність праці може зрости на 10 – 30 %, в 1,5 – 2 рази знизитись плінність кадрів [1, с.12].

Не зважаючи на те, що на сучасному етапі становлення ринкової економіки, коли подекуди зменшується кількість годин, відведених на трудове навчання в загальноосвітніх закладах, учені продовжують вирішувати проблему допомоги у виявленні власних найкращих здібностей молодій людині в умовах школи, наукового обґрунтування процесу вибору професії. Стосовно учнів допоміжної школи, на думку вчених-дефектологів (Г.М.Дульнева, І.Г.Єременка, С.Л.Мирського, Г.М.Мерсіянова, К.М.Турчинська та ін.) [2; 3; 5], вирішення цього питання лежить в площині всебічного вивчення розумово відсталої дитини вчителями трудового навчання, розробки апробованих методик з метою розподілення учнів за окремими спеціальностями трудового навчання, яким вони відповідали б за своїми психофізичними можливостями та медичними показниками.

Професійне визначення в умовах спеціальної школи не претендує на остаточне вирішення питання про придатність людини до певної професії - воно тільки зменшує ймовірність помилок у професійному самовизначенні. Це пояснюється не стільки показником досконалості та обґрунтованістю застосованої методики, скільки тим, що кожна людина має різні ресурси та можливості щодо розвитку. Своєрідність вирішення даної проблеми в шкільному закладі полягає ще і в тому, що об'єкт професійного визначення - учень, основна трудова діяльність якого - учбова. В жодному виді професійної діяльності, в якому могли б розвинути і проявити себе професійні здібності, він ще не бере участі. Мова йде про особистість, яка ще не володіє професійними навичками.

Вирішення зазначеного питання пов'язано із вивченням якості перебігу психічних процесів (сприймання, уваги, мислення, мовлення, пам'яті, психомоторики, емоційно-вольової сфери та ін.), що забезпечують оволодіння як загальнонавчальними, так і професійними знаннями, вміннями, навичками, здібностями. Під здібностями розуміють (за визначенням С.Л.Рубінштейна) вищий етап розвитку психічних процесів, які, розвиваючись, переходять у психічну властивість. Тому оцінку професійних можливостей особистості в допрофесійний період її розвитку (за Б.А.Федоришиним) слід здійснювати на основі вивчення загальних здібностей, які є фундаментом для наступного розвитку професійних здібностей. Особливості психофізичного розвитку учнів спеціальної школи не дозволяють ставити питання про вільний вибір професії самим учнем, як це відбувається в масовій школі (К.М.Турчинська та ін.) [3]. Спеціальні школи завжди стоять перед

необхідністю ретельного відбору найбільш доступних для учнів спеціальностей. Причому, недостатній інтерес вихованця до рекомендованого профілю трудового навчання не є абсолютним протипоказанням за наявності показників, які свідчать про придатність його до того чи іншого виду трудової діяльності.

Вивчення учнів спеціальної школи для подальшого включення їх у групи професійно-трудового навчання поставлено на сьогодні в залежність від кваліфікації вчителя трудового навчання, психолога, лікаря психоневролога, тобто доля дитини залежить від компетентності зазначених фахівців. Тому важливим завданням зазначених фахівців, особливо вчителя трудового навчання, класного керівника, є розробка психолого-педагогічних умов щодо забезпечення адекватного професійного визначення учнів з порушенням розумового розвитку у відповідності з вимогами існуючих робітничих професій (їхніх професіограм).

Лише такий зважений підхід до вивчення дитини забезпечить найбільш оптимальний підхід до її професійного визначення.

Як показав аналіз літературних джерел, вивчення стану сформованості професійно важливих якостей в учнів можуть забезпечити такі методики: М.О.Козленка (точність рухів за силою); І.С.Марковської (стан моторики кисті та пальців руки, сенсомоторного розвитку); І.С.Якиманської (просторове мислення); "Лабіринт"(координація рухів обох рук); "Коректурна проба" (концентрація, стійкість уваги); дослідження наочно-образної пам'яті; методики вивчення довготривалої словесно-логічної пам'яті, наочно-образного та словесно-логічного мислення; динамометрія (максимальне м'язове зусилля руки); поділ окомірної лінійки (окомір); завдання на кольоросприймання.

Одержані результати можуть бути розподілені за трьома рівнями розвитку в учнів професійних якостей: "вище середнього" (придатний), "середній" (умовно придатний) "нижче середнього" (умовно непридатний). Відповідно до отриманих результатів нами були запропоновані наступні рівні придатності школярів до опанування кожної з професій:

I рівень - "придатний" передбачає наявність у школяра більше 50% оцінок на рівні "середній" та "вище середнього";

II рівень - "умовно придатний" - наявність у дитини більше 25% оцінок на рівні "вище середнього" та "середній" за умови поліпшення їх у процесі корекційно-розвивальних занять;

III рівень - "умовно непридатний": учні отримали менше 25% оцінок на рівні "середній" і "вище середнього". Цих школярів у подальшому слід обстежувати з метою підбору для них інших профілів навчання.

Для забезпечення обліку результатів вивчення кожного школяра було створення бази даних у формі картотеки. Картка на учня складалася із двох розділів: до першого заносилися дані медичного вивчення учня (заповнює шкільний лікар), до другого - дані педагогічних спостережень і психологічних досліджень, котрі надають учителі і психолог [2; 4]. В цілому, ефективність управління професійним визначенням школярів у системі трудової підготовки спеціальної школи має забезпечуватись як організаційно, так і методично, а саме: комплексом методик, що забезпечує визначення рівнів сформованості професійно важливих якостей у школярів; методично обґрунтованими корекційно-розвивальними вправами для розвитку недостатньо сформованих психофізіологічних

функцій, діючою експертною комісією школи з профорієнтації (профвідбору чи підбору) [2; 3; 5].

Таким чином, визначення методичного забезпечення, показників та рівнів сформованості психічних процесів, що лежать в основі професійних здібностей, властивостей, з'ясування медичних та педагогічних даних (риса характеру, інтереси, схильності, оцінки з дисциплін та ін.) у старшокласників спеціальної школи, дало підстави для проведення наступного - практичного етапу дослідження.

Література:

1. Апостолов О. П. Молодѣжь в мире труда / О. П. Апостолов // Профессионально-техническое образование. – 1996. – № 11. – С. 12-16.
2. Вивчення індивідуальних особливостей школярів з метою профконсультації: Метод. рекомендації / Укл. М.П. Тищенко. – К., 1991. – 56 с.
3. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. – М.: Педагогика, 1969. – 216 с.
4. Педагогічне керівництво професійним самовизначенням школярів: Методичні рекомендації – К.: РУМК, 1991. – 48 с.
5. Турчинская К.М. Профориентация во вспомогательной школе / К. М. Турчинская. – К.: Рад. школа, 1976. – 126 с.

УДК 376.37

І. М. Артеменко

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ЗІ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІЇ

У статті визначено особливості мовленнєвого розвитку дітей зі стертою формою дизартрії, психологічний та педагогічний аспект дітей з дизартрією.

Ключові слова: діти зі стертою формою дизартрії, мовлення, психологічний і педагогічний аспект, розвиток .

Повноцінний розвиток особистості дитини неможливий без виховання у нього правильного мовлення. Сучасний теоретичний підхід до вивчення дизартрії ґрунтується на тому, що мовлення є складною формою психічної діяльності людини.

Мова є формою передачі думки засобом мовлення і основним способом комунікації. Від її стану залежить в кінцевому рахунку рівень реалізації особистості. Без мови неможливе повноцінне оволодіння ні одним видом психічної діяльності, включаючи вищі форми мислення, пам'яті та поведінки в соціумі. Однією з актуальних проблем є становлення та розвиток особистості у ситуації утрудненого і порушеного спілкування.

У пацієнтів з дизартрією порушуються базові компоненти мовленнєвої комунікації, такі як дихання, голос, інтонація, що перешкоджає повноцінній комунікативній діяльності [1].

У спеціальній літературі представлено цілий арсенал методик і систематизацій обстеження експресивного та імпресивного мовлення дітей. Це вимагає від спеціалістів пошуку нових форм педагогічної роботи і адаптації вже існуючих методик до завдань навчальної та корекційної роботи. Все частіше спеціальні педагоги при проведенні корекційної роботи використовують досвід фахівців інших спеціальностей і запозичують

прийоми та методики, які допомагають їм будувати свою роботу, виходячи з потреб кожної дитини.

Поширеним мовленнєвим порушенням серед дітей є стерта дизартрія, яка має тенденцію до значного зростання.

Дизартрія як складна проблема мовленнєвої патології інтенсивно вивчається і висвітлюється в теоретичному і практичному аспектах у вітчизняній і світовій науковій літературі. Наукова розробка проблеми дизартрії у вітчизняній логопедії пов'язана з іменами вітчизняних неврологів, психіатрів, психологів, педагогів, нейрофізіологів (О. Н. Винарська, В. Ю. Левченко, І. В. Мамайчук, О. М. Мастюкова, В. І. Панченко, О. Р. Приходько, Л. М. Шипіцина та ін.) [2, с.46].

Методики діагностики дітей із стертою формою дизартрії, допомагає дослідити та визначити причину порушення та знайти оптимальні шляхи корекції мовленнєвого порушення.

Своєчасна організація діагностики є основним чинником, що обумовлює успішну корекційну роботу дитини з порушенням мовлення.

В даний час проблеми дітей, що мають дизартричні порушення, залишаються актуальними, оскільки це порушення недостатньо глибоко вивчене, а кількість дітей з мовленнєвими порушеннями збільшується [4].

Мета: теоретично обґрунтувати особливості мовленнєвого розвитку дітей зі стертою формою дизартрії.

Проаналізувавши літературне джерело щодо стертої форми дизартрії можна сказати, що це порушення звуковимови являє собою наслідок недостатньої іннервації мовного апарату, що виникає в результаті ураження задньолобних і підкіркових відділів мозку. В наш час практично кожна дитина молодшого дошкільного віку має певні порушення у вимові звуків.

В ході аналізу літератури було виявлено, що у дітей-дизартриків мають місце такі психолого-педагогічні порушення, як: нестійкість уваги і пам'яті, низький рівень розуміння словесних інструкцій, недостатність регулюючої функції мови, низький рівень контролю за власною діяльністю, порушення пізнавальної діяльності, низька розумова працездатність.

Педагогічний аспект вказує на те, що дітям важко зберігати посидючість, працездатність і довільну увагу протягом всього уроку. Їх рухове розгальмування може виражатися в тому, що вони виявляють рухове занепокоєння, сидячи на уроці встають, ходять по класу, вибігають у коридор під час уроку. На перерві діти надмірно збудливі, не реагують на зауваження, а після перерви важко зосереджуються на уроці.

Проаналізувавши структуру логопедичного обстеження можна виділити такі основні структурні елементи: психологічні особливості дитини (контактність та особливості поведінки), стан слухової функції (слухова увага та сприйняття мовлення), стан моторної сфери(загальна та ручна моторика), анатомічна будова периферичного відділу артикуляційного апарату, стан звуковимови, стан дихальної та голосової функцій, стан фонематичних функцій(сприймання, аналіз, синтез, уявлення). У результаті такого обстеження логопед отримує необхідні дані, які дають можливість зробити висновок про причини, характер, складність дизартрії, визначити її форму, накреслити шляхи подолання вади [3].

Отже, у зв'язку зі значним зростанням мовленнєвої патології актуальним залишається пошук нових ефективних шляхів корекції та діагностики складних мовленнєвих дефектів, використання інноваційних технологій, різних методик що сприяють розвитку більш швидких компенсаторних можливостей дитячого організму.

Література:

1. Семенова К. А. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей / К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова, М. Я. Смуглин. – М., 1972. – С. 222-277.
2. Соботович Е. Ф. Проявления стертых форм дизартрии и методы их диагностики / Е. Ф. Соботович, А. Ф. Чернопольская // Дефектология. – М., 1974. – № 4. – С. 20-26.
3. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Уч. пособие для студ. высш. и средн. специальных пед. учеб. заведений: В 2 тт. Т.1. /Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селивёрстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 560 с.
4. Шеремет М.К. Логопедія Підручник, третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М.К. Шеремет. – К.: Слово, 2014. – 672 с.

УДК 371.7:376.4

С. М. Бершанська

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Актуальність проблеми здоров'язберігаючих технологій в освітньому середовищі дітей з обмеженими можливостями визначає першочергове завдання корекційної спрямованості навчання: адаптація і соціалізація дитини-інваліда в сучасному світі.

Розуміння здорової особистості дитини на сучасному етапі – це «стан повного фізичного і соціального благополуччя...» (Всесвітня організація охорони здоров'я). Без організуючої і спрямовуючої роботи дорослих в цьому напрямку, самостійно діти не можуть досягти цього «благополуччя». За словами Л. С. Виготського: «...Досліджуючи, що дитина може виконати самостійно, ми досліджуємо розвиток вчорашнього дня. Досліджуючи, що дитина здатна виконати у співпраці, ми визначаємо розвиток завтрашнього дня» [1, с. 264].

Здоров'язберігаюча діяльність в Гірській спеціальній загальноосвітній школі – інтернат здійснюється у співпраці дорослого і дитини і базується на таких напрямках: розвиток моторики (психомоторики, сенсомоторики, формоутворення), апарату голосу і мовлення, рухової та емоційної сфери з метою подальшої соціальної адаптації учнів. З огляду на особливості фізичного і психоемоційного розвитку дітей з обмеженими потребами, супровід кожного учня передбачає особистісно-орієнтований підхід, використання методів активного навчання, рішення ситуаційних завдань, розігрування ролей (інсценування), ділові імітаційні ігри, використання на заняттях інформаційних технологій.

Завдання здоров'язберігаючих діяльності з даною категорією дітей вимагає глибоко продуманого планування занять, взаємозв'язку всіх фахівців в процесі навчально-корекційної роботи (лікар - учитель - вихователь - психолог - викладач ЛФК - логопед і так далі), обліку та аналізу її результативності. Кожна дитина, що надходить в школу-інтернат, має будь-які відхилення в розвитку (в будові опорно-рухового апарату, порушення гостроти зору та ін.)

Тому з моменту надходження учня в 1 клас вивчаються результати медико-психолого-педагогічної служби, особливості раннього розвитку дитини, показники фізичного і психологічного розвитку, планується індивідуальна робота. Дані досліджень докладно вивчаються усіма фахівцями, які працюватимуть з дитиною. Використання здоров'язберігаючих технологій в роботі логопеда вимагають ретельної діагностики, прогнозування, проектування, планування кожного заняття з урахуванням особливостей розвитку учнів.

Необхідно забезпечення оптимального рухового режиму, який допомагає задовольнити фізіологічну потребу в русі, підтримувати працездатність, розвивати основні рухові якості. Так, на заняттях я пропоную дітям фізичні вправи, фізкультхвилинки, емоційні розрядки і «хвилинки спокою», «пальчикову гімнастику», коригуючу дихальну гімнастику (з елементами дихальної гімнастики А.Н.Стрельникової), психогімнастика, гімнастику для очей, рухливі динамічні ігри. Вправи повинні бути цікаві, знайомі і цікаві учням, доступні для виконання.

Дихальна гімнастика заснована на отриманні масажного ефекту за допомогою струменя повітря, що отримується при застосуванні короткого і активного вдиху. Щоб навчити дитину правильно говорити і читати вголос, необхідно систематично працювати над розвитком його мовного дихання, яке з'являється у людини в момент говоріння, коли на видиху виникає звук, а звуки з'єднуються в мовний потік. Виконання вправ даного виду допоможе дітям навчитися грамотно «витрачати» повітря при проголошенні слова або фрази, нечутно «добирати» його під час паузи, дихати під час читання легко і природно, правильно посилати дихання, знаходити для нього «опору». Завдання повинні бути виконані в різних варіантах, що допоможе робити правильно вдих і видих. Наприклад: вдих через ніс – видих через рот; короткий глибокий вдих – уповільнений видих; повільний глибокий вдих – короткий різкий видих і т. д. На логопедичних заняттях навчаю тривалому цілеспрямованому видиху під час виконання вправ: «Веселий човник» (дитина направляє видихом човник по воді від одного берега до іншого); «Допоможи Дюймовочці» (дитина видихом рухає картинку Дюймовочки від жаби до квітки).

Робота по формуванню правильного дихання проводиться послідовності:

- вимова звуку на одному видиху;
- вимова 3-4 складів на одному видиху;
- вимова фрази з 2-3 слів;
- на одному видиху вимова фрази з 4-6 слів;
- разом, на одному видиху, вимова віршованої фрази;
- поєднувати дихання з промовлянням віршованих текстів.

Діти із задоволенням вимовляють прислів'я, чистомовки на видиху з опорою на інтонаційні схеми. Стрілкою вгору позначений смисловий наголос, підйом голоси, вниз – згасання голосу, рівна лінія – вимова без інтонаційних підйомів. Ця робота проводиться також з метою вироблення самоконтролю за звуковимови в учнів і автоматизації поставлених звуків.

Регулярні вправи з розвитку мовного дихання, що проводяться на заняттях, забезпечать нормальну звуковимову, створять умови для підтримки гучності голосу, чіткого дотримання пауз, збереження плавності мови, інтонаційної виразності, зміцнять здоров'я дитини, розвиватимуть його пізнавальні здібності.

У процесі навчальної діяльності значне навантаження отримують очі дитини. Від використовуваних здоров'язберігаючих технологій залежить збереження функцій органів зору. Вправи для профілактики зорових розладів проводжу за методикою Е.С. Аветісова під музику. Дитина знаходиться в початковому положенні – сидячи. Пропоную міцно заплющити очі на 3-5 сек., А потім відкрити очі на 3-5 сек. Повторити 5-8 разів. Ці вправи зміцнюють м'язи повік, сприяє поліпшенню кровообігу і розслабленню м'язів очей.

Можна запропонувати дитині швидко моргати протягом 1-2 хв. Це сприяє поліпшенню кровообігу. У міру звикання до комплексу в нього включаються нові вправи, або ускладнюються умови виконання вже розучені раніше вправ. Щоб попередити зорово-психогенне або візуально-вегетативне перевтома в профілактичних і оздоровчих цілях пропоную вправи з мовним супроводом і кольоровими опорами.

Можна використовувати паперові офтальмотренажери. Запропонувати знайти очима дві однакові пірамідки, порахувати скільки червоних, зелених кілець, скільки жовтих ковпачків, скільки всього кілець у пірамідок. За допомогою цих прийомів розвиваються стереоскопічний зір, зорово-моторна реакція, відчуття локалізації в просторі.

При цьому необхідно враховувати вплив кольору на психологічний стан дитини: білий – погіршує настрій, вселяє не зовсім відповідальне ставлення до всього; чорний – в невеликій дозі зосереджує увагу, у великій – викликає похмурі думки; коричневий – в поєднанні з яскравими фарбами створюють затишок, без поєднання цих кольорів підсилюють дискомфорт, звужує кругозір, викликає сум, сон, депресію; червоний – збуджує, дратує; блакитний – погіршує настрій; зелений – покращує настрій, заспокоює; жовтий – теплий і веселий, створює гарний настрій

На логопедичних заняттях пропоную дітям гри-релаксації. З цією метою можна використовувати візуальні образи. Так, проводилася релаксація під час гри «Ластівки», діти зображали політ і зі словами:

«Дме вітер на зустріч! Вітер стих, розправимо плечі, руки знову на коліна. А тепер трохи ліні... Руки не напружені і розслаблені. (Крильця-руки опускаються). Знайте, дівчатка і хлопчики: Відпочивають ваші пальчики! Дихається легко... Рівно... Глибоко... ».

Релаксаційні вправи проводяться з музичним супроводом, особливо подобаються дітям звуки природи, спів птахів.

Рухливі мовні фізкультхвилинки стимулюють розвиток мовних навичок, творчої уяви, активізують увагу, пам'ять. Комплекс фізичних вправ під час проведення фізкультхвилинки повинен бути підібраний відповідно до діагнозів дітей, які відвідують логопедичні заняття. Так, з метою попередження викривлення хребта (сколіозу) необхідно зміцнювати м'язи бічної поверхні тулуба. Для цього виконують нахили вліво-вправо з напругою відповідних груп м'язів. Фізкультхвилинка усуває застійні явища в нижніх кінцівках, області тазу, грудної клітки. Пропоновані вправи є формою активного відпочинку дітей, проводяться на кожному занятті з метою попередження і зняття втоми, підвищення активної уваги і працездатності. Досягається це тим, що перемикання нервової діяльності в одних областях кори головного мозку, створює можливість відновити обмін речовин в корі головного мозку. Крім того, енергійні рухи і дихання підсилюють кровообіг у мозку, що теж сприяє зняттю втоми. Результатом є відновлення загального тону, підвищення працездатності. Дітям цікаво, коли мовний матеріал для фізкультхвилинки різноманітний.

Пальчикова гімнастика перемикає увагу дітей, заспокоює, налаштовує на ігровий момент, вона не тільки сприятливо впливає на розвиток мови, а й готує до малювання, письма. Я пропоную дітям зарядку для пальчиків, роботу зі шнурівкою, прищіпками, скріпками, мозаїкою, що розвиває моторику. На кистях рук розташовано безліч акупунктурних точок, масажуючи які можна впливати на внутрішні органи, рефлекторно з ними пов'язані.

На кистях рук розташовано безліч акупунктурних точок, масажуючи які можна впливати на внутрішні органи, рефлекторно з ними пов'язані. За насиченістю акупунктурними зонами кисть не поступається вуха і стопі. Так, наприклад, масаж великого пальця підвищує функціональну активність головного мозку; вказівного – позитивно впливає на стан шлунку, середнього – на кишечник, безіменного – на печінку і нирки, мізинця – на серце. Обов'язково повинні чергуватися три типи руху: стиснення, розтягнення, розслаблення. Апельсин (Рука зажата в кулачок) Ми ділили апельсин. (Крутим кулачком вправо-вліво) Багато нас, а він один! (Другою рукою розгинаємо пальці, складенні в кулачок, починаючи з великого) Ця частинка - їжачка, (Розгинаємо вказівний пальчик) Ця частинка для чижа, (Розгинаємо середній палець) Ця частинка каченят, (Розгинаємо безіменний палець) Ця частинка – кошенят, (мізинчик) Ця частинка для бобра, (Відкрити долоньку повертаємо вправо-вліво) Ну, а вовку – кожура. (Двома руками показуємо пашу вовка) Сердитесь на нас – біда! (Складаємо ручки хаткою) Та ховаємось сюди!

Але з особливим інтересом діти беруть участь в ляльковому театрі, театральних постановках. Дана робота розвиває не тільки моторику пальців, а й привчає чітко, складно, з необхідною інтонацією викладати запропоновану роль, «грати» певного персонажа.

Ігрова ситуація під час виконання фізичних вправ, фізхвилинок, емоційних розрядок і «хвилинок спокою», «пальчикової гімнастики», коригуючої дихальної гімнастики, психогімнастики, гімнастики для очей, рухомих динамічних ігор визначає позитивний настрій дитини на логопедичному занятті. Подорож у світ казки захоплює дитини і мотивує на виконання запропонованих завдань.

Таким чином, чим різноманітніше використовуються здоров'язберігаючі технології в освітньому середовищі, тим легше розкрити індивідуальність учня, а потім направити і скорегувати розвиток молодшого школяра з урахуванням виявлених інтересів, тому що найбільшу радість учні отримують від роботи, що дозволяє їм проявити себе як особистість, розкрити свої можливості і здібності. Так, створюючи спеціальні умови для активізації здоров'яформуючого потенціалу, підвищується рівень знань дітей про здоров'я і здоров'яформуючі фактори, формується мотивація до ведення здорового способу життя самими дітьми, підвищується рівень практичних умінь і навичок ведення здорового життя. Діти із задоволенням відвідують логопедичні заняття, у них з'являється віра в свої сили, вони перестають боятися невдач.

Література:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1982-1984. Т. 4 : Детская психология / Под. ред. Д. Б. Эльконина. – 1984. – 433 с.
2. Флеонова Л. Проблемы социализации детей и подростков и пути их решения. Школа как ведущий фактор социализации [Электронный ресурс] / Л. Флеонова // Завуч.ИНФО. – Режим доступа: zavuch.info/methodlib/51/78785/

3. Борщанская А. К созданию специальной коррекционно-развивающей среды в школе VIII вида / А. К. Борщанская // Дефектология. – 2002. – №2.
4. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. А. Волкова. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
5. Коробова Т. В. Игровые релаксационные упражнения для старших дошкольников [Электронный ресурс] / Т. В. Коробова. – Режим доступа: <http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-29-09-03-14/98-2011-12-05-14-06-41/1459-2012-08-01-13-28-44.html>
6. Биран В.П. Великое счастье – хорошо видеть [Электронный ресурс] / В. П. Биран. – Режим доступа: <http://tululu.org/read56783/1/>
7. Детские стихи. Мы делили апельсин [Электронный ресурс] // FUN4CHILD.RU. – Режим доступа: <http://www.fun4child.ru/1179-detskie-stikhi.-my-delili-apelsin.html>
8. Акупунктурные точки на руке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://goroda.co/blog/health/akupunkturnye-tochki-na-ruke.html>
9. Дитяча гімнастика для очей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dityainfo.com/zdorovya/berezhi-zir-zmolodu-dityacha-gimnastika-dlya-ochei.html>

УДК 376.112.4

Г. А. Бурячок

РОЛЬ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Кожного дня на землі народжуються малюки, яких ми називаємо дітьми з особливими потребами, які є особливими в тому, що через свою ту чи іншу неповноправність вони потребують нашої особливої турботи. Вони народжуються з великими потенціальними можливостями пізнавати світ у всій його красі, жити, розвиватись і творити в ньому. Спілкування є однією з основних людських потреб. Дитина з особливими потребами – не пасивний член суспільства, а особистість, яка має право на задоволення власних соціальних потреб, на працю, відпочинок, створення сім'ї, пенсійне забезпечення, доступ до культурних цінностей. У неї будуть свої радості і болі, свої злети та падіння. Хто має допомогти їм вирішувати проблеми не тільки сьогоднішнього дня, а й майбутнього? На цих дітей і спрямована професійна турбота корекційних педагогів в освітньому середовищі.

Важливим показником розвитку суспільства є гуманне, турботливе й милосердне ставлення до дітей з особливими потребами. Приймавши Декларацію «Про політику, принципи і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами» (Саламанка, Іспанія, 1994, ЮНЕСКО, 1994), усі країни світу постали перед проблемою вдосконалення системи навчання, виховання та соціальної адаптації дітей із порушенням психофізичного розвитку, бо саме їх, аби уникнути словесної дискримінації, стали називати такими, що мають особливі освітні потреби. «Тенденції в галузі соціальної політики в останні два десятиріччя полягали в тому, аби сприяти інтеграції та боротися з відчуженням. Залучення та участь мають вирішальне значення для людської гідності, а також для дотримання прав людини. В галузі освіти це здійснюється через розробку стратегій, які мають на меті забезпечити справжню рівноправність можливостей» [5, с.18].

Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та

соціалізації до суспільних норм. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мали праці психологів Л.Виготського, О.Венгер, О.Запорожця, О.Киричука, Г.Костюка, Б.Корсунської, С.Максименка, Н.Морозової, В.Синьова, П.Таланчука, В.Тарасун, М.Ярмаченка. В них обґрунтовано принципи положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до шкільного навчання, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності. В дослідженнях вчених вивчалася історія становлення і розвитку окремих напрямків спеціальної освіти дітей шкільного віку з різними психофізичними порушеннями.

Інклюзія (від лат. *inclusion* – включення, введення, приєднання) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті; це процес, що передбачає отримання рівних можливостей у навчанні та соціальному житті для всіх дітей, що передбачає створення таких умов, за яких «особливі» людей не відділяються від інших [3, с. 44].

Дитина з особливими потребами — це не обділена долею, це, швидше, визначений спосіб життя за обставин, що склалися, який може бути дуже цікавий їй і оточуючим людям, якщо порушення розглядати в рамках соціальної концепції. Тоді головний сенс процесу інклюзії можна позначити так: «Всім тут раді!»

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та їхнього права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах навчального закладу [3, с. 44].

Філософія інклюзії базується на вірі в те, що кожна людина з вадою має отримати освіту і житлові умови, які б якомога ближче відповідали нормальним. Вона передбачає істотні зміни в культурі, політиці та практичній діяльності шкіл. Одним із аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі. Увага зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії та якості навчання. Діти з особливими потребами стають частиною нашого життя, вони включаються в загальноосвітні школи, оточення, спільноти. До них ставляться як до рівних і як таких, що заслуговують на повагу і сприйняття їх такими, як вони є. Це те право, яким всі ми користуємось як члени суспільства.

Інклюзія базується на концепції «нормалізації», в основі якої – ідея, що життя і побут людей з обмеженими можливостями мають бути якомога більше наближені до умов і стилю життя усієї громади. Принципи «нормалізації» закріплені низкою сучасних міжнародних правових актів: Декларація ООН про права розумово відсталих (1971), Декларація про права інвалідів (1975), Конвенція про права дитини (1989) та ін. Зокрема, Декларація ООН про права розумово відсталих є першим нормативно-правовим документом щодо визнання осіб з порушеннями психофізичного розвитку суспільно повноцінною в соціальному сенсі меншиною, яка потребує соціального та правового захисту.

Аналіз досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у країнах Європи свідчить, що у переважній більшості з них інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти людьми з обмеженими можливостями.

У Відкритому досьє з інклюзивної освіти (за матеріалами ЮНЕСКО) [7] наводиться декілька вагомих аргументів щодо доцільності створення як інклюзивного суспільства взагалі, так й інклюзивної освіти зокрема. Це доцільність:

- в освітньому плані, тобто розроблення методів навчання, що відповідають індивідуальним відмінностям кожної особи і приносять користь усім особам;
- в соціальному плані, тобто створення інклюзивних вищих навчальних закладів, як основи для формування дискримінаційного суспільства;
- в економічному плані, тобто переважання функціонування вищих навчальних закладів, де навчаються всі студенти, ніж створення складної системи різних типів корекційних, спеціальних закладів.

Основними принципами інклюзивної освіти є [3, с. 11]: 1) рівний доступ до навчання у ВНЗ та отримання якісної освіти; 2) визнання здатності до навчання кожної особи та необхідність створення суспільством відповідних умов для цього; 3) навчальні програми, які ґрунтуються на особистістю орієнтованому та індивідуальному підходах, що сприяють розвитку навичок протягом усього життя; 4) визнання факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб; 5) використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання.

Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями фізичного та/або психічного здоров'я є не лише відображенням часу, але й представляє собою ще один крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту. Число дітей, які потребують корекційного навчання в Україні, неухильно росте: сьогодні в державі проживає понад 165 тисяч таких осіб з особливими потребами у віці до 18 років [8]. Здебільшого в таких громадян спостерігаються вроджені аномалії, хвороби нервової системи, розлади психіки і поведінки.

Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені в « Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті» і, полягають у: «особистісній орієнтації освіти; створенні рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпеченні варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей» тощо [4, с.2].

Втілення в життя ідей інклюзії, зміна освітнього процесу відповідно до її принципів – завдання складне для усіх, хто включений у цей процес. Ідея інклюзії вимагає від педагогів не лише «включити» особливого учня в освітній процес загальноосвітньої школи, але і самим «включитися» у процес взаємодії з іншими, у процес командної співпраці. Самим педагогам необхідно навчитися бути відкритими на нові ідеї, бачити необхідність змінюватися самим, уміти прийняти відмінності та особливості інших людей.

Запорука успіху у діяльності інклюзивних класів залежить від командної роботи всіх причетних до цієї справи осіб: родини, медиків, корекційних педагогів, учителів.

Корекційний педагог — це фахівець, який працює з дітьми, що мають проблеми (особливо) у фізичному і психічному розвитку.

Роль корекційного педагога в загальноосвітньому навчальному закладі-допомогти вчителю освітнього закладу:

1. Надати об'єктивну психолого-педагогічну характеристику дитини з особливими потребами, ознайомити з її особовою справою, медичними та психолого-педагогічними картами.

2. Спільно скласти календарно-тематичний та індивідуальний плани роботи.

3. Ввести зміни до програми загальноосвітніх предметів та провести їх коригування, а саме: ввести пропедевтичні розділи з метою підготовки дітей для сприйняття матеріалу; передбачити корекційну складову в навчальному плані (специфічні навчальні предмети – заняття з орієнтування в просторі та розвитку мобільності *(для дітей із вадами зору)*, заняття з розвитку залишкового слуху та усного мовлення *(для дітей із вадами слуху)*, заняття з соціально-побутової орієнтації *(для дітей із розумовою відсталістю)*, заняття з розвитку мови та мовлення *(для дітей з тяжкими порушення мовлення)*).

4. Бути (тимчасово) присутнім на уроках з метою кращого задоволення специфічних потреб дітей.

5. Надати методичні рекомендації з виготовлення та використання наочності й дидактичного матеріалу з метою активізації збережених аналізаторів.

6. Навчити використовувати спеціальні технічні засоби навчання для корекції і компенсації недоліків розвитку дітей:

- звукопідсилювальну апаратуру (під час навчання дітей із вадами слуху);

- лупи, окуляри, монокуляри, бінокляри (для дітей із вадами зору);

- статичні екранні посібники (схеми, малюнки, креслення) з метою активізації сприйняття дітьми навчального матеріалу;

- комп'ютерні технології для ефективного розвитку мовлення, навичок читання, письма, математики, психолого-педагогічного тестування дитини на початку та на кінець навчального року тощо.

7. Створити систему «гнучких» класів і активно в них працювати.

8. Проводити моніторинг розвитку дитини.

9. Співпрацювати з батьками, вчителями, фахівцями під час оцінювання навчальних досягнень дитини.

10. Приймати активну участь у прогнозуванні подальшого шляху навчання учня.

11. Організувати короточасні курси (спецсемінари) в закладі освіти з метою ознайомлення всіх педагогів зі спеціальними формами та методами спеціальної освіти, компенсації і корекції.

Корекційна педагогіка в освітньому закладі ґрунтується на декількох певних методах:

1. Метод бесіди або метод збору психолого-педагогічних даних за допомогою спілкування педагога з дитиною. При цьому багато що залежить від уміння педагога створити емоційно-психологічну атмосферу, яка підходить для дитини.

2. Метод спостережень. Такий метод ділиться відразу на кілька різних способів. За дитиною можна спостерігати, включаючись в процес його діяльності, або ж навпаки, стоячи осторонь. Зазвичай педагог веде план своїх спостережень, записує відчуття і думки, а після аналізує отриманий матеріал.

3. Метод анкетування. Самий стандартний і поширений метод;

4. Метод педагогічного експерименту. Це комплексний підхід до діагностики дитини. При такому методі використовуються анкетні дані, бесіди, спостереження і багато іншого. Встановлення зв'язків і закономірностей - головна мета такого методу.

5. Метод аналізу продуктів діяльності та анамнестичних відомостей. При такому методі вивчається медична карта дитини, і на основі його історії хвороби виставляється діагноз. Також в дослідження входить перегляд виробів, шкільних зошитів і багато чого іншого, що зробила дитина.

6. Метод вивчення документації. На кожну дитину дитячі сади і школи ведуть певний дос'є. Саме по ньому корекційні педагоги можуть, проаналізувавши, зробити висновки.

7. ПМПК (психолого-медико-педагогічний консилиум), де збирається і обробляється абсолютно вся інформація, отримана психологами, логопедами, батьками, соціальними працівниками, корекційними педагогами і лікарями. Метою методу є складання індивідуального плану розвитку дитини.

Робота корекційного педагога з дитиною повинна будуватися не як просте тренування вмінь і навичок, не як окремі вправи по вдосконаленню психологічної діяльності, а як цілісна усвідомлена діяльність. При цьому необхідно проводити корекційну роботу як із самою дитиною по зміні її окремих психологічних утворень, так і з умовами життя, виховання і навчання, в яких знаходиться дитина.

При побудові корекційно-розвивальних програм потрібно визначати стратегію, тактику розробки, тобто визначати цілі, задачі корекції, методи і засоби психологічного впливу. Складаючи різного роду корекційні програми, необхідно спиратися на принципи:

- системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач;
- єдності діагностики і корекції;
- пріоритетності корекції причинного типу;
- діяльнісний принцип корекції;
- урахування вікових, психологічних й індивідуальних особливостей дитини;
- комплексності методів психологічного впливу;
- активного залучення соціального оточення до участі в корекційній програмі;
- опори на різні рівні організації психічних процесів;
- програмованого навчання;
- зростання складності;
- урахування обсягу і ступеня різноманітності матеріалу;
- урахування емоційного забарвлення матеріалу.

Будь-яка програма психологічного впливу на дитину повинна бути спрямована не просто на корекцію відхилень у розвитку, на їхнє попередження, але і на створення сприятливих умов для найповнішої реалізації потенційних можливостей гармонійного розвитку особистості. Таким чином, цілі й задачі будь-якої корекційно-розвивальної роботи повинні бути сформульовані як система задач трьох рівнів:

корекційного — виправлення відхилень і порушень розвитку, вирішення труднощів розвитку;

профілактичного — попередження відхилень і труднощів у розвитку;

розвивального — оптимізація, стимулювання, збагачення змісту розвитку. Тільки єдність перерахованих видів задач може забезпечити успіх і ефективність корекційно-розвивальної роботи.

Урахування індивідуальних особливостей особистості дозволяє намітити в межах вікової норми програму оптимізації розвитку для кожної конкретної дитини.

Рівень труднощів повинен бути доступним конкретній дитині. Це дозволяє підтримувати інтерес до корекційної роботи і дає можливість відчувати радість подолання.

Корекційно-розвивальна робота, яку спрямовує корекційний педагог на виправлення відхилень у розвитку повинна формулюватись:

- в позитивній, а не в негативній формі;
- близькою до реальності;
- на врахуванні далекої і близької перспективи розвитку особистості та інтелектуального розвитку дитини.

За визначеннями ЮНЕСКО інклюзивна освіта – це процес, що динамічно розвивається. Це не окремий факт, не подія, не звітні показники, а процес зміни і розвитку політики, культури і практики освіти на основі принципів інклюзії. Процес не революційний, а еволюційний. Отже, для його втілення в життя потрібен час. «Процес охоплює кілька стадій: від явного або прихованого опору, через пасивне сприйняття – до активного прийняття. Зараз ми вже на завершальній стадії, але для цього нам знадобилось 20 років», – так описує досвід Норвегії Г. Стангвік [6, с.48].

Можливо, для України часу знадобиться значно більше, адже для нашої країни інклюзивна освіта – педагогічна інновація, що знаходиться на стадії впровадження, а тому зустрічає немало труднощів.

Вирішальною умовою інклюзивної освіти дітей з особливими потребами є створення інклюзивного простору, який передусім передбачає наявність спеціально підготовлених педагогів, спеціально підготовленого освітнього середовища, матеріально-технічного забезпечення.

Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими педагогічними кадрами передбачає наявність у педагогів інклюзивної компетентності. Це означає появу педагогів нової генерації – таких, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні вирішити проблему соціалізації дітей з особливими потребами, володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у своїй професійній діяльності, знають специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіями навчання дітей з особливими потребами; ефективно взаємодіють як у самому закладі, так і з оточуючим соціумом.

Література:

1. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка / за редакцією: В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К., 2004. – 152 с.
2. Будяк Л.В. Інклюзивне навчання в сільському загальноосвітньому закладі / Л.В. Будяк. – Черкаси, 2010. – 40 с.
3. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Совій Н.З., Найда Ю.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І., – 2-ге видання, стереотипне – К.: ФО-П Парашин І.С., 2010. – 128 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у 21 столітті // Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. Міжн. Фонд «Відродження». – Київ, 2001. – С. 2-4.
5. Саламанкская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994 г. – К., 2000. – 21 с.

6. Стангвик Г. Политика интегрированного обучения в Норвегии // Социальная эксклюзия в образовании. – М., 2003. – С. 48-56.

7. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Програма «Інклюзивна освіта» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ussf.kiev.ua/>

8. Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vmurol.com.ua/>

УДК 376.4: 373.3

О. М. Вертії

НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Провідним видом діяльності в молодшому шкільному віці є навчальна діяльність. В цілому навчання – це найважливіший період в житті кожної людини, в ході якого закладаються основні знання про світ, культуру, мораль.

Діти з розладами аутистичного спектру зазнають значних труднощів в навчальній діяльності, причому найскладнішим для такої дитини є навіть не засвоєння знань і умінь (хоча і це досить важко для багатьох дітей з аутизмом), а їх практичне використання, особливо коли потрібно взаємодіяти з людьми. Від того, наскільки успішним є процес і результат навчання в молодшому шкільному віці, багато в чому залежить подальша доля дитини з аутизмом.

Дослідженням особливостей навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом займалися такі вчені і педагоги, як О.С.Нікольська, Чарльз Вебер, О. М.Дмитрієва, Н.І.Вьюнова, П.В. Кукуєва, Н. Г. Байкіна та ін. Ця проблема є досить актуальною через те, що діти з аутизмом мають певні особливості, які ускладнюють процес засвоєння ними знань і умінь. Це спричинює необхідність подальшого вивчення особливостей навчальної діяльності дітей з аутизмом та створення нових методик, які б допомогли учням на більш високому рівні засвоювати знання, адже від успішності процесу і результату навчання багато в чому залежить подальша доля людини.

Навчальна діяльність відповідно може розглядатися як специфічний вид діяльності. Вона спрямована на самого учня як її суб'єкта — вдосконалення, розвиток, формування його як особистості завдяки усвідомленого, цілеспрямованого присвоєння йому соціокультурного досвіду в різних видах і формах суспільно корисної, пізнавальної, теоретичної і практичної діяльності [4].

Навчальна діяльність складається з таких компонентів: мотивація, операційно-дійовий компонент і самоконтроль.

Навчальна мотивація є складною і за змістом, і за структурою, формується у дитини з РАС не відразу. Потрібно чимало часу і зусиль, щоб у ході систематичної роботи під керівництвом вчителя маленький школяр з аутизмом поступово набув вміння вчитися. Процес навчання - досить важка праця для дітей з аутизмом. Тому і мотивація до навчання дуже низька. Ніхто не хоче важко працювати, не отримуючи в замість нагороди і діти з аутизмом не виняток. Мотивація до навчальної діяльності одна з основних рушійних сил учіння дитини [3].

Молодший школяр з аутизмом спочатку найчастіше навчається, демонструючи яскраву зовнішню мотивацію. На цій особливості і побудована поведінкова теорія навчання дітей з РАС. Зовнішня мотивація може бути різною: харчове підкріплення, улюблене проведення часу, соціальна похвала. Добре відомо, що сама дитина не зможе досягти багато чого за наявності лише зовнішньої мотивації. Необхідна наявність таких характеристик мотивів, як самостійність прояву мотиву (не тільки під наглядом учителя або тьютора), його стійкість, позитивна модальність мотиву. Нескладно помітити, що ці параметри мотивів присутні в будь-якого успішного в навчанні школяра. Розвиток особистісного сенсу навчання може стати вирішальним фактором у подальшому житті дитини з РАС, так як ця характеристика лежить в області внутрішньої мотивації, що є важливим чинником для досягнення чогось значного в житті будь-якої людини.

Мотивація здійснює найбільший вплив на продуктивність навчального процесу і визначає успішність навчальної діяльності в учнів з РАС. Відсутність мотивації до навчання неминуче призводить до зниження успішності, деградації особистості [3].

Операційно-дійовий компонент охоплює всі методи та їх складові — прийоми, якими оперує кожен учитель у процесі своєї діяльності, форми організації навчання. Загалом, він передбачає таку послідовність інтелектуальних операцій: сприймання; осмислення; узагальнення; систематизація; закріплення; застосування на практиці.

Діти з розладами аутистичного спектру часто розуміють все буквально, їм важко сприймати мотиви або підтексти. Знайомий матеріал обробляється, усвідомлюється швидше, ніж новий, і тому спостерігається строга прихильність до знайомих видів діяльності і порядку, який повторювався до того [1].

Дитина з загостреними або ослабленими реакціями на подразники може відчувати труднощі зі сприйняттям інформації через перевантаження нервової системи. Якщо дитина не розрізняє своїх відчуттів, тобто того, що вона бачить, чує, відчуває, пробує на смак, вона не здатна розуміти і класифікувати те, що сприймає.

Особливу проблему у навчанні дітей з РАС являють труднощі розуміння прочитаного. Дуже часто учням з РАС важко осмислити довгу розповідь або розповідь з великою кількістю персонажів [2].

Спотворення розвитку характерно проявляється в зміні співвідношення простого і складного в навчанні дитини. Вона може мати фрагментарні уявлення про навколишній світ, не виділяти і не осмислювати найпростіших зв'язків, що відбуваються в повсякденному житті, чого спеціально не вчать звичайну дитину. Може не накопичувати елементарного побутового життєвого досвіду, але проявляти компетентність у більш формальних галузях знань – виділяти кольори, геометричні форми, цікавитися цифрами, буквами, граматичними формами і т. п. Цій дитині важко активно пристосовуватися до мінливих умов, нових обставин, тому наявні у таких дітей здібності і навіть вже вироблені навички і накопичені знання погано реалізуються в житті [6].

В рамках стереотипної ситуації багато дітей з аутизмом можуть узагальнювати, використовувати ігрові символи, вибудовувати програму дій. Однак вони не в змозі активно переробляти інформацію, активно використовувати свої здібності, щоб пристосовуватися до мінливого світу, непостійності намірів іншої людини. На заняттях така дитина може легко розуміти, що таке «меблі» та «овочі», успішно вирішувати завдання виділення «четвертого зайвого», але не застосовувати можливість узагальнювати в житті.

Його символи та узагальнення жорстко прив'язані до конкретних чуттєвих обставин і так само, як моторні та мовленнєві навички, не переносяться з однієї ситуації в іншу.

У дітей з аутизмом в навчальному процесі спостерігаються труднощі довільного зосередження, концентрації уваги на спільній діяльності, наслідування. У довільно організованій ситуації такій дитині важко все: вона моторно незграбна, не схоплює схему руху по показу, насилу засвоює послідовність необхідних дій, "не бачить" робочого простору сторінки, не може розподілити, скоординувати свої рухи в ній. Вона намагається відповідати як можна більш згорнуто, так, щоб тільки позначити відповідь, втрачає кмітливість навіть у тих областях, де самостійно діє успішно. Така дитина практично нездатна долати труднощі [5].

Останній з компонентів навчальної діяльності – це самоконтроль. Самоконтроль — це здатність особистості контролювати свою діяльність, дії, поведінку та вчинки, що пов'язана з проявом активності й самостійності в удосконаленні роботи, яку вона виконує.

Фізіологічним механізмом самоконтролю є орієнтовно-дослідницька реакція людини під час фіксування й виправлення помилки. Контроль починається з виникнення орієнтовної реакції та триває до моменту повного збігу зразка з результатом дії. Володіння дитиною самоконтролем є надзвичайно важливим показником особистості, а для аутичних дітей – це суттєва можливість стабілізації власних страхів, переживань, агресій, стереотипів, криків тощо. У осіб з аутистичними розладами самоконтроль формується засобами спеціального (корекційного) впливу.

Діти з аутизмом зазнають труднощів у формуванні самоконтролю, що пов'язані: з невмінням орієнтувати свою діяльність на повний набір вимог, висунутих до її виконання; з недостатнім засвоєнням конкретних способів перевірки у процесі поточного самоконтролю; з відсутністю мотивації, яка забезпечує здійснення перевірки результату; з невмінням зафіксувати свої дії та дати їм оцінку [7].

Розуміння особливостей формування навчальної діяльності при розладах аутистичного спектру, причин і характеру утруднень, які при цьому виникають, є необхідною передумовою успішної адаптації дітей з аутизмом до умов шкільного навчання.

Література:

1. Байкіна Н. Г. Засвоєння навчальної програми учнями з порушенням спектру аутизму / Н. Г. Байкіна // Вісник Запорізького національного університету. – 2010. – № 2. – С. 23-24.
2. Володина И.С. Приемы адаптации и модификации учебного материала при обучении детей с РАС / И. С. Володина // Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2016. - С. 49-51.
3. Никольская О. С. Психологическая коррекция раннего детского аутизма / О. С. Никольская // Неврология и психиатрия. – 1980. – № 10. – С. 10-11.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Университетская книга, Логос, 2009. – 384 с.
5. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф. 2000. – 336 с.
6. Примерная основная образовательная программа для детей с расстройствами аутистического спектра. – Татарстан. : МБОУ "Школа № 132". – 2015. – 369 с.
7. Шульженко Д. І. Аутизм - не вирок / Д. І. Шульженко. – Л : Кальварія. 2010. – 224 с.

СТАН ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Розвиток емоційної сфери дітей з розумовою відсталістю розглядається як одна з пріоритетних корекційних задач. Відомо, що більшість труднощів шкільної адаптації у цих дітей обумовлені незрілістю їх переживань та своєрідністю емоційної регуляції поведінки. Більшість з них мають низький чи нестійкий інтерес до різних видів діяльності, схильні до відмови від неї із-за невпевненості у власних силах, при необхідності діяти самостійно та цілеспрямовано. Складність ситуації полягає в тому, що емоційна збудливість і лабільність, часта зміна настрою призводять до труднощів в спілкуванні з однолітками та дорослими. Негативізм, боязнь, агресивність не сприяють благополучному розвитку особистості дитини із розумовою відсталістю, тому кожен, хто займається вихованням і навчанням такої дитини повинен розуміти, яка важлива є своєчасна корекція її емоційного стану.

Перші наукові розробки, що відображають особливості емоційної сфери у розумово відсталих дітей, пов'язані з іменем видатного фахівця Л. С. Виготського, який сформулював тезу про тісний взаємозв'язок інтелектуального розвитку й емоційної сфери. Значний внесок у дослідженні цієї проблеми був зроблений багатьма вченими, серед яких О. К. Агавелян, Р. М. Бреслава, С. А. Вороніна, О. Є. Дмитрієва, С. Д. Забрамна, В. Р. Петрова, С. В. Соловійова, Т. З. Стерніна, У. В. Ульяновка, О. Є. Шаповалова, Н. В. Шкляр та ін.

Емоції – це загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності. Розрізняють прості та складні емоції. Характерна ознака емоцій полягає в тому, що вони виникають у результаті усвідомлення об'єкта, що викликав їх, розуміння їхнього життєвого значення [5, с. 103].

У розумово відсталих дітей спостерігається недостатня сформованість умінь розпізнавати і описувати свої емоції, а також висловлювати власний емоційний стан соціально прийнятним способом по відношенню до оточуючих і близьким. Через це виникають конфлікти всередині дитячої групи і в міжособистісних сімейних відносинах, у дошкільників з'являються внутрішньоособистісні проблеми. Можливими проявами порушень емоційної сфери є тривожність, сором'язливість, агресивність, замкнутість і т. д. Емоційна лабільність проявляється в нестійкості настроїв і емоцій, швидкій їх зміні, легкому виникненню емоційного збудження або плачу, іноді – невмотивованих проявів афекту [3, с. 28].

Неадекватна веселість і життєрадісність виступають, швидше, як прояв збудливості, невміння оцінити ситуацію і настроїв оточуючих. Такі діти не виявляють готовності до шкільного навчання, у них немає потрібного для засвоєння програмного матеріалу запасу знань, умінь і навичок, тому вони виявляються не в змозі без спеціальної допомоги оволодіти рахунком, читанням і письмом, а також відчувають труднощі в довільній діяльності.

Формування емоційної сфери виступає в якості однієї з найважливіших умов становлення особистості дитини, яка знаходиться в безперервному процесі пізнання і

накопичення власного досвіду. Розвитку емоційної сфери сприяють різні суб'єкти, в тому числі сім'я, освітні установи, однолітки і інші люди, тобто все соціальне життя, яке постійно оточує дитину і має всебічний вплив на неї [1, с. 101].

Дослідження вчених засвідчують той факт, що діти, у яких не розвинена емоційна сфера, також характеризуються слабкістю цілеспрямованих дій, підвищеною непосидючістю, імпульсивністю, збудливістю. Це вказує на необхідність психологічного супроводу розвитку розумово відсталих дітей, спрямованого на розвиток емоційної сфери, згладжування та корекцію наявних недоліків.

Важливим елементом психологічного супроводу є діагностичне обстеження, спрямоване на визначення рівня розвитку емоційної сфери дитини з порушеннями інтелекту, а також особливостей її емоційного стану, емоційних реакцій в різних ситуаціях.

Дослідження емоційної сфери молодших школярів з порушеннями розумового розвитку повинно бути комплексним, доцільно застосовувати взаємодоповнюючі діагностичні методики: стандартизовані анкети та шкали для дослідження емоційності дитини, які заповнюються за результатами спостереження, тестові та проєктивні методики, метод проблемних ситуацій. Також важливо враховувати результати вивчення рівня розвитку пізнавальних процесів, оскільки загальний стан інтелектуального функціонування відображається як безпосередньо на емоційній сфері дитини, так і на особливостях виконання нею завдань діагностичних методик [2, с. 62]. Крім того, при психологічному обстеженні емоційної сфери у розумово відсталих дітей необхідно брати до уваги вікові особливості та ступінь розумовою відсталості [4, с.113].

Отже, аналіз наукової загальної і спеціальної літератури виявив, що емоційна сфера є важливою складовою розвитку дітей, оскільки ніяке спілкування та взаємодія не буде ефективною, якщо його учасники неспроможні, по-перше, «читати» емоційний стан іншого, а по-друге, управляти своїми емоціями. Розуміння своїх емоцій і почуттів є також важливим моментом становлення особистості зростаючої людини. Формування емоційної сфери – одна із найважливіших умов становлення дитини, досвід якого безупинно збагачується. Розвитку емоційної сфери сприяє сім'я, школа, все їхнє життя, що оточує і постійно впливає на дитини. При правильному підході з боку педагогів, психологів і батьків до розвитку дітей з розумовою відсталістю, можна значно скорегувати емоційну сферу останніх. Можна послабити прояви безпідставної агресії, підвищеної тривожності, симптоми неспокою і, навпаки, сформуванню позитивне ставлення до себе і оточуючих.

Література:

1. Воронина С. А. Развивающая среда М. Монтессори – основа для развития эмоций младших школьников с умственной отсталостью / С. А. Воронина // Специальное образование. №XI. Том 1. – 2015. – С.101- 103.
2. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Изд-во «Академия», 2002. – 160 с.
3. Соловьева С. В. Профилактика нарушений поведения умственно отсталых детей и подростков: методические рекомендации / С. В. Соловьева. – Екатеринбург: ИРРО, 2008. – 60 с.
4. Теоретико-методологические подходы к изучению психики детей с нарушением интеллекта: коллективная монография / Шадр. гос. пед. ин-т ; под общ. ред. Н. В. Скоробогатовой, Н.Л. Лихачевой. – Шадринск: Шадринский Дом Печати, 2015. – 279 с.

5. Шкляр Н. В. Изучение особенностей эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса / Н. В. Шкляр // Вестник ДВГСГА. Гуманитарные науки. – №1/2(8). 2011. – С.102-117.

УДК 376.44

Н.С. Гаврилова, О.В. Константи́н

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ З ГЛИБОКИМ СТУПЕНЕМ ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність дослідження. Сучасні тенденції реформування освіти України розкривають ширші можливості соціалізації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Система освіти перебудовується з урахуванням необхідності створення умов для навчання і виховання неповносправних осіб опираючись на гуманістичні та демократичні принципи. Дослідження останніх років показали (О. Гаврилов, Ю.Галецька, Т. Каменщук), що діти з помірним та тяжким ступенем порушення розумового розвитку можуть опановувати елементарними як соціальними, так і навчальними навиками завдяки спеціально організованому навчанню, що дозволяє їм ефективно соціалізуватися і бути самостійними хоча б на рівні самообслуговування. При цьому всьому, ще до недавнього часу ці діти знаходилися в будинках інтернатного типу, де отримували лише соціальні послуги: харчування, догляду та виховання. І лише з 2011 року навчання цієї категорії дітей було рекомендоване офіційно з боку держави завдяки прийняттю положення про Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладах (затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 872 від 15 серпня 2011 року). Це дало підставу для зарахування дітей з помірним, тяжким ступенем інтелектуальних порушень у спеціальні заклади (реабілітаціо-навчальні центри, спеціальні школи для дітей з порушеннями інтелекту) і забезпечення їх корекційним навчанням шляхом створення для них індивідуальних програм та спеціальних умов.

Потенційні можливості корекційного навчання, або хоча б виховання дітей з глибоким ступенем порушення інтелекту в Україні не були предметом спеціального дослідження. Передбачалося, що вони не здатні опанувати навіть елементарними навиками самообслуговування та особистої гігієни. Єдиними дослідниками цих дітей залишалися медики (С. Зінченко, В. Мартинюк, О. Майструк, Г. Сухарева, В.Шалімов та ін.), згідно результатам спостереження яких було визначено необхідність надання їм медичного (в який входило лікування) та соціального (забезпечення догляду за дитиною) супроводів. З огляду на це, ще до недавнього часу ці діти могли перебувати лише в будинках-інтернатах під юрисдикцією міністерства охорони здоров'я, або виховуватися у сім'ях.

Сучасний напрямок освіти, гуманістичні тенденції освітньої політики передбачають включення в процес навчання навіть дітей з глибоким ступенем інтелектуального порушення, що вимагає чіткого уявлення про потенційні можливості їхнього розвитку. Тим більше, що ми можемо розглядати цей ступінь порушення розумового розвитку як тимчасовий стан, опорну точку з якої будемо починати навчання. А потенційні можливості засвоєння інформації будуть розкриватися в динаміці проведення навчального процесу.

Мета дослідження: розкрити потенційні можливості корекційного-виховання дітей з глибоким ступенем порушення розумового розвитку.

Аналіз наукових джерел. Вивченню проблем навчання дітей з порушеннями інтелекту приділяли увагу такі відомі учені як, В. Бондар, О. Вержиховська, О. Гаврилов, І. Єременко, О. Ляшенко, С. Миронова, Г. Мерсіянова, Б.Пінський, В. Синьов та ін. Особливості навчання і виховання дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення були висвітлені у працях Л. Вавіної, А. Висоцької, О. Гаврилова, Ю. Галецької, А. Колупаєвої, Т. Коменщук та інших. Зокрема, ними було визначено напрямки організації корекційної роботи, описані особливості психічного розвитку дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення, психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки тощо. О. Гаврилов зауважує, що підвищення ефективності навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають помірний та тяжкий ступінь порушення розумового розвитку, можливе лише за умови організації індивідуального підходу до кожного вихованця, враховуючи його індивідуальні особливості психофізичних порушень [2, с.7]. Діти з глибокими інтелектуальними порушеннями в Україні педагогічно не вивчені. Проте, є значні напрацювання у цьому напрямку в європейських країнах, зокрема у працях D. Aksamit, J. Kielin, K. Klimek-Markowicz описані основні напрямки та методи організації корекційно-виховної роботи з дітьми глибокого ступеня інтелектуального порушення, визначені і практично апробовані шляхом спеціально проведеного експерименту. Орієнтовний досвід їхньої роботи з цією категорією дітей – 10 років. А також ними було розглянуто особливості залучення до корекційно-виховного процесу батьків.

Виклад основного матеріалу. Таким чином, на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні виходять з позицій, що інтелектуальне порушення – одна з найпоширеніших форм психічної недорозвиненості, що виникає внаслідок ураження центральної нервової системи у пренатальний, натальний або постнатальний періоди. [3, с. 322]. За клінічною характеристикою, з урахуванням причин виникнення, його поділяють на олігофренію та деменцію. Олігофренія – це органічне порушення головного мозку, яке не має прогресуючого характеру, тому такі діти здатні до поступового пізнавального розвитку з урахуванням індивідуальних потенційних можливостей, що залежать відскладності ураження. Деменція – набуте регресивне порушення розумового розвитку, обумовлене психоневрологічними захворюваннями.

За глибиною порушення розумового розвитку поділяються на ступені: глибока, помірна, тяжка і легка. Відповідно до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ)-10 глибока ступінь інтелектуального порушення (шифр F73) діагностується при коефіцієнті інтелекту (IQ) нижче 20. Зробити висновок про глибокий ступінь порушення інтелекту можна шляхом тривалого ретельного спостереження за поведінкою дитини, тобто в динаміці, аналізу її здатності до спілкування, вираження емоцій, освоєння навичок самообслуговування, що здійснюється під час супровідно проведеного лікування.

Психологічна складова. Глибока ступінь – найтяжча ступінь інтелектуального порушення, яка, за даними Міністерства охорони здоров'я, зустрічається приблизно у 5% дітей з вродженим інтелектуальним порушенням. У більшості випадків при глибокому ступені є також тяжкі соматичні захворювання, аномалії розвитку різних органів і систем, грубі неврологічні розлади з парезами і паралічами, порушення зору і слуху.

У дітей з глибоким ступенем інтелектуального порушення у дослідженнях С.Зінченко, В. Мартинюк, О. Майструк визначено значні порушення загальної моторики, що

виявляються у примітивності рухів, а саме, їх часто можна побачити в одній і тій же позиції; можна спостерігати стереотипне похитування, згинання тулуба, вивертання голови і інше. У дітей під час ходьби рухи незграбні, недостатньо збалансовані, тому вони часто падають або зовсім губляться і перестають робити спроби ходити. У деяких випадках навички сидіння та ходіння можуть бути взагалі відсутні.

У найбільш ранні етапи життя (від народження до 3 років) при інтелектуальному порушенні глибокого ступеня можуть проявлятися: труднощі грудного смоктання, кожне годування дитини, як перший раз, вона не вчиться та не запам'ятовує як смоктати; довготривалий та безпричинний плач, погане тримання голови; не фіксує погляд на обличчі батьків та предметах, комплекс пожвавлення з'являється ситуативно, під впливом дуже яскравого подразнення і відразу ж зникає, як правило, він без емоційної складової. У старшому віці у них спостерігається нетримання сечі, а самостійне жування твердої їжі просто неможливе за умови самостійного розвитку. Дрібна моторика також значно порушена, наприклад, зав'язування шнурків, шнурування взуття або застібання ґудзиків та блискавки неможливе.

При глибокому інтелектуальному порушенні з самого дитинства спостерігається поверхневе сприймання оточуючих предметів, не усвідомлення себе, не впізнавання оточуючих, навіть рідних людей. Сенсомоторний розвиток без спеціального навчання та лікування майже відсутній: такі діти не розрізняють і не виділяють мовленнєві звуки, у них частіше спостерігаються реакції на силу та гучність голосу, різких та гучних звуків не переносять (починають кричати, битися головою, хаотично рухатись або навпаки можуть завмирати), до інших звуків проявляють байдужість. За участі зорової аналізаторної системи у них відбувається реакція на яскраві та контрастні подразники, проте погляд на предметі не фокусують, як правило, він миттєвий та хаотичний. За даними науковців (D. Aksamit, J. Kielin, K. Klimek-Markowicz) шляхом педагогічного впливу у таких дітей можна розвивати зорове сприймання, направлене на розпізнавання предметів особистого побуту (ложка, чашка, ліжко тощо).

Тактильно-кінетична аналізаторна система у дітей з глибоким ступенем порушення розумового розвитку значно порушена. У них відсутні реакції на відчуття в межах власного тіла, часто рухи руками та ногами хаотичні, некоординовані, тому легко задають собі шкоди (дряпають та кусають себе, падають з ліжка при спробі встати). Поріг больової чутливості у дітей з глибоким ступенем розумового порушення значно знижений, тому вони не проявляють реакцій при легкому дотику, але часто, при значному стисканні окремих частин тіла, починають тривожитися, можуть плакати, кричати тощо, при цьому ними не розпізнається місце стискання. Діти з глибоким ступенем не визначають предмети на дотик, наприклад для них немає значення, що знаходиться у них в руках, який предмет (їстівний чи неїстівний, твердий, холодний, теплий тощо). Будь-що вони інстинктивно тягнуть до рота, тому за ними має бути постійний нагляд, так як вони можуть завдати собі тілесної шкоди та з'їсти неїстівні предмети.

Як правило у дітей з цим порушенням нерозвинений жувальний рефлекс, тому вони часто вибіркові у їжі. З опитування батьків про їхнє харчування, з'ясовано, що вони переважно їдять перемелену рідку їжу, від густої або твердої їжі відмовляються, або заковтують великими кусками, що провокує блювотний рефлекс. Розпізнавання їстівних та неїстівних предметів за допомогою смакового аналізатора у дітей відсутнє. При

глибокому інтелектуальному порушенні реакції на нейтральні запахи відсутні, проте при наявності виражених та яскравих запахів діти можуть відкривати рота, хаотично рухатися, хапати предмет, що вказує на те, що вони відчувають їх. Діти з глибоким порушенням розумового розвитку не розпізнають відчуття голоду та ситості, тому можуть як переїдати, так і тривалий час голодувати.

Пізнавальний інтерес у дітей з глибоким ступенем розумового порушення низький, що проявляється у відсутності зосередження на цілі, прагнення взяти предмет в руку, проте при цьому може спостерігатися збережений хапальний рефлекс. При демонстрації яскравого предмету, на відстані досяжності руки, дитина може схопити його і почати ним хаотично рухати, як правило ці рухи неусвідомлені та некоординовані. Такі маніпуляції предметом не відповідають призначенню самого предмета. Так, наприклад, якщо дитина навчилась маніпулювати ложкою, доносячи її до рота, при вкладанні до рук дитини палички, вона буде доносити паличку до рота та відкривати при цьому рот. Така поведінка дитини демонструє відсутність диференціації предметів та прагнення досягти мети (їсти) за допомогою вже сформованих попередніх дій, без опори на характеристики самого предмета та схвалення дії дорослого.

У дітей з глибоким ступенем інтелектуального порушення відсутній інтерес до іграшок, як правило, вони не прагнуть взяти будь-яку іграшку (м'яч, ляльку, машинку, кубик, пірамідку тощо), частіше вибирають предмети їхнього особистого побуту (ложка, тарілка, пляшечка, шкарпетка тощо). Проте, якщо дитина вибрала іграшку, то не використовує її за призначенням, часто іграшку тягнуть до рота та починають її смоктати, або кидають її. Діти з глибоким розумовим порушенням не звертають увагу на маніпуляції дорослого з іграшкою, як правило, вони байдужі до спільних дій з дорослим. При спробі залучити дитину до спільних дій спостерігаються негативні емоційні реакції та прояви негативізму: хаотичні, стереотипні, монотонні рухи, плач, крик. Вони вказують на емоційну незрілість дітей з глибокими порушеннями інтелекту. Переважно, позитивно емоційні реакції у них проявляються лише під час задоволення основних фізичних потреб. Також емоції при глибокому ступені можуть мати інше забарвлення: у вигляді апатії та млявості, або агресивності. Поведінка при цьому може проявлятися у різних формах: неадекватному плачі, крику, діти можуть битись головою об стіну, підлогу, кусати та дряпати себе та інших, бити руками до крові себе та інших. Діти з глибоким ступенем інтелектуального порушення байдужі до навколишньої дійсності, до рідних та до себе. Вони не усвідомлюють небезпеку, у них відсутнє уявлення про висоту, відстань і глибину.

Мовлення у дітей з глибокими порушеннями інтелекту відсутнє або проявляється у вигляді звуків, які не несуть смислового наповнення. Вони незрозумілі для оточуючих, інколи моторошні і при цьому часто й монотонно повторюються дітьми. Єдиною мовленнєвою навичкою є мукання, або крик, при цьому розуміння власного «мовлення» та мовлення оточуючих людей відсутнє. Проте, як вказують D. Aksamit, J. Kielin, S. Kowalik, A. Fröhlich, на цьому рівні розвитку діти з інтелектуальним порушенням глибокого ступеня можуть бути готові до формування невербальної комунікації: за допомогою жестів та піктограм.

Аналіз науково-теоретичних джерел (К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко та ін.), що стосується проблеми розладів спектру аутизму показує, що у дітей з інтелектуальними порушеннями глибокого ступеня є схожі прояви: хаотичні

стереотипні рухи, відсутність емоційних реакції на рідних, прояви негативізму, вибірковість у харчуванні, відсутність фіксації погляду на обличчі, прояви агресії та самоагресії, тривожні реакції на зміну оточення тощо.

За даними В. Тарасун у західних класифікаціях розладів спектру аутизму виділено ряд видів, при яких супровідно спостерігається значне порушення інтелекту, а саме:

синдромальний аутизм, який супроводжується тяжкими або глибокими порушеннями інтелекту;

атиповий аутизм (F84.1) діагностується у дітей з глибокими порушеннями розумового та мовленнєвого розвитку, а також він ускладнюється специфічними порушеннями поведінки;

синдром Ретта (F84.2), при якому за відносно типового пренатального і раннього розвитку (перші 6-12 міс. життя) у дітей спостерігаються значні порушення сприймання та мовлення на фоні значного психомоторного порушення;

дитячий дезінтегративний розлад (F84.3): до 2 років розвиток відповідає типовим нормативним показникам, а потім спостерігається глибокий регрес або розпад мовлення, ігрової діяльності, соціальних навичок і адаптивної поведінки. До 10 років втрачають значну частину сформованих навичок;

гіперактивний розлад (F84.4) поєднується з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку і вираженою гіперкінетичною симптоматикою, при цьому часто спостерігається стереотипна поведінка.

Таким чином, можна припустити, що у західних класифікаціях розлад спектру аутизму розглядається як первинне відхилення, яке може бути ускладненим глибоким та тяжким порушенням розумового розвитку як вторинним відхиленням. На відміну від західних поглядів на першопричину порушень інтелекту та розладів спектру аутизму, вітчизняні дослідження патопсихології (О.Напрєєнко, В. Селецький, Я.Фрумкін та ін.), констатують, що розлад спектру аутизму проявляється на фоні глибокого порушення розумового розвитку і є його вторинним відхиленням, або входить у структуру порушення як одна із складових.

Корекційний аспект. Уєвропейських наукових дослідженнях (D. Aksamić, A. Giryński, J. Kielin, S. Kowalik, A. Fröhlich та ін.) висвітлюються питання методичних розробок, що стосуються педагогічної реабілітації дітей з глибоким ступенем розумового порушення. Основними напрямками корекційної роботи з дітьми з глибоким ступенем інтелектуального порушення визначено:

1. Навчити створювати контакти з іншими людьми (дітьми), відповідно потребам та можливостям дитини з глибоким ступенем інтелектуального порушення. У цей напрямок включають вправи, направлені на розвиток зорового, слухового, тактильного, смакового та нюхового сприймання, а також налагодження контактів з однолітками шляхом спільної діяльності.

2. Формування способу спілкування з навколишнім середовищем на рівні, що відповідає індивідуальним можливостям дитини. Даний напрямок передбачає формування комунікативної уваги, розуміння та використання жестів, розуміння та використання звуків та звукокомплексів для спілкування, розуміння та використання альтернативних засобів спілкування.

3. Моторна та психомоторна реабілітація (загальна та дрібна моторика), розвиток орієнтації в схемі власного тіла та просторова орієнтація. Цей напрямок включає вправи, направлені на розвиток відчуття окремих частин власного тіла (формування позитивної реакції на дотик), формування відчуття руху за симетричними лініями (горизонтальними та вертикальними), формування відчуття руху за перехресними лініями, стимуляцію мовленнєвого дихання, формування відчуття рівноваги.

4. Формування оптимального рівня незалежності в основних сферах життя передбачає формування елементарних навичок самообслуговування, а саме навчити дитину самостійно їсти, одягатися, роздягатися та сформувати елементарні гігієнічні навички.

5. Розвиток інтересу до навколишнього середовища та вивчення навколишнього середовища передбачає формування пізнавального інтересу до предметів побуту, іграшок та формування предметно-маніпулятивної діяльності.

6. Навчання розуміння явищ, що відбуваються у власному тілі та формування здатності функціонувати в навколишньому середовищі. Даний напрямок направлений на усвідомлення різних фізіологічних станів, пов'язаних з відчуттям голоду та ситості, холоду та тепла, потреб, пов'язаних з гігієною, та формування відповідних моделей поведінки.

7. Формування навичок спілкування в групі та навчання цілеспрямованої діяльності, адаптованої до віку, здібностей та інтересів дитини з глибоким ступенем інтелектуального порушення та діяльності передбачає формування соціальної та комунікативної взаємодії в межах своєї сім'ї, класу, школи.

Висновки. Таким чином, було визначено, що з огляду на нові сучасні тенденції розвитку освіти передбачається включення в освітній процес навіть дітей з найтяжчими порушеннями інтелекту глибокого та тяжкого ступеня.

Науково-теоретичний аналіз показав, що у дітей з порушенням розумового розвитку глибокого ступеня крім значного недорозвинення сенсомоторного та пізнавального розвитку спостерігаються специфічні особливості емоційно-вольової сфери, що, за зовнішньою симптоматикою робить їх подібними до дітей з окремими синдромами розладів спектру аутизму, що викликає, в окремих випадках, плутанину при постановці діагнозу та наданні рекомендацій щодо організації корекційного процесу. Тому актуальним для сучасної української корекційної педагогіки є ще раз уточнити пріоритети з огляду, на що мають бути подані рекомендації, щодо постановки діагнозу та визначення закладу та умов корекції цього порушення.

Як доказує багаторічний досвід роботи (D. Aksamit, A. Girynski, J. Kielin, S. Kowalik, A. Fröhlich та ін.) у дітей з глибокими інтелектуальними порушеннями можна формувати навички: самоусвідомлення (відчуття власного тіла), усвідомлення оточуючої дійсності, сенсомоторні реакції на оточуючу дійсність, самообслуговування, елементарні навички спілкування. А тому нашим подальшим завданням є більш глибоке вивчення та формування умов здійснення такого корекційно-виховного процесу.

Література:

1. Аксаміт Д., Гіринські А. Освіта людей з глибокими розумовими вадами, в світлі чинного законодавства і практичних рішень в Польщі // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 8./ за ред.. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – С. 5–19.

2. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник. // Гаврилов О.В. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.
3. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред.. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: МП Леся, 2011. – 528 с.
4. Зінченко С. М., Мартинюк В. Ю., Майструк О. А. Психічні відхилення у дітей з органічним ураженням центральної нервової системи (Клініко-синдромологічний аспект). – К., 1999. – 24 с.
5. Індивідуальна програма розвитку дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю в умовах соціальних закладів: методичний посібник / За ред. М.Л. Авраменка. – Лютіж: 2009. – 155 с.
6. Максимова Н. Ю., Мілютіна К. Л., Піскун В. М. Основи дитячої патопсихології. – К.: Перун, 1996. – 463 с.
7. Тарасун В. Аутологія: монографія / В. В. Тарасун; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ: Леся, 2014. – 579 с.

УДК 371.8.06: 376.433

К. О. Гладка

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У ГРУПАХ І КОЛЕКТИВАХ УЧНІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті визначено сутність особливостей становлення міжособистісних відносин розумово відсталих учнів спеціальної школи, формування колективу школярів із розумовою відсталістю, а також аналіз методів діагностики стану сформованості міжособистісних відносин у молодших школярів.

Ключові слова: міжособистісні відносини, колектив, учні з розумовою відсталістю, методи діагностики, спілкування.

Досвід міжособистісних відносин з дорослими або однолітками є основою для розвитку особистості дитини, становленням її самопізнання. У дітей з розумовою відсталістю особливості міжособистісних стосунків обумовлюються не лише рівнем їх інтелектуального розвитку, але й віком та своєрідністю структури дефекту.

У наш час психологи і педагоги звертають увагу на проблеми взаємовідносин дітей. Вивчення питання міжособистісних відносин має не тільки теоретичне, але й практичне значення. Аналіз цієї проблеми багато в чому пов'язаний з більш глибоким психолого-педагогічним вивченням дитини.

Особливості міжособистісної взаємодії широко досліджувались як вітчизняними (О.О.Бодальовим, О.О.Леонтьєвим, Б.Ф.Ломовим, В.М.Мясищевим, С.Л.Рубінштейном, Я.Л.Коломинським та ін.), так і зарубіжними науковцями (Д.Брунером, Х.Келлі, Ч.Кулі, К.Левіном, А.Маслоу, А.Міллером, Г.Ньюкомом, З.Фрейдом, Е.Фромом, та ін.).

Проблема міжособистісних стосунків розумово відсталих дітей з ровесниками достатньо детально вивчалась такими дослідниками: Л.С.Виготським, М.Ф.Гнездиловим, А.Н.Леонтьєвим, В.Г.Петровою, М.А.Савченко, Н.С.Коломінським та інші.

Мета – теоретично розглянути особливості міжособистісних відносин у групах і колективах учнів з розумовою відсталістю; проаналізувати практичні підходи до стану рівня сформованості міжособистісних стосунків у учнів молодших класів спеціальної школи.

Міжособистісні стосунки зароджуються та розвиваються в суспільних відносинах. Складний багатоплановий процес встановлення контактів між людьми

породжується потребами суспільної діяльності. Він включає в себе обмін інформацією, сприймання і розуміння людини людиною, вироблення спільної стратегії взаємодії [1].

Міжособистісні стосунки з'являються у дітей з самого народження. Спочатку налагоджується контакт у родині, потім в дитячому садку, після чого в школі.

Розвиток міжособистісних відносин особистості можливий в діяльності. В процесі життя людина постійно бере участь в найрізноманітніших видах діяльності: ігрової, навчальної, пізнавальної, трудової, громадської, політичної, художньої, творчої, спортивної та ін. [2,с.26-27].

Формування колективу учнів допоміжної школи ускладнюється як особливостями їхнього психофізичного розвитку, так і певними соціальними факторами. А саме:

- несформованість колективних форм спілкування у дошкільному віці;
- недостатність інтелектуального розвитку призводить до нерозуміння значення і ролі колективу, обмежує коло взаємостосунків дітей і спрощує їхній характер;
- бідність емоційного життя дитини і розлади настрою перешкоджають розвитку у неї здібності до колективних переживань;
- відставання розвитку таких якостей, як ініціативність, самодіяльність, гальмує зрілість колективних стосунків;
- різниця між дітьми за багатьма параметрами психофізичного розвитку, відсутність спільних інтересів і мети перешкоджають колективній діяльності;
- негативний досвід перебування у колективі нормальних однолітків перешкоджає позитивному ставленню до колективу допоміжної школи [3,с.200-201].

У психології існують певні методи і методики, що дозволяють виявити особливості міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку. Ці методи можна умовно розділити на об'єктивні і суб'єктивні. До об'єктивних методів належать ті, які дозволяють зафіксувати зовнішньо сприйняту картину взаємодії дітей в групі однолітків. Подібна картина так чи інакше відображає характер їх взаємовідносин. При цьому психолог або педагог констатує особливості поведінки окремих дітей, їх симпатії чи антипатії і відтворює більш-менш об'єктивну картину взаємовідносин дітей. На відміну від цього, суб'єктивні методи спрямовані на виявлення внутрішніх глибинних характеристик ставлення до інших дітей, які завжди пов'язані з особливостями її особистості і самосвідомості [4,с.11].

Серед об'єктивних методів, використовуваних в групі дітей молодшого шкільного віку, найбільш популярними є: соціометрія, метод спостереження, метод проблемних ситуацій.

Суб'єктивні методики в більшості випадків мають проєктивний характер. Стикаючись з «невизначеним» неструктурованим стимульним матеріалом (картинки, висловлювання, незакінчені речення та ін.), дитина з розумовою відсталістю, сама того не розуміючи, наділяє зображуваних або описуваних персонажів власними думками, почуттями, переживаннями, тобто проєктує (переносить) своє «Я» [4,с.12].

Для визначення рівня розвитку міжособистісних відносин можна використовувати такі методики: питання, запозичені з тесту Д. Векслера (субтест «Тямущість»), проєктивна методика Рене Жіля, проєктивна методика «Картинки», методика Розенцвейга та дитячий апперцептивний тест.

Підводячи підсумки розглянутого матеріалу можна зробити наступні висновки: складний багатоплановий процес встановлення контактів між людьми породжується потребами суспільної діяльності. Особливості міжособистісних стосунків в учнів

спеціальної школи обумовлюються не лише рівнем їх інтелектуального розвитку, але й віком та своєрідністю структури дефекту.

Виявлення та діагностика міжособистісних відносин пов'язано зі значними методичними труднощами, оскільки відношення до людини, на відміну від спілкування, не можна спостерігати у реальному житті. У психології існують певні методи і методики, що дозволяють виявити особливості міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку.

Література:

1. Блейхер В. М. Клиническая патопсихология: Руководство для врачей и клинических психологов / В. М. Блейхер, И. В. Крук, С. М. Боков. – Москва-Воронеж: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 511 с.
2. Крившенко Л. П. Педагогика / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева. – М., 2004. – 432 с.
3. Миронова С. П. Корекційна спрямованість виховання колективу учнів з вадами інтелекту / С. П. Миронова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. Вип. 15. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 200-203.
4. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М.: Владос, 2005. – 159 с.

УДК 376.37

І. І. Глущенко, В. Є. Головченко

НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ КОРЕКЦІЙНОЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ ПРИ ДИСЛАЛІЇ

В даний час проблема дітей, що мають порушення звуковимови, залишається актуальною, оскільки це порушення недостатньо глибоко вивчене, а кількість дітей з цим мовним порушенням збільшується.

Порушення мовлення, може мати негативний вплив на формування особистості дитини, викликати порушення емоційно-вольової сфери, сприяти розвитку негативних рис характеру. У спеціальних журналах, в різних методичних і науково-популярних виданнях дефектологи, педагоги і психологи пропонують нові нетрадиційні форми роботи з дітьми-логопатами в доповненні до академічних методів. Цією проблемою займаються такі автори, як М. А. Поваляєва, М. І. Чистякова, Е. А. Пожиленко, Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєва і інші. Їх висловлювання зводяться до того, що використання казкотерапії надає найбільш ефективний результат в корекційній роботі з дітьми. На сьогоднішній день методів нетрадиційного впливу відомо досить багато (гра, казка, ізо-, глино-, воско-, хромотерапія та ін.). Але мені хочеться зупинитися на тих, котрі, на мій погляд, є найбільш цілеспрямованими та ефективними: комплексні розминки для покращення дикції, імаготерапія, хромотерапія, сінквейн технологія. Всі ці методи спрямовані на нормалізацію м'язової тонусу (яка, як правило, при дизартричних розладах) [5, с. 122-130].

На даний час у корекційній педагогіці все більше застосовують нетрадиційні методи впливу:

Фітотерапія – лікування за допомогою рослин. Особливо рекомендується при різних формах дизартрії та заїкуванні.

Ароматерапія – лікування за допомогою фітокомпозицій ароматів квітів та рослин.

Музикотерапія – вплив музики на людину з терапевтичною метою.

Хромотерапія – терапевтичний вплив кольору на організм людини.

Літототерапія – терапевтичний вплив каменів (мінералів) на організм людини.

Імаготерапія – театралізація. Включає в себе: лялькотерапію, казкотерапію.

Пісочна терапія – гра з піском як спосіб розвитку дитини.

Су-джок терапія – взаємовплив окремих частин тіла за принципом подібності [7, С. 87-95].

Зупинимося на кожному із зазначених інноваційних напрямків:

Музикотерапія

Цілі: створювати позитивний емоційний фон; стимулювати рухові функції; розвивати дихальний і артикуляційний апарат.

Встановлено, що приємні емоції, викликані музикою, підвищують тонус кори головного мозку, поліпшують обмін речовин, стимулюють дихання і кровообіг. Головними засобами музики є звуки. Було відмічено, що легка спокійна музика під час корекційних занять заспокоїливо діє на нервову систему, призводить в рівновазі процеси збудження і гальмування. Найбільш важливим для дітей є тренування спостережливості і почуття ритму, темпу і часу, розумових здібностей і фантазії, виховання вольових якостей, витримки. Музична ритміка широко використовується на заняттях для лікування рухових і мовленнєвих розладів. Вона здійснюється у формі підгрупових занять з ритмічними іграми, дихальною гімнастикою, відтворенням заданого ритму як в швидкому, так і в уповільненому ритмі, і навіть співі [7, С. 97-99].

Можна використовувати такі прийоми музикотерапії:

- прослуховування музичних творів;
- ритмічні рухи під музику;
- проспівування чистомовок під музичний супровід.

Під час музичного сеансу слід дотримуватися такі правил:

- тривалість прослуховування повинна складати не більше 10 хвилин протягом всього заняття;

- використовувати тільки ті твори, які подобаються абсолютно всім дітям;
- на занятті краще використовувати один музичний твір;
- використання музики може бути не тільки етапом корекційного впливу, але і м'яким, затишним, ненав'язливим фоном будь-якого іншого заняття.

Хромотерапія

Цілі: нормалізувати м'язовий тонус; нейтралізувати негативний стан.

Хромотерапія – це наука, що вивчає властивості світла і кольору. Вчені давно помітили, що одні кольори пестять погляд, заспокоюють, сприяють припливу внутрішніх сил, бадьорять, інші дратують і пригнічують. Вплив кольору на людей неоднозначно, а суто індивідуально, має вибірковий характер, і педагогам необхідно це враховувати в роботі [1, С. 3-5].

Вплив світла на організм дитини:

- Синій, блакитний – заспокоїлива дія, розслабляючий ефект, зниження спазмів, гальмівна дія.

- Червоний, рожевий – підвищення працездатності, відчуття теплоти, стимуляція психічних процесів.

- Зелений – заспокоює, створює гарний настрій.

- Жовтий – колір радості та спокою, нейтралізація негативного стану.

Було відмічено, що хромотерапія на індивідуальних заняттях благотворно діє на нервову систему. Так в залежності від стану дитини можна створити колірний фон освітлення (на світильник накинати шифоновий шарф певного кольору, яка не затемнює, а створює м'яке світло, визначеної кольорової гами) [8, с. 45-46].

Су-джок терапія.

Цілі: нормалізувати м'язовий тонус; опосередковано стимулювати мовні області в корі головного мозку.

Су-джок терапія – останнє досягнення східної медицини. Цим може опанувати кожна людина і, не звертаючись до лікаря і медикаментів, допомогти собі і своїм близьким. Системи відповідності всіх органів тіла на стопах і кистях, це «дистанційне керування», створене для того, щоб людина могла підтримувати себе в стані здоров'я за допомогою впливу на певні точки.

Су-джок терапія – це висока ефективність, безпека і простота, найкращий метод самопомоги, існуючий в даний час. Дослідження невропатологів, психіатрів і фізіологів показали, що морфологічний і функціональний формування мовних областей кори головного мозку відбувається під впливом кінестетичних імпульсів, що йдуть від пальців рук. Тому су-джок терапія активізує розвиток мовлення дитини [1, С. 9-11].

Пісочна терапія

Цілі: розвинути тактильно-кінетичну чутливість і дрібну моторику; зняти м'язову напруженість; розвинути активність, розширити життєвий досвід; стабілізувати емоційний стан, поглинаючи негативну енергію; удосконалювати зорово-просторове орієнтування; розширити словниковий запас; освоїти навички звукового аналізу та синтезу; розвивати фонематичний слух і сприйняття; розвивати зв'язне мовлення і лексико-граматичні уявлення.

Казкотерапія

Казкотерапія – метод, який використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, удосконалення взаємодії з оточуючим світом. Казкотерапія – спосіб передачі знань про життя. У казці між рядків зберігаються важливі для нас послання: як влаштований цей світ, хто його створив; що відбувається з людиною в різні періоди її життя; які труднощі можна зустріти в житті і як з ними справлятися; як здобувати і цінувати дружбу і любов; як будувати відносини між людьми; як боротись і прощати. Один із основних прийомів роботи з казкою – аналіз, який застосовується для дітей у віці старше 5 років на матеріалі відомої казки. Наприклад, після читання кожного епізоду казки «Колобок» логопед стимулює дитину таким чином, що вона сама робить життєві висновки: треба робити запаси; не можна їсти гарячу їжу; не можна залишати дітей, яким хочеться показати себе дорослими і самостійними, без нагляду [6, с. 54- 57].

В результаті аналізу даних, отриманих при дослідженні літератури, було виявлено, що після використання нетрадиційних методів корекційної роботи, діти допускали набагато менше помилок. У дітей підвищився вміння пояснювати значення слів зі зменшено-пестливих значенням; розуміння смислових відтінків значень дієслів, утворених

афіксальних способом (тобто за допомогою приставок); розуміння переносного значення прикметників. При дослідженні фонематичного слуху відзначалося поліпшення сприйняття і вміння вимовляти складові ряди в заданій послідовності; загальний стан фонематичного слуху; вміння визначати кількість звуків в слові. Якісно і кількісно підвищився обсяг словникового запасу, вміння зв'язно та граматично правильно викладати свою розповідь [2, с. 76-78].

Підвищилася мотиваційна готовність дітей до занять, що підтримує позитивний настрій дошкільнят. Діти стали більш посидючими, могли довго й зосереджено займатися одним видом діяльності. Практично всі батьки усвідомили значимість рішення мовних проблем, підвищилася психологічна зрілість дошкільнят.

Література:

1. Коноваленко В. В. Нетрадиционные приемы коррекционной логопедической работы с детьми / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М.: ГНОМ и Д, 2003. – 19 с.
2. Максаков А. И. Учите, играя: Игры и упражнения со звучащим словом. Пособие для воспитателя дет. сада / А. И. Максаков, Г. А. Туманова. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
3. Рычкова Н. А. Логопедическая ритмика / Н. А. Рычкова. – М.: ГНОМ-ПРЕСС, 1998. – 36 с.
4. Филичева Т. Б. Учись говорити правильно / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М.: ГНОМ-ПРЕСС, 1993. – 283 с.
5. Филичева Т. Б. Формирование звукопроизношения у дошкольников / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М.: Сов. шк., 1993. – 312 с.
6. Шалімова Л. Л. Казкотерапія як засіб розвитку дошкільнят / Л. Л. Шалімова. – Харків: Вид-во «Ранок», 2012. – 160 с.
7. Шамова Т. В. Использование технологии хромотерапии в логопедической работе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XX междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С. 97-99.
8. Яцюк О. Д. Від творчого партнерства до високого результату / О. Д. Яцюк. – Рівне, 2009. – 72 с.

УДК 372.3:376.3

С. М. Головченко

STEM-ЗАНЯТТЯ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ОПФР «ПОДОРОЖ КРАПЛИНКИ»

У занятті розглянуто використання альтернативної методики STEM-освіти для формування наукових уявлень у дітей із ОПФР. Ця методика вчить дитину комплексному розумінню елементарних наукових досліджень та практичному застосуванню отриманих знань. Поєднувати можна різні освітні напрямки, тож STEM – це поле для творчості педагога й дитини. STEM-освіта змінить вашу думку про те, що математика, хімія, фізика для дошкільників із ОПФР є нецікавою та далекою від творчості наукою.

Мета:

Навчальна: уточнити, розширити, активізувати словник з теми «Вода». Вчити класифікувати та узагальнювати властивості стану води (газоподібна, тверда, рідина), співвідносити слова з протилежним значенням (легка-важка хмаринка, рясний-рідкий дощ, чиста-брудна вода), розуміти, розрізняти значення слів-синонімів (іде-лль-падає дощ), розуміти та вживати багатозначне слово (іде), розуміти та утворювати іменники зменшувально-пестливого значення (дощ-дощик), розуміти та утворювати відносні

прикметники у значенні матеріалу (ватний, паперовий фільтр), розуміти та вживати іменники у однині та множині (краплинка-краплинки), узгоджувати прикметник з іменником, розуміти, утворювати та вживати іменники у знахідному відмінку в значенні прямого об'єкта (краплинку), розуміти, утворювати та вживати іменники у родовому відмінку (Я бачу краплинку), розуміти, утворювати та вживати іменники у давальному відмінку (краплинці, мешканцям), розуміти, утворювати та вживати іменники у орудному відмінку (водою), складати просте речення, поширене додатком у знахідному та орудному відмінках (Я очищую воду фільтром.), розуміти простий текст казки, складати прості поширені речення.

Виховна: виховувати кмітливість, уважність, зосередженість, бережливе ставлення до оточуючого світу, зокрема до водних ресурсів Землі. Формування навичок співробітництва, позитивної установки на участь в занятті, ініціативності та самостійності.

Корегуюча: активізація мовленнєвої діяльності. Корегувати фонематичний слух, діалогічне мовлення, артикуляційну, дрібну та загальну моторику, дотикове сприйняття, слухову увагу, почуття ритму, координацію мовлення з рухом. Корегувати сприймання та породження зв'язного (діалогічного, монологічного) мовлення.

Словник: планета Земля, земляни, фільтр, дощ, вода, лід, хмаринка, пара, рідина, країна, твердий, легка, важка, рясний, дрібний, чиста, брудна, жарка, холодна, іде, плє, падає.

Обладнання: прозорі склянки, земля, мультимедійна установка, екран, миска, лійка, фільтр, вата, папір, лід, вода, магнітні рибки-цифри, вудка, піпетки, фарба, парасольки, різнокольорові краплинки Капітошки, казка «Краплинка води», презентація «Подорож краплинки».

Хід заняття.

I. Організаційна частина.

- Доброго дня, шановні гості!

Вірш-привітання

Я всміхаюсь сонечку, здрастуй золоте!

Я всміхаюсь квіточці, хай вона цвіте!

Я всміхаюсь дощику, лийся, мов з відра!

Друзям усміхаюся, зичу їм добра.

II. Основна частина.

Педагог: Діти, ви любите подорожувати? Зараз ми відправимось у подорож на пошуки скарбів. Перед тим як ми з вами відправимось у подорож, назвіть планету на якій ви живете. (На екрані з'являється планета Земля).

- Ми живемо на планеті Земля.

- Ми жителі планети Земля, то як нас називати?

- Ми – земляни.

- Якщо ми земляни, то ми повинні берегти нашу планету.

Подивіться на екран. На планеті Земля є суша та вода. Є частина Землі, де дуже спекотно (жарко), а є частина Землі, де дуже холодно. Є частина суші, де не ростуть рослини, бо там клімат дуже спекотний, там дуже жарко. Є частина суші де інший клімат – там дуже холодно, там теж рослини не ростуть. А в звичайних умовах, рослин багато і вони ростуть дуже добре! Ми з вами проводили досліди з рослинами.

Що потрібно для життя рослини яка росте на землі?

Діти: Для життя рослини потрібна вода. Без води рослина загине.

Педагог: Вірно, для всього живого потрібна вода, так як більша частина організму складає вода. Зараз про це диво ми послухаємо казку «Краплинка води».

Подивіться, що за диво?(Тіньовий театр). Аудіо-казка «Краплинка води».

Була собі краплинка. Вона жила високо в небі в хатинці-хмаринці разом із своїми сестричками. І кожна з них швидко росла. Одного разу хмаринка відпустила своїх дочок погуляти. Впали краплинки на землю рясним дощем.

На небі засяяло сонечко. Краплинка нагрілася і перетворилася на невидиму пару. Вони стали легенькими і знову піднялися вгору. А там холодно! Стали вони тулитися одна до одної, щоб зігрітися. І знову утворилася хмаринка. Сонечко світило і світило, і все нові, і нові краплинки піднімалися вгору.

Хмарка знову відпустила їх погуляти. А краплинки знову впали дощем на землю.

Не любить краплинка сидіти на одному місці. Так вона і подорожує завжди згори-вниз і знизу-вгору – по колу.

Ось так відбувається колообіг води в природі.

Педагог: Як рухається вода в природі?

Діти: Вода рухається по колу.

(З'являється краплинка(дитина у костюмі краплинки)).

Краплинка: (слова супроводжуються фото різних агрегатних станів води мультимедійною установкою):

- Доброго дня малята! Я – краплинка! Я – дрібна частинка води. Я люблю перетворюватися і змінюватися. При різних умовах – я різна. Я можу бути прозорою рідиною без кольору, і без запаху. Можу бути холодною твердою крижиною, коли морозно, а коли спекотно я перетворююсь на легку пару. А ще я така допитлива! Так люблю подорожувати, мандрувати. Хочете я допоможу вам знайти скарб.

Діти: Так!

Педагог: Діти, рушаймо у подорож з краплинкою на пошуки скарбів.

Краплинка: Загорну вас у хмаринку та перенесу всіх до жаркої країни (одягаємо на краплинку брудну накидку).

(Музика, на екрані картинка із казки «Лікар Айболить»).

Педагог: Хто з казкових героїв допомагав тваринам в жаркій країні (Африці)?

Діти: Тваринам в Африці допомагав Лікар Айболить.

Педагог: Діти, в жаркій країні дуже спекотно. Річки майже висохли. Де-ні-де калюжі з водою. Подивіться навіть наша краплинка забруднилася. Давайте з вами допоможемо мешканцям жаркої країни очистити воду. Що потрібно зробити?

Діти: Потрібно воду очистити (профільтрувати).

Педагог: Ось наша калюжа з брудною водою. (У мисці стоять склянки з землею та з водою). Яка вода в склянці (брудна)? Кожна дитина сідає за стіл фільтрує воду. Після очищення брудної води, яка стала вода?

Діти: Чиста вода.

Педагог: Подивіться навіть наша краплинка стала чистою. А чи можна очищену воду вже пити?

Діти: Ні! Воду потрібно закип'ятити.

Педагог: Краплинка, давай дамо дощику жителям жаркої країни. (Шум дощу). Діти, подивіться це хмаринка (кожна дитина тримає у руці поролонову хмарку). Яка вона?

Діти: Легка, суха.

Педагог: Хмаринка пірнула у річку (поролонову хмаринку занурюємо у ємкість з водою). Стала яка хмаринка?

Діти: Мокра, важка.

Педагог: Якщо ми легенько притиснемо хмаринку, то піде дрібний дощик. Діти, що іде?

Діти: Іде дрібний дощик.

Педагог: Якщо ми міцніше притиснемо хмаринку, то піде рясний дощ.

Діти, що іде?

Діти: Іде рясний дощ.

Фізкультхвилинка. Діти танцюють з парасольками під пісню «Дощик крапає».

Краплинка: Я не бачу в цій країні скриньки зі скарбом. Рушаймо до іншої країни. Загорну вас у хмаринку та перенесу всіх до холодної країни, там завжди зима. (Музика, картинка із казки «Снігова Королева»).

Педагог: Хто з казкових героїв жив в холодній країні?

Діти: В холодній країні жила Снігова королева.

Краплинка: Так. Снігова королева заморозила все навкруги. Там все біле та холодне. Мені так сумно, не вистачає кольорів. Навкруги все крижане, холодне та біле.

Педагог: Діти ви хочете розвеселити краплинку. Для цього ми пограємо з льодом та фарбами. Діти сідають за столи. Беремо склянку з водою, на розмішуємо в ній сіль. Ви бачите сіль у склянці?

Діти: Ні. Сіль розчинилася у воді. (висновок: вода розчинник).

Педагог: Тепер ми додамо фарби (кожен свого кольору). Беремо піпетку та крапаємо на лід. Яким став лід?

Діти: Лід став різнокольоровим.

Краплинка: Так, але і в цій країні я не бачу скриньки зі скарбом. Рушаймо далі. Загорну вас у краплинку та перенесу всіх до іншої країни.

(Музика лісу. На екрані прапор України).

Педагог: Подивіться на екран. До якої країни ми потрапили?

Діти: Ми опинилися в Україні.

Педагог: Будемо шукати скарб на рідній землі. Назвіть найбільшу річку України.

Діти: Найбільша річка України – Дніпро.

Педагог: Діти, я вам читала про Дніпро. Яка вода у річці солонна чи прісна?

Діти: У річці прісна вода.

Педагог:

- Прісну воду споживають рослини, тварини та люди.

- Води питної дуже мало.

- Воду треба берегти!

Педагог: Давайте пограємо.

Місця де живуть сестрички Краплинки називають водойми.

Пограємо в гру «Спіймай водойми».

Водойми це _____, _____, _____, _____.(море, озеро, океан, річка).

Виберіть ті слова, де може жити вода. (З переліку слів діти ловлять на слух водоюми оплесками та тупотінням).

(Море, зошит, ручка, океан, будинок, озеро, автобус, річка, шафа).

Педагог: Що водиться у річці?

На екрані рибки плавають у воді.

Діти : У річці водиться риба.

Педагог: Спробуємо спіймати рибу у річці. Кожна риба тримає цифру. Хто спіймає рибу, називає цифру. (Діти ловлять рибу вудкою та називають цифри).

- Риба живе у чистій воді. У воду з повітрям потрапляє кисень. Я покажу вам, що відбувається у природі коли вода забруднюється шкідливими речовинами з фабрик та заводів. Чиста вода насичена киснем, а кисень потрібний для того, щоб риби дихали.

(Показуємо експеримент: В нижній склянці олія, а в верхній склянці вода).

Діти : Вода з олією помінялися місцями.

Педагог: У води та олії різна вага, вода важче, а олія легше тому жирна речовина завжди покриває воду та не пропускає в неї кисень.

Чи зможе вижити риба у річці, яка покрита повністю шкідливими речовинами? (На екрані рибки у забрудненій річці).

Діти: Ні. Рибі немає чим дихати.

Педагог: Що потрібно робити землянам?

Діти: Намагатися не забруднювати водоюмища. (Звучить металофон).

Краплинка: Діти, послухайте, що за чарівні звуки лунають. Пішли подивимось звідки лунають ці звуки! (Краплинка показує скриньку із скарбом). Діти, подивіться та це ж скарб! Ми з вами знайшли скарб. Діти, що це? (Відкриваємо скриньку).

Діти: Це вода.

- Вода – це дар природи.

- Вода у природі рухається по колу.

- Воду потрібно берегти!

Краплинка: Я рада, що допомогла вам у пошуках скарбу. Тепер я можу повернутися до хмаринки.

Педагог: На згадку про цю надзвичайну подорож з Краплинкою. Ми станцюємо танок «Капітошка». (Звучить пісня «Капітошка», діти танцюють).

Література:

1. STEM-освіта. Intel «Навчання для майбутнього». Веб-сайт програми [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iteach.com.ua/news/massmedia/?pid=2621>.

2. STEM-програми [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/programi-stem/>.

3. Патрикеева О. STEM-освіта: умови впровадження у навчальних закладах України / О. Патрикеева, О. Лозова, С. Горбенко // Управління освітою. - 2017. – № 1. – С. 28-31.

4. Морзе Н. Презентація STEAM-освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stemschool.com>.

5. Подорож краплинки до землі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=4C71xHLXQmQ>

6. Казка про краплинку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://sites.google.com/site/rozpovidaekapitoska/kazka-pro-kraplinku>

УДК 376.2: 159.942

А. С. Гращенко

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ВАДАМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

У статті розглядаються специфічні особливості формування емоційно-вольової сфери дітей з руховими вадами. Виникнення яких пов'язане як з біологічними факторами (характер ураження центральної нервової системи), так і з соціальними умовами (виховання і навчання дитини в сім'ї та закладі). При цьому порушення опорно-рухового апарату не визначає ступінь порушення емоційно-вольової сфери. А саме результат тісної взаємодії біологічного та соціального факторів і обумовлює розвиток специфічних особливостей емоційно-вольової сфери дітей.

Дослідженням цих особливостей у своїх роботах займалися такі вчені, як Н. К. Корсакова, І. І. Мамайчук, В. Н. Мясичев, О. Р. Лурія, Н. В. Симонова, О. А. Стребелева, Л. С. Цветкова, Т. В. Ахутіна, І. Грицюк, О. Романенко, Л. В. Кузнецова та інші.

Поняття особистості, так само як і поняття індивіда, виражає цілісність суб'єкта життя, але цілісність особистості – вже набувається не генотипно, а в процесі виховання, навчання, тобто особистісного розвитку: особистістю не народжуються, особистістю стають. Таким чином, особистість є відносно пізній продукт як суспільно-історичного, так і онтогенетичного розвитку людини. Методологічною основою вивчення особистості дітей з психічним дизонтогенезом є концепція Л.С. Виготського [2, с. 84] в якій підкреслюється, що величезну роль у розвитку особистості аномальної дитини відіграють соціальне середовище і суспільство.

Фізичний недолік сам по собі не робить дитину дефектною, але, змінюючи соціальну позицію особистості, призводить до появи особливих рис в її поведінки та характеру. Для вивчення впливу дефекту на особистість аномальної дитини важливими є положення Л.С. Виготського про складну структуру дефекту, в якій він виділяв первинні особливості організму і вторинні новоутворення.

Серед механізмів патологічного формування особистості у осіб з фізичними порушеннями провідна роль належить реакції особистості на усвідомлення дефекту, фізичної неповноцінності. Негативний вплив на розвиток особистості спричиняють такі фактори як рання соціальна депривація, тобто ізоляція від однолітків у зв'язку з фізичним недорозвитком, а також неправильне виховання і своєрідне ставлення оточуючих до дитини з обмеженими можливостями [6]. Нормальний інтелектуальний розвиток при цих захворюваннях часто поєднується з відсутністю впевненості в собі, самостійності, підвищеною навіюваністю.

Особистісна незрілість проявляється в наївності суджень, слабкій орієнтованості в побутових і практичних питаннях життя. У дітей і підлітків легко формуються утриманські установки, нездатність і небажання самостійної практичної діяльності. Усі ці труднощі

соціальної адаптації сприяють розвитку таких рис особистості, як боязкість, сором'язливість, невміння відстоювати свої інтереси. Це поєднується з підвищеною чутливістю, образливістю, вразливістю, замкнутістю [7, с. 64].

Зазвичай основним стилем сімейного виховання дитини з опорно-руховим порушенням є гіперопіка, яка негативно впливає на формування адекватності соціальної поведінки дитини. Неадекватність батьківських почуттів, нестійкість виховного процесу впливають на формування таких особистісних особливостей дитини як зниження самостійності, сенситивність, фрустрація.

Порушення в розвитку особистості дитини з опорно-руховим порушенням можуть виникнути і при іншому стилі виховання в сім'ї. Багато батьків займають невиправдано жорстку позицію у вихованні дитини. Ці батьки вимагають від дитини виконання всіх вимог і завдань, але при цьому не враховують специфіку рухового розвитку дитини. Нерідко такі батьки, якщо дитина не виконує їхніх вимог, вдаються до покарань. Все це призводить до негативних наслідків у розвитку дитини і поглибленню порушень у її фізичному і психічному стані.

В умовах гіперопіки або гіпоопіки дитини, виникає найбільш несприятлива ситуація для формування у неї адекватної оцінки своїх можливостей [1, с. 130]. Тому завжди потрібно пам'ятати про те, що особистісні особливості дітей це результат тісної взаємодії: її виняткового становища, пов'язаного з обмеженням руху та відношення родини до хвороби дитини, навколишня атмосфера. Слід зауважити, що батьки, при бажанні, можуть пом'якшити фактор соціального впливу [4].

Для більш детального аналізу емоційно-вольової сфери дітей з порушенням опорно-рухового апарату, доцільно буде обрати одне окреме порушення – дитячий церебральний параліч.

Емоції дітей з ДЦП часто якісно відрізнятися від емоцій дітей з нормальним розвитком. І це, в першу чергу, обумовлено ураженням головного мозку при даній патології. У виникненні емоційних станів найголовнішу роль відіграє центральна нервова система. Так як дитячий церебральний параліч виникає в результаті раннього ураження певних структур головного мозку, то відповідно, сам механізм емоційного реагування спочатку порушений. І процес розвитку, і формування емоційної сфери, у дитини з ДЦП має відмінності від аналогічного механізму нормального розвитку емоцій [3, с. 62].

Виходячи із результатів власного спостереження за поведінкою вихованців дитячого ясла-садка з дитячим церебральним паралічем можна виділити наступні характерні закономірності: часта зміна емоційних станів, що проявляються у вигляді підвищеної емоційної збудливості, підвищеній чутливості до звичайних подразників навколишнього середовища, схильності до коливань настрою; підвищена емоційна збудливість може поєднуватися з радісним, піднесеним, благодушним настроєм (ейфорія), зі зниженням критики, фрустрацією; наявність рухової розгальмованості, афективними вибухами, іноді з агресивними проявами, з реакціями протесту по відношенню до дорослих.

Ураження незрілого головного мозку при дитячому церебральному паралічі призводить до того, що кіркові мозкові структури (особливо пізно формуються лобові відділи) дозрівають нерівномірно і в уповільненому темпі, що і служить причиною змін особистості за типом психічного інфантилізму. Однак специфічним умовою розвитку цього

типу відхилень особистості є неправильне виховання, обмеження діяльності, пов'язане з руховою і мовною недостатністю [5, с. 86].

Значну роль у формуванні особливостей психіки дитини з церебральним паралічем має локалізація ураження, наявність рухового дефіциту, сенсорних порушень. Велике значення також має наявність і глибина інтелектуального дефекту. Всі ці фактори сприяють нормальному розвитку емоційно-вольової сфери чи навпаки обмежують його.

Література:

1. Бадалян Л.О. Детские церебральные параличи / Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимонина – Киев: 1988. – 322 с.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 503 с.
3. Диференційований підхід до фізичної реабілітації дошкільників із порушеннями опорно-рухового апарату / М. Єфименко // Особлива дитина: навчання і виховання – 2014. – № 3. – С. 61-68.
4. Діти з особливими освітніми потребами. Дитячий церебральний параліч / О. Нагорна // Початкова освіта – 2012. – № 45. – С. 6-10.
5. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
6. Психофізичні аспекти готовності дітей із ДЦП до шкільного навчання / О. Романенко // Дефектологія – 2006. – №3 – С. 33-35.
7. Степанов В.А. Методы исследования эмоций и воли (практикум по психологии): Учебное пособие / В. А. Степанов – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2003. – 136 с.

УДК 376-056.262:688.72

А. В. Дашковська

ВИВЧЕННЯ СТАНУ ЗАСТОСУВАННЯ ТИФЛОПЕДАГОГАМИ У КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ НАРОДНИХ ІГРАШОК

Проведений теоретичний аналіз, узагальнення наукових досліджень (О.Г. Батухтіна, Н.Д.Бердман, Л.Г.Оршанський, Є.А.Покровський та ін.) у галузі педагогіки показали, що, не дивлячись на підвищену цікавість до використання народної іграшки у виховному процесі дошкільників та молодших учнів, у тифлопедагогіці відсутні роботи, присвячені проблемам застосування народної іграшки в системі корекційно-виховної роботи.

Як свідчить аналіз останніх сучасних досліджень у галузі етнопедагогіки (Л.Артемова, О.Батухтіна, А.Богуш, М.Стельмахович та ін.), в процесі діяльності з народною іграшкою створюються сприятливі умови для формування національної свідомості, моральних якостей, патріотизму, естетичного виховання тощо. Але на сучасному етапі залишаються нерозробленими методичні аспекти використання української народної іграшки в корекційно-виховному процесі дітей з порушеннями зору.

Тифлопедагоги зазначають, що дитина з порушенням зору не сприймає народну іграшку як витвір мистецтва, або як образ, пов'язаний з побутом чи казкою. Однак, беручи її до рук, здійснює зорове, дотикове та сенсорне сприймання форми іграшки, що сприяє корекції вторинних відхилень у розвитку дитини.

Корекційно-виховна цінність іграшки полягає також в тому, що вона сприяє формуванню самостійності, творчої діяльності, розвитку активності дітей з порушеним зором. Іграшка також є важливим фактором психічного розвитку дитини з зоровою депривацією. Під час гри дитина розвивається, пізнає світ, наслідую та засвоює соціальний досвід. Іграшка також може сприяти сенсорній корекції, а саме: формуванню сенсорних еталонів, розвитку кольоро- та форморозрізнення, просторовому орієнтуванню тощо.

Але при цьому народна іграшка не використовується ефективно в спеціальних дошкільних та шкільних навчально-виховних закладах як засіб корекційно-виховної роботи, спрямований на корекцію вторинних відхилень у розвитку дитини з порушеним зором та формування всебічно розвиненої особистості.

У світлі викладеного вище постає актуальність вивчення проблеми впливу народної іграшки на корекцію порушень розвитку та виховання дітей з порушеннями зору.

З метою з'ясування стану та умов використання народної іграшки в корекційно-виховному процесі початкової школи для дітей зі зниженим зором та рівня володіння педагогами основами ознайомлення учнів з народною іграшкою було проведено анкетування практичних працівників спеціальних шкіл для дітей зазначеної категорії. Анкетуванням було охоплено 126 тифлопедагогів з різних регіонів України.

Питання анкети були спрямовані на з'ясування наступних положень:

1. Знання педагогів про народну іграшку та її роль в корекційно-виховному процесі.
2. Частота використання педагогами народної іграшки в корекційно-виховному процесі.
3. Знання методичної літератури по використанню народної іграшки в роботі з дітьми молодшого шкільного віку.
4. Які утруднення виникають при ознайомленні дитини зі зниженим зором з народною іграшкою.

Обробка та аналіз результатів анкетування, проведеного серед практичних працівників, виявив ряд проблемних аспектів та показав стан застосування народної іграшки в корекційно-виховному процесі молодших учнів зі зниженим зором.

На розвиткове та виховне значення народної іграшки як засобів морального, національного, народного, естетичного та ін. напрямків виховання вказали 100 % респондентів, але майже ніхто не дав повної відповіді стосовно видів народної іграшки, її характеристики тощо.

Аналіз відповідей практичних працівників показав, що ними приділяється незначна увага використанню учнями початкових класів народної іграшки. Педагоги зазначили, що труднощі ознайомлення дітей з народною іграшкою викликані недостатністю довідкових матеріалів. Зокрема, педагоги вважають, що ці труднощі викликані:

- відсутністю в навчально-виховних програмах відповідного розділу;
- недостатністю в школах ігрового матеріалу;
- відсутністю методичних рекомендацій та посібників;

Тифлопедагоги не знають умов, особливостей, методів ознайомлення дітей з народною іграшкою. Вони відзначили специфічні труднощі, які виникали в їх діяльності. Зокрема, це відсутність народних іграшок, виготовлених промисловим способом спеціально для дітей з порушеннями зору, обмеженість часу в режимі дня молодшого учня для ознайомлення з народною іграшкою, відсутність або низький рівень сформованості у

дітей зі зниженим зором ігрових умінь для використання народної іграшки, необхідність врахування зорових порушень, відсутність методичних порад, які б враховували особливості зорового сприймання дітей при ознайомленні з народною іграшкою та способами її використання, нерозуміння корекційно-виховного значення народної іграшки

Отже, низька якість ознайомлення дітей з народною іграшкою пояснюється тим, що іграшка не знайшла свого належного місця в навчально-виховному процесі та характеризується цілим рядом причин:

- діючі навчальні програми не передбачають ознайомлення учнів початкових класів з народною іграшкою;

- педагоги не знайомі з народною іграшкою та методикою її застосування в корекційно-виховній роботі з дітьми, які мають знижений зір;

- значна частина тифлопедагогів не знають, що народну іграшку можна використати як дієвий засіб морального, трудового, національного, патріотичного, естетичного виховання, а також як корекційний засіб.

Результати проведеного дослідження з питань застосування практичними працівниками народної іграшки в навчально-виховному процесі початкової школи засвідчили, що існує ряд проблем, які чекають на своє вирішення та дозволили поставити завдання, що потребують вирішення, зокрема: визначити функціональну роль народної іграшки в корекційному та соціально-адаптуючому процесі спеціальної школи; розробити для тифлопедагогів педагогічні основи ознайомлення дітей зі зниженим зором з народною іграшкою з метою ефективного її використання в корекційно-виховній роботі.

Література:

1. Батухтіна О.Г. Формування елементів національної культури у дітей шостого року життя засобами української народної іграшки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Батухтіна Ольга Геннадіївна. – К., 1999. – 232 с.

2. Синьова Є.П. Тифлопедагогіка: підручник / Є.П.Синьова, С.В.Федоренко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 325 с.

3 Федоренко С.В. Актуальність питання використання народної іграшки у виховному процесі в школах для дітей з порушеннями зору / С.В.Федоренко, А.В.Дашковська // Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії: зб. тез доп. / Редкол.: В.В.Засенко, А.А.Колупаєва та ін. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 339-341.

4. Федоренко С.В. Народна іграшка як засіб корекційно-виховної роботи з дітьми, які мають порушення зору / С.В.Федоренко, А.В.Дашковська // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. – К., 2016. – Вип. 32. Ч. 2. – С. 186-190.

5. Хорош С.М. Игрушка и ее роль в воспитании слепого дошкольника / С.М.Хорош. – М.: Всерос. общество слепых, 1983. – 59 с.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ

Однією з найважливіших завдань сучасної спеціальної освіти залишається процес формування цілепокладання в осіб з інтелектуальними порушеннями. Потрібно відзначити, що в цілому проблема мети й цілепокладання є методологічно важливою, актуальною в психології (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Б.Ф. Ломов, О.К. Тихомиров). У загальнопсихологічному плані вона досліджується здебільшого на матеріалі інтелектуальної діяльності людини (О.К. Тихомиров, Д.Б. Богоявленська, В.Н. Пушкін та ін.). Найбільш розгорнутими є дослідження під керівництвом О.К. Тихомирова – вивчення мотиваційно-сислової регуляції цілепокладання, внутрішніх механізмів і видів цілепокладання в різних видах діяльності (Н.Б. Березанська, Т.Г. Богданова, В.Е. Клочко, В.А. Терехов, І.А. Васильєв, Р.Р. Бибрих, Е.Д. Телегіна, Т.Г. Волкова, В.В. Знаков). Вивчення цілепокладання в дитячій психології, у тому числі онтогенез цілепокладання, представлено в роботах О.В. Запорожця, Я.З. Неверович, Л.С. Славіної, Л.Г. Лисюк. У педагогічній психології роботи присвячені вивченню навчальних завдань, їхньої структури, особливостей їхнього прийняття учнями (Т.В. Дорохіна, Р.Е. Таращанська, Е.І. Машбиц, А.Е. Самойлов). У патопсихології відомі дослідження цілепокладання Б.В. Зейгарник, Б.С. Братуся, В.В. Миколаєва, М.М. Коченова. У зарубіжній психології вивчаються переважно когнітивні аспекти мети, її зв'язок із свідомістю й самосвідомістю, самооцінкою, цілепокладання як вибір мети (Д. Міллер, Е. Галантер, К. Прибрам, Е. Толмен, К. Левін, Ф. Хоппе).

Однак, автори майже всіх зазначених досліджень торкалися шляхів і засобів формування цілепокладання дітей з типовим розвитком. Для успішного рішення проблеми формування цілепокладання в осіб з інтелектуальними порушеннями необхідно забезпечити наступність і послідовність у процесі їх психолого-педагогічного супроводу (І.Д.Бех, Ю.О.Бистрова, В.І.Бондар, М.М.Малафєєв, Б.І.Пінський, Б.П.Пузанов, В.Н.Синьов) [1; 3; 4].

Це можливо при створенні комплексної індивідуальної системи розвитку особистості в умовах малої групи або освітнього закладу. У зв'язку з цим постає завдання теоретичного обґрунтування і методичного забезпечення наступності в процесі формування цілепокладання в учнів спеціальних шкіл. Дана проблема належить до числа малорозроблених в психологічній науці, тому мета даної роботи – на основі аналізу і синтезу теоретичних і практичних даних, отриманих раніше, зробити деякі узагальнення.

По-перше, ми опираємося на розумінні забезпечення наступності та послідовності формування цілепокладання як процесу, який характеризується взаємозалежною діяльністю всіх суб'єктів освітнього процесу, спрямованою на створення ефективної взаємодії особистості із соціальним середовищем, що сприяє самовизначенню, самоствердженню, саморозвитку учнів.

По-друге, нами було обґрунтовано виділення декількох значущих категорій, що визначають сутність феномену забезпечення наступності та послідовності у процесі

формування цілепокладання – це підтримка, допомога, супровід і захист. Підтримуючи, допомагаючи, захищаючи і супроводжуючи процеси формування цілепокладання в учнів з інтелектуальними порушеннями, інтегруючи при цьому зусилля різних фахівців – педагогів, психологів, дефектологів, – ми, таким чином, реалізуємо сутність забезпечення наступності всього процесу.

По-третє, аналіз специфіки процесу формування цілепокладання в учнів, дозволив визначити сфери, в яких найбільш важливо і необхідно забезпечити наступність: суспільство, освітній заклад, сім'я, однолітки, особистість [1].

Отже, забезпечення наступності в процесі формування цілепокладання в учнів з інтелектуальними порушеннями вимагає врахування його видового різноманіття. Підставою для виділення видів забезпечення наступності з'явилися суб'єкти соціального розвитку: індивідуальний, груповий, соціальний (А. В. Мудрик) [2].

Забезпечення наступності в процесі формування цілепокладання на індивідуальному рівні здійснюється переважно в сфері особистої адаптації і передбачає забезпечення процесу розвитку і професійної соціалізації конкретної особистості. На цьому рівні доцільно:

- виявлення труднощів і проблем в процесі формування цілепокладання в учня;
- проведення індивідуальної діагностики;
- визначення індивідуальних корекційних програм;
- включення учня в роботу із самопізнання, формування Я-концепції;
- допомога у вирішенні конфліктів і скрутних життєвих ситуацій [4, с. 335].

Забезпечення наступності процесу формування цілепокладання на груповому рівні здійснюється тільки в ситуаціях взаємодії індивіда з іншими людьми – в сім'ї або групі неформального спілкування, або в умовах колективу в освітньому закладі. На цьому рівні доцільно:

- проведення діагностики спрямованості впливів в кожній групі;
- формування сприятливого психологічного клімату і міжособистісного спілкування (особливо при переформуванні класів на профілі);
- включення груп і колективів у соціально значущі види діяльності, підготовку до професійної діяльності;
- корекція внутрішньогрупових відносин;
- допомога у вирішенні конфліктів;
- формування установок на професійне самовизначення і становлення.

Забезпечення наступності процесу формування цілепокладання на соціальному рівні здійснюється з урахуванням того, що кожна особистість є членом суспільства. Завдання полягає в тому, щоб особистість успішно адаптувалася в сучасних умовах розвитку суспільства, для цього необхідно створити ряд умов в освітній установі і його соціальному середовищі для оволодіння учнями основними цінностями сучасного суспільства; формування у них соціальних якостей, необхідних для успішного професійного становлення особистості; оволодіння учнями системою знань, способами діяльності, компетенціями, актуальними для ринку праці; включення учнів у реальну практику професійних відносин.

Таким чином, ми можемо скласти логічну структуру забезпечення наступності формування цілепокладання, яка дозволить ефективно реалізувати на практиці розроблені вище теоретичні положення (рис. 1).

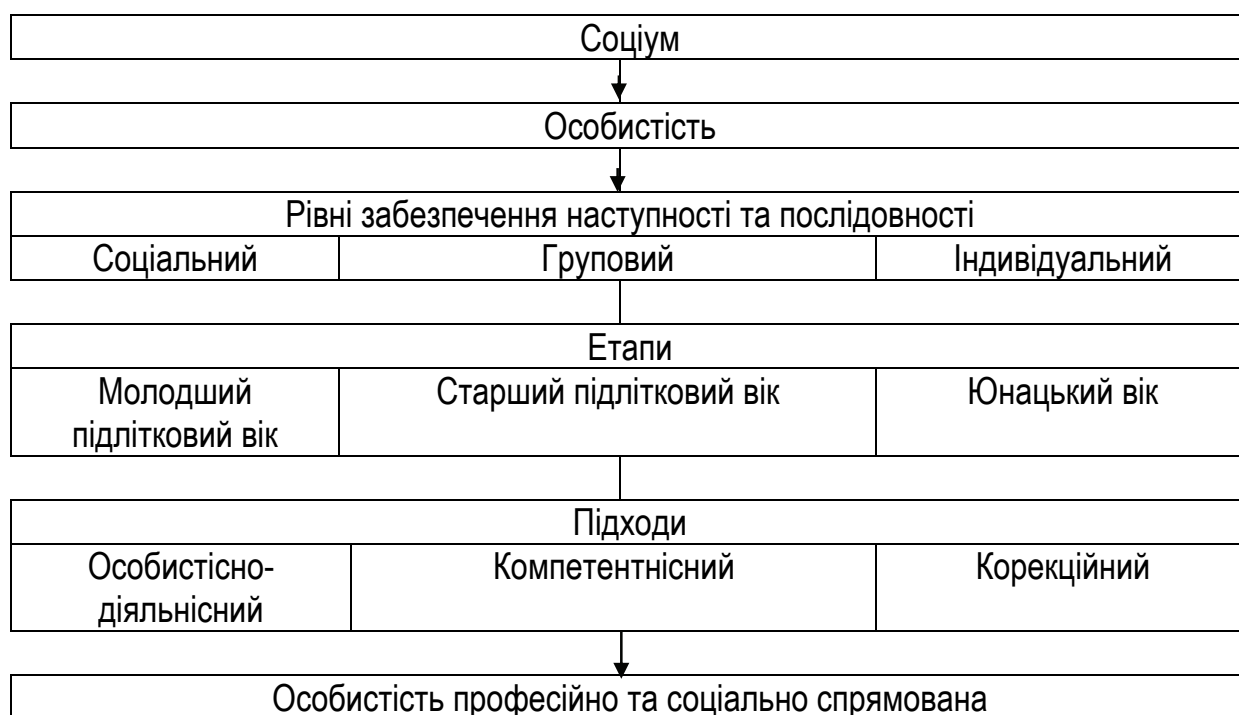


Рис 1. Структура забезпечення наступності процесу формування цілепокладання в учнів спеціальних шкіл

Створюючи систему забезпечення наступності в процесі формування цілепокладання, ми виходимо з видів супроводу, які представлені етапами, відповідними різним віковим періодам розвитку школяра. При цьому ми спираємося на цілісність особистісно-діяльнісного, компетентнісного та корекційного підходів.

Все перераховане вище в своїй єдності і взаємозумовленості дозволило нам визначити компонентний склад забезпечення наступності психолого-педагогічного супроводу в процесі формування цілепокладання в учнів спеціальних шкіл:

1. Теоретико-методологічний компонент:

Провідні теоретико-методологічні ідеї, що забезпечують ефективність наступності і послідовності у процесі формування цілепокладання в особистості:

- ідея особистісного підходу, тобто розвиток особистісних особливостей учня в процесі формування цілепокладання;
- ідея співпраці, що передбачає організацію спільної діяльності;
- ідея інтеграції, що передбачає об'єднання всіх учасників комплексного супроводу освітнього закладу і соціуму в єдиний послідовний, спадкоємний процес;
- ідея оновлення змісту діяльності на основі інтеграції науки і практики;
- ідея професійного самовизначення та становлення особистості [3].

Об'єкти процесу формування цілепокладання – діти з інтелектуальними порушеннями. Суб'єкти – керівництво школи, вчителі, вихователі, психологи, соціальні та корекційні педагоги, батьки.

2. Діагностико-аналітичний компонент:

а. Психолого-педагогічний інструментарій – для первинної діагностики учнів і подальшого відстеження ефективності забезпечення наступності процесу формування цілепокладання використовуються різні методики. Необхідно відзначити, що ґрунтуючись на ідеях синергетики, інструментарій в різних освітніх установах може бути різним. Це пов'язано з кваліфікацією фахівців і особистісними та інтелектуальними особливостями учнів.

б. Інформаційно-діагностичний банк даних: Процес формування життєвого та професійного цілепокладання може бути успішним лише в тому випадку, якщо спочатку існує повна комплексна інформація про кожного учня:

- анамнестичні дані і уявлення про витoki аномального розвитку;
- дані про тривалість навчання і виховання, аналіз успішності, заходи щодо підвищення успішності, аналіз поведінки;
- дані діагностики особистісного розвитку учня;
- характеристика з результатами діагностики інтелектуального, емоційно-вольового і поведінкового рівня розвитку;
- соціальний паспорт сім'ї, карта обстеження життєвого простору дитини;
- інформаційні статистичні дані про сім'ї групи ризику тощо.

3. Корекційно-профорієнтаційний компонент: Корекційну та профорієнтаційну роботу необхідно здійснювати з урахуванням особистісних особливостей кожного учня, які проявляються в різних видах діяльності в різні вікові періоди. Тому ми виділяємо в забезпеченні професійно-трудової соціалізації діяльнісно-особистісний аспект.

Таким чином, забезпечення наступності в процесі формування цілепокладання в учня визначається нами як складний, системний особистісно-орієнтований процес, що включає в себе сукупність заходів психолого-педагогічного впливу формує, розвиває, корекційного та реабілітаційного характеру на становлення особистості учня в діяльності, формування його професійно важливих якостей, компетенцій, професіоналізму. Забезпечення наступності та послідовності є результатом цілеспрямованої діяльності психологів, корекційних педагогів, батьків учнів зі створення психологічних передумов ефективного входження в самостійне життя і професію, моделювання професійного та особистісного становлення на основі сформованих і розпланованих цілей, активізації особистих ресурсів учнів.

На основі отриманих даних вибудовувалася експериментальна робота, яку ми реалізовували поетапно – від молодшого підліткового віку до старшого і юнацького віку. Етапи роботи детально будуть висвітлені в наступних публікаціях. Предметом подальшого наукового дослідження може бути особистісно-орієнтований підхід до корекційної роботи щодо забезпечення успішного процесу формування цілепокладання в осіб з інтелектуальними порушеннями.

Література:

1. Быстрова Ю. А. Феноменология психолого-медико-педагогического сопровождения профессионально-трудоваї реабилитации лиц с нарушениями здоровья / Ю. А. Быстрова // Специальное образование : материалы VII Международной научн. конф. – СПб., 2011. – Т. II. – С. 63 – 65.

2. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику / А.В.Мудрик. – Пенза: ИПК и ПРО, 1994. – 171 с.
3. Пинский Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы/ Б.И.Пинский. / Науч. исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1985. – 128 с.
4. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : МП „Леся”, 2010. – 779 с.

УДК 376: 159.922.761

Г. Ю. Єременко

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ

Актуальність проблеми. Оцінка особливостей розвитку творчих процесів у дітей з психофізичними вадами неоднозначна. Ці діти зазнають більших або менших утруднень у творчій діяльності, обумовлених, відповідно до дефекту, станом сенсорних систем, порушенням рухової функції або пізнавальних процесів. Для деяких груп дітей зі складною структурою дефекту взагалі навряд чи можливо говорити про формування творчого мислення. З іншого боку, творча діяльність є одним з потужних засобів компенсації, дезактуалізації особистих проблем, формування позитивного ставлення до оточуючого світу та до себе самого [1, 8].

Дослідження М.М.Нудельмана, С.К.Сиволапова, Н.А.Ципіної, спрямовані на вивчення сформованості уяви у нечуючих, розумово відсталих дітей і дітей із затримкою психічного розвитку, переконливо свідчать про наявність тісного зв'язку процесів уяви та мислення, а також про значну роль інтелектуального фактору в розвитку уяви [10].

В той же час, наявність певних труднощів у сприйнятті об'єкту стимулює діяльність уяви. Отже, в умовах інформаційного дефіциту творчий компонент мислення активізується. Цей факт вказує на компенсаторне значення уяви, яке полягає в зменшенні недостатності зовнішньої стимуляції за рахунок внутрішніх інформаційних резервів [5].

Треба зазначити, що одного дефіциту зовнішньої інформації як фактору активізації творчої уяви ще далеко недостатньо. Необхідна наявність “будівельного матеріалу” для її функціонування, роль якого виконують образи пам'яті, тобто уявлення, отримані дитиною в процесі пізнання оточуючого світу, що ввійшли до її особистого досвіду.

Таким чином, збагачення чуттєвого досвіду, розширення обсягу пам'яті дитини є важливою передумовою розвитку її творчого мислення. Чим більше дитина чула, бачила, пережила, тим більше вона знає і засвоїла, тим більшою кількістю елементів дійсності вона може оперувати, і тим більш продуктивною буде діяльність її уяви.

Творче мислення дітей із сенсорними вадами виконує важливу компенсаторну функцію, яка полягає в тому, що уява, створюючи нові образи, збагачує досвід сенсорно депривованої дитини, розширює межі доступного для пізнання світу. Крім того, уява сприяє саморозвитку особистості дитини з особливими потребами, оскільки саме в процесі фантазування часто усвідомлюється недостатність наявного досвіду для втілення намічених цілей, що, в свою чергу, веде до активізації процесу самоосвіти, самовдосконалення [10].

Особливе значення має розвиток творчого мислення у дітей з психофізичними вадами в якості потужного засобу самоактуалізації, подолання відчуття власної неповноцінності, розкриття потенціалу особистості. Слід відзначити також, що творчість – один з найважливіших механізмів виховання та самовиховання.

Розвиток творчого мислення у дітей з особливими потребами при достатньо збережених пізнавальних можливостях не тільки значно підвищує інтелект, концентрацію уваги, успішність у навчанні – він дуже важливий для успішного вирішення життєвих конфліктів у майбутньому [9].

Важливе значення для формування творчих процесів у дитини з особливими потребами має її соціальне оточення, а також здатність до повноцінного контакту з ним.

Істотне значення в розвитку і функціонуванні уяви має мовлення, яке формується тільки в процесі спілкування з дорослими. Вітчизняні дефектологи (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн та ін.) відзначають, що потужний крок у розвитку дитячої уяви здійснюється у безпосередньому зв'язку із засвоєнням мовлення [3]. Діти із затримкою мовленнєвого розвитку виявляються відстаючими і в розвитку мислення, і в розвитку уяви.

Мовлення звільняє дитину від влади безпосередніх вражень, дозволяє вийти за їх межі. Дитина може висловлювати за допомогою слів те, що не співпадає в точності з реаліями дійсності. Це надає їй можливість вільно поводитись у сфері предметних узагальнень, надавати їм особистісного змісту та узагальненого характеру.

Завдяки розвитку мовлення і пов'язаного з ним формування понятійного мислення, уява дітей зазнає суттєвих змін, вона звільняється від виключно конкретних компонентів і набуває ряд ознак абстрактного мислення.

Б.Г.Ананьєв, О.Р.Лурія, В.П.Глухов та інші вчені підтвердили положення про те, що порушення мовлення неминуче веде до різних розладів з боку як довільної, так і мимовільної уяви [5].

Іншою важливою соціальною умовою розвитку творчості є повноцінність контакту дитини зі світом предметів і явищ. Як відзначав Л.С.Виготський [2], творча діяльність уяви знаходиться в прямій залежності від багатства та різноманітності попереднього досвіду людини. Це положення вказує на необхідність розширення досвіду дитини, якщо ми хочемо створити досить міцні основи для її творчої діяльності.

Для розвитку уяви важливе не саме по собі середовище, а те, як воно сприймається дитиною, як воно їй підноситься. При формуванні уяви предметне середовище повинно розглядатися не тільки з боку різноманітності, а й з боку забезпечення придатності оперативного простору для творчої діяльності. Творчу спрямованість середовища можна забезпечити за рахунок його наповнення маловідомими та неспецифічними предметами, які можна використовувати по-різному в залежності від обставин. Неспецифічні предмети легко можуть бути включені в гру дітей, коли необхідно щось вгадати, уявити, доповнити. Для стимулювання дитячої творчості необхідно надати дітям матеріали для занять і можливість самостійно працювати з ними, заохочувати творчі інтереси, розвивати внутрішню розкутість і свободу [7].

Важливою передумовою реалізації потенційних можливостей і здібностей дитини є розвиток позитивної Я-концепції [4]. Діти, що мають низьку самооцінку, часто не можуть реалізувати свої здібності, й в результаті зазнають неуспіху в основних видах діяльності.

Створення атмосфери, сприятливої для появи нових ідей і думок, розвиток відчуття психологічної захищеності – одна з головних умов розвитку творчих здібностей дітей.

Творчі здібності або творчий потенціал закладені в кожній дитині. Але реалізація цього потенціалу, його розгортання можливі тільки в процесі конкретної діяльності дитини. Визначна роль при цьому належить грі, оскільки особливість дитячої творчості полягає в тому, що вона є саме ігровою, доестетичною діяльністю. Ця гра є вихідним пунктом, з якого розпочинається розвиток особистості. В процесі гри дитина моделює відношення між людьми, предметами, явищами. Творчі ігрові заняття повинні допомагати їй створювати свій образ світу та орієнтуватися в ньому [6].

В самій природі дитячої гри закладені можливості розвитку гнучкості та продуктивності мислення, мовлення, довільності поведінки й особистості в цілому. Крім того, дуже важливою рисою ігрової діяльності є внутрішній характер її мотивації. Тому в роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку з особливими потребами, дефектологи та психологи можуть використовувати природну потребу дітей грати і пов'язаний з цим високий рівень мотивації для поступового залучення їх до більш складних форм творчої діяльності.

Значну роль у розвитку креативності відіграє досвід, отриманий дитиною в сім'ї. Ступінь реалізації творчих імпульсів дитини багато в чому залежить від впливу батьків та інших дорослих вдома, в дитячому садку, в школі. Результати розвитку творчих здібностей дитини можуть бути найкращими тільки за умов співпраці педагогів і батьків[6].

Саме родина є тим середовищем, в якому формується Я-концепція дитини. Атмосфера сім'ї визначає емоційний статус дитини, рівень наданої самостійності – можливість проявляти себе. Особливою мірою це стосується дітей з психофізичними вадами, у яких часто позасімейні контакти дуже обмежені.

Дослідження особливостей сприйняття батьками дитини з особливими потребами показують, що у переважній більшості випадків вони тією або іншою мірою неадекватні [11]. Часто близькі дорослі недостатньо чутливі до інтересів дитини, не зовсім чітко уявляють собі її реальні можливості та перспективи подальшого розвитку, не розуміють потребу дитини у самовираженні, творчості. Це значною мірою послаблює, а інколи навіть блокує реалізацію природного потягу дитини до творчої діяльності.

Висновок. Таким чином, одним з основних напрямків активізації творчого ставлення дітей з особливими потребами до дійсності є оптимізація соціальної ситуації.

Література:

1. Боскис Р. М. Основы компенсации у аномальных детей / Р. М. Боскис, Р. Е. Левина // Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия. – Т.1. – М.: ЧеРо: Высш.шк.: Изд-во МГУ, 2002. – С. 465-487.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 186 с.
3. Выготский Л. С. Основные проблемы современной дефектологии / Л. С. Выготский // Психология детей с нарушениями развития: Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001. – С. 10-46.
4. Казакова Т. Г. Развивайте у дошкольников творчество / Т. Г. Казакова. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
5. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики / В. А. Липа. – Донецк: Лебідь, 2002. – 328 с.
6. Межиева М. В. Развитие творческих способностей у детей 5-9 лет / М. В. Межиева. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 128 с.

7. Мишина Г. А. Особенности организации предметно-игровой деятельности ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития / Г. А. Мишина // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 48-55.
8. Основы специальной психологии / Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2003. – 480 с.
9. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве взрослых / М. В. Осорина. – СПб.: Питер, 1999. – 164 с.
10. Речицкая Е. Г. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха / Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 128 с.
11. Чарова О. Б. Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием / О. Б. Чарова, Е. А. Савина // Дефектология. – 1999. – № 5. – С.34-39.

УДК 376.3

М. О. Жижко

ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Ключові слова: *інклюзія, інклюзивне освітнє середовище, корекційне навчання, інклюзивні процеси, особистісні можливості.*

«Альфаю і омегою моєї педагогічної віри є глибока віра в те, що людина є такою, якою є її уявлення про щастя» – так говорив класик, і ці слова дуже цінував Василь Олександрович Сухомлинський. Усе життя він присвятив тому, щоб кожному дитині, у тому числі з проблемами у розвитку, зробити щасливою. У нашу непросту епоху цей вислів теж є дуже актуальним. «Для багатьох, дуже багатьох учителів невстигаюча, відстаюча дитина – це таємниця за сімома печатями. Без знання душі дитини, особливостей її мислення, сприймання оточуючого світу, слова про чуйність залишаються пустим звуком; без знань душі дитини немає педагогічної культури, немає наукового керівництва школою [1, с. 20].

Однією із форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є нова, але визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма освіти, яка забезпечує безумовне право кожній дитині навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов. У тому, щоб не допустити неправильного навчання відстаючих дітей, В.О.Сухомлинський убачав найперше завдання очолюваного ним педагогічного колективу. До найважливіших принципів навчання таких дітей він відносив: забезпечення одночасного напруження думки і пам'яті; недопущення того, щоб відстаючий учень відступав від поставленої мети; забезпечення яскравого інтелектуального й емоційного життя кожної такої дитини; насиченість процесу навчання й виховання малоздібних дітей естетичним багатством рідної мови і книг; наявність потужної творчої фізичної праці. Він був переконаний у тому, що «виховання відстаючих, невстигаючих, «нездібних», «бездарних» – це пробний камінь педагогіки, її майстерності мистецтва, людяності». Головне в навчанні таких дітей, на думку В.О.Сухомлинського, – уникати заучування ними навчального матеріалу і прагнути того, аби вони поступово ставали дедалі кмітливішими та розумнішими. І опитувати й виставляти оцінки таким учням потрібно лише тоді, коли в них є певні знання. Таку думку свого наставника поділяли і його колеги. Своє завдання як учителя директор Павлівської школи вбачав у тому, щоб ці діти на кожному етапі навчання досягали хоча б незначного, але успіху, щоб вони

відчували й переживали власне розумове і духовне зростання: «Головна мета навчання – добиватися того, щоб дитина прагнула знати. Якщо цього немає, якщо головним стимулом, що спонукає учіння, стає оцінка, школа перестає бути світочем знань, навчання перетворюється для дитини на тягар і каторгу, вчитель – на злого наглядча, щоденник – на тавро ганьби, батько і мати – на палачів, які карають за лінощі і недбалість» .

Прагнучи знайти і зрозуміти причини відставань у розумовому розвитку дітей, В.О.Сухомлинський вивчав спадковість, побут, харчування, духовне життя більше як двох тисяч сімей. У результаті проведених досліджень він виявив такі причини:

- відсутність повноцінного материнського виховання у перші 2-3 роки життя дитини;
- алкоголізм батьків як один з найзгубніших факторів для дитини з відхиленнями в розвитку;
- перенесення в ранньому дитинстві хвороби;
- посилення перебігу хвороби;
- нездорові, конфліктні взаємовідносини в сім'ї.

Інклюзія в суспільстві людини з особливими освітніми потребами та обмеженою працездатністю сьогодні означає процес та результат надання їй прав і реальних можливостей приймати участь у всіх видах і формах соціального життя (включаючи і рівний доступ до освіти) нарівні та разом з іншими членами суспільства в умовах, що компенсують їй відхилення у розвитку і обмеження можливостей. Інклюзія ґрунтується на концепції «нормалізації», в основу якої покладена ідея про те, що життя і побут людей з обмеженими можливостями повинні бути якомога більше наближеними до умов і стилю життя суспільства, в якому вони живуть:

1. Дитина з особливими освітніми потребами має точно такі самі загальні для всіх людей потреби, головна з яких - потреба в любові та організації життєвого простору, що стимулює розвиток.

2. Дитина з психофізичними порушеннями повинна вести життя, яке в максимальному вираженні наближене до нормального.

3. Кращим місцем для дитини є її рідний дім, і обов'язок місцевої влади – сприяти тому, щоб діти з особливими потребами виховувалися у своїх сім'ях.

4. Вчитися можуть усі діти, а значить, всім їм, якими б важкими не були порушення розвитку, повинна надаватися можливість отримати освіту.

Отже, поняття «інклюзивної освіти» являє собою таку форму навчання, при якій учні (діти) з особливими потребами:

- а) відвідують ті ж школи (ДНЗ), що і їх брати, сестри і сусіди;
- б) перебувають у класах разом з дітьми одного з ними віку;
- в) мають індивідуальні, відповідно до їх можливостей, навчальні цілі;
- г) забезпечуються необхідною підтримкою.

Для впровадження інклюзії у шкільну практику вчителі мають змінюватися. Вони мають прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи організації навчально-виховного процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого викладання (залежно від індивідуальних потреб учня). Вчителі мають спілкуватися один з одним, працювати в команді з іншими педагогами та фахівцями, батьками, учнями, представниками громади, щоб визначити, які зміни необхідні для впровадження інклюзивної практики безпосередньо

в їхньому навчальному закладі. Зміни – це процес, який триває певний час. А вчителі – головні провідники цих змін. Справжні зміни досягаються на практичному рівні, в класі, в школі. Проте навіть у найкращих школах існує низка перешкод, які ускладнюють впровадження змін.

Сьогодні корекційна освіта в нашій країні прагне відповідати загальноприйнятим міжнародним нормам в галузі освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я та життєдіяльності. В історії розвитку людської цивілізації ставлення суспільства до людей з обмеженими можливостями життєдіяльності виражалося у формі, манері поведінки з ними і в характері тих соціальних «резервацій», які їм відводилися. Важливими характеристиками системи інклюзивної навчання є: переорієнтація навчального процесу на розвиток пізнавальних здібностей; діагностичний характер навчання; особистісний, а не нормативний характер оцінки досягнень учня; підвищена увага до психофізичного здоров'я дітей; розвиток пізнавальних можливостей, сприяння моральному становленню; цілеспрямована корекційно-розвивальна робота; компенсація прогалин у соціальному вихованні та навчанні, існуючих у дитини зі сторони родини.

Проблема розвитку інклюзивної освіти в Україні знаходиться в центрі уваги широкої громадськості, є одним з найбільш складних напрямків освітньої практики. Інклюзія в освіті, що впливає з соціального замовлення у системі освіти, будується в рамках системи, яка задає освітній стандарт як умова соціальних досягнень. Тим не менш, варто відзначити, що не тільки в суспільній свідомості, а й у професійному педагогічному мисленні цінності інклюзивної освіти в Україні поки не стали домінуючими. Тому, на сучасному етапі розвитку українського суспільства актуальне значення набувають особистісні форми якостей педагога інклюзивного навчального закладу, його ціннісні орієнтири. Поза всяким сумнівом, інклюзія необхідна дітям з освітніми потребами, тільки треба враховувати особистісні можливості і ресурси кожної дитини з проблемами розвитку.

Звернемо свій погляд на батьків, що мають дітей з особливостями розвитку. У своїй більшості вони вважають себе вигнанцями суспільства, відчують провину, образу за те, що не склалося щасливе і спокійне життя своєї дитини. Батьки побоюються негативного ставлення з боку оточуючих до самих себе і дитини. Іноді батьки остерігаються ідеї спільного навчання, вважають, що оточуючі будуть сміятися, принижувати, знущатися над їхніми дітьми. Інші батьки не бажають займатися своєю дитиною, думаючи: «В спеціальній школі педагоги зобов'язані вчити, виховувати, розвивати дитину без моєї допомоги, навіщо водити в загальноосвітню школу?». Вони прекрасно розуміють, якщо віддати дитину в ЗОШ, її треба забирати щодня, займатися з нею додатково, приділяти багато уваги зовнішньому вигляду, дотримуватися режиму тощо. Є й такі батьки, які адекватно оцінюють стан речей: «Моя дитина особлива, а тому не зможе навчатися зі звичайними дітьми за своїми психофізіологічними характеристиками». Деякі батьки отримують рекомендації з навчання дітей у загальноосвітній школі, але цілеспрямовано уникають цього, не оформляють свою дитину в ЗОШ. Їх страхи і власні думки можна зрозуміти і прийняти.

Об'єктивні чинники вказують, що інклюзія в Україні не що інше, як поступове намагання освітнього середовища сприйняти та створити умови для всіх дітей з особливими освітніми потребами дошкільного та шкільного віку. Проте ще у багатьох у навчальних закладах є наявність бар'єрного середовища. Наступною проблемою є те, що педагоги не мають відповідної дефектологічної кваліфікації та психологічної готовності

для навчання дітей з порушеннями у розвитку. Також батьки здорових дітей не завжди бажають бачити в класах чи групах ДНЗ, де навчаються їхні діти, дітей-інвалідів. Звісно, що ці стереотипи заважають батькам усвідомити користь спільного навчання. Одні з них можуть бути особистими: вважають, що все й так достатньо добре, не бачать, як запропоновані заходи можуть змінити на краще навчальну практику; думають, що у них немає необхідних знань і навичок; не впевнені, що достатньо фахово підготовлені, аби працювати з дітьми з особливими потребами; побоюються, що їхня некомпетентність стане очевидною для них самих, для колег та адміністрації; що робота потребуватиме надто багато часу; не впевнені, що надаватимуться потрібні ресурси та підтримка; їх турбує перспектива співпраці з іншими фахівцями тощо. Щоб подолати ці побоювання, вчителям слід переосмислити власні педагогічні компетентності й дійти висновку, що бути вчителем означає самому навчатися упродовж життя. Є й інші перешкоди на шляху змін. Традиційне функціонування школи не надто сприяє співпраці вчителів. Достатньо автономне середовище, в якому працюють педагоги (урок) призводять до того, що вчитель залишається певною мірою ізольованим. Вчителі настільки звикають до цієї ізоляції, що перспектива спільного вирішення проблем, командного планування тощо викликає в них занепокоєння.

Гуманістичні принципи В.О. Сухомлинського сьогодні є дуже актуальними:

- 1) довіра до дитини;
- 2) отримання знань без примусу;
- 3) виховання без покарань;
- 4) співпраця батьків, учнів та дітей;
- 5) висока моральність;
- 6) праця як творчість;
- 7) воля у виборі поведінки, вчинку, способу життя;
- 8) відповідальність за свій вибір.

На нашу думку, заслуговує на особливу увагу, обережний підхід Педагога за покликанням до дитячого мозку дитини, його дбайливе ставлення до потенційних можливостей мозку, дотримання охоронно-педагогічного режиму. Ось із цього у першу чергу починається навчання. «Мозок дитини розвивається і міцніє у процесі встановлення різноманітних зв'язків з предметами та явищами оточуючого середовища – причинно-наслідкових, часових, функціональних. Я вбачав своє завдання у тому, щоб допомагати дітям зрозуміти ці зв'язки в явищах оточуючого світу». Із залученням дітей з особливими потребами до загальноосвітнього простору гостро постають проблеми збереження нервової системи, оцінювання, розумового виховання, морального виховання. На ці та багато інших питань можна знайти відповіді, звернувшись до праць Великого учителя. «Думка – як квітка, що поступово накопичує життєві соки. Так дамо ж кореням ці соки, відкриємо перед квіткою сонце – і вона розквітне. Будемо вчити дитину думати, відкриємо перед нею першоджерело думки – оточуючий світ. Дамо їй найбільшу людську радість – радість пізнання» [2, с. 129].

Таким чином, інклюзія не є заміною традиційної корекційної освіти в Україні, а виступає в якості альтернативної та адресної. Для того, щоб відбулася якісна трансформація з абстрактної ідеї в практичний досвід, необхідний правильний підхід. Інклюзивна освіта в Україні повинна враховувати потреби всіх учасників, має стати

платформою для придбання ними уявлень в галузі регулювання людських відносин, формування толерантності, що дозволить більш успішно вирішувати питання адаптації дітей з обмеженими можливостями здоров'я в сучасному світі. А це, відбудеться тільки тоді, коли інклюзія виступить як засіб забезпечення рівних стартових можливостей різних дітей, коли освітня система буде готова прийняти відмінності дітей, коли інклюзія виступить як засіб забезпечення рівних стартових можливостей різних дітей, коли освітня система буде готова прийняти відмінності дітей, коли буде домінувати принцип врахування інтересів та особливостей кожної дитини, виходячи з її можливостей.

Література:

1. Антонець М.Я. Проблеми діяльності вчителя у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського : монографія / М.Я.Антонець. – вид. 3-є, доп. – К. : Четверта хвиля, 2010. – 212 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти томах / В. О. Сухомлинський. – Т. 1. – К. : Радянська школа, 1976. – 654 с.
3. Архівні матеріали педагогічно-меморіального музею В.О.Сухомлинського. Селище Павлиш Онучинського району Кіровоградської області. Аналіз уроків, відвіданих директором Павлиської середньої школи у вчителів. 1967-1968 рр.
4. Сухомлинский В. А. О воспитании / Сухомлинский В.А. – Изд. 2-е. – М. : Политиздат, 1975. – 272 с.
5. Сухомлинский В.А. Об умственном воспитании / В. А. Сухомлинский [Ред. кол. Н. Ярмаченко]. – К. : Рад.школа, 1983. – 224 с.
6. Синьов В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії? / Синьов В., Бондар В., Тищенко В. // Рідна школа, 2012. – № 8-9. – С. 20-27.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори / Сухомлинський В.О. // Вибр. твори в 5 т. – К. : Рад.школа, 1977. – Т. 5. – 639 с.

УДК 371

І. Я. Жорова

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку демократичного суспільства висуває якісно нові завдання в галузі освіти та розвитку кожної особистості. Кожна людина, незалежно від стану здоров'я має право на одержання якісної освіти.

Інклюзивна освіта, або створення умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами в системі загальної освіти, є не тільки проявом демократичності українського суспільства, яке повинно забезпечувати дотримання прав своїх громадян, а й міжнародним зобов'язанням країни, пов'язаним з ратифікацією Україною Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю», де зазначено, що держави-учасниці конвенції повинні впроваджувати інклюзивну освіту на всіх рівнях системи освіти [3].

Питання запровадження інклюзивного навчання в українській освіті вже певний час не є дискусійним. З огляду на актуалізацію ідей гуманізації та життєтворчості особистості, останнім часом забезпечення рівних можливостей для здобуття якісної освіти осіб з особливими освітніми потребами стало одним із першочергових завдань сучасного демократичного суспільства.

В Законі України «Про освіту» визначено, що у разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків інклюзивна або спеціальна група і клас утворюється в обов'язковому порядку. Таким чином, у закладах освіти мають бути створені умови для навчання таких осіб відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей [4]. З огляду на це, проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами набуває сьогодні особливої актуальності. Освітня парадигма змінює свою спрямованість, її домінантою визнається кожен учень як особистість, а не як об'єкт освітнього процесу, відокремлений від суспільного контексту індивід.

В Україні на цьому шляху здійснено чимало змін як на рівні законодавства, так і на рівні практики: внесені зміни в основні Закони України про розвиток і впровадження інклюзивної освіти; створено умови для навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами на базі багатьох закладів дошкільної, загальної середньої і вищої освіти, здійснюється підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища тощо. Водночас ще й досі багато викликів постає на цьому шляху: це брак ресурсів, досвіду, розуміння основних переваг нової філософії освіти.

У багатьох країнах світу розвиток держави і суспільства супроводжувався еволюцією ставлення до осіб з інвалідністю і пройшов шлях від ізоляції до інклюзії. Інклюзія базується на концепції «нормалізації», в основі якої – ідея, що життя і побут людей з інвалідністю мають бути якомога більше наближені до умов і стилю життя усієї громади і забезпечувати перехід від інтегрування у школі – до інтегрування у суспільство.

На сучасному етапі ідея інклюзії «...поєднує в собі поняття комплексності, предметності та визнається вченими і практиками як принцип організації процесу спеціальної освіти в умовах закладу загальної середньої освіти... Це засвідчує, що впровадження інклюзивної освіти складна, неоднозначна проблема, що потребує розгляду та розробки нормативно-правових, психолого-педагогічних, програмно-змістових, соціально-психологічних засад» [2, с.9-10].

Вирішальною ознакою інклюзивного освітнього середовища є створення як умов для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення розумного пристосування та універсального дизайну так і відповідну підготовку педагогів.

Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає наявність у педагогів готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Дослідники С. Альохіна, М. Алексєєва, Є. Агафонова «...готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами розглядають через два показники: професійна готовність; психологічна готовність.

Структура професійної готовності має такі складові: інформаційна готовність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуальних відмінностей дитини; готовність педагогів моделювати урок і використовувати варіативність у процесі навчання; знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями у розвитку; готовність до професійної взаємодії і навчання.

Структура психологічної готовності: емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення); готовність залучати дітей з різними типами порушень до діяльності на уроці; задоволеність власною педагогічною діяльністю» [1, с. 85-86].

Основними складовими формування готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у КВНЗ «Херсонська академія непевної освіти» є система науково-методичного супроводу (курсознавча підготовка, робота в міжкурсовий період, самоосвіта) та науково-методичного забезпечення (методична та науково-методична література) з питань інклюзивної освіти, її організації в навчальному закладі та особливостей роботи з дітьми, що мають порушення психофізичного розвитку.

Курсознавча підготовка. Передбачає викладання для всіх категорій слухачів професійного модуля, що розкриває науково-методичні аспекти упровадження інклюзивної освіти в роботу закладів загальної середньої освіти, особливості психічного розвитку дітей з різними видами порушень та організацію роботи з ними.

Міжкурсовий період і самоосвіта.

5-денні науково-методичні семінари, під час яких здійснюється підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзії відповідно до професійного модуля програми курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників класів (груп) з інклюзивним та інтегрованим навчанням закладів загальної середньої освіти. У навчальні плани курсів учителів-дефектологів та практичних психологів як провідних спеціалістів, які задіяні у цій формі навчання дітей з особливими потребами, введені додаткові модулі з інклюзивної освіти.

Спецкурси: «Корекційна освіта (за нозологіями)» (72 год.) – для практичних психологів та соціальних педагогів, «Використання жестової мови у навчально-виховній роботі з дітьми» (72 год.) – для вчителів інклюзивних класів та «Організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу» (72 год.) – для педагогів інклюзивних класів.

Навчально-практичні, науково-методичні семінари, круглі столи з тематики щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; майстер-класи досвідчених педагогів щодо використання нових технологій навчання та спеціальних методик у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, а саме: «Особливості діяльності соціального педагога з питань організації супроводу дітей», «Робота з сім'ями дітей з особливими потребами», «Використання мнемотехніки в корекційній роботі з дітьми» та ін.

Консультації та рекомендації з питань психологічного супроводу вразливих верств населення зокрема з особливими потребами, організації інклюзивного навчання у закладах освіти.

З огляду на вищезазначене, упровадження інклюзивної освіти визначає трансформацію педагогічної діяльності: розширення її функцій та пріоритетів, оновлення цілей, предметної сфери та технології. Відповідно система післядипломної педагогічної освіти має забезпечити формування готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Робота з дітьми з особливими освітніми потребами вимагає високого рівня вчительської компетентності, що передбачає трансформацію педагогічної діяльності та зумовлює необхідність відповідної науково-методичної підготовки фахівців у системі післядипломної педагогічної освіти.

Література:

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–91.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: від інтегрування у школі – до інтегрування у суспільство / А. А. Колупаєва // Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Рівне, 2014 р.). – Рівне, 2014. – С. 5–14.
3. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) ООН від 13.12.2006 р. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_g71(дата звернення: 15.03.2018).
4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 15.03.2018).

УДК 376.42: 372.45

В. В. Замолатнєва, О. С. Мазій

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОЦЕСУ ПИСЬМА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Ключові слова: затримка психічного розвитку, процес письма, дисграфія, структура дефекту.

Процес письма являє собою складний вид психічної діяльності, що формується тільки в умовах цілеспрямованого навчання. Оволодіння письмом є важливою і невід'ємною умовою для успішного засвоєння програми з усіх шкільних предметів. У даний час спостерігається значне збільшення кількості дітей, які відчувають труднощі в засвоєнні програми рідної мови, що є однією з найважливіших проблем навчання в школі. Особливо це стосується дітей із затримкою психічного розвитку, тому важливим є дослідження особливостей формування процесу письма у таких дітей.

Порушення процесу письма у дітей із затримкою психічного розвитку в даний час розглядається як актуальна, теоретично і практично значуща проблема, про що свідчать роботи Н. В. Василенко [2], Е.А. Логінової [4], Р.І. Лалаєвої [3], І. М. Садовнікової [5] і ін.

Однією з основних причин утрудненого навчання і виховання учнів є особливий, у порівнянні з нормою, стан психічного розвитку особистості, який в дефектології отримав назву «затримка психічного розвитку» (ЗПР).

Затримка психічного розвитку – це уповільнення темпу розвитку психіки дитини, яке виражається в недостатності загального запасу знань, незрілості мислення, переважанні ігрових інтересів, швидкою втомою в інтелектуальній діяльності [1].

Для дітей із затримкою психічного розвитку характерна затримка у формуванні певних функціональних систем, важливих для освоєння писемного мовлення, тому для таких дітей не рідкісними є порушення становлення процесу письма. Процес письма психологією відноситься до найбільш складних, осмислених форм мовленнєвої діяльності. Письмове кодування інформації будь-якою мовою представляє собою досить складну діяльність [3, с.118].

Процес письма складається із трьох спеціальних операцій:

І. Аналіз звукового складу того слова, яке належить написанню.

II. Уточнення звуків, перетворення почутих варіантів звуків в чіткі, узагальненні мовленнєві звуки-фонемі.

III. Перетворення звуків у потрібні графічні знаки.

Процес письма забезпечується узгодженою роботою чотирьох аналізаторів: мовнорухового, мовнослухового, зорового і моторного. Для оволодіння писемним мовленням істотне значення має ступінь сформованості всіх сторін мовлення. Порушення звуковимови, фонематичного і лексико-граматичного розвитку знаходять відображення у порушеннях читання і письма [5, с. 5-8]. Тому «пусковою» причиною можна виділити недостатню фізіологічну, психологічну та соціально-особистісну готовність дітей молодшого шкільного віку до оволодіння складними навичками письма [4, с. 56].

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що для дітей з затримкою психічного розвитку характерні специфічні порушення процесу письма, що позначаються терміном «дисграфія» [2, с. 20].

При з'ясуванні причин і механізмів труднощів, що виникають під час оволодіння складним процесом письма, а у подальшому призводять до дисграфії, необхідно враховувати їх індивідуальний характер. Тобто в складній функціональній системі письма у різних дітей можуть страждати різні ланки цієї системи. Так, одна дитина може відчувати труднощі з боку того чи іншого виду сприйняття, необхідного в процесі навчання письма (аудіального, оптичного, кінестетичного), або у неї може бути недостатньою взаємодія між ними. У іншій можливе переважання недорозвинення пізнавальних функцій або порушення регуляції психічної діяльності, а у третьої на першому місці в структурі дефекту може виступати мовне недорозвинення.

Однак загальною характерною особливістю дисграфії у дітей з ЗПР є те, що структура порушення письма, за рідкісними винятками, включає непоодинокі неповноцінні ланки, а цілі їх комплекси. Це перешкоджає компенсації труднощів в опануванні письмом, сприяє формуванню стійкої дисграфії і перетворює розлад письма в системне порушення [5, с. 88].

Дисграфія у дітей з ЗПР в більшості випадків не є специфічним мовним порушенням. У них порівняно рідко зустрічається якийсь один, що виділяється педагогічною класифікацією, вид дисграфії. В основному структура дефекту є комплексною, з різним ступенем вираженості розладів ряду вербальних і невербальних психічних функцій, поєднання яких індивідуальне в кожному конкретному випадку [4, с. 59].

Враховуючи вищесказане, можна зробити висновок, що задля побудови ефективної корекційної роботи при порушеннях процесу письма у дітей із затримкою психічного розвитку, необхідно враховувати особливості формування процесу письма у дітей зазначеної категорії, а також звернути увагу на те, що структура порушення письма у таких дітей включає цілі комплекси порушених ланок, тому дисграфія у більшості випадків не є специфічним мовленнєвим порушенням і рідко зустрічається як якийсь один її вид, в основному, структура дефекту є комплексною і індивідуально виражається в кожному конкретному випадку.

Література:

1. Борякова Н.Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития [Електронний ресурс] / Н. Ю. Борякова – Режим доступу: <http://www.education.ssti.ru/ds6/stati1.html>.

2. Василенко Н. В. Корекція робота. Дисграфія / Н. В. Василенко. // Логопед. – 2012. – №1. – С. 20–23.

3. Лалаева Р. И. Нарушение речи и их коррекция с задержкой психического развития: учебное пособие для вузов / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрянкова, С. В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 178 с.

4. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Е. А. Логинова. – СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.

5. Садовникова И. М. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. М. Садовникова. – М.: Владос, 1997. – 184 с.

УДК 376.37:373.2

В. В. Замолатнєва, О. Л. Савоненко

ДО ПРОБЛЕМИ РАННЬОЇ ДІАГНОСТИКИ ВІДХИЛЕНЬ У МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, діти раннього віку, затримка мовленнєвого розвитку, діагностика, довільна моторика.

Мовленнєвий розвиток дитини – один із основних чинників становлення та розвитку особистості в дошкільному віці, що визначається мірою сформованості знань, умінь та навичок дитини і виявляється в соціальній та інтелектуальній активності у колі дорослих та однолітків. В ранньому віці (на другому-третьому році життя) дитина починає оволодівати різними засобами комунікації, і мовленнєві проблеми в цьому віці визначаються затримкою мовленнєвого розвитку.

Аналіз науково-педагогічної, психологічної літератури та періодичних видань свідчить про те, що за останній час в Україні стрімко зростає відсоток дітей, що мають затримку мовленнєвого розвитку з різних причин.

Затримка мовленнєвого розвитку (ЗМР) — це уповільнення темпів формування мовлення, при якому рівень мовленнєвого розвитку не відповідає віку дитини. Темпова затримка торкається формування всіх компонентів мовлення: звуків раннього онтогенезу, лексики, граматики, фразового та зв'язного мовлення.

Затримку мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку обумовлюють дві групи факторів: біологічні та соціально-психологічні [1,с.14-17].

Рання діагностика відхилень у мовленнєвому розвитку дітей необхідна для встановлення логопедичного діагнозу й розробки системи методів корекційного впливу з урахуванням виявлених у мовленні дитини порушень, а також для вирішення питання відбору дітей і комплектування спеціальних логопедичних груп для дітей з порушеннями мовлення в умовах навчальних закладів.

Враховуючи варіативність проявів недорозвитку всіх компонентів мовлення у дітей дошкільного віку з затримкою мовленнєвого розвитку, проведення логопедичного обстеження визначається рядом принципів:

– принцип комплексності обстеження дитини з мовленнєвими порушеннями дозволяє забезпечити всебічну оцінку особливостей розвитку дитини і реалізується в трьох напрямках:

1) аналіз первинної документації, вивчення медичної документації;

2) психолого-педагогічне вивчення дітей дошкільного віку;

3) детальне логопедичне обстеження, що передбачає дослідження всіх компонентів мовлення;

– принцип урахування вікових особливостей дітей (це, перш за все, орієнтація на методи та прийоми, форми обстеження і лексичний матеріал, який відповідає віку);

– принцип вивчення дітей в динаміці дозволяє оцінити можливості дітей на різних етапах корекційної роботи (перед початком, в процесі корекційної роботи, по її завершенню);

– принцип якісного систематичного аналізу результатів обстеження дитини (система оцінки в балах) [2, с.4].

Основними методами логопедичного дослідження є: бесіда з дитиною; спостереження за дитиною; гра. Як дидактичний матеріал можуть бути використані іграшки й муляжі, сюжетні картинки й малюнки, картки з надрукованими завданнями, книги та логопедичні альбоми. Матеріал відбирається відповідно до соціального досвіду дитини.

Якщо виявлено порушення будь-якого компонента мовлення, необхідно перевірити стан інших компонентів, які залежать від нього, адже відомо, що кожен прояв мовленнєвого порушення може бути причиною і водночас наслідком інших порушень. Зіставлення та порівняння результатів дослідження всіх структурних компонентів мовлення дозволяє діагностувати мовленнєву ваду, її тяжкість. [4, с.41].

Мовленнєва картка з картинками допоможе провести комплексне логопедичне обстеження та проаналізувати різні аспекти мовленнєвого розвитку дитини.

Обстеження звуковимови доцільно проводити, використовуючи малюнки. Задані звуки у словах знаходяться в різних позиціях: на початку, в середині і в кінці слова. Дитина може промовляти слова самостійно (дорослий показує малюнок, дитина називає його), відображено (дитина називає слово після промовляння його дорослим). Для уточнення правильності вимови звуку дитину просять вимовити звук ізольовано (наприклад, с-с-с), у складах (прямих – са, ша; обернених – ас, аш).

Обстеження стану фонематичного слуху дитини проводиться в ігровій формі за двома напрямками. Спочатку використовуючи логопедичні картки детально обстежується сприймання на слух опозиційних фонем (дзвінких і глухих, шиплячих і свистячих, Р і Л), потім диференціація вказаних звуків серед звукового ряду, у складах та словах.

Для обстеження граматичного аспекту дитячого мовлення слід перевірити у дитини такі вміння: утворювати множину від однини; правильно вживати відмінкові закінчення; узгоджувати слова в роді та числі; розуміти та вживати прийменники; утворювати нові слова за допомогою префіксів і суфіксів.

Обстеження словникового запасу включає обстеження номінативного словника, дієслівного словника, обстеження рівня класифікацій («Назви одним словом»), вживання антонімів («Скажи навпаки»).

Завдання для обстеження зв'язного мовлення включають складання розповіді за допомогою серії сюжетних картинок (побудова програми висловлювання опосередкованого зовнішніми опорами, що полегшує виконання завдання) та переказ тексту. Вони мають комплексний характер. Для того щоб можна було визначити труднощі, обидва завдання оцінюються за смисловою адекватністю, можливістю програмування тексту, граматичного і лексичного оформлення.

У зв'язку з тим, що при затримці мовленнєвого розвитку спостерігається ряд відхилень в стані моторики, доцільно описати способи і прийоми її обстеження у дітей зазначеної категорії.

Обстеження стану довільної моторики включає наступні моменти:

– обстеження мимічної та артикуляційної моторики (сила, точність, об'єм, переключення рухів губ, язика, м'якого піднебіння, щік, щелеп);

Дитині пропонують виконати різноманітні завдання з наслідування (повторити за логопедом) або словесної інструкції, наприклад: «Роби, будь ласка, як я скажу» (надуй щоки, одну щоку, іншу, витягни губи вперед «трубочкою», упри язик у праву щоку, помісти язик між верхніми зубами і верхньою губою); «Повторюй за мною рухи» (повторення вправ «Лопаточка», «Маятник», «Гойдалка», чергування рухів губами).

– обстеження стану окремих компонентів загальної довільної моторики: статична і динамічна координація, одночасність, чіткість рухів: «Пройди по мотузці», «Торкнися кінчика носа», «Гра з м'ячем», «Веселі підстрибування», «Привітання»;

– обстеження дрібної моторики пальців рук (якості і степені диференційованості рухів, можливості дій з предметами);

Завдання для визначення якості і ступеня диференційованості рухів: стиснути пальці в кулак; загнути кожен з пальців по чергово то на правій, то на лівій руці; з'єднати пальці однієї руки з пальцями іншої. Щоб дізнатися про можливість діяти з предметам пропонуємо дитині викласти візерунок з мозаїки; самостійно застібнути ґудзики, зав'язати шнурки, бантик, шарф; креслити олівцем вертикальні палички в зошиті в лінійку; нанизувати на нитку намистинки; вкладати в коробку правою і лівою руками по одному 5 сірників. [3, с.27-30].

Таким чином, діагностика мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, є важливою соціально-педагогічною проблемою, яка повинна вирішуватися комплексно працівниками дошкільних навчальних закладів, логопедами, батьками, лікарями, психологами. Чим раніше проводиться діагностика та розпочинається цілеспрямована робота з дитиною, тим ефективнішою виявляється корекція і компенсація порушень.

Література:

1. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва: Эксмо, 2011. – 288 с.
2. Мазанова Е. В. Обследование речи детей 3-4 лет с ЗРР. Методические указания и картинный материал для проведения обследования речи детей во 2-й младшей группе ДОУ / Е. В. Мазанова. – Москва: ГНОМ, 2014. – 63 с.
3. Стреблева Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Е. А. Стреблева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова. – М: Просвещение, 2007. – 163 с.
4. Шеремет М. К. Логопедія. Четверте видання, перероблене та доповнене / М. К. Шеремет. – К: Видавничий Дім "Слово", 2017. – 856 с.

КОРЕКЦІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

Міжособистісні відносини є важливою частиною життя людини. Це ті безпосередні зв'язки і відносини, які складаються в реальному житті між індивідами. Внутрішньою основою взаємовідносин між людьми є потреба в спілкуванні. Найважливіша риса міжособистісних відносин – їх емоційна основа. Вони виникають і складаються на основі певних почуттів, що з'являються у людей по відношенню один до одного. Однак аналіз міжособистісних відносин не може вважатися достатнім для характеристики групи, так як відносини між людьми не складаються лише на основі безпосередніх емоційних контактів.

У малих групах протікають ті соціально-психологічні процеси, від яких залежить емоційне самопочуття кожної окремої людини і емоційний клімат всієї групи. Кожен учень у класі займає певне місце в системі не тільки ділових відносин, а й особистих. Особисті відносини спеціально не встановлюються, вони складаються стихійно в силу ряду психологічних обставин. Особисті взаємовідносини обумовлюють виникнення невеликих угруповань, які відіграють помітну роль в житті колективу. Групування в свою чергу диктують свої правила поведінки, свою етику, свої вимоги до особистості. Таким чином, клас розглядається як група, в якій існують складні системи відносин – ділових і особистих, кожна з яких має свою динаміку розвитку та структуру.

Становлення міжособистісних відносин у дітей і підлітків з порушеннями слуху набуває надзвичайно особливого значення. Специфіка розвитку особистості дитини обумовлюється порушенням або повною втратою слуху і відносною ізольованістю від соціуму. Від мікроклімату, створеного в школі, в групі, від особистих взаємин дітей і дорослих залежить і те, посиляться травмуючий вплив порушення, викликаючи при цьому додаткові невротичні реакції, чи вона нейтралізується [1].

Чуючі діти мають великі можливості накопичення досвіду спілкування в повсякденному житті. У них досить легко і своєчасно формуються способи оцінки партнерів по спілкуванню.

У дітей з порушеннями слуху досвід спілкування обмежений можливостями дитини, тому для формування у них міжособистісних відносин потрібна додаткова допомога з боку дорослих – батьків і педагогів. При цьому важливі два взаємопов'язані процеси:

- з одного боку, потрібно, щоб діти засвоїли норми і правила поведінки, необхідні при спілкуванні з іншими людьми;

- з іншого боку, слід навчити їх розпізнавати особистісні якості, виконання або невиконання норм і правил у реальному процесі спілкування, давати їм оцінку [1].

У сурдопсихології різні аспекти міжособистісних відносин глухих і слабчуючих дітей та підлітків були досліджені В. Р. Петровою, С. Л. Белінським, Е. А. Вийтар, М. М. Нудельманом. Психологи використовували різні методи дослідження міжособистісних відносин: бесіди, різні варіанти соціометричних тестів ("Де ти на дереві?", "Посвята в секрет", "Вибір сусіда по парті"), соціометричні твори, вимірювання очікуваних оцінок. Більшість досліджень виявило диференціацію вивчених груп на статусні категорії, причому аналогічні тим, які виділяються у чуючих:

- «зірки»;
- прийняті;
- неприйняті (соціометрично конфліктні)
- знехтувані (соціометрично ізольовані) [3].

У той же час є й такі фактори, що впливають на положення дитини в системі особистих взаємовідносин. У школярів і підлітків до факторів, що підвищують положення учня в класі, ставилися такі: хороші здібності (при цьому хороша успішність не обов'язкова), готовність надати допомогу товаришу, товариськість, вірність у дружбі, ініціативність, багата фантазія, самостійність, а також приваблива зовнішність. Фактори, що знижують статус учня в системі особистих взаємин, – це афективність, запальність, упертість, брехливість, замкнутість.

Важливою стороною міжособистісних стосунків є їх сприйняття і оцінка (соціальна перцепція і рефлексія), тобто здатність адекватно сприймати, пізнавати й оцінювати іншу людину, свої відносини з іншими членами групи, відносини членів групи між собою.

У процесі сприйняття людьми один одного формуються їхні уявлення один про одного, вміння визначати риси характеру, здібності, інтереси, емоційні особливості. Цей процес включає в себе всі рівні психічного відображення, від відчуттів і сприймань до мислення. У дослідженні Е. А. Вийтар встановлено, що в характері сприйняття і розуміння міжособистісних відносин слабчучучих школярів виявляються ті ж залежності, що і у тих, хто чує. І ті і інші найбільш адекватно оцінюють відносини близьких до них людей, найменш адекватно – відносини тих однокласників, які для даної дитини не є значущим [2].

Дослідження показало, що у слабчучучих дітей інтерперсональна перцепція формується повільніше, ніж у тих, хто чує. Це проявляється в тому, що слабчучучі діти схильні ототожнювати своє ставлення до іншого з його ставленням до себе, приписувати іншим свої відчуття, своє ставлення.

Неповнота сприйняття усного мовлення, відставання в мовленнєвому розвитку, утруднюють контакти, змушуючи дитину з порушеним слухом вдаватися до інтенсивного використання невербальних засобів спілкування, вносять специфічні особливості в усвідомлення і осмислення відносин.

Уміння правильно сприймати і розуміти іншу людину являє собою складний процес, який формується поступово у відповідності з накопиченням життєвого досвіду, досвіду спілкування. Можливість оцінювати своє ставлення до когось і його ставлення до себе, за даними Е. А. Вийтар, зростає до старшого шкільного віку [2].

Пізнання особистості іншої людини, усвідомлення значущості власної особистості, розуміння міжособистісних відносин та їх оцінка — це досить складні процеси, і вимагають високого рівня інтелектуального розвитку, тому таке пізнання досягається значно пізніше, ніж пізнання зовнішнього, видимого.

Потрібно навчати не тільки засобам спілкування, але і його формам, розумінню сутності та істинного змісту міжособистісних відносин. Тільки у спілкуванні і через спілкування можна розвинути усе багатство якостей особистості.

Особливості міжособистісного сприйняття глухих школярів у порівнянні з чуючими однолітками досліджувалися М. М. Нудельманом. Використовувалася методика вимірювання очікуваної оцінки однокласників і себе в поданні однокласників шляхом ранжирування по 10-бальній системі якостей особистості за такими підставами: "Яким я

хотів би бути в поданні оточуючих?" (ідеальне "Я") і "Мені здається, що оточуючі вважають мене..." (реальне "Я"). Проводилася письмова робота на тему "Що думають про мене, як мене оцінюють, як до мене ставляться хлопці нашого двору? Вчителі? Учні мого класу? Мої близькі друзі?" [1].

В ході досліджень було виявлено три групи випробовуваних з високою, середньою і низькою очікуваною оцінкою: у чуючих старшокласників оцінок, віднесених до високого рівня, майже у 1,5 рази більше, ніж у глухих (57,3 і 33,4%), у глухих більше випадків очікуваної оцінки низького рівня (16,6 проти 7,4% у чуючих) [1].

Педагогу та психологу треба враховувати характер групової диференціації і ті фактори, які на нього впливають. Зазвичай педагог у своїй роботі спирається на високостатусних учнів, але основну увагу приділяє низькостатусним у зв'язку з поганою успішністю, низьким рівнем розвитку мовлення, дисципліною. Тому важливо виробити стійко позитивний стиль ставлення до дітей, приділяти достатню увагу всім статусним угрупованням. Виявлення причин попадання конкретного учня в ту чи іншу статусну групу і цілеспрямована робота по зміні його положення – одне з найважливіших напрямків спільної діяльності педагога і психолога в школах для дітей з порушеннями слуху.

Можна виділити наступні напрямки роботи з розвитку особистості дітей з порушенням слухом [4].

По-перше, необхідно сформувати у дітей з порушеннями слуху уявлення про якість особистості, емоційні властивості, про норми поведінки.

По-друге, потрібно навчити дітей бачити прояви цих якостей в поведінці інших людей – дітей та дорослих, формувати вміння розуміти вчинки оточуючих людей, дати їм для цього еталони оцінки.

По-третє, формувати у дітей з порушеннями слуху адекватну самооцінку, яка є, з одного боку, основою регуляції власної поведінки, з іншого боку, запорукою успішного встановлення міжособистісних відносин.

Для цього в дошкільному віці необхідно використовувати такі форми роботи, в яких діти мали б оцінювати результати своєї діяльності, порівнювати їх із зразком, з роботами інших дітей. Потрібно надавати дітям самостійність у вирішенні завдань різної складності як у процесі навчальної діяльності, так і в різноманітних життєвих ситуаціях.

У молодшому шкільному та підлітковому віці потрібно збагачувати уявлення дітей з порушення слуху про людські якості, міжособистісні відносини на основі аналізу життєвих ситуацій, емоційних переживань та відносин персонажів художньої літератури, фільмів, вистав [4].

Для всебічного компенсаторного психічного розвитку дітей з порушенням слуху на кожному віковому етапі необхідно поєднувати навчання і виховання, а також спеціально спрямований психокорекційний вплив, які забезпечать гармонійний розвиток пізнавальної сфери та особистості.

Діяльність психологічної підтримки і супроводу може бути реалізована у вигляді комплексу профілактичних, реабілітаційних заходів, а також шляхом організації різних сфер життєдіяльності дітей і спирається на наступні принципи: індивідуально-особистісний підхід до дитини, опора на позитивні сторони особистості дитини, об'єктивність підходу до дитини, конфіденційність.

Можна виділити такі основні напрямки в діяльності психолога при роботі з підлітками, що опинилися в конфліктній ситуації:

1) діяльність стосовно підвищення рівня соціальної адаптації підлітка за допомогою його особистісного розвитку;

2) діяльність стосовно профілактики міжособистісних проблем в середовищі підлітків, що включає їх навчання і виховання з метою формування у них негативного відношення до конфліктів;

3) діяльність щодо освіти батьків із метою оздоровлення сім'ї, її побуту і культури взаємовідносин між членами;

4) посередницьку діяльність між дитиною і навколишнім соціумом щодо подолання явищ дезадаптації.

У своїй діяльності психолог може виступити в трьох основних ролях:

- радника, що інформує підлітків про важливість і можливість їх безконфліктної взаємодії в своєму середовищі (групі);

- консультанта, котрий роз'яснює питання сімейного, трудового, адміністративного і кримінального законодавства;

- захисника, який діє у випадках порушення прав підлітка з боку найближчого його оточення.

Найбільш широко в корекційній психолого-педагогічній діяльності при вирішенні міжособистісних проблем в середовищі підлітків використовуються метод переконання, який може конкретизуватися у вигляді лекцій, бесід, диспутів, розповідей, позитивного прикладу.

Розвиток та корекція міжособистісних відносин у дітей з порушенням слуху залишається важливим для успішної соціальної їх адаптації в суспільстві. В цей процес включені і педагоги, і психологи, і сім'я, і оточуючі. І результат цієї роботи залежить від системності проведення роботи, її форм, зацікавленості сторін та в бажанні подолання конфліктних ситуацій.

Література:

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

2. Вийтар, Э. А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников / Э. А. Вийтар // Дефектология. – 1981. – № 4

3. Карпушкина Н. В. Особенности межличностного восприятия подростков с нарушениями слуха / Н. В. Карпушкина, С. С. Севрюгина // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. - № 5-6. – С. 81-83.

4. Основы специальной психологии: Учеб пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с

СОЦІАЛІЗАЦІЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВИХ ОРІЄНТИРІВ

У статті висвітлено проблеми та особливості соціалізації розумово відсталих школярів у контексті їх життєвих орієнтирів.

Ключові слова: розумова відсталість, соціально-побутові навички, соціалізація.

Вивчення проблеми соціалізації розумово відсталих дітей на сучасному етапі розвитку вітчизняної спеціальної педагогіки є досить актуальним, оскільки, по-перше: зросла кількість розумово відсталих внаслідок різних причин в тому числі внаслідок впливу економічних, екологічних факторів; по-друге неможливістю дітей з розумовою відсталістю в достатньому об'ємі пізнати навколишній світ внаслідок супутніх порушень рухової сфери.

Соціалізація – процес становлення особистості, навчання та засвоєння індивідом цінностей, норм установок, зразків поведінки, властивих певному суспільству, соціальній спільноті, групі. Розумово відсталій дитині дуже важко самотійно опанувати не тільки сталою системою правил, норм і цінностей, які прийняті суспільством, а й опанувати побутовими навичками, які є необхідними для життя у соціумі[2].

Проблеми організації навчання, виховання, соціалізації дітей з розумовою відсталістю висвітлюються у роботах зарубіжних та українських вчених Б. Бейкер, А. Брейтман, О.А. Віннікової, О.В. Гаврилова, Т.Ф. Лісовської, Н.С. Шульженко та ін.

Окремі аспекти формування соціально-побутових навичок, соціальної і трудової реабілітації розумово відсталих дітей висвітлено О.В. Гавриловим, М.І. Кузьмицькою, М.М. Попадич та ін.

Проблему соціально-побутового орієнтування розумово відсталих дітей досліджували Ю.В. Галецька, Н.А. Гіренко, С.Ю. Конопляста, М.І. Кузьмицька, О.Р. Маллер, Г.М. Мерсіянова, С.М. Кізіченкова, Н.П. Павлова, С.В. Федоренко та ін. Але незважаючи на те, що досить велика кількість вчених присвячували цій проблемі свої роботи, на сьогодні питання стосовно соціалізації розумово відсталих дітей є досить актуальним і надалі є предметом вивчення.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що число людей з порушеннями інтелектуального розвитку досягає приблизно 1% (при деякій перевазі осіб чоловічої статі). Внаслідок цього відношення до таких людей змінилося тим, що тепер вони не лише викликають співчуття, а люди приймають їх як повноцінних громадян.

Таке відношення та розуміння до цієї проблеми є дуже правильним, оскільки саме за допомогою дорослого дитина з розумовою відсталістю послідовно оволодіває технічною стороною процесу, набуває практичних побутових компетенцій.

З одного боку, діти мають набути практичних побутових компетенцій з метою соціальної адаптації, а з іншого – мають опанувати соціальною компетенцією. Однією із ключових соціальних компетенцій у сучасному інформаційному суспільстві є навичка соціальної взаємодії. Вона включає в себе уміння співпрацювати; готовність спілкуватись із однолітками та іншими дітьми, дорослими; уміння адаптуватися в новій групі, колективі, незнайомих умовах [4].

На сьогодні існує декілька підходів до змісту сформованих соціально-побутових навичок. Зокрема, Л.М. Шипіцина передбачає розвиток цих навичок на рівні дієздатної людини (при цьому враховуються можливості інтелектуального розвитку). Зазначений автор до навичок соціально-побутового орієнтування включає наступні здатності: «визначення частин тіла людини; власної адреси і членів своєї сім'ї; орієнтування в частинах приміщення; обізнаність у побуті та вміння в ньому орієнтуватись; орієнтування на вулиці; інформованість про флору й фауну; орієнтування в часі; засвоєння соціальних норм і правил поведінки» [7, с.365].

Окремі дослідники (Н.В. Груніна, О.В. Леус, Н.І. Чаплигіна, Є.В. Чуніхіна) виділяють три групи показників корекційно-виховної роботи, спрямованої на формування соціально-побутового орієнтування: «соціально-побутові навички в умовах дому; соціально-побутові навички поза домом; розвиток навчальних навичок і навичок трудової діяльності» [6, с.21-22].

Але треба зазначити, що діти з розумовою відсталістю досить тяжко опановують ці навички. На це впливає порушення психічного розвитку, яке є ускладнене різними впливами яких зазнають діти. Таким впливом може бути і надмірна опіка з боку батьків. Цей вплив перешкоджає виробленню мотивації в дитини до оволодіння побутових навичок. Несформованість мотивації до соціально-побутових навичок може стати в майбутньому передумовою розвитку бездіяльного способу життя, який гальмуватиме подальше оволодіння трудовими і професійними навичками [5].

У формуванні навичок має місце як робота батьків так і робота педагога з дитиною. На перших етапах робота більшою мірою виконується дорослими, тобто дитина перебуває в «пасивному» стані, вона спостерігає, з часом роль дитини з «пасивної» починає переходити на більш «активний» рівень, тобто роль дорослого в виконанні завдання знижується і дитина переходить на самостійне виконання дії. Для дитини оволодіння соціально-побутовими навичками є важливим моментом, так як за допомогою них вона стає більш самостійною, адаптує її соціально.

Важливим, є застосування на практиці двох або декількох навичок у належному порядку і без будь-яких нагадувань із боку дорослих. Соціально-побутова навичка вважається сформованою, коли дитина навчиться правильно задавати запитання і приймати рішення відносно застосування декількох навичок та об'єднувати дії в єдиний ланцюжок. Дитину навчають виконувати весь ланцюжок дій, а кожен новий крок стає сигналом до виконання наступного [1, с. 85; 96].

Соціальна адаптація є одним із механізмів соціалізації особистості, яка дозволяє активно включати соціальні структури, тобто посилено приймати участь у роботі і суспільному житті, долучатися до соціального та культурного життя, влаштувати свій побут відповідно до еталонів прийнятих у суспільстві. Влаштування побутових умов: придбання меблів, посуду, прикрас для будинку, створення особистої бібліотеки, організація харчування – все це безпосередньо відповідає смакам членів конкретної родини, або спільноти. Повсякденна свідомість визначає і характер розваг, стосунків з навколишнім мікросередовищем[3].

Соціалізація розумово відсталих дітей – завдання всього суспільства. Але найбільш повноцінно ця допомога надається в спеціальному навчальному закладі та в сім'ї.

Дітям з розумовою відсталістю досить важко самостійно опанувати соціально-побутовими навичками, які є важливими складовими повноцінного життя в соціумі. Зважаючи на те, що кількість дітей з розумовою відсталістю знаходиться на досить високих показниках та має тенденцію до зростання, ми маємо чітко розуміти, що такі діти потребують допомоги не тільки з боку сім'ї, батьків, а й з боку педагога, спеціальних закладів.

Навчання таких дітей здійснюється поетапно, вдома та при роботі з педагогом. Дітей навчають простішим навичкам самообслуговування, які б допомогли їм жити далі самостійно без допомоги сім'ї. Основними видами соціально-побутових навичок є особиста гігієна, догляд за речами, організація харчування, догляд за житлом; спілкування; правила культури поведінки і взаємин з різними людьми, піклування про здоров'я. Система роботи спочатку спрямована на повноцінне сприйняття дітьми необхідних відомостей, формування дій і прийомів, а потім – на різноманітне їх закріплення й регулярне застосування на практиці.

Враховуючи актуальність даного питання, вчителю-дефектологу слід приділяти формуванню побутових навичок у учнів з розумовою відсталістю досить великого значення. Проводити цю роботу не тільки на уроках з соціально-побутового орієнтування, а й на інших дисциплінах, під час екскурсій та розробляти нові методики та програми щодо формування у учнів таких вмінь.

Література:

1. Брюс Л. Путь к независимости: Обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам: [пер. с англ.] / Л. Брюс, А. Дж. Брайтман. – USA.: Paul H. Brookes Publishing Co. Inc., 1997. – 223 р.
2. Гвишиани Д. М. Краткий словарь по социологии / Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина. – М.: Политиздат, 1988. – 477 с.
3. Методичні вказівки до занять з СПО в допоміжній школі / Укл. Г. М. Мерсіянова. – К.: РУМК МНО, 1989. – 76 с.
4. Роменська Т. Г. Поняття «соціально-побутові навички» дошкільників із дитячим церебральним паралічем: міждисциплінарний аналіз проблеми дослідження / Т. Г. Роменська // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2015. – Вип. 9. – С. 106-115
5. Роменська Т. Г. Проблема формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем: теоретичний аспект / Т. Г. Роменська // Актуальні питання колекційної освіти. – 2015. – №5. – С.261-273.
6. Чаплыгина Н. И. Практическое руководство к курсу социально-бытовой и трудовой реабилитации лиц с интеллектуальной недостаточностью в дневном центре / Н. И. Чаплыгина, Е. В. Чунихина, Н. М. Грунина, О. С. Леус. – ХГТОИ «Инвапресс», 2007. – 68 с.
7. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Навчальна діяльність – це такий вид діяльності, продуктом якої є знання, вміння та навички [1, с. 39]. Навчальна діяльність є провідною для психічного розвитку молодшого школяра. На початок шкільного навчання дитина володіє окремими елементами навчальної діяльності. Повна структура навчальної діяльності із системою взаємопов'язаних її компонентів формується протягом усього початкового навчання.

Структура навчальної діяльності, визначена В. В. Давидовим та Д. Б. Ельконіним, складається з таких компонентів, як потреба в навчальній діяльності, мотиви навчальних дій, навчальні завдання, навчальні дії, навчальні операції, дії контролю [3].

Структура навчальної діяльності складається поступово, відповідно до того, як учні навчаються її виконувати, виробляючи перші вміння вчитися. Уже наприкінці другого та в третьому класі учні поступово починають самостійно реалізувати окремі компоненти навчальної діяльності. Протягом початкового навчання і далі навчальна діяльність вдосконалюється за рахунок ускладнення її цілей, задач, а також відповідних їм дій. Важливу роль у навчальній діяльності відіграють пізнавальні психічні процеси, насамперед, мислення, пам'ять, мовлення [4, с. 253-261].

У дітей з розумовою відсталістю спостерігається порушення усіх складових процесу формування навчальної діяльності. Зокрема, їм характерне переважання близьких мотивів, спрямованих на здійснення окремих операцій та дій, а не на задачу в цілому. Очікувана оцінка часто не впливає на діяльність молодших школярів з порушенням інтелекту [5, с. 91-92]. Також спостерігаються порушення цілеспрямованості діяльності, які проявляються у неправильному орієнтуванні в завданні, в помилковому плануванні його виконання, в неадекватному ставленні до труднощів і у відсутності критичності до одержуваних результатів [5, с. 58].

Виконавча частина навчальної діяльності дітей з розумовою відсталістю формується з великими утрудненнями, ступінь і характер яких залежить від структури дефекту: стану пізнавальних процесів, мовлення, дрібної моторики, наявності супутніх порушень слуху або зору. В результаті контингент початкових класів спеціальної школи часто виявляється дуже неоднорідним: частина дітей в цілому успішно адаптується до навчального процесу, інші – потребують постійної покрокової допомоги, окремі діти мають стійкі труднощі в оволодінні письмом, читанням або рахунком.

Незважаючи на численні недоліки навчальної діяльності молодших школярів з порушеннями інтелекту, педагогу слід пам'ятати про необхідність формування всіх її структурних елементів, проектуючи їх становлення на основі знання відносно сильних і слабких сторін кожної дитини. Для вирішення цього завдання необхідно володіти достатнім обсягом відомостей про індивідуальні особливості рівня розвитку шкільно значущих функцій стану сформованості окремих компонентів навчальної діяльності учнів.

Проведене дослідження було спрямовано на підбір діагностичних методик для визначення стану сформованості навчальної діяльності молодших школярів з

порушеннями інтелекту та їх апробацію на базі 2 класу спеціальної школи. Були використані наступні методики:

1. Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації (за Н.Г. Лускановою) [6, с. 217-223].

2. Методика «Візерунок», призначена для перевірки вміння діяти за правилом [2, с. 65].

3. Методика «Графічний диктант» (за Д. Ельконіним), метою якої «є визначити рівень розвитку здатності доволіно керувати своїми діями за покроковою інструкцією дорослого [9, с. 167-169].

4. Спостереження, спрямоване на діагностику рівня сформованості загальнонавчальних вмінь і навичок. Схему спостереження було складено на основі методики діагностики сформованості загальнонавчальних умінь і навичок М. А. Ступницької [8] та методики скринінгового інтегративного спостереження за дітьми молодшого шкільного віку Н. Я. Семаго [7], модифікованих з урахуванням специфіки молодших школярів з вадами інтелекту. Схеми спостереження включали наступні блоки:

- інтелектуальні вміння, навички (розуміння інструкції, темп інтелектуальної діяльності, отримання результату, самооцінка результату);

- організаційні вміння, навички (планування роботи, використання допомоги, самоперевірка виконаного завдання);

- операційні характеристики діяльності (темп діяльності, працездатність, характеристика параметрів уваги);

- характер поведінки дитини, її цілеспрямованість (регуляторна зрілість).

Проведення анкетування для оцінювання рівня шкільної мотивації показало, що лише 14,5 % учнів можуть бути віднесені до II рівня (гарна мотивація), вони можуть успішно впоратися з навчальною діяльністю, не виявляють високої залежності від суворих вимог і норм школи. Інші діти виявились рівномірно розподіленими за III-V рівнями мотивації: III рівень – позитивне ставлення до школи, яке здебільшого обумовлене позаурочною діяльністю; IV рівень – низька мотивація, небажання відвідувати школу, пропуски занять, схильність до сторонніх занять на уроках, серйозні труднощі у навчальній діяльності; V рівень – негативне ставлення до школи, нездатність або дуже обмежене здатність впоратися із завданнями, проблеми у спілкуванні з однокласниками, у взаєминах з вчителем.

Методики «Візерунок» і «Графічний диктант» потребували попередньої підготовки учнів, оскільки в них виникали численні труднощі, обумовлені недостатнім знанням геометричних фігур, труднощами орієнтуванні в просторі, запам'ятовування усної інструкції. Під час виконання методики «Візерунок» після проведеного навчання більшість дітей проявили уважність та зосередженість, 71,4 % учнів виконали завдання успішно.

В ході проведення методики «Графічний диктант» частина учнів швидко виконувала вказівки педагога, але при цьому допускала помилки через неухважність та бажання скоріше закінчити роботу. В інших учнів виникали проблеми: лінії зображували хаотично, відірвано одна від одної, не контролювали довжину проведених ліній. Останній етап методики включав в себе самостійне продовження виконання малюнку за зразком. Більшість учнів не відразу зрозуміла суть завдання, а під час виконання не дотримувалась зразка, деякі діти взагалі відмовилися продовжувати виконувати завдання.

Отже, можна констатувати, що більшість досліджуваних учнів мають достатню мотивацію до роботи під керівництвом педагога, можуть засвоювати конкретні правила виконання завдання, але зазнають утруднень при необхідності самостійно визначати послідовність дій і контролювати їх правильність. У частини школярів наявні значні труднощі у діяльності, обумовлені недоліками виконавчих операцій, утримання уваги та керування власними діями або відсутністю достатньої мотивації.

З метою дослідження рівня сформованості загальнонавчальних вмінь і навичок проводилося спостереження, яке дозволило фіксувати різні параметри і характеристики діяльності дітей з вадами інтелекту, також звертати увагу на індивідуальні особливості кожного з учнів. Параметри діяльності було розділено на блоки, за якими було охарактеризовано кожного з дітей.

Блок «Інтелектуальні вміння і навички» включає в себе сприймання інформації в усній та письмовій формі, інтелектуальну обробку інформації, результативність інтелектуальної діяльності, самооцінку результату роботи та відповідність статусу учня вимогам програми навчання.

У ході спостереження було виявлено, що при сприйманні усної та письмової інструкції 42,8% відсотків дітей потребують додаткових роз'яснень, 42,8% - покрокового пред'явлення з покроковим контролем засвоєння, 14,4 % не сприймають усну інструкцію. Частина учнів відчуває значні труднощі при виділенні головного з нового матеріалу, а інші – потребують уточнюючих питань. Діти мають різний темп діяльності (від високого до значно зниженого); не всі учні можуть правильно пред'явити результат своєї діяльності. Частина учнів здатна дати правильну відповідь, але не може її обґрунтувати, з деяких доводиться «витягати» відповідь, а в інших необхідність відповідати викликає труднощі. Більшість дітей не завжди може дати об'єктивну оцінку своїй роботі, хоча, як правило, бачить допущені помилки, а решта – не можуть об'єктивно оцінити свою роботу.

Не всі учні здатні засвоїти програму по предмету в нормативні терміни, частині потрібна система додаткових занять, для окремих дітей освоєння програми є ускладненим з різних причин (ДЦП, розлади аутистичного спектру).

Блок «Організаційні вміння та навички» включає в себе дослідження таких характеристик: планування своєї діяльності дитиною, чи задає уточнюючі запитання, чи слідує складеному плану, чи доводить роботу до кінця, чи потребує додаткової допомоги. Спостереження дало нам змогу виявити, що діти не будують план до початку роботи, а можуть лише визначатись з подальшою дією вже під час діяльності. Уточнюючі запитання задають або в ході роботи, або не задають взагалі. Частина дітей починає працювати за планом, але в ході роботи грубо порушує порядок дій, інші працюють хаотично, без плану. Завершуючи завдання, добиваються запланованого результату лише 28,6% учнів, 42,8% не доводять роботу до остаточного результату, 28,6% задовольняються помилковим результатом.

В ході спостереження за операційними характеристиками молодших школярів з вадами інтелекту було виявлено, що діти мають різний рівень працездатності, у 42,8% вона коливалася, а у 28,6% була значно знижена. Темп діяльності також в учнів різний, у 42,8% він нерівномірний, спостерігалось як його зниження, так і підвищення, у 28,6% – ситуативно знижений темп діяльності, а у 28,6% – постійно знижений.

Дослідження блоку «Регуляторна зрілість» дали змогу визначити рівень імпульсивних проявів та труднощів програмування і контролю. У досліджуваних учнів зустрічаються імпульсивні прояви різного характеру: відволікання, наявність імпульсивних реакцій, рухова та мовленнєва розгальмованість. Також спостерігалися різноманітні труднощі програмування і контролю: низька мотивація діяльності, труднощі утримання алгоритму діяльності та виражена потреба в зовнішньому контролі і програмуванні.

Оскільки спостереження за навчальною діяльністю проводилося на уроках з різних предметів, то було визначено її залежність від характеру навчального матеріалу.

Діяльність учнів на уроці математики характеризувалась певними труднощами, які пов'язані з особливостями інтелектуального розвитку: порушення аналізу, синтезу, узагальнення, складнощі при виконанні математичних операцій, особливо якщо завдання подане в усній формі, важкість визначення загального способу виконання завдань. Якщо подане завдання було знайомим і зрозумілим дітям, то не виникало значних проблем для формування алгоритму вирішення даної справи. Майже всі завдання виконувались за зразком або за докладною словесною інструкцією.

На уроках читання зустрічались проблеми, пов'язані із забуванням букв та звуків, їх плутанням, невиразне інтонаційне забарвлення при читанні. Часто діти гублять рядок, який читали, тому що не слідкують пальчиком. При читання змійкою, по черзі, вони не слідкують, де читає їх однокласник, не виправляють його, але можуть здійснювати самоконтроль. Зміст прочитаного часто забувається, тому діти не можуть відповісти на запитання до тексту.

Уроки читання тісно пов'язані з уроками української мови. На них у дітей виникають труднощі з розрізненням понять «звук» і «буква», плутанням великої та малої букви при написанні речення. Діти швидко забувають правила розрізнення голосних та приголосних звуків.

Трудове навчання – один із найулюбленіших предметів учнів, але через особливості їхнього розвитку наявні такі утруднення: дзеркальне розміщення частин фігур, невміння придумати композицію та скласти алгоритм її виготовлення. Внаслідок порушення дрібної моторики спостерігається невміння користуватися ножицями, труднощі в роботі з пластиліном (дітям важко його розкачувати, відривати маленькі кусочки т. д.). Але за зразком вчителя та покроковою словесною інструкцією учні можуть виконувати певні завдання. Спостерігається самоконтроль під час роботи та за результатом.

На уроках малювання завдання подаються в наочній та усній формі. Діти планують хід своєї діяльності достатньо успішно. Контроль по ходу виконання завдання може втрачатися, учням важко утримувати мету до кінця виконання завдання, самооцінка завищена.

Під час уроків фізичної культури учням складно планувати хід діяльності, адекватно оцінювати свої можливості та співвідносити їх із необхідним результатом. Завдання подаються в усній формі. Краще всього виконуються справи за зразком із словесним або музичним супроводом.

Проведені дослідження підтвердили труднощі формування навчальної діяльності у молодших школярів з вадами інтелекту, які пов'язані з особливостями їхнього інтелектуального розвитку, пізнавальної та емоційно-вольової сфери, та дозволили оцінити індивідуальні особливості цих труднощів. Отримані результати свідчать про

необхідність організації цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з учнями з підвищення рівня шкільної мотивації та працездатності, розвитку вищих психічних функцій (пам'яті, мислення, уваги та сприймання), мовлення, програмування та самоконтролю, які забезпечуватимуть відповідний рівень функціонування пізнавальної сфери дітей і сприятимуть покращенню результатів їх навчальної діяльності.

Література:

1. Готовимся к школе / Под ред. И. Н. Агафоновой. – М.: Педагогика, 1998. – 274 с.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – М.: Академический Проект, 2000. – 184 с.
3. Лозиця В. С. Психология і педагогіка: основні положення / В. С. Лозиця. – К.: ЕксОБ, 2000. – 271 с.
4. Мухина Т. П. Возрастная психология: учеб. для студентов пед. инс-тов / Под ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1985. – 286 с.
5. Петрова В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Флинта, 1998. – 104 с.
6. Практическая психология образования: ученик / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 528 с.
7. Семаго Н. Я. Наблюдение как один из методов скрининговой диагностики детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н. Я. Семаго // Школьный психолог. – 2002. – №10. – С. 7-15.
8. Ступницкая М. А. Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников. / М. А. Ступницкая // Школьный психолог. – 2006. – №7. – С. 12-19.
9. Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии. / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина; под ред. Г. А. Урунтаева. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 291 с.

УДК 159.922.76:159.946.3

Є. В. Іванова, Я. В. Шевцова

ОСНОВНІ ЧИННИКИ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ

У статті висвітлено особливості розвитку та основні чинники мовленнєвої активності у дітей з психофізичними вадами.

Ключові слова: мовлення, мовленнєва активність, дія, діяльність.

Вивчення проблеми розвитку мовленнєвої активності неможливе без вивчення біологічного та соціального підґрунтя розвитку мовлення дітей. Мовленнєвий розвиток дитини – один з основних чинників становлення особистості дитини.

Актуальність даної теми розглядається на всіх стадіях свого розвитку. Вивчення основних чинників мовленнєвої активності дітей з психофізичними порушеннями проводилися рядом дослідників (Н. В. Базима, А. М. Богуш, В. П. Глухов, В. А. Ковшиков, І. А. Зимня, В. В. Коноваленко, А. А. Леонтьєв, М. І. Лісіна, М. Р. Львов, О. С. Ушакова та інші).

Ступінь розвитку мовлення визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень дитини – потреб і інтересів, знань, умінь та навичок, а також інших психічних якостей. Положення про взаємозв'язок становлення форм і засобів спілкування дитини показує, що мовлення виникло в спілкуванні і в своєму подальшому розвитку й

становленні тісно пов'язане з комунікативною діяльністю дитини [1]. Його рівень складності визначається широтою і дієвістю мотивів спілкування. Розвиток мовлення великою мірою залежить від потреби дитини в спілкуванні з дорослими й однолітками.

Мета публікації – ознайомитися з чинниками, які стимулюють розвиток мовленнєвої активності у дітей з психофізичними вадами.

Завдання:

1) Вивчення та аналіз робіт вітчизняних фахівців з розвитку мовленнєвої активності дітей з психофізичними порушеннями.

2) Дослідити роль психофізіологічних функцій необхідних для нормального розвитку мовленнєвої активності.

3) Дослідити основні біологічні чинники розвитку мовленнєвої активності дітей з психофізичними порушеннями.

4) Дослідити основні соціальні чинники розвитку мовленнєвої активності дітей з психофізичними порушеннями.

З мовлення навколишніх, що чує дитина, вона вибирає, засвоює і створює необхідне їй для розв'язання комунікативних завдань, які постають перед нею у зв'язку з особливостями життєдіяльності на даному етапі розвитку. Педагогічний висновок цієї закономірності полягає в тому, що для розвитку мовлення дитини недостатньо пропонувати їй лише різноманітний мовленнєвий матеріал [1]. Необхідно ставити перед дитиною нові завдання спілкування, що вимагали б нових мовленнєвих засобів спілкування.

Діти з психофізичними порушеннями розвитку не виняток, в їх мовленнєвому розвитку та мовленнєвої активності соціальні та біологічні чинники також займають важливе місце.

Питання про основні чинники мовленнєвої активності дітей з психофізичними вадами набуває в даний час особливо важливе значення у зв'язку з труднощами у навчанні, вихованні та підготовці таких дітей до практичної діяльності та перспектив на майбутнє. Тому що мовленнєвий розвиток кожної дитини - один з основних чинників становлення особистості [2].

Під час роботи було досліджено вплив різних психофізичних порушення на розвиток мовленнєвої активності дітей.

Отже, аналіз наукової загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури виявив, що:

1) Мовленнєва активність – це процес використання мовлення для спілкування. Так як мовленнєва активність це дія, та в її структуру входять акти діяльності, була досліджена її структура, яку можна розглядати з двох аспектів : загальна (фазна) структура мовленнєвої діяльності; операційна структура мовленнєвої діяльності [3].

2) Була досліджена роль психофізіологічних функцій, необхідних для нормального розвитку мовленнєвої активності: сенсорних систем (зору та слуху), моторики (загальної та дрібної), інтелекту та емоційно-вольової сфери. Зв'язок цих структур дає можливість нормальному розвитку мовлення. Мовленнєва діяльність характеризується багатозначністю, багаторівневою структурою, рухливістю і зв'язком з усіма іншими психічними функціями [4].

3) Мовленнєва активність – це складний процес, для повної реалізації якого необхідні біологічні та соціальні чинники, а саме, біологічні: збереженість сенсорних систем (зору та слуху), моторики (загальної та дрібної), інтелекту та емоційно-вольової сфери [1].

4) Основні соціальні чинники мовленнєвої активності дітей з психофізичними вадами: мовленнєве середовище, ранній початок корекційно-виховного впливу, розвиток провідної діяльності.

Література:

1. Глухов В. П. Психолінгвістика. Теорія речевої діяльності / В. П. Глухов, В. А. Ковшиков. – М. : Астрель, 2007. – 224 с.
2. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
3. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевої діяльності / И. А. Зимняя. – М. : МОДЭК, 2001. – 432 с.
4. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; ред. Е. Д. Хомская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

УДК 159.931:159.922.762:616.899

І. О. Касацька

ОСОБЛИВОСТІ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

Сприйняття – це основний психічний, пізнавальний процес чуттєвого відображення дійсності, її предметів і явищ при їх безпосередній дії на органи чуття. Його основу становить робота аналізаторів – спеціальних анатомо-фізіологічних апаратів, які беруть вплив певних подразників із зовнішнього середовища і переробляють їх у відчуття. Сприйняття є основою мислення і практичної діяльності як дорослої людини, так і дитини, основою орієнтації людини в навколишньому світі, в суспільстві; на основі сприйняття людини людиною будуються відносини між людьми. Процес сприймання відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості: мисленням, мовленням, почуттями [1, с.45].

Зорове сприйняття молодшого школяра з вадами інтелекту визначається перш за все особливостями самого предмета. Тому діти помічають в предметах не головне, важливе, істотне, а те, що яскраво виділяється на тлі інших предметів (забарвлення, величину, форму і т. п.). Процес сприйняття часто обмежується тільки пізнаванням і подальшою назвою предмета. Спочатку учні з вадами інтелекту не здатні до ретельного і детального розгляду предмета [2, с.50].

Недостатня диференційованість зорового сприйняття виявляється в неточному розпізнаванні дітьми близьких за спектром кольорів і кольорових відтінків, притаманних тим чи іншим об'єктам, у загальному баченні цих об'єктів, тобто у відсутності виділення характерних для них частин, часток, пропорцій та інших частин будови [1, с.23].

Причинами порушення зорового сприймання у дітей з вадами інтелекту є порушення зосередження на об'єкті, уповільнення процесу сприймання матеріалу, низька здатність до зорового співвіднесення, несформованість цілеспрямованих перцептивних дій, порушення аналізу і синтезу зорової інформації, обмеженість і неповнота формування образів і понять.

Вивчення стану сформованості зорового сприймання дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку (8-11 років) було спрямовано на визначення здатності учнів виділяти форму предмета на основі зіставлення з еталоном; співвідносити форму об'ємного тіла та його площинне зображення; впізнавати зашумлені зображення; визначати частину предмета, якої не вистачає на зображенні; складати зображення з фрагментів. В дослідженні було використано методики Л. А. Венгера, Р. С. Немова, С. Д. Забрамної.

В ході проведеного дослідження було виявлено, що у дітей з вадами інтелекту молодшого шкільного віку спостерігаються порушення в таких блоках зорового сприйняття, як зорове співвіднесення геометричних форм, впізнання предметних зображень за фрагментами, виділення геометричної форми в предметі, визначення відсутніх на рисунку деталей предметів, упізнання накладених зображень, у той час, як здатність до сприйняття реалістичних зображень у більшості дітей виявилась достатньою.

Необхідно зазначити, що перцептивна діяльність молодших школярів з порушеннями інтелекту виявилась значною мірою недорозвиненою. Частина учнів не проявляла активності у розгляданні наочного матеріалу, ці діти діяли хаотично, демонстрували нерозуміння інструкції, не могли цілеспрямовано аналізувати зображення. Інші діти були орієнтовані на взаємодію з дорослим, приймали інструкцію, але при виконанні завдання переважно використовували метод перебору варіантів. Слід зазначити, що у завданнях, які викликали зацікавленість учнів, спостерігалась значно вища активність їх перцептивної діяльності. Так, при виконанні методики «Чого не вистачає на цих малюнках?» діти охоче використовували допомогу дорослого, адекватно відносилися до помилок і пробували зрозуміти цілісну картинку та визначити ті деталі, яких не вистачало на зображенні.

В цілому, за результатами проведеного дослідження дітей було виявлено, що учні молодшого шкільного віку з вадами інтелекту мають середній або низький рівень зорового сприйняття, що є наслідком сповільнення процесів аналізу і синтезу, інертності психічних процесів. Досліджувані учні можуть бути поділені на дві групи: перша група – це діти, які мають достатньо наближене до норми за рівнем розвитку зорове сприймання, але з певними типологічними порушеннями, які проявляються у більш складних завданнях і відображаються на навчальній діяльності. Друга група – це діти, що характеризуються значним недорозвитком зорового сприйняття або низьким рівнем оволодіння сприйнятого матеріалу. Учні цієї групи характеризуються повільністю оперування зоровими образами, бідністю словникового запасу, недосконалістю уваги та уваги [3, с.23].

Виявлені недоліки зорового сприймання учнів з вадами інтелекту негативно впливають їх навчальну діяльність. Це свідчить про необхідність організації цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з розвитку всіх властивостей зорового сприйняття, а також удосконалення організації зорових перцептивних дій та оперування зоровими образами.

Література:

1. Величковский Б. М. Психология восприятия / Б. М. Величковский. – М.: Педагогика, 1973. – 80 с.
2. Еременко И. Г. Познавательные возможности во вспомогательной школе / И. Г. Еременко. – К.: Радянська школа, 1972. – с. 56-81.
3. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Е.А.Стребелева. – М., Просвещение, 2007. – 32 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ З РОЗУМОВИМИ ВАДАМИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

У статті висвітлено особливості та складові психологічної готовності до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з розумовою відсталістю.

Ключові слова: розумово відсталі діти, шкільна зрілість, психологічна готовність .

Процес інтеграції України до світового співтовариства окреслив вимоги щодо забезпечення рівних умов для розвитку, навчання, виховання, соціальної адаптації дітей з розумовими вадами. Саме сьогодні постає питання щодо необхідності суттєвого оновлення системи дошкільної спеціальної освіти, її форм і змісту, введення нових педагогічних підходів і інноваційних технологій, психологічного супроводу навчального процесу, а також нових комплексних програм розвитку особистості дитини.

Науковці зазначають, що до кінця дошкільного віку у дітей з розумовими вадами не формується готовність до шкільного навчання, яке являє собою систему особистісних (мотиваційних), інтелектуальних, емоційно-вольових і соціальних передумов, необхідних для переходу дитини до наступної провідної діяльності – навчальної. Отже, підготовка дітей до школи – завдання комплексне, багатогранне, що охоплює всі сфери життя дитини.

Проблемі готовності дітей з розумовими вадами до школи присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме Л.С. Виготського, О.М. Вержиковської, І.В. Гладченко, С.Л. Рубінштейна, В.М. Синьова, О.П. Хохліної, О.В. Чеботарьової, О.А. Віннікової, О.В. Гаврилова, Т.Ф. Лісовської, Н.С. Шульженко та інших. Але, і на сьогоднішній день це питання потребує вивчення особливостей, детального розгляду всіх складових, шляхів діагностики та корекції

Категорія розумово відсталих дітей – це різномірна група дітей, що має спільні риси, головною з яких є психофізичний дефект, обумовлений органічними порушеннями центральної нервової системи. Можна спостерігати зв'язок структури дефекту та процесу підготовки розумово відсталих дітей до навчання у школі [2].

Діти з розумовими вадами дошкільного віку відстають за всіма показниками психофізичного розвитку від однолітків, що нормально розвиваються. Особливо це стосується таких показників, як мислення, пам'ять, увага, інтерес, відчуття, сприйняття, емоції, мова тощо, а також показників фізичної підготовленості – швидкість реакції, витривалість, сила і координаційні здібності. Для таких дітей характерним є уповільнений темп розвитку; відзначається пасивне ставлення до своїх однолітків, оточуючих дорослих і навіть до себе. До кінця дошкільного віку у дітей з порушеним інтелектом виявляється несформованою діяльність [2].

Л.А. Головиц, розглядаючи поняття «готовність до шкільного навчання» зазначає на тому, що у старшому дошкільному віці настає переламний момент, коли умови життя і діяльності дитини різко змінюються, складаються нові відносини з дорослими та дітьми, з'являється відповідальність за засвоєння знань, які подаються дітям у не цікавій формі, а у вигляді навчального матеріалу. Ці особливості нових умов життя та діяльності висувають нові вимоги до різних сторін розвитку дитини, його психічним якостям [3].

Готовність до шкільного навчання – це бажання і усвідомлення необхідності вчитися, що виникає в результаті соціального дозрівання дитини, появи у неї внутрішніх протиріч, які визначають мотивацію до навчальної діяльності [1].

Шкільна зрілість є інтегральною характеристикою дитини і складається з фізичного та психологічного компонентів [1].

Фізична готовність дитини до навчання в школі передбачає адекватні параметри фізичного розвитку (зріст, вага), достатні сенсорні можливості (зір, слух) дитини та прийнятний стан її здоров'я.

Психологічна готовність дитини до шкільного навчання включає мотиваційний компонент – наявність позитивного ставлення до перспективи шкільного навчання, стійкого бажання навчатися в школі.

Р.В.Павелків з цього приводу зазначає, що складовими компонентами психологічної готовності дитини до школи є [4, с.177]:

- мотиваційна (особистісна);
- інтелектуальна;
- емоційно-вольова.

Мотиваційна готовність (або особистісна) розглядається, як рівень прояву потреби дитини у спілкуванні з однолітками, уміння підкорювати свою поведінку законам групи, здатність виконувати роль учнів у ситуації шкільного навчання, відповідний рівень сформованості ставлення до школи, шкільних обов'язків тощо.

Мотиваційна готовність до навчання у школі включає: потребу в досягненні успіхів, яка повинна переважати над страхом невдач і, відповідно, зменшувати тривогу дитини в ситуаціях випробування здібностей або змагань, відповідну адекватну самооцінку та рівень домагань, який відповідає реальним можливостям дитини [6].

Інтелектуальна (розумова готовність) характеризує рівень відповідальної сформованості диференційованого сприймання, перцептивних та пізнавальних дій, концентрації уваги, наочно-образного мислення, мисленнєвих операцій, аналітичного мислення, мовленнєвого розвитку (обсяг словника, розуміння зверненого мовлення, розвиток зв'язного мовлення), логічного запам'ятовування, уміння відображувати зразок, дрібної моторики та сенсомоторної координації, що залежить, передусім, від функціонального дозрівання структур головного мозку.

Сучасні вітчизняні науковці наголошують, що «інтелектуальний» компонент розглядається як наявність запасу конкретних знань, базового кругозору, розумових вмінь для спроможності виділити навчальне завдання і виконати його. Прагнення стати школярем стимулюється у дошкільника пізнавальною спрямованістю, допитливістю, що сприяє розумовому розвитку дитини» [5, с.144].

Емоційно-вольова готовність потребує відповідного рівня прояву позитивних емоцій, відсутність імпульсивних реакцій, можливість довгий час виконувати непривабливе завдання, відповідний розвиток емоційних та вольових якостей особистості дитини, емоційно-вольової регуляції, вольових дій та довільності уваги.

Емоційно-вольова готовність потребує вміння дошкільника доволно керувати своєю поведінкою, пізнавальною активністю, спрямовувати її на розв'язання навчальних задач тощо.

Навчання в школі має бути для нього джерелом позитивних емоцій, що допоможе знайти своє місце серед однолітків, підтримає впевненість у собі, у своїх силах. Важливо, щоб ці позитивні емоції пов'язувались із самою навчальною діяльністю, її процесом та першими результатами. Стосовно вольової готовності необхідно говорити про рівень розвитку довільності. Довільність поведінки дитини проявляється при виконанні вимог, конкретних правил, які висуває вчитель, чи під час роботи за зразком [6].

Підготовка дитини до школи включає формування у неї готовності до прийняття нової соціальної позиції – становища школяра, який має коло важливих обов'язків та прав, займає нове становище в суспільстві. Психологічна готовність дитини до шкільного навчання не з'являється автоматично по завершенню дошкільного періоду, а потребує ґрунтовної стимуляції зі сторони дорослих.

Отже, психологічна готовність дитини до школи включає: інтелектуальну (стан пізнавальних та психічних процесів), соціально-психологічну (формування у дитини готовності до прийняття нової соціальної позиції школяра), особистісну (стан відповідного рівня розвитку мотиваційної та вольової сфери) складові. Оскільки розумово відсталі діти мають особливості в розвитку пізнавальних процесів, мотиваційної та особистісної сфер вони повинні отримувати цілеспрямовану навчальну допомогу, профілактику дезадаптації та позитивний вплив дорослих людей, щодо адаптації до шкільного навчання.

Література:

1. Вержиховська О. М. Теоретичні аспекти проблеми психологічної та педагогічної готовності дітей з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у школі / О. М. Вержиховська, І. І. Ковальчук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 20(1). – С. 26-34.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский / Под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Л. А. Головчиц. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
4. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник / Р.В. Павелків. – К.: Кондор, 2015. – 469 с.
5. Сергеєнкова О.П. Вікова психологія. Навч. Посібник / О.П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук та ін. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.
6. Ушакова І.М. Вікова психологія: курс лекцій / І.М. Ушакова. – Х.: НУЦЗУ, 2016. – 123 с.

УДК 376(477)

А. М. Коньков

УКРАЇНА НА ПОРОЗІ ІНКЛЮЗИВНОЇ «РЕВОЛЮЦІЇ»

У травні 2017 року Президент України направив до Верховної Ради проект змін до закону «Про освіту» у частині регламентування особливостей доступу до освіти осіб з особливими потребами. Відповідно до новацій, запропонованих у цьому документі, передбачається організація навчання осіб з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах, найбільш зручних для дитини і найближчих за місцем проживання [1]. Фінансування навчання цієї категорії дітей буде здійснюватись за рахунок засобів субвенції, яку держбюджет буде виділяти місцевим бюджетам.

Судячи з оцінок глави держави частка дітей, які потребують інклюзивної освіти в Україні на теперішній час складає не менше 10%.

У запропонованому документі вперше на законодавчому рівні визначені і введені терміни «особа з особливими освітніми потребами», «індивідуальна програма розвитку», «корекційно-розвиваючі психолого-педагогічні послуги».

У липні 2017 року Президентом був підписаний закон «Про внесення змін до закону «Про освіту» про особливості доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг.

У свій час дружина Президента – Марина Порошенко назвала інклюзивне навчання «шляхом до забезпечення рівного доступу до знань» [1].

Утілення прийнятого закону в реальне життя намічено вже на найближчий час. Звичайно, за таких темпів практичної реалізації положень даного документу неминуче виникнуть непередбачені труднощі і прикрі помилки. Їх поява багато в чому буде пов'язана із застарілими формами шкільної інфраструктури, консерватизмом менталітету учнів масових шкіл і неготовністю значної частини учительських кадрів до роботи з «особливими» дітьми. Побоюючись цього багато батьків, за звичкою, продовжують в якості місця навчання для своєї «особливої» дитини обирати апробоване попередніми поколіннями таких самих дітей місце навчання і виховання – інтернат. До речі, на сьогоднішній день з 151 тисячі дітей-інвалідів, які проживають в Україні, всього дві тисячі навчається в інклюзивних класах, ще п'ять тисяч – у спеціальних класах. Решта знаходяться в інтернатах і спеціальних закладах [2]. Іншими словами доки ситуація в країні така, що дітей із синдромом Дауна, аутизмом, дитячим церебральним паралічем, порушенням слуху і зору практично неможливо зустріти в масовій загальноосвітній школі.

Таким чином, в ситуації перехідного періоду від навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інтернатів до інклюзивного навчання батькам доводиться вирішувати нелегке завдання вибору форми навчання для своїх дітей. Тому, зробити такий вибір правильно, застерегти батьків від можливих помилок, забезпечити їм необхідну підтримку будуть покликані суспільні організації і, перш за все, спілки батьків, які мають дітей з особливими потребами.

На завершення слід зазначити, що в перспективі введення інклюзивної освіти допоможе вирішити важливе двоєдине соціальне завдання. З одного боку інклюзія повинна допомогти особливим дітям перейняти і засвоїти модель поведінки звичайних дітей, навчитись спілкуванню з ними. У той же час, завдяки інклюзії, звичайні діти засвоять досвід альтруїстичної поведінки і почнуть більш терпимо відноситись до людей, які мають фізичні, психічні і психологічні особливості. У підсумку в українському суспільстві з'являться люди з особливими потребами, які живуть нормальним життям звичайної людини. І разом з ними буде протікати життя звичайних людей (без особливих потреб), які ще в дитинстві набули досвіду толерантного відношення до людей, які відрізняються від них.

Література:

1. Президент Украины рекомендовал депутатам одобрить законопроект об инклюзивном образовании – fcty.ua/235394-president-Ukrainy-rekomen-doval-deputatam...
2. Инклюзия по-новому: особенные дети пойдут в общую школу, а интернаты изживут себя – <http://frazua.com/analitics/245621-inkluzija-po-novomu...>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті висвітлено основні особливості розвитку дрібної моторики в учнів молодших класів при розумовій відсталості.

Ключові слова: діти із розумовою відсталістю, дрібна моторика, рухові вміння та навички.

Порушення психомоторного розвитку зазвичай при вадах інтелекту вищої нервової діяльності є наслідком органічного ураження головного мозку. (А. Г. Іванов-Смоленський, Н.І. Красногорський, О. Р. Лурія).

При розумовій відсталості порушення аналітико-синтетичної функції мозку закономірно веде до виникнення утруднень формування складних, точних рухів, порушення програмування та регуляції моторних дій [1].

Для реалізації вимог навчання в початкових класах спеціальної школи дитина повинна володіти певними навичками, але не у всіх дітей добре розвинені дрібні рухи рук. Розвиток і вдосконалення дрібної моторики кисті і пальців рук є головним стимулом розвитку центральної нервової системи, всіх психічних процесів та мовлення[3].

В класичних та сучасних літературних джерелах висвітлюють різноманітні питання, що пов'язані з психомоторним розвитком розумово відсталих дітей (Е.А. Аркін, Н.А. Бернштейн, Н.П. Вайзман, Л.С. Виготський, Г.О. Костюк, Н.А. Козленко, Є.П. Ільїн, Н.І. Озерецький, Л.С. Роговик, Т.В. Дегтяренко, Я.В. Шевцова, D. Catherwood, M. Heimann, P. Kuhl та ін.).

Але навіть, зважаючи на безсумнівні досягнення в галузі вирішення теоретичних та прикладних проблем спеціальної психології, дослідженню особливостей порушень психомоторики та всіх її видів при розумовій відсталості до теперішнього часу є актуальним напрямком наукових досліджень.

Мета публікації – ознайомитись з особливостями недостатності та утруднення розвитку рухових навичок, а саме дрібної моторики та їх впливу на розвиток мовлення дітей з вадами інтелекту.

Завдання:

1) Вивчення та аналіз робіт вітчизняних фахівців з проблеми розвитку дрібної моторики молодших школярів з порушенням інтелекту.

2) Ознайомитись з причинами та проявами порушення дрібної моторики учнів з вадами інтелекту.

3) Визначити взаємозв'язок розвитку мовлення і дрібної моторики у молодших школярів з розумовою відсталістю.

Починаючи з дошкільного віку, закладаються основи здоров'я, фізичного і розумового розвитку, формуються рухові і трудові навички, розвивається мова і моторика руки.

Під час тренування тонких рухів пальців рук мовлення не тільки розвивається більш інтенсивно, але і формується більш досконалим. Таким чином, розвиток рухового апарату, зокрема дрібної моторики пальців рук, є чинником, що стимулює розвиток мовлення [4].

У дітей з інтелектуальними порушеннями відзначається недостатність рухових навичок:

- скутість, погана координація, неповний обсяг рухів, порушення їх довільності, труднощі перемикання і автоматизації;

- недорозвинення (грубе порушення) дрібної моторики і зорової координації: незграбність, неузгодженість рухів рук. Недосконалість тонкої рухової координації кистей і пальців рук затрудняє оволодіння письмом і рядом інших навчальних і трудових навичок, негативно позначається на розвитку пізнавальної діяльності дитини [2].

У процесі формування комунікативних умінь, на думку багатьох вчених, чільне місце посідає взаємозв'язок розвитку руху й мови. Для подальшого гармонійного розвитку дитина з інтелектуальними вадами має навчитися володіти як вербальними так і невербальними засобами комунікації, в основу яких покладено саме рухові уміння [1].

Виходячи із аналізу опрацьованої літератури, можна зробити наступні висновки:

1) Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з проблем розвитку дрібної моторики в учнів молодших класів при розумовій відсталості, можна сказати, що рівень розвитку дрібної моторики – один з показників інтелектуального розвитку молодшого школяра. Зазвичай дитина, що має високий рівень розвитку дрібної моторики, вміє логічно міркувати, у неї досить розвинені пам'ять і увага, зв'язне мовлення.

2) Відхилення в розвитку моторної сфери у розумово відсталих школярів створюють певні труднощі в навчальній діяльності, особливо несприятливо впливають на опанування навичок письма, малювання, ручної праці.

3) Коли дитина опановує рухові вміння та навички, розвивається координація рухів. Формування рухів відбувається за участю мови. Точне, динамічне виконання вправ для рук готує вдосконалення рухів артикуляційних органів: губ, язика, нижньої щелепи і т.д.

Література:

1. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов / Н. П. Вайзман. – М. : Педагогика, 1976. – 104 с.
2. Дегтяренко Т.В. Особливості психомоторного розвитку у розумово відсталих молодших школярів / зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету/ Т.В. Дегтяренко., Я.В.Шевцова. – Кам'янець-Подільський, 2012. – Частина 2. Вип. №19. – С. 54-65.
3. Прищеп С. Мелкая моторика в психофизическом развитии дошкольников / С. Прищеп, Н. Попкова, Т. Коняхина // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 1. – С. 65-70.
4. Сенсорное воспитание / Под ред. Н.Н. Подъякова, В.Н. Аванесовой. – М.: Просвещение, 2005. – 192 с.

УДК 37.06:37.011

В. Г. Кулик

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В ДІЇ

Аналіз соціального стану сучасного суспільства спонукає педагогів, лікарів, науковців шукати нові підходи до навчання, реабілітації, лікування дітей з особливими освітніми потребами. Адже кожна людина незалежно від стану здоров'я, наявності порушень психофізичного характеру чи інтелектуальної сфери, має право на одержання якісної освіти. Отже усі діти мають навчатися разом, незалежно від їхніх проблем, порушень і відмінностей.

Цей принцип знаходить своє відображення в міжнародних документах. Насамперед, в Конвенції ООН про права дитини, яка зобов'язує кожну державу дотримуватися «всесвітньої конституції прав дитини».

Українська держава сприяє втіленню прогресивних ідей в практику роботи освітніх закладів, насамперед, дітей з особливими освітніми потребами.

Це – інклюзивна освіта, яка має на меті забезпечення освітніх потреб усіх дітей, молоді й дорослих, особливо тих, які виключені з освітнього процесу.

Принцип інклюзивної освіти був затверджений на Саламанкській всесвітній конференції з питань освіти для осіб з ООП (ЮНЕСКО, 1994 р.) і підтверджений на Дакарському всесвітньому форумі (2000 р.)

Інклюзивна освіта передбачає, що освітні заклади зобов'язані приймати всіх дітей, незалежно від їхнього фізичного, інтелектуального розвитку, соціальної, емоційної, мовної або інших особливостей. До них відносяться діти з розумовими і фізичними порушеннями, обдаровані діти, безпритульні, постраждалі від воєнних дій, діти кочових народів тощо (Саламанкська декларація та Рамки дій з освіти осіб з особливими потребами, п. 3).

В основі інклюзивної освіти лежить право людини на освіту, проголошене у Всесвітній декларації прав людини в 1949 р., статті 2 Конвенції про права дитини (ООН, 1989 р.), у Саламанкській декларації та Рамках дій (1994 р.) йдеться про наступне: «Звичайні школи з інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними поглядами, створення сприятливої атмосфери для громад, побудова інклюзивного суспільства й забезпечення освіти для всіх» (Саламанкська декларація, стаття 2).

Поняття «діти з особливими освітніми потребами» широко охоплює всіх учнів, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, у т.ч. дітей – інвалідів, обдарованих дітей, дітей із соціально вразливих груп (вихованців дитячих будинків та ін.).

Саламанкська декларація та Програма дій з навчання дітей з особливими освітніми потребами визначає, що «Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що забезпечує навчання в умовах загальноосвітнього закладу».

З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи і форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних освітніх і різних стилів навчання дітей з особливими освітніми потребами (далі –ООП).

Отже, інклюзивна освіта: по-перше, визнає, що всі діти можуть навчатися; по-друге, визнає та поважає відмінності в дітях – вік, стать, етнічну приналежність, мову, стан здоров'я тощо; по-третє, заохочує освітні структури, системи та програми повинні відповідати потребам цих дітей; є частиною широкої стратегії розвитку інклюзивного суспільства; по-четверте, є динамічним процесом, що постійно розвивається; по-п'яте, не повинна залежати від величини навчального класу чи браку матеріальних ресурсів (Міжнародний консорціум розвитку осіб з особливими потребами, 1998 р.).

Законодавство України у сфері загальної освіти дотримується основних міжнародних актів стосовно Конвенції ООН у галузі прав людини, які закріплені в державних документах і зокрема в Конституції України.

Головними критеріями дотримання міжнародних норм, вимог національного законодавства з реалізації права громадян на отримання освіти мають бути якість і доступність освіти для кожного.

Досвід окремих держав (Болгарія, Литва, Канада, США та ін.) свідчить про те, що інклюзивне навчання - це перспективна форма освіти для дітей з ООП.

Починаючи з 2008 року в Україні почали запроваджувати інклюзивне навчання, спочатку експериментально за програмою фонду «Відродження» Крок за кроком». І лише у 2011 р., коли була прийнята Постанова Кабміну України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», яким визначені головні пріоритети інклюзивного навчання. У 2017 р. Кабінет Міністрів України своєю Постановою від 12.07.17 р. № 545 затвердив Положення про інклюзивно-ресурсний центр шляхом реорганізації діючих психолого-медико-педагогічних консультацій.

Отже інклюзивну освіту запроваджено на державному рівні. Новий Закон про реформу освіти багато уваги приділяє інклюзивній формі навчання поряд з іншими важливими питаннями загальної, професійно – технічної та вищої освіти.

Хочу висвітлити особисті думки та міркування з приводу запровадження інклюзивної освіти взагалі та саме в місті Херсоні.

Ідея інклюзивного навчання сучасна і дійсно дає змогу дітям з ООП одержувати якісну освіти, бути гідним рівноправним громадянином своєї країни.

А чи підготовлено наше суспільство до цього? Адже наш український менталітет ще не готовий, щоб всі діти навчалися разом, виховувались і вчилися в загальноосвітніх навчальних закладах, хоч за нашими законами і Конституцією України визначені пріоритети рівності всіх людей до життя в суспільстві, здобуття освіти, працевлаштування, користування культурними цінностями. Напередодні 2017-2018 навчального року в одному з дошкільних навчальних закладів Херсона за зверненням батьків дітей з інвалідністю було дозволено відкрити інклюзивну групу для 3-х дітей з ООП. Однак батьки інших дітей висловили протест і вимоги, щоб особливих дітей прибрали з групи. Довелось проводити роз'яснювальну роботу з батьками представникам міського відділу освіти, завідувачу ПМПК, вихователям та керівництву закладу. Окремі батьки на знак протесту забрали своїх дітей з інклюзивної групи. І це не поодинокий випадок.

В Херсоні інклюзивне навчання і виховання введено у 7 загальноосвітніх школах та 4-х дитячих установах, якими охоплено 50 школярів та дошкільнят з ООП. В цих закладах введені посади асистентів-вчителів та вихователів.

Міський відділ освіти намагається залучати до роботи з дітьми психологів, корекційних та соціальних педагогів, логопедів тощо. І там, де адміністрації закладів з інклюзивним навчанням відповідально підійшли до формування цих класів, підбору кадрів, створення матеріально-методичної бази, успіх був забезпечений.

Комплектування класів з інклюзивною формою навчання здійснюють керівники освітніх закладів, медики та міська ПМПК, яка на підставі порушень у дитини визначає для неї корекційні засоби, психолого-педагогічну, медичну та соціальну допомогу, консультує вчителів та асистентів (вихователів), допомагає у складанні індивідуальних навчальних планів. Також проводяться індивідуальні та групові консультації з різних питань психолого-

медико-педагогічної допомоги дітям. До роботи в цих класах активно залучають батьків, громадські організації, служби у справах дітей тощо.

Так, у ЗОШ №26 м. Херсона (директор Черноус Н.С.) шляхом залучення шефів придбано спеціальне спортивне обладнання для дітей із ДЦП. В ЗОШ №25 (директор Бикова Т.Б.) шефи придбали підручники та спеціальну літературу. У школах №№ 4, 9 та 33 обладнані під'їзди для транспортних засобів дітей-інвалідів. Згідно з субвенціями виділені місцевою радою кошти на освітні послуги дітям та оснащення кабінетів, закупівлю сучасних меблів тощо.

Вчителі, корекційні педагоги, психологи потребують підвищення фахової кваліфікації, забезпечення їх методичними посібниками та спеціальною літературою.

В порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх закладах визначено перелік хвороб і порушень у дітей з ООП, але в цей перелік не включені діти-інваліди (з фізичними, неврологічними, соматичними захворюваннями) з нормою інтелекту, але ж вони теж відносяться до осіб з ООП, однак їх не включено в цей перелік. Також в переліку немає юнаків та дівчат з ООП, які навчаються у професійно-технічних училищах (ліцеях).

Крім того, хоча зауважити на те, що діти з ООП з різними нозологіями повинні відсидіти всі уроки в класі, де навчаються діти з нормою інтелекту. На мій погляд, діти з ООП можуть відвідувати уроки з образотворчого мистецтва, основ здоров'я та фізичної культури, праці тощо), а індивідуальні заняття проводити із складних предметів – української мови, читання, літератури та природничо-математичного циклу в середніх і старших класах.

Звісно, що в кожній школі в даний час є діти з ООП. Їх стає все більше і більше через соціальні, економічні, сімейні, екологічні проблеми. В місті за офіційною статистикою таких дітей 6140 чол. З них – 4402 дитини охоплені спеціальним навчанням та вихованням, проте біля 2 тис. дітей офіційно потребують інклюзивного навчання. Таким чином, у кожній школі треба створювати інклюзивні класи, а на це потрібні великі кошти. Як бути?

Література:

1. Закон України «Про охорону дитинства» // Відомості Верховної Ради України. – 2001. – № 30. – С. 142.
2. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 2017. – № 38-39. – С. 380.
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. №872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. №545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>
5. Інклюзивна модель освіти:аналіз законодавчого простору – Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». – К.: ФО-17 Парашин К.С., 2008 – 60 с.
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 11 лютого 2017 р. №88 «Про затвердження Порядку та умов надання Субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF>
7. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг // Відомості Верховної Ради України. – 2017. – №30. – С. 322.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

В останнє десятиріччя навколишній світ кардинально змінився в усіх сферах життєдіяльності людини, що суттєво позначилося на формуванні адаптативних процесів у дітей, юнацтва та дорослих і це потребує подальшої розробки заходів та засобів попередження розвитку дезадаптивних психофізіологічних реакцій. Перцептивно-когнитивний розвиток дітей сьогодні відбувається на якісно іншому підґрунті генотип-середовищних взаємодій і тому цілком зрозуміло, що психосоматична і психофізіологічна складові детермінації поведінки дитини, яка зростає та виховується в умовах комп'ютерної субкультури, соціальних негараздів і міграційних процесів, передбачає активізацію і консолідацію відмінних від минулих років нейропсихосоматичних та психофункціональних детермінант онтогенетичного розвитку. В дійсний час спостерігаються закономірні відмінності в консолідації певних психофункціональних систем мозку в пренатальний період розвитку дитини та на подальших вікових етапах індивідуального онтогенезу в цілому. Соціальні виклики до дитини по багатьох аспектах залишилися такими, що не відповідають змінам у специфічній організації психічних процесів у конкретної дитини, а від так в дійсний час для подолання вищевказаної невідповідності необхідна принципова зміна педагогічної парадигми, а саме перехід до розробки міжтеоретичної концепції психолого-педагогічного супроводу дітей, в особливості при дизонтогеніях. Дитяча дезадаптація в теперішній час вже не є вузько-професійною проблемою спеціальної психології, логопедії, клінічної психології, корекційної педагогіки, оскільки проблема оптимізації психофізичного розвитку дитини набула провідного медико-соціального та прикладного значення.

В цьому сенсі проблему перцептивно-когнитивного розвитку дітей, зокрема і при відхиленнях від нормативних траєкторій онтогенезу доцільно розглядати в контексті проблеми індивідуально-типологічних відмінностей с позицій міждисциплінарного та нейроонтогенетичного підходів. Згідно постулатів системно-еволюційної теорії, яка є базовою для всіх природничих наук, універсальні закономірності нейроонтогенетичного розвитку дитини є ідентичними для наднормативного і нормативного розвитку, субнорми, препатології і патології.

Стан психосоматичного здоров'я дитячої популяції в Україні в теперішній час є катастрофічним, що викликає цілком обґрунтоване занепокоєння не тільки батьків, а й всіх фахівців медико-психолого-педагогічного профілю, які приймають участь в реабілітаційному процесі в закладах оздоровчого типу. Слід констатувати те, що жодна з умов адекватного психофізичного розвитку дитини сьогодні не виконується задовільно і внаслідок цього сучасні діти слабкі психосоматично і в певній мірі є депривованими та дезадаптованими. Цілком зрозуміло, що медико-психолого-педагогічний супровід процесів розвитку та реабілітації дитини в курортно-санаторних умовах завжди повинне починатися з вибору базової теорії яка має відповідати аналізу реальної ситуації в суспільстві. Провідну роль у погіршенні стану психосоматичного здоров'я дитячого населення в останні роки відіграє невідповідність між біосоціальним середовищем

існування сучасної дитини і тими можливостями взаємодії з ним, які споконвіку забезпечувалися еволюційно стабільними механізмами нейросоматичної організації індивіда. Цей процес ми спостерігаємо з огляду на зростання системної дезадаптації дітей, бо в теперішній час абсолютно неправомірно оцінювати соматичний і психічний стан дітей виходячи з минулих нормативних показників 20-річної давнини [1, 2].

В дійсний час значних успіхів досягли клінічні дисципліни, зокрема неонатологія, що надало шанс виживання тим новонародженим, які цього шансу не мали, але комплекс можливих проблем відхилень від нормативних траєкторій індивідуального розвитку залишається з такими дітьми та їх батьками назавжди. Трагічне і цілком зрозуміле бажання батьків уникнути нозологічного діагнозу призводить до того, що вони не звертаються до медико-психолого-педагогічних комісій, де мають отримати фахове заключення за результатами комплексного психофізіологічного обстеження, а відвідують з метою поліпшення психосоматичного стану дитини вузько профільних спеціалістів, що практикують у численних Центрах розвитку дітей та Медичних центрах. Але до теперішнього часу ще достеменно не позначена, навіть професіоналами, карта таких територій, як «онтогенез/дизонтогенез» психічної діяльності, вона чітко не топографована, в особливості для дітей раннього віку. Тому тільки за умови її чіткого комплексного визначення, упізнання та детального опису спеціалістами різного профілю в контексті міждисциплінарного підходу може бути реалізована розробка методології надання кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги дітям з різними варіантами психосоматичного розвитку. При наявності інтернет-ресурсів можливою є трансляція усього арсеналу знань, щодо науково-теоретичних розробок фахівців різного профілю і завдяки цьому сьогодні на перший план виступає необхідність міжпрофесійної взаємодії для створення індивідуалізованих схем корекційно-розвиваючого навчання та реабілітації для кожної дитини. В дійсний час більш ніж 60 % дітей народжується з наявністю перинатального ураження мозку, але фахівці психолого-педагогічного профілю не завжди розуміють специфіку наслідків цих уражень для психофізичного розвитку дитини на всіх вікових етапах її постнатального онтогенезу. Усвідомлення сучасних антропологічних знань, наукових здобутків провідних фахівців світу в галузі системних адаптаційних процесів, вроджених моделей поведінки, еволюційних процесів саморегуляції, холістичної природи самоактуалізації особистості, психогенетики онтогенезу/дизонтогенезу є необхідним теоретико-методологічним підґрунтям для розробки заходів надання дієвої спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги дітям, зокрема в умовах рекреаційних закладів санаторно-курортного та оздоровчого типів. Йде мова не про абстрактне теоретизування, що пов'язане з проблемами психічного онтогенезу і патологією нейроонтогенезу, а про необхідність впровадження міжтеоретичної парадигми, яка дозволяє розглядати закономірності типології індивідуальних відмінностей при нормативних траєкторіях психосоматичного розвитку і специфіку їх актуалізації при відхиленнях у психофізичному стані дітей на сучасному етапі еволюції антропологічних знань [4].

Така категорія дітей з специфічними особливостями організації мозкової діяльності зіставляла в дев'яності роки 80% від загальної кількості дітей з відхиленнями в онтогенетичному розвитку. Але за останні двадцять років умови для психосоматичного розвитку сучасних дітей значно змінилися, насамперед це стосується антенатального

періоду онтогенезу в наслідок негативного впливу ендо-, та екзогенних чинників. Також суттєву роль в цих змінах відіграє вплив несприятливих соціокультурних факторів на становлення та формування фенотипічних психологічних ознак дитини в постнатальний період.

В теперішній час нейропсихологія дитячого віку дійшла того висновку, що незалежно від наявності, чи відсутності у дитини «діагнозу» у абсолютної кількості сучасного дитячого населення (більш ніж у 70%) на перший план виступає такий патогенетичний церебральний механізм, як препатологічний стан найбільш рано дозріваючих підкоркових і ствольних утворень мозку. Необхідно підкреслити, що ці морфо-функціональні структури мозку формуються переважно в перинатальному періоді, вони детермінують особливості його перебігу і зіставляють морфо-функціональне підґрунтя для всіх наступних періодів постнатального онтогенезу. Функціональне призначення ствольних і підкоркових утворень мозку полягає в тому, що саме вони забезпечують актуалізацію життєво важливих аспектів психічної діяльності індивіда. Завдяки ним відбувається закладка фундаменту для формування інтегративної діяльності мозку за вертикальною віссю нейросоматичної організації людини, як у висхідних напрямках (стовбурово-кортикальні, таламо-кортикальні, каудато-кортикальні, амігдало-кортикальні та інші), так і в низхідних напрямках, що обумовлює утворення нейронних мереж ретикулярної формації мозку на протязі всіх відділів ЦНС (миттєві спинально-підкорково-коркові взаємодії за аферентними і еферентними нервовими шляхами). Завдяки нервовим центрам підкоркових і ствольних утворень головного мозку реалізується соматична і вегетативна нервова регуляція. Цей нейросоматичний «каркас» формує, модулює, контролює та вдосконалює всі соматичні, когнітивні, емоційно-вольові та мотиваційно-споживчі процеси в їх взаємодії по забезпеченню оптимуму життєдіяльності організму (фізіологічна регуляція). Саме завдяки цьому нейросоматичному каркасу забезпечується ієрархія регуляторних впливів ЦНС (нейро-іммуно-ендокринна регуляція) та оптимальні траєкторії індивідуального розвитку дитини, що стосується в першу чергу несвідомих і свідомих рівнів поведінки в умовах постійної зміни зовнішнього та внутрішнього середовища. Необхідність такої вертикальної регуляторної ієрархії обумовлена тим, що еволюційно знадобилася потреба підкоряти вимоги власного організму (вітальні, енергетичні, когнітивні, емоційні, мотиваційні) складним умовам середовищних впливів і соціокультурного існування [3, 4].

Література:

1. Глейтман Г. Основы психологии / Генри Глейтман, Алан Фридлунд, Даниэль Райсберг // Пер. с англ. под ред. В.Ю.Большакова, В.Н.Дружинина. – СПб.: Речь, 2001. – 1248 с.
2. Дегтяренко Т. В. Психофизиология раннего онтогенеза: Учебник для студентов высших учебных заведений / Т. В. Дегтяренко. – К.: УАИП «Рада», 2011. – 352 с.
3. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие / А. В. Семенович. – М.: Генезис, 2005. – 319 с.
4. Клиническая психология: Учебник для вузов / Под ред. Б.Д.Карвасарского. – СПб.: Питер, 2004. – 960 с.

РОЛЬ САМООЦІНКИ У СТРУКТУРІ АНОМАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

У статті висвітлено особливості розвитку та становлення оцінки і самооцінки в структурі аномального розвитку дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Ключові слова: самооцінка, аномальний розвиток

Сучасний етап розвитку освіти характеризується посиленням уваги суспільства до проблеми особистості. Суспільство, враховуючи інтелектуальну недостатність розумово відсталих дітей, не може знизити щодо них вимог морального характеру. Разом з тим, виховуючи позитивні соціальні якості особистості в учнів з розумовою відсталістю, необхідно враховувати особливості їхньої психіки, обумовлені органічним пошкодженням центральної нервової системи.

Спеціальним завданням вчителя і вихователя допоміжної школи є корекція особистості аномальної дитини, тобто виховання усвідомлених позитивних форм її поведінки та діяльності.

Одним з найважливіших факторів розвитку особистості є формування об'єктивної оцінки і самооцінки можливостей і проявів особистості. Оцінці можуть підлягати люди, предмети, явища навколишньої дійсності. Самооцінка - це оцінка людиною самого себе: своїх відносин, дій, якостей, вчинків, досягнень і т. д. Самооцінка формується під впливом оцінки з боку оточуючих, а також власної діяльності дитини і власної оцінки її результатів [3].

Проблемою розвитку самооцінки, її структури, функцій займались багато вчених, зокрема такі, як Л.І.Божович, Л.С.Виготський, І.С.Кон, Ч.Б.Кожалієва, М.І.Кузьмицька, М.І.Лісіна, В.М.Мясіщев, Ж.І.Намазбаєва, Г.Є.Сухарєва, Е.Еріксон, К.Роджерс та ін. Закономірності формування самооцінки у дитячому віці були досліджені Л.І.Божовичем, А.В.Захаровою, А.Х.Ліпкіною, М.І.Лісіною, В.С.Мухіною та ін.

Самооцінка у школярів складається при виконанні ними різних завдань. По мірі їх розвитку вона починає впливати на поведінку: з'являються різні реакції, які виражають ставлення до завдання, а в ході його виконання і до отримуваних результатів. У процесі формування самооцінки велика роль належить вчителю, оцінює процес і результати діяльності учня.

У розумово відсталого школяра знижений рівень самосвідомості, йому властива некритичність при оцінці власних дій і вчинків. В силу цього виникає невміння адекватно оцінити результати роботи, проаналізувати власну діяльність. Все це веде до своєрідності процесу формування та прояви самооцінки у розумово відсталих школярів. В ході спеціальних досліджень були виявлені наступні особливості їх самооцінки на різних етапах навчання у допоміжній школі. У молодшому віці відзначаються занижена і завищена самооцінка, в середньому - найбільш адекватна, в старшому - переважно завищена [1].

Порушення самооцінки в молодшому віці викликається незрілістю особистості, нерозумінням висунутих цілей діяльності, невмінням аналізувати і співвідносити досягнуті в ході діяльності результати з вихідними даними та ін.

Завищена самооцінка в старшому віці часто пояснюється прагненням компенсувати дефект і невмінням об'єктивно оцінити свої можливості. Підвищена самооцінка може виникати як псевдокомпенсаторна характерологічна особливість дитини у відповідь на низьку оцінку з боку оточуючих [1].

Самооцінка розумово відсталого дитини в звичайних умовах виховання безперервно піддається різким і контрастним впливів. У сім'ї, поки він малий, особливо в ті періоди, коли виявляється та чи інша хвороба нервової системи, його не тільки шкодують, але і радіють найменшого успіху, найменшого досягненню. Сам дитина схильна також високо себе оцінювати. У нього виникають підвищені претензії до уваги з боку дорослих, їх схвалення і ласці. Але ось дитина потрапляє в дитячий сад або просто в дитячий колектив сусідів по двору, і сформованої самооцінці наноситься серйозний удар [3].

У формуванні правильної самооцінки визначальна роль належить оцінці учителем діяльності, вчинків, висловлювань учнів.

Залежно від самооцінки знаходиться рівень домагань. У розумово відсталих в залежності від характеру дефекту можна спостерігати підвищений і занижений рівні домагань. Так, у олігофренів з врівноваженим протіканням процесів збудження і гальмування можна поступово виробити адекватний даній ситуації рівень домагань. У розумово відсталих з проявами емоційної тупості (з поточної шизофренію, грубим недорозвиненням особистості) порушена яка би там не було залежність між складністю завдання і рівнем домагань [3, 4].

У своїх роботах Р.Бернс стверджує, що самооцінка проявляється у свідомих судженнях індивіда, в яких він намагається сформулювати свою значимість. Однак, як було показано, самооцінка була прихована або явно присутня в будь-якому самоописі. Будь-яка спроба охарактеризувати себе містить оціночний елемент, який визначається загальноновизнаними нормами, критеріями і цілями, уявленнями про рівні досягнень, моральними принципами, правилами поведінки [5].

Є три моменти, суттєвих для розуміння самооцінки. По-перше, важливу роль в її формуванні відіграє зіставлення образу реального Я з образом ідеального Я, тобто з уявленнями про те, якою людиною хотіла б бути. Це зіставлення часто фігурує в різних психотерапевтичних методиках, при цьому високий ступінь збігу реального Я з ідеальним вважається важливим показником психічного здоров'я.

У класичній концепції Джеймса (1890) подання про актуалізацію ідеального Я покладено з основу поняття самооцінки, яке визначається як математичне відношення – реальних досягнень індивіда до його намаганням. Отже, хто досягає в реальності характеристик, які означають для нього ідеальний образ Я, той повинен мати високу самооцінку. Якщо ж людина відчуває розрив між цими характеристиками і реальністю своїх досягнень, його самооцінка, цілком ймовірно, буде низькою [4, с.115].

За дослідженнями А.І Ліпкіної самооцінка може бути [2]:

- Правильна (адекватна), коли думка людини про себе співпадає з тим, що вона насправді собою являє.

- Неправильна, неадекватна. У тих же випадках, коли людина оцінює себе не об'єктивно, коли його думка про себе різко розходиться з тим, яким його вважають інші, Неадекватна самооцінка ускладнює життя не тільки тим, кому вона властива, а й оточуючих, тих людей. Неадекватна самооцінка ділиться на завищену і занижену.

- Занижена самооцінка характеризує ту людину, яка недооцінює себе в порівнянні з тим, що вона насправді собою являє.

- Завищена самооцінка буває в тих випадках, коли людина переоцінює свої можливості, результати діяльності, особистісні якості, зовнішність.

Але, слід зазначити, що більшість робіт з даної проблеми стосується шкільного віку, набагато менше уваги приділяється вивченню самооцінки дітей з розумовою відсталістю в період дошкільного дитинства. Але ж відомо, що саме в дошкільному віці йде її активне формування.

Старші дошкільнята в основному, вірно, усвідомлюють свої переваги і недоліки, враховують ставлення до них з боку оточуючих. Це має величезне значення для подальшого розвитку особистості, свідомого засвоєння норм поведінки, слідування позитивним зразкам. Разом з тим дитина починає навмисно користуватися відношенням оточуючих до тих чи інших його якостей і вчинків. У цьому віці діти, як правило, прекрасно усвідомлюють, що впертість є порушення норм поведінки, але проте і свідомо виявляють його, але тільки по відношенню до тих дорослим, які йдуть на поступки. Дитина може підкреслювати свої дитячі риси, що викликають любов і розчулення дорослих, і домагатися таким способом задоволення всіх своїх бажань [25, с. 138].

Література:

1. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др.; Под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 361 с.
2. Липкина А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина / Знание. – М., 1976. – 178 с.
3. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников / Петрова В.Г. / Учебное пособие. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
4. Психология умственно отсталого школьника /Рубинштейн С. Я. /Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология". – М.: Просвещение, 1986. – 263с.
5. Эмоционально-волевые процессы и познавательная деятельность умственно отсталых детей: Сб. науч. тр. – М.: Изд-во «Компенс-центр», 1992. – 115с.

УДК 373

О. М. Ляшенко, О. О. Ляшенко

ОСОБЛИВОСТІ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ДІТЕЙ-ОЛІГОФРЕНІВ ПРИ ВИКОНАННІ ЗАВДАНЬ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЇЇ ПРОДУКТИВНОСТІ

Статтю присвячено питанню працездатності розумово відсталих школярів на протязі всієї самопідготовки та визначенню раціональної структури таких занять.

Ключові слова: розумово відсталі школярі, самопідготовка, працездатність.

Ефективність процесу навчання учнів допоміжної школи в значній мірі обумовлена раціональною організацією розумової діяльності на основі урахування динаміки їх працездатності.

Особливу значущість набуває урахування динаміки працездатності при організації навчальної діяльності дітей з ослабленою нервовою системою, зокрема, розумово відсталих учнів, характерною особливістю вищої нервової діяльності яких є слабкість

замикаючої функції кори головного мозку, недостатня диференційованість умовнорефлекторних зв'язків, послаблення процесів збудження та гальмування, та порушення рівноваги між ними (І.Г. Еременко, В.І. Лубовський, М.С. Певзнер, В.М. Синьов та ін.).

Експериментальні дослідження та спостереження за діяльністю школярів показали, що тривала участь розумово відсталих дітей у навчальній роботі веде до зниження їх функціональних можливостей, що однією з характерних рис учнів допоміжної школи є швидка втомлюваність, уповільнене входження в роботу, низький рівень працездатності (І.Г. Еременко, В.О. Липа, М.С. Певзнер, Б.І. Пінський, В.М. Синьов та ін.).

І.Г. Еременко вказував, що постійна перевтома розумово відсталого учня призводить до двох крайностей: гіпо- або гіперстенічного стану. І в першому і в другому випадку це призводить до втрати інтересу до праці, невпевненості в своїх діях, виникає бажання покинути роботу.

Урахування особливостей працездатності дітей-олігофренів є важливою умовою підвищення її продуктивності. Дослідники прийшли до висновку, що на основі урахування динаміки працездатності учнів можлива більш раціональна побудова структури навчальної діяльності, що сприяє підвищенню якості засвоєння ними навчального матеріалу (Г.І. Плешканівська, І.Г. Еременко та ін.).

Ми поставили перед собою завдання вивчення деяких аспектів особливостей працездатності розумово відсталих дітей в процесі підготовки домашніх завдань. Зокрема, нас цікавило питання працездатності школярів на протязі всієї самопідготовки. В експерименті прийняло участь понад 400 учнів 2-9 класів допоміжної школи. Для цього був застосований метод корекційної проби за таблицями В.Я. Анфімова. Вибір цього методу дозволяє одночасно охопити учнів усього класу і проводити в умовах природного експерименту. Зрізи проводилися на початку заняття, а потім через кожні 30 хвилин протягом всієї самопідготовки.

Цей метод дозволив виявити продуктивність праці на основі урахування якісних і кількісних показників працездатності, дозованих у часі і визначити характер змін працездатності кожного учня в процесі самопідготовки. Коефіцієнт продуктивності праці розумово відсталих учнів у процесі занять з підготовки домашніх завдань обчислювався за формулою:

$$Q = \frac{M\phi - I\phi}{N} \cdot 100\%$$

Де: Q – коефіцієнт продуктивності,
Mφ – середня кількість переглянутих знаків,
Iφ – середня кількість помилок,
N – кількість запропонованих знаків.

Аналіз отриманих результатів з визначаємого питання показав, що між учнями різних років навчання існує значна різниця у збереженні оптимального рівня працездатності протягом занять з підготовки домашніх занять.

Для отримання ідентичних даних тривалість кожної проби дорівнювала 3 хвилинам. Учням було запропоновано протягом цього часу закреслити окрему букву, потім визначалась загальна кількість знаків, які пропонувались учням і кількість помилок, що характеризує кількісні показники робіт.

Розумово відсталі учні перед проведенням експерименту були ознайомлені з таблицями, розглянули рядки букв, прочитали їх, проінформовані про роботу, яку їм потрібно виконати. За командою «приступити до завдання» включався секундомір. По закінченні контрольного часу учні ставили крапку на місці закінчення роботи.

При індивідуальній обробці коректурних таблиць підраховувалась кількість букв, яку переглянула дитина і кількість допущених помилок.

Аналіз результатів вивчення динаміки працездатності учнів у процесі підготовки домашніх завдань дозволила виявити деякі її особливості. Так, зокрема, у другокласників продуктивність праці порівняно з серединою занять її (31-33хв.) значно знизилась. Якщо середня величина коефіцієнта продуктивності у другому класі на 1-3хвилини занять з самопідготовки складала 14,6%, на 31-33 хвилини зросла до 28,3%, то на 61-63 хвилини вона знизилась аж до 17,5%, а у третьому класі відповідно: 22,9%, 32,0%, та 29,9%.

Це говорить про те, що максимальна довготривалість занять з підготовки домашніх завдань у другому і третьому класах повинна знаходитись у межах однієї години.

У учнів четвертих, п'ятих, шостих класів відповідні показники коефіцієнта продуктивності виражаються в наступних цифрах: на 1-3 хвилини – 26,9%, на 31-33 хвилини – 33,7%, на 60-63 хвилини – 37,9%, на 91-93 хвилини – 31,4%; у п'ятому класі відповідно: 29,1%, 34,6%, 44,6%, 42,7%. У шостому класі на 1-3 хвилини – 38,0%, на 31-33 хвилини – 41,6%, на 60-61 хвилини – 52,6%, на 91-93 хвилини – 51,9%.

Аналіз даних дозволяє стверджувати, що для учнів четвертих – шостих класів максимальна тривалість занять з самопідготовки складає 1,5 години.

У старших класах середній коефіцієнт продуктивності праці учнів складав: у сьомому класі на 1-3 хвилини – 41,7%, на 31-33 хвилини – 48,7%, на 61-63 хвилини – 55,6%, на 91-93 хвилини – 66,8%, а на 121-123 хвилини знизилась до 61,3%.

У восьмому класі ці показники склали відповідно: 57,7%, 65,1%, 80,0%, 88,2%, 80,0%; у дев'ятому: 60,0%, 70,7%, 90,0%, 96,3%, 92,7%.

Як бачимо, у учнів старших класів не відмічається вираженої тенденції до зниження продуктивності розумової праці і навіть після півторагодинної роботи, що дозволяє збільшити час занять з підготовки домашніх завдань до 2 годин.

Урахування динаміки працездатності учнів допоміжної школи в процесі занять з самопідготовки дозволило визначити раціональну структуру таких занять. Так, у зв'язку з тим, що на початку занять працездатність учнів не досягає свого оптимального рівня, оскільки у них достатньо довготривалою за часом є фаза входження у роботу, в структуру занять з самопідготовки треба включати підготовчу частину, до складу якої входять: організаційна підготовка учнів до роботи та спеціальна психологічна підготовка їх до виконання домашніх завдань і виділяти для цього 5-6 хвилин в молодших та 3-4 хвилини в середніх та старших класах.

В основній частині занять, враховуючи, що час входження в роботу у учнів ще продовжується, вихователі повинні організувати роботу дітей так, щоб вони починали самопідготовку не з самих складних і тяжких, а з більш легких для себе завдань, що дасть можливість поступово підвести учнів до функціонування їх пізнавальної діяльності на достатньо високому рівні.

В основній частині занять з підготовки домашніх завдань з двох предметів (приміром за півгодини до закінчення занять) коли працездатність виявляє тенденцію до зниження, треба проводити з учнями фізкультхвилинку.

У заключній частині занять здійснюється підведення підсумків роботи, приведення в порядок робочі місця.

Література:

1. Ануфриева А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костромина. – М.: Ось-89, 1998. – 224 с.

2. Григорьева Л. П. Психофизиология развития внимания у детей в норме и со сложными сенсорными нарушениями (часть I) / Л. П. Григорьева // Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 3-13.

3. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики / В. А. Липа. – Донецк: Лебідь, 2002. – 328 с.

4. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. навч. посіб. / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2008. – 204 с.

5. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.

6. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) / Под ред. Пузанова Б. П. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

7. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина 2. Навчання і виховання дітей. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 224 с.

А. Н. Ляшенко, А. А. Ляшенко

ОСОБЕНОСТИ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ-ОЛИГОФРЕНОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЕЕ ПРОДУКТИВНОСТИ

Статья посвящена вопросу работоспособности умственно отсталых учащихся на протяжении всей самоподготовки и определению рациональной структуры таких занятий.

Ключевые слова: *умственно отсталые школьники, самоподготовка, работоспособность.*

A. N. Lyashenko, A. A. Lyashenko

FEATURES HEALTH OLIGOPHRENICS CHILDREN IN TASKS AS A FACTOR IN IMPROVING ITS PRODUKTIVITY

The article focuses on performance of mentally retarded pupils throughout and self-determination of the rational structure of such employment.

Keywords: *mentally retarded students, self-study, operability.*

УДК 371.7:376.4

Л. А. Маркова

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ, КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сукупність біологічних і соціальних факторів на сучасному етапі визначили тенденцію до збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами. Дитяча патологія все частіше проявляється в дуже своєрідних, ускладнених формах. Значно збільшилася кількість дітей з різними додатковими відхиленнями у розвитку зі зниженням слуху, зору, з залишковими явищами дитячого церебрального паралічу, з різким

недорозвиненням мови, з наявністю психічних захворювань та інше. На розвиток дитини в утробі матері впливають багато факторів: екологія, соціальна незахищеність, стан здоров'я самої матері, генетична схильність. Моніторинг сімей в нашій школі свідчить, що більшість дітей вихідці з малозабезпечених (40%), багатодітних (30%), неповних (50%) і неблагополучних сімей (25%). Проблема охорони і зміцнення здоров'я дітей з особливими освітніми потребами актуальна, багатогранна і складна. Одним із засобів вирішення означених завдань стають здоров'язберігаючі технології. В.А. Сухомлинський підкреслював, що «Турбота про людське здоров'я, тим більше про здоров'я дитини, – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не зведення вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку» [1].

У даній статті надана здоров'язберігаюча діяльність школи, її структура, результат і перспектива розвитку. Ця робота представлена у вигляді чотирьох основних напрямів роботи: корекційно-освітнього, фізкультурно-оздоровчого, спортивно-досугового, медико-профілактичного. Потребує уточнення поняття термінів «корекційної» і «розвиваючої роботи». За корекційною роботою закріплюється сенс «виправлення» відхилень, а за розвиваючою – сенс розкриття потенційних можливостей дитини. «У корекційній роботі прагнуть до певного психічного еталону, а в розвиваючої – орієнтуються на середньовікові норми розвитку, в яких дитина може піднятися на оптимальний для нього рівень розвитку» [2, с. 19]. Удосконалення оздоровчої бази, створення оптимальних умов для здоров'язбереження учнів з особливими потребами, комплексний підхід усіх фахівців сприяє збереженню, підтримці, і збагаченню здоров'я дітей. При цьому необхідно створення нових і розвиток раніше використовуваних методів і прийомів. Медико-профілактичні технології – це медичний огляд дітей у вересні, консультації фахівців, складання «Листка здоров'я» кожного класу, де відображені діагнози дітей, які діляться на три групи: основну, підготовчу, спеціальну, організація моніторингу здоров'я учнів, організація і контроль харчування дітей, профілактичних заходів (протигриозна вакцинація), протиепідемічні заходи (з використанням бактерицидної лампи, деззасобів), створення здоров'язберігаючого середовища. Режим роботи школи відповідає нормам, санітарно-епідеміологічним правилам і нормативам.

Завдання медико-психолого-педагогічної комісії школи виявити рівень і особливості розвитку дитини, її пізнавальної діяльності (мовлення, пам'яті, уваги, працездатності), вивчити емоційно-вольовий і особистісний розвиток, виявити резервні можливості учня, розробити рекомендації вчителям і вихователям для забезпечення диференційованого підходу в процесі корекційного навчання і виховання (складання плану індивідуальної корекційної роботи), профілактика фізичних і емоційних перевантажень і зривів. Спеціальна корекційна оздоровча робота ведеться фахівцями: лікарем-педіатром, медсестрами, учителем ЛФК, ритміки, логопедами, психологом, вчителями фізичної культури, а також учителями, вихователями.

«Фізкультурно-оздоровчі технології спрямовані на фізичний розвиток і зміцнення здоров'я: розвиток фізичних якостей, рухової активності, загартовування, дихальна гімнастика, масаж і самомасаж, профілактика плоскостопості і формування правильної постави, оздоровчі процедури на тренажерах, виховання звички до повсякденної фізичної активності і турботи про здоров'я» [3, с. 7]. У цьому навчальному році були введені варіативні модулі: «Гімнастика», «Настільний теніс», ведуться заняття гуртків

«Терпсихора» і «Теніс». В системі проводяться спортивно-оздоровчі, музично-танцювальні зміни, зміни психологічної корекції, що включають рухливі ігри, музично-релаксаційні розвантаження, ритмічно-комунікативно-дієві вправи оздоровчого впливу на біологічно-активні точки опори, степ-аеробіка, стретчинг, гімнастично-оздоровчі вправи, різноманітні ігри на перервах. «Рішення більшості наших проблем зі здоров'ям сьогодні залежить не від лікарів, технічного прогресу або якості медичного обслуговування. Наше здоров'я визначається переважно стилем життя, фізіологічною спадковістю і фізичним оточенням» [4, с. 17].

Корекційно-освітні технології здійснюються в процесі роботи навчально-виховного сектора. В корекційну спрямованість всіх навчальних предметів входять завдання активізації пізнавальної діяльності, формування навчальної мотивації, формування умінь і навичок, розвиток усного та писемного мовлення, навичок самоконтролю і самооцінки. Перебування дитини в комфортному психологічному кліматі в класах, наповнюваністю до 12 осіб, сприяє дотриманню диференційованого та індивідуального підходу до кожної дитини. Застосування антистресової гімнастики, арттехнологій, музикотерапії, казкотерапії допомагають дітям самостійно і ефективно вирішувати завдання здоров'язбереження.

Л.С. Виготський стверджував: «Аномальна дитина, як і нормальна, проходить ті ж етапи розвитку, тільки на дефектній основі» [5, с. 65]. 40% учнів школи мають статус дитини-інваліда, план індивідуальної роботи з такими дітьми складається з урахуванням програми реабілітації. Особистісно-орієнтоване навчання, застосування технологій внутрикласної диференціації (по М. С. Певзнер), інтегроване навчання, застосування інформаційних технологій і технологій колективних творчих справ (комунікативні ігри, тижні здоров'я, робота агітбригад старшокласників) дозволяє захопити кожного в процес здоров'язбереження. «Створення умов для відчуття дітьми радості від процесу навчання, виховання культури здоров'я, мотивування на здоровий спосіб життя в гармонії з собою і оточуючими забезпечує фізичне і психічне благополуччя дитини» [6, с. 78]. Результат діяльності педагогічного колективу - це стабільна успішність учнів, підвищення пізнавальної активності, навчальної мотивації, аналіз життєдіяльності випускників (продовжують навчання, працевлаштовуються), позитивна динаміка в корекційній роботі, зменшення числа різних захворювань. Цілеспрямована робота дозволила створити «Банк методичних матеріалів» для педагогів, рекомендації для батьків, пам'ятки для учнів. У банк методичних матеріалів увійшли презентаційні матеріали для проведення уроків здоров'я, розробки уроків здоров'я за темами «Профілактика туберкульозу», «Як зміцнити імунітет», «Зламай сигарету, поки вона не зламала тебе». Рекомендації для батьків присвячені багатьом актуальним темам: «Раціональне харчування – важливий фактор здоров'я учнів», «Ці очі навпроти». Пам'ятки для учнів висвітлюють різні питання шкільного життя: «Способи зняття емоційної напруги», «Конструктивні способи вирішення проблем». Інформація з проблем збереження здоров'я, організації та ведення здорового способу життя висвітлюються на стенді «Куточок здоров'я», та на сайті школи. Колектив нашого освітнього закладу розуміє всю важливість завдань щодо збереження та зміцнення здоров'я учнів. Надалі напрямки роботи школи в навчально-виховної, корекційно-розвиваючої, реабілітаційної роботи плануються в: розширенні трудових профілів, вдосконаленні матеріально-технічної бази, піднятті іміджу школи через вдосконалення

роботи з освітніми установами, закладами соціального призначення, батьками, оновленні ресурсів сайту школи, а також – підвищення професійної компетентності, педагогічної майстерності, участь в курсовій підготовці, самоосвіті, в різних методичні формах, участь в професійних конкурсах.

Література:

1. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 1. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 55-206.
2. Екжанова Е. А., Методика педагогического обследования ребенка младшего дошкольного возраста с умственной недостаточностью / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Дефектология. – 2007. – № 6. – С. 49-59.
3. Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре: учебник / авторы-составители О. Э. Евсеева, С.П. Евсеев; под ред. С. П. Евсеева. – М. : Советский спорт, 2013. – 388 с.
4. Дейль Г. Болезнь легче предупредить / Ганс Дейль, Эйлин Ладдингтон. – К.: АМАУ, 2015. – 64 с.
5. Выготский Л. С. Основы дефектологии: учебники для вузов. Специальная литература / Л. С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
6. Бабенкова Е. А. Настольная книга здоровьесбережения. Новые стандарты / Е. А. Бабенкова – М.: Школа здоровья, 2013. – 192 с.

УДК 373.5.091.313..376-056.36

І. І. Матвійчук

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РОБОЧОГО ЗОШИТА У НАВЧАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

На сучасному етапі модернізації та реформування спеціальної освіти перед педагогами постає важливе завдання, що полягає в оптимізації, матеріально-технічному та практичному забезпеченні навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями (далі – учні з ІП). Останнє завдання є чи не найважливішим для дітей з ІП, оскільки засвоєння ними теоретичних знань, ще не гарантує їх перетворення у навички. Тому виконання будь-якої практичної діяльності на уроках має спиратися на використання наочних і практичних посібників.

У загальній педагогіці проблему використання наочних засобів навчання досліджували: В.Євтух, І.Зязюн, І.Підласий та ін., у корекційній педагогіці - Г.Блеч, В.Бондарь, В.Липа, С.Миронова, В.Синьов, С.Трикоз та ін.

Метою статті є теоретичний аналіз та обґрунтування значущості використання робочого зошита у процесі навчання учнів з ІП географії.

Згідно класифікації засобів навчання з географії С.Коберніком, робочий зошит відноситься до опису і зображення географічних об'єктів і явищ за допомогою символів – вербальних посібників [3].

Л.Одинченко оцінює робочий зошит з географії для дітей з ІП більш широко. По-перше, це добре видрукований навчальний посібник, в якому можна працювати: писати, малювати, підкреслювати, користуватися готовими схемами, таблицями, картосхемами, контурними картами. Для цього поруч з навчальним текстом і запитаннями відводиться

місце для написання учнями відповідей. По-друге, в такому навчальному посібнику підібрана система ілюстрацій, запитань і завдань до відповідного змісту. По-третє, запитання і завдання повинні передбачати формування не лише предметних, а й міжпредметних знань і умінь [2].

Окремі вчені називають робочий зошит з навчального предмета вагомим засобом навчання. Зокрема, Л.Одинченко виділяє його дидактичні ролі:

- систематизуюча (чітка послідовність викладення питань та завдань у систематизованій формі);

- функція самоосвіти (формування у школярів бажання та вміння самостійно здобувати знання, стимуляція в них навчально-пізнавальної мотивації та потреби в пізнанні);

- координуюча (забезпечення ефективного функціонального використання усіх засобів навчання, а також засвоєння додаткових відомостей, які учні отримують з позаурочних засобів масової інформації, що мають цінність для даного предмету);

- інтегруюча (надання допомоги у засвоєнні як єдиного цілого знань, набутих з інших джерел, а також у процесі різних видів діяльності);

- розвивально-виховна (розвиток сили волі, пам'яті, мислення, самостійності, широти кругозору, здібності до творчості) [2].

В сучасних умовах робочий зошит учня та контурна карта є одним із головних елементів унаочнення і в подальшому джерелом географічних знань учнів в процесі вивчення географії. Вони вже давно стали невід'ємним атрибутом навчання географії. Роботи з контурними картами становили і становлять значну частину передбачених програмою практичних робіт. Контурні карти і робочі зошити використовують під час вивчення нового матеріалу, його закріплення, у процесі застосування набутих знань, для контролю одержаних знань, з ним працюють на уроках і вдома.

Проте робота з контурною картою в для дітей з ІП становить неабиякі труднощі. Це обумовлено порушенням в учнів розумових операцій, просторових зв'язків, бідністю уяви тощо. Наявні проблеми матеріально-технічного забезпечення: не завжди кожен учень має окрему контурну карту та навчальний атлас. Тому ці турботи перекладаються на педагога: він підшуковує альтернативу контурним картам (або зовсім їх не використовувати на уроках, або ж власним коштом вирішувати цю проблему).

З огляду на це, гарною альтернативою є розробка для учнів друкованого робочого зошита. Наведемо опис апробованого нами у практиці робочого зошита з географії для учнів 9-го класу з ІП.

У розробленому робочому зошиті вміщено поурочний матеріал до кожної теми відповідно до чинної програми з географії для учнів з ІП та розробленого календарного плану. Зошит містить завдання трьох рівнів складності для реалізації диференційованого підходу в навчанні з урахуванням можливостей учнів. Для першого рівня передбачені завдання репродуктивного характеру: учень відтворює знання, які є у змісті конкретної теми уроку (*Наприклад, дати відповіді на запитання, дати визначення понять тощо*). Для другого рівня розроблені завдання, які вимагають аналізу змісту підручника чи навчального атласу (*Наприклад, заповнити таблицю, скласти схему, розв'язати ребус тощо*). Для третього рівня пропонуються вправи пізнавально-пошукового

характеру(наприклад, надати порівняльну характеристику об'єктів, виконати практичну роботу та ін.)

Також у зошиті розроблені практичні роботи з інструкцією до їх виконання; вміщені контурні та навчальні карти; схеми; таблиці. Відведено місце для рубрики «Це цікаво», з допомогою якої діти можуть розширити свої знання з певної теми. Є колонка із домашнім завданням, де чітко та конкретно пояснюється, що учні мають виконати на самопідготовці. Для більшої яскравості та заохочення учнів до навчання вміщені ілюстрації до кожної теми.

Така структура робочого зошита дозволить вчителю максимально успішно здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до учнів. Зошит дасть змогу залежно від пізнавального розвитку учнів виконувати доступні їм завдання; систематизувати їх знання та швидко пригадати пройдений матеріал на уроках та самопідготовці; допоможе вчителю уникнути зайвої «писанини» в звичайних зошитах; прищеплюватиме учням навички самостійності, відповідальності.

Завдання із друкованого робочого зошита можна використовувати і при плануванні самостійних робіт. Будь-яке завдання можна включити й у перевірку засвоєння учнями пройденого матеріалу. Звичайно, без належної організації та правил виконання учні не впораються самостійно, тому вчителю на перших етапах потрібно буде надавати розширену інструкцію, поступово зменшуючи допомогу для стимуляції самостійності учнів, розвиваючи у них ініціативність і свідомість.

Отже, використання робочого зошита в навчанні школярів з інтелектуальними порушеннями є доцільним для розв'язання як дидактичної, так і корекційно-розвиткової мети.

Дослідження не висвітлює повноту проблеми використання робочого зошита у навчанні дітей з ІП. Подальшою перспективою наукових пошуків є глибокий теоретичний аналіз та практична апробація друкованого робочого зошита з географії у навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями.

Література:

1. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 312 с.
2. Одинченко Л. К. Робочий зошит як компонент навчально-методичного комплексу вивчення географії у допоміжній школі [Електронний ресурс] / Л. К. Одинченко. – Режим доступу до ресурсу: irbis-nbuv.gov.ua/znpkr_sp_2012_21__29.pdf.
3. Самойленко В. М. Дидактика географії: монографія / В. М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, І. О. Діброва. – К.: Ніка-Центр, 2013. – 570 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено особливості фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: фонетико-фонематична сторона мовлення, загальний недорозвиток мовлення, мовлення.

Проблема подолання загального недорозвинення мовлення у дітей належить до числа найбільш актуальних для сучасної логопедії. Аналіз наукової літератури по проблемам мовної патології показує, що число дітей зі складною структурою дефекту мовлення в останні роки збільшилось. Підвищення відсотка мовленнєвих порушень є результатом таких несприятливих факторів, як забруднення екології, дестабілізація в соціальному середовищі, зростання відсотка родових травм і післяпологових ускладнень, збільшення кількості захворювань і патологій, які впливають на здоров'я та психічний розвиток дитини [2].

Крім того, під впливом вулиці, занедбаності з боку дорослих, напливу часто безглуздої і безграмотної інформації з телебачення і нових сторінок журналів, у дітей спостерігається бідність словникового запасу, аграматичність мови, що в свою чергу негативно позначається на навчанні в школі. Звідси величезна відповідальність і важливість роботи педагогів, які займаються виявленням дітей групи ризику розвитку такої мовної патології, як загальний недорозвиток мовлення. Патогенез загального недорозвитку мовлення різноманітний і недостатньо вивчений. Крім того, загальне недорозвинення мовлення може спостерігатися у дітей з різними особливостями їх психічного розвитку, як-то: психофізичний інфантилізм, затримка темпу психічного розвитку, психічна виснаженість різного ґенезу [3].

Загальне недорозвинення мовлення у дітей з нормальним слухом та збереженим інтелектом представляє собою специфічний прояв мовної аномалії, при якій порушено чи відстає від норми формування основних компонентів мовної системи: лексики, граматики, фонетики. При цьому типовими є відхилення в смисловій та вимовній сторонах мовлення.

Неповноцінна мовленнєва діяльність негативно впливає на всі сфери особистості дитини: утруднюється розвиток його пізнавальної діяльності, знижується продуктивність запам'ятовування, порушується логічна і смислова пам'ять, діти з утрудненням опановують розумовими операціями порушуються всі форми спілкування і міжособистісної взаємодії істотно гальмується розвиток ігрової діяльності що має, як і в нормі, провідне значення в плані загального психічного розвитку [5].

Мовлення – функціонування мови, продукт мовленнєвої діяльності у процесі якої використовуються одиниці, категорії, форми та норми мови; послідовність мовних знаків, що організуються відповідно до потреб інформації, яка висловлюється. Мовлення виникає і розвивається під впливом потреб у спілкуванні та слугує цілям суспільного об'єднання людей. Проблема мовленнєвого недорозвитку у дітей ґрунтовно розроблялась

і висвітлювалась у вітчизняній і зарубіжній літературі багатьма науковцями починаючи ще з 50-60-х років ХХ століття (Р. Левіна, 1951, 1959, 1968; В. Орфінська, 1959, 1963, 1967; В. Воробйова, 1973; Б. Гріншпун, 1975; Л. Спірова, 1980; Є. Соботович, 1981, 1995, 1998; Л. Єфіменкова, 1981; К. Мастюкова, 1972, 1981, 1999; Г. Каше, 1962, 1985; Г. Чиркіна, Т. Філічева, 1985, 1986, Л. Трофименко, 2005, М. Шевченко, 1999, В. Тарасун та ін.) [5].

Порушення мовленнєвого розвитку спостерігаються у дітей як з нормальним психофізичним розвитком, так й з різними психофізичними вадами. Негативний вплив на розвиток їх мовлення мають ураження кіркових гностичних та моторних зон, зорової, слухової функцій, інтелектуальні порушення, несприятливі умови життя і виховання дітей. Порушуються різні компоненти мовленнєвої діяльності: звуковимовна сторона, фонематичні процеси, лексична і граматична будова. Первинна патологія мовлення дітей з Загальним недорозвитком мовлення гальмує формування потенційно збережених розумових здібностей, перешкоджаючи нормальному функціонуванню інтелекту. Проте у міру формування словесного мовлення й усунення власне мовленнєвих труднощів їх інтелектуальний розвиток наближається до норми [1].

Усі порушення мовлення можна розглядати за двома класифікаціями: психолого-педагогічною та клініко-педагогічною. За психолого-педагогічною класифікацією, що була запропонована Р. Левіною у 1968 році виділяють порушення засобів мовлення та порушення їх застосування у спілкуванні. До порушень засобів спілкування відносять фонетичний недорозвиток, фонетико-фонематичний недорозвиток та загальний недорозвиток мовлення, а до порушень застосування засобів спілкування відносять заїкання. Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) включає в себе тяжкі порушення, такі як моторна та сенсорна алалія, складні форми ринолалії та дизартрії. При ЗНМ порушуються всі компоненти мовлення: фонематичні процеси, звуковимова, словниковий запас, граматична будова та зв'язне мовлення. Отже, загальний недорозвиток мовлення – це різні численні мовленнєві розлади, при яких у дітей порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до її звукової та смислової сторони, при нормальному слухові та інтелекті [2].

У процесі навчання й виховання дітей з мовленнєвими розладами у спеціальних дитячих садках і логопедичних групах при масових дитячих садках вирішують ті самі завдання, що визначені програмами масових дитячих садків в галузі фізичного, розумового, естетичного і морального розвитку дітей. Основні завдання корекційного навчання передбачають корекцію провідного дефекту, розвиток усіх сторін мовлення та підготовку дітей до навчання в школі. Цю роботу регламентують загальноосвітні програми виховання та навчання дітей дошкільного віку, а також спеціальні програми корекційного навчання для дітей. Після закінчення підготовчої групи дитячого садка діти з мовленнєвими розладами продовжують навчатися або в масових, або у спеціальних школах для дітей з важкими розладами мовлення. Останні працюють за програмами масових шкіл з подовженням термінів навчання.

Проте, як відомо, діти навіть з нерізно вираженими порушеннями мовлення, що вступають до масових шкіл, становлять основний контингент невстигаючих учнів (передусім з предметів мовного циклу) [4].

Мовленнєві дефекти порушують можливість вільного спілкування дитини з іншими людьми. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності зазвичай викликає негативні

емоціональні стани: почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання. Усе це ставить під загрозу соціальну значимість особистості і сприяє формуванню своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей, що вимагає проведення спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію і реадаптацію дитини.

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

Література:

1. Волкова Л. С. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 1999. – 680 с.
2. Волосовец Т. В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 212 с.
3. Лалаева Р.И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Серебрякова Н.В. – Ростов-на-Дону: Феникс, СПб. Союз, 2004. – 156 с.
4. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
5. Фомичёва М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: Учеб. пособие / М. Ф. Фомичёва – М.: Просвещение, 1989. – 239с.

УДК 371.1: 37.013

С. П. Миронова

ПРАКТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Інклюзивна освіта передбачає психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами (далі – дитини з ООП) командою фахівців. На вагомості взаємодії всіх суб'єктів інклюзії наголошують і нормативно-правові акти (Накази та листи МОН, розпорядження Кабміну стосовно організації інклюзивного навчання тощо), і теоретичні та практичні дослідження означеної проблеми (В.Бондар, І.Демченко, А.Колупаєва, І.Кузава, І.Луценко, М.Матвєєва, С.Миронова, В.Синьов, О.Смотров, Д.Шульженко та ін.). Практикою інклюзивної освіти доведено, що ефективність психолого-педагогічного супроводу, рівень освіти і соціалізації дитини з ООП на пряму залежить від командної взаємодії фахівців.

Актуальність проблеми і обумовила **мету** нашого дослідження: визначити шляхи формування партнерської взаємодії членів команди супроводу в закладі з інклюзивним навчанням.

Команда психолого-педагогічного супроводу інклюзивної освіти – це група фахівців та батьків дитини, об'єднаних спільною метою, виконанням завдань і загальним

підходом, для реалізації яких група підтримує всередині команди взаємну відповідальність[1].

Нами було досліджено, які проблеми у взаємодії членів команди найчастіше зустрічаються на разі в закладах, де надається інклюзивна освіта. Результати практичних спостережень, опитувань фахівців і батьків засвідчили, що в закладах дошкільної освіти з інклюзивним вихованням, групами компенсуючого типу проблем у взаємодії майже не виникає, хіба що окремі, обумовлені особистісними якостями деяких членів команди. У закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням вони ж часто є досить гострими. Опишемо виявлені проблеми.

Проблеми командної взаємодії

1. Неточний розподіл ролей між членами команди. Попри те, що посадові обов'язки фахівців психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзії досить чітко прописані в нормативній базі, в закладах освіти все ж виникають питання.

2. Перекладання обов'язків на інших членів. Наприклад, вчителі старших класів часто делегують свої функції асистенту або корекційному педагогу. Практика свідчить, що переважно це виникає у навчанні дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями, при виразних розладах емоційно-вольової сфери.

3. Недосконалість лідерства в команді. Дії членів групи часто є неузгодженими або й конфліктними, через наявну проблему лідерства, зокрема, вчителі не готові підпорядковувати свою діяльність корекційно-розвитковим цілям освіти дітей з ООП (особливо виразним це є в старших класах); не узгоджується планування між вчителями, корекційними педагогами, психологом. Часто заступник директора є некомпетентним щодо керівництва командою. Іноді діями всіх членів команди керують батьки.

4. Відсутність гнучкості у спілкуванні, невміння вислухати думку колег і прийняти спільне рішення. Такої проблеми в навчанні дітей в спеціальних школах не виникало, оскільки там діяли шкільні ПМПК, консиліуми. В закладах загальної середньої освіти ще не сформоване розуміння того, що ефективність навчання дитини з ООП, її соціалізації напряду залежить від колективного впливу членів команди. Непоодинокі випадки, коли рішення приймаються не на користь дитини.

5. Неприймання батьків дитини як рівноправних учасників процесу супроводу. Часто батьків запрошують на спілкування лише тоді, коли необхідно підписати ІПР. Особливо педагоги уникають спілкування з активними батьками, не завжди приймаючи їхню позицію; часто використовують менторство й зверхню позицію до несміливих родин.

6. Нерозуміння членами родини своєї ролі в інклюзивному навчанні дитини. Окремі батьки наполегливо вимагають інклюзивного навчання для дитини, не вникаючи в його сутність. Вони повністю перекладають свої обов'язки на вчителів. Особливо це стосується батьків тих дітей, які були на індивідуальному навчанні чи в спеціальному закладі. Батьки часто плутають поняття «соціалізація» і «освіта».

7. Неузгодженість термінології між педагогами, психологами, медиками, батьками. Проблеми змішування понять, називання одного й того ж явища неоднаковими термінами в різних галузях є доволі гострою. Також ця неузгодженість обумовлена і запозиченням термінів із закордонних джерел. Це ускладнює взаєморозуміння в роботі.

8. Мовчазний супротив учителів щодо виконання методичних рекомендацій корекційних педагогів, логопедів, психологів. Вчителі не до кінця усвідомлюють свою роль

у корекційно-розвитковій роботі, тому часто не використовують у роботі методичних рекомендації інших фахівців.

9. Нерозуміння усіма учасниками принципу партнерської взаємодії. В команді супроводу немає об'єктів впливу, є лише партнери, об'єднані спільною метою і завданнями роботи щодо дитини з ООП. Проте не всі учасники команди, це розуміють, через що виникає недовіра один до одного.

10. Неврахування впливу інших учнів класу на дитину. Учні класу розглядаються як соціальне середовище, проте доволі часто вони досить суттєво впливають на навчальну мотивацію та успішність дитини з ООП, її поведінку, особистісні якості.

Аналіз теорії інклюзивної освіти, виявлених проблем дозволяє виділити **умови, від яких залежить ефективність** роботи команди:

➤ **Вміння працювати в команді.** В умовах школи, де всі працівники є рівними досить важко правильно визначити лідерство в команді супроводу, тим більше, що воно не є сталим. Вагомим є правильний розподіл ролей в команді, дій кожного її члена, включаючи батьків. Важливо навчитись підпорядковувати та узгоджувати свою діяльність з діяльністю колег, батьків, потребами й можливостями самої дитини. Від цього вміння залежить правильне планування роботи з дитиною, визначення режиму її занять, дозвілля тощо.

➤ **Вміння вести діалог.** Не менш значущим є вміння правильно говорити з колегами, батьками; доносити їм свою думку та вислуховувати їхню. Тут важливим є як вміння вести діалог, переконувати, так і розуміти позицію інших.

➤ **Використання зворотного зв'язку від інших колег та батьків дитини.** Члени команди повинні взаємоінформувати один одного про досягнення та труднощі дитини, її сімейну та шкільну ситуацію розвитку.

➤ **Узгодження міждисциплінарного понятійного апарату.** Для того, щоб спеціалісти розуміли одне одного, не плутались в термінології, вони мають узгодити понятійно-категоріальний апарат як для спільної роботи, так і для спілкування з батьками дитини. Це допоможе уникати помилок, неузгодженості дій.

➤ **Створення позитивного соціального середовища.** Всі члени команди мають працювати над залученням всіх учнів інклюзивного класу/групи до колективної взаємодії; формуванням позитивної соціальної перцепції дітей з ООП; подоланням негативних суспільних стереотипів щодо осіб з ООП.

Пропонуємо шляхи і методи формування партнерської взаємодії в інклюзивному закладі, спрямовані на вироблення практичних професійних вмінь у членів команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

Шляхи формування партнерської взаємодії:

• **Методична робота фахівців:** оволодіння знаннями про командний підхід до розв'язання виробничих завдань; оволодіння навичками колективної взаємодії; оволодіння вміннями узгодження своєї діяльності з діяльністю інших колег та батьками дітей;

• **Діяльність шкільного консилиуму:** розподіл обов'язків; координація та об'єднання зусиль всіх членів команди психолого-педагогічного супроводу; комплексне вивчення дитини; обговорення проблемних ситуацій; вироблення спільної термінології;

• **Робочі засідання членів команди:** розробка індивідуальних документів для учня; добір методів навчання, наочності; виконання окремих професійних завдань;

• **Самоосвіта, стажування, курси підвищення кваліфікації педагогів:** удосконалення компетентності щодо роботи в команді;

• **Консультавання, лекторії, тренінги для батьків:** надання батькам кваліфікованої допомоги у вихованні та розвитку дитини; формування готовності співпрацювати з закладом;

• **Спільне проведення дозвілля:** формування згуртованості між різними фахівцями, батьками дитини.

Методи формування командної взаємодії: тренінги; консультавання; коучинг; дискусії; ділові ігри; вивчення літературних джерел; робота в парах і групах; новітні технології групової взаємодії. Наголосимо, що використання цих методів має ґрунтуватись на практичному підході до формування командної взаємодії.

На разі МОН винесло на обговорення проект «Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти». Запровадження цього документу, безумовно сприятиме налагодженню командної взаємодії. Вважаємо, що апробація Положення і є перспективним напрямком дослідження проблеми.

Література:

1. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник / [кол. авторів; за заг. ред. С.П.Миронової]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 236 с.

2. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах // Урядовий кур'єр. – 20.08.2011. – № 153. – С. 3.

УДК 159.922.72: 159.922.762:616.899

О. М. Моцьо, В. В. Ляшко

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлено особливості основних пізнавальних процесів у розумово відсталих школярів.

Ключові слова: розумово відсталі діти, пізнавальні психічні процеси, увага, пам'ять, мислення.

У становленні фахівця в галузі корекційної освіти величезну роль відіграє оволодіння знаннями зі спеціальної психології. Адже педагогічна діяльність, спрямована на навчання, виховання і розвиток дитини, може принести бажаний результат лише за умови, що суб'єкт цієї діяльності досконало знає психічні особливості її об'єкта — як дитина сприймає, розуміє і запам'ятовує інформацію, які в неї інтереси й система ставлень, стан розумової і фізичної працездатності, довільної регуляції своїх дій та поведінки, в яких сферах найбільше можуть проявитися і розвиватися її здібності, наскільки сформована критичність, самосвідомість, самостійність тощо, які психічні стани і риси характеру переважають в її діяльності та поведінці.

Питання, пов'язані з вивченням розумової відсталості, відносяться до числа найбільш важливих в дефектології. Займаються ними не тільки олігофренопедагоги, а й фахівці суміжних наук: психологи, невропатологи, психіатри, ембріологи, генетики.

Дослідженню проблеми розумової відсталості і розвитку основних пізнавальних процесів свої праці присвятили такі вчені, як Л.В. Занков, А.І.Ліпкіна, Є.М.Кудрявцева, І.М.Соловйов, Ж.І.Шиф, М.С.Певзнер, С.Д.Забрамна, С.Я.Рубінштейн, В.М.Синьов, Т.І.Кузьміна, Д.Н.Ісаєв та багато інших авторів.

Увага до проблем розумової відсталості викликана тим, що кількість людей з цим видом аномалій не зменшується. Про це свідчать статистичні дані по всіх країнах світу. Ця обставина робить первинним питання про створення умов для максимальної корекції порушень розвитку дітей.

Для того, щоб уникнути вторинних і третинних порушень в розвитку розумово відсталої дитини, щоб весь педагогічний процес був більш ефективним, необхідне правильне розуміння розумової відсталості, особливостей пізнавальних процесів дітей з порушеннями інтелекту. Тому вивчення даної теми є вкрай актуальною в наш час.

Одним із основних психічних процесів є увага. Помилки в зв'язку з відсутністю уваги до об'єкта діяльності відрізняються від помилок через нерозуміння, незнання, невміння. При нерозумінні, незнанні і невмінні помилки носять стабільний характер. При неувважності ці помилки відбуваються тільки в якісь відрізки часу, тобто в моменти відсутності необхідного зосередження на об'єкті діяльності [3].

Рівень розвитку уваги в учнів допоміжної школи дуже низький. Розумово відсталі діти дивляться на об'єкти або їх зображення, не помічаючи при цьому властивих їм істотних елементів [4].

Найбільш порушеною у розумово відсталих вважається довільна цілеспрямована увага. Це пов'язано з тим, що такі діти при виникненні труднощів не намагаються їх долати. Вони, як правило, в цьому випадку кидають роботу. Слабкість довільної уваги проявляється і в тому, що в процесі навчання відзначається часта зміна об'єктів уваги, неможливість зосередитися на якомусь одному об'єкті або одному виді діяльності [1].

Проблемам пам'яті розумово відсталих учнів присвячено чимало досліджень. Як показали дослідження, розумово відсталі діти засвоюють все нове дуже повільно, лише після багатьох повторень, швидко забувають сприйняте і, головне, не вміють вчасно скористатися набутими знаннями і вміннями на практиці.

Повільність і неміцність процесу запам'ятовування проявляються перш за все в тому, що програму чотирьох класів загальноосвітньої школи розумово відсталі діти засвоюють за 7 - 8 років навчання [2]. Без багаторазових повторень навчального матеріалу розумово відсталі діти дуже швидко його забувають, так як придбані ними умовні зв'язки згасають значно швидше, ніж у дітей з нормою інтелекту.

Характерною особливістю всіх розумово відсталих дітей є невміння цілеспрямовано заучувати і пригадувати. Коли розумово відсталим дітям читають вголос розповідь, вони прагнуть запам'ятати окремі фрази, але не вникають в його зміст [1].

Дослідження проведені Г.М.Дульневим, Б.І.Пінським показали, що навмисне запам'ятовування вдається їм не набагато краще, ніж ненавмисне. Намагаючись краще запам'ятати розповідь, розумово відсталі діти ще більше фіксують увагу на окремих словах і фразах і тому ще гірше уловлюють сенс того, що їм читають. Вони не вміють

доцільно направити свою увагу на те, щоб зрозуміти сюжет оповідання або його основну ідею [5].

Мислення – процес пізнавальної діяльності людини, що характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням зовнішнього світу і внутрішніх переживань. Основний недолік мислення розумово відсталих дітей – слабкість узагальнень – проявляється в процесі навчання в тому, що діти погано засвоюють правила і загальні поняття. Вони нерідко заучують правила напам'ять, але не розуміють їхнього змісту і не знають, до яких явищ ці правила можна застосувати [7].

Мисленню учнів допоміжних шкіл властиві і інші особливості. До них, зокрема, відноситься непослідовність мислення. Почавши правильно вирішувати завдання, вони нерідко «збиваються» з правильного шляху через випадкову помилку [6].

І.М.Соловйов, який досліджував мислення розумово відсталих дітей при вирішенні арифметичних завдань, виявив у них тенденцію до стереотипного мислення. Ця тенденція проявлялася в тому, що кожен нову задачу діти намагалися вирішувати за аналогією з попередніми [7].

Мисленню розумово відсталих дітей характерно бідність і фрагментарність уявлень. Це дуже добре описано М.М.Нудельманом. Він показує, як різноманітні об'єкти втрачають в уявленнях дітей все індивідуальне, оригінальне, уподібнюються один одному, стають схожими. Бідність наочних і слухових уявлень, вкрай обмежений ігровий досвід, недостатнє ознайомлення з предметними діями, а найголовніше – недоліки розвитку мовлення позбавляють дитину тієї необхідної бази, на основі якої має розвиватися мислення [7].

Яскраво проявляються специфічні риси мислення у розумово відсталих дітей в операціях порівняння. Не вміючи виділити головне в предметах і явищах, вони проводять порівняння по несуттєвим ознакам. При порівнянні більш успішно виділяють ознаки відмінності, ніж схожості [3].

Найбільшою мірою страждає така розумова операція, як узагальнення. У розумово відсталих дітей воно також засновано на виділенні несуттєвих другорядних властивостей об'єктів. При узагальненні такі діти спираються на зовнішні наочні властивості, функціональні або ситуативні ознаки [6].

Найбільш порушеним є словесно - логічне мислення, а найбільш збереженим – наочно - дійове. Причому, вирішуючи ту чи іншу задачу, вони вдаються переважно до методу проб і помилок, повторюючи проби в незміненому вигляді і, відповідно, отримуючи весь час один і той же невірний результат.

При вирішенні розумових завдань відзначається недостатність орієнтування, відсутність планування. Розумово відсталі діти зазвичай починають роботу, не дослухавши інструкції, не зрозумівши мети завдання, без внутрішнього плану дії, при слабкому самоконтролі. Мотивація мислення у них знижена [7].

Отже, аналіз наукової загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури виявив, що:

1. Увага розумово відсталих характеризується такими особливостями: недостатня стійкість; труднощі залучення і розподілу уваги; уповільненість переключення; неможливість її активної тривалої концентрації; низький обсяг уваги.

2. Характерними особливостями такого процесу як пам'ять є: переважання забування над зберіганням; переважання мимовільного відтворення; позбавлене послідовності пригадування навчального матеріалу; нездатність у процесі відтворення самостійно користуватися планом або якимось іншим матеріалом, який допомагає дотримуватися повноти, логіки і послідовності викладу; невміння цілеспрямовано заучувати і пригадувати.

3. Відмінними рисами мислення розумово відсталих дітей є: порушення всіх розумових операцій (в більшій мірі узагальнення і абстрагування); зниження активності розумових процесів; найбільш збережений вид мислення - наочно-дієвий; неусвідомленість і хаотичність дій в процесі вирішення; некритичність мислення; нездатність самостійно оцінити свою роботу; слабка регулююча роль мислення; низька мотивація розумової діяльності. При вирішенні розумових завдань відзначається недостатність орієнтування, відсутність планування.

Література:

1. Баскакова И. Л. Внимание школьников-олигофренов: Учеб. пособие / И. Л. Баскакова. – М.: МГПИ, 1982. – 69 с.
2. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 189 с.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций/ Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 421 с.
4. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кобыльницкая. – М.: Издательство Московского университета, 1974. – 345 с.
5. Григонис А.В. Преднамеренное и непреднамеренное запоминание учащихся младших классов вспомогательной школы / А.В.Григонис // Дефектология. – 1969. – №6. – 104 с.
6. Крайг Р.Г. Психология развития / Р.Г.Крайг. – Спб.: Питер. – 2000. – 867с.
7. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л.Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 390 с.

УДК 373.3:331.101

О. М. Образцова, І. О. Литвиненко

ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ НА ЗАНЯТТЯХ ПРАЦІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

У статті розглядаються особливості інноваційних технологій у процесі навчання проектно-конструкторської діяльності дитини з особливими навчальними потребами при вивченні креативного рукоділля та аналізуються методи і засоби вдосконалення цієї діяльності.

Ключові слова: *креативність, інноваційна технологія, технологія модульно-розвивального навчання, проектно-конструкторська діяльність, казкові персонажі, проектування.*

У сучасному швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на

нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Питання потенційних можливостей особливих дітей, пристосування їх до життя, засвоєння ними елементарних соціально-побутових, трудових навичок, орієнтування на професію мають велике практичне значення.

Нині на Україні зроблені практичні кроки щодо впровадження інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта – процес включення дитини з особливими потребами в загальну освітню середу. Інклюзивна освіта відповідає соціальній моделі розуміння інвалідності та має на увазі гнучкість освітньої системи, можливістю підстроїти її під дитину, а не навпаки.

Інклюзія (от inclusion – включення) – процес реального включення людини с інвалідністю в активне суспільне життя. Інклюзія передбачає розробку та втілення рішень, які дозволяють кожній людині приймати активну рівноправну участь в суспільному житті.

Значний внесок у розробку методології і теорії поняття педагогічної технології зроблений сучасними педагогами: В.Безпалько, М.Кларінім, Б.Лихачовим, В.Монаховим, Г.Селевко та іншими. Проблему педагогічної інноватики розглядали такі вчені як О.Арламов, М.Бургін, В.Журавльов, В.Загвязинський, А.Ніколс, Н.Юсуфбекова та інші. Слово «інновація» має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу.

Так, В.Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [2, с.254].

Метою даної статті є окреслення основних традиційних та інноваційних педагогічних технологій проектно-конструкторської діяльності в роботі з дітьми з особливими потребами на заняттях з креативного рукоділля. Пропонуються методи і засоби вдосконалення цієї діяльності.

Досвід роботи підтверджує, що проектно-конструкторська діяльність в контексті інновацій має великі можливості для розвитку дитини, вирішує проблеми підготовки дітей до навчання та оволодіння системою доступних знань, умінь і навичок необхідних у повсякденному житті, а також в майбутній професії.

Проект («ргоесі» у перекладі з латинської означає «кинутий уперед задум») – це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум чи план на створення матеріального об'єкта, предмета, створення різноманітного теоретичного продукту. Проект неможливо створити та реалізувати без творчої діяльності [3, с.25].

Проект, також, усе частіше вживається в загальнонауковому значенні, оскільки в більш широкому його розумінні – це обґрунтоване конструювання системи параметрів майбутнього об'єкта, процесу чи явища в єдності зі шляхами його досягнення. Саме таке багатогранне тлумачення проекту відкриває широкі можливості для його використання в різних сферах наукових досліджень, виробництва і життєдіяльності людини.

Діяльність, під час якої обґрунтовується і розробляється проект, називається проектуванням. Проектування як творча, інноваційна діяльність, завжди націлене на

створення якісно нового продукту, що має суттєве значення або для людини, або для суспільства.

Процес проектування спрямований на одержання певного результату в заданий проміжок часу, і може бути реалізований за умов наявності певних ресурсів (матеріальних, людських, фінансових). Тому невід'ємною умовою виконання проекту є наявність у його структурі бюджету, який відповідає видам запланованих робіт, матеріалів, які будуть використовуватися, інструментів, термінів виконання.

Одним із провідних засобів вдосконалення проектно-конструкторської діяльності можуть бути уроки з креативного рукоділля. На заняттях з ручної праці при виготовленні ляльок та казкових персонажів з картону, поролону, тканини та інших матеріалів по методиці Гаврилушкіної О.П. слід враховувати індивідуальні та вікові особливості молодших школярів. Адже, кожен, хто вступає в життя, має набути необхідних знань і навичок, які в систематизованому вигляді отримує він у процесі навчання, закріплюючи й реалізуючи набуті знання й навички у своїй практичній діяльності. Лише тоді можливий саморозвиток особистості, її «саморух» [3, с.27].

У психологічній науці дослідження проблем креативності, творчого мислення та особливостей розв'язання творчих завдань представлені в роботах: Л.Б.Єрмолаєвої-Томіної, В.В.Клименка, Г.С.Костюка, С.Д.Максименка, О.М.Матюшкіна, В.О.Моляка, Я.О.Пономарьова, А.Е.Сімановського, Б.М.Теплова, О.К.Тіхомірова.

Технологія модульно-розвивального навчання можлива при наявності психодідактичних умов для розвитку природних здібностей учнів шляхом організації різноманітних форм пошуково-дослідницької учнівської діяльності та організації навчання не тільки для накопичення максимальних знань теоретичних положень з того чи іншого предмету. Ця технологія впливає на розвиток здібностей до всіх видів розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння, систематизація та ін.).

Нині на Україні зроблені практичні кроки щодо створення компонентів програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання (МРН), які ґрунтуються на поглибленому міждисциплінарному вивченні тенденцій розвитку освіти з впровадженням можливостей кожної особистості.

Програма з креативного рукоділля «Світ ляльки» адаптована до психофізичних індивідуальних можливостей молодших школярів. Вона поділена на окремі цикли-модулі. В них відображається добір тих видів робіт, які є найцікавішими й найдоступнішими для розуміння й сприйняття молодшими школярами. Особливої ваги в програмі набуває проектно-конструкторська діяльність [4, с.352].

Основними вимогами до проектно-конструкторської діяльності по методиці Гаврилушкіної О.П. є кількість і конфігурація розрізів. При підготовці наочного матеріалу вчитель трудового навчання повинен враховувати вікові та психофізіологічні можливості молодших школярів. Однак, якщо неживі об'єкти можуть мати довільні розчленування, то розрізи в зображеннях ляльки, тварин доцільно робити у відповідності зі своєрідністю побудови фігури людини і тіла тварин. Збільшення кількості частин також засновано на цих параметрах. Наприклад, якщо на самому початку зображення ляльки ділиться на 6 частин (голова, тулуб, руки і ноги), то поступово виникає наприклад, розподіл руки, ноги (виділяється кисть, стопа) і т.д.

На етапі наукового проектування важливо, щоб учитель міг мисленнєво описати процес роботи над цим змістом, використовуючи наявні теоретичні, методологічні і технологічні знання [6, 248]. Повне виконання вимог дає змогу вчителю оптимально вибирати дидактичні завдання, організаційні форми, інноваційні методи і прийоми розвивальної взаємодії учнів на кожному етапі навчального модуля.

При навчанні проектно-конструкторської діяльності корисно вводити спеціальні розвиваючі вправи, наприклад впізнавання цілого за фрагментами. Виконання малюнка (зображення цілісного предмета) ще до складання розрізної картинки. Такі завдання найкраще пропонувати дітям для індивідуального виконання. Проводять це таким чином: перед кожною дитиною вчитель трудового навчання розкладає в безладді частини картинки, не складаючи з них ціле. Фрагменти пред'являються в перевернутому вигляді, під різними кутами зору та ін. Задачі розпізнавання частин слід поступово ускладнювати [1, с.193].

Ефективність цього виду конструювання надзвичайно велика, так як сам матеріал, ситуація гри, введення елементів власної творчості у процес створення ляльки спонукають дитину до активних дій, які вдосконалюють орієнтування в просторі, закріплюють відповідний мовний матеріал.

Моделювання ляльки, казкового персонажу на завершальних етапах навчання може з самостійного заняття перетворюватися тільки в один з етапів заняття, в якому передбачені й інші види роботи наприклад перш ніж перейти до виготовлення ляльки з поролону діти спершу виконують її з картону по темі: «Лялька дідусь», «Лялька бабуся» з казочки «Курочка ряба». Діти вивчають частини тіла людини, співвідносять картинку з реальним зображенням, іграшками-ляльками з лялькового театру. Далі виконують завдання на розвиток сприйняття частин від цілого і навпаки, тобто розвивають процеси синтезу і аналізу мислення. При скріпленні частин тіла ляльки стиплером та роботі шилом діти закріплюють надбані навички і виконують практичні завдання з плоскими та об'ємними деталями ляльки. Крім того, цікаво проходять такі ігри де поєднуються дії і по наслідуванню, і за зразком, і по словесному вказівкою дорослого. У всіх випадках педагог повинен підходити до відбору змісту, видів роботи, наочного матеріалу дуже творчо [7, с.192].

На наступному етапі навчання проектно-конструкторської діяльності школярам пропонуються виконання завдань – за найпростішою схемою-плану. Використання схеми-плану можливо тільки тоді, коли діти досить впевнено будуть справлятися з накладанням одягу ляльки за зразком на фігуру, та «по шаговій» словесній інструкції, коли у них накопичиться образний досвід, а також досвід створення графічних моделей. Застосування схем пов'язане з виробленням у молодших школярів умінь використовувати новий вид предметних заступників, а саме таких, які мають лише віддалене подібність з реальним предметом або не мають його зовсім. Провідне значення в оволодінні знаковими заступниками набуває слово-назва, так як саме завдяки назві за певним символом закріплюється предметний зміст.

Важливо, щоб в ході оволодіння проектно-конструкторською діяльністю у школярів виникло прагнення до самостійності вибору практичних способів реалізації поставлених конструктивних завдань. Цьому вирішальною мірою сприяє правильне, продумане застосування різних методичних прийомів (від прямого показу на початкових етапах до

значної самостійності у старшому віці) [5, с.16]. В результаті у них не тільки формуються окремі конструктивні вміння та навички, виникають необхідні образи-уявлення, а й з'являється здатність застосовувати засвоєне при вирішенні як схожих, так і нових задач, відбувається оволодіння розумовими діями.

Своєчасне оволодіння проектно-конструкторською діяльністю виявляється надзвичайно важливим у плані створення готовності молодшого школяра до подальшого навчання у школі, так як саме в ході цієї діяльності формуються необхідні для майбутнього навчання передумови: сприйняття, вміння і бажання працювати, виконувати завдання відповідно до поставленої мети, доводити його до кінця, працювати поруч і разом з дорослими і однолітками, елементарно планувати майбутню роботу, розповідати про зміст виконаного і т. д.

Проектно-конструкторська діяльність на заняттях з трудового навчання вирішує одну із головних задач креативного рукоділля – розвиток вольової сфери, виконання робіт за інструкцією, розвиток творчої особистості, креативних здібностей. При цьому відбувається підготовка молодших школярів до участі у виробничій праці, соціальну адаптацію в умовах сучасного суспільства, а в подальшому при виборі майбутньої професії [6, с.252].

Інноваційна технологія виховання казкою модульно-розвивального навчання поєднана з проектно-конструкторською діяльністю дітей-ефективний засіб вдосконалення навчально-виховного процесу, профорієнтації. Досвід зарубіжних країн свідчить, що опора на національні традиції трудового виховання молоді є фактором економічного зростання держави, утвердження її у світовому співтоваристві [1, с.57].

Гра-казка, будучи провідним видом діяльності у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, займає важливе місце в їхньому житті. Це пов'язано з тим, що гра робить багатогранний вплив на психічний розвиток дитини. В казці-грі діти опановують нові знання, вміння і навички, вдосконалюють свою діалогічну мову. Тільки в грі освоюються правила людського спілкування. Вона дозволяє сформуванню моральні і вольові якості дитини.

Але зовсім по-іншому виглядає процес розвитку гри у дітей з інтелектуальною недостатністю. Причини цього: низький рівень пізнавальної активності, зниження терміну оволодіння руховими функціями, предметними діями, мовою, емоційним і ситуативно-діловим спілкуванням з дорослими. І незважаючи на це, розвиток дітей з порушенням інтелекту проходить ті ж стадії, що і розвиток дитини з нормою, тобто відбувається послідовна зміна провідного виду діяльності, що визначає перехід від однієї стадії до іншої.

Гра-казка може надавати позитивний вплив на розвиток всіх психічних процесів і функцій особистості в цілому лише в тому випадку, коли створюються особливі умови для розвитку дитини і вона включається в процес. Систематично здійснюється корекційно-виховна робота, елементом якої є цілеспрямоване формування ігрової діяльності.

Структурна простота змісту ігрової діяльності має особливе значення в процесі навчання дошкільників з інтелектуальною недостатністю. Структурування пропонованого матеріалу є необхідною умовою успішності його вирішення ними. У програмах навчання і виховання дітей дошкільників з інтелектуальною недостатністю враховані обмежені можливості дітей в оволодінні тими чи іншими знаннями та вміннями. У процесі формування ігрової діяльності особливе місце займає навчання дітей ігровими діями. Будь-яка дія, навіть найпростіше, складається з ряду операцій. Із-за порушення аналітико-

синтетичної діяльності дитина з інтелектуальною недостатністю самостійно цього зробити не може. Тому в процесі навчання будь-якої дії необхідно виділити кожну операцію в ланцюжку, привернути до неї увагу, фіксуючи її поглядом і співвідносити її зі словесним підкріпленням. Тільки багаторазове повторення такої процедури дозволить дитині зрозуміти зміст окремих операцій і згадати порядок їх виконання. Аналогічний підхід використовується і при формуванні ланцюжків ігрових дій (годування ляльки, умивання ляльки, вкладання спати і т.д.).

Таким чином, видно, яка велика проектно-конструкторська робота повинна бути проведена вчителем при підготовці до занять, створенні програмово-методичного забезпечення. Все це вимагає від них проходження наступних етапів проектно-діяльності (за В. Казміренком), а саме: емоційний: здійснення освітньої діяльності на основі паритетної співдіяльності, створення сприятливого емоційно-психологічного клімату, а відтак гуманізація взаємин; завдання проектувальника – розвиток особистості учня через взаємоповагу, взаємоприйняття, які спричиняють внутрішнє зростання, формують духовну індивідуальність; оцінюючий (полімотиваційний): виявлення мотивів діяльності, ціннісних орієнтацій учнів шляхом пізнання їхнього внутрішнього світу (спрямованість, характер, здібності); завдання вчителя-проектувальника – постановка навчально-виховних цілей, актуалізація позитивних мотивів і бажань та подальший їх позитивний культурний розвиток; когнітивний (мисленнєвий): створення сприятливих умов для пошукової, пізнавальної, регуляційної і духовної активності учнів; завдання вчителя-проектувальника – організація проблемно-діалогічного простору, передбачене осмислення та моделювання освітнього змісту; виконавчий (практичний): розуміння значення теоретичного у соціальному житті, освоєння вмінь і норм його практичного використання, систематизація світоглядних знань; завдання проектувальника – виявлення міжпредметних зв'язків, створення програми адаптивного переходу здобутих знань і норм у ментальний досвід життєтворчості учнів, а відтак спонукання їх до творчої рефлексії, самопізнання і самоствердження [3, с.23].

Разом із тим результат проекту, наприклад, у конструкторській діяльності, повинен бути обов'язково реалізованим у вигляді дослідного зразка, за допомогою якого уточнюються розрахунки, наведені в змісті проекту, конструктивно-технічні характеристики об'єкта проектування чи технічної системи.

Проектна діяльність пронизує сьогодні всі сфери функціонування традиційного промислового підприємства: у маркетингу – це проекти маркетингових досліджень, рекламних акцій, виведення на ринок нових продуктів, одержання нових ринків збуту; у дослідно-конструкторських підрозділах – це проекти нових продуктів, технологій; у виробництві – проекти серійного випуску нової продукції, технічного переозброєння, впровадження нових технологій; у торговельному бізнесі – проекти з масової реалізації продукції тощо.

Отже, інноваційна технологія проектно-конструкторської діяльності має передбачати функцію вчителя-проектувальника, оскільки саме проектна діяльність освітнього процесу дає змогу впроваджувати інноваційні технології, здійснювати цілеутворення і прогнозування навчально-виховних завдань, реально впливати на підвищення ефективності вдосконалення процесу навчання креативному рукоділлю.

Перспективи подальшого дослідження можуть містити теоретичний та практичний матеріал щодо вдосконалення, ефективності організації проектно-конструкторської діяльності у процесі навчання креативному рукоділлю молодших школярів.

Література:

1. Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальна система: соціально-психологічний аспект: Монографія / О. Є. Гуменюк. – К.: 2003. – 224 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав., 2004. – 352 с.
3. Єрмаков І. Г. Нова школа нової України на зламі століть / І. Г. Єрмаков // Постметодика. – 1996. – № 84. – С. 23-28.
4. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації / В. І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та психологія. – Вип. 15. – 2010. – С. 39–42.
5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
6. Про Концепцію державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами: рішення колегії Президії АПН України 23.06.09 № 7/5-7// Інформаційний збірник Міносвіти України. – 1999. – № 19. – С.12-27.
7. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід // Рідна шк. – 1997. – № 2. – С. 3-23.-(Спецвипуск).
8. Семенюк Т. В. Модульно-розвивальне навчання: науково-педагогічне проектування граф-схем навчальних курсів: Монографія / Т. В. Семенюк. – Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 2003. – 254 с.
9. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія / А. В. Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

В статье рассматриваются особенности инновационных технологий в процессе обучения проектно-конструкторской деятельности ребенка с особыми обучающими возможностями при изучении рукоделия и анализируются методы и средства этой деятельности.

Ключевые слова: *креативность, инновационная технология, технология модульно-развивающего обучения, проектно-конструкторская деятельность, сказочные персонажи, проектирование.*

The article discusses the features of innovative technologies in the learning process of the design of primary school children in the study of crafts and analyzed the methods and means that activity.

Keywords: *creativity, innovation, technology and developing training module, design activities, fairy-tale characters, design.*

УДК 376-056.262:81'0

М. Поліковські

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти однією із основних ключових компетентностей нової української школи є спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Це ж стосується й дітей зі зниженим зором.

Мова для осіб із зоровою депривацією, крім основних функцій (комунікативна, ідентифікаційна, експресивна, гносеологічна, естетична, культурологічна і т.д.), має також компенсаторне значення.

Так, дослідженнями в галузі тифлопедагогіки та тифлопсихології (Л.С. Виготський, М.І.Земцова, Н.С. Костючек, О.Г. Литвак, І.С. Моргуліс, Є.П.Синьова, Л.І. Солнцева та ін.) доведено, що мовлення є могутнім засобом компенсації порушень зору в дошкільному та шкільному віці. Свою компенсаторну роль мовлення здійснює в усіх видах психічної діяльності дітей з порушеннями зору: в процесі сприймання, коли слово його спрямовує та уточнює; у формуванні уявлень, образів уяви тощо.

Так, на значення розвитку мовлення в компенсації вторинних відхилень унаслідок порушення зору вказував Л.С.Виготський стверджуючи, що джерелом компенсації при порушеннях зору є не розвиток дотику чи слуху, а саме мовлення, тобто мовлення як засіб засвоєння соціального досвіду у процесі спілкування зі зрячими [1].

Компенсаторне значення мовлення в розвитку незрячих дітей було доведено експериментальними дослідженнями М.І. Земцової. Зокрема, автор вказує на те, що мовлення організує чуттєвий досвід даної категорії дітей, дозволяє спростити та оптимізувати процес порівняння й узагальнення ознак предметів та явищ навколишньої дійсності. Крім того, дає можливість відновити в пам'яті старі уявлення, на основі яких утворюються нові [2].

За Є.П.Синьовою, уточнення та корекція уявлень дітей з порушеннями зору є функцією мовлення спільно з мисленням [4, с. 261]. Разом з тим відсутність або порушення зору різко обмежує повноту, точність, диференційованість чуттєвого відображення навколишньої дійсності, що негативно впливає на інтелектуальний розвиток дитини.

Загальновідомо, що зміст мовлення обов'язково спирається на реальні відчуття, отримані людиною із зовнішнього світу шляхом сприймання. Відповідно порушення діяльності будь-якого із органів сприймання (зору, слуху, нюху тощо) негативно позначається на мовленнєвому розвитку особистості. Науковими дослідженнями (Л.С.Вавіна, Л.С. Волкова, З.Г. Єрмолович, Н.С. Костючек, С.В.Федоренко та ін.) доведено, що оволодіння мовленням дітьми з порушеннями зору відбувається за загальними закономірностями. Але разом з тим, в цьому процесі виникають певні своєрідності, обумовлені порушеннями зору, які полягають у зміні взаємодії аналізаторів, через що мовлення включається в дещо іншу систему зв'язків, ніж у дітей, які нормально бачать (М.І.Земцова, О.Г.Литвак, Л.І.Солнцева та ін.).

Дослідженнями Л.С. Волкової було доведено, що для дітей зі зниженим зором характерним є системний недорозвиток мовлення, різний за своєю структурою. Зокрема, нерозуміння лексичного значення слова, використання слів, засвоєних на суто вербальній основі, ехолалії, не вживання розгорнутих висловлювань через відсутність зорових уявлень.

Бідність словникового запасу та труднощі в складанні речень дітьми зі зниженим зором були відмічені Н.А. Криловою, Л.І. Плаксіною, Т.П.Свиридюк та ін. Відповідно недостатність словникового запасу, нерозуміння значення багатьох слів та обмежений запас уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності негативно впливає на складання розповідей дітьми з порушеннями зору. Так, даній категорії дітей важко будувати логічні послідовні розповіді, крім того їх розповіді інформативно бідні. Найважче

даній категорії дітей даються описові розповіді – про природу, тварин, зовнішність та діяльність людини.

Експериментальне дослідження особливостей зв'язного мовлення дошкільників з порушеннями зору було проведене С.О. Покутневою та показало, що, у порівнянні з дітьми з нормальним зором, рівень спонтанного мовлення у даної категорії дітей значно нижчий за всіма виділеними науковцем показниками. Під час розкриття теми діти відображають лише частину матеріалу, що їм пропонується; зміст мовлення характеризується фрагментарністю, в ньому відображений в основному предметний світ та відсутня динаміка; діти не вміють виділити та аналізувати центральні головні події у розповідях про своє життя; у них виникають труднощі в дотриманні логічності зв'язного мовлення.

Результати наукових досліджень Л.І.Вавіної, Н.С.Костючек, Т.П. Свиридчук, Т.О. Семенишеної, В.О. Феоктистової та ін., які вивчали готовність дітей з порушеннями зору до навчання в школі, показали відставання у всіх видах діяльності, необхідних для оволодіння рідною мовою. Крім того, для дітей одного й того ж класу характерний різний рівень розвитку мовлення. Найбільше страждає вимовна, фонематична та семантична сторони мовлення.

Розвиток мовлення старших дошкільників зі зниженим зором розглядався Т.О.Семенишеною в аспекті мовленнєвої готовності до навчання в школі, яка за експериментальними дослідженнями автора також має недостатній рівень. При цьому слухання та розуміння усного мовлення (фонематичне сприймання) сформоване значно краще, ніж уміння говорити та спілкуватися з дорослими й однолітками. (3, с. 9-10).

Дослідженнями С.В.Федоренко встановлено, що у дітей зі зниженим зором виникають значні труднощі при побудові простої завершеної фрази, спостерігається відставання в описово-розповідному мовленні, відмічаються значні проблеми при переказі та складанні розповіді за наочністю у порівнянні з дошкільниками, які мають нормальний зір (5, с. 243).

Отже, аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що розвиток мовлення посідає важливе місце у всій системі навчання та виховання учнів зі зниженим зором, крім того для цієї категорії дітей має й корекційне значення, оскільки сприяє співвіднесенню чуттєвого та логічного в їх пізнавальній діяльності. Розвиток мовлення у дітей зі зниженим зором визначається загальними закономірностями їх вікового розвитку, змістом навчання, культурним рівнем навколишнього середовища. Разом з тим, воно має свої особливості, пов'язані зі структурою зорового дефекту, з часом його виникнення, ступенем сформованості у дитини вміння бачити та спостерігати навколишній світ. У зв'язку з цим у мовленні дітей з порушеннями зору спостерігається відставання у розвитку та накопиченні мовленнєвих засобів спілкування, невідповідність між словом та образом, обмеженість активного словникового запасу; порушення темпу мовлення тощо. Саме тому виникає необхідність більш детального вивчення різних сторін зв'язного мовлення дітей зі зниженим зором.

Література:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М.: Наука, 1956. – 386 с.
2. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М. И. Земцова. – М.: Просвещение, 1973. – 159 с.

3. Семенишена Т.О. Мовленнєва готовність до навчання в школі слабозорих дошкільників / Т.О.Семенишена // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2010. – Вип. 15. – С. 405-409.

4. Синьова Є.П. Тифлопсихологія: підр. / Є.П.Синьова. – К.: Знання, 2008 – 365 с.

5. Федоренко С.В. Казкотерапія як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників зі зниженим зором / С.В.Федоренко // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии: сб. научных трудов / под общей ред. М.К.Шеремет, Н.В.Базымы. – Киев-Челябинск: ДІА, 2015. – С. 240-245.

УДК 37.06: 376.3

І. В. Пономаренко, І. В. Тихонова

ІНКЛЮЗИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ – СУЧАСНІСТЬ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Нагальним завданням сучасної школи є впровадження інклюзивної освіти. Ще Лев Виготський у своїх працях говорив про те, що спеціальна школа створює для дитини замкнений світ, в якому все є прилаштованим до дефекту. Внаслідок штучної ізоляції дітей, відриву їх від здорових ровесників, формується невпевнена в собі, у власних силах і можливостях особистість, яка є непідготовленою до життя у суспільстві. Особливо гостро така проблема постає перед дітьми із легкими (невиразними) вадами в психофізичному розвитку [1]. Сучасна ж практика багатьох країн свідчить, що діти з особливостями психофізичного розвитку можуть одержувати освіту і в загальноосвітніх школах за моделлю інклюзивної освіти, яка передбачає надання якісних освітніх послуг дітям незалежно від рівня їхнього розвитку.

Практика навчання дітей з особливими освітніми потребами застосовується у Херсонській загальноосвітній школі II-III ступенів № 34 Херсонської міської ради з 2001 року через відкриття спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку, а в подальшому, з 2014 року – класів з інклюзивною формою навчання.

Якщо простежити контингент учнів класів для дітей із затримкою психічного розвитку, то бачимо, що 10-15 років тому в таких класах більшість учнів складала категорія педагогічно занедбаних дітей, які були народжені в економічно нестабільних 90-х роках. Останнім же часом більшу частину складають учні з психічними та соматичними відхиленнями, серед яких особливою категорією є діти з проявами аутичного спектру.

На даний час у нашому закладі із 160 дітей 22 учня (13,75%) – з особливими освітніми потребами (ООП), 8 з яких – діти-інваліди. У школі функціонують: 2 спеціальні класи для дітей з затримкою психічного розвитку (ЗПР), 2 класи з інклюзивною формою навчання, впроваджена індивідуальна форма навчання. З цими дітьми працюють: практичний психолог, асистенти вчителя у класах з інклюзивною формою навчання, 3 корекційні педагоги та спеціаліст з фізичної реабілітації. Всі вчителі-предметники, які не мають дефектологічної освіти, отримали відповідні сертифікати, що дають їм право викладання в інклюзивних класах. Враховуючи особливості даної категорії дітей, педагогічний колектив школи створює для них комфортні умови навчання та перебування в закладі, дбає про розвиток учбових навичок, стабілізацію емоційно-вольової та психофізичної сфери, сприяє успішній соціалізації кожної такої дитини.

Протягом останніх трьох років інтенсивно поповнюється та поліпшується матеріально-технічна база закладу. На даний час у школі діють: комфортабельна їдальня, вуличний спортивний майданчик з штучним покриттям, вуличний тренажерний майданчик, клас хореографії, що пристосований і для занять з лікувальної фізкультури. У поточному 2017-2018 навчальному році за рахунок цільової державної субвенції придбано на суму 306 000 грн.: спортивний інвентар та тренажери, аудіо- та відеотехніка, дидактичні та методичні матеріали, обладнання для сенсорної кімнати. На сьогодні обладнано сенсорну кімнату в окремому приміщенні, де з дітьми проводяться корекційні заняття, під час яких знімається емоційна та м'язова напруга, поліпшується настрій та працездатність учнів. Також вона використовується для релаксаційних пауз у дітей з аутичними проявами.

Навчання в інклюзивних класах допомагає дітям з особливими освітніми потребами адаптуватися до типових життєвих ситуацій, позбутися почуття ізольованості, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, вчить учнівський колектив спілкуватися та працювати разом, формує почуття відповідальності за товаришів, які потребують не лише допомоги, а, насамперед, прийняття та визнання.

З 2014 року в закладі працює шкільна психолого-медико-педагогічна комісія (ШПМПК), на засіданнях якої проводяться обстеження учнів та простежується динаміка їх розвитку. Комісія опікується не тільки учнями з ООП, а й працює за запитом батьків та педагогів школи. Так у вересні 2017 року було виявлено потребу в інклюзивній формі навчання учениці 5-Б класу Юліани Р.

За результатами обстеження дітей, що проводяться шкільною психолого-медико-педагогічною комісією, щорічно на початку навчального року корекційними педагогами школи сумісно з вчителями-предметниками складаються плани індивідуальної роботи з учнями з ООП. Залежно від динаміки змін та індивідуальних прогалин у знаннях цих учнів ці плани коригуються. Також, з урахуванням потреб кожної дитини та можливостей освітнього закладу, складаються індивідуальні програми розвитку (ІПР), в яких визначаються основні завдання, форми і прийоми роботи, що позитивно впливають на подальший розвиток дитини.

Корекційними педагогами та спеціалістами школи раз на півроку проводиться діагностика вад розвитку дітей з ООП. Після обстеження їх шкільною ПМПК та з урахуванням змісту витягів Херсонської міської ПМПК педагогами-дефектологами школи розробляються програми корекції виявлених прогалин у знаннях, недоліків розвитку та вад поведінки.

Така програма призначена для індивідуальної роботи з учнями, що мають у власному індивідуальному навчальному плані певну кількість корекційних годин, що проводяться за окремим графіком.

Більшість учнів з ООП мають затримку в психічному розвитку різного походження та видів. Діагнози таких учнів частіше пов'язані з відхиленнями в пізнавальній і емоційно-вольовій сфері та з поведінковими труднощами, що викликає необхідність забезпечення їх психологічного супроводу.

Загалом, у системі занять педагоги школи застосовують принцип спеціальної освіти – дотримання триєдиного завдання, а саме: 1) корекційного навчання; 2) корекційного розвитку; 3) корекційного виховання.

Корекційні заняття організовані відповідно особливостям розвитку конкретного вікового періоду. Корекційно-розвивальна програма спрямована на виправлення і дорозвинення, а також компенсацію тих психічних процесів, що почали формуватися в попередньому віковому періоді й сприяє формуванню передумов для благополучного розвитку на наступному віковому етапі та гармонізацію особистісного розвитку дитини на конкретному віковому етапі [3].

Звичайно, у програмах для різних учнів є відмінності, які визначаються індивідуальними особливостями діагнозу дітей та глибиною порушень їх розвитку. Такі доповнення і зміни враховуються при плануванні, тому календарний план корекційної роботи складається на кожного учня окремо і раз на семестр.

Основними напрямками корекційно-розвивальної роботи з нашими учнями є:

- розвиток мовленнєвої уваги, пам'яті та слухового сприйняття;
- розвиток словесно-логічного мислення;
- розвиток й удосконалення зв'язного мовлення та збагачення словникового запасу;
- формування повноцінних навчальних навичок;
- формування та розвиток пізнавальної діяльності;
- формування зв'язку між пройденим навчальним матеріалом та наявними знаннями, досвідом та вміннями.

У своїй роботі педагоги застосовують наступні форми й методи корекції:

- спеціальні дидактичні вправи: з корекції і автоматизації звуків, з корекції порушень письма, писемного мовлення, з розвитку логічного мислення, дрібної моторики, сприйняття, уваги, пам'яті;
- елементи арт-терапії: малювання, конструювання, аплікація, ліплення, робота з кінетичним піском;
- словесні, сюжетно-рольові ігри, слухання оповідань, казок, музики.

Корекційними спеціалістами школи використовується ряд організаційних прийомів, що сприяють самовираженню дітей, а саме:

- контроль агресивних намірів у реальному житті;
- формування у дітей основних навичок роботи в умовах групової взаємодії, що сприятимуть пристосуванню до різних життєвих обставин;
- формування навичок вирішування своїх та групових побутових проблем, відповідно до специфічних психологічних вимог у складних життєвих ситуаціях;
- формування у дітей вміння відповідати за свої вчинки (корекційний педагог корегує стосунки між дітьми, з метою взаємодопомоги та навчання і сприяє розвитку відповідальності в груповій роботі);

Протягом чотирирічного періоду супроводу учнів з ООП асистентом на уроках спостерігається значне покращення комунікативних навичок, пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери та їх поведінки. Допомога тьютора дає можливість дітям ставати впевненішими в собі, відчуваючи підтримку дорослого, більш відкритими та готовими показати всі свої знання та вміння, що вони отримують під час уроків. У результаті систематичного педагогічного супроводу учні в меншій мірі потребують додаткової допомоги в усвідомленні умов завдання, що подаються вчителем, та у їх виконанні. З часом вони намагаються самостійно вирішувати навчальні вправи, перестають

соромитися просити допомоги не тільки в асистента вчителя, але й однокласників та вчителів. Вдосконалюють навички належної поведінки в класі з учнями та вчителями.

На прикладі учнів 8-го класу, які навчаються за інклюзивною формою п'ятий рік, розглянемо вплив індивідуальних корекційних занять (корекція вад розвитку, корекція емоційно-вольової сфери, корекція розвитку пізнавальних процесів, лікувальна фізкультура) на розвиток дитини.

Крістіна І., 14 років (Уповільнений темп формування пізнавальної сфери в поєднанні з незрілістю емоційно-вольової сфери. ДЦП, тетрапарез. Дислалія). За час занять у Крістини підвищилася працездатність. Емоційно-вольова сфера стала більш стабільною: дитина відчуває впевненість у собі, не соромиться відповідати зі свого місця та біля дошки, брати участь у позакласних заходах, стала менше проявляти плаксивість під час невдач при навчанні. У дівчинки покращилася дрібна моторика пальців рук, за рахунок успішного оволодіння навичками вишивання, а відповідно – каліграфія. Дівчинка мріє працювати в медичній галузі.

Валя Б., 14 років (затримка психічного розвитку, уповільнений темп формування пізнавальної сфери, внаслідок церебрастенічного стану. Порушення інтелектуального розвитку легкого ступеню (?)). За час занять у дитини покращилася працездатність та увага, Валя стала відповідальніше та зосередженіше працювати під час уроків та на корекційних заняттях. Намагається планувати свою роботу та контролювати свою поведінку на уроках. Покращилася мотивація до навчання. Стала більш терпимою до негативних проявів поведінки однокласників. Дівчина знає та використовує правила культурної поведінки, усвідомлює необхідність застосування певних моральних категорій.

Юра Б., 13 років (Уповільнений темп формування пізнавальної сфери, зумовлений емоційно-вольовою незрілістю. Гіперкінетичний розлад з домінуючим дефіцитом уваги. Вроджена вада серця. Поліморфна дислалія, ФФН.). За час занять у дитини покращилася працездатність, пам'ять та увага. Юра став відповідальніше та зосередженіше працювати під час уроків та на корекційних заняттях. Відмічається покращення зв'язного мовлення, збільшення словникового запасу. Учень намагається використовувати засвоєні знання під час виконання навчальних вправ. Хлопець став більше звертати увагу на свою мову, намагається правильно вимовляти фонемі та виправляти свої помилки.

Усі учні 8-го класу, які навчаються за інклюзивною формою, за рахунок індивідуальної корекційної роботи протягом 2014-2018 років, мають позитивну динаміку в розвитку пам'яті та уваги. Майже всі завдання на корекційних заняттях виконуються учнями з першого пояснення, а час на виконання їх наблизився до норми. Відмічається покращення дрібної моторики рук, а також координації рухів тіла у дітей.

Учні 5-го класу навчаються під наглядом спеціалістів нашої школи перший рік. Серед досягнень у роботі з цими учнями відмічаємо позитивну динаміку з учнем, який має розлади аутичного спектру.

Юра Г., 13 років (Атиповий аутизм. Уповільнений темп формування пізнавальної сфери внаслідок церебрастенічного стану.) Особливістю даної дитини була безконтрольна вокалізація різноманітних звуків та сприйняття інформації візуально, тільки з комп'ютера. Протягом півроку роботи з ним під час індивідуальних корекційних занять відмічається позитивна динаміка в контролі хлопцем своєї вокалізації та у тривалості зосередження у процесі виконання різних видів вправ (пісочна терапія, нанизування

намистин з різних матеріалів, логопедичне лото, набір слів на магнітній дошці, малювання по контурах). Юра став сприймати інформацію не тільки з комп'ютера, а й з дидактичних наочних матеріалів.

Процес роботи з удосконалення когнітивних функцій хлопця є тривалим, постійним та вимагає кропіткої сумісної роботи всіх педагогів та вузьких спеціалістів школи.

Важливим та необхідним завданням школи є соціалізація таких дітей у суспільстві. Невід'ємна роль у цьому питанні відводиться виховній роботі з даною категорією дітей. Робота проводиться за патріотичним, фізичним, екологічним, правовим, економічним та моральним напрямками. Щорічно учні з ООП із задоволенням беруть участь у шкільних заходах: «Осінній ярмарок», Новорічні свята, «Веселі старты», «Свято писанки», свято Першого та Останнього Дзвоника тощо. Позитивно впливають на соціалізацію дітей різноманітні екскурсії. За минулий та поточний навчальні роки діти з ООП відвідали «Приватбанк», завод «Данон», супермаркет «Сільпо».

Педагогічний колектив школи всіляко сприяє залученню учнів з ООП до позашкільної та гурткової роботи. Вони відвідують такі гуртки, як: вокальний, технологічний (м'яка іграшка), «Здоров'я», спортивні секції з плавання та веслування. Також вони є відвідувачами благодійного центру «Хесед Шмуель», Херсонського краєзнавчого музею, Обласної дитячої бібліотеки. Учні 8-го класу є учасниками клубу «Скіф» при бібліотеці-філії №13 ім. Б. Грінченка, робота якого направлена на прищеплення почуття патріотизму.

Ще у XVII столітті Я.А. Коменський у своїх працях наголошував на «різноманітності розумів», бачив індивідуальні особливості дитячої душі, але не бачив жодної перешкоди до навчання «усіх всьому та всебічно». Саме він висунув ідею компенсації природних недоліків людей за допомогою виховання і навчання: «Природа, коли їй щось заважало розвивати свою силу в одному, може особливо яскраво проявити її в іншому, потрібно лише допомогти їй. Приклади чітко показують сліпих, глухих, недорозвинених потрібно прилучати до культури і навіть з особливим старанням, зважаючи на їх більшу потребу в нашій допомозі, бо їхня природа через внутрішні недоліки менше здатна допомогти сама собі» [3].

Побудова системи шкільної інклюзивної освіти у відповідності до принципів корекційного навчання є метою нашого колективу в досягненні успішного процесу організації навчання та соціалізації дітей з ООП.

Література:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений, Т.5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Карпенко О. Значення педагогічних ідей Я.А.Коменського в підвищенні якості освітнього простору навчального закладу / О. Карпенко, І. Пономаренко // Ян Амос Коменський – ноосферний світоч нової педагогіки пансофії (всезагальної мудрості): збірник наукових праць. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. – 216 с.
3. Коменський Я.А. Великая дидактика [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm (дата звернення: 01.03.2018). – Назва з екрана.
4. Корекційно-розвивальна програма для дітей із ЗПР // Дефектолог. – 2009. – №11(35). – С.5.

РОЛЬ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

Серед пріоритетних напрямів сучасного розвитку освіти особливе місце посідає впровадження інклюзії як соціально-педагогічного феномену, що передбачає створення специфічного середовища в освітньому просторі, включення в яке кожної особи сприятиме її соціалізації, розвитку життєвої компетентності. Впродовж тривалого часу ставлення до людей з інвалідністю поступово змінювалося від негативно дискримінаційного до гуманістично-ціннісного. Нині держава і суспільство визнали проблеми дітей з особливими потребами, ініціювали нові можливості для надання їм різновекторної підтримки, підтвердивши свої наміри прийняттям відповідного закону та низки положень, наказів, постанов. Практика включення «особливих» дітей у систему масової освіти (замість спеціальної) набула популярності і поширення не сьогодні. Масштабний світовий досвід розв'язання проблем у цьому контексті постійно трансформується під впливом різних чинників та набуває певної тенденційності. В пошуках дієвої продуктивної моделі впровадження інклюзивної освіти перебуває нині й Україна.

Дослідники окресленого питання в різних країнах світу (М.Бадоф, А.Дайсон, Л.Данн, Д.Мозес та ін.) підтвердили високу результативність роботи щодо соціалізації і покращення якості життя дітей з інвалідністю, залучених до відвідування та навчання в загальноосвітніх закладах. Здійснений нами аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми свідчить про важливість, значну розробленість певних її напрямів і вітчизняними науковцями (М.Захарчук, І.Глущенко, С.Яковлева та ін.). Водночас, масштабні зрушення в цій сфері, що пов'язані з прийняттям Закону про освіту в новій редакції, де велику увагу приділено питанням упровадження інклюзії в освітній процес, актуалізують проблему відповідної підготовки педагогічних працівників.

Метою статті є уточнення ключових понять проблеми та розгляд напрямів, шляхів забезпечення належного рівня готовності педагогів до організації інклюзивного навчання в Україні. Зокрема, завданнями розвідки є аналіз суперечностей, перешкод і розгляд можливостей їх здолання в умовах післядипломної освіти.

Інклюзія – це політика й процес, який передбачає отримання більш значних можливостей в навчанні та соціальному житті для всіх дітей (з особливими потребами та інших дітей) [5]. У контексті розбудови нового демократичного суспільства, що, хоча і досить повільно, однак відбувається в Україні, ця проблема набуває особливої актуальності.

Досвід розвинутих європейських країн свідчить, що діти з особливими потребами не тільки можуть навчатися в загальноосвітніх школах разом зі своїми однолітками з типовим розвитком, (а відтак природно інтегруватися в освітнє середовище), а й отримувати кращі навчальні результати та задоволення від пізнання навколишнього світу, що сприяє їх адаптації, соціалізації в ньому. Це дозволяє дитині з особливими потребами відчувати себе активним учасником навчання і власного життя, сприяє підвищенню самооцінки та

самоствердженню [3]. Мабуть цим пояснюється той факт, що інклюзивна освіта набула сьогодні значного поширення у багатьох високорозвинених країнах світу.

Перший крок до упровадження інклюзивної моделі навчання в Україні пов'язують з початком 90-х років ХХ століття, коли вступила в силу Конвенція про права дитини, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН в 1989 році. Зокрема увагу в Конвенції було зосереджено на проблемах дітей з особливостями психофізичного розвитку, де закріплено їхнє право вести повноцінне й гідне життя в умовах, які забезпечують їхню гідність, сприяють формуванню почуття впевненості в собі й полегшують їхню активну участь у житті суспільства (ст. 23). У статті було передбачено й право забезпечення ефективного доступу кожної дитини до освітніх послуг, отримання професії, медичного обслуговування, заходів щодо відновлення здоров'я та покращення якості життя, підготовки до трудової діяльності й доступу до засобів відпочинку [4]. Вказане спрямувало увагу суспільства на конкретні, хоча й не завжди системні дії для реалізації таких завдань. Результатом стали висновки про те, що залучення дитини до активного життя в соціумі безумовно сприяє суттєвому підвищенню рівня її інтелектуального, духовного, культурного розвитку.

З моменту проголошення незалежності, Україна, приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини, взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, забезпечення права на освіту дітей з особливими потребами. Серед цих договорів основними є: Декларація ООН про права людини, ратифікована Україною 25 жовтня 1991 року; Конвенція ООН про права інвалідів, ратифікована Законом України від 16 грудня 2009 року № 1767-Уі; Конвенція ООН про права дитини, ратифікована Україною 27 вересня 1991 року, Саламанкська декларація 1994 року, в котрій визначено, яких дітей відносять до категорії «діти з особливими потребами» [4]. Варто відзначити, що впродовж багатьох десятиліть ХХ століття центральне місце у вітчизняній спеціальній освіті посідала категорія осіб з легкою формою розумової відсталості, для яких створювались навчальні програми, методики, відкривались спеціальні класи, проходили відповідне навчання вчителі.

Для вказаного періоду було актуальним таке поняття як сегрегація – примусове відокремлення осіб за расовими, соціальними, медичними чи іншими ознаками. Оскільки сегрегація обмежує доступ до освіти, визначає спеціальні правила користування землею, транспортом, послугами та іншими соціальними благами, то її розглядають як соціальну ізоляцію, що призводить до інституціалізації (відокремлення осіб засобами обмеження простору на окремій закритій території) [1]. Місцем навчання дітей з особливими потребами до 90-х років ХХ століття в українському суспільстві були сегреговані класи в спеціальних школах, інтернатах. Водночас загальновідомим є факт створення у 80-х роках ХХ століття класів педагогічної корекції, так званих «класів вирівнювання» у загальноосвітніх школах, робота з учнями яких давала дуже непогані результати.

Впродовж ХХІ століття в Україні відбулися докорінні зміни у розумінні та забезпеченні якісного життя та освіти для людей з особливими потребами. Зараз спостерігається інтенсивне зростання інтересу до соціальної моделі роботи з ними, до того ж триває робота з ознайомлення педагогів проблемою, розширення їх професійних компетенцій у напрямі інклюзії.

Контент понять «інклюзивна освіта» та «інклюзивне навчання» розмежовує М.Захарчук, де перше потрактовує як комплексну систему надання освітніх послуг, у якій

ураховано особливості психофізичного розвитку кожного учасника освітнього процесу; друге – як методика інклюзивної освіти, що триває упродовж життя. В цьому контексті дослідниця наголошує на запереченні його розуміння як соціальної необхідності, пов'язаної з певним віком («Освіта впродовж життя, а не для життя») [1]. Ґрунтуючись на ідеях гуманізації, індивідуалізації, особистісної орієнтації (тобто на потреби кожної особистості), інклюзивна освіта передбачає створення нового освітнього середовища, що задовольняє потребам і можливостям кожного учня, незалежно від особливостей його психофізичного розвитку: здібностей, відмінностей, типу темпераменту.

Вважаючи її ефективним способом реформування шкільного середовища, більшість науковців тривалий час привертала увагу суспільства до питань про необхідність змін у навчальних програмах, пошук результативних методик для учнів з особливими потребами, залучення батьків до співпраці з педагогами щодо організації оптимального навчально-виховного процесу тощо [2]. Таке навчання буде ефективним лише за умови відповідної фахової підготовки вчителів до його організації в школі. Тільки тоді воно відкриє реальні можливості включення дітей з психофізичними особливостями розвитку в активне суспільне життя. У зв'язку з останніми актуалізується роль системи післядипломної освіти у вирішенні питань здобуття сучасними вчителями відповідних компетенцій.

Сучасні дослідники виокремлюють особистісні, організаційні (структурні) та зовнішні перешкоди реалізації відповідної підготовки кадрів до ефективної роботи в інклюзивній школі. До особистісних відносять перешкоди: за мотивацією (вчителі не готові психологічно до запропонованих змін, не розуміють, як вони можуть покращити освітню ситуацію, не впевнені, що володіють необхідними знаннями та навичками для роботи з дітьми з особливими потребами); за професійною компетентністю (оскільки діяльність вчителя оцінюватимуть на підставі досягнутих успіхів в роботі з дитиною з особливими потребами, вони побоюються, що їхня некомпетентність стане очевидною для них самих, для колег та адміністрації, а вимоги до кваліфікації вчителя будуть завищеними); за організацією освітнього середовища (робота вчителя потребуватиме більше часу на підготовку, ізолюваність педагогів, відсутність стимулів, часу та можливостей проведення зустрічей-консультацій; бюджетні обмеження; труднощі в залученні та мотивації працівників з боку керівництва; організації фізичного середовища школи, залученні батьків тощо) [6].

Можливими шляхами подолання таких перешкод визначаємо: цілеспрямовану діяльність для усвідомлення мети інклюзивної освіти кожним вчителем; динамічну і гнучку систему неперервного навчання всіх учасників освітнього процесу (учнів, педагогів, батьків, громадськість); інноваційний підхід, що характеризується перенесенням уваги від змісту навчання на формування вміння вчитися. Основними способами реалізації відповідних змін у формуванні ефективної інклюзивної школи дослідники вважають: мотивування; специфічну підготовку кадрів через творення можливостей для неперервного і змістовного професійного розвитку педагогів; відповідальність за результат.

Нині великими проблемами у вирішенні цього питання є недостатні матеріальна, кадрова і навчально-методична забезпеченість школи. Кожен освітній заклад потребує забезпечення таких умов як: архітектурна доступність, створення центрів і спеціально обладнаних приміщень; наявність асистентів педагогів, спеціальних педагогів, психологів,

медичних працівників; розробленість адекватних програм для дітей з різними нозологіями та відповідних вимог до їх умінь і навичок. Забезпечення цих умов сприятиме реалізації поставлених завдань.

Досягти цього можливо за умови широких системних змін на законодавчому, правовому та економічному рівнях, які вже тривають. Тому система підготовки вчителів у цьому напрямі потребує постійного доопрацювання та доповнення. Зрозуміло, що традиційний підхід до неї є недостатньо гнучким та не повною мірою відповідає сучасним вимогам. Однак післядипломна освіта має значний потенціал щодо їх здолання та забезпечення належного рівня готовності вчителя до створення інклюзивного середовища, для організації ефективного навчання дітей з особливими потребами.

Система якісної підготовки вчителів інклюзивної школи має передбачати зміни дидактичних основ навчання школярів та відповідних навчальних програм фахової підготовки. Оскільки в основі практики інклюзивного навчання лежить ідея схвалення індивідуальності кожного окремого учня, то освітній процес слід організувати так, щоб задовольнити особливі потреби кожної дитини. Тому система фахової підготовки у вказаному напрямі має містити такі складові: філософія інклюзивної освіти – пропонується розгляд методології, теоретична інформація з проблеми інклюзії в освіті, уточнюються світоглядні позиції щодо напрямку, забезпечуючи мотивацію до організації інклюзивного навчання; методика роботи в інклюзивному класі – врахування вікових особливостей психофізичного розвитку, особливих потреб, етіології та освітніх наслідків; принципи розроблення і застосування програм, відповідних методик, рефлексія і корекція подальшої діяльності з урахуванням її результатів.

Навчання вчителів інклюзивного освітнього закладу може здійснюватись у різноманітний спосіб, однак передусім, нині більшості з них бракує глибоких теоретичних знань зі спеціальної педагогіки. Відтак уважаємо наявну систему підготовки вчителів упродовж неперервної освіти такою, що має певні можливості для вирішення окресленого завдання. Її зміст потребує корекції через надання всього комплексу необхідної інформації для роботи в інклюзивному класі. Для цього в післядипломній освіті фахівців будуть важливими: організація навчально-методичної роботи в курсовий і міжкурсний періоди, забезпечення відповідної бази практики, забезпечення матеріалами для самоосвіти, створення спеціальних умов для навчання впродовж професійного життя тощо.

Отже, вищезазначене свідчить про актуальність проблем організації інклюзивного навчання в сучасній школі та забезпечення належного рівня готовності вчителів до відповідної діяльності. Необхідність розуміння перешкод, що виникають у їх розв'язанні, викликає потребу в подальших дослідженнях різних аспектів вказаного освітнього напрямку. Закономірним є те, що перехід до інклюзії, як двосторонній взаємообумовлений процес, з одного боку спричинює необхідність змін у соціально-економічній, соціокультурній, освітній сферах, з іншого – є результатом позитивних зрушень, що відбулися раніше у вказаних напрямках розвитку суспільства. Водночас, найбільш прийнятною формою соціалізації дітей з різними потребами засобами шкільного простору на сучасному етапі вважаємо інтеграцію, спрямовану на введення дітей з особливими освітніми потребами у регулярний освітній простір.

Література:

1. Захарчук М. Є. Підготовка фахівців у США до роботи в інклюзивному освітньому середовищі / М. Є. Захарчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 32 /Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 2-29.
2. Захарчук М. Є. Проблеми підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі / М. Є. Захарчук // Актуальні проблеми підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Ніжин: Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2009. – С. 64-66.
3. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук-метод. зб. / за ред. Н. Софій, І. Єрмаков. – К: Контекст, 2000. – 336 с.
4. Права дітей з особливими потребами: посібник-довідник нормативно-правових документів / О. Л. Копиленко, О. К. Сусол, Л. В. Хомік [та ін.]; за заг. Ред. О. Копиленко. – К.: РННЦ «ДІНІТ», 2002. – 250 с.
5. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. для учні пед. працівників проф.-техн. навч. закл. / Уклад С.У.Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало. За ред., Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 318 с.
6. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та слуху /Л. С. Вавіна, К. О. Глушенко, В. В. Засенко [та ін.]; за ред. Л. С. Вавіної. – К.: Наук, світ, 2009. – 168 с.

УДК 376.3:021:316.3

А. Б. Ракша, О. А. Кухта, А. В. Вєтрова

ДИТЯЧА БІБЛІОТЕКА ЯК СКЛАДОВА ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Створення інклюзивного простору для дітей з особливими освітніми потребами не повинно обмежуватись тільки запровадженням їх інклюзивного навчання в закладах освіти. Необхідно працювати у напрямку надання всім дітям, незважаючи на наявні в них обмеження, можливості брати участь у різних видах діяльності в соціумі, готуватись до активного суспільного життя. І важливу роль у вирішенні цієї проблеми можуть взяти на себе бібліотеки для дітей.

Обслуговування особливої категорії читачів – дітей з аутизмом – у Херсонській обласній бібліотеці для дітей імені Дніпрової Чайки було започатковано у серпні 2016 року відділом естетичного виховання [1].

Питання бібліотечного обслуговування дітей з аутизмом мало вивчене. Цих дітей образно називають: «зачаровані діти», «діти дощу», «діти райдуги», «книжкові діти». Враховуючи психологічні особливості дітей з аутизмом, було визначено наступні цілі:

- створення умов для відповідного безперешкодного бібліотечного обслуговування, розвитку дітей з аутизмом;
- введення дитини з аутизмом в соціальний простір через читання, спілкування, практичні вправи;
- допомога батькам в організації дозвілля дітей з аутизмом та надання їм методичних рекомендацій;
- інформування суспільства про проблему дитячого аутизму.

Заняття у бібліотеці з дітьми з аутизмом проводяться систематично щотижня, мають чітку структуру. Вони обов'язково розпочинаються з привітання: кожній дитині бібліотекар

називає своє ім'я, з його дозволу бере за руку, вітається, потім розповідає, що будемо робити на занятті. Кожне заняття присвячене окремій темі. Інформація дається конкретна, обов'язково супроводжується візуально (презентації, відео, наочність, ілюстрації, картинки, предмети та ін.). Протягом заняття бібліотекар дотримується чіткої послідовності дій, нейтрального емоційного тону, спокійного голосу, інтонації, дозує інформацію. При проведенні занять враховуються не тільки особливості дітей, рівень розвитку та можливість сприйняття матеріалу, а й їх настрій.

На заняттях дітям пропонуються книги для прослуховування, розгляд ілюстрацій. Всі дії бібліотекар роз'яснює, коментує, слідкує за реакцією дітей. У разі появи страху обов'язково переключає на інший вид діяльності. Кожне заняття закінчується майстер-класом. Дітей знайомлять з різними матеріалами, показують їм різноманітні техніки декоративно-ужиткового, образотворчого, музичного мистецтва. Навіть влітку не робились перерви у цих зустрічах. Після року занять спостерігалась позитивна динаміка в поведінці, дисципліні, пізнаннях, розвитку мовлення, пам'яті, моториці дітей. На сьогодні це вже організована група дітей, які можуть сприймати розповідь дорослого, виконувати його рекомендації, переглядати запропонований відеоматеріал, стежити за змістом читаних книг. До речі, цих дітей особливо цікавлять книги і журнали пізнавального змісту [2].

Діти охоче працюють з різними матеріалами (папір, клей, фарби, природний матеріал, тканина, пластилін, солоне тісто та ін.) та в різних техніках (аплікація, конструювання, ліплення, малювання). Велику методичну допомогу щодо організації роботи з такими дітьми бібліотекарі отримали від Херсонського обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів Херсонської обласної ради.

Ініціативу відділу естетичного виховання підтримали й інші відділи бібліотеки. Тож зараз ці діти вже є користувачами різних структурних підрозділів, відповідно до їхнього віку та читацьких уподобань, що дає змогу поступово збагачувати їхні зацікавлення і розширювати коло спілкування.

І хоча спеціалісти-психологи наголошують на тому, що є дуже багато обмежень (страхів) у роботі з такими дітьми, але встановлення довірчих стосунків з бібліотекарем та підтримка батьків, дозволили дітям не боятися, як спочатку, нового простору, чужих людей, об'ємних та звукових книг, сприймати аудіо- та відеоінформацію, малювати пальцями, забруднивши руки, тощо.

Спілкування з батьками дітей з аутизмом показало, скільки є невіршених проблем щодо організації навчання, дозвілля, лікування таких дітей. Тому у бібліотеці було організовано круглий стіл на тему: «Аутизм. Зустріч різних розумінь світу або навіть різних світів». Запрошені спеціалісти різних галузей – освіти, медицини, соціального захисту, а також громадські діячі, спеціалісти центру соціальної реабілітації дітей з інвалідністю, педагоги та психологи загальноосвітніх і дошкільних навчальних закладів обговорювали проблеми, пов'язані з аутизмом, допомагали розібратися та роз'яснити деякі проблемні питання із зазначеної теми. Ця зустріч принесла користь не лише батькам, на запит яких була організована, а й бібліотечним працівникам, яким допомогла краще зорієнтуватись у потребах наших «зачарованих» користувачів.

Серед читачів з аутизмом нашої бібліотеки є багато творчих дітей. Так, Богдан – гарний диктор і захоплюється створенням відеороликів. Олександра чудово малює. Її персональна виставка була організована в бібліотеці, а на сайті бібліотеки, в проекті

«Електронний вернісаж», який діє вже 15 років, можна ознайомитися з вражаючими роботами юної художниці [3].

Залучаючись до творчої діяльності, діти з аутизмом почали спілкуватися не тільки з бібліотекарями, а й з іншими дітьми, які є читачами бібліотеки.

Заняття з дітьми з аутизмом стають популярними та більш затребуваними серед херсонців, у яких в родині наявна ця проблема. Отже, Херсонська обласна бібліотека для дітей імені Дніпрової Чайки на сьогодні є частиною інклюзивного простору, в якому відкриваються нові горизонти для творчого зростання та самовираження дітей різних вікових категорій та фізичних можливостей і розвитку. І завдання бібліотекарів – цей потенціал уміло використати.

Література:

1. Бібліотека відкрита для всіх // Блог Херсонської обласної бібліотеки для дітей імені Дніпрової Чайки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://news.library.kherson.ua/2016/08/blog-post_25.html.

2. Творчі заняття з особливим присмаком // Блог Херсонської обласної бібліотеки для дітей імені Дніпрової Чайки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://news.library.kherson.ua/2017/02/blog-post_64.html.

3. «Аутизм. Зустріч різних розумів світу або навіть різних світів». Обговорення за «круглим столом» // Блог Херсонської обласної бібліотеки для дітей імені Дніпрової Чайки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://news.library.kherson.ua/2017/04/blog-post_60.html.

УДК 159.954.3: 159.922.762:616.899

О. П. Раннєва

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УЯВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

Уява є одним з основних компонентів відображення людиною оточуючого світу. Маючи тісний зв'язок з усіма пізнавальними процесами, уява, як і мислення є формою узагальненого та опосередкованого знання, в якому відображаються також потреби, переживання і відношення особистості [4].

Недостатній розвиток уяви негативно впливає на здатність дитини адаптуватися у соціумі, швидко і правильно знаходити рішення життєвих завдань, призводить до збідненості уявлень про навколишній світ, зниження інтересу до пізнавальної діяльності. У подальшому це може призвести до утруднення процесу соціалізації, відсутності міжособистісних стосунків та звуження кола потреб та інтересів людини.

Л. С. Виготський і Д. Б. Кабалевський вказують в якості основного критерію творчості людини уяву. Творчість забезпечується, розвивається уявою. За допомогою уяви людина завжди прагне вийти за рамки наявного досвіду і даного моменту часу, тобто вона орієнтується у імовірнісному, передбачуваному середовищі. Це дозволяє знаходити не один, а багато варіантів вирішення певної ситуації, що стає можливим за рахунок багаторазової перебудови досвіду [4, с. 260].

У житті людини уява виконує ряд специфічних функцій. Перша з них полягає в тому, щоб уявляти дійсність в образах і мати можливість користуватися ними, вирішуючи задачі. Ця функція уяви пов'язана з мисленням і органічно в нього включена.

Друга функція уяви полягає в регулюванні емоційних станів. За допомогою своєї уяви людина здатна, хоча б частково, задовольняти багато потреб, знімати породжувану ними напруженість.

Третя функція уяви пов'язана з її участю в довільній регуляції пізнавальних процесів людини, зокрема сприйняття, уваги, пам'яті, мовлення, емоцій. За допомогою відповідних образів уяви людина може звертати увагу на потрібні події, має можливість управляти сприйняттям, спогадами.

Четверта функція уяви полягає у формуванні внутрішнього плану дій – здатності реалізувати дії, маніпулюючи образами.

П'ята функція – це планування і програмування діяльності, складання таких програм, оцінка їх правильності, процесу реалізації [4, с. 265].

Відповідно до періодизації психічного розвитку Л. С. Виготського, уява є центральним психічним новоутворенням дошкільного віку. Формується уява в ігровій діяльності, котра є провідною у цьому віці. У ситуації гри уява дошкільника виявляється в найбільш яскравих формах. Під час ігор отримують поштовх рухові, конструкторські, організаторські, художні та інші творчі здібності. Різноманітність творчих ігор сприяє формуванню спеціальних здібностей у дітей [1].

У наступному віковому періоді, котрий починається з моменту вступу дитини до школи, провідною діяльністю стає навчальна, і основна лінія розвитку уяви полягає у поступовому її підпорядкуванні свідомим намірам, реалізації задумів. Саме в молодшому шкільному віці закладається внутрішній баланс між тенденціями до дотримання встановлених правил і способів дії та до творчого пошуку власних рішень проблемних ситуацій і самореалізації в творчості [2].

Безперечно важливою є роль уяви в навчанні. Учень у процесі шкільного навчання, змушений безперервно користуватися відтворюючою та творчою уявою. Успішність засвоєння молодшим школярем тих чи інших знань багато в чому визначається його здатністю до творчого перетворення, комбінування, смислового означення різних компонентів навчального матеріалу, що насамперед пов'язано із функціонуванням його творчої уяви. Засвоєння змісту прочитаних оповідань, розв'язування ними математичних задач, розуміння природних явищ, історичних подій потребує створення нових образів (понять) [3].

Існує ряд особливостей, які ускладнюють процес формування творчих здібностей у дітей із порушенням розумового розвитку: зниження здатності до прийому і переробки різних видів інформації, що є наслідком недорозвитку сприймання, пам'яті, уваги, мислення і мовлення; бідність і нестійкість пізнавальних інтересів; знижена активність у спілкуванні з оточуючим світом; стереотипність мислення і діяльності, бідність уявлень, недорозвиток абстрактної функції мислення, які перешкоджають розумінню прекрасного у мистецтві та дійсності; недостатня сформованість аналітико-синтетичної діяльності, наочно-дійового і наочно-образного мислення. Властива цим дітям монотонність, одноманітність і неусвідомленість діяльності тягне за собою стереотипність і наслідуваність образних дій.

Особливостями уяви молодших школярів із порушенням розумового розвитку в першу чергу є низька динаміка її розвитку та стереотипність створення образів [5]. Діти з

розумовою відсталістю рідко можуть від конкретного утворити абстрактне – переносити ознаки з одного предмета на інший, використовувати предмети-замісники.

Вивчення стану сформованості уяви дітей з порушеннями розумового розвитку в молодшому шкільному віці набуває особливого значення, оскільки в цей період відбувається поєднання творчих здібностей дитини з навчальною діяльністю, починається їх активна взаємодія та взаємодоповнення. Саме у молодшому шкільному віці незрілість пізнавальної та емоціональної сфери, притаманна дітям із порушенням розумового розвитку, стає серйозною перешкодою для навчання та розвитку діяльності дитини.

Методики діагностики рівня творчих здібностей умовно можна розподілити на вербальні та невербальні. З їх допомогою можна дослідити рівень розвитку уяви, ступінь її гнучкості, швидкості та стереотипності. Крім того, використовуючи метод спостереження та метод аналізу продуктів діяльності, можна визначити загальний рівень сформованості творчих здібностей учнів і особливості їх прояву в різних ситуаціях. Проведення діагностики стану сформованості уяви є важливим компонентом психолого-педагогічного вивчення молодших школярів з порушеннями розумового розвитку, спрямованого на обґрунтування завдань корекційно-розвивальної роботи, а також індивідуального підходу до навчання та виховання.

Література:

1. Баряева Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. / Л. Б. Баряева, А. Зарин . – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена; Изд-во «Союз», 2001. – 416 с.
2. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология / Б. М. Величковский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – с. 186.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. : В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии . / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 415 с.
4. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. - 4-е изд. кн.1: Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.- 688с.
5. Шаповалова О. Е. Воображение младших школьников с нарушением интеллекта / О. Е. Шаповалова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – СПб., 2016. – № 182. – С. 77-84.

УДК 376.4: 373.3

Ц. І. Реданова

СТАН СФОРМОВАНOSTІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Початок формування навчальної діяльності в дітей з розладами аутичного спектру протікає через вирішення першочергових проблем адаптації. Власне організація навчання за допомогою використання спеціальних методів, особливої допомоги цим дітям має вирішальне значення у розвитку особистості аутичної дитини. Саме неможливість урівнення аутизму з іншими інтелектуальними порушеннями становить першочергову потребу у розробленні спеціально-організованого навчання.

Проблемою формування навчальної діяльності в дітей з аутизмом та використання в роботі з ними особливих методів навчання займались О. Нікольська, Т. Скрипник, Д. Шульженко та ін.

Необхідність вирішення проблеми ефективного залучення дітей з аутизмом до навчального процесу і формування в них навчальної діяльності за допомогою особливих методів навчання і виховання обумовлює актуальність обраної теми.

Дослідження з огляду даного питання проводилось з класом молодших школярів. Окрім навчання у школі, учні відвідують заняття із загального розвитку у центрах дитячої творчості, зокрема, ритміку, малювання, ліплення, що сприяє полегшенню засвоєння навчального матеріалу.

В якості основного методу дослідження було використано спостереження. За основу для оцінки загальнонавчальних навичок було взято методику М. Ступницької [1], яка передбачає визначення стану сформованості інтелектуальних, організаційних і комунікативних умінь і навичок. Розроблену М. Ступницькою схему спостереження було модифіковано з урахуванням особливостей дітей з розладами аутистичного спектру молодшого шкільного віку.

Інтелектуальні вміння та навички оцінювались за наступними показниками:

- сприйняття інформації (усної та наочної);
- інтелектуальна обробка інформації;
- надання результатів інтелектуальної діяльності (в усному та письмовому вигляді).

Вивчались наступні організаційні вміння та навички навчальної діяльності:

- самоорганізація до уроку;
- продуктивність протікання діяльності під час уроку;
- можливість адекватно реагувати на зауваження, змінювати свою поведінку на прохання;
- включення в активну діяльність під час уроку;
- самоорганізація до відпочинку, здатність до розслаблення.

Також визначались наступні показники стану сформованості комунікативної діяльності учнів:

- контакти з однокласниками;
- контакти з дорослими (вчителями, вихователем);
- вміння працювати у команді;
- прояв ініціативи під час розмови;
- вміння адекватно і ясно сприйняти запитання/завдання.

Окрім вивчення рівня розвитку загальнонавчальних навичок молодших школярів з розладами аутистичного спектру було проведено дослідження стану сформованості умінь і навичок з основних шкільних предметів: читання, української та російської мови, математики, природознавства, малювання, ручної праці.

Результати дослідження показали наявність значних утруднень у формуванні навчальної діяльності першокласників з розладами аутистичного спектру. Аналіз особливостей дітей вказує на такі основні джерела цих труднощів: моторні і мовленнєві проблеми, стереотипність відтворення, рухова розгальмованість.

Моторні перешкоди пояснюються незрілістю мозкових структур, послабленням роботи м'язів. Це може стати причиною відмови дитини від занять. Для подолання цієї перешкоди слід на початку допомагати дитині прописувати різні елементи. Допомога має бути строго дозованою і вчасно зупиненою, щоб уникнути неможливості в дитини діяти самостійно. Мовні проблеми аутичного характеру заважають розгорнуто будувати

висловлювання, ясно і чітко викладати свої думки. Мовні проблеми потрібно долати з огляду на індивідуальні риси кожної дитини. Говорити з дитиною потрібно ясно і чітко.

В дитини з аутизмом яскраво проявляється стереотипізація власного життя, з огляду на це і засвоєння матеріалу в них набуває стереотипного характеру, унеможливорює привнесення творчого компоненту. Потрібно переносити завдання на різноманітні ситуації, ставити проблемні питання, щоб уникнути цього.

Важливою умовою успішної організації навчальної діяльності є подолання рухової розгальмованості, в такій роботі можуть стати у пригоді заняття фізкультурою та ритмікою, участь дитини у танцювальних та музичних гуртках.

Під час занять з математики повинне бути використані доступні наочні засоби у великій кількості, вони мають переважати над мовленням вчителя. Доречно використовувати такі прийоми: ведення уроку в ігровий спосіб, велика але доречна за змістом кількість наочності.

Заняття з читання вимагають дотримання декількох порад, сутність яких полягає у повній індивідуалізації педагогічного впливу.

Таким чином, діти з розладами аутистичного спектру потребують використання специфічних методів і прийомів розвитку навчальної діяльності, а також проведення цілеспрямованої корекційної роботи.

В результаті проведеного спостереження за молодшими школярами з розладами аутистичного спектру було виявлено, що обстежені учні 1-го класу мають здебільшого низьку здатність до засвоєння та відтворення матеріалу, до організації власної діяльності на уроці та комунікації.

Спостереження за навчальною діяльністю учнів з розладами аутистичного спектру на уроках дозволило оцінити стан сформованості в них навчальних умінь і навичок з шкільних предметів. результати дослідження показали наявність значних утруднень у формуванні навчальної діяльності першокласників з розладами аутистичного спектру. Аналіз особливостей дітей вказує на такі основні джерела цих труднощів: моторні і мовленнєві проблеми, стереотипність відтворення, рухова розгальмованість.

Результати проведеного дослідження свідчать про необхідність удосконалення педагогічних підходів до формування навчальної діяльності молодших школярів з розладами аутистичного спектру, використання прийомів навчання, які відповідають психологічним особливостям цієї категорії дітей.

Література:

1. Ступницкая М. Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков учащихся [Электронный ресурс] / М. Ступницкая // Школьный психолог. – 2006. – № 6. – Режим доступа: // <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200600712>.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Розглядається актуальна проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інтегрованому середовищі. Розкривається питання визначення основних напрямків психолого-педагогічного супроводу та створення індивідуальних і фронтальних програм розвитку, які б допомогли подолати обмеження життєдіяльності.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, діти з особливими освітніми потребами, навчальний простір, соціалізація, інтеграція.

Нині одним із пріоритетних напрямів державної політики у галузі освіти є сприяння у реалізації прав на рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами. Чисельність таких дітей невпинно зростає і сягає (за даними психолого-медико-педагогічних консультацій) понад 11% дитячого населення України.

Маючи рівні права на освіту, розвиток, участь у житті суспільства – в реальному житті, діти з особливими потребами нерідко позбавлені можливості реалізувати ці права. Одним з основних принципів міжнародних стандартів є право дітей з особливими потребами на інтеграцію в суспільство, основою якої є забезпечення таким дітям доступу до якісної освіти.

Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Сучасні тенденції модернізації системи освіти вказують на необхідність організації психолого-медико-соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Освіта дітей з особливими потребами передбачає включення їх у загальну діяльність разом з іншими дітьми, починаючи вже з дошкільного віку [2].

У своїх роботах вчені дійшли висновку, що робота з дітьми з особливими освітніми потребами має бути спрямована на організацію цілеспрямованої підтримки через надання психологічної, соціальної допомоги всіх учасників навчально-виховного процесу [4].

Психолого-педагогічний супровід розглядається науковцями як основний напрямок подолання труднощів у навчанні в дітей з психофізичними вадами в умовах освітньої інтеграції. Основними пріоритетними задачами є успішний розвиток, виховання, соціальна адаптація, соціалізація, захист прав дитини з особливими освітніми потребами. Виділяють два основні напрямки психолого-педагогічного супроводу: актуальний та перспективний.

Актуальний напрямок спрямований на розв'язання щоденних проблем, пов'язаних з подоланням труднощів у навчанні і вихованні дітей з особливими освітніми проблемами, формуванню їх міжособистісних стосунків, соціалізації. Психолого-педагогічний супровід вирішує задачі конкретної допомоги дитини в умовах його навчання з нормально-розвиненими дітьми.

Перспективний напрямок психолого-педагогічного супроводу направлений на розвиток, становлення особистості та індивідуальності кожної дитини, на корекцію її психічного розвитку, на формування соціально дієздатної особистості. Ці два напрямки дуже тісно між собою пов'язані. В процесі корекції супроводу дитини паралельно вирішуються її супутні проблеми, тобто надається конкретна допомога в подоланні труднощів у навчанні [1].

Під супроводом розуміється метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень в ситуаціях життєвого вибору, супровід не є синонімом таких понять і процесів як підтримка, допомога, забезпечення. Супровід розглядається як складний процес взаємодії супроводжуваного і супроводжуючого, результатом якого є вирішення і дія, яка призводить до прогресу в розвитку дитини з психофізичними вадами.

Психолого-педагогічний супровід це комплексна технологія, особливий шлях підтримки дитини, допомога їй у вирішенні задач розвитку, навчання, виховання та соціалізації.

Оскільки в процесі навчання реалізується когнітивна і емоційно-особистісна парадигми і забезпечується формування дієздатної особистості тому психолого-педагогічний супровід повинен розширювати розв'язання своїх задач. Повинні вирішуватись не тільки проблеми, які пов'язані з інтелектуальною та емоційно-особистісною сферою, постійно дитина має отримувати допомогу у вирішенні актуальних для неї проблем, які визначаються соціальною ситуацією розвитку. Процес супроводу повинен включати не тільки дитину, але й значимих дорослих, тому що відбувається аналіз соціальної ситуації та моделюється корекційно-навчальний простір дитини з особливими освітніми потребами [2].

Дитині з психофізичними вадами потрібна така система супроводу, яка б допомогла їй подолати обмеження життєдіяльності (ефективна взаємодія, спілкування з оточуючими) і навчила самостійно приймати рішення, відповідати за них, а також набувати трудові або професійно-трудова навички, які дозволять в подальшому знайти своє місце на ринку праці. Цьому передують створення в рамках психолого-педагогічного супроводу індивідуальних і фронтальних програм розвитку соціальних, соціально-емоційних навичок, програм особистісного розвитку і самовизначення, програми соціально-професійної підготовки. В цьому випадку супровід допоможе вирішенню таких задач як навчання конкретними предметам, які знаходяться в зоні актуальних інтересів дитини, профільне навчання, інтеграція. Все це разом буде сприяти формуванню особистості, яка буде здатна до максимально можливої соціалізації. Супровід при цьому охоплює навчальний процес, індивідуальний розвиток в системі взаємовідносин із самим собою, найближчим оточенням, соціумом. Отже, в систему супроводу втягується дитина, її батьки, педагоги, психологи, соціальні педагоги, медичні працівники та інші спеціалісти [2, 5, 6].

Розглядаючи психолого-педагогічний супровід як складну систему науковці виділяють декілька основних етапів його реалізації: діагностичний, пошуковий, консультативно-проективний, діяльнісний, рефлексивний.

Метою діагностичного етапу є розуміння суті проблеми її носіїв і потенційних можливостей для вирішення. На цьому етапі важливо встановити довірливі стосунки з усіма учасниками проблемної ситуації та разом оцінити можливості її вирішення. Метою

пошукового етапу є збір необхідної інформації про шляхи і засоби вирішення проблеми, доведення цієї інформації до всіх учасників проблемної ситуації, при необхідності створення спеціальних умов для усвідомлення цієї інформації самою дитиною. На консультативно-проективному етапі спеціалісти психолого-педагогічного супроводу обговорюють всі можливі варіанти розв'язання проблеми, позитивні та негативні сторони рішень, складають план дій. Діяльнісний етап або етап реалізації супроводу - це етап, що забезпечує досягнення допомоги з реалізації плану вирішення проблеми та отримання бажаного результату. Рефлексивний етап – період осмислення результатів діяльності служби супроводу по вирішенню тієї чи іншої проблеми. Цей етап є заключним у розв'язанні окремих питань або стає стартовим в проектуванні спеціальних методів попередження і корекції проблеми в майбутньому [3, 5].

Висновок. Психолого-педагогічний супровід дітей з психофізичними вадами в освітньому просторі є на сьогодні одним із пріоритетних напрямків системи спеціальної освіти. Сучасна організація і зміст психолого-педагогічного супроводу обумовлені інтегративними тенденціями в освіті. Змінюються пріоритети освіти дітей з вадами розвитку. Існуючий довгі роки орієнтир на формування знань, вмінь та навичок поступово змінюється на пріоритетну позицію виховання і соціалізації.

Література:

1. Ботова О. А. Особенности формирования мотивации к обучению умственно отсталых детей школьного возраста / О. А. Ботова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2013. – № 2. – С. 20-24.
2. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія / А.А. Колупаєва. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 458 с.3.
3. Костин И. А.О формировании адекватного социального поведения у подростков и молодых людей, страдающих аутистическими расстройствами / И. А. Костин // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 7. – С. 32-35.
4. Луценко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання / І. В. Луценко // Практичний психолог: Школа. – 2013. – № 10. – С. 4-15.
5. Обухівська А.Г. Психологічний супровід інклюзивної освіти: [метод. рек] / А. Г. Обухівська. – Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – С.13-14.
6. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб.пособие / В.В. Ткачева. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.

УДК 373.016:811.161.2'373.74

М. М. Свідерська

СПРИЙМАННЯ ПРИХОВАНОГО ЗМІСТУ УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Сприймання та розуміння мовлення є одним із способів обміну інформацією між людьми. Накопичення досвіду та знань про різні сфери життя залежить від того, як людина розуміє мовлення оточуючих. Це є основою для формування та подальшого розвитку комунікативних навичок.

На якість розуміння усного мовлення впливають різні фактори: рівень розвитку особистості та мовленнєвого розвитку; сформованість фонематичних процесів; розуміння

граматичних структур та зв'язків; взаємозв'язок з короткотривалою та довготривалою пам'яттю; досвід людини, її потреби та інтереси; зацікавленість предметом розмови, її мотиваційна сфера; вміння розрізняти невербальні засоби комунікації [1;2;3].

Прихований зміст тексту часто не співпадає з прямим, а зашифрований в окремих репліках, деталях, сюжетних ситуаціях. Усвідомлення підтексту залежить від знань та певного досвіду. Якщо особа їх не має, то можуть виникати труднощі розуміння мовлення.

Розуміння усного мовлення досліджували науковці: Б.Ф.Баєв, Л.С.Виготський, Р.І.Лалаєва, Є.Ф.Соботович, М.Є.Хватцев та ін. Проблему сприймання прихованого змісту вивчали: О.Р.Лурія, Є.Ф.Соботович, Є.Д.Хомська та ін. Зокрема, О.Р.Лурія описував процес визначення підтексту; Є.Ф.Соботович досліджувала розуміння дітьми емоцій; Є.Д.Хомська надавала вагомого значення для процесу розуміння набутих знанням та ін. Особливого значення набуває проблема формування спілкування у дітей з аутизмом (С.Конопляста, В.Лебединський, О.Мастюкова, В.Тарасун, Д. Шульженко та ін.). Проте процес сприймання прихованого змісту мовлення дітьми з аутизмом є вивченим недостатньо, що й обумовлює актуальність теми статті.

Метою нашого дослідження є практичне вивчення процесу розуміння прихованого змісту мовлення молодшими школярами для подальшого порівняння цієї якості в дітей з аутизмом.

О.Р.Лурія зазначав, що для розуміння підтексту сприйнятого мовлення, людина робить аналіз найважливіших складових висловлювання [1]. У процесі аналізу, виділяють основну думку, її властивості та їх взаємозв'язок у тексті. Ця інформація опрацьовуються і вибудовується логічна завершеність думки. На думку О.Р.Лурія, щоб розуміти підтекст сказаного, не обов'язково мати високий рівень інтелектуальних здібностей, проте людина повинна бути чутливою до емоцій [1].

На відміну від дітей з типовим розвитком, діти з аутизмом мають труднощі розуміння усного мовлення загалом та підтексту, зокрема. Щоб дізнатись, як діти з РСА розуміють прихований зміст, потрібно визначити сутність цього процесу в нормі. Тому ми підготували завдання та провели дослідження розуміння підтексту учнями першого та другого класу.

Учням пропонували прослухати і пояснити своїми словами 9 сленгових виразів, які використовують школярі у власному мовленні. Розуміння першокласниками почутого не сформовано, на що вказують результати нашого дослідження. Лише 25,2% респондентів правильно пояснювали одне або два з дев'яти почутих виразів. Частіше діти зізнавались, що не знають цього або ще не вчили. Коли чули незрозумілі вирази, посміхались. Учні другого класу починають розуміти сленгові вирази та навіть використовують їх у власному мовленні. Коли ми попросили їх пояснити вирази, 8,8% другокласників передали своїми словами зміст усіх безпомилково. 38,4% респондентів зробили незначні помилки. «*Строчити на листку*» пояснювали як «*малювати на листку*» (9,6%), «*різати листок*» (4,8%), «*друкувати щось*» (4,8%), «*скріпити листки*» (4,8%) і ще 4,8% учнів дали правильну відповідь і додали, що «*якщо правильно то строчить швея плаття*». Вираз «*В мене багато бабла*» викликав в усіх дітей посмішку на обличчі та отримав такі цікаві пояснення 4,8% учнів: «*багато поганого*», «*багато речей*», «*грошей, але ще їх папа називає капустою, а я кажу, що капуста росте на городі*», «*у Вас мусор*». Почувши «*Не базарь*», 4,8% другокласників пояснили, що це «*не бийся*», «*не балаболъ*», «*слухайся*». «*Лайкати відео*» 4,8% розуміли як «*кричати на відео*», «*дивитись відео*». 4,8% не могли

пояснити вираз «В нас скоро фізра» і коли ми запитали «Що таке фізра?», почули, що це фізика. «Комп» у 4,8% учнів також асоціювався із цікавими речами такими, як: «компас», «компонент (додавання, віднімання, множення, ділення...)», «комплект, може бути уроків, циркуля». Завдання зацікавило дітей, тому вони з інтересом чекали нових виразів, намагались дати правильні відповіді. Якщо не знали як пояснити, щось придумували і цікавились, як насправді зрозуміти почуте.

Дуже складними для першокласників є розуміння фразеологізмів. Жодна дитина не змогла пояснити правильно пропоновані фразеологізми. Найбільше респондентів (33,6%) правильно пояснили «Візьми себе у руки», також були такі пояснення: «не мішати, не штовхати», «я взяв (обійняв себе)». 16,8% другокласників правильно пояснили «Бити байдики», дівчинка прокоментувала «Коли я просто сижу, мені так каже мама», ще одна дівчина порівняла із «Ловити гав» і пояснила, що це «бути неухажним». 16,8% зрозуміли фразеологізм «Водити за ніс». Труднощі виникли під час пояснення значення «З-під землі дістати». У другокласників розуміння фразеологізмів починає формуватися, 9,6% респондентів правильно зрозуміли усі почуті фразеологізми і змогли їх пояснити своїми словами. 47,2% учнів зробили незначні помилки, або не змогли пояснити один із виразів. 38,4% другокласників дали більшість неправильних відповідей, або майже нічого не пояснили. Діти давали відповіді різного характеру, інколи, як приклад, наводили ще один фразеологізм. Почувши «Візьми себе у руки», вони пояснювали: «не битися, не тікати», «не ний», «не крутись». «Бити байдики» другокласники розуміли як «не писати на уроках», «гратись на уроці», «не валяй дурака», «не щитай ворон-не сиди без діла». Найважче для розуміння було «Водити за ніс», мало хто зміг пояснити, респонденти вважали, що це означає «гуляти», «не трогати ніс», «вказувати, що робити». Учні розповіли, що «З-під землі дістати» може означати «викопати яму», «розкопати», «копати», «дістати щось із ями». 4,8% респондентів не зрозуміли почуте і не змогли це пояснити. Діти легко йшли на контакт, не соромились помилок і часто оголошували свої здогадки.

Наше дослідження показало, що першокласники ще не розуміють змісту прислів'я, адже жодна дитина не змогла правильно пояснити почуте, усе сприймалось в прямому значенні. Наприклад, «З неба хліб не падає» учні пояснювали, що «з неба падає дощ, сніг», «хліб купують в магазині», «він дуже важкий, щоб падати з неба». Труднощі розуміння прислів'я другокласниками показують результати дослідження, тобто тільки 19,2% дітей пояснили усе правильно. 33,6% учнів в більшості адекватно пояснювали, як зрозуміли почуте. 28% респондентів мало що зрозуміли і змогли переказати своїми словами. «Гостре словечко колить сердечка» діти розуміли як «Якщо ти обманюєш, потім буде погано», «Коли говориш погані слова, вони обіжають», «Щось неприємне сказали». Щоб пояснити «Бджола мала, а й та працює», вони давали такі відповіді: «так кажуть, якщо ти лінивий», «мала, но сильна». Прислів'я «Добре там, де нас немає» змусило дітей задуматись над поясненнями «тут мене немає», «це коли ти сидиш на уроці, а хочеш на море», «там де нема непослушних і двойок», «місце там, де добре». Другокласники розуміли прислів'я «З неба хліб не падає», хоч і давали різні відповіді: «його беруть в магазині», «нада самому заробити»; навіть наводили приклад схожого за змістом прислів'я «треба багато працювати, чим до землі нижче, тим до хліба ближче». «Любиш кататися, люби і санчата возити» пояснювали таким чином: «їх треба возити

за собою», *«тебе просто возити не будуть, самому треба»*. Щоб пояснити *«Дівка заплетена, а хата неметена»* респонденти були змушені задуматись *«людина дуже лінива і думає тільки про себе»*. Під час виконання цього завдання діти зізнавались, що важко, про що свідчили коментарії *«Такі складні питання, я не знаю»*, *«Трохи складно»*. 19,2% не змогли пояснити жодного. Можемо зробити висновок, що розуміння прислів'я починається лише в другому класі і потребує педагогічного впливу.

Учням пропонували прослухати оповідання з прихованим змістом, після чого їм потрібно було відповісти на запитання стосовно змісту. Розуміння прихованого змісту починає формуватися вже у першому класі й надалі учні працюють над вдосконаленням цих вмій. Про це свідчить те, що 42% першокласників зрозуміли прихований зміст почутого оповідання. Також діти пояснювали *«втрачений день»*, як *«втрату грошей у цей день, витрати їх на солодощі»*, *«харчування шкідливою їжею»*, *«закінчення дня»*. Правильно пояснили зміст почутого оповідання 76% учнів другого класу. 24% другокласників мали труднощі виконання цього завдання. Діти по-різному пояснювали, чому батько назвав день сина *«втраченим»*: *«Може за морожено»*, *«Я теж люблю футбол»*, *«Бо батько теж хотів гратись, але треба було робити»*. 19,2% респондентів для пояснення змісту оповідання, використали раніше почутий фразеологізм *«байдики бив»*.

71,4% першокласників зрозуміли почутий анекдот і змогли пояснити, що дівчинка поспішала з'їсти свою шоколадку, щоб не ділитись із сестрою. Також правильно передали зміст анекдоту 48% другокласників, 52% не до кінця зрозуміли і пояснили його таким чином: *«Бо вчитель навчає, показує»*, *«Бо без вчителя нема чого робити в школі»*, *«То учні можуть дома сидіти»*.

Відповідно до програми другокласники тільки починають розуміти епітети, метафори і порівняння, проте, ми досліджували їх розуміння і першокласниками. 28% учнів другого класу зрозуміли усі запропоновані епітети і правильно їх пояснили. 38,4% респонденти не все зрозуміли, але більшість відповідей були правильними. 33,6% учнів мало що зрозуміли. *«Гарячі обійми»* в уяві дітей *«обійми маму»*, *«коли хтось приголубить»*. Щоб пояснити, що таке *«Глибока тиша»*, діти використовували такі вирази, як: *«нічого не шумить»*, *«муху можна почути»*. Почувши *«Золоте щастя»*, учні сказали, що це *«коли дуже радий»*, *«мама й тато»*, *«коли живеш в сім'ї»*. *«Міцна рука»* асоціюється з *«мускулами»*, *«не болить, якщо на неї щось впаде»*. Проте, вже у першому класі діти розуміли епітети. 67,2% учнів правильно пояснили *«Пекучий біль»*, дехто з дітей думали, що це *«коли утюг припалив»*. *«Холодні люди»* 46,2% охарактеризували злими, байдужими. 46,2% респондентів зрозуміли значення виразу *«Ясні зорі»*, також діти пояснювали, що це *«якщо в очі світять»*, *«сильно видно в небі їх»*.

46,2% учнів першого класу правильно пояснили метафору *«Час біжить»*, також діти зрозуміли її, як *«не хочеться йти додому зі школи»*, *«зменшується час»*. 29,4% зрозуміли, що насправді *«вушко голки»*. 24% учнів другого класу правильно пояснили усі озвучені метафори. 32,8% респондентів зробили незначні помилки, 24% - не змогли правильно відповісти. Для учнів метафора *«Ходять чутки»* означає *«щось приходить в голову»*, *«від вуха до вуха»*. *«Вушко голки»* пояснили як *«колючий»*, *«коли хтось кричить, тобі ніби голка вуха коле»*. Для другокласників *«Час біжить»* розуміється як *«стрілка*

йде», «коли ходив в садик, час йшов медлено. А зара дні швидко проходять». 19,2% не зрозуміли жодної метафори та не змогли їх пояснити.

Порівняння в українській літературі розуміють 38,4% опитуваних учнів другого класу. 33,6% респондентів не все розуміли, проте більшість порівнянь змогли пояснити. «Ніжна як квітка» діти зрозуміли як «собака хороша, коли гладити», «щедро людина». 28% другокласників не пояснили почуті порівняння.

Отже, аналіз результатів дослідження свідчить, що розуміння прихованого змісту починає формуватися у молодшому шкільному віці. Першокласники ще не розуміють загальноживаних сленгових виразів, фразеологізмів, прислів'я та порівняння так, як другокласники. Проте сприймання гумору, епітетів, метафор та прихованого змісту оповідання формуються вже у першому класі. Перспективою дослідження є з'ясування рівня розуміння підтексту мовлення молодшими школярами з аутизмом.

Література:

1. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие [для студ. учреждений высш. проф. образования] / Александр Романович Лурия. – М. : «Академия», 2013. – 384 с.
2. Савчин М.В. Вікова психологія: навчальний посібник / М.В. Савчин, Л.П. Василенко – К.: Академвидав, 2011. – 368 с.
3. Хомская Е.Д. Нейропсихология / Евгения Давыдовна Хомская – СПб. : Питер, 2005. – 496 с. – (Серия «Классический университетский учебник»).

УДК 159.954.3: 159.922.761

І. В. Солона

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УЯВИ В СЛАБОЧУЮЧИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано особливості формування уяви в слабочуючих молодших школярів.

Ключові слова: слабочуючі школярі, особливості формування уяви, вищі психічні функції, розвиток.

The article analyzes the peculiarities of the formation of imagination in the weakened younger schoolchildren.

Keywords: hard of hearing schoolchildren, peculiarities of the formation of imagination, higher mental functions, development.

Постановка проблеми. Вивчення особливостей формування уяви в слабочуючих молодших школярів є дуже важливим, оскільки у молодшому шкільному віці уява виступає однією з найважливіших умов засвоєння суспільного досвіду. Уява - це важлива складова частина для правильного формування психологічного, фізіологічного та емоційного стану дитини. Вона займає особливе місце в життєдіяльності дитини так як тісно пов'язана зі сприйняттям світу, емоціями і пам'яттю, а тому має дуже важливе значення для правильного розвитку дитини в цілому.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням особливостей уяви у слабочуючих школярів займалось багато дефектологів (Р.М. Боскіс, М.І. Земцова, М.І. Нікітіна, М.М. Нудельман, Т.А. Власова, Т.І. Обухова, Б.С. Преображенський, Є.А. Сошина, Т.В. Розанова та ін.). Ця проблема активно вивчалася і в загальному психолого-

педагогічному напрямку (А.Г. Рузська, І.М. Розет, Є.Г. Речицька, Н.А. Рачова, Р.Г. Натадзе, Г.Д. Кириллова, Д.Б. Богоявленська та ін.). Але, не зважаючи на те, що велика кількість дослідників присвятили свої дослідження особливостям уяви слабочуючих дітей, дане питання і надалі є предметом вивчення, дослідження, аналізу.

Мета статті: Мета дослідження полягає у розкритті в слабочуючих молодших школярів існуючих особливостей та труднощів при формуванні уяви.

Виклад основного матеріалу: Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що уява дітей з порушенням слуху виступає як компенсаторний механізм, сприяючи збагаченню їх досвіду, розширенню кругозору, активізації пізнавальних процесів, саморозвитку особистості дитини в цілому, а також, значною мірою визначає успішність планування діяльності та поведінки, полегшує адаптацію в середовищі нормально чуючих однолітків і дорослих [2, с. 125].

Під терміном „уява” розуміють особливий спосіб мислення, який активно формується у дитини починаючи з раннього віку[3, с. 351]. Сутність уяви як пізнавального процесу полягає в перетворенні уявлень та створенні нових образів на основі вже наявних.

Завдяки уяві та її взаємодії з мисленням, здійснюється перенесення знань про сенс людських дій з предметами і взаємини з оточуючими людьми в ігрову діяльність. Таким чином дитина засвоює навколишній світ і творчо опановує розуміння людської діяльності.

Обмеження в отриманні інформації провокує створення багатьох труднощів у розвитку та формуванні уяви слабочуючих молодших школярів. У таких дітей дуже вираженим є уповільнене формування словесного мовлення та абстрактного мислення, що дуже негативно впливає на формування уяви.

Зорові образи слабочуючих дітей є досить повноцінними, але в той же час спостерігаються труднощі творчої переробки наявних уявлень, створення нових образів. Наявними є труднощі у формуванні пізнавальної функції уяви і пізніше, ніж у дітей з нормою слуху відбувається поділ в ланцюжку "предмет - образ - слово"[4, с.236].

Дослідження особливостей розвитку пізнавальних процесів показало, що для дітей зі зниженим слухом характерним є в різному ступені виражене відставання в формуванні сприйняття, наочно-образного і словесно-логічного мислення [1, с 107].

Це можна побачити у переважанні схематичних, стереотипних, бідних за змістом образів-уявлень, що відображаються в малюнках, у низьких показниках оригінальності, гнучкості, різноманітності рішень і деталізації малюнків, що характеризує недостатню рухливість процесу уяви і недостатню сформованість його механізмів.

У малюнках, зроблених до розповіді, зображення не завжди відповідає змісту розповіді. Великі розбіжності між текстом і малюнком виникають через те, що діти вносять в малюнки багато подробиць зі свого минулого досвіду, оскільки текст розповіді актуалізує образи добре знайомих дітям предметів, які більше відносяться до образів пам'яті, ніж уяви.

Найчастіше школярі з порушенням слуху зображують предмети невизначеного виду (використовують шаблон малювання для кожного предмету). Це говорить про наявність певного сформованого стереотипу в малюванні, невмінні перетворити уявлення, співвіднести його з темою завдання.

Основні труднощі виявляються в створенні слабочуючими молодшими школярами образів далекого минулого, історичних подій.

Здатність за допомогою уяви розуміти стан іншої людини, тварини, занурюватися в його внутрішній світ, формується у слабочуючих школярів поступово і дещо пізніше, ніж у дітей з нормою слуху.

Молодші школярі з порушенням слуху проявляють цілеспрямованість уяви (прийняття мети, поставленої дорослим, стійкість прийняття теми, виконання поставленого завдання) не в повній мірі.

У таких дітей спостерігається високий показник продуктивності уяви, проте, зображені об'єкти відрізняються шаблонністю, одноманітністю, відсутністю виразності.

Висновки. Можна стверджувати, що у слабочуючих молодших школярів особливості уяви виявляються в різному ступені вираженості труднощів: як в породженні ідеї образу уяви, так і в її розгортанні, плануванні, перетворенні образів на основі комбінування, перетворення елементів наявних уявлень та просторового оперування образами.

Ці труднощі знаходять вираз у зниженні кількісних і своєрідно якісних показників (зміст, розгорнення, різноманітність і оригінальність рішень). Для більшості дітей зі зниженим слухом характерні спрощеність, одноманітність, стереотипність рішень, бідність змісту створюваних образів, що свідчить про недостатню активність і рухливість процесів уяви.

Перспектива дослідження. Враховуючи усі вище названі негативні особливості у формуванні уяви слабочуючих молодших школярів, вчитель - дефектолог має змогу розробити індивідуальну програму щодо розвитку та формування уяви у таких дітей.

Література:

1. Власова Т. А. О влиянии нарушенный слуха на развитие ребенка / Т. А. Власова. – М.: АПН РСФСР, 1954. – 132 с.
2. Земцова М. И. Учителю о детях с нарушениями слуха / М. И. Земцова. – М.: Просвещение, 1973. – 159 с.
3. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
4. Речицкая Е. Г. Возможности развития воображения младших слабослышащих школьников / Е. Г. Речицкая. – М., 1997. – С. 238-243.

УДК 159.946:376.2

А. Є. Таран, С. Д. Яковлева

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

У статті висвітлено особливості розвитку дрібної моторики у дітей з дитячим церебральним паралічем.

Термін «дитячий церебральний параліч» об'єднує групу захворювань, що є наслідком пошкодження головного, а іноді і спинного мозку, що виникають під час внутрішньоутробного розвитку плоду, в період пологів або в ранньому післяродовому періоді. Приблизно в 57% випадків захворювання є вродженим, 40% – обумовлене патологічними пологами, і лише у 3% хворих дітей захворювання пов'язано з черепно-мозковою травмою, інфекційними захворюваннями, іншими патологічними станами, розвиненими вже після родів [4].

Об'єктом статті є процес розвитку дрібної моторики рук у дітей з дитячим церебральним паралічем.

Предмет – особливості моторики дітей з дитячим церебральним паралічем.

Питання, пов'язані з вивченням дрібної моторики у дітей з дитячим церебральним паралічем вивчають не тільки лікарі-реабілітологи, але й психологи, невропатологи, психіатри.

Церебральний параліч спричиняється порушенням розвитку мозку або пошкодженням однієї чи декількох його частин, які контролюють м'язовий тонус та моторну активність (рухи). Діти з церебральними паралічами переважно відстають у своєму моторному розвитку і пізніше досягають таких віх моторного розвитку, як перевертання, сидіння, повзання та хода. Спостерігається затримка психічного розвитку і легка розумова відсталість у дошкільнят з церебральним паралічем. Розлади проявляються у вигляді паралічів, парезів, порушень координації рухів. Ці симптоми інколи супроводжуються судомними припадками, порушеннями зору, слуху, чутливості, різної патології з боку внутрішніх органів та різного роду порушеннями інтелектуального розвитку: від його затримки до глибокої дебільності та повної відсутності мовлення. Слід підкреслити, що у більшості дітей з ДЦП потенційно збережені передумови до розвитку вищих форм мислення [2].

Вроджені захворювання, що супроводжуються паралічами, були відомі ще за часів Гіппократа і Галена. Основоположником вивчення ДЦП вважається англійський хірург-ортопед Вільям Джон Літл. Далі це питання вивчали такі вчені, як Зиґмунд Фрейд, Рональд Маккейс, Пол Полан, Семенова К.А.

На сьогоднішній день актуальною є проблема пошуку засобів загального розвитку дітей з ДЦП, пов'язаних з творчою діяльністю дітей, насамперед, пов'язаних з музикою як у колективній, так і в індивідуальній формі навчання. Важка клінічна картина і значна поширеність ДЦП ставлять це захворювання на перше місце серед причин дитячої інвалідності серед неврологічних захворювань (за твердженням Семенової К.А., 1999).

Уже в дитячому віці хворі на ДЦП стають інвалідами, а наслідки цього захворювання зберігаються протягом усього життя хворого [5].

Для досягнення всебічного розвитку дитини з дитячим церебральним паралічем необхідно вирішити такі завдання:

- сприяти оволодінню певними видами рухово-моторної діяльності, зміцненню кістково-м'язової системи;
- виправляти мовленнєві порушення (мовне дихання, оральний праксис, просодика, фонематичний слух, звуковимова);
- розширювати і збагачувати словниковий запас, формувати зв'язне мовлення, її граматичний лад;
- розвивати психічні функції (зорове слухове сприйняття, пам'ять, увага);
- формувати навички орієнтування в просторі;
- здійснювати естетичний і моральний розвиток, використовуючи методичні прийоми навчання та організацію середовища (дидактичні посібники, музичний супровід та ін.);
- активізувати потенційні творчі здібності, спонукаючи дітей до ініціативи, імпровізації та ін.

У дітей з вадами рухово-моторної сфери провідним є руховий дефект. Основну масу серед них складають діти з ДЦП. У цих дітей рухові розлади поєднуються з психічними і мовленнєвими вадами, тому більшість з них потребує не лише лікувальної та соціальної допомоги, але й психолого-педагогічної та логопедичної корекції. Інші категорії дітей з вадами опорно-рухового апарату, як правило, не мають порушень пізнавальної діяльності і не потребують спеціального навчання і виховання.

Дефекти моторики рук виявляються в процесі формування трудових і побутових навичок. На уроках праці таким дітям без спеціальної корекції важко працювати з пластиліном: не можуть його розкотити, розділити на частини, зліпити різні фігурки. Несформованість функції диференціації хапання і утримання предмету, насильницькі рухи і неможливість розміряти м'язові зусилля з руховою задачею заважають виконанню трудових операцій з природним матеріалом і папером.

Для розвитку дітей з дитячим церебральним паралічем дуже важливо розвивати три компоненти, і перший — це рух. При ДЦП порушення рухових функцій первинне і являє собою своєрідне відхилення моторного розвитку, яке без відповідної корекції справляє негативний вплив на весь хід формування нервово-психічних функцій. Ураження центральної нервової системи при ДЦП порушує роботу м'язових схем довільних рухів, що й визначає одну з основних труднощів становлення рухових навичок, а значить, позначається на виконанні найелементарніших вправ.

Другий компонент — це мовлення. У роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників зазначається, що при ДЦП поряд із порушеннями опорно-рухового апарату відзначаються різноманітні мовленнєві порушення (дизартрії, анартрія, заїкання). Для дітей з ДЦП характерні різні форми мовного дизонтогенезу, що проявляються у вигляді як оборотних порушень (затримка домовного і мовного розвитку), так і більш стійких системних розладів. Тому завдання, що включають мовний матеріал, повинні бути індивідуальними.

Третій компонент — це музика. З одного боку, вона формує почуття прекрасного, підвищує емоційний стан, посилює мотивацію навчання. З іншого — найважливішими виразними засобами музики служать ритм і темп, дотримання яких вкрай важке для дітей з ДЦП. Різні порушення м'язового тону (спастичність, ригідність, гіпотонія, дистонія), наявність гіперкінезів, тремору, синкінезій не дають можливості виконувати рухи в заданому ритмі і темпі. Водночас спроби витримати їх можуть швидко втомити дитину. Нещодавні дослідження німецьких нейробіологів показали, що мовленнєві центри в лівій півкулі мозку використовуються для аналізу послідовності акордів навіть у людей без музичної освіти. Деяка музика здатна привести мозок в стан найоптимальніший для навчання. Різні стилі музики по-різному впливають на стан мозку, настроїв та мислення. Класична музика, зокрема сонати Моцарта, здійснюють позитивний вплив на просторово-часовий тип мислення, а також музика покращує пам'ять, заспокоює [3].

Такі дослідники, як Н.М. Аксаріна, Л.А. Венгер, Л.С. Виготський, М.М. Кольцов, Е.Р. Пилюгіна, довели вплив моторного розвитку на розумовий розвиток дитини з ДЦП. Велике значення в розвитку дрібної моторики займають заняття музикою. Засвоєння різних технічних способів і прийомів роботи з музичними інструментами сприяють розвитку організованості цілеспрямованості, наполегливості і самодисципліни, впливаючи на нервову систему в цілому.

Правильний розвиток дрібної моторики визначає також формування у дитини сенсомоторної координації - узгодженої дії рук і очей. За допомогою зору дитина вивчає навколишню дійсність, контролює свої рухи, завдяки чому вони стають більш досконалими і точними. Око як би «навчає» руку, а за допомогою ручних рухів у предметах, якими маніпулює дитина, відкривається більше нової інформації. Зір і рухи рук стають основним джерелом пізнання дитиною навколишньої дійсності.

Гра на музичних інструментах допомагає розвитку почуття ритму та дрібної моторики.

Вправи для розвитку дрібної моторики

Дуже корисно починати роботу з таких пісень-ігор як «Сорока», «Йде коза рогата», «Ладоньки». На подальших етапах слід використовувати такі вправи, як: «Веселі долоньки», «Дудочка», «Вітер і вітерець», «Гра з водою», «Збираємо камінчики», а також ігрові завдання: «Уявний оркестр».

Ще більше будуть допомагати у розвитку дрібної моторики вправи з предметами: «Вправи з м'ячами», українська народна мелодія, композиція Н. Щербакової, «Весела стрічка» муз. М. Сатуліної, «Дудочка» муз. Т. Ломової».

Зміст музичних занять для дітей з ДЦП конкретизується основними завданнями, що реалізуються на музично-ритмічних заняттях: формування точності рухів; розвиток загальної та дрібної моторики; загальне фізичне зміцнення організму (опорно-рухової, дихальної, серцево-судинної систем організму); розвиток слухового сприймання, пам'яті, уваги; формування просторових уявлень, плавності, гнучкості, виразності рухів; розвиток творчих здібностей, художньо-образного мислення; ознайомлення з теорією музики, поняттям ритму, жанру музики, з елементами культури України і світу (через елементи танців, музику тощо); формуванню естетичного смаку, позитивної самооцінки; сприяння усвідомленню своєї індивідуальності та неповторності; підвищенню рівня самоконтролю; створенню умов для самовираження; позитивний вплив на психологічний стан учня (покращення емоційного стану, формування дружньої атмосфери у класі, створення «колективного духу» тощо).

З метою розвитку сприймання музики та формування музичних здібностей, доречно проводити заняття на рухову релаксацію та злиття з ритмом музики, де вибір музичних творів зосереджений на стимуляцію позитивного настрою дитини, стимуляцію емоційної сфери та підвищення їх активності [1].

Література:

1. Медведева Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М.: Academia, 2001. – 246 с.
2. Бадалян Л. О. Детские церебральные параличи / Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, О. В. Тимонина. – К.: Здоровья, 1988. – 323 с.
3. Кузьмінська Л. Зміст і цілі музикотерапії в соціально-педагогічній роботі з дітьми-інвалідами [Електронний ресурс] / Леся Кузьмінська // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – 2011. – № 5. – С. 152-157. Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/711>.
4. Психологічна діагностика дітей при порушеннях функцій опорно-рухового апарату [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: http://pidruchniki.com/82844/psihologiya/psihologichna_diaagnostika_ditey_porushennyah_funktsiy_orno-ruhovogo_aparatu.

УДК 364.04

Л. А. Федоткіна, О. В. Гришкова

НАПРЯМКИ РАННЬОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ У РОЗВИТКУ

(З досвіду роботи у Херсонському обласному центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів з батьками дітей з особливими освітніми потребами від одного року життя)

Раннє втручання у розвиток дитини з особливими освітніми потребами наразі є актуальним не тільки в Україні.

Раннє втручання призначене для дітей віком до 3 років, нормальний розвиток яких є під ймовірною загрозою. Причини такої загрози в ранньому віці дитини можуть бути різними з медичної точки зору. Одні з пацієнтів не матимуть у майбутньому інвалідності або інших вад і зможуть завершити програму раннього втручання.

Інша частина дітей отримуватиме реабілітаційну послугу в ранньому віці з метою уникнення інвалідності або розвитку порушень у майбутньому. Основним завданням раннього втручання є якомога більш раннє обстеження дитини фахівцями різного профілю.

На практиці раннє втручання визначається комплексною системою допомоги родині, в якій народилася дитина з певними порушеннями у розвитку чи ризиком їх набуття в майбутньому і призначена на своєчасне виявлення, лікування та профілактику цих порушень, надається дітям в ранньому віці різними спеціалістами. Виявлення ризиків в ранньому віці дитини сприяє проведенню своєчасної реабілітації, коли вони ще піддаються зовнішньому впливу з боку відповідних фахівців і можливо попередити ускладнення їх на фізичному, психічному та соціальному рівнях.

Реабілітація в ранньому віці повинна об'єднати медичну, логопедичну, психологічну, соціальну та інші допомоги в єдину систему, яка дозволить чітко окреслити проблеми щоденного життя дитини та її сім'ї. Раннє втручання здійснюється не тільки для дітей із вже встановленими вадами, але і для дітей груп біологічного та соціального ризику.

Фахівцями центру проводиться оцінювання розвитку рухових, мовленнєвих, комунікативно-емоційних та сенсорних здібностей, з'ясовуються особливості розвитку ігрової діяльності, її відповідності віковим етапам та індивідуальним можливостям дитини. Також збирається інформація про сон та годування дитини, гігієнічні процедури, особливості взаємодії дитини з батьками, з'ясовується запит батьків щодо виявлених проблем.

Підсумком обстеження є індивідуальна програма реабілітації, яка затверджується на засіданні реабілітаційної комісії центру та узгоджується з батьками дитини. Надалі команда фахівців виконує затверджений план реабілітації.

Дітей «групи ризику» (від 1 року) визначають вузькі спеціалісти медичних установ, пропонують батькам звернутися до реабілітаційного центру, де функціонують групи «Матері та дитини». Інвалідність у таких дітей не встановлена, але чітко простежуються

проблеми у розвитку. Спочатку мати та дитина відвідують заняття 2-3 рази на тиждень, коли дитина звикає до спілкування з спеціалістами, мами вже залишають її на занятті одну, ще через деякий проміжок часу (у кожної дитини цей проміжок часу різний) малюк має змогу відвідувати денну групу, де вже підгрупа дітей самостійно займається із фахівцем. Для дітей цих груп складаються індивідуальні програми реабілітації з сенсомоторики, формування елементарних математичних уявлень, розвитку мовлення та ознайомлення з навколишнім, психокорекції. Батьки беруть активну участь у складанні та реалізації цих програм.

Фахівці закладу у своїй роботі застосовують інтерактивні технології. Заняття з інтерактивною дошкою у центрі реабілітації з дітьми раннього віку починає практичний психолог. Проводяться заняття з психокорекції, підготовлений матеріал спочатку «візуалізується» на дошці у вигляді мультиплікаційного перегляду, а потім діти разом з батьками обіграють запропоновану ситуацію на реальному матеріалі. Це дозволяє різносторонньо сприймати та запам'ятовувати матеріал, викликає інтерес до занять, розвиває зорову та слухову увагу, зорову та слухову пам'ять, логічне мислення.

Вчитель-дефектолог при ранній корекції теж використовує інтерактивні технології на заняттях із сенсомоторного розвитку. На планшеті малюк спостерігає виконання завдання, потім разом з дорослим виконують завдання з реальними предметами, часто робота проводиться за методом «рука в руці». Таке поєднання прийомів активізує увагу дітей, викликає бажання співпрацювати з дорослим.

На заняттях з розвитку мовлення та ознайомлення з оточуючим дітям пропонується розвиваюче відео, а потім звуконаслідування у спряженому або відображеному мовленні. Батьки, які присутні на занятті, потім зможуть в домашніх умовах виконувати аналогічні завдання, автоматизувати отримані навички, спонукати до програвання ситуації в різних режимних моментах.

У центрі організована патронатна служба, коли за поданою заявкою управління соціального захисту району, на 10 днів виїздить кілька спеціалістів (фахівці з фізичної реабілітації, вчитель-дефектолог, викладач з трудового навчання) для надання соціальних послуг з психолого-педагогічної корекції та фізичної реабілітації за місцем проживання дітей з інвалідністю. Дуже важливо, коли патронатні послуги отримують діти раннього віку. Спеціалісти центру, які починали ранню реабілітацію з певною дитиною, продовжують роботу з нею, якщо ще лишається така потреба, в більш старшому віці, що дає можливість спостерігати за розвитком дитини в динаміці, коригувати програму розвитку, підтримувати зв'язок з іншими фахівцями з метою об'єднання зусиль на шляху до виходу із складної ситуації.

Фахівці центру постійно для батьків проводять науково-практичні семінари, конференції за участю вчителів-дефектологів, вчителів-логопедів, практичних психологів, лікаря-невролога, лікаря-психіатра, можуть поставити хвилюючі їх запитання та отримати професійну, кваліфіковану відповідь.

У центрі працює «Школа для батьків», на заняттях якої пропонуються різні актуальні теми у роботі з дітьми різного віку, з різними проблемами у розвитку. Наприклад, тренінг логопедичної служби закладу «Значення артикуляційної гімнастики для постановки правильної звуковимови», «круглий стіл» реабілітаційної служби закладу «Фізична реабілітація дітей з ураженням нервової системи та вадами в розвитку в домашніх

умовах», «Використання сухого басейну при фізичній реабілітації дітей з ураженнями нервової системи», психологічний тренінг для батьків «Особливості формування пізнавальної діяльності дітей з проблемами у розвитку», тематичні консультації «Ігри для розвитку дрібної моторики», «Дидактичні ігри та вправи у навчанні дітей», «Рухливі ігри для дошкільників різного віку» та інші заходи.

У 2017 році троє дітей дошкільного віку, після курсу ранньої реабілітації, зараховані до ДНЗ. Досвід раннього втручання на практиці показує вагомість такої роботи, тому апробована модель тандему «фахівці-батьки» буде запроваджуватися і надалі.

Надання реабілітаційних послуг в ранньому віці дає можливість дітям у подальшому продовжити навчання та виховання у дошкільних групах дитячих садків міста, навчання у спеціальних або загальноосвітніх школах, а у дорослому житті адаптуватися у суспільстві.

Література:

1. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо посилення гарантій безпеки дітей» № 2180 – VIII від 7 листопада 2017 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2180-19>
2. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» №2961- IV від 6 жовтня 2005 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>
3. Бастун Н. А. Служби раннього втручання в Україні: шлях до інтеграції / Н. А. Бастун. – К.: ІКЦ «Леста», 2005. – 184 с.
4. Синдром Дауна. Факты / Сост. Е. В. Поле. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2009. – 36 с.
5. Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях / О. Романчук. – Львів: Колесо, 2009 – 162 с.
6. Ілляшенко Т. Д. Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем у реабілітаційному центрі: науково-методичний посібник / Т. Д. Ілляшенко, А. Г. обухівська, О. В. Романенко, Н. С. Скрипка. – К, 2003. – 156 с.
7. Як організувати інноваційні послуги для дітей з особливими освітніми потребами / О. О. Савченко, Г. В. Кукуруза, Ю. М. Швалб, Т. М. Луценко, В. Є. Крижанівський; упоряд. Л. Л. Сідельнік. – К.: ЛДЛ, 2007. – 256 с.
8. Нижник Л. Допомога дітям з особливими потребами / Л. Нижник, О. Сагірова. – К.: Шкільний світ, 2004. – 120 с.

УДК 376.42:159.95

Н. І. Худзей, С. Д. Яковлева

СТАН КОГНІТИВНИХ ФУНКЦІЙ В ДИНАМІЦІ НАВЧАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

В основі затримки психічного розвитку (ЗПР) лежить недорозвиток складних форм довільної діяльності, що формуються найбільш інтенсивно в старшому дошкільному віці та на початку навчання в школі, що і визначає важливість поглибленого вивчення і диференційної діагностики дітей із ЗПР і в цей віковий період зокрема.

Індивідуальний підхід у процесі навчання і виховання дітей із ЗПР, розуміння їх особливостей, пошук відповідних методів виховання і навчання, побудова корекційних програм розвитку неможливі без досконального знання особливостей фізіології, психічних особливостей інтелектуальної, емоційної сфер, особистості дитини [2, 3].

Теоретичні основи дослідження визначені з урахуванням досягнень вікової і педагогічної психології, педагогіки у вивченні проблем формування у дітей загальних здібностей до засвоєння знань (Л.С. Виготський, Л.О. Венгер, З.І. Калмикова, С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Н.О. Менчинська та інші), а також сучасних досягнень патопсихології, спеціальної педагогіки щодо розвитку дітей 6-річного віку із ЗПР (Г.О. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединська, В.І. Луговський, Н.О. Ніколишина, Т.В. Єгорова та інші). Важливим методологічним твердженням, яке пронизує всю роботу, є думка про те, що вивчення і своєчасна корекція формування загальних здібностей до засвоєння знань у дитини можливі лише у зв'язку та на основі вивчення його як суб'єкта інтелектуальної (навчальної) діяльності [1].

Саме необхідність вивчення особливостей розвитку пізнавальної сфери дітей з ЗПР стало метою нашого дослідження, для побудови корекційних програм задля здійснення індивідуального підходу в навчанні та вихованні кожної дитини.

Завданням дослідження стали:

1. Вивчення причин, факторів, умов виникнення ЗПР на основі аналітичних даних, аналізу документації, спостережень спеціалістів – дефектолога, психолога, логопеда, педагогів; спостережень за дитиною а процесі ігрових і навчальних занять.
2. Аналіз особливостей психічного і фізичного розвитку дітей із ЗПР.
3. Стан пізнавальних процесів, які змінюються під впливом корекційного навчання дітей із ЗПР.

Об'єктом дослідження визначено – психофізіологічний розвиток дітей із ЗПР; **предметом** – корекційно-розвивальний вплив на пізнавальну сферу дітей із ЗПР.

Для вирішення поставлених завдань використовувався комплекс методів дослідження:

- теоретичні: аналіз та узагальнення психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури;
- емпіричні: психологічні дослідження стану когнітивних процесів, які безпосередньо впливають на пізнавальну діяльність; синтезування результатів експерименту.

Дослідження проводилося на базі загальноосвітньої школи № 55 у 1-му класі ІПК. В дослідженні брали участь 12 дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку віком від 8 до 10 років та 12 учнів 1- го класу з нормою розвитку тієї ж школи.

На початку дослідження здійснено діагностику стану пізнавальних процесів учнів з ЗПР. Для усунення недоліків когнітивної сфери, яка безпосередньо впливає на навчальний процес і процес пізнавальної діяльності, було проведено навчально-корекційне втручання з розвитку уваги, пам'яті та мисленнєвих процесів.

В результаті першого та другого (повторного) етапу дослідження отримано наступні результати, які представлені в таблиці 1.

Треба відмітити динаміку всіх дітей діагностико-корекційної групи в формуванні в них загальної структури навчальної діяльності. Формуючий експеримент свідчить, що основна частина досліджуваних дітей у ситуації виконання навчального завдання навчилась робити це зацікавлено і з повною віддачею. Діти приймають та розуміють як загальну мету завдання, так і засоби його виконання. Вони зберігають до кінця заняття всі елементи завдання, оцінюють отримані результати по-різному. Частіше - це спроба адекватної

оцінки. Для більшості дітей вона не під силу, оскільки зробити це за даними об'єктивними критеріями діти не можуть.

Таблиця 1

Стан складових когнітивних функцій досліджуваних груп в процесі навчально-корекційного впливу

Показники складових когнітивних процесів	Групи респондентів			
	Діти з ЗПР n = 12		Учні ЗОШ n = 12	
	до	після	до	після
Складові пам'яті				
Механічна	7,4 ± 0,48	8,35 ± 0,44	8,47 ± 0,65	9,5 ± 0,56
Вербальна	30,8 ± 3,76	32,6 ± 2,8	38,9 ± 3,9	43,8 ± 3,2
Образно-наочна	63,1 ± 5,43	66,2 ± 3,4	72,3 ± 6,1	77,5 ± 5,2
Запам'ятовування фігур	4,83 ± 0,6	6,4 ± 0,4	5,3 ± 0,4	8,2 ± 0,5
Складові уваги				
Стійкість	5,9 ± 0,43	6,3 ± 0,5	8,2 ± 0,91	9,5 ± 0,86
Переключення	49,5 ± 3,9	50,2 ± 2,61	64,6 ± 7,02	69,3 ± 5,1
Обсяг	24,7 ± 1,98	25,8 ± 2,4	21,9 ± 1,5	28,7 ± 1,95
Складові мислення				
Суттєві ознаки	7,8 ± 0,3	8,4 ± 0,6	6,3 ± 0,58	7,4 ± 0,5
Спільні риси	8,3 ± 0,59	10,6 ± 0,71	8,1 ± 0,47	11,3 ± 0,4

Результати успішності наших дітей у масовій школі прослідковані протягом одного року. Здебільшого вони підтверджують результати їх експериментального обстеження перед початком навчання у діагностико-корекційних підготовчих групах:

– близько 9% учнів встигають на 7-9 балів. Головним чином, це діти, у яких були компенсовані негативні особливості психічного розвитку;

– близько 54% учнів встигають на 4-7 балів. Це здебільшого діти, рівень готовності до школи яких вдалося корегувати;

– 32% встигають здебільшого на 1-3 бали. Мають значні труднощі в засвоєнні шкільної програми;

– близько 5% дітей не встигають. Частина з них рекомендована до переведення в допоміжні школи.

Висновок: результати психолого-педагогічних даних певною мірою є підтвердженням прогностичної значущості психологічних діагностичних методик, ефективності їх використання для контролю розвитку дітей із ЗПР у період підготовки їх до школи; ефективності проведеної нами діагностичної і корекційно-педагогічної роботи в експериментальній групі дітей із ЗПР; необхідності подальшого вдосконалення корекційно-педагогічної роботи з молодшими школярами, а також дошкільниками із ЗПР, ускладненої з раннього дитинства факторами, що негативно впливають на психічний розвиток, мікросоціального і мікропедагогічного характеру.

Література:

1. Задержка психического развития детей / Под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1976. – Вып. XIII. – 203 с.

2. Пускаева Т. Р. Об изучении специфики структуры познавательной деятельности детей с задержкой психического развития / Т. Р. Пускаева // Дефектология. – 1980. – № 3. – С. 10-18.

3. Ульяновка У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульяновка. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

УДК 376.1

В. І. Чудна

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Сучасний етап розвитку вітчизняної системи освіти дітей з психофізичними вадами характеризується активним запровадженням інклюзивного навчання. Це надає особливої актуальності дослідженням, спрямованим на обґрунтування психолого-педагогічних умов успішного формування навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Сутність і структура навчальної діяльності, закономірності її становлення вивчались багатьма провідними вченими, в тому числі, В. В. Давидовим, Д. Б. Ельконіним, П. Я. Гальперіним, Л. В. Занковим, А. К. Марковою, Н. Ф. Тализіною, Г. А. Цукерман та ін.

Навчальна діяльність спрямована на особу, яка є її суб'єктом, на вдосконалення, розвиток, формування її як особистості завдяки усвідомленому, цілеспрямованому засвоєнню соціокультурного досвіду в різних видах і формах суспільно корисної, пізнавальної, теоретичної і практичної діяльності. Змістом навчальної діяльності є засвоєння глибоких системних знань, відпрацювання узагальнених способів дій та їх адекватного і творчого застосування в різноманітних ситуаціях [2].

Процес формування навчальної діяльності у молодших школярів значною мірою обумовлений наявністю психічних новоутворень, які виникли на попередніх вікових етапах. Внесок попередніх провідних видів діяльності у навчальну був проаналізований Г. А. Цукерман [4]. Так, в ході безпосередньо-емоційного спілкування формується довіра до себе та до інших людей, емпатія, стійкість до емоційних стресів, що стає основою встановлення позитивних емоційних відносин з учителем, відчуття впевненості у власних силах, відкритості новому досвіду. Предметно-маніпулятивна діяльність, в ході якої дитина засвоює способи застосування людських знарядь і знаків, сприяє розвитку здатності і схильності наслідувати зразки дій учителя, виконувати інструкції та правила. В ході ігрової діяльності розвиваються уява, здатність діяти у внутрішньому плані, творчість, а також соціальні навички співробітництва з дорослими та однолітками. Це має важливе значення для опанування ролі учня, для успішного спілкування в різних комунікативних ситуаціях, що виникають в ході навчальної діяльності. В свою чергу, навчальна діяльність при успішному її формуванні надає учню таких важливих для подальшого життя рис, як знання меж власних можливостей і здатність їх долати, здатність ставити перед собою завдання з удосконалення власних знань, умінь і навичок і досягати запланованого [4].

Як і для інших видів діяльності, ключовою характеристикою навчальної діяльності є її цілеспрямованість, тобто наявність в учня відповідного мотиву та відповідних конкретних цілей. В ході активності особистості, спрямованої на досягнення цих цілей, поступово відбувається засвоєння великої кількості дій та операцій, які утворюють складну структуру

навчальної діяльності. Це дії та операції пізнавально-орієнтувальні, плануючі, виконавчі та контрольні-коригуючі, які за змістом можуть бути перцептивними, руховими, мнемонічними, мислительними, комунікативними, а за рівнем протікання – зовнішніми або внутрішніми (з образами або з поняттями).

Наявність порушень психофізичного розвитку у дітей спричиняє значні утруднення у формуванні навчальної діяльності, характер і ступінь прояву яких залежать від особливостей структури дефекту, а також соціальної ситуації розвитку. Для кожної нозологічної групи дітей з особливими освітніми потребами можна виділити цілу низку факторів, які ускладнюють навчальну діяльність. Так, дітям з сенсорними або руховими вадами властиві утруднення у сприйнятті, переробці та використанні інформації, затримка розвитку всіх видів діяльності, відставання в темпах психічного розвитку, особливо на перших вікових етапах, своєрідні риси емоційно-вольової та потребово-мотиваційної сфери. У дітей з порушеннями опорно-рухового апарату часто найбільшою мірою страждає виконавча ланка навчальної діяльності. При наявності тяжких мовленнєвих вад основною перешкодою для успішного формування навчальної діяльності є утруднення процесу комунікації, недостатність словесного опосередкування, а також самоконтролю і рефлексії. У дітей з вадами інтелекту порушення розвитку навчальної діяльності є найбільш вираженими і стійкими, що є наслідком первинного ураження кори головного мозку.

Але, незважаючи на значні утруднення, формування навчальної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами є можливим і необхідним, оскільки навчання є невід'ємною ланкою процесу формування особистості.

Перебування дитини з порушенням психофізичного розвитку в інклюзивному класі створює цілий комплекс особливих умов, у яких відбувається становлення її навчальної діяльності. Зокрема, до таких умов можна віднести:

- відповідність рівня складності навчального матеріалу пізнавальним можливостям та рівню навченості дитини;
- рівень компетентності педагогів у питаннях навчання дітей з особливими освітніми потребами;
- ступінь готовності дитини з особливими освітніми потребами до навчання, в тому числі, рівень сформованості предметної, продуктивної, ігрової діяльності;
- наявність багатьох проблем організаційного та методичного характеру, які стосуються створення доступного середовища для дитини,
- характер взаємодії зі здоровими однолітками, можливість брати активну участь у житті класу та школи.

Від того, наскільки продуманим і організованим буде включення дитини з особливими освітніми потребами в навчальний процес загальноосвітнього закладу, залежить яким шляхом в подальшому буде розвиватись її навчальна діяльність: чи навчиться дитина активно і цілеспрямовано працювати над собою, чи буде проявляти негативізм або надмірну залежність від допомоги дорослого.

Важливе значення для вирішення проблеми формування навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії є використання диференційованого підходу до викладання, основоположним принципом якого є застосування різноманітних форм організації навчального процесу. Рівень підготовленості учнів може бути врахований

через коригування темпу навчання та рівня складності матеріалу; індивідуальний стиль навчання – через організацію різноманітної діяльності для надання можливості отримувати та опрацьовувати інформацію в різний спосіб; інтереси – через опору на схильності, зацікавлення та бажання самої дитини опанувати певну тему чи виробити певне вміння [3].

Цінним джерелом ідей та практичних підходів до забезпечення успішного формування навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі є аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду. Зокрема, в навчальному посібнику Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. [1] наводяться наступні рекомендації, підтверджені теоретичними та емпіричними даними:

- на кожному уроці дітей треба залучати до змістовних видів діяльності;
- за своїм характером навчання й викладання повинні бути позитивним;
- у процесі навчальної діяльності учні мають постійно переживати ситуацію успіху;
- учні повинні дедалі більше регулювати власну навчальну діяльність і бути спроможними набувати нових знань, умінь і навичок, заповнюючи прогалини між наявними знаннями та поставленими навчальними цілями;
- школярам необхідно надавати наочні й зрозумілі приклади та рекомендації;
- слід створювати умови для набуття ними різноманітного досвіду, який підсилює навчальну діяльність, забезпечувати можливості для практики, спонукати до активного пізнання, надавати більше часу для відповіді;
- навчальна діяльність має неперервний та динамічний характер, відбувається на різних рівнях і в різному темпі, а тому для неї необхідно створювати гнучкі умови;
- процеси навчання та мислення піддаються модифікації;
- крім академічної складової у навчанні також присутня соціальна складова, а тому для нього варто забезпечувати соціальний контекст;
- навчання – це процес інтерпретації та конструювання нових знань;
- учитель має встановлювати цілі й задачі, визначати очікувані результати й створювати умови для самостійного регулювання учнями власної навчальної діяльності [1].

Отже, процес формування навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах, потребує постійної уваги педагогів, їх цілеспрямованої допомоги, а також використання відповідних сучасних педагогічних технологій.

Література:

1. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Е. А. Данілавічюте, С. В. Литовченко / За ред. А.А.Колупаєвої. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
3. Таранченко О. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / О. М. Таранченко, Ю. М. Найда / За загальною редакцією Колупаєвої А.А. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2012. – 120 с.
4. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. - 1998. - №5.-С.68-81.

СОЦІОКУЛЬТУРНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

Головною метою соціокультурної реабілітації є психофізичне і емоційне оздоровлення та розвиток дитини з особливими освітніми потребами. Корекційні педагоги та фахівці соціальної реабілітації ставлять перед собою завдання щодо подолання труднощів у дітей в спілкуванні, перебуванні в колективі, невпевненості в собі, заниженій самооцінці. Ці завдання досягаються такими заходами, як участь в іграх, заняттях в ляльковому театрі та інших заходах, де діти можуть виразити себе через різні казкові образи, змагання, конкурси. Така робота сприяє створенню творчої атмосфери, довіри, відкритості, захищеності для всіх і кожного, розуміння і прийняття цінності і поваги кожного члену колективу, адаптації дітей до нової соціальної ситуації, ствердження себе як повноцінної особистості [1].

Соціокультурна реабілітація особистості – це складний процес її взаємодії з соціальним середовищем, в результаті якого формуються якості людини, як справжнього суб'єкта суспільних відносин. У теперішній час процес соціокультурної реабілітації є предметом дослідження фахівців багатьох галузей наукового знання. Психологи, філософи, соціологи, педагоги, практичні психологи та соціальні педагоги розкривають різні аспекти цього процесу, досліджують механізми, етапи та стадії, фактори соціальної реабілітації.

Поняття соціокультурна реабілітація характеризує в узагальненому вигляді процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм, цінностей, установок, зразків поведінки, які входять в поняття культури, притаманної соціальній групі і суспільства в цілому, і дозволяє функціонувати індивіду як активному суб'єкту суспільних відносин [4].

Соціальна реабілітація розглядається як саморозвиток особистості в процесі взаємодії з різними соціальними групами, інститутами, організаціями, в результаті яких виробляється активна життєва позиція особистості. У зв'язку з цим зазвичай розрізняють певні етапи соціальної реабілітації:

- дотрудовий (дитинство, навчання);
- трудовий;
- післятрудоий.

Процес соціальної реабілітації – це процес взаємодії особистості і суспільства. Дана взаємодія включає в себе, з одного боку, спосіб передачі індивіду соціального досвіду, спосіб включення його в систему суспільних відносин, з іншого боку, процес особистісних змін [3].

У Калинівській спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті I-II ступенів Херсонської обласної ради застосовують наступні методи соціокультурної реабілітації при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ігротерапія. Це можуть бути ігри в образах, ігри, засновані на літературних творах, на імпровізованому діалозі, на поєднанні переказу і інсценування і т. д. Використання

образів в грі має ряд психологічних переваг. По-перше, створюються найбільш благополучні умови для особистісного зростання дитини, змінюється ставлення до свого "Я", підвищується рівень самосприйняття. Цьому сприяють обмеження перенесення емоційних переживань дитини, пов'язаних з низькою самооцінкою, невпевненістю в собі, турботою про себе, зменшується напруженість, купірується гострота переживань [4].

Лялькотерапія – це метод лікування за допомогою ляльок. Можливості методу дозволяють вирішити різні важливі завдання, наприклад: допомагає впоратися з сором'язливістю, ревностями, агресивністю, невротичними розладами і іншими дитячими проблемами. У сучасній психології роль ляльок розглядається в різних аспектах. Ляльки виступають атрибутом дитинства, дитячої культури. Лялька або м'яка іграшка – замітник реального друга, який все розуміє і не пам'ятає зла. Тому потреба в такій іграшці виникає у більшості дітей, іноді вона зберігається і у підлітків, і не тільки у дівчаток, але і у хлопчиків. Лялька для людини в дитинстві не обов'язково «дочка» або «синок», вона - партнер в спілкуванні в усіх його проявах. Роль ляльки в діалозі, в якому відбувається «заміна» реального контакту з людиною, опосередкованим через ляльку, а іноді сама лялька виступає в ролі персоніфікованого персонажа або суб'єкта. Такий підхід розкриває значимість емоційних контактів для дітей і показує величезну роль ляльок у розвитку емоційної сфери особистості дитини [3].

Арт-терапія – це метод, який використовує невербальну мову мистецтва для розвитку особистості та засіб, що дає змогу контактувати з глибинними аспектами нашого духовного життя, з внутрішньою реальністю, що складається з наших думок, почуттів. Даний метод побудований на використанні мистецтва як символічної діяльності. Застосування цього методу має два механізми психологічного корекційного впливу. Перший спрямований на вплив мистецтва через символічну функцію реконструювання конфліктної ситуації, що травмує і знаходження виходу через переконструювання цієї ситуації. Другий пов'язаний з природою естетичної реакції, що дозволяє змінити реакцію переживання негативного афекту по відношенню до формування позитивного афекту, що приносить насолоду.

Музична терапія або музикотерапія сьогодні – це досить велике поле різних методів і технологій, які використовують музику, спів, окремі звуки і звукосполучення з терапевтичною метою. Слухання класичної та духовної музики допоможе дитині в навичках соціальної компетенції: вміти зважати на почуття інших, не заважати іншим, поважати почуття інших дітей, співпереживати разом з іншими під музику і т. д [1].

Бібліотерапія – метод психотерапії, що використовує художню літературу як одну з форм лікування словом. Метод впливу на дитину, що викликає його переживання, почуття за допомогою читання книг. З цією метою фахівець підбирає літературні твори, в яких описані страхи дітей, форми переживання стресових ситуацій, вихід із страшної для дітей ситуації. Для проведення такого виду роботи можна порекомендувати для дітей різного віку використання творів класиків літератури.

Висновки. Соціальна реабілітація особистості – складний, суперечливий процес, що триває протягом усього життя людини.

Знання фізичного або психічного стану індивіда не можна відривати від розуміння його індивідуальності. Це значить, що прийняття клінічного підходу може створити нездоланну прірву між знаннями та інтересами батьків, дітей і фахівцями, з якими вони мають справу.

В умовах спеціальної школи-інтернату соціокультурна реабілітація здійснюється в результаті поєднання методів ігротерапії, лялькотерапії, арт-терапії, музичної терапії та бібліотерапії.

Застосування даних методів в Калинівській спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті I-II ступенів Херсонської обласної ради позитивно впливає на психічний розвиток дитини, подолання особистісних комплексів, руйнує бар'єр між педагогом та учнем.

Література:

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Соціальна робота з людьми з особливими потребами. Методичні матеріали для тренера / Під заг. ред. І.Звереві. – К.: Наук.Світ, 2002. – 50 с.
3. Соціальна робота в Україні: Навч. посібник / І.Д. Зверєва, О.В. Безпалько, С.Я. Харченко та ін. За заг. ред. І.Д. Звереві, Г.М. Лактіонової. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
4. Соціально-педагогічна реабілітація дитини: проблеми і перспективи: Науково-методичний збірник. – К: Інститут проблем виховання, 2003.

УДК 376.43: 371.48

В. О. Шпак

НЕТРАДИЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

Удосконалення і переосмислення навчально-виховного процесу учнів з вадами інтелектуального розвитку на сьогоднішній день є однією з актуальних проблем спеціальної освіти.

Вирішення і подолання даної проблеми поєднується з пошуками оптимальних методів, засобів і прийомів корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки навчання, виховання, розвиток і корекція мають невід'ємний зв'язок між собою і виступають як єдиний процес.

Єдиний педагогічний процес у спеціальній школі вимагає не тільки включення в навчання і виховання специфічних корекційних прийомів, різних засобів, а й творчого підходу вчителя.

Вагомого значення при реалізації корекційних завдань, набувають відповідно підібрані та корекційно спрямовані методи навчання учнів. Для навчання розумово відсталих дітей використовуються ті ж методи, що й для навчання дітей з нормальним інтелектом, проте особливості психофізичного розвитку учнів допоміжної школи обумовлюють інші способи застосування цих методів. Дослідженням даної проблеми займалися такі вчені як І. М. Єременко, В. О. Липа, Л. С. Виготський, В. М. Синьов,

П. П. Блонський, О. Р. Лурія та ін. У своїх працях вони обґрунтовували доцільність використання нетрадиційних методів і засобів у навчальному і вихованому процесі і їх вплив на подальший розвиток і соціальну інтеграцію розумово відсталих школярів.

У сучасній корекційній освіті все частіше починають впроваджуватись новітні педагогічні технології, які набувають найбільшого корекційного значення і можуть бути ефективно використані у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми. Проаналізуємо одну з них з погляду корекційних можливостей при використанні у спеціальних освітніх закладах.

Ейдетика (з грец. «ейдос» означає «образ») – це методика навчання, яка розвиває здатність мислити образами, вчить методам запам'ятовування інформації, сприяє розвитку уваги і пам'яті.

У Росії вивченням і практичним використанням ейдетики займалися вітчизняні вчені - психологи – П. П. Блонський, Л. С. Виготський і О. Р. Лурія. Але, через полеміку у науковому середовищі з приводу деяких положень, дослідження були «заморожені» аж до сучасності.

Методика ейдетики є комплексом систематизованих ігор - вправ, які розвивають та відновлюють здатність сприйняття через образність. Ейдетичні методи передбачають, що у молодших школярів із розумовою відсталістю розвиваються всі види пам'яті; удосконалюється увага; розвивається увага, мислення, інтелект, ерудиція, мовлення; актуалізуються пізнавальні процеси; формуються навички саморегуляції, розслаблення, концентрації.

З метою виявлення ефективності впливу методики «Ейдетика» на розвиток психічних якостей у молодших школярів з розумовою відсталістю, була проведена робота з використанням методу уявного промальовування комплексу «Ейдетика». Дана методика є творчою і проводилася у формі гри, враховуючи емоційний стан і настрої учнів. Заняття відбувалося не більше 7-8 хв., щоб запобігти перевтомі і нервовому напруженню учнів.

Метод уявного промальовування (для молодших школярів буде доречно намалювати вірш або уривок з тексту на дошці схемою). За допомогою даного методу дітям буде легше запам'ятати тексти та вірші. Перед тим як заучувати рядки, дітей потрібно «занурити» в атмосферу, описану в них. Візьмемо будь-який вірш і детально розберемо його на окремі частини (предмети). Ставимо питання дітям, чи є для них це знайомим, чи бачили вони це у реальному житті. Запропонувати учням уявити образ подумки. Вчитель малює кожне слово у реченні схематично, але щоб було зрозумілим для учнів, читає голосно і виразно вірш. Спираючись на малюнок, що на дошці, діти бачать перед собою наочність, проговорюють разом з вчителем вірш.

Таким чином дитина не просто зазубрює матеріал, а й починає уявляти і краще його усвідомлювати. Виникає ентузіазм і живий інтерес до вивчення віршів, а нудний процес навчання перетворюється на розвагу.

Відповідно результатам роботи можна зробити висновок, що методика «Ейдетика» має корекційний вплив не тільки на пам'ять, а й поведінку і психомоторику молодших школярів з розумовою відсталістю. Після проведених занять простежувався ріст рівню зацікавленості учнів, бажання активно працювати і взаємодіяти на уроці як між собою, так

і з вчителем. Під час роботи першокласники на уроці почали поводитися більш спокійно і зосереджено. В учнів з агресивною поведінкою і негативізмом, похмурим настроєм відбувалась зміна у протилежному напрямку. До вивчення нового матеріалу діти почали проявляти інтерес і старанність. Ефективність даної методики полягає у тому, що вона забороняє схоластику і примусовість, її метою є зробити навчально-виховний процес більш цікавим, спонукати учнів до навчання, розвивати творчість і своє бачення світу.

Література:

1. Інноваційні методи виховання: Навчально - методичний посібник /Авт. та упор. В. Ю. Іова, Л. В. Красномоєць. – Кам.- Под.: ПП Мошак М. І., 2006. – 175 с.
2. Дичковская И.М. Инновационные педагогические технологии / И. М. Дичковская. – М.: ИЦ «Академия», 2004. – 352 с.
3. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Андресва Аліна Андріївна** – студентка магістратури Херсонського державного університету
- Артеменко Ірина Миколаївна** – студентка Херсонського державного університету
- Бершанська Світлана Миколаївна** – логопед Гірської обласної спеціальної-загальноосвітньої школи-інтернату
- Бурячок Ганна Андріївна** – вчитель початкових класів Малокопанівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Малокопанівської сільської ради
- Вертій Ольга Миколаївна** – студентка Херсонського державного університету
- Веселуха Юлія Володимирівна** – студентка Херсонського державного університету
- Вєтрова Ангеліна Василівна** – завідувач сектором періодичних видань КЗ «Херсонська обласна бібліотека для дітей імені Дніпрової Чайки» Херсонської обласної ради
- Гаврилова Наталія Степанівна** – доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат психологічних наук, доцент
- Гладка Ксенія Олегівна** – студентка Херсонського державного університету
- Глущенко Ірина Іванівна** – декан факультету природознавства, здоров'я людини і туризму Херсонського державного університету, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти
- Головченко Вікторія Євгенівна** – студентка магістратури Херсонського державного університету
- Головченко Світлана Миколаївна** – учитель-дефектолог ясел-садка компенсуючого типу – центру розвитку дитини № 60 Херсонської міської ради
- Гращенкова Анастасія Сергіївна** – студентка магістратури Херсонського державного університету
- Гришкова Ольга Василівна** – методист та вчитель-дефектолог Херсонського обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів Херсонської обласної ради
- Дашковська Аліса Вікторівна** – аспірант кафедри тифлопедагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
- Дрозд Лідія Вікторівна** – аспірант кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету
- Єременко Галина Юріївна** – аспірант кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету
- Жижко Марина Олексіївна** – вчитель початкових класів Малокопанівської загальноосвітньої школи I-III ступенів
- Жорова Ірина Ярославівна** – перший проректор Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради,

професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти, доктор педагогічних наук,
доцент

Замолотнєва Вікторія Валентинівна – асистент кафедри корекційної освіти
Херсонського державного університету

Зволевська Ірина Сергіївна – студентка магістратури Херсонського державного
університету

Здорікова Алла Володимирівна – студентка Херсонського державного університету

Зуєнко Юлія Анатоліївна – студентка магістратури Херсонського державного
університету

Іванова Єлизавета Володимирівна – студентка Херсонського державного університету

Касацька Ірина Олександрівна – студентка магістратури Херсонського державного
університету

Клок Тетяна Олександрівна – студентка Херсонського державного університету

Константинов Олександр Василівна – старший викладач кафедри логопедії та спеціальних
методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
кандидат педагогічних наук

Коньков Аркадій Миколайович – доцент кафедри фізичної терапії та здоров'я людини
Херсонського державного університету, кандидат медичних наук, доцент

Красота Ганна Русланівна – студентка Херсонського державного університету

Кулик Володимир Григорович – консультант Херсонської міської Херсонської міської
психолого-медико-педагогічної консультації, учитель-методист, відмінник освіти
України, дефектолог вищої категорії

Кухта Ольга Андріївна – провідний бібліотекар відділу естетичного виховання
КЗ «Херсонська обласна бібліотека для дітей імені Дніпрові Чайки» Херсонської
обласної ради

Лисенко Тетяна Сергіївна – асистент кафедри корекційної освіти Херсонського
державного університету

Литвиненко Ірина Олександрівна – вчитель-дефектолог Херсонського обласного центру
соціальної реабілітації дітей-інвалідів Херсонської обласної ради

Лукіна Валерія Валеріївна – студентка Херсонського державного університету

Ляшенко Олександр Миколайович – доцент кафедри спеціальної (дефектологічної)
освіти Державної бюджетної освітньої установи вищої освіти Республіки Крим
Кримський інженерно-педагогічний університет, кандидат педагогічних наук,
доцент

Ляшенко Олександра Олександрівна – доцент кафедри психології і педагогіки
Державної бюджетної освітньої установи додаткової педагогічної освіти
Республіки Крим Кримський республіканський інститут післядипломної
педагогічної освіти, кандидат психологічних наук

- Ляшко Віра Віталіївна** – доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, кандидат психологічних наук
- Мазій Олена Сергіївна** – студентка Херсонського державного університету
- Маркова Любов Антонівна** – директор Гірської обласної спеціальної-загальноосвітньої школи-інтернату
- Матвійчук Ірина Ігорівна** – вчитель географії та природознавства Прибузької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Вінницької обласної Ради; здобувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
- Мельник Вероніка Олегівна** – студентка Херсонського державного університету
- Миринова Світлана Петрівна** – завідувач, професор кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, доктор педагогічних наук, професор
- Моцьо Олександра Миколаївна** – студентка Херсонського державного університету
- Полещук Сабіна Вікторівна** – доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, кандидат біологічних наук, доцент
- Образцова Олена Миколаївна** – викладач трудового навчання вищої категорії Херсонського обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів Херсонської обласної ради, кандидат педагогічних наук
- Поліковські Марина** – аспірант кафедри тифлопедагогіки факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
- Пономаренко Інна Василівна** – Заступник директора з навчально-виховної роботи Херсонської ЗОШ II-III ступенів № 34 Херсонської міської ради
- Примакова Віталія Володимирівна** – завідувач кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради
- Ракша Анжела Борисівна** – завідувач відділу естетичного виховання КЗ «Херсонська обласна бібліотека для дітей імені Дніпрової Чайки» Херсонської обласної ради
- Раннєва Олена Петрівна** – студентка Херсонського державного університету
- Реданова Цвітана Іванівна** – студентка магістратури Херсонського державного університету
- Савоненко Олена Леонідівна** – студентка Херсонського державного університету
- Сахно Катерина Григорівна** – студентка Херсонського державного університету
- Свідерська Марина Михайлівна** – аспірант Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
- Солона Ірина Василівна** – студентка Херсонського державного університету

Таран Анастасія Євгеніївна – студентка Херсонського державного університету

Тихонова Ірина Володимирівна – корекційний педагог Херсонської ЗОШ II-III ступенів № 34 Херсонської міської ради

Товстоган Володимир Святославович – доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Федоткіна Лариса Анатоліївна – заступник директора та вчитель-дефектолог Херсонського обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів Херсонської обласної ради

Худзей Наталія Іванівна – студентка Херсонського державного університету

Чудна Вікторія Іванівна – заступник директора з навчально-виховної роботи Херсонської ЗОШ I-III ступенів № 55

Шевцова Яна Вікторівна – старший викладач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, кандидат психологічних наук

Шешеня Руслана Миколаївна – директор Калинівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів Херсонської обласної ради

Яковлева Світлана Дмитрівна – завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри

Шпак Валерія Олександрівна – студентка магістратури Херсонського державного університету

Наукове електронне видання

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Матеріали

*Всеукраїнської науково-практичної конференції
з міжнародною участю*

ISBN 978-617-7573-08-0 (електронне видання)

Відповідальний за випуск Яковлева С. Д.
Технічний редактор Вишемирська С. В.

Підписано до друку 26.03.2018 р. Формат 60x84/16.
Гарнітура Arial Narrow.
Умовно-друк. арк. 12,18. Обл.-вид. арк. 13,10.
Замовлення №752.

Книжкове видавництво ПП Вишемирський В.С.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи: серія ХС № 48 від 14.04.2005
видано Управлінням у справах преси та інформації
73000, Україна, м. Херсон, вул. Соборна, 2.
Тел. (050) 133-10-13, (050) 514-67-88
e-mail: printvvs@gmail.com