

ISSN 978-966-1

Міністерство освіти і науки України

**Національний педагогічний університет
ім. М.П. Драгоманова**

**Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ
(педагогічні науки)**

Збірник наукових праць

**В и п у с к 5
Том 1**

Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2015

УДК 376 (082)

ББК 74.30

А-43

Рецензенти:

В.А. Гладуш

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та корекційної освіти Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара.

С.Ю. Конопляста

доктор педагогічних наук, професор кафедри логопедії Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

П.С. Атаманчук

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Редакційна колегія

В.І. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України; **О.М. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (науковий редактор); **О.П. Глоба**, доктор педагогічних наук, професор; **Е. Кулеша**, доктор педагогічних наук, професор; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.М. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В.М. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України (голова редакційної колегії); **Є.П. Синьова**, доктор психологічних наук, професор, **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент; **С.В. Федоренко**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.І. Фомічова**, доктор психологічних наук, професор; **О.П. Хохліна**, доктор психологічних наук, професор; **М.К. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **Д.І. Шульженко**, доктор психологічних наук, професор.

Друкується за ухвалою Вченої ради

*Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка*

(протокол № 2 від 26 лютого 2015 року)

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Вип. V. В 2-х т., том 1 – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. – 348 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні питання сучасної корекційної педагогіки та спеціальної психології, представлено широкий спектр наукових пошуків та практичних доробок вітчизняних та закордонних дослідників. Показані особливості організації та проведення навчально-виховної, корекційної-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними віковими групами осіб з порушеннями психофізичного розвитку як в умовах дошкільних, шкільних та позашкільних спеціальних закладів, так і в процесі інклюзивного та сімейного виховання.

Збірник наукових праць адресується спеціалістам в галузі корекційної освіти, докторантам та аспірантам, усім, хто цікавиться сучасними проблемами та перспективами розвитку корекційної педагогіки та спеціальної психології.

ISSN 978-966-1

Наказом Міністерства освіти і науки України під №455 від 15.04.2014р. збірник наукових праць «Актуальні питання корекційної освіти» включено до переліку наукових фахових видань України.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 16428-4900Р від 13.03.2010 р.

УДК 376 (082)

ББК 74.30

© Автори статей, 2015

© „Медобори-2006”, 2015

Ministry of Education and Science of Ukraine

National Pedagogical Drahomanov University

Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University

**ACTUAL PROBLEMS
OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION
(pedagogical sciences)**

Edited volume

Edition V

Issue 1

Kamyanets-Podilsky

“Medobory-2006”

2015

UDK 376 (082)

BBK 74.30

A-43

Editors:

V.A. Gladush Educational Doctor, professor, Head of Chair of the department of pedagogy and correctional education of the Dnipropetrovsky national Oles Gonchar University.

S.Y. Konoplyasta Educational Doctor, professor of the department of speech therapy of National pedagogical M.P. Dragomanov University.

P.S. Atamanchuk Educational Doctor, professor, Head of Chair of the department of methodology of physics and disciplines of the technological educational sphere teaching.

Editorial board:

V.I. Bondar, Educational Doctor, professor, academician of National PSA of the Ukraine; **O.M. Verzhynovska**, Candidate of pedagogical sciences, associate professor; **O.V. Havrylov**, Candidate of psychological sciences, associate professor (science editor); **O.P. Globa**, Educational Doctor, professor; **Y. Culesha**, Educational Doctor, professor; **S.P. Myronova**, Educational Doctor, professor; **L.M. Rudenko**, Psychological Doctor, professor; **V.M. Synyov**, Educational Doctor, professor, academician of National PSA of the Ukraine (editorial chief); **Y.P. Synyova**, Educational Doctor, professor; **V.I. Spivak**, Candidate of psychological sciences, associate professor; **S.V. Fedorenko**, Educational Doctor, professor; **L.I. Fomychova**, Psychological Doctor, professor; **O.P. Khohlyna**, Psychological Doctor, professor; **M.C. Sheremet**, Educational Doctor, professor; **D.I. Shulzhenko**, Psychological Doctor, professor.

*Printed by the authority of the Academic board
Of Kamyanets-Podilsky national Ivan Ohyenko
University*

(protocol № 2 of February 26, 2015)

A-43 Actual questions of the correctional education (pedagogical sciences). The collection of scientific papers / edited by. V.M. Synyov, O.V. Havrylov. – Volume V. In two vol., Issue 1 – Kamyanets-Podilsky: PC Medobory-2006, 2015. – 348 p.

The collection of scientific papers includes illustration of the most actual questions of modern correctional pedagogics and special psychology, presentation of the wide spectrum of scientific researches and practical updates of the native and foreign scientists. There are shown specialties of organization and processing the educational, correctional-developing and rehabilitative work with the different aged groups of persons with psychophysical disorders both in the conditions of the pre-school, school and out-of-school special institutions and in the process of inclusion and family environment.

The collection of scientific papers is addressed to specialists of the correctional education sphere, doctoral candidates, all interested in the modern problems, condition and perspectives of the correctional pedagogy and special psychology development.

ISSN 978-966-1

Under orders of Ministry of Education and Science of the Ukraine under №455 of 15.04.2014 the collection of scientific orders «Actual questions of the correctional education» is included in the list of scientific professional publications of the Ukraine.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB № 16428-4900P від 13.03.2010 р.

UDK 376 (082)

BBK 74.30

© Authors of the articles, 2015

© “Medobory-2006”, 2015

Wybrane determinanty kształtowania tożsamości psychospołecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną

Aksamit D. Some determinants of psychosocial interpretation identity of persons with intellectual disabilities / D. Aksamit // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 5–16

В статті автор звертає увагу на детермінанти формування особистості дітей, які мають певні відхилення в інтелектуальному розвитку. При цьому підкреслюється, що особистість формується під впливом різних факторів, серед яких найбільш значущими є простір і соціальна реальність, починаючи з народження.

В статті широко представлені дослідження багатьох вчених-психологів, предметом уваги яких було дослідження інтелектуально відсталих дітей з метою становлення їх як особистостей. При цьому звертається увага на роль сім'ї у вирішенні даної проблеми. Підкреслюється значення впливу освіти на процес формування дітей з обмеженими фізичними і розумовими здібностями, як повносправних громадян суспільства.

Автор статті підкреслює, що, незважаючи на існуючі стереотипи та упередження, люди з відхиленнями в інтелектуальному розвитку намагаються брати участь в різних соціальних ситуаціях, формуючи протягом багатьох років своє „я”. Тому процес становлення їх як особистості у світі повному змін та загроз, є областю наукової діяльності, яка відкриває багато нового в людині, допомагає їй сприймати себе в перспективі не тільки в якості індивідуального „я”, але і в якості соціального „ми”.

Ключові слова: людина, особистість, інвалідність, соціальна група, стереотипи, дослідження, розвиток, суспільство.

Niepełnosprawność i uwikłana w niej tożsamość jednostki z daną cechą, jest tematem zainteresowania wielu badaczy. Osobowość, tożsamość osobistą i społeczną kształtują różne czynniki, jednym z najbardziej znaczących jest przestrzeń i rzeczywistość społeczna, w której jednostka funkcjonuje począwszy od urodzenia. W niniejszym artykule zaprezentowane zostaną przeprowadzone badania o charakterze jakościowym, przedstawiające znaczenie różnych wymiarów w szczególności rodziny, początku i przebiegu

edukacji na proces kształtowania się tożsamości psychospołecznej dzieci, osób dorosłych z cechą życiową, jaką jest niepełnosprawność. Pomimo istniejących stereotypów i uprzedzeń, osoby z niepełnosprawnością intelektualną podejmują próby uczestniczenia w różnych sytuacjach społecznych - kształtując na przestrzeni lat swoje „ja”. Dlatego też, proces „stawania się” w świecie pełnym zmian i zagrożeń, jest płaszczyzną badawczą, która odkrywa wiele nowego w człowieku, w procesie budowania tożsamości niejako obciążonej ciągłą konfrontacją: odbierania siebie nie tylko w perspektywie indywidualnej - „ja”, ale też w perspektywie społecznej - „my”.

Słowa kluczowe: osoba, tożsamość, niepełnosprawność, grupa społeczna.

WSTĘP

Literatura w zakresie edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną pokazuje, że w ciągu ostatnich lat pojawiło się wiele nowych koncepcji i modeli rozumienia tego zjawiska: od biologicznego przez społeczny po holistyczny. (Chodkowska, Szabała 2012; Krauze, 2010) Również strategie działań na rzecz badanej grupy osób zmieniły się - od wykluczenia po włączenie, integrację, inkluzję. Niepełnosprawność pojawić się może na każdym etapie życia. Natomiast odpowiedź na pytanie, jak jednostka będzie żyła i funkcjonowała z niepełnosprawnością od urodzenia, w momencie podjęcia edukacji, zależy od wielu czynników, między innymi od postawy innych ludzi, ponieważ odpowiednia przestrzeń i przyjazna atmosfera wpływają korzystnie na proces kształtowania się tożsamości psychospołecznej. Jeśli przestrzeń jest ograniczona negatywnymi postawami, marginalizacją, to człowiek z niepełnosprawnością nie jest w stanie zaakceptować siebie ani generować pozytywnych wartości wobec świata i własnej osoby. Działania wynikające z idei integracji, normalizacji stwarzają jednostkom szansę bycia na równi z innymi, jednak tym samym rodzą nowe problemy natury psychologicznej, takie jak porażki, konflikty interpersonalne, również poczucie odmienności.

Prezentowane badania w niniejszym artykule stanowią próbę rozpatrzenia tożsamości jednostki z niepełnosprawnością intelektualną jako niepowtarzalnej indywidualności, lecz tym samym osoby zależnej od grupy, wspólnoty w której mieszka.

1.1 Tożsamość w kontekście społecznej stygmatyzacji i kategoryzacji

Niektórzy autorzy wyodrębniają jej dwa aspekty: tożsamość osobową i społeczną (Boski, 1992; Turner, 1985). Pierwszy rodzaj można ująć jako relację człowieka z samym sobą, natomiast drugi - tożsamość społeczna - można definiować jako relacje i stosunki z ludźmi, którzy nas otaczają, kontakty społeczne. Tożsamość społeczna jest uwarunkowana i uzależniona

od struktury społecznej, która zmienia się zgodnie z biegiem wydarzeń i ciągłym rozwojem.

Połączenia dwóch pojęć: tożsamości osobistej i tożsamości społecznej można szukać w interpretacji, jaką podaje Malewska-Peyre (1981), która łączy te dwa rodzaje tożsamości na płaszczyźnie obustronnych relacji człowieka z innymi. Autorka nazywa to tożsamością psychospołeczną, która jest rezultatem integracji doświadczeń osoby z jej funkcjonowaniem w grupie. Natomiast tożsamość osobista definiowana jest jako „poczucie jedności, podobieństwa do samego siebie, ciągłość w czasie i przestrzeni; inaczej mówiąc, względnie trwała organizacja uczuć, wartości, przedstawień, doświadczeń i planów na przyszłość, odnoszących się do siebie samego” (Malewska-Peyre, 1981, s. 27).

Człowiek uczestnicząc w różnych sytuacjach społecznych, jak podaje Wołowicz-Ruszkowska (2013, s. 66), „może operować perspektywą indywidualną albo społeczną”. Perspektywa indywidualna mówi o koncentracji i świadomości bycia kimś niepowtarzalnym, bycia unikalną jednostką, natomiast ta druga perspektywa, społeczna mówi o przynależności do grupy. Osoby z niepełnosprawnością są grupą często marginalizowaną, niechcianą, nawet izolowaną. Cechy różniące bardzo często prowadzą do procesu kategoryzacji, w którym „my” bywa zmienione na „inni” przez członków grupy, do której zalicza siebie osoba z niepełnosprawnością intelektualną, co niesie ze sobą niechęć. Można zatem opisać ten proces następująco: kategoryzacja polega na określeniu przez innych do jakiej kategorii należy człowiek (Cantor, Mischel, 1993).

Percepcja „innych” osób może przebiegać w dwojaki sposób - przez branie pod uwagę cech indywidualnych jednostki oraz przez kategorie społeczne, co jest procesem powszechnie występującym o treści negatywnej. Jest to proces arbitralnie prosty, ponieważ podejmując minimalny wysiłek poznawczy, kategoryzacja dostarcza i tak pewnych informacji (Wołowicz-Ruszkowska, 2013). Jak widzimy, istnieje różnica między przedstawionymi dwoma sposobami percypowania. Sposób wyboru dokonany przez obserwatora zależy tylko od poziomu zaciekawienia.

Analizując kategoryzacje, nie sposób nie wspomnieć stereotypów społecznych tak istotnych dla podstaw teoretycznych niniejszego artykułu. Często stereotypy rozumie się jako uproszczone schematy poznawcze (Kamińska-Feldman, 1994), dlatego że mają wpływ na postawy społeczne wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz na bezpośrednie poczucie tożsamości tej grupy ludzi. Obok stereotypów pojawia się zatem jeszcze jedno pojęcie nacechowane negatywnie - uprzedzenia. Definiowane są jako „zespół sądów z reguły negatywnych dotyczących jednostek lub grup (narodowych, społecznych, religijnych czy innych) opartych na uogólnieniach wyprowadzanych z fałszywych lub niekompletnych przesłanek” (Chlewiński, 1996, s. 16). Uprzedzenia charakteryzują się tym, że mogą dotyczyć rzeczy, zjawisk, przedmiotów, a nawet pojęć, które dla wielu osób nie mają najmniejszego znaczenia w życiu. Wszystkie wspomniane procesy -

kategoryzacja, stereotypy i uprzedzenia - mogą doprowadzić do społecznej stygmatyzacji.

W czasach współczesnych stygmatyzacja nie przejawia się fizycznym napiętnowaniem, tylko proces ten dokonuje się poprzez symbolizację, naznaczanie wybranych osób (Goffman, 1963). Stygmatyzacja wyrażana jest poprzez interakcje, które mają charakter symboliczny, ponieważ posługując się stereotypami, ludzie naznaczają osoby, których nie mogą zaliczyć do kategorii „my”, a zaliczają do grupy „oni” (Goffman, 1963) co pokazują przeprowadzone badania w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Goffman (1963) w swojej koncepcji podaje następujące typy stygmatów: „ułomności ciała, związane z widocznymi deformacjami; nieakceptowalne cechy charakteru (np. uzależnienie od narkotyków, alkoholu, homoseksualizm, skłonność do samobójstw); oraz cechy związane z rasą, narodowością i religią, które są przenoszone na wszystkich członków rodziny” (Goffman, 1963, s. 4). Biorąc pod uwagę pierwszą grupę stygmatów, autor określa je jako zdyskredytowane - do tej grupy możemy zaliczyć różnego rodzaju zaburzenia genetyczne, takie jak zespół Downa.

Duże znaczenie w procesie kształtowania się i wpływu na już ukształtowaną tożsamość, ma druga grupa stygmatów, ponieważ cechy nieakceptowane społecznie, które zostały ujęte jako dyskredytujące, jednostka stara się je ukryć, mimo bycia ich „nosicielem”. Dlatego też, aby istniała „zgoda tożsamościowa” między tożsamością rzeczywistą a tożsamością oczekiwaną przez społeczeństwo, jednostka najczęściej ukrywa daną cechę. Osoby z niepełnosprawnością w wielu przypadkach są odbierane przez innych nie jako osobowości, ale jako niepełnosprawni - inaczej można powiedzieć, że są odbierane przez pewne cechy, co prowadzi do stygmatyzacji. Uzasadnione wydają się być przeprowadzone badania na temat tożsamości psychospołecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną. W artykule przedstawiona zostanie tylko część badań, dotycząca znaczenia różnych grup społecznych - na proces krystalizacji tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną na przestrzeni lat.

1.2 Postępowanie badawcze

Przedstawione wyniki badań stanowią część szerszego studium badawczego, gdzie głównym celem było: porównanie postaw wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce i na Litwie w oparciu o determinanty kulturowo - psychologiczne (część ilościowa) oraz analiza znaczenia ujawnianych postaw na poczucie tożsamości osobistej i społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną w obu krajach (część jakościowa). Otrzymane dane z przeprowadzonych badań jakościowych pokazały o wiele więcej istotnych informacji, które nie były uwzględnione na etapie konceptualizacji.

Sprawiło to, że przedmiotem badania była również analiza znaczenia postaw różnych grup społecznych, określonych jako: „znaczący inni” wobec

poczucia tożsamości osobistej i społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną - co zostanie zaprezentowane w niniejszym artykule.

Stworzyło to możliwość odpowiedzi na pytanie badawcze, które zostało określone następująco: Jakie znaczenie mają postawy otoczenia na poczucie tożsamości osobistej i społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną?

Na etapie konceptualizacji nie stawiano hipotez do części jakościowej ze względu na przyjętą strategię badawczą - jest nią metodologia teorii ugruntowanej (MTU), a w tej metodologii hipotezy i pojęcia zaczynają wyłaniać się dopiero podczas trwania badań oraz analizy. (Glaser, Strauss 2009)

Tak, jak zostało wspomniano powyżej przeprowadzone badania miały charakter jakościowy, dotyczyły szeroko rozumianego pojęcia, jakim jest tożsamość, co stanowiło główny powód skłaniający do obrania metody badawczej, jaką jest: autobiograficzny wywiad narracyjny. W badaniu przyjęto definicję za Pilchem i Baumanem (2001), którzy scharakteryzowali ten rodzaj wywiadu, jako metodę pozwalającą uchwycić proces kształtowania i rozwoju człowieka oraz genezę różnych zjawisk.

Teren badań i osoby badane

Wywiady narracyjne były prowadzone w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w Polsce na terenie całego kraju. Była to grupa trudno dostępna, ale metodą kuli śnieżnej przez jednych respondentów docierano do drugich, także przez instytucje państwowe, charytatywne (fundacje, stowarzyszenia), przez blogi i strony internetowe.

Wyniki badań

Otrzymane wyniki badań z przeprowadzonych wywiadów, analizowano w oparciu o teorię interakcjonizmu symbolicznego. Za twórcę tej teorii uważa się Georga Herberta Meada (1975), który dokonał syntezy teorii Williama Jamesa, Charlesa Cooleya i Johna Deweya, opisując społeczeństwo jako „skonstruowane wzory uporządkowanego działania, które utrzymują się i zmieniają dzięki interakcji symbolicznej między jednostkami i wewnątrz nich” (za: Hałas, 2006, s. 36).

Według Meada (1975) interakcja symboliczna jest pewnego rodzaju interpretacją, jest ukazaniem ważności działania dla innej jednostki oraz definicją, za pomocą której przekazywane są wskazówki danej osobie, jak będzie wyglądało działanie (Blumer, 1973). W analizie danych uzyskanych podczas wywiadów interakcja była rozpatrywana na płaszczyźnie osoby z niepełnosprawnością w interakcji z osobami „pełnosprawnymi” i odwrotnie. Określenie, jakiego rodzaju interakcje występują między wybranymi grupami oraz jakimi prawidłowościami kierują się, na co mają wpływ i co powodują stanowiło główną płaszczyznę do analizy zebranych materiałów.

Rozwój tożsamości osobowej i społecznej bez obustronnych relacji z innymi jest niemożliwy. W wywiadach badani odnosili się do relacji z różnymi osobami i grupami, zarysowywała się współzależność między

różnymi interakcjami. Z analizy wypowiedzi respondentów wynika, że bardzo często odczuwana jest przez nich obawa, czy doświadczenie negatywnych współzależności i relacji z niektórymi osobami wpłynie negatywnie na nowo podejmowane działania. Niektórzy narratorzy, żyli z takim przeświadczeniem. Podkreślali pozycję w ich życiu osób znaczących, zwłaszcza w kontekście działań, jakie podejmowali, by zaistnieć w grupie i czuć więź z innym człowiekiem.

Nieraz zauważyłam, że najlepiej jest w moim przypadku siedzieć cicho i popierać innych. Ja nie wiem czemu, ale wiele razy spotkałam się z sytuacją, że to, co powiedziałam, nie było brane pod uwagę, a kiedy zachowuję się jak ta szara mysz, to wtedy słyszę: „Wszyscy są za tym”, więc w końcu też jestem tym wszystkim.(K)²

Stawanie się sobą jest procesem przebiegającym dwutorowo: z jednej strony, człowiek cały czas buduje swoją tożsamość, a z drugiej, ciągle negocjuje ją z innymi. Analiza wywiadów pokazała, że tożsamość psychospołeczna badanych kształtowała się przez relacje z grupą (analiza ich zachowań i wypowiedzi - jaźń odzwierciedlona) oraz przez wewnętrzny dialog respondentów. Uzyskane informacje od otaczających osób analizowali i przetwarzali na swój sposób.

Kiedyś próbowałam walczyć z tym wszystkim, ale nauczyłam się jednego - niebrania wszystkiego do siebie. Zadawania sobie pytań, dlaczego tak jest, a nie obwiniania kogoś za negatywne nastawienie do takich ludzi jak ja.(K)

Badacze z nurtu interakcjonizmu symbolicznego interpretują tożsamość jako „consensus znaczeń”, który przypisuje się człowiekowi w interakcji z innymi. Ważne miejsce zajmuje działanie społeczne, które zostało ujęte przez Meada (1975) następująco: „znaczenie działania rozwija się dzięki reakcji, tj. odpowiedzi partnerów i wywołaniu u działających odpowiedzi podobnych do tych, które są wywołane u innych” (za: Stryker, 1980, s. 131). Poprzez ciągłe kontakty jednostka - w rozumieniu interakcjonistów - posiada tyle tożsamości, ile związków i obustronnych relacji. Znalazło to odzwierciedlenie w wypowiedziach respondentów. Jest to zbieżne ze stanowiskiem interakcjonistów (Mead, 1975).

Przebywając wśród osób „zdrowych,” nie psychicznych, tak jak niektórzy to ujmują, starałam się być zawsze z boku, nie wychylałam się, starałam się nie wypowiadać, a tylko przytakiwać. Ale już wśród znajomych z mego bloku czułam się całkiem inaczej. Czasem czułam, jak bardzo się zmieniam wśród osób, których nie znam. (K)

Czasem, jakbym nie był sobą, pojawia się coś, co mnie hamuje - może strach? Czasem zadaję sobie pytanie, co ze mną się dzieje? Nie umiem rozmawiać, zapytać. Czemu się boję? (M)

Wpływ relacji podejmowanych przez badanych był analizowany w kontekście wzajemnego wpływu między ludźmi, zgodnie z tak zwaną ideą

² W celu ułatwienia interpretacji wprowadzono skróty: (K-kobieta, M- mężczyzna)

wzajemności, będącą wspólną osią wszystkich teorii interakcji (Becker, 1964). Przed rozpoczęciem badania nie brano pod uwagę tej teorii, jednak okazało się, że wypowiedzi badanych odzwierciedlają ją.

Jestem dosyć gadatliwą osobą, ale, wiesz, dzięki temu mam wielu znajomych, oni lubią ze mną rozmawiać. Ale czasem jest tak, że spotykam ludzi, którzy nie odwzajemniają chęci nawiązania kontaktu. (K)

Nasuwa się pytanie, jak opisać taką interakcję. Potocznie definiuje się ją jako komunikację, przekazywanie sobie znaków, symboli werbalnych i niewerbalnych. Badanie pokazało, że podejmowane relacje, a inaczej interakcje, respondentów z grupą „znaczących innych” zawsze miały wpływ na tożsamość. Sformułowanie „znaczący inni”, według Sullivan (2000), określa osoby obdarzane przez kogoś szczególnym uznaniem i szacunkiem, są one odpowiedzialne za socjalizację. W wywiadach respondenci podkreślali najczęściej wpływ kilku osób albo grupy, nadając im miano znaczących, wpływowych, ważnych: rodzina, środowisko rówieśnicze, szkoła, osoby z tą samą cechą, osoby będące autorytetami. Oprócz tych, których badani nazywali „znaczącymi”, w niektórych wywiadach pojawiała się „znaczące działanie”, poprzez które respondenci budowali własną tożsamość, np. wykonywana praca czy hobby. Poniżej zostaną przedstawione czynniki wpływające na proces krystalizacji tożsamości.

Rodzina

Z badania wynika, że rodzina miała istotne znaczenie w procesie kształtowania się tożsamości respondentów. W wypowiedziach badanych osób przedstawiana była różnie, jako wspierająca i akceptująca, odtrącająca lub nadmiernie chroniąca. Analiza pokazała, że jakość interakcji badanych z rodziną była w wielu przypadkach uzależniona od nasilenia wpływu niepełnosprawności na funkcjonowanie respondentów. Rodzina w ich życiu była mocno zakotwiczona w przeszłości i teraźniejszości, ułatwiało to badanym umiejscowienie siebie w społeczeństwie. Jednocześnie oczekiwali od swoich rodzin pozytywnych postaw - akceptacji i wsparcia.

Zawsze byłam lepiej traktowana od mojego rodzeństwa, rodzice na wszystko mi pozwalali. Pamiętam, że jako dziecko nie myślałam o tym w kategoriach, że moi rodzice po prostu się litowali nade mną, a tylko dlatego, że mnie bardziej kochają niż inne siostry. To się zmieniło, kiedy dziewczyny zaczęły wychodzić do znajomych, na randki, a ja zostawałam w domu - przekonywali mnie na różne sposoby. Odkąd jestem w internacie, mam z nimi rzadki kontakt. (K)

Pamiętam, jak nie potrafiłam nauczyć się pisać tak jak inni, popełniałam wiele błędów. Rodzicom nie podobało się, oni czuli jakiś żal do mnie i do siebie, że jestem trochę głupia, bo tak to ujmowali. Ale, wiesz, oni tak mówili, bo tak słyszeli od innych, bo było im przykro, nie spełniłam ich oczekiwań. Staram się dzisiaj ich zrozumieć. (K)

Zaburzone relacje zachodzące między respondentami a członkami ich rodzin w niektórych przypadkach powodowały wycofywanie się badanych, zamykanie się w sobie. Skutkowało to brakiem identyfikacji respondentów z

rodziną - pierwotną grupą odniesienia. Jak wynikało z wypowiedzi badanych, ich potrzeby emocjonalne nie były zaspokajane w stopniu, w jakim tego potrzebowali. Ważną rolę odgrywał tu ojciec, którego w niektórych wypowiedziach opisywano jako negatywnie nastawionego, rygorystę. Dotyczyło to biografii badanych wcześniej odchodzących z domu rodzinnego, gdzie obustronne relacje przypominały „linię frontu”.

Zawsze marzyłam, żeby uciec z domu. Nienawidziłam go, wyzywał mnie, mówił do mnie, że jestem kaleką. Innych traktował lepiej, nigdzie nie mogłam wyjść - wstydził się mnie. (K)

Inaczej sytuacja wyglądała u respondentów, których rodziny akceptowały na każdym etapie życia, opowiadali o sobie, o swoich możliwościach i pełnionych rolach.

To tata nauczył mnie być dobrą matką, bo moja mama szybko od nas odeszła. On był ojcem i matką. (K)

Oni zawsze we mnie wierzyli. Pomagałem ojcu w warsztacie, tak jak inni bracia. Dzięki temu dzisiaj mam pracę. (M)

Analiza wywiadów pokazała, że większości badanych nie tłumaczono, czym jest niepełnosprawność, pojawiała się, zaskakiwała w różnych sytuacjach i na różnych etapach życia. W niektórych przypadkach informowanie o niepełnosprawności miało niewerbalny charakter, przybierało postać nadopiekuńczości rodziców lub braku ich akceptacji.

Zawsze byłam lepiej traktowana, mogłam robić co chciałam i kiedy chciałam. (K)

Nie wiem czemu, ale dużo osób w mojej rodzinie chyba uważa mnie za osobę leniwą. Wiesz, że kiedyś moja mama powiedziała, że za wszelką cenę nauczę się języka angielskiego. Chodziłam na jakieś kursy, nawet mi szło, ale nie na takim poziomie, jak ona chciała. Denerwowało ją to, porównywała mnie ciągle do innych. (K)

Jak widać z przytoczonych cytatów, niepełnosprawność narratorów w jakiś sposób zaburzała stabilność rodziny, ale jej nie destruktywizowała. Widać także, że akceptacja ze strony rodziny bardzo pozytywnie wpływa na pewność siebie, na możliwość pełnienia ról związanych z tożsamością płciową oraz na budowanie tożsamości psychospołecznej przez wiele lat.

Szkoła i rówieśnicy

Proces formowania „ja” zaczyna się bardzo wcześnie, już w pierwszych dniach życia. Człowiek przychodzi na świat z pewnym bagażem, do którego należą na przykład: płeć biologiczna, przynależność rasowa oraz kulturowa, rodzice, miejsce zamieszkania itp. Kiedy w tym „bagażu” pojawi się cecha, jaką jest niepełnosprawność, to pociągnie za sobą wiele dodatkowych etapów i faz w procesie budowania tożsamości osobistej i społecznej. Początek edukacji jest jednym z takich etapów i niektórzy respondenci wspominają go negatywnie.

Nie wiedziałam, dlaczego chodzę do innej szkoły, skoro koleżdy i koleżanki chodzą do tej najbliższej. Nikt mi tego nie wytłumaczył, rodzice mówili, że tak trzeba. Chyba bali się nazwać to po imieniu, że jestem

niepełnosprawna. Dowiadywałam się od innych, że do mojej szkoły chodzą dzieci z niepełnosprawnością. Dopytywałam rodziców, unikałam znajomych z podwórka, aż w końcu już nikt nie chciał ze mną przyjaźnić się. (K)

Jak widać, respondentka czuła jedność z grupą, była jej częścią. Początek edukacji, a następnie zmiana szkoły spowodowały rozerwanie ukształtowanych więzi. Analiza przeprowadzonych wywiadów pokazała, że w większości przypadków w pamięci badanych rówieśnicy z wczesnego dzieciństwa stanowili grupę akceptującą cechę, jaką jest niepełnosprawność. Natomiast moment rozpoczęcia edukacji był chwilą przełomową, kiedy dotychczasowi koledzy i koleżanki podzielili się na akceptujących i tych niechących wpuścić do swego grona kogoś, kto czymś się różni. Wyznacznikiem różnicującym była często inna szkoła, to znaczy ta, do której uczęszczali niektórzy badani. Bez względu na to, czy była to szkoła specjalna czy integracyjna, była miejscem, w którym większość badanych dowiadywała się o swojej niepełnosprawności. Z wypowiedzi respondentów wynika, że w większości przypadków był to moment, w którym samotnie uświadamiali sobie swoją inność albo podobieństwo do rówieśników.

Pamiętam moment, kiedy pierwszy raz poszłam do szkoły, tak jak moi rówieśnicy byłam szczęśliwa. Pamiętam jak dziś białe rajstopki, kokardki we włosach. Wtedy jeszcze nie wiedziałam, co mnie czeka. Ale pamiętam, jak nie potrafiłam nauczyć się pisać tak jak inni, popełniałam wiele błędów, rodzicom nie podobało się, że jestem „trochę głupia”, bo tak to ujmowali. Zmienili mi szkołę, zaczęłam uczęszczać do szkoły specjalnej. (K)

Grupa rówieśnicza z czasów szkoły pojawia się bardzo często w wywiadach, jest mocno zakotwiczona w biografii badanych. Respondenci wracali do niej pamięcią, porównywali z sytuacją obecną. Pomimo że moment rozpoczęcia edukacji oraz przejście z jednej szkoły do drugiej były przedstawiane przez niektórych badanych jako negatywne doświadczenie, to odnosząc to do późniejszego życia, respondenci przeformułowali te doświadczenia z negatywnych na pozytywne.

Miałam dużo kolegów i koleżanek z podwórka. Zaczęłam chodzić do szkoły, ale później musiałam ją zmienić, zaczęłam chodzić do specjalnej. Tam poznałam bardzo fajnych ludzi, razem byliśmy z nimi później w internacie. Wspieraliśmy się zawsze, jak mieliśmy wrogów, to tych samych, jak kogoś lubiliśmy, to zawsze też tych samych. Zabawne, ale tak było. (K)

W szkole miałam problemy, miałam specjalny program nauczania. Nie miałam przez to jakichś przewisk, moi koledzy z klasy nie dawali mi odczuć tego, że z czymś sobie nie radzę. Nawet kiedyś powiedziałam, że chcę robić to co inni. Nauczycielka mi pozwoliła, ale nie byłam w stanie. Dzisiaj jednak zdaję sobie sprawę z tego, że tylko dzięki temu, że dostosowywano do moich możliwości różne treści nauczania, umiem pisać i czytać. (K)

Grupę znaczących innych można też nazwać grupą odniesienia, która stanowi układ porównawczy dla oceniania siebie i swojej pozycji. Socjologowie wypracowali pojęcie grupy normatywnej, która wyznacza, jakimi wartościami powinna się kierować osoba, aby zaistnieć w grupie (Turowski, 2001).

Zwrócono na to szczególną uwagę, ponieważ po pierwszej analizie wywiadów wydawało się, że osoby z tą samą cechą stanowiły grupę odniesienia w życiu badanych. Jednak dalsza analiza pokazała, że uczestnicząc w niej, respondenci nie porównywali siebie z innymi, nie kierowali się ich opiniami. Tą właściwą grupę odniesienia w obu krajach stanowili znaczący inni będący autorytetami w życiu badanych. Należy zaznaczyć, że grupy odniesienia nie można utożsamiać z pojęciem grupy, ponieważ czasem jest to pojedyncza osoba (Shibutani, 1962), co znalazło swoje odzwierciedlenie w wywiadach. Badani wskazywali różne osoby, często byli to nauczyciele, z którymi respondenci mieli pierwszą styczność z momentem rozpoczęcia przez nich edukacji.

Bycie osobą z niepełnosprawnością towarzyszyło badanym przez całe życie, mówili o tym otwarcie, z tym że wykazywały potrzebę przynależności i identyfikacji z jakąś grupą, co jak pokazały przeprowadzone badania było dla nich najbardziej istotne w środowisku szkolnym. W niektórych wywiadach, respondenci mówili o sobie „my”, „razem”. Była to ich perspektywa widzenia siebie w grupie. Badanie pokazało, że „my” najczęściej opisywało wspólne działania, różne aktywności, co stanowiło kotwicę wokół której osoby z niepełnosprawnością budowali swoją tożsamość psychospołeczną.

Podsumowanie

Wspomniany wcześniej Mead (1975) określa działanie społeczne, jako działanie połączone. Pojęcie „my”, które symbolizowało też sformułowanie „ja wśród innych”, wiązało się ze wspólnym działaniem, w którym uczestniczyli respondenci. Działanie społeczne nie zawsze jest współpracą, często jest czynnością połączoną dwóch osób.

„My” w wypowiedziach respondentów stanowiło kotwicę poczucia tożsamości. Im częściej pojawiało się w narracjach, tym tożsamość psychospołeczna narratorów wydawała się stabilniejsza. Na podstawie przeprowadzonych wywiadów można stwierdzić, że relacje badanych z innymi odgrywają ważną rolę w budowaniu tożsamości psychospołecznej. Na temat podejmowanych relacji badani mówili o grupach znaczących osób, nazywanych przez nich „znaczący inni”, którymi są dla nich: rodzina, rówieśnicy, szkoła, osoby z tą samą cechą, autorytety. Przez relacje z innymi badani identyfikowali się z grupą, sytuowali siebie w świecie społecznym.

Literatura

Blumer, H. (1973). A note on Symbolic Interaction: Reply to Huber. *American Sociological Review*, nr 6, s.797-798.

Boski, P., Jarymowicz, M., Malewska - Peyre, H. (1992). *Tożsamość a odmiennność kulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo IP PAN.

Cantor, N., Mischel, W. (1993). Prototypy w postrzeganiu osób. W: T. Maruszewski (red.), *Poznanie, afekt, zachowanie* (s. 20-52). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Chlewiński, Z., Kurcz, I. (red.). (1992). *Stereotypy i uprzedzenia. Kolokwia psychologiczne*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Chodkowska, M., Szabała, B. (2012). *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Glaser, B.G., Strauss, A.L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.

Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes of the management of spoiled identity*, New York: Touchstone Book.

Hałas, E. (2006). *Interakcjonizm symboliczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kamińska - Feldman, M. (1994). Wokół problemu dehumanizacji innych : prośba uchwycenia zjawiska stygmatyzacji. W: M. Jarymowicz (red.), *Poza egocentryczną perspektywę widzenia siebie i świat* (s.63-83). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Krause, A. (2010). *Paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza impuls.

Malewska-Peyre, H.(1981). Poczucie tożsamości i konflikt kulturowy. Zarys problematyki badawczej. *Studia psychologiczne, nr 20*, s.23-36.

Mandrosz-Wróblewska, J. (1988). *Tożsamość i niespójność ja a poszukiwanie własnej odrębności*. Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk-Łódź: Wydawnictwo Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.

Mead, G.H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Tł. Zofia Wolińska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pilch, T., Bauman, T.(2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Shibutani, T. (1961). *Society and Personality. An Interactionist Approach to Social Psychology*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Stryker, Sh. (1980). *Symbolic Interactionism. A Social Structural Version*. Menlo Park: Benjamin Cummings Publishing.

Turner, J.H. (1985). *Struktura teorii socjologicznej*. Tłum. J. Szmátka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Turowski, J. (2001). *Socjologia. Małe grupy społeczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Wołowicz-Ruszkowska, A. (2013). *Zanikanie? Trajektorie tożsamości kobiet z niepełnosprawnością*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

The author pays attention in the article to the determinants of forming the personalities of children with violations of the intellectual development. Thus, it is underlined, that personality is being formed under the influence of different factors, among which the most meaningful are space and social reality, beginning from the birth.

The article includes widely presented investigations of many psychologist scholars, which were oriented at studying children with intellectual backwardness with the aim of forming their personalities. Therefore, the attention is paid to the family role at the decision of this problem. Meaning of the educational influence is underlined as important one at the process of forming the children with bordered physical and mental abilities as full-value citizens of the society.

The author of the article underlines also that, in spite of existing stereotypes and prejudices, people with violations of the intellectual development try to take part in different social situations, forming their “self” at the time of many years. Therefore, the process of their personalities’ development in the world, full of changes and dangers, is a sphere of scientific activity, which opens a lot of new in a human, helps it to percept oneself not only as an individual “self”, but also as a collective “we”.

Key words: human, personality, invalidity, social group, stereotypes, investigation, development, society.

Отримано: 6.02.2015 р.

УДК 376-056.262-056.313-053.4:37.064.1:316.77

Н.М.Бабич

natalia.logoped@gmail.com

ВПЛИВ СІМЕЙНОГО ЧИННИКА НА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА ІНТЕЛЕКТУ

Babych N.M. The influence of family factor on the shaping of communication skills of older preschoolers with visual and intelligence impairments / N.M.Babych // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 16–26

Бабич Н.М. Вплив сімейного чинника на формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. Наукова стаття присвячена проблемам формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. Висвітлюється питання структури складного дефекту, коли

порушення функцій зорового аналізатора призводять до сенсорної та когнітивної депривації, обмеження візуальної інформації про навколишній світ, що в тій чи іншій мірі негативно впливає на розвиток вищих психічних процесів і діяльність дитини, а порушення інтелектуальної сфери суттєво ускладнюють переробку отриманої інформації. Обидва порушення накладаються одне на одне, створюючи специфічні утруднення в сприйманні навколишнього світу

Автор зауважує також, що негативний вплив суб'єктивних чинників, на жаль, часто поєднується із чинниками об'єктивними, сімейними. Це обумовлено тим, що у батьків немає достатньо знань, досвіду, а іноді і часу для спілкування з дітьми. Усім цим і пояснюється намагання автора розпочати формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту якомога раніше, із врахуванням сімейного чинника, щоб попередити виникнення можливих вторинних порушень у психічній та особистісній сферах дитини.

Враховуючи особливості комунікації таких дітей та їх батьків, автором запропоновані деякі комунікативні тактики, що можуть використовуватись батьками для підвищення ефективності формування комунікативних навичок у дітей даної категорії.

Ключові слова: комунікативні навички, комунікативна діяльність, діти з порушеннями зору та інтелекту, комунікативні тактики.

Бабич Н.Н. Влияние семейного фактора на формирование коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушениями зрения интеллекта. Научная статья посвящена проблемам формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушениями зрения и интеллекта. Освещаются вопросы структуры сложного дефекта, когда нарушение функций зрительного анализатора приводят к сенсорной и когнитивной депривации, ограничению визуальной информации об окружающей среде, что в той или иной степени отрицательно влияет на развитие высших психических процессов и деятельности ребёнка. Соответственно нарушение интеллектуальной сферы существенно усложняет обработку полученной информации. Оба нарушения усложняют друг друга, создавая при этом специфические проблемы восприятия окружающей среды.

Автор также отмечает, что отрицательное влияние субъективных факторов, к сожалению, часто соединено с объективными факторами, семейными. Это обусловлено тем, что у родителей нет достаточно знаний, опыта, а иногда и времени на общение с детьми. Этим объясняются желания автора начать формирование коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушениями зрения и интеллекта

как можно раньше, учитывая при этом семейный фактор для предупреждения возникновения возможных вторичных нарушений в психической и личностной сфере ребёнка.

Учитывая особенности коммуникации детей с нарушениями зрения и интеллекта и их родителей, автором предложены некоторые коммуникативные тактики, которые могут использоваться родителями для повышения эффективности формирования коммуникативных навыков у детей данной категории.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, коммуникативная деятельность, дети с нарушениями зрения и интеллекта, коммуникативные тактики.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема комунікації в сучасній науці та практиці займає одне з провідних місць в дослідженнях педагогів та психологів. Сім'я – це той первинний осередок, в якому починається і відбувається життя дитини. За сприятливих умов дитина набуває в сім'ї початкових знань, прилучається до міжособистісних відносин, що сприяє її соціалізації, готується до адекватного входження в інші мікрогрупи та макросоціум в цілому. Ці важливі проблеми знайшли висвітлення у працях Е. Арутюнянц, Д. Берто, О. Докукіної, В. Дружиніна, З. Кісарчук, Л. Повалій, В. Постоного, О. Хромової та інших вчених.

Розвиток сім'ї як малої соціальної групи залежить від способів розв'язання проблем внутрішньогрупової комунікації, тобто – особливостей спілкування між членами сім'ї, способів вирішення конфліктів, умов міжгрупової взаємодії як вибудови відносин з соціальним оточенням тощо. Міжособистісна комунікація у сім'ї має на меті обмін інформацією, узгодження зусиль і виконання ролей у спільній діяльності, встановлення та розвиток міжособистісних відносин. Засвоєння дітьми загальносоціального досвіду неможливо без взаємодії та спілкування з іншими людьми. Сім'я та навчальний заклад – це дві важливих інституції в соціалізації дітей. Через комунікацію відбувається розвиток свідомості та вищих психічних функцій людини. В той же час вміння вступати в контакт з іншими людьми – необхідна складова самореалізації дитини, її успішність в різних видах діяльності, схильності та розуміння оточуючих. Формування комунікативних навичок – важлива умова всебічного розвитку дитини, а також одне з основних завдань підготовки її до подальшого життя.

В останній час педагоги та батьки все частіше з тривогою відмічають, що багато дітей відчувають труднощі в спілкуванні з оточуючими, особливо з однолітками. Дошкільники не вміють за власною ініціативою звертатись до дорослих або один до одного, не вміють відповідати на звернення, не можуть підтримувати та розвивати

ледь встановлений контакт, адекватно виражати свою симпатією, співчувати, тому часто або конфліктують, або замикаються в собі. Але найбільш гостро ця проблема постає серед батьків дітей з особливими потребами. Суспільство вимагає від дітей вміння комунікувати, розрізняти різні ситуації спілкування, розуміти інших людей в різних ситуаціях і відповідним чином реагувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробка проблеми «комунікації» не є новою. Питанням «комунікативних здібностей дітей дошкільного віку» займалися педагоги і психологи, такі як: А. Арушанова, Л. Венгер, Я. Коломенський, О. Леонтєв, М. Лісіна, В. Мухіна, В. Селівнов, Т. Федосєєва та інші. Однак всі ці теоретичні розробки не достатньо використані в системі дошкільної освіти. В умовах реформування системи сучасної освіти проблема формування комунікативних навичок, як складової комунікативних здібностей, а також комунікативної готовності до школи, виходить на рівень актуальної соціально-педагогічної проблеми. Адже від її рішення багато в чому залежить успішність засвоєння дітьми шкільних знань, ефективність міжособистісної взаємодії з педагогами, однолітками та рідними, а в цілому – успішність шкільної та соціальної адаптації. І саме ці питання хвилюють батьків старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту, які збираються стати майбутніми першокласниками.

Формулювання мети статті. Відтак, метою нашої статті є проблема впливу сімейного чинника на формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями зору та інтелекту. Відповідно, мета нашої статті буде реалізована в процесі вирішення наступних завдань: по-перше, визначити вплив суб'єктивних та об'єктивних чинників, зокрема сімейного, на формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту; по-друге, окреслити шляхи вирішення проблеми, зокрема своєчасність звернення батьків до спеціалістів та використання спеціальних методів, що можуть використовуватись ними для підвищення ефективності формування комунікативних навичок у дітей даної категорії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту наразі залишається однією із складних і майже неопрацьованих у теорії і практиці спеціальної освіти.

Діти з обмеженими психофізичними можливостями життєдіяльності являють специфічну категорію дітей, що потребує особливої уваги з боку педагогів, але ще більших зусиль потребують діти з комплексними порушеннями, бо поєднання дефектів більш суттєво спотворює розвиток таких дітей, аніж дітей інших категорій в цілому. Зоровий аналізатор організує і корегує роботу всіх систем

організму, тому порушення його діяльності негативно позначається на роботі інших аналізаторних систем. Він надає найбільш повну і різноманітну інформацію з найменшими затратами зусиль, саме йому людина довіряє більше, аніж слуху та дотику. І для дітей, які мають порушення зору, цей момент є дуже суперечливим – довіряючи своєму неповноцінному зору, вони ігнорують та слабо диференціюють інформацію від інших аналізаторних систем.

Діти з порушенням зору не можуть сприймати оточуючий світ повноцінно, так як спотворюється система сенсорних еталонів. Також вони, як і діти з порушеннями інтелекту, позбавлені можливості оволодівати не мовленнєвими та мовленнєвими засобами комунікації на основі простого наслідування, а потребують спеціального навчання елементам предметної діяльності, процес якого спирається на взаємодію збережених аналізаторних систем для створення полісенсорного образу.

У дітей з розумовою відсталістю також часто відмічають грубі розлади мовлення, які важко піддаються корекції та впливають на загальний психічний розвиток таких дітей, ще більше його затримуючи. Відповідно, у них спостерігається недорозвиток комунікативних навичок. Таку властивість мовлення відмічають у своїх працях науковці [2; 4; 5; 7]. Попри це, в них існує потреба у спілкуванні з іншими людьми і в пізнанні оточуючого світу. Однак завдяки наслідуванню поведінки інших у них утворюється зазвичай ціла система поведінкових штампів, якими вони користуються у знайомих ситуаціях.

У дітей з порушеним зором та інтелектом обидва порушення накладаються одне на одне, створюють специфічні утруднення в сприйманні навколишнього світу. Особливо це негативно впливає на стан емоційно-вольової сфери дитини, спричиняючи психологічний дискомфорт [3; 4; 5; 7; 9]. Саме в цих випадках, коли дефект зору обтяжений різноманітними супутніми порушеннями та неадекватними соціально-педагогічними вимогами до дитини, може виникнути комунікативна напруженість, яка деформує міжособистісні стосунки, викликаючи високу тривожність, аутичність та своєрідні поведінкові розлади.

Ці діти мало спілкуються як з однолітками, так і з дорослими. Це обумовлено тим, що у батьків немає достатньо знань, досвіду, а іноді і часу для спілкування з дітьми. Вони настільки заціклені на проблемах розвитку власної дитини, що абсолютно не помічають, як спілкуються з ними. Батьки найчастіше не сприймають комунікативні звернення дитини, або сприймають вибірково, звертаючи увагу на те що вони хочуть отримати в результаті комунікації. А для дитини з порушеннями зору та інтелекту важливо, щоб її намагання комунікувати доступними для неї засобами були сприйняті і почуті.

Родина є першою й головною соціальною групою, яка активно впливає на формування особистості дитини дошкільного віку. Роль родини полягає у поступовому введенні дитини в суспільство. Первинна соціалізація у формуванні особистості відіграє особливо важливу роль, коли дитина ще несвідомо засвоює зразки й манеру поведінки, типові реакції старших на ті або інші проблеми. Серед дефектів первинної соціалізації безпосереднє значення мають: нездоровий психологічний клімат родини, неправильне виховання в родині, неповна родина, виховання поза родиною. У нездоровий психологічний клімат родини свій внесок роблять конфлікти її членів, а також непевність у собі батька, тривожність, емоційна нестійкість, ригідність матері тощо [6].

Все це також спричиняє відхилення в комунікативній діяльності, які характерні для дітей з порушеннями зору та інтелекту. Проявляються вони не в однаковій мірі та по-різному піддаються впливу як з боку педагогів так і з боку батьків, і по різному впливають на подальший розвиток дитини.

Спираючись на дані, які були отримані під час проведення нашого дослідження, потрібно зауважити, що діти вступають в дошкільний навчальний заклад в середньому або навіть частіше в старшому дошкільному віці. А деякі, з тих чи інших причин знаходяться вдома з батьками і не відвідують навчальні заклади. Саме ця категорія дітей показала низький рівень сформованості комунікативних навичок. Вони найчастіше обмежені в спілкуванні з однолітками і найбільшу частину часу проводять з батьками, які під час консультацій у спеціалістів скаржаться на відсутність знань і досвіду по встановленню комунікації зі своєю особливою дитиною. Все це ускладнює процес формування комунікативних навичок, так як сензитивний період розвитку упущений. Для дітей, які довгий час знаходяться ізольовано, характерна соціальна дезадаптація, низький рівень розвитку комунікативних навичок (найчастіше, як наслідок соціальної ізоляції), і, в результаті, емоційна нестабільність. Всі ці особливості розвитку вказують на необхідність цілеспрямованого формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту, а особлива увага повинна приділятися спільній роботі спеціалістів та батьків.

Отже, процес формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту буде ефективним, якщо:

- батьки усвідомлюють важливість значення процесу формування комунікативних навичок і працюють комплексно, а саме закріплюють отримані під час занять з педагогами навички і переносять їх в різні види діяльності дитини з порушеннями зору та інтелекту;

- процес формування комунікативних навичок відбувається з урахуванням особливостей розвитку дитини з порушеннями зору та інтелекту, «зони найближчого розвитку», і обов'язково базується на

основі провідної діяльності дитини, з поступовим ускладненням невербальних і вербальних компонентів комунікативної діяльності;

– батьки у співпраці зі спеціалістами працюють над поетапним формуванням комунікативних навичок: починаючи від розуміння і використання простих невербальних засобів комунікації до поступового переходу до вербальної комунікації.

Ефективність процесу формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту, багато в чому залежить від того, як батьки під керівництвом педагогів вибудовують комунікативну взаємодію, під час якої вирішуються певні комунікативні завдання. Зокрема, чи розуміє дитина певну ситуацію, чи усвідомлює власні мотиви та мотиви інших людей під час комунікативної взаємодії, чи використовує комунікативні навички відповідно до ситуації спілкування. Батьки повинні чітко усвідомлювати, що не всі види діяльності в які включається дитина з порушеннями зору та інтелекту, автоматично формують і розвивають комунікативні навички. Для того щоб діяльність дитини позитивно впливала на формування комунікативних навичок, вона повинна відповідати певним умовам:

- по-перше, комунікація повинна викликати у дитини з порушеннями зору та інтелекту сильні та стійкі позитивні емоції, а головне задоволення;
- по-друге, комунікація не повинна відбуватись з примусу, а потрібно створювати ситуації, які мотивують дитину комунікувати за власним бажанням;
- по-третє, важливо організувати діяльність дитини так, щоб під час кожного комунікативного акту не тільки закріплювались вже сформовані, але й цілеспрямовано формувались нові комунікативні навички.

Однією з форм стимуляції комунікативних потреб дитини з порушеннями зору та інтелекту є позитивна оцінка та підкріплення (солодощі, ігри, мультики та ін.) досягнень дитини батьками. Дуже корисно педагогу розповідати батьками в присутності дитини про її нові досягнення. Не менш важливий зворотній зв'язок, коли батьки помічають і розповідають про те, як закріплюються і як застосовуються набуті комунікативні навички поза межами навчального процесу.

Постає питання, яким же чином навчити батьків цілеспрямовано ефективно впливати на формування комунікативних навичок дітей з порушеннями зору та інтелекту. Адже, ефективна комунікація передбачає постійний вибір комунікантом певної моделі поведінки (комунікативних стратегій), яка в конкретній ситуації буде найбільш сприятливою у досягненні поставленої мети.

Комунікативна стратегія – це когнітивний процес, тобто глобальний рівень усвідомлення ситуації, в якому мовець співвідносить свою комунікативну мету з конкретним мовним вираженням. Механізмами реалізації комунікативної стратегії є комунікативні тактики – сукупності практичних кроків у реальному процесі комунікативної взаємодії, що мають на меті досягнення впливу на певному етапі стратегічної взаємодії [8].

Враховуючи особливості комунікації батьків та дітей з порушеннями зору та інтелекту нами запропоновані основні комунікативні тактики, що можуть використовувати батьки для підвищення ефективності формування комунікативних навичок у дітей даної категорії.

Тактика активного слухання (або спостереження). З допомогою тактики активного слухання або спостереження за невербальною комунікацією дітей, які не розмовляють, батьки отримують інформацію про дії, стан, погляди або намагання вступити у взаємодію дитини з порушеннями зору та інтелекту. Це допоможе батькам «повернути» дитині в процесі подальшої комунікації те, про що вона хотіла повідомити і відповідно допомогти сформуванню певну комунікативну навичку, яка допоможе надалі позначати ці дії, стан, почуття емоції тощо.

Тактика спонукання до виконання тих чи інших дій в процесі комунікації. Батьки використовують цю тактику, щоб визначити подальші дії дітей. Засобами вираження цієї тактики є мовленнєві акти такі, як застереження, прохання, наказ тощо.

Тактика надання нової інформації розкривається у мовленнєвому акті між членами родини на перших етапах формування певної комунікативної навички, коли батьки демонструють дану навичку під час комунікації між собою.

Тактика демонстрації опозиції. Батьки використовують цю тактику, щоб навчити дітей виражати негативне ставлення, емоції або заперечення певної дії. Засобами вираження виступає як вербальна так і невербальна комунікація.

Тактика заспокоєння допомагає батькам сформувати у дітей комунікативні навички, які допоможуть дитині звернутись з проханням забезпечити їй захист в певній стресовій ситуації.

Тактика «перенесення». Її основна мета – навчити дитину з порушеннями зору та інтелекту переносити сформовані навички в інші ситуації комунікативної взаємодії.

Тактика «провокації» допомагає батькам на короткий час викликати реакцію дитини на певну комунікативну ситуацію, під час якої автоматизуються комунікативні навички або навичка, над якою працює педагог разом з батьками.

Тактика «пряме включення». Це виникнення несподіваних для дітей і батьків ситуацій в різних побутових моментах (магазин, транспорт, дитячий майданчик тощо), коли у батьків з'являється можливість перевірити або закріпити певну сформовану комунікативну навичку.

Спираючись на дані нашого дослідження потрібно зауважити, що батьків доцільно включати в спільну роботу з педагогами саме на перших етапах корекційної роботи. Адже закріплення набутих комунікативних навичок потрібно проводити в усіх режимних моментах і різних побутових ситуаціях, в які попадає дитини протягом дня. І саме володіння комунікативними тактиками допоможе батькам досягати поставлених перед ними та їх дітьми цілей по формуванню комунікативних навичок.

Оволодіти комунікативними тактиками батькам допомагають педагоги та спеціалісти, які працюють з дитиною. Робота проводиться у вигляді педагогічних практикумів, розв'язування педагогічних задач та ситуацій, які пов'язані з особливостями їхньої дитини. Виділяються такі напрямки розвитку базових комунікативних навичок:

- розвиток уваги, інтересу до комунікативної взаємодії з батьками;
- розвиток вміння входити в контакт та співпрацювати з дитиною під час комунікативного акту;
- розвиток навичок невербальної комунікації;
- розвиток навичок комунікативної взаємодії дитини, батьків та педагогів;
- подолання комунікативних бар'єрів, які виникають між батьками та їх дитиною.

Побудова системи роботи з використанням комунікативних тактик можлива за умови конструктивного контакту і співробітництва з батьками, оскільки основною метою користування цієї формою роботи є можливість виведення її використання за межі занять у групі і застосування її у інтерактивному режимі. Вона виступає ефективним способом покращення життєдіяльності дітей зі складними порушеннями, забезпечує розуміння суб'єктами один одного, як і у випадках відсутності мовлення, так і при недостатній його сформованості.

Діти з порушеннями зору та інтелекту починають відчувати життєву значущість спілкування. Розширюються можливості для установлення контактів, для вираження своїх почуттів, емоцій, переживань, потреб і бажань, й, що не менш важливо, викликає у них почуття власної гідності, формує позитивне ставлення до соціуму.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, переважна більшість дітей із порушеннями зору та інтелекту внаслідок порушень

комунікативної сфери страждає від соціальної та комунікативної депривації. Спільна робота педагогів та батьків підвищує рівень сформованості комунікативних навичок, що сприяє покращенню комунікативної сфери дитини, а відтак позитивно впливає на засвоєння нею соціального досвіду, що є важливою умовою інтеграції дітей з порушеннями зору та інтелекту в соціум.

Список використаних джерел

1. **Арушанова А.Г.** Развитие коммуникативных способностей дошкольника / А.Г. Арушанова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 80 с. – (Методическое пособие). 2. **Выготский Л.С.** Избранные психологические исследования. Мышления и речь. Проблемы психологического развития ребёнка / Лев Семёнович Выготский. – М.: Изд-во АН УРСР, 1956. – 350 с. 3. **Выготский Л.С.** Проблема умственной отсталости / Лев Семёнович Выготский. – М.: Просвещение, 1983. – Т.5. – 180 с. 4. **Дегтяренко Т.М.** Корекційно- реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами / Т.М Дегтяренко, Л.С. Вавіна. – Суми : Університетська книга, 2008. – (Навчальний посібник). 5. **Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г.** Як навчати дітей з порушеннями психофізичного розвитку / Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська. – Київ: «Ніка-центр», 2003. 6. **Кобыльченко В.В.** Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения / В.В. Кобыльченко. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 540 с. 7. **Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та інтелекту /** За ред. В.І. Бондаря, Л.С. Вавіної, В.В. Тарасун. – К.:2008. – 284 с. 8. **Словарь лингвистических терминов:**[Изд. 5-е, испр-е и дополн] / Т.В.Жеребило. — Назрань: Изд-во "Пилигрим"., 2010. 9. **Феоктистова В.А.** Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В.А. Феоктистова. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.: ил.

Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel

1. **Arushanova, A.G.** (2011) Razvitie kommunikativnyh sposobnostej doshkol'nika: Metodicheskoe posobie. Moskva : TC Sfera. (In Russian). 2. **Vygotskij, L.S.** (1956) Izbrannye psihologicheskie issledovaniya. Myshleniya i rech'. Problemy psihologicheskogo razvitija rebjonka. Moskva : Izatelstvo AN URSSR. (In Russian). 3. **Vygotskij, L.S.** (1983) Problema umstvennoj otstalosti. Moskva : Prosveshhenie, Tom 5. (In Russian). 4. **Dehtiarenko, T.M.** (2008) Korektsiino- reabilitatsiina robota v spetsialnykh doshkilnykh zakladakh dlia ditei z osoblyvymy potrebamy. Sumy : Universytetska knyha. (In Ukrainian). 5. **Iliashenko, T.D.** (2003) Yak navchaty ditei z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku. Kyiv : «Nika-tsentr». (In Ukrainian). 6. **Kobyl'chenko, V.V.** (2015) Stanovlenie

lichnosti doskol'nika v norme i pri narushenijah zrenija. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing. (In Russian). **7. Psykholohopedahohichniy** suprovid ditei z porushenniamy zoru ta intelektu. (2008). Kyiv. (In Ukrainian). **8. Slovar'** lingvisticheskikh terminov (2010). Nazran' : Izatelstvo "Piligrim". (In Ukrainian). **9. Feoktistova, V.A.** (2005) Razvitie navykov obshhenija u slabovidjashhih detej. – SPb.: Rech'. (In Russian).

Babych N.M. The influence of family factor on the shaping of communication skills of older preschoolers with visual and intelligence impairments. The scientific article is devoted to the current problem of modern correctional pedagogy – the formation of communication skills of older preschoolers with visual and intelligence impairments. It is a well-known fact that the visual analyzer impairments lead to cognitive and sensory deprivation, restriction of visual information about the surrounding world; that impacts more or less negative on the development of higher mental processes and child`s activities. Moreover, due to violations of intellectual sphere the processing of received information is becoming considerably complicated and so on.

Unfortunately, the negative impact of subjective factors is often combined with objective factors – family factors. This is predetermined with the fact that the parents have not got enough knowledge, experience, and sometimes are lack of time to communicate with their children. Thus, in particular, parents often do not perceive the communication address from their child, or accept them selectively paying attention to what they want as a result of communication. It is essential for a child with visual and intelligence impairments that his/her efforts to communicate with the help of all the available means should be heard and perceived.

All this explains the author`s attempts to start the formation of communication skills of older preschoolers with visual and intelligence impairments as early as possible, taking into account the family factor in order to prevent the possible secondary disorders in child`s mental and personal spheres.

Taking into account the characteristics of communication between parents and children who have visual and intelligence impairments the author suggests some basic communication tactics that can be used by parents to improve communication skills formation of children who belong to this category.

Key words: communicative activity, communicative skills, children with visual and intellectual destructions, communication tactics.

Отримано: 13.02.2015 р.

ПРОФІЛАКТИКА НЕКРИТИЧНОЇ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ

Bystrov A. Ye. Preventive maintenance of uncritical victim behavior of mentally retarded adolescents / A. Ye. Bystrov // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 27–36

А.Є. Бистров. Профілактика некритичної віктимної поведінки розумово відсталих підлітків. У статті розкриваються індивідуально-психологічні якості особистості розумово відсталих підлітків, які впливають на віктимізацію їх поведінки: емоційно-вольова нестійкість; недостатній рівень усвідомлення мотивів власної поведінки; навіюваність; агресивність; схильність до страхів; демонстративність; слабкість вольової регуляції; патологічність потягів. Також розглянуті шляхи профілактики некритичної віктимної поведінки розумово відсталих підлітків, а саме послаблення проявів агресивності, демонстративності, схильності до страхів та ін. У статті наведено програму вивчення схильності до різних типів віктимної поведінки (схильність до агресивної віктимної поведінки; схильність до самопошкоджуючої віктимної поведінки; схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки; схильність до залежної та безпомічної віктимної поведінки; схильність до некритичної віктимної поведінки) у співвідношенні з такими особистісними рисами, як агресивність, навіюваність, тривожність. Програма дослідження також передбачала проведення психокорекційної роботи з профілактики причин виникнення віктимної поведінки у розумово відсталих підлітків та порівняння результатів методик після проведення профілактики. Стаття містить методичні рекомендації для педагогів, психологів і батьків з профілактики порушень в емоційній сфері і поведінці розумово відсталих підлітків.

Ключові слова: віктимна поведінка, профілактика, розумово відсталі підлітки.

А.Е. Быстров. Профилактика некритической виктимного поведения умственно отсталых подростков. В статье раскрываются индивидуально-психологические качества личности умственно отсталых

подростков, которые влияют на виктимизацию их поведения: эмоционально-волевая неустойчивость, недостаточный уровень осознания мотивов собственного поведения; внушаемость; агрессивность; склонность к страхам; демонстративность; слабость волевой регуляции; патологичность влечений. Также рассмотрены пути профилактики некритичного виктимного поведения умственно отсталых подростков, а именно ослабление проявлений агрессивности, демонстративности, склонности к страхам и др. В статье представлена программа изучения склонности к различным типам виктимного поведения (склонность к агрессивному виктимному поведению; склонность к саморазрушающему виктимному поведению; склонность к гиперсоциальному виктимному поведению; склонность к зависимому и беспомощному виктимному поведению; склонность к некритическому виктимному поведению) в соотношении с такими личностными чертами, как агрессивность, внушаемость, тревожность. Программа исследования также предусматривала проведение психокоррекционной работы по профилактике причин возникновения виктимного поведения у умственно отсталых подростков и сравнения результатов методик после проведения профилактики. Статья содержит методические рекомендации для педагогов, психологов и родителей по профилактике нарушений в эмоциональной сфере и поведении умственно отсталых подростков.

Ключевые слова: виктимное поведение, профилактика, умственно отсталые подростки.

Постановка проблеми. На сучасному етапі одна з нових наукових проблем в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології зорієнтована на пошук нових засобів й розробку корекційних програм для профілактики та подолання порушень поведінки, зокрема, віктимної у осіб з порушеннями інтелекту. Педагог, працюючий з розумово відсталими підлітками, повинен знати психологічні особливості даного контингенту дітей, які можуть завадити процесу їхньої соціалізації. В підлітків з розумовою відсталістю загострюється вікова криза, що призводить до виникнення механізмів віктимізації, підґрунтям до чого є структура дефекту, соціальна ситуація розвитку, індивідуальні особливості [1]. До індивідуальних особливостей розумово відсталих підлітків відносять підвищений рівень навіюваності, що в свою чергу призводить до невміння контролювати свою поведінку й протистояти негативному впливу оточення. Вади інтелекту зумовлюють те, що підлітки не здатні оцінити загрозливу ситуацію й вчасно чинити опір, уникати небезпеки там, де це було б можливо. Що свідчить про їх схильність до віктимізації. Віктимна поведінка розуміється, як відхилення від норм безпечної поведінки, реалізується сукупністю соціальних, психічних, моральних проявів, що в свою чергу утруднює соціальну адаптацію. Підлітковий вік вважається періодом бурхливих

внутрішніх й емоційних труднощів, тому можна розглядати цей період онтогенезу, як фактор виникнення віктимної поведінки.

У загальній психології проблему віктимності розглядали Є. Барданова, О. Бовть, І. Малкіна-Пих, В. Мінська, Є. Мойсеєв, В. Рибальська, О. Хархан та ін.; схильність до віктимної поведінки при нормальному психофізичному розвитку вивчала О. Андроннікова; у спеціальній психології розглядалася проблема порушеної поведінки розумово відсталих дітей (Ю. Бистрова, Л. Виготський, О. Гаврилов, Г. Запрягаєв, С. Мнухін, М. Певзнер, В. Синьов, Г. Сухарева, О. Фрейеров,). Схильність до віктимної поведінки залежить від спрямованості особистості підлітка, проблему спрямованості особистості вивчали Л. Божович, В. Петровський, К. Платонов.

Мета статті: визначення шляхів профілактики некритичної віктимної поведінки розумово відсталих підлітків.

Віктимністю конкретного індивіда є його потенційна здатність виявитися в ролі жертви злочину в результаті негативної взаємодії його особистих якостей із зовнішніми чинниками. Віктимність визначається сукупністю внутрішніх факторів і складається з інтелектуального і вольового компонентів. Віктимізація – процес придбання віктимності. Виникнення віктимної поведінки підлітків обумовлюється комплексною дією специфічних і неспецифічних чинників різного генезу (психофізіологічного, індивідуально-психологічного і соціально-психологічного характеру). Віктимність підвищується в результаті девіантної поведінки дітей, обумовленого як психопатологічними, так і соціально-психологічними причинами.

Властива розумово відсталим інертність нервових процесів, недостатність мислення, знижена критичність, висока навіюваність зумовлюють труднощі формування вольової регуляції поведінки, призводить до віктимізації, та як наслідок до віктимної поведінки розумово відсталих підлітків.

Профілактику віктимної поведінки розумово відсталих підлітків бажано проводити за декількома напрямками:

- 1) формування *знань* щодо правил поведінки, що знижують вірогідність виникнення криміногенно небезпечних ситуацій;
- 2) виховання *звичок* безпечної поведінки в громадських місцях, на вулицях, в спілкуванні з незнайомими людьми;
- 3) розвиток культурних інтересів, захоплень, проведення дозвілля в колі однолітків.

Програма дослідження передбачала вивчення схильності до різних типів віктимної поведінки (схильність до агресивної віктимної поведінки; схильність до самопошкоджуючої віктимної поведінки; схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки; схильність до залежної та безпомічної віктимної поведінки; схильність до некритичної віктимної поведінки) у співвідношенні з такими особистісними рисами, як агресивність, навіюваність, тривожність [1]. Було сформовано групи, та розроблено процедуру проведення дослідження. Програма

дослідження також передбачала проведення психокорекційної програми з профілактики причин виникнення віктимної поведінки у розумово відсталих підлітків та порівняння результатів методик після проведення профілактики.

За результатами констатуючого експерименту виявлено, що розумово відсталі підлітки найбільш схильні до некритичного і агресивного типів віктимної поведінки, підставою для чого виступають надмірна агресивність і навіюваність даної категорії дітей. Також для розумово відсталих підлітків, на відміну від учнів загальноосвітньої школи, характерна виражена схильність до віктимної поведінки залежного, самопошкоджуючого та гіперсоціального типу, що дуже часто зумовлюється особливостями їх психофізичного розвитку (дивись рисунок 1).

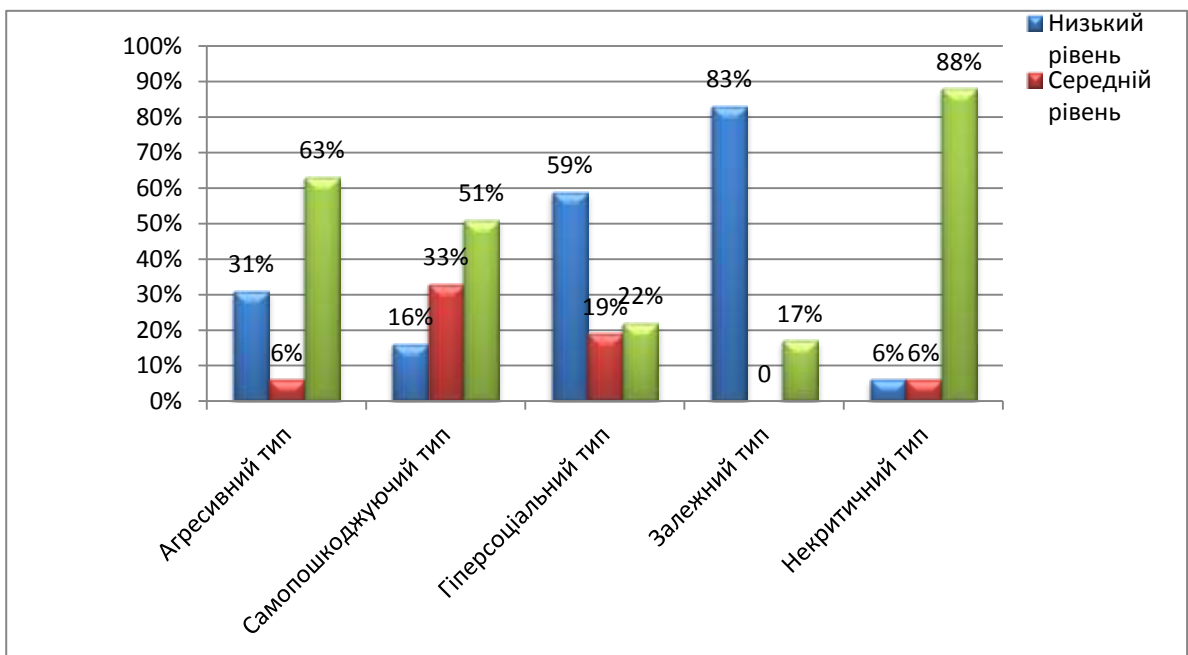


Рис.1. Схильність до різних типів віктимної поведінки розумово відсталих підлітків

Як наслідок, віктимна поведінка підлітка з розумовою відсталістю є зазвичай активною і характеризується спонтанною агресивністю, імпульсивністю, готовністю до ризику, високою некритичністю, навіюваністю, самовпевненістю. Профілактична робота проводилась по усуненню віктимізуючих факторів, а саме послаблення проявів агресивності, демонстративності, схильності до страхів та ін.

Шляхи профілактики некритичної віктимної поведінки розумово відсталих підлітків:

1. *Подолання проявів демонстративності:* Підлітки, яким притаманна негативістична демонстративність, порушуючи правила поведінки, намагаються отримати необхідну їм увагу. Навіть якщо увага не є доброзичливою (роздратування, нотації та інше негативне оцінювання), вона все одно підтримує демонстративність підлітка: діючи за принципом «краще нехай сварять, ніж не помічають», учень

викривлено реагує на осуд і продовжує робити те, за що його карають. Отже, таким підліткам бажано знайти можливість для самореалізації. Найкраще місце для прояву демонстративності — це сцена. Поряд із участю в святах, концертах, виставах демонстративним підліткам рекомендується займатися якимось видом художньої діяльності, зокрема образотворчої. Найголовнішим завданням залишається одне — зняти або хоча б послабити підкріплення неприйнятних форм поведінки.

2. Подолання проявів тривожності: Ще однією детермінантою віктимної поведінки виступає тривожність. Підвищена тривожність – це проблема, з якою підліток не завжди здатен впоратись самотійно, потребуючи активної доброзичливої підтримки і допомоги, насамперед, психологічної. Тому прояви тривожності у поведінці підлітків активізують питання своєчасної діагностики її причин та планування адекватних заходів корекційного впливу, ефективність якого, безумовно, залежить від скоординованості зусиль психолога та батьків. Від переживання страху слід відрізнити стан тривоги. На відміну від страху, тривога – це переживання віддаленій і неясною небезпеки. Саме невизначеність не стільки самого джерела тривоги, скільки того, як цього переживання можна уникнути або як усунути викликає його джерело, характеризує відчуття тривожності. Залучення батьків має важливе значення для успішного подолання емоційних проблем у підлітка.

Для того, щоб знизити тривожність у підлітка, необхідно:

- підтримувати в дитині позитивне самосприйняття (підбадьорювати, заохочувати, демонструвати впевненість у її можливостях);
- забезпечувати ситуації з гарантованим успіхом;
- виховувати вміння обгрунтовано ставитись до результатів власної діяльності, не боятись невдач, помилок, сприймати їх в якості корисного особистого досвіду;
- формувати правильне ставлення до результатів діяльності інших;
- розвивати орієнтацію на засіб діяльності;
- навчити враховувати недосконалість людини та мати з цим справу;
- розширяти і збагачувати навички спілкування із дорослими та однолітками, розвивати адекватне ставлення до оцінок та думок інших людей.
- підтримувати підлітка – значить вірити у нього. Іноді бажані уявлення про якість дитини затьмарюють погляд дорослих на підлітка та ніяк не співвідносяться із його реальними настановами та можливостями.
- варто уважно придивитись до підлітка аби побачити те, що йому насправді потрібно.

Корекційні заняття з дітьми з тривогою і страхами проводяться переважно індивідуально, оскільки для кожної дитини розробляється індивідуальний план занять, орієнтований на його особистісні особливості, його конкретні страхи і тривоги. Головний акцент ставиться на досягненні емоційного контакту між підлітком і психологом, оскільки досвід роботи з такими дітьми показав, що при наявності емоційного контакту і атмосфери довіри на заняттях, «провідним» в роботі стає учень, який по суті сам вказує страхи і підказує причини, по яким ці страхи виникають. Психологу залишається забезпечувати підтримку дитині, як зі свого боку, так і з боку батьків і педагогів. Для забезпечення цієї підтримки психологом проводяться консультативні і просвітницькі бесіди зі значущими дорослими в оточенні дитини, а також спільні заняття для батьків та підлітка.

3. Подолання проявів агресивності: Наступним фактором виникнення віктимної поведінки є агресивність розумово відсталого підлітка. Враховуючи всі чинники, що беруть участь у становленні агресивної поведінки підлітків, можна попередити чи обмежити вияв форм агресії. У спілкуванні з агресивними дітьми потрібно виявляти чималі стриманість, терпіння, пам'ятаючи, що підлітки самі страждають від власної упертості, гнівливості, дратівливості. Таким учням необхідно дати зрозуміти, що дорослий (учитель, батьки, психолог) — їхній союзник у вирішенні внутрішніх проблем. Агресивні діти повинні переконатися, що їх люблять, а їхні вчинки псують враження при них, до того ж не приносять їм полегшення. Необхідно тактовно і послідовно навчати дитину самоконтролю, внутрішньої зібраності і стриманості. Перевести активність агресивної дитини в конструктивне русло допоможе вивчення її інтересів і схильностей. Поступове ускладнення завдань, що вимагають рішучості, сміливості, енергійності реакції, дасть змогу відвернути дитину від дріб'язкового «з'ясування відносин» і переключити на організацію спільної діяльності, успіх якої залежить від уміння співробітничати з іншими. Треба пам'ятати, що заборона й підвищення голосу — найнеефективніші способи подолання агресивності, лише зрозумівши причини агресивної поведінки і знявши їх, ви можете сподіватися, що агресивність дитини буде знижена. Необхідно показувати дитині особистий приклад ефективної поведінки. Не допустимо при ній вибухів гніву або лихослів'я про своїх друзів або колег. Важливо, щоб дитина повсякчас почувала, що її люблять, цінують і приймають. Не треба соромитися зайвий раз її приголубити або пожаліти. Нехай вона бачить, що потрібна і важлива для вас.

Рекомендації батькам щодо стримування агресивної поведінки підлітків:

- Виявляти до підлітка більше уваги, любові та ласки.
- Батьки повинні стежити за своєю поведінкою в сім'ї. Кращий спосіб виховання дітей — єдність їхніх дій.
- Не застосовувати фізичні покарання.

- Допомогати підлітку знаходити друзів. Заохочувати розвиток позитивних аспектів агресивності, а саме завзятості, активності, ініціативності, перешкоджати її негативним рисам, зокрема ворожості, скутості.

- Пояснювати підлітку наслідки агресивної поведінки.
- Враховувати у вихованні та навчанні особистісні властивості підлітка.

- Надавати підлітку можливість задовольнити потреби в самовираженні й самоствердженні.

- Обмежувати перегляд відеофільмів та комп'ютерних ігор зі сценами насильства.

- Спрямувати енергію підлітка у правильне русло, наприклад, заняття у спортивних секціях; заохочувати його до участі в культурних заходах.

4. Робота з навіюваністю та копінг-стратегіями: Якщо говорити про схильність до вибору копінг-стратегій та підвищену навіюваність, то не можна стверджувати, що це можна коригувати, або виховувати, це насамперед не можливо, в наслідок органічної природи дефекту при розумовій відсталості. Але ми можемо засобами педагогічного впливу постійно програвати можливі ситуації, в яких необхідно наблизити підлітків до вироблення найбільш конструктивних типів реагування на конфліктну ситуації.

Необхідно, на сам перед, використовувати патологічну навіюваність підлітків з розумовою відсталістю для вироблення та закріплення більш сприятливих форм поведінки.

Також необхідно у грі, повсякденному житті постійно нагадувати підлітку, про можливу загрозу зі сторони незнайомих людей, закріплювати це шляхом прикладів з реального життя та ін.

До вищезазначеного можна додати наступні рекомендації:

1. Систематично і цілеспрямовано створювати психолого-педагогічний супровід підлітків.

2. Використати методи активного навчання, спрямовані на підвищення адаптації підлітка до складних ситуацій (наприклад, дискусії, ігри, аналіз проблемних ситуацій та ін.).

3. Цілеспрямовано розвивати ефективні стратегії поведінки : компроміс, співробітництво.

4. Регулярно здійснювати інформаційну просвіту батьків по вихованню підлітків з урахуванням їх вікових, гендерних особливостей, особистісних можливостей.

5. Надання соціальної підтримки підліткам з неблагополучних сімей.

6. Відвертання можливих негативних фізичних, психологічних або соціокультурних обставин у окремої дитини або групи неповнолітніх;

8. Збереження, підтримка і захист нормального рівня життя і здоров'я дитини;

9. Сприяння дитині в досягненні соціально значимих цілей і розкриття його внутрішнього потенціалу.

10. Створення сприятливого клімату в інклюзивних класах, за рахунок роботи з учнями зі збереженим інтелектом.

За результатами діагностики дітей проводяться психологічні та просвітницькі бесіди з батьками дитини, а також з його педагогами. Так як для забезпечення комплексної роботи необхідно залучення всіх сторін життя дитини. Таким чином, при проведенні консультацій для батьків та вчителів і своєчасної просвітницької роботи, ми можемо забезпечити найбільш ефективну роботу із подолання віктимної поведінки підлітків.

Порівняльні результати проведення методик після профілактично-корекційної роботи з подолання некритичної віктимної поведінки розумово відсталих підлітків свідчать про ефективність такої роботи (дивись рисунок 2).

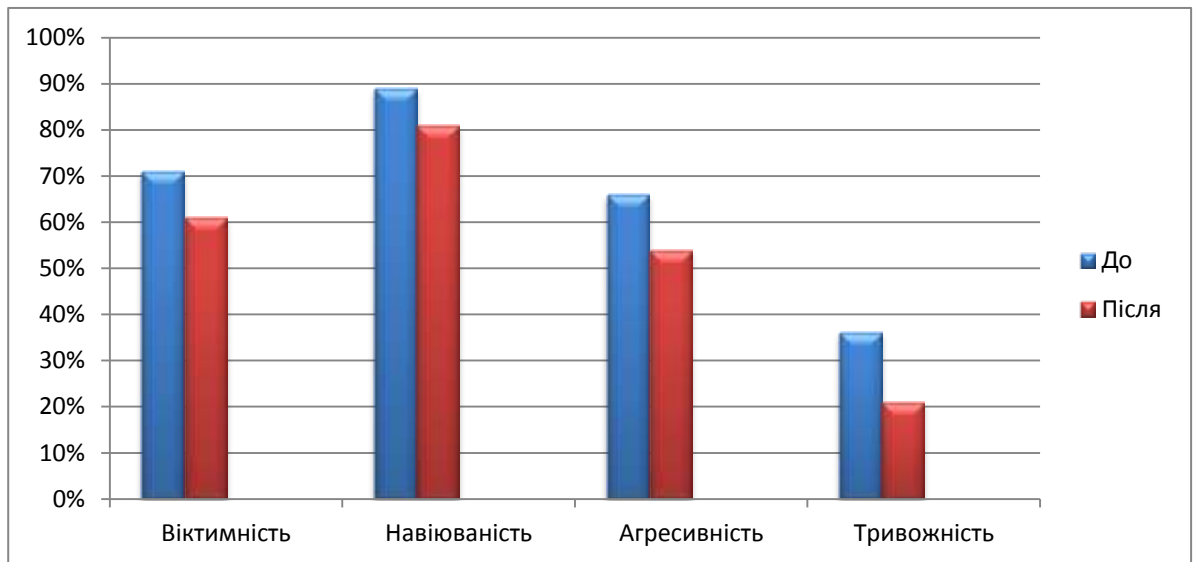


Рис. 2. Порівняльні результати методик після проведення профілактики некритичної віктимної поведінки розумово відсталих підлітків

Як ми бачимо на діаграмі, відсоток високого показника за шкалою реалізована віктимність знизився на 10 %, відсоток високого показника навіюваності знизився на 8 %, відсоток високого показника агресивності знизився на 12 %, відсоток високого показника тривожності знизився на 15 %. Отже, ми бачимо, що профілактична робота з розумово відсталими підлітками значно знижує вираженість детермінант, що приводять до віктимної поведінки.

Таким чином, важливо організувати в загальноосвітніх спеціальних закладах комплексну системну роботу, спрямовану на профілактику порушень поведінки дітей і корекцію вже наявних причин її віктимізації. Це й буде подальшою темою нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Бистров А. Є. Соціально-психологічний експеримент: взаємозв'язок психологічних передумов віктимності та схильності до різних видів віктимної поведінки учнів підліткового віку / А. Є. Бистров // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяславль-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 5 до вип. 31. – К.: Гнозис, 2014. – С. 123-129. ; **2. Малкина-Пых И. Г.** Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во «Эксмо», 2006. – 1008 с. ; **3. Морозова Н. Б.** Психические расстройства и их роль в виктимном поведении детей и подростков / Н. Б. Морозов. – М.: Просвещение, 2003. – 227 с.; **4. Рубинштейн С. Я.** Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / С.Я.Рубинштейн.— 3-е изд., перераб. и доп.—М.: Просвещение, 1986.—192 с.; **5. Синьов В. М.** Психологія розумово відсталої дитини: підручник // Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. – К.: Знання, 2008. – 359 с.; **6. Хархан О. М.** Психологическое исследование личностных предпосылок виктимного поведения подростков / О.М.Хархан // Наука і освіта. – 2004. – № 8 – 9. – С.144-147.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Bystrov A. E. Sotsialno-psihologichnyy eksperiment: vzayemozv'yazok psihologichnih peredumov viktymnosti ta shilnosti do riznih vidiv viktimnoyi povedinki uchniv pidlitkovogo viku / A. E. Bystrov // Gumanitarnyy visnik DVNZ «Pereyaslavl-Hmelnitskiy derzhavnyy pedagogichnyy universitet imeni Grigoriya Skovorody» – Dodatok 5 do vyp. 31. – K.: Gnozis, 2014. – S. 123-129.; **2. Malkina-Pyh I. G.** Psihologiya povedeniya zhertvy / I. G. Malkina-Pyh. – M.: Izd-vo «Eksmo», 2006. – 1008 s.; **3. Morozova N. B.** Psihicheskie rasstroystva i ih rol v viktimnom povedenii detey i podrostkov / N. B. Morozov. – M.: Prosveschenie, 2003. – 227 s.; **4. Rubinshteyn S. Ya.** Psihologiya umstvenno otstalogo shkolnika: ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov po spets. № 2111 «Defektologiya» / S.Ya.Rubinshteyn.— 3-e izd., pererab. i dop.—M.: Prosveschenie, 1986. — 192 s.; **5. Sinyov V. M.** Psihologiya rozumovo vidstaloyi dytyny: pidruchnik // Sinyov V.M., Matvyeyeva M.P., Hohlina O.P. – K.: Znannya, 2008. – 359 s.; **6. Harhan O. M.** Psihologicheskoye issledovanie lichnostnyih predposylok viktimnogo povedeniya podrostkov / O.M.Harhan // Nauka I osvita. – 2004. – № 8 – 9. – S.144-147.

A. Ye. Bystrov. Preventive maintenance of uncritical victim behavior of mentally retarded adolescents. The article deals with individual psychological features of the mentally retarded adolescents personality that affect the victimization of their behavior: emotional-volitional instability; lack

of awareness of the motives and behavior; suggestibility; aggressiveness; tendency to fear; show off; weak-willed regulation; pathological impulses. Also considered ways of preventing the uncritical victim behavior of mentally retarded teenagers, namely the weakening of the manifestations of aggressiveness, self-demonstration, the propensity to fear and others. The paper presents the study program propensity to different types of victim behavior (tendency to aggressive victim behavior; a tendency to self-destructive victim behavior, propensity to hyper social victim behavior, dependence and addictive helpless victim behavior; a tendency to uncritical victim behavior) in relation to personality traits such as aggressiveness, suggestibility, and anxiety. The program also included a study of correctional work and the prevention of the causes of victim behavior in mentally retarded adolescents. We compared the results of the techniques before and after prophylaxis. This article contains guidelines for teachers, psychologists and parents on prevention of violations in the emotional sphere and behavior of mentally retarded adolescents.

Keywords: victim behavior, prevention, mentally retarded adolescents.

Отримано 9.02.2015 р.

УДК376.1-056.36:81'234

О.В. Боряк

oksana_borayk10@mail.ru

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ СЕМІОТИЧНОЇ ПІДСИСТЕМИ МОВИ ПРИ ДИЗОНТОГЕНЕЗІ РОЗВИТКУ (РОЗУМОВІЙ ВІДСТАЛОСТІ)

Boryak O.V. Specifics of semiotic language subsystem formation during developmental disorders (mental deficiency) /O.V. Boryak // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 36–46

О.В. Боряк. Специфіка формування семіотичної підсистеми мови при дизонтогенезі розвитку (розумовій відсталості). Стаття присвячена проблемі вивчення порушень мовленнєвого розвитку у

розумово відсталих дітей, вирішення якої не можливе без вивчення складових мовно-мовленнєвого розвитку. За основу визначений психолінгвістичний підхід, який на думку автора, розкриває особливості засвоєння знакової системи мовлення.

Автором статті надана стисла характеристика психолінгвістичного аспекту визначення функціональної системи мови та мовлення (ФСММ) в цілому та характеристика рівнів семіотичної підсистеми зокрема. Семіотична мовна підсистема в межах ФСММ є вищим, знаковим рівнем комплексу комунікативно-мовленнєвих навичок та забезпечує формування мовних одиниць, засвоєння та використання конвенціонального набору правил їх вживання в процесі породження висловлювання.

У статті визначені психолінгвістичні ознаки та логопедичні критерії фонологічного, лексичного, синтаксичного, морфологічного рівнів семіотичної підсистеми. Розкритий негативний вплив на формування специфічних особливостей семіотичної підсистеми, при дизонтогенезі розвитку, який виникає при розумовій відсталості.

Ключові слова: функціональна система мови та мовлення, семіотична підсистема, дизонтогенез розвитку, розумова відсталість, порушення психофізичного розвитку, психолінгвістичний підхід.

О.В. Боряк. Специфика формирования семиотической подсистемы языка при нарушенном развитии (умственной отсталости). Стаття посвящена проблеме изучения нарушений речевого развития у умственно отсталых детей, решение которой не возможно без изучения составляющих языково-речевого развития. За основу взят психолінгвістичний підхід, який, по мнению автора, раскрывает особенности усвоения знаковой системы речи, как основополагающей.

Автором статьи дана краткая характеристика психолінгвістичного аспекта определения функциональной системы языка и речи (ФСЯР) в целом и характеристика уровней семиотической подсистемы в частности. Семиотическая языковая подсистема в пределах ФСММ есть высшим, знаковым уровнем комплекса коммуникативно-речевых навыков и обеспечивает формирование языковых единиц, усвоение и использование конвенционального набора правил их употребления в процессе порождения высказывания.

В статье определены психолінгвістичні ознаки и логопедические критерии фонологического, лексического, синтаксического, морфологического уровней семиотической подсистемы. Раскрыто негативное влияние на формирование специфических особенностей семиотической подсистемы, при дизонтогенезе развития, которое возникает при умственной отсталости.

Ключевые слова: функциональная система языка и речи, семиотическая подсистема, дизонтогенез развития, умственная отсталость, нарушения психофизического развития, психолингвистический подход.

Постановка проблеми. Сучасна освітня політика в Україні вимагає розробки нового удосконаленого змісту освіти, який би створював високу мотивацію для всіх хто навчається та передумови для успіху в їхньому подальшому житті, а також робив суттєвий внесок в розвиток гуманного, заснованого на рівноправності суспільства. Сучасна школа покликана підготувати дитину, в тому числі з порушеннями психофізичного розвитку, відповідно до її можливостей та здібностей до самостійної життєдіяльності та адаптації в соціумі, відповідальної участі в життєдіяльності сім'ї, суспільства, держави.

Мовленнєвий розвиток дітей із порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку (далі – ППФР) сьогодні в Україні залишається однією з найбільш складних і недостатньо вирішених логопедичних проблем.

У різних галузях дефектології питанню вивчення порушень мовлення присвячені дослідження провідних науковців-дефектологів: при порушеннях слухового аналізатору, що призводять до цілого ряду вторинних відхилень, і, насамперед, до затримки мовленнєвого розвитку (Л.В. Борщевська, Р.М. Боскіс, К.Г. Коровін, К.В. Луцько, Н.І. Шелгунова, М.К. Шеремет та ін.); при порушеннях зору – Л.С. Вавіна, О.Л. Жильцова, Н.О. Крилова, Р.Є. Левіна, Т.П. Свиридюк, М.Є. Хватцев, С.Л. Шапіро та ін.; при порушеннях опорно-рухового апарату (ДЦП) – Л.О. Данілова, Е.А. Данилавичюте, М.Б. Ейдінова, О.М. Мастюкова, О.Г. Приходько, К.О. Семенова, М.Я. Смуглін, Є.Ф. Соботович, В.В. Тищенко та ін.; при порушеннях поведінки та спілкування – у дітей з аутистичними порушеннями (Н.С. Андрєєва, О.В. Аршатський, Н.В. Базима, В.М. Башина, В.Є. Каган, С.Ю. Конопляста, І.П. Логвінова, О.С. Нікольська, В.В. Тарасун, М.К. Шеремет, Д.І. Шульженко та ін.); при затримці психічного розвитку – Л.С. Вавіна, Т.П. Вісковатова, Т.А. Дашидзе, Н.В. Манько, І.В. Мартиненко, І.С. Марченко, Т.В. Сак, С.Ю. Танцюра та ін.

Найчисельнішу групу серед нозологій осіб з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку складають особи з порушеннями інтелектуального розвитку – розумовою відсталістю.

Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники наголошують на досить поширеній, у порівнянні з учнями загальноосвітніх шкіл, кількості розумово відсталих учнів з порушеннями мовлення (М.Ф. Гнезділов, Г.М. Дульнев, Н.П. Кравець, Р.І. Лалаєва, В.І. Лубовський, С.С. Ляпідевський, В.Г. Петрова, О.В. Правдіна, М.А. Савченко,

Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, М.П. Феофанов, Benda, Carell, Hartmann, Stanton, Wallin, та ін.).

Порушення мовлення у розумово відсталих учнів (далі – РВУ) є дуже різноманітними та мають стійкий характер. Ці мовленнєві порушення негативно впливають на психічний розвиток розумово відсталого дитини, ефективність її навчання. Загальновизнаним у розумово відсталих дітей є недорозвиток їх пізнавальної діяльності (В.І. Бондар, Л.С. Виготський, І.Г. Єременко, Л.В. Занков, Х.С. Замський, А.А. Корнієнко, О.М. Леонтєв, О.Р. Лурія, М.М. Нудельман, А.Г. Обухівська, М.С. Певзнер, Б.І. Пінський, С.Я. Рубінштейн, В.М. Синьов, І.М. Соловійов, Н.М. Стадненко, Ж.І. Шиф, М.Г. Штігельман та ін.). Порушення мовлення ще більш поглиблюють цей недорозвиток.

Корекція порушень мовлення розширює можливості розвитку пізнавальної діяльності, сприяє більш ефективному формуванню мислення РВУ та їх особистості. Своєчасне та цілеспрямоване усунення порушень мовлення сприяє розвитку психічних процесів, засвоєнню шкільної програми, соціальній адаптації учнів спеціальної школи (Р.М. Боскіс, Л.С. Вавіна, Т.О. Власова, Р.І. Лалаєва, Р.Є. Левіна, Л.В. Мелехова, Н.О. Нікашена, Є.Ф. Соботович, Л.О. Смирнова, Н.В. Тарасенко та ін.).

Мета статті – на основі узагальнених даних визначити специфіку формування семіотичної підсистеми функціональної системи мови та мовлення при дизонтогенезі розвитку – розумовій відсталості.

Мовлення людини виникає за наявності певних біологічних і соціальних передумов (В.І. Бельтюков, Л.І. Беякова, А.М. Богуш, Л.С. Виготський, Н.В. Гавриш, Д.Б. Ельконін, К.Л. Крутій, О.О. Леонтєв, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, О.М. Шахнарович, М.К. Шеремет та ін.).

Теоретичний підхід до проблеми фізіологічних та психологічних передумов мовленнєвого розвитку ґрунтується на уявленнях про закономірності мовленнєвого розвитку дітей, які були визначені та обґрунтовані в роботах В.В. Бельтюкова, А.М. Богуш, Л.С. Виготського, Н.В. Гавриш, О.М. Гвоздева, Д.Б. Ельконіна, О.О. Леонтєва, О.Р. Лурія, Ф.О. Сохіна, О.С. Ушакової, М.К. Шеремет та ін. На думку науковців, природа формування мовлення полягає у тому, що по-перше, мовлення дитини розвивається внаслідок сприйняття мовлення дорослих і власної мовленнєвої активності; по-друге, орієнтування дитини в мовленнєвих явищах створює умови для самостійного розвитку мовлення і, нарешті, провідним завданням під час розвитку мовлення дітей є формування у них мовленнєвих узагальнень та елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення [8, с. 299].

Вивчення феномену мовленнєвої діяльності відбувається в різних аспектах: фізіологічному, психічному, логопедичному, лінгвістичному, психолінгвістичному, нейрофізіологічному. Як відомо, провідним

напрямок корекційно-логопедичної роботи є повноцінне оволодіння особами з порушеннями мовленнєвого розвитку засобами здійснення мовленнєвої діяльності, головним з яких, на думку В.П. Глухова, є засвоєння знакової системи мови [3, с. 5]. Це забезпечує особливий, професійний погляд на загальну систему корекційно-логопедичної роботи та сприяє долученню логопеда-практика до повсякденної педагогічної роботи в галузі практичної лінгвістики. Професійно працюючи над формуванням мовних здібностей у кожної дитини вчитель-логопед значно розширює сферу логопедичного впливу, на практиці здійснюючи комплексний підхід до формування мовлення.

Як зазначалося вище, розвиток мови і мовлення є невід'ємною частиною психічного онтогенезу. Сама структура мови щільно пов'язана зі структурою базисних психічних процесів та поведінки. На думку Дж. Брунера «... структура мови достатньо точно відповідає психічним явищам та процесам, які вона повинна кодувати» [2, с. 24]. Саме це, на думку автора, надає подібності граматичним системам різних мов, є основою ряду універсальних принципів, покладених в основу різних граматики.

Сукупність мовних одиниць, правил їх комбінування для побудови висловлювання, психофізіологічні механізми реалізації висловлювань у мовленнєвій формі утворюють функціональну самоорганізуючу систему. З урахуванням названих компонентів та завдань, які нею вирішуються, цю систему, на думку О.М. Корнева, правомірно називати функціональною системою мови та мовлення (ФСММ). Вона створює базове психофізіологічне забезпечення для комунікативно-мовленнєвої діяльності. Її системоутворюючим чинником є загальне завдання та результат – породження висловлювань у процесі мовленнєвої комунікації. Як і багато інших функціональних систем, ФСММ включає ряд підсистем, які, в свою чергу, можуть мати особистісні підсистеми (другого порядку). Кожна з підсистем має певну спеціалізацію та деяку автономію як в процесі функціонування, так і під час розвитку [4].

Концепція функціональної системи мови та мовлення О.М. Корнева запропонована автором в якості моделі, яка дозволяє інтегрувати всю кількість експериментальних даних, теорій, накопичених в межах різноманітних наукових дисциплін. Модель ФСММ можна представити як таку, що складається з трьох основних підсистем: семіотичної, програмуючої та інтерпретуючої мовленнєві акти та регулюючої (за О.М. Корневим).

Семіотична мовна підсистема в межах ФСММ є вищим, знаковим рівнем комплексу комунікативно-мовленнєвих навичок та забезпечує, на думку автора, формування мовних одиниць, засвоєння та використання конвенціонального набору правил їх вживання в процесі породження висловлювання.

У лінгвістиці виділяють наступні рівні цієї підсистеми (вони ж – рівні системи мови): фонематичний (фонологічний), лексичний, синтаксичний, морфологічний.

Розглянемо лінгвістичні та психолінгвістичні ознаки кожного з них, їх якісні характеристики, які в подальшому, допоможуть правильно діагностувати особливості розвитку, специфіку формування кожного з рівнів семіотичної підсистем ФСММ.

Відомо, що оволодіння мовою передбачає засвоєння її «чуттєвої» природи, тобто звукових образів мовних знаків: сукупності фонем, що входять до її складу та їхньої послідовності у слові.

На більш ранніх етапах розвитку дитини важливим є засвоєння парадигматичної організації фонологічних одиниць мови, побудованої на відношеннях протиставлення за смислорозрізнявальними ознаками. Саме ці ознаки роблять фонему реальною одиницею мовної свідомості дитини, тому що їхні зміни (чергування) ведуть до порушення семантичної або морфологічної тотожності і тому легко помічаються і засвоюються дитиною. Це так звані диференційні ознаки фонем, характер яких визначається їхніми артикуляційними властивостями і відповідними акустичними ознакам [5, с. 19].

Фонемі української мови організовані у парадигматичні системи, що можуть будуватися на різних основах. Так, можна говорити про парадигму фонем, які представляють сукупність варіантів (алофонів), об'єднаних загальним для них інваріантом (фонемою) і чергуються у процесі функціонування відповідно до закономірностей мови [1]. Ці варіанти звучань однієї й тієї ж фонемі не є суттєво важливими для мови: вони не ведуть до зміни семантики слова, проте їх варто враховувати під час оволодіння орфографічними навичками.

Фонематичне розрізнення є одним із найважливіших механізмів, що визначають формування імпресивного, а потім і експресивного мовлення [7].

Проведений Є.Ф. Соболевич аналіз *фонологічної системи* мови дозволив науковцю визначити зміст фонологічного компонента мовної компетенції. Він, на думку автора, передбачає оволодіння такими практичними мовними знаннями: 1) узагальненими звукотипами (фонемами мови); 2) звуковими образами слів (фонемним складом слова з урахуванням послідовності фонем у ньому); 3) парадигматичною організацією фонем за їхніми смислорозрізнявальними ознаками. Засвоєння цих знань дозволяє дитині фіксувати відхилення від мовних норм під час неправильного відтворення звукового складу слів.

Оволодіння зазначеними знаннями відбувається у процесі формування у дитини таких знакових операцій: розчленовування мовного потоку за ритміко-інтонаційним малюнком та упізнання окремих значеннєвих структур за названими характеристиками;

акустичним аналізом звукового складу слів; виділення й узагальнення постійних, корисних ознак фонем; розрізнення і запам'ятовування слів за їхнім фонемним складом; упізнавання слів у мовленні оточуючих; установлення зв'язку між звуковою оболонкою слова та відповідними предметами і явищами, які воно позначає [7].

В основі *лексичного рівня* лежить значення узагальнення. У мові немає назв для кожного конкретного предмета, явища, ознаки, але є назви для їхніх класів і груп. Таким чином, лексичне значення слова – це узагальнений відбиток однорідних предметів, дій, явищ, якостей. Вищим ступенем узагальнення лексичного значення слова є його абстрактне (категоріальне) значення як частини мови.

Виділяють п'ять видів (категорій) абстрактно-лексичних значень – предмет, число, дія, ознака предмета та ознака дії.

Аналіз типології лексичних значень дозволяє виділити деякі з них, формування яких у дітей із відхиленнями в мовленнєвому розвитку може виявитися порушеним. Це значення переносні, абстрактні, безобразні, синонімічні, антонімічні, твірні і похідні, з різною мірою узагальненості лексичного значення [1, с. 55].

Більшість слів мови має декілька лексичних значень (полісемія), що виявляються на рівні сполучення мовних знаків, тобто у словосполученні.

Багатозначність слова є результатом розвитку лексичного значення слова, і тому є показником рівня лексичного розвитку дитини. При вивченні відхилень мовленнєвого розвитку важливо з'ясування питання про диференціацію цих значень (полісемічних, синонімічних, антонімічних), що проявиться в засвоєнні норм лексичної сполучуваності (валентності слів). Таким чином, вивчення рівня засвоєння лексичної семантики пов'язане з виявленням сформованості названих лексичних значень слова [7].

В основі словесного поняття лежить узагальнене лексичне значення слова. Його формування визначається цілим рядом чинників: за кожним словом приховується ряд потенційних зв'язків і відношень, у які може вступати предмет (що позначається тим або іншим словом), і в які його ставить наша активна пізнавальна діяльність. Ці складні зв'язки і відношення, що визначаються словесним поняттям, встановлюються суспільним досвідом. Вони можуть установлюватися також і самим розгорнутим мовленням, що спирається на логіко-граматичну систему мови. Окремі слова в мовленні не тільки позначають окремі предмети, але й можуть за допомогою морфологічних і синтаксичних маркерів (флексій, прийменників, порядку слів) ставити ці предмети у визначені відношення.

Очевидно, показником розвитку словника і повинно бути, передусім, засвоєння дитиною зазначеної семантичної структури слова.

Як показують численні психологічні і психолінгвістичні дослідження, процес засвоєння семантичної структури слова проходить складний шлях розвитку – від формування предметної співвіднесеності слова до засвоєння його смислу і далі – узагальненого лексичного значення словесного поняття (Дж. Брунер, Л.С. Виготський, О.О. Леонтьєв, О.М. Шахнарович та ін.).

Показниками сформованості лексичного рівня системи мови є:

- сформованість різних рівнів узагальненого значення слова: співвіднесення слова (його звукового образу) не з окремими одиничними предметами, а з цілим класом однорідних предметів, оволодіння дитиною смислом слова або тим його значенням, яке воно позначає у конкретних ситуаціях мовного спілкування (полісемічне значення); практичне виділення семантичних ознак слова, що є спільними для всіх ситуацій, у яких воно використовується і засвоєння на цій основі лексичної системності; практичне оволодіння лексичним значенням слова у результаті виділення його постійних, інваріантних ознак у різних смислах; розширення на цій основі семантичної структури слова (засвоєння різних типів переносного значення слова і його синонімічних значень); оволодіння абстрактно-узагальненим лексичним значенням слова;

- характер установлюваних значеннєвих зв'язків між словами: ситуативні зв'язки; синтагматичні зв'язки; парадигматичні зв'язки; понятійні, логічні зв'язки;

- способи засвоєння семантичних (лексичних) одиниць мови: шляхом співвіднесення предметів, що сприймаються перцептивно, їхніх властивостей і якостей із їхнім словесним відображенням; на основі сприйняття мовлення навколишніх людей і його розуміння в цілому, спочатку з опорою на ситуацію, що сприймається наочно, а потім без зазначеної опори; спираючись на саме розгорнуте мовлення, а саме на сформовану систему словесних зв'язків і відношень у свідомості дитини: на основі кумуляції й узагальнення різноманітних значень одного й того ж слова; практичної класифікації слів за семантичними ознаками різного ступеня узагальненості;

- засвоєння граматичної складової мовленнєвої діяльності (практичні граматичні знання, якими повинен володіти носій мови, щоб розуміти і породжувати різноманітні за складністю висловлювання (словосполучення і речення); психологічні операції (механізми), що забезпечують їхнє засвоєння).

Психолінгвістичний аналіз семантичної і формальної структури речення показує, що його розуміння визначається сумою: лексичних значень слів, що входять до його складу; їхніх смислових відношень (або синтаксичних значень відношень).

Дослідження багатьох учених (О.М. Гвоздєв, О.О. Леонтєв, Є.Ф. Соботович, В.В. Тищенко, О.М. Шахнарович та ін.) свідчать, що синтаксичні компоненти мови (тобто словосполучення і речення) засвоюються раніше ніж морфологічні (тобто граматичні форми слів).

Таким чином, аналіз процесу оволодіння дитиною граматичними знаннями (*синтаксичний рівень*) дозволяє виділити наступні операції, що забезпечують їхнє засвоєння:

- на позамовному рівні: смислове структурування наочної ситуації, виділення в ній основних семантичних одиниць (виконавця дії, дію, об'єкт, на який спрямована дія); встановлення семантичних (смилових) відношень між виділеними елементами ситуації.

- на мовному рівні: співвідношення виділених елементів ситуації з їхнім знаковим (мовним) позначенням, тобто відповідними словами; встановлення смислових значень відношень між словами (знаковими одиницями) і практичне засвоєння на цій основі синтаксичного значення слова у реченні та правил побудови і розуміння синтаксичних структур; диференціація або розрізнення в результаті цієї діяльності граматичних класів слів (у названому випадку диференціація різних частин мови) [7].

Дослідження нейрофізіологів і нейропсихологів свідчать, що фізіологічна структура названих операцій є складною і передбачає цілісність сенсорних і моторних компонентів мовлення, слухового, кінестетичного і кінетичного аналізу, певний рівень розвитку аналітико-синтетичної діяльності загалом і, зокрема, симультанного і сукцесивного синтезів.

Засвоєння *морфологічним рівнем* передбачає оволодіння дитиною такими практичними знаннями: звукокомплексами, що відповідають граматичним морфемам; їхніми предметно-синтаксичними значеннями; граматичними сполучними моделями (граматичними стереотипами); парадигматичними морфологічними рядами.

О.М. Гвоздєв, В.К. Орфінська, О.О. Леонтєв, Є.Ф. Соботович, В.В. Тищенко, О.М. Шахнарович та ін. відзначають, що для засвоєння граматичною зміною слів потрібен особливий вид аналізу – морфологічний. Частини слів, що виділяються за допомогою морфологічного аналізу є блоками, які складаються зі сполучень компонентів, що виділяються фонетичним аналізом. Морфологічний аналіз спирається на фонетичний і складовий аналіз, але часто не збігається з ним, а є новим розчленуванням вже розчленованого слова. Відповідно, на морфологічному рівні мови критеріями оцінювання є: послідовне оволодіння дитиною морфологічними узагальненнями і розвиток відповідних операцій із морфологічними елементами мови.

На основі опрацювання літературних джерел, нами було встановлено, що у дітей з розумовою відсталістю відзначаються значні порушення у засвоєнні всіх складових рівнів семіотичної

підсистемимови: фонологічного, лексичного, синтаксичного та морфологічного. Основною причиною низького рівня засвоєння мови (на практичному рівні) є порушення пізнавальної діяльності, зокрема короткочасної та довготривалої пам'яті; довільного запам'ятовування; актуалізації; довільної уваги та її спрямованості як на семантичні, так і на формальні одиниці мовлення; мислительних операцій утворення за аналогією, порівняння, переносу, генералізації, які забезпечують засвоєння семантики мовних знаків.

Виявлена специфіка порушень у діяльності засвоєння мови обов'язково мають бути враховані при організації корекційного навчання з розвитку мовлення у дітей з порушеннями розумового розвитку – розумовою відсталістю.

Список використаних джерел

1.Березин Ф.М., Головин Б.Н. Общееязыкознание / Ф. М. Березин, Б. Н. Головин. – М.: Просвещение, 1979. – 416 с.; **2.Брунер Дж.** Онтогенез речевыхактов / Дж. Брунер// Психолінгвістика. – М., 1984. – С.24.; **3.Глухов В.П.** Основы психолінгвістики: учеб. пособие для студентовпедвузов / В. П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с. – (Высшая школа). – С. 5.; **4.Корнев А.Н.** Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб.: Речь. – 2006. – 380 с.; **5.Леонтьев А.А.** Слово в речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М.: 1965. – 245 с. - С. 19.; **6.Лурия А.Р.** Основные проблемы нейролінгвістики / А.Р. Лурия. – М.: 1975. – 253 с.; **7.Соботович Є.Ф.** Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / Є. Ф. Соботович // Бондар В. І., Данілавичюте Е.А., Засенко В.В., Соботович Є.Ф. Теорія та практика сучасної логопедії. Збірники наукових праць. – Вип. 1. – К.: Актуальна освіта, 2004. – 168 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://5fan.info/polotrbewyfspolaty.html>– (Назва з екрану).; **8.Шеремет М.К.** Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей у нормі і патології / М. К. Шеремет // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 23. – С. 299.

Spysok vykorystanyh dzerel

1.Berezin F.M., Golovin B.N. Obschee yazykoznanie / F. M. Berezin, B. N. Golovin. – М.: Prosveschenie, 1979. – 416 s. **2. Bruner Dzh.** Ontogenez rechevyih aktov / Dzh. Bruner // Psiholingvistika. – М., 1984. – 416 s.; **2.Bruner Dzh.** Ontogenez rechevyih aktov / Dzh. Bruner // Psiholingvistika. – М., 1984. – S. 24.; **3.Gluhov V.P.** Osnovyi psiholingvistiki: ucheb. posobie dlya studentov pedvuzov / V. P. Gluhov. – М.: AST: Astrel, 2005. – 351 s. –

(Vysshaya shkola). – S. 5.; 4. **Kornev A.N.** Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie i psihologicheskie aspekty / A. N. Kornev. – SPb.: Rech. – 2006. – 380 s.; 5. **Leontev A.A.** Slovo v rechevoy deyatelnosti / A. A. Leontev. – M.: 1965. – 245 s.; 6. **Luriya A.R.** Osnovnyie problemy neyrolingvistiki / A. R. Luriya. – M.: 1975. – 253 s.; 7. **Sobotovich E.F.** Psiholingvistichna periodizatsiya movlennivogo rozvitku ditya doshkilnogo viku / E. F. Sobotovich // Bondar V. I., Danilavichyut E. A., Zasenko V. V., Sobotovich E. F. Teoriya ta praktika suchasnoyi logopediyi. Zbirniki naukovih prats. - Vip. 1. – K.: Aktualna osvita, 2004. – 168 s. – [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://5fan.info/polotrbewyfspolaty.html> – (Nazva z ekranu); 8. **Sheremet M.K.** Fiziolohichni i psiholohichni peredumovi movlennivogo rozvitku ditya u normi i patologiyi / M. K. Sheremet // Naukoviy chasopis NPU Imeni M. P. Dragomanova. Seriya 19. Korektsiyna pedagogika ta spetsialna psihologiya. Zb. naukovih prats. – K.: NPU Imeni M. P. Dragomanova, 2013. – № 23. – S. 299.

O.V. Boryak. Specifics of semiotic language subsystem formation during developmental disorders (mental deficiency). The article is devoted to the problem of developmental speech disorders among mentally retarded children. The solution of the problem is impossible without the study of all aspects of language and speech development. The psycholinguistic approach was taken as the basis, which, in author's opinion, reveals peculiarities of learning sign-speech system as fundamental.

The author of the article briefly characterized the psycholinguistic aspect of language and speech functional system (LSFS) in general and levels of semiotic subsystem in particular.

Semiotic language subsystem within LSFS is the highest sign level of communication and speech skills complex that ensures the formation of language units, learning and the use of conventional set of rules as well as their application in the process of speaking.

Psycholinguistic characteristics and logopaedic criteria of phonological, lexical, syntactic, and morphological levels of semiotic subsystem were defined in the article. Negative impact on the formation of specific peculiarities of semiotic subsystem during development dysontogenesis, which occurs with mental deficiency was analysed.

Key words: language and speech functional system, semiotic subsystem, development dysontogenesis, mental deficiency, disorders of psychophysical development, psycholinguistic approach.

Отримано 17.02.2015 р.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ВАЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Galetska Y.V. Methodology of forming of social-home skills in children with the moderate and hard mental backwardness / Y.V. Galetska // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 47–56

Галецька Ю.В. Методика формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю.

У статті здійснено опис результатів формувального експерименту із впровадження програми із соціально-побутового орієнтування та корекційно спрямованої методики формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю. Навчанням було охоплено 39 дітей 1-ї та 2-ї вікових груп (помірна та важка розумова відсталість). Контрольну групу склали 39 дітей 1-ї та 2-ї вікових груп (помірна та важка розумова відсталість). Доцільність запровадження розробленої нами програми та спеціальної методики формування навичок самообслуговування була підтверджена експериментально (у вихованців діагностується переважно достатній та низький рівень, діти частково володіють навичками самообслуговування, потребують допомоги під час їжі, одягання і роздягання, при виконання доручень та нескладної роботи потрібен контроль). Ефективність розробленого та апробованого у практиці роботи спеціальних дитячих будинків для дітей-інвалідів дослідного навчання визначалась двома шляхами: порівнянням рівнів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю до та після дослідного навчання; порівнянням рівнів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю у експериментальній та контрольній групі (у контрольній групі оволодіння соціально-побутовими навичками відбувалось за стандартною програмою загальноприйнятими методами роботи). Порівняння рівнів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю експериментальної та контрольної групи до і після дослідного навчання показало

ефективність запровадження спеціальної методики формування соціально-побутових навичок. Після дослідного навчання в експериментальній групі втричі більше дітей знаходяться на високому рівні сформованості соціально-побутових навичок. Ці діти виконують самостійно операції з напрямків: навички прийому їжі, навички особистої гігієни, навички одягання, побутові навички. У вихованців спостерігається зацікавленість до власної діяльності та дій інших дітей, вони можуть пояснити свою діяльність.

Ключові слова: соціально-побутове орієнтування, рівні сформованості соціально-побутових навичок, діти з помірною та важкою розумовою відсталістю.

Галецкая Ю.В. Методика формирования социально-бытовых навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. В научной статье описаны результаты формирующего эксперимента по внедрению программы по социально-бытовому ориентированию и коррекционно направленной методики формирования социально-бытовых навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Обучением было охвачено 39 детей 1-й и 2-й возрастных групп (умеренная и тяжелая умственная отсталость). Контрольную группу составили 39 детей 1-й и 2-й возрастных групп (умеренная и тяжелая умственная отсталость). Целесообразность внедрения разработанной нами программы и специальной методики формирования навыков самообслуживания была подтверждена экспериментально (в воспитанников диагностируется преимущественно достаточный и низкий уровень, дети частично владеют навыками самообслуживания, нуждаются в помощи во время еды, одевания и раздевания, при исполнении поручений и несложной работы нужен контроль). Эффективность разработанного и апробированного в практике работы специальных детских домов для детей-инвалидов исследовательского обучения определялась двумя путями: сравнением уровней сформированности социально-бытовых навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью до и после исследовательского обучения; сравнением уровней сформированности социально-бытовых навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в экспериментальной и контрольной группе (в контрольной группе овладение социально-бытовыми навыками происходило по стандартной программе общепринятыми методами работы). Сравнение уровней сформированности социально-бытовых навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью экспериментальной и контрольной группы до и после опытного обучения показало эффективность внедрения специальной методики формирования социально-бытовых навыков. После опытного обучения в экспериментальной группе втрое

больше детей находятся на высоком уровне сформированности социально-бытовых навыков. Эти дети выполняют самостоятельно операции по направлениям: навыки приема пищи, навыки личной гигиены, навыки одевания, бытовые навыки. У воспитанников наблюдается интерес к своей деятельности и действиям других детей, они могут объяснить свою деятельность.

Ключевые слова: социально-бытовое ориентирование, уровни сформированности социально-бытовых навыков, дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Формування побутової самостійності є одним з важливих напрямків корекційно-педагогічної роботи з дітьми з помірною та важкою розумовою відсталістю. Оволодіння способами самообслуговування дозволяє зменшити залежність дитини від оточуючих, сприяє підвищенню її впевненості у своїх силах, створює передумови для навчання іншим видам діяльності.

Отримані нами результати діагностичного обстеження показали, що у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю рівень засвоєння соціально-побутових навичок неоднаковий, вони формуються досить складно та повільно. У більшості дітей соціально-побутові навички не відповідають вимогам «Програми навчання і виховання дітей з помірною і важкою розумовою відсталістю»; діагностується переважно достатній та низький рівень, діти частково володіють навичками самообслуговування, потребують допомоги під час їжі, одягання і роздягання, при виконання доручень та нескладної роботи потрібен контроль. Однією з причин такого стану є відсутність вітчизняної програми із соціально-побутового орієнтування для дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, яка б відповідала сучасності, була б адаптована до актуального рівня розвитку дитини і орієнтована на корекцію змісту освіти. Це підтверджує необхідність розробки спеціальної методики формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю.

Перед нами стояли наступні завдання: розробка та впровадження програми із соціально-побутового орієнтування та спеціальної методики формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю.

Навчанням було охоплено 39 дітей 1-ї та 2-ї вікових груп (помірна та важка розумова відсталість). Контрольну групу склали 39 дітей 1-ї та 2-ї вікових груп (помірна та важка розумова відсталість). Ці вікові групи були обрані в зв'язку з тим, що на 1-му і 2-му роках навчання формують навички самообслуговування, надалі їх закріплюють та вдосконалюють, і від того наскільки ефективно буде здійснюватись корекційно-виховна робота в даному напрямку, буде

залежати успішність становлення соціально-побутових навичок і подальша трудова діяльність. В усіх вихованців спостерігалися порушення дрібної моторики, значно недорозвинуте або повністю відсутнє мовлення, в наслідок чого вони часто не могли висловити свої потреби, бажання; зрозуміти вказівки дорослого.

При навчанні і вихованні дітей з помірним та важким ступенем розумової відсталості ми керувалися загально-педагогічними принципами, використовували ті ж методичні прийоми й засоби впливу на вихованців, що й вчителі допоміжних шкіл. В процесі роботи ми застосовували бесіду, пояснення, показ, демонстрацію, вправи, практичні роботи учнів тощо. Проте, застосовуючи загальновідомі методи навчання ми вносили в них певні корективи, забезпечували конкретизацію їх відповідно до особливостей даної категорії дітей.

Результати констатувального експерименту показали, що у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю молодшого шкільного віку переважно низький та достатній рівень сформованості соціально-побутових навичок. Причинами цього є не лише вроджені вади розвитку, недостатнє використання індивідуального та диференційованого підходу, а й недосконалість діючої програми із «Соціально-побутового орієнтування», яка розроблена у 1984 році і є застарілою на даному етапі. Тому нами була розроблена програма занять із «Соціально-побутового орієнтування» для вікової групи досліджуваних дітей (див.табл. 1, 2).

Таблиця 1
Програма з соціально-побутового орієнтування (1 клас)

| № | К-ть год. | Зміст навчального матеріалу | Досягнення вихованців | Спрямованість корекційно-розвивальної роботи |
|----|-----------|---|---|--|
| 1. | 60 | <p>Самообслуговування. Гігієна тіла. Використання предметів особистої гігієни за призначенням. Дії, пов'язані з гігієною тіла: мити, витирати, чистити, полоскати, зачісуватися. Підтримання чистоти тіла. Миття ніг. Користування носовою хустинкою. Ранковий і вечірній туалет.</p> <p>Одягання і роздягання. Стеження за своїм зовнішнім виглядом (заправляти сорочку в штани, защіпати сорочку і штани на всі гудзики, натягати панчохи як треба,</p> | <p>Вихованець має: - вміти виконувати дії, пов'язані з гігієною тіла: мити, витирати, чистити, полоскати, зачісуватися; - підтримувати чистоту тіла, мити ноги; - користуватися носовою хустинкою; - здійснювати ранковий і вечірній туалет; - стежити за своїм зовнішнім виглядом (заправляти сорочку в штани, защіпати сорочку і штани на всі гудзики, натягати панчохи як треба, розправляти складки комірця);</p> | <p>Уточнення уявлень про предмети санітарії і гігієни, їх використання. Формування дій, пов'язаних з особистою гігієною, на основі процесу наслідування. Розвиток мисленневих процесів на основі розрізнення предметів одягу та взуття; предметів, потрібних для прийому їжі. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування порядку одягання різних частин одягу. Розвиток мовлення на основі збагачення словникового запасу</p> |

| | | | | |
|----|----|--|---|---|
| | | <p>розправляти складки комірця). Розрізнення і називання предметів одягу та взуття. Порядок одягання різних частин одягу. Застібання і розстібання гудзиків. Заправлення і приготування постелі. Прийом їжі. Предмети, потрібні для прийому їжі. Основні предмети харчування і страви. Навички прийому їжі (перед їжею мити руки, правильно тримати ложку, правильно нею користуватися, не розливаючи їжу, уміти їсти охайно, не кидаючи їжу на стіл і на підлогу).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - називати і розрізнявати предмети одягу та взуття; - знати порядок одягання різних частин одягу; - вміти застіпати і розстіпати гудзики; - заправляти і готувати постіль; - знати предмети, потрібні для прийому їжі; - називати основні предмети харчування і страви; - володіти навичками прийому їжі. | <p>назвами засобів особистої гігієни, предметів одягу. Формування елементів самостійної діяльності на основі знань про правила особистої гігієни, підтримання чистоти одягу і взуття. Виховання особистісних якостей (охайності, дисциплінованості, слухняності).</p> |
| 2. | 20 | <p>Знання про себе. Знання свого ім'я, прізвища. Частини тіла. Їх призначення. Твої руки і ноги. Їх призначення та догляд за ними. Твої очі та вуха. Їх призначення і догляд. Звуки в природі. Твій ніс та язик. Розпізнавання різних запахів, смаків. Догляд за носом і ротом.</p> | <p>Вихованець має:</p> <ul style="list-style-type: none"> - знати своє ім'я, прізвище; - називати і показувати частини тіла; - мати уявлення про призначення частин тіла; - розпізнавати звуки в природі, різні запахи, смаки; - доглядати за носом і ротом. | <p>Розвиток мовлення через правильну вимову свого імені, прізвища. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування назв частин тіла та їх розміщення. Розвиток мисленнєвих процесів на основі визначення призначення різних частин тіла. Розвиток зорових, слухових, смакових, дотикових відчуттів на основі формування вміння їх розпізнавати.</p> |
| 3. | 30 | <p>Дитина і соціум. Праця дорослих та дітей. Обов'язки дорослих: що робить мама, тато, дідусь, бабуся, брат, сестра, на роботі, вдома, в школі. Що повинні робити діти в групі. Розпорядок дня.</p> | <p>Вихованець має:</p> <ul style="list-style-type: none"> - бути ознайомлений з працею дорослих та дітей; - мати уявлення про обов'язки дорослих; - знати що повинні робити діти в групі; - дотримуватися розпорядку дня. | <p>Формування уявлень про працю дорослих та заняття дітей. Розвиток мовлення на основі поповнення словникового запасу про працю дорослих та заняття дітей. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування обов'язків дітей в закладі. Виховання дисциплінованості через дотримання режимних</p> |

| | | | | |
|----|----|---|--|---|
| | | | | моментів. |
| 4. | 30 | <p>Навички поведінки. Зберігання речей в певному порядку. Участь у лінійці. Уміння вітатися, прощатися, дякувати, спокійно сидіти за столом. Сідати за стіл і виходити з-за столу з дозволу вихователя. Відпрошування у туалет під час занять.</p> | <p>Вихованець мас: - зберігати речі в певному порядку; - брати участь у лінійці; - вміти вітатися, прощатися, дякувати, спокійно сидіти за столом; - сідати за стіл і виходити з-за столу з дозволу вихователя; - відпрошуватися у туалет під час занять.</p> | <p>Формування вмінь зберігати речі в певному порядку, поводитися під час занять. Виховання дисциплінованості, слухняності на основі дотримання розпорядку дня, правил поведінки в закладі, на прогулянці. Виховання охайності через дотримання чистоти робочого місця, місця гри.</p> |

Таблиця 2

Програма з соціально-побутового орієнтування (2 клас)

| № | К-ть год. | Зміст навчального матеріалу | Досягнення вихованців | Спрямованість корекційно-розвивальної роботи |
|----|-----------|---|--|--|
| 1. | 50 | <p>Самообслуговування. Гігієна тіла. Стеження за чистотою рук і ніг. Миття рук без нагадування вихователя після відвідування туалету і усякого забруднення. Чищення зубів. Полоскання роту. Користування носовою хустинкою. Ранковий і вечірній туалет. Одягання і роздягання. Акуратне складання знятих предметів одягу без нагадування вихователя. Стеження за чистотою свого одягу і взуття. Чищення забрудненого взуттєвою і платтяною щітками. Застібання і розстібання гудзиків. Розрізнення чи всі гудзики на місці. Прання дрібних речей: хустки, коміри, шкарпетки, панчохи, трусики. Заправлення і приготування постелі. Приєм їжі.</p> | <p>Вихованець мас: - стежити за чистотою рук і ніг; - мити руки без нагадування вихователя після відвідування туалету і усякого забруднення; - вміти чистити зуби і полоскати рот; - користуватися носовою хустинкою; - вміти здійснювати ранковий і вечірній туалет; - акуратно складати зняті предмети одягу; - стежити за чистотою свого одягу і взуття, чистити забруднене; - застібати і розстібати гудзики; - розрізняти чи всі гудзики на місці; - вміти прати дрібні речі: хустки, коміри, шкарпетки,</p> | <p>Закріплення уявлень про предмети санітарії і гігієни, їх використання. Формування дій, пов'язаних з особистою гігієною, на основі процесу наслідування. Розвиток мисленнєвих процесів на основі розрізнення предметів одягу та взуття; предметів, потрібних для прийому їжі. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування різних частин одягу; продуктів, які заборонено вживати, видів посуду. Розвиток мовлення на основі збагачення словникового запасу назвами засобів особистої гігієни, предметів одягу, продуктів харчування. Формування елементів самостійної діяльності на основі знань про правила особистої гігієни, підтримання чистоти одягу і взуття. Виховання особистісних якостей (охайності,</p> |

Актуальні питання корекційної освіти

| | | | | |
|----|----|---|--|--|
| | | <p>Миття рук перед їжею без нагадування вихователя.</p> <p>Навички прийому їжі (правильно тримати ложку, правильно нею користуватися, не розливаючи їжу, уміти їсти охайно, не кидаючи їжу на стіл і на підлогу).</p> <p>Продукти, які заборонено вживати.</p> <p>Накривання столу скатертиною, сервіровка приладами.</p> <p>Правильне використання та догляд за посудом. Миття посуду.</p> <p>Запарювання чаю.</p> <p>Сортування овочів, промивання.</p> | <p>панчохи, трусики;</p> <ul style="list-style-type: none"> - заправляти і готувати постіль; - мити руки перед їжею без нагадування вихователя; - володіти навичками прийому їжі; - знати продукти, які заборонено вживати; - вміти накривати стіл скатертиною, сервірувати приладами; - мати уявлення про правильне використання та догляд за посудом, мити посуд; - вміти запарювати чай; - сортувати та мити овочі. | <p>слухняності).</p> |
| 2. | 10 | <p>Знання про себе.</p> <p>Моя зовнішність. Короткі розповіді про зовнішність: свою, мами, тата, вихователя, дітей в групі.</p> <p>Що треба знати про себе (прізвище, ім'я, домашня адреса, адреса закладу, телефони зв'язку).</p> | <p>Вихованець мас:</p> <ul style="list-style-type: none"> - мати уявлення про свою зовнішність; - розповідати про зовнішність близьких, вихователя, дітей в групі; - знати своє ім'я, прізвище, домашню адресу, адресу закладу, телефони зв'язку. | <p>Формування уявлень про свою зовнішність та зовнішність близьких.</p> <p>Розвиток мовлення на основі розповідей про зовнішність.</p> <p>Розвиток пам'яті на основі запам'ятання знань про себе.</p> |
| 3. | 40 | <p>Дитина і соціум.</p> <p>Світ звуків. Розпізнавання голосів дітей в групі.</p> <p>Слухання і розпізнавання звуків в навколишньому середовищі: спів пташок, голоси тварин, шуми транспорту, музичні інструменти.</p> <p>Вибір місця для безпечної гри.</p> <p>Небезпечні речовини (ліки, побутова хімія, горючі речовини).</p> | <p>Вихованець мас:</p> <ul style="list-style-type: none"> - розпізнавати голоси дітей в групі; - вміти слухати і розпізнавати звуки в навколишньому середовищі; - обирати місця для безпечної гри; - знати про небезпечні речовини (ліки, побутова хімія, горючі речовини) та заборону їх використання. | <p>Формування уявлень про визначення місця для безпечної гри.</p> <p>Розвиток пам'яті на основі запам'ятання небезпечних речовин, які заборонено використовувати.</p> <p>Розвиток слухових, відчуттів на основі формування вміння їх розпізнавати.</p> |
| 4. | 40 | <p>Навички поведінки.</p> <p>Правила безпечної поведінки в закладі.</p> <p>Накривання на стіл.</p> <p>Прибирання посуду після їжі.</p> <p>Витирання чи миття клейонку (скатертини) після їжі.</p> | <p>Вихованець мас:</p> <ul style="list-style-type: none"> - дотримуватися правил безпечної поведінки в закладі; - вміти накривати на стіл; - прибирати посуд, витирати скатертину після їжі; - заправляти постіль; | <p>Формування навичок дотримання правил безпечної поведінки в закладі.</p> <p>Виховання дисциплінованості, слухняності на основі дотримання розпорядку дня, правил поведінки в</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>Заправлення постелі (струснути простирадло, розстелити ковдру, покривало, збити подушку). Миття підлоги в спальній або груповій кімнаті. Небезпечні знайомства. Відмова від пропозицій незнайомих погуляти, покататися в машині.</p> | <p>- мити підлогу в спальній або груповій кімнаті; - знати про небезпечні знайомства; - розуміти необхідність відмови від пропозицій незнайомих погуляти, покататися в машині.</p> | <p>закладі, на прогулянці; відмови від пропозицій незнайомих погуляти, покататися в машині. Виховання охайності через дотримання чистоти робочого місця, місця гри.</p> |
|--|---|--|---|

Навчання соціально-побутовим навичкам відбувалось у таких формах: заняття, режимні моменти, прогулянки. Нами було проведено 192 заняття з курсу «Соціально-побутове орієнтування»; тривалість індивідуальних занять становила 10 хв., фронтальних – 35 хв. Заняття організовувались за наступною структурою [1, С. 54]:

Організація учнів.

Повідомлення чи повторення теоретичних відомостей.

Повідомлення теми та завдань уроку.

Ознайомлення з об'єктом роботи.

Складання плану роботи.

Вправи на ознайомлення з правилами та прийомами роботи.

Виконання практичної роботи.

Оцінка якості виконаної роботи.

Підведення підсумків.

Узагальнюючи наявні методичні рекомендації та результати нашого експериментального дослідження ми також організували роботу із формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю за наступними напрямками:

- формування навичок прийому їжі у дітей з помірним та важким ступенем розумової відсталості;

- формування навичок особистої гігієни у дітей з помірним та важким ступенем розумової відсталості;

- формування навичок одягання у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю;

- формування навичок роботи у побуті дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю.

Узагальнення результатів виконання дітьми соціально-побутових навичок дозволило визначити рівні сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю експериментальної та контрольної групи до і після дослідного навчання (див. табл. 3).

Таблиця 3

Рівні сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю до і після дослідного навчання, у %

| № з/п | Рівень сформованості | Експериментальна група | | Контрольна група | |
|-------|----------------------|------------------------|-------|------------------|-------|
| | | до | після | до | після |
| 1. | Високий | 0 | 30,77 | 0 | 10,25 |
| 2. | Достатній | 38,46 | 53,85 | 41,02 | 48,71 |
| 3. | Низький | 61,54 | 15,38 | 58,98 | 41,04 |

Як бачимо з показників таблиці 3, якщо на **високому рівні** соціально-побутовими навичками не оволодів ніхто з вихованців, то після дослідного навчання у 30,77% дітей експериментальної групи та 10,25% дітей контрольної групи спостерігається високий рівень сформованості соціально-побутових навичок. Тобто в експериментальній групі втричі більше дітей знаходяться на цьому рівні. Ці діти виконують самостійно операції з напрямків: навички прийому їжі, навички особистої гігієни, навички одягання, побутові навички. У вихованців спостерігається зацікавленість до власної діяльності та дій інших дітей, вони можуть пояснити свою діяльність.

У 53,85% дітей експериментальної групи та 48,71% дітей контрольної групи соціально-побутові навички сформовано на **достатньому рівні**. Діти цієї групи виконують дії непослідовно, потребують нагадування, підказки чи допомоги зі сторони дорослого при виконанні певних операцій; вони можуть самостійно виконувати деякі операції (знімати і одягати окремі елементи одягу, використовувати предмети гігієни, столові прибори тощо), але при цьому відмічається неакуратність у виконанні дій.

15,38% дітей експериментальної групи та 41,04% дітей контрольної групи знаходяться на **низькому рівні** сформованості соціально-побутових навичок. Діти цієї групи потребують постійної допомоги дорослого, відтворення дій здійснюється «рука в руку» з дорослим і супроводжується покроковою інструкцією чи коментарем. Проте, діти експериментальної групи все-таки намагаються співпрацювати з дорослим при виконанні тої чи іншої навички, тобто виконують дії, які полегшують догляд за ними. Діти контрольної групи не співпрацюють з дорослим, не розуміють мети завдання, можуть поводити себе неадекватно.

Отже, порівняння рівнів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю експериментальної та контрольної групи до і після дослідного навчання показало ефективність запровадження спеціальної методики формування соціально-побутових навичок.

Список використаних джерел

1.Гіренко Н.А. Соціально-побутове орієнтування в допоміжній школі. Методичний посібник для студентів дефектол.фак-ту за спеціальністю 6.010100 «Дефектологія». – Слов'янськ, 2002. – 130 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1.Girenko N.A. Social'no-pobutove orijentuvannja v dopomizhnij shkoli. Metodychnyj posibnyk dlja studentiv defektol.fak-tu za special'nistju 6.010100 «Defektologija». – Slov'jans'k, 2002. – 130 s.

Galetska Y.V. Methodology of forming of social-home skills in children with the moderate and hard mental backwardness.

This article provides a description of the results of forming experiment with the implementation of the program of social-home orientation and special methodology of forming social-home skills in children with the moderate and hard mental backwardness. Training covered 39 children 1st and 2nd age groups (moderate and hard mental backwardness). The control group comprised 39 children of 1st and 2nd age groups (moderate and hard mental backwardness). The feasibility of introduction the program and a special technique has been confirmed experimentally (mainly diagnosed sufficient and low level, children have the partly skills with eating, dressing and undressing, the execution of orders and simple work they need control). The effectiveness of the developed and proven in the practice of special institution for disabled children research studies defined in two ways: by comparing the levels of social-home skills in children with the moderate and hard mental backwardness before and after the research training; comparing the levels of social-home skills in children with the moderate and hard mental backwardness in the experimental and control group (control group studied at the standard program by traditional methods of work). Comparison of levels of social-home skills in children with the moderate and hard mental backwardness experimental and control groups before and after the research study showed the effectiveness of the introduction of a special methodology of forming social-home skills. After research training in the experimental group three times more children are at high levels of the development of social-home skills. These children have formed the following skills: eating skills, skills for personal hygiene, dressing skills, home skills. The pupils interest their own activities and actions of other children, they can explain their activities.

Key words: social-home orientation, the levels of social-home skills, children with the moderate and hard mental backwardness.

Отримано 10.02.2015 р.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ ЗГІДНО З ДЕРЖАВНИМИ СТАНДАРТАМИ ОСВІТИ

Gajash O.V. Educational and methodological support in regard to reading and writing teaching to the mentally retarded first form pupils according to state educational standards / O.V.Gajash // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 57–66

О.В. Гаяш. Навчально-методичне забезпечення навчання грамоти першокласників з вадами інтелекту згідно з державними стандартами освіти. У статті висвітлено окремі аспекти навчально-методичного забезпечення навчання грамоти розумово відсталих учнів 1 класу згідно з державними стандартами освіти. Наведено приклади аналітико-синтетичних вправ, спрямованих на засвоєння правильних уявлень про букви і звуки. Навчання грамоти в 1-му класі відбувається на основі максимального залучення учнів до практичної роботи, широкого запровадження вправ на впізнавання виучуваних букв у тексті, звуків у живій мові, синтез складів, слів, речень, аналіз слів і складів з використанням розрізної азбуки, малюнків, предметів, написання букв, складів, слів, читання доступних текстів. Подані науково-методичні рекомендації щодо застосування різноманітних аналітико-синтетичних вправ допоможуть вчителям сформуванню у школярів елементарні знання з мови і правопису та відповідні їм уміння, забезпечити початковий рівень комунікативної компетентності з урахуванням інтересів і можливостей розумово відсталих учнів початкових класів, скорегувати недоліки психофізичного розвитку.

Ключові слова: навчання грамоти, букварний період, розумово відсталі учні, корекція.

О.В. Гаяш. Учебно-методическое обеспечение обучения грамоты первоклассников с нарушениями интеллекта в соответствии с государственными стандартами образования. В статье представлены некоторые аспекты научно-методического

обеспечения обучения грамоты умственно отсталых учеников 1-го класса в соответствии с государственными стандартами образования. Приведены примеры аналитико-синтетических упражнений, способствующих усвоению правильных представлений о звуках и буквах. Обучение грамоты в первом классе основано на максимальной заинтересованности учащихся в практической деятельности, широком внедрении упражнений на различие изучаемых букв в тексте, синтез слогов, слов, предложений, анализ слов и слогов с использованием рисунков, предметов, нарезной азбуки, написанием, чтением доступных текстов. Представленные научно-методические рекомендации о применении разнообразных аналитико-синтетических упражнений помогут учителям формировать у учеников базовые знания и умения о языке и правописании, что обеспечит начальный уровень коммуникативной компетенции с учетом интересов и возможностей умственно отсталых учеников начальных классов и составит коррекцию психофизического развития.

Ключевые слова: обучение грамоты, букварный период, умственно отсталые ученики, коррекция.

Постановка проблеми. Одним із основних документів, який забезпечує рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, реалізацію особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу, є Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Нова редакція Державного стандарту початкової загальної освіти і нова навчальна програма для підготовчого, 1-4-х класів з предмету «Українська мова» націлюють навчальний процес на запровадження компетентнісного підходу в навчанні розумово відсталих молодших школярів.

Актуальність дослідження полягає у тому, що сутність компетентнісного підходу полягає у спрямуванні навчального процесу на формування в учнів ключових і предметних компетенцій. Відповідно, цей процес навчання грамоти передбачає досягнення комплексної мети – формування мовленнєвої, мовної, соціокультурної компетентностей і компетентності уміння вчитися. Успішність формування зазначених компетентностей у процесі навчання грамоти залежить передусім від методики подачі навчального матеріалу, що і є **важливим практичним завданням**.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчальний предмет Українська мова в 1-му класі розпочинається з навчання грамоти, метою якого є формування в учнів елементарних навичок читання і письма, розвиток мовленнєвих умінь, збагачення, уточнення та

активізація словникового запасу, удосконалення фонематичного слуху, здійснення граматики-орфографічної пропедевтики.

Питанню вивчення української мови розумово відсталими учнями в 1-му класі у педагогічних і методичних дослідженнях приділялась значна увага. Цій проблемі присвячені окремі роботи К.Д. Ушинського, В.Г. Петрової, Т.К. Ульянової, Н.П. Кравець, А.М. Висоцької.

В.Г. Петрова зазначає, що навчання грамоті сприяє просуванню розумово відсталого учня і у мовленнєвому, і у загальному розвитку – робить якоюсь мірою можливою перебудову його психічних процесів, надаючи їм усвідомленості та довільності [2]. К.Д. Ушинський підкреслював, що в період навчання грамоти на уроках читання й письма має панувати бадьора, оптимістична атмосфера, яка б виключала пригнічення дитини, приниження її особистості. Вчитель, який навчає розумово відсталих першокласників, повинен пам'ятати, що у переважній більшості випадків дитина не може оволодіти складовим читанням або правильним написанням букви, складу чи слова не через лінощі, а через якість інші, об'єктивні причини. І завдання педагога – виявити цю причину, по можливості усунути її й підвести дитину до посильного успіху [4].

Тим не менш, як свідчить аналіз літературних джерел, питання опанування навчання грамоти розумово відсталими учнями потребує подальшого вивчення у корекційній педагогіці.

Основний виклад матеріалу. На навчання грамоти у 1-му класі відводиться 175 год навчального року. Вони поділяються порівну на уроки читання і письма, які вчитель визначає самостійно.

Сама природа процесу опанування грамоти пов'язана насамперед із такими розділами науки про мову, як фонетика і графіка. Тож учні 1-го класу засвоюють на практичному рівні такі мовні одиниці, як звуки (голосні й приголосні, тверді та м'які), букви, склади, наголос.

У період навчання грамоти ставляться такі завдання: розвивати усне мовлення першокласників (уміння слухати й розуміти усне мовлення, говорити); сформувати початкові уявлення про речення, слово, звуки мовлення, голосні й приголосні звуки, тверді та м'які приголосні, склад, наголос; навчити розумово відсталіх дітей виокремлювати речення з мовного потоку, аналізувати їх за кількістю слів та будувати графічні моделі речень; аналізувати слова за їх звуковою та складовою будовою – створювати звуко-складові моделі слів.

Уроки навчання грамоти першими мають почати реалізовувати нормативні вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти і базової навчальної програми для розумово відсталіх дітей. Тому основним завданням учителя у цей період є зробити уроки навчання грамоти цікавими, виховати бажання вчитися, здобувати нові знання та вміння, сприяти становленню пізнавального інтересу.

Уся навчально-виховна робота з української мови з першокласниками має ґрунтуватися на принципі «гра – навчання, гра – виховання», оскільки в цьому віці для розумово відсталих дітей гра – серйозна діяльність.

Навчання грамоти дітей з розумовою відсталістю здійснюється за звуковим аналітико-синтетичним методом. Застосування цього методу сприяє кращому засвоєнню звукового складу слова, забезпечує розвиток уваги, пам'яті, здібностей до аналізу і синтезу. Корекційне значення застосування звукового аналітико-синтетичного методу яскраво позначається на більш швидкому виправленні вад звуковимови учнів.

Вивчаючи завдання навчання дітей українській мові, ми повинні усвідомити зв'язок пізнавальних задач із задачами корекції недоліків розвитку розумово відсталих школярів. Перед тим як ознайомлювати учнів з предметом власне читання – з буквами, треба ввести їх у світ звукової матерії живої мови. Вони мають навчитися слухати звукове мовлення, чути в ньому не тільки окремі речення, слова, а й звуки, з яких складаються ці слова, впізнавати на слух окремі звуки в інших словах, правильно вимовляти почуті звуки, виділяти їх зі слів у різних позиціях – на початку, в середині й у кінці слова – тобто здійснювати елементарний звуковий аналіз мовленнєвих слів. Цей аналіз полягає в умінні послідовно назвати у почутих спочатку коротких односкладових словах (сад, рак, ліс), пізніше у двоскладових (мама, баба, зима) ланцюжок звуків.

Навчання грамоти в 1-му класі відбувається на основі максимального залучення учнів до практичної роботи, широкого запровадження вправ на впізнавання виучуваних букв у тексті, синтез складів, слів, речень, аналіз слів і складів з використанням розрізної азбуки, малюнків, предметів, написання букв, складів, слів, читання доступних текстів.

Порядок вивчення звуків і букв визначений у програмі з української мови для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей (2014р). Навчання грамоти складається з чотирьох етапів. Кожний етап має свої завдання та відокремлюється один від одного певним проміжком часу, за який учні засвоюють вивчений матеріал.

На першому етапі букварного періоду учні вивчають шість звуків і букв. З них три голосних А, У, О, сонорний приголосний М, глухі приголосні С, Х. Основним завданням цього етапу є навчання учнів зливати звуки у склади і читати з ними слова з двох голосних (ау, уа), з оберненим (ох, ух), прямим відкритим (ма, су) і закритим складом (сом). Читання складів на першому етапі фактично співпадає з читанням слів. Кожен склад, наприклад (ма) аналізується за звуковим складом.

Найскладніше – читання прямого відкритого складу (ма, ха, са). Перше читання з кожною вивченою буквою здійснюють «по слідах

аналізу»: якщо це голосна, то утворюють і читають склади з усіма вивченими приголосними; якщо приголосна – утворюють і читають склади з поданої приголосної та всіх вивчених голосних.

Відповідальним моментом у навчанні грамоти є знайомство з графічним позначенням звука буквою з використанням карток. Буква, як і звук, повинна ретельно і всебічно бути вивчена. Слід порівняти букву із знайомим предметом, а також корисними будуть вправи на підбір букв розрізної азбуки, групування однакових букв різних за розміром і кольором. Тут можна використовувати різний дидактичний і наочний матеріал (кубики, лото, мозаїку, пластмасові букви, вирізані з цупкого паперу та ін.).

На другому етапі учні знайомляться з довгим глухим звуком Ш, сонорними Л, Р, Н, проривними П, К, голосним И. На цьому етапі йде процес закріплення поскладового читання. Учні вчать читати і писати відповідні букви, слова з прямими відкритими складами (ла-ни), поєднання прямого відкритого і закритого складу (ли-мон), закритого і відкритого складу зі збігом двох приголосних у середині слова (шап-ка). Для закріплення вмінь, набутих на другому етапі, учням пропонуються орієнтовно такі завдання: підібрати відповідні букви до названих звуків; правильно прочитати схожі звуки (с-ш, р-л, м-н), утворити з ними склади; порівняти склади із схожих букв, визначити подібність і чим різняться (ма, ам); придумати слова з вивченим звуком на початку, в середині й у кінці слова, додати відсутню букву, склад у слові за малюнком та ін.

Основні труднощі, з якими зустрічаються учні на цьому етапі, – це невміння швидко співвідносити звук з буквою, чітко і швидко вимовити один звук за другим. Для подолання цих труднощів застосовуються спеціальні корекційні вправи. Так, для закріплення зв'язку звука з буквою учні «друкують» букви, вибирають з розрізної азбуки букви та ін..

На третьому етапі букварного періоду вивчаються глухий приголосний Т, дзвінкі приголосні З, В, Ж, дзвінкі проривні Б, Д, Г, голосні І, Е, напівголосний Й та м'який знак (ь). Основним завданням цього періоду є удосконалення навички посладового читання з переходом до читання слів.

На четвертому етапі навчання грамоти учні засвоюють йотовані голосні Я, Ю, Є, Ї, всі останні приголосні Ц, Ч, Щ, Ф, сполучення Дж, Дз. На цьому етапі учні читають слова зі складовими структурами різної міри складності (зі збігом приголосних на початку слова (шко-ла, книга), в середині (лам-па, чем-ний), у кінці слова (по-їзд), односкладові слова зі збігом приголосних (слон, міст). Цей процес викликає значні утруднення для розумово відсталих дітей. Тому доцільним буде прийом нарощування приголосного або складу (рай-край, оса – ко-са, чай – чай-

ник, ряд – гряд-ка), різний поділ слів на склади (рос-ли, ро-сли), зміни форми слів (гай - гаї), порівняння складів (ма-мя, ра-ря).

Для закріплення вивченого матеріалу, крім названих завдань, використовуються: запис продиктованих коротких речень, словниковий, графічний диктанти після звуко-буквеного аналізу. На третьому і четвертому етапах букварного періоду збільшується кількість слів, речень для читання.

Поряд з вивченням звуків і букв та засвоєнням основних складових структур учні починають вправлятися у читанні слів. При цьому учні легше читають ті слова, які їм знайомі та зрозумілі за змістом, і, навпаки, ті слова, які їм незрозумілі, важко вимовляються і читаються. Тому при проведенні з учнями вправ у читанні слів необхідно врахувати два основних взаємодіючих моменти: правильне читання і адекватне розуміння змісту прочитаного. При читанні текстів букваря діти не завжди усвідомлюють, що надруковані у книжці слова є і в їх мові, досить знайомі їм. Ця обставина диктує необхідність наблизити у свідомості дітей книжковий текст до їх мовної діяльності. Тому читання текстів букваря необхідно пов'язувати з роботою над розвитком мовлення учнів. Для уточнення кращого засвоєння значень слів доцільно використовувати сюжетні малюнки, читання слів букваря пов'язувати з бесідою на основі відповідних предметів, назви яких учні читають у букварі. Внаслідок цього читання надрукованих слів стає усвідомленим, зрозумілим дітям.

Навчання першокласників читати є одним із головних завдань, які ставляться у період опанування грамоти. Дитині, яка опановує вміння читати, доводиться виконувати розумові дії зі звуковою сферою мови – зливати в звукові комплекси (спочатку в склади, а потім і в слова) окремі звуки, позначені на письмі буквами. Тому вчитель повинен приділяти рівнозначну увагу вправлянням у звуковому аналізі й звуковому синтезі. З огляду на зазначене основою початкового вміння читати в 1-му класі мають стати синтетичні звукові вправи.

Сучасна методика радить застосовувати різноманітні аналітико-синтетичні вправи, спрямовані на засвоєння правильних уявлень про букви і звуки, а також різноманітні звуко-буквені перетворення в словах, здійснювані за допомогою літер розрізної азбуки. Наприклад, за вказівкою вчителя діти будують з літер розрізної азбуки (на дошці та на партах) такі ланцюжки слів:

ніс-> ліс -> лис - > лин - > лан -> лани -> сани;
 рак - > рік - > ріка - > ріки - > роки -> руки;
 липа - > липка - > лапка - > ланка - > банка - > байка;
 коса - > косар - > косарі - > косарки.

У ході виконання кожної маніпуляції зі словом учні називають букви, якими вони оперують, змінюючи значення слова і звуки, що позначаються даними буквами.

Перші кроки звуко-буквеного аналізу діти можуть починати з гри – «Сигнальники». У кожного – сигнальні картки-схеми. Вчитель називає звуки. Учні за домовленістю показують картку – сигналізують: голосний – картка з кружечком, приголосний – картка з рисочкою. Кращий сигнальник той, хто жодного разу не помилився. Цю гру доцільно проводити, вивчаючи м'які й тверді приголосні. Такі ігри дають змогу вчителю щоденно, щоуроку фіксувати рівень засвоєння знань, планувати повторення й індивідуальну роботу.

З метою формування навичок мовного аналізу і синтезу можна використовувати наступні ігри: «Порахуй і назви звуки» – звуковий аналіз (ау, уаі); «Ехо» – виділення і називання першого звуку в звукосполученнях, у складах, у словах; «Потяг» – відбір картинок на заданий звук (наприклад: 1-й вагон зі словами на звук А, 2-й – на звук У); «Злови звук» – виділення заданого звуку в ряду інших звуків, у ряді складів, слів; «Вата – камінь» – розрізнення твердих і м'яких приголосних; «У якому будинку живе слово?» – визначення кількості складів у слові.

Вправи на розвиток звукового аналізу слів велику роль відіграють на початкових етапах букварного періоду навчання, коли першочерговими завданнями є: виховання у розумово відсталих дітей навички розрізнення приголосних і голосних звуків; засвоєння складотворної ролі голосних звуків, а також поступове оволодіння дітьми особливостями позначення літерами м'яких звуків.

Опанування читання починається з читання складів. Цей процес дуже складний, а надто для дітей, у яких порушена пізнавальна діяльність, а також такі сторони психофізичного розвитку (фонематичний слух, вимова, сприймання), які безпосередньо беруть участь в акті читання. Через такі порушення учням важко виокремити звук, уточнити його вимову, сприймати букву, зливати звуки у склади, переключати артикуляцію з одного звуку на інший, переводити погляд з однієї літери на іншу.

Початковою навичкою читання діти оволодівають разом з такими видами мовленнєвої діяльності, як: розповідь, бесіда, спостереження за явищами живого мовлення, робота над загадками, скороговками, слухання звукозаписів, інсценізація відомих казок.

Формуючи навичку читання, варто пам'ятати, що тексти для першокласників мають бути доступні, цікаві, динамічні. Дитина має читати комусь: мамі, татові, товаришеві по парті, тобто хтось має її чути. Артикуляційні хвилини – обов'язковий елемент кожного уроку. Їх поєднують з формуванням мовленнєвого дихання і проводяться вони цікаво, створюючи ігрові ситуації та залучаючи дітей до гри.

Паралельно із засвоєнням умінь читати учні вчать писати елементи букв, самі букви і склади. Навчання написання букв проводиться одночасно з їх вивченням.

Багато розумово відсталих учнів важко оволодівають технікою письма. Під час письма у першокласників рухаються не тільки пальці, але і плечі, голова і навіть язик. Відповідно швидко наростає втома. Школярі довго не усвідомлюють, звідкіля треба починати писати букву, у якому напрямку її виводити. Для письма дітей характерні тремтячі лінії, вихід елементів букв за межі рядка, «дзеркальне» зображення графем, пропуск елементів літер, дописування зайвих, письмо друкованих букв замість рукописних та ін. Однією з причин цього є порушення координації рухів дрібних м'язів пальців. Тому рекомендовано кожен урок письма слід починати з гімнастики пальців і кисті руки, а в середині уроку включати такі ж вправи у фізхвилинку.

Практика допоміжних шкіл переконливо показує, що розумово відсталі діти можуть оволодіти письмом. Навчання письму повинно передбачати два найважливіших напрямки: розвиток пізнавальної активності самих дітей і цілеспрямовану систематичну роботу по формуванню у них звуко-буквенного аналізу і синтезу. Ця робота повинна носити диференційований характер.

У букварний період навчання письма формуються правописні навички – елементарні орфографічні й пунктуаційні. Важливими завданнями тут є засвоєння учнями механізму списування, розвиток уміння зіставляти звуковий і графічний образи літери, контролювати написане за зразком.

У букварний період учні оволодівають письмом рукописних малих і великих букв українського алфавіту. Письмо букв чергується з письмом складів, слів, словосполучень, речень. Учні засвоюють друковані й рукописні букви майже одночасно. Слідом за друкованою вивчається рукописна.

З перших уроків букварного періоду передбачається формування у дітей уміння списувати спочатку з дошки, пізніше з підручника писаного і друкованого текстів. Процес навчання списування проходить поступово: спочатку букви (наприклад, списати із запропонованого ряду букви, які позначають приголосні звуки; виписати тільки ті букви, у яких є складовий елемент овал), далі списують склади, слова. Коли в учнів виробиться уміння списувати писаний текст, учитель включає вправи на списування друкованого.

Найбільш важкою вправою для розумово відсталих учнів є письмо на слух (слуховий диктант). У таких диктантах слід спочатку використовувати вивчені букви, потім склади, слова, у написанні яких немає розбіжності з вимовою, і нарешті, речення.

Перед виконанням слухових диктантів застосовуються певні підготовчі вправи, наприклад такого характеру: 1) чітка вимова складу, слова, речення; 2) звуко-буквенний аналіз, умовно-графічний запис слова; 3) складання складів, слів, речень з букв розрізної азбуки; 4) списування слів по складах з чітким промовлянням кожного складу. Таким чином, шляхом системи вправ з використанням відповідних допоміжних прийомів у розумово відсталих учнів поступово

виробляються початкові навички письма, які в процесі навчання будуть закріплюватися.

Програмою передбачено вивчення і таких підрозділів, як: «Слово», «Речення, словосполучення», «Текст». При цьому головна увага приділяється практичному формуванню в учнів мовних умінь: стежити за розвитком думки під час сприймання або читання, поділяти речення та словосполучення на слова, визначати кількість, послідовність слів у словосполученнях і реченнях, складати речень із двох-трьох слів за предметними та сюжетними малюнками, будувати розповіді за сюжетними малюнками, змістом прочитаного, за власними діями та спостереженнями.

Висновки. Навчання письма – складова частина всього змісту навчання української мови у початковій ланці школи. Його не можна розглядати ізольовано: воно тісно пов'язане з навчанням читати, з правописом, розвитком усного і писемного мовлення. Уроки читання і письма складають нерозривну єдність: урок читання готує учнів до уроку письма, а урок письма є продовженням попереднього уроку читання, тобто реалізується принцип наступності і перспективності.

Успішне навчання читанню та письму вимагає великої і систематичної роботи з розвитку фонематичного слуху, тобто вміння розрізняти окремі звуки в мовленнєвому потоці, виділяти звук із слова або складу. Фонетичний слух необхідний не тільки для навчання читання й письма, але й для формування в майбутньому орфографічних навичок.

Сучасний педагог має пам'ятати, що період навчання грамоти – один із найважливіших і найвідповідальніших у житті розумово відсталих дітей, у розвитку та корекції їхнього мислення і мовлення, у зростанні свідомості, формуванні особистості загалом.

З огляду на це, ми прагнули звернути увагу педагога, що для реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, програми з української мови для розумово відсталих учнів 1-го класу має використовуватися особистісно орієнтований підхід до навчання грамоти, інноваційні підходи у методиці навчання писати і читати розумово відсталих першокласників.

Перспективи використання результатів дослідження. Подані науково-методичні рекомендації щодо застосування різноманітних аналітико-синтетичних вправ, спрямованих на засвоєння правильних уявлень про букви і звуки допоможуть сформувати у школярів елементарні знання з мови і правопису та відповідні їм уміння, забезпечити початковий рівень комунікативної компетентності з урахуванням інтересів і можливостей учнів початкових класів, скоригувати недоліки психофізичного розвитку.

Список використаних джерел

1. Навчальна програма з української мови для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово

відсталих дітей. / Укладач: Висоцька А.М. – К., 2014. – 148 с. <http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files> ; 2.Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г.Петрова // Академия педнаук СССР, Научно-исследовательский институт дефектологии. - Москва : Педагогика, 1977. – 198 с.; 3.Ульянова Т.К. Методика викладання української мови в допоміжній школі / Т.К.Ульянова // Навчальний посібник. – Київ: КДПІ, 1984. – 121 с. ; 4.Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка / К.Д.Ушинский // Пед.соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.4. — С. 65-74.

Spysok vykorystanyh dzerel

1.Navchalna prohrama z ukrainskoi movy dlia pidhotovchoho, 1-4 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia rozumovo vidstalykh ditei. / Ukladach: Vysotska A.M. – K., 2014. – 148 s. <http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files>; 2.Petrova V.H. Razvytye rechy uchashchykhsia vspomohatelnoi shkoly / V.H.Petrova // Akademyia pednauk SSSR, Nauchno-yssledovatelskyi ynstitut defektolohyy. - Moskva : Pedahohyka, 1977. – 198 s.; 3.Ulianova T.K. Metodyka vykladannia ukrainskoi movy v dopomizhnii shkoli / T.K.Ulianova // Navchalnyi posibnyk. – Kyiv: KDPI, 1984. – 121 s.; 4.Ushynskiy K.D. O pervonachalnom prepodavanuu russkoho yazyka / K.D.Ushynskiy // Ped.soch.: V 6 t. – M.: Pedahohyka, 1989. – Т.4. — S. 65-74.

O.V.Gajash. Educational and methodological support in regard to reading and writing teaching to the mentally retarded first form pupils according to state educational standards. The article throw light upon some aspects of the educational and methodological support in regard to reading and writing teaching to the mentally retarded first form pupils according to state educational standards. There are examples of analytical and synthetic exercises aimed at mastering correct ideas about letters and sounds. Reading and writing teaching in the first form is based on maximum draw of pupils to the practical work, broad implementation of exercises on the recognition of letters in the text, sounds in the speech, syllables, words, sentences synthesis, words and syllables analysis using the cutting ABC, drawings, objects, letters, syllables, words writing , available texts reading. The given scientific and methodical recommendations on the use of various analytical and synthetic exercises will help teachers to form basic speech and orthography knowledge and ability of the pupils, to provide the initial level of communicative competence taking into account interests and capabilities of the mentally retarded primary school pupils, to correct deficiencies of the mental and physical development.

Key words: learning letters, bukvarnij period, the mentally retarded children, correction.

Отримано 6.02.2015 р.

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Gerashchenko S. Ways of development of communication skills in mentally retarded pupils at lessons of the Ukrainian language / S.Gerashchenko // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 67–76

Геращенко С.І. Шляхи розвитку комунікативних умінь у розумово відсталих учнів на уроках української мови. Стаття присвячена проблемі розвитку комунікативних умінь у розумово відсталих учнів. Представлено та обґрунтовано методичні умови і вправи, які можуть бути використані для розвитку комунікативних умінь учнів на уроках української мови. На основі огляду загальної і спеціальної педагогічної, психологічної та методичної літератури, аналізу практики у статті розкриваються певні шляхи розвитку комунікативних умінь розумово відсталих учнів у процесі вивчення української мови. Вибір зазначеної теми зумовлений необхідністю підвищення комунікативної компетентності, загальномовної і мовленнєвої культури розумово відсталих школярів, ефективності мовленнєвої підготовки розумово відсталих учнів, а також тим суттєвим значенням, яке надається вивченню української мови в системі навчання, виховання та реабілітації осіб з розумовою відсталістю.

Визначаються теоретичні та методологічні підходи до визначення шляхів розвитку комунікативних умінь у розумово відсталих учнів у реальному практичному змісті, яке зокрема, полягає в конкретизації мовних знань, забезпеченні активності і самостійності учнів під час виконання лексико-граматичних і граматико-стилістичних вправ, створення ситуацій, які спонукали б до використання набутих знань у самостійних усних і письмових висловлюваннях учнів.

Ключові слова: комунікативні уміння, розумово відсталі учні, мовленнєві вміння.

Геращенко С.І. Пути развития коммуникативных умений у

умственно отсталых учащихся на уроках украинского языка. Стаття посвящена проблеме развития коммуникативных умений у умственно отсталых школьников. Представлены и обоснованы методические условия и упражнения, которые могут быть использованы для развития коммуникативных умений учащихся на уроках украинского языка. На основе обзора общей и специальной педагогической, психологической и методической литературы, анализа практики в статье раскрываются некоторые пути развития коммуникативных умений умственно отсталых учеников в процессе изучения украинского языка. Выбор данной темы обусловлен необходимостью повышения коммуникативной компетентности, общезыковой и речевой культуры умственно отсталых школьников, эффективности речевой подготовки умственно отсталых учащихся, а также тем существенным значением, которое придается изучению украинского языка в системе обучения, воспитания и реабилитации лиц с умственной отсталостью.

Определяются теоретические и методологические подходы к определению путей развития коммуникативных умений у умственно отсталых учеников в реальном практическом смысле, которое в частности, заключается в конкретизации языковых знаний, обеспечении активности и самостоятельности учащихся при выполнении лексико-грамматических и грамматико-стилистических упражнений, создание ситуаций, которые побуждали бы к использованию приобретенных знаний в самостоятельных устных и письменных высказываниях учеников.

Ключевые слова: коммуникативные умения, умственно отсталые учащиеся, речевые умения.

Розвиток комунікативних умінь у розумово відсталих учнів розглядається як одне з найважливіших завдань формування мовленнєвої діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з інтелектуальною недостатністю. У Державному стандарті спеціальної освіти, зазначено, що важливим компонентом життєвої компетентності учнів є реалізація комунікативного принципу який є провідним при вивченні української мови та передбачає вміння користуватися мовою як засобом спілкування.

У контексті проблеми корекційної педагогіки дослідники А.К. Аксьонова, Л.С. Вавіна, М.Ф. Гнезділов, Н.П. Кравець, Л.Л. Логвінова, В.Г. Петрова, Г.С. Піонтківська, В.М. Синьов, З.Н. Смирнова, Н.В. Тарасенко, Т.К. Ульянова, М.К. Шеремет та ін. зазначають, що мовленнєвий розвиток учнів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів передбачає збагачення і активізацію словника; удосконалення граматичної будови мовлення; розвиток комунікативних умінь у різних формах зв'язного мовлення.

За дослідженнями провідних науковців корекційної педагогіки (В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, Н.П. Кравець, В.М. Синьов, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, Т.К. Ульянова, М.К. Шеремет, М.Д. Ярмаченко та ін.) комунікативна спрямованість навчання української мови визначається основними функціями мовлення, які спрямовані на формування соціально активної особистості.

На думку Г.М. Дульнева, І.Г. Єременка, Л.В. Занкова, О.Р. Лурія, Р.І. Лалаєвої, М.С. Певзнер, В.Г. Петрової, С.Я. Рубінштейн, В.М. Синьова, Т.К. Ульянової, М.П.Феофанова, Ж.І. Шиф та ін. мовлення відіграє велику роль у психічному розвитку учнів, у розвитку мислення і психічної діяльності вцілому. Включення мовлення у пізнавальну діяльність учнів перебудовує їх психічні процеси. Такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, розвиваються і удосконалюються по мірі оволодіння мовленням .

Вивчення української мови безпосередньо впливає на розвиток та корекцію пізнавальних можливостей розумово відсталих учнів. Тому пошуку засобів активізації процесу засвоєння мовних знань та формування мовленнєвих умінь розумово відсталими учнями завжди приділялась достатня увага вчених-дефектологів (А.К. Аксьонова, Н.М. Барська, Л.С. Вавіна, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнезділов, Г.М. Дульнев, Н.П. Кравець, В.Е. Левицький, Л.Л. Логвінова, В.Г. Петрова, Г.С. Піонтківська, З.Н. Смирнова, Т.К. Ульянова, М.П. Феофанов та ін.).

Як відомо, внаслідок недостатності аналітико-синтетичної діяльності та обмеженого попереднього мовленнєвого досвіду розумово відсталі учні у процесі оволодіння комунікативними вміннями зазнають певних труднощів, подолання яких не завжди буває успішним. Тому зусилля багатьох науковців та педагогів спрямовані на пошук засобів активізації граматичних знань у розумово відсталих старшокласників, що сприяють більш успішному формуванню комунікативних умінь.

Недосконалість комунікативних умінь розумово відсталих учнів, їх мовленнєве недорозвинення ускладнюють процес спілкування, ускладнюють розвиток мовномисленнєвої та пізнавальної діяльності дітей, перешкоджають створенню умов для успішної соціальної адаптації випускників. Організація педагогічної роботи на уроках української мови вимагає постійної уваги до більш повного використання потенційних інтелектуальних і мовних можливостей розумово відсталих школярів з метою підвищення ефективності процесу навчання.

Комунікативний підхід до вивчення української мови, як зазначає А.К.Аксьонова, припускає потребу в спілкуванні, мотиви акту спілкування, умови, за яких здійснюється спілкування. Виконання комунікативних завдань забезпечує формування комунікативної компетенції учнів.

У дослідженнях психологів, лінгвістів, психолінгвістів, формування і розвиток комунікативних умінь у процесі вивчення української мови передбачає сформованість у школярів певних знань про мову і мовлення.

У дослідженнях М.Ф. Гнездилова обґрунтовується положення про те, що формування всіх видів мовленнєвої діяльності на уроках мови є одним з основних завдань і методичним принципом навчання мови. На його думку, сформованість у розумово відсталих школярів таких мовленнєвих умінь і навичок, як читання і письмо, значно розширює коло їх комунікативних можливостей. Читаючи й аналізуючи під керівництвом вчителя тексти, учні набувають навички усвідомлення змісту прочитаного, а разом з тим засвоюють нові лексико-граматичні і синтаксичні конструкції.

А.К. Аксьонова, Л.С. Вавіна, М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова, Г.С. Піонтківська, З.М. Смірнова, Т.К. Ульянова та інші відзначають, що робота, спрямована на комунікативний розвиток розумово відсталих учнів, повинна проводитися в двох напрямках: формування мовленнєвих умінь з одного боку і навчання використанню цих умінь у практичній діяльності - з іншого.

Сформовані вміння та навички у розумово відсталих школярів, на думку вчених, залишаються недостатньо дієвими без систематичного їх застосування в практиці мовленнєвого спілкування.

Для того, щоб розробити досить ефективні прийоми роботи і вправи з формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів необхідно, перш за все, враховувати особливості мовленнєвого розвитку даної категорії учнів. Основна причина труднощів для розумово відсталих учнів у формуванні комунікативних умінь, як вказували Л.В. Занков, Ж.І. Шиф та інші - це відсутність в них потреби у говорінні і письмі, так званої мотивації мовлення, яка у таких учнів сама по собі не виникає.

Аналізуючи мовлення розумово відсталих учнів, з її смислового боку, необхідно відзначити таку специфічну рису, як конкретність окремих оборотів і побудови висловлювання в цілому. Внаслідок цього, усне висловлювання і письмовий виклад нерідко страждають схематичністю. Багатьма дослідниками А.К. Аксьонової, Л.С. Вавіною, М.Ф. Гнездиловим, В.Г. Петровою, Е.Ф. Соботович, зверталася увага на те, що при неповноцінно сформованому мовленні, процес формування комунікативних умінь проходить повільно і з стійкими порушеннями. Враховуючи вище сказане, можна стверджувати, що для розумово відсталих учнів, які починають опановувати комунікативними вміннями, оволодіння мовленнєвими вміннями є специфічна і досить істотна вимога до чіткого усвідомлення ролі мовлення в практичній діяльності.

У процесі розвитку комунікативних умінь розумово відсталих учнів необхідно давати їм певний мінімум теоретичних відомостей,

оскільки вміння та навички формуються більш успішно, якщо вони усвідомлені.

Для формування і розвитку комунікативних умінь в учнів вчителю необхідно правильно організувати, в першу чергу, словникову роботу, що передбачає максимально ефективний відбір лексичного матеріалу, його семантизацію з наступним систематичним включенням в практику мовленнєвої діяльності.

Вчителю необхідно систематично формувати і закріплювати ці вміння протягом усього періоду навчання у відповідності з програмними вимогами.

У розробленій нами методиці роботи зроблена спроба систематизувати вправи, що сприяють формуванню комунікативних умінь розумово відсталих учнів 5-6 класів у процесі вивчення української мови.

У результаті аналізу необхідної науково-методичної літератури, враховуючи надбання в галузі сучасної спеціальної дидактики та методики викладання мови в основній школі, вивчення процесу навчання української мови у загальноосвітньому навчальному закладі, складовою частиною якого є розвиток усного і писемного мовлення школярів, ми прийшли до думки, що для розвитку комунікативних умінь у розумово відсталих учнів необхідно створити такі умови:

- спонукати постійно користуватися мовленням;
- навчати правильно добирати слова для висловлювання та побудови фраз;
- вимагати правильно будувати висловлювання;
- привчати викладати свої думки логічно, чітко, без помилок в усній і писемній формі.

Удосконалення мовлення школярів, з боку граматичної правильності, передбачає активне використання наявних зв'язків між лексикою, морфологією та синтаксисом.

Як зазначають О.М. Біляєв, Д.М. Богоявленський, С.Ф. Жуйков, Г.М. Іваницька, А.К. Маркова, В.Я. Мельничайко, Л.М. Симоненко, О.В. Текучов, Л.П. Федоренко, умінь використовувати набуті знання у практичній діяльності самі по собі не розвиваються і потребують спеціально організованого навчання.

Як стверджують Л.С. Виготський, О.М. Леонтєв, П.Я. Гальперін процес розвитку комунікативних умінь в учнів повинен ґрунтуватися на взаємозв'язку розвитку мовлення і мислення.

Як відомо, мовні знання необхідні при побудові висловлювань різних типів, є активними стилістично усвідомленими чинниками. Оскільки, програмою з української мови загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю передбачено ознайомлення школярів з художнім, науковим та діловим стилем мовлення, а також з такими типами текстів, як розповідь, опис, міркування, вчитель повинен показувати стилістичні можливості тих

частин мови які вивчаються, вчити свідомо будувати необхідні мовні конструкції в процесі продукування висловлювань. Розв'язання цього завдання не може бути досягнуто лише шляхом засвоєння зразків. Тому, необхідно систематично розвивати мовлення, стимулюючи учнів до викладу думок, як в усній так і писемній формі. Коли активно працює думка, коли сам учень на своєму матеріалі відновлює, поширює, зіставляє, конструює, продукує речення певного типу, використовуючи ті чи інші мовленнєві звороти у зв'язному висловлюванні. Це є ефективними прийомами розвитку мисленнєвих операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація тощо. Практичне використання, запропонованих в експериментальній методиці, вправ, спрямоване на формування мисленнєвих і мовленнєвих дій.

Нами, в процесі розробки експериментальної методики, був врахований пропедевтичний принцип координації усного і писемного мовлення школярів, у якому усні види робіт передують письмовим.

Таким чином, вище зазначене, дозволило побудувати орієнтовну модель експериментального навчання. Програмний зміст, якого передбачає ознайомлення з мінімумом необхідних теоретичних відомостей, що збагачує лексичний запас розумово відсталих школярів, впливає на граматичну будову їх мовлення, шляхом застосування корекційної роботи, на основі використання ефективних прийомів роботи та навчально-тренувальних вправ.

Відповідно до цього, роботу з розвитку комунікативних умінь, в період вивчення української мови, необхідно розпочинати з проведення словникової роботи. Зміст словникової роботи передбачає – розширення й активізація словника, розкриття значення слів, розвиток навичок правильного вживання слів, ознайомлення з найпростішими фразеологізмами. Однак, вирішення тільки таких завдань у галузі лексичної роботи недостатньо. Щоб навчити учнів правильно висловлюватись, виражати свої думки, наміри, почуття, передавати інформацію, використовуючи різні синтаксичні конструкції, необхідно навчити учнів використовувати у мовленні лексико-граматичні групи слів: антоніми, синоніми, багатозначні слова. Саме за допомогою такої лексичної роботи у розумово відсталих учнів формуються уміння вірного слововживання, виразності, доцільності та образності мовлення.

Удосконалення мовлення школярів з боку граматичної правильності, передбачає активне використання наявних зв'язків між лексикою, морфологією та синтаксисом.

Виходячи з цього, під час розробки експериментальної роботи навчання ми пропонуємо використовувати такі прийоми роботи з розвитку мовленнєвих та комунікативних умінь у розумово відсталих учнів:

- забезпечення активності і самостійності учнів під час виконання лексико-граматичних і граматико-стилістичних вправ;
- створення ситуацій, які б спонукали до використання мовних знань у самостійних усних і письмових висловлюваннях учнів;
- виправлення помилок у мовленні школярів на уроках української мови;
- приділення уваги до мовлення учнів на уроках інших предметів шкільного циклу.

У програмі подається мінімальний обсяг знань, доступний розумово відсталим учням, певна лінгвістично-термінологічна основа, яка необхідна для розвитку мовленнєвих умінь у розумово відсталих учнів. Як стверджують психологи Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, І.Я. Лернер, поняття можуть виконувати свою пізнавальну роль лише в тому випадку, якщо будуть втілені в точні словесні позначення та визначення. Створення умов для формування понять та для точного вираження їх у визначеннях і термінах, є вимогою принципу науковості і доступності.

Відомо, що процес формування комунікативних умінь складний і довготривалий і потребує від вчителя досконалого знання теоретичних основ формування зв'язного мовлення, ефективного застосування методів і прийомів, системи вправ, як основного засобу навчання зв'язних висловлювань, важливої умови дієвості навчання.

Для повноцінного розвитку мовлення учень повинен набути таких здатностей:

- розуміти лексичні та граматичні мовні значення;
- засвоювати норми літературного мовлення;
- зіставляти усне і писемне мовлення;
- збагачувати темп мовлення згідно з мірою удосконалення мовленнєво-творчої системи.

У процесі розробки вправ, спрямованих на розвиток комунікативних умінь, ми враховували специфіку розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих учнів. Ці вправи передбачали забезпечення комунікативно - діяльнісного і функціонально - стилістичного підходів до навчання української мови, а їх зміст і характер мали відповідати структурі мовленнєвої діяльності.

Таким чином, адаптуючи різні вправи з розвитку мовлення, ми пропонуємо такі основні групи навчально - тренувальних вправ: рецептивні, репродуктивні, продуктивні.

До рецептивних – відносяться загальномовленнєві та стилістичні вправи, що потребують від учня сприйняття, усвідомлення і запам'ятовування одержаної інформації, характеристики мовних явищ за певною ознакою, оцінки й аналізу мовних засобів, знаходження в тексті

стилістичної невідповідності тощо. Учням доцільно пропонувати такі завдання: виділити в запропонованому мовному матеріалі певну частину мови, довести доречність її вживання, підібрати близькі або протилежні за значенням слова, вставити дану частину мови у речення тощо.

З метою формування комунікативних умінь пропонуються репродуктивні вправи, які спрямовані на застосування набутих знань у практичній діяльності. Вони вказують на способи діяльності, передбачають вибір мовних засобів за певною ознакою, поширення речень і вставку пропущених слів, відповіді на запитання тощо.

Учням пропонуються такі завдання: замість крапок вставити пропущені слова, продовжити речення, утворити словосполучення і речення з поданих слів, дати відповіді на запитання, поставити запитання до речення і тексту, перебудувати речення, вживаючи різні частини мови тощо.

На основі набутих знань і сформованих мовленнєвих умінь розумово відсталих учнів, доцільно використовувати вправи продуктивного характеру, які передбачають творче застосування цих знань з тим, щоб використати їх у новій мовленнєвій ситуації. Вони потребують вільного оволодіння способами діяльності, необхідними для перебудови текстів, редагування, продукування зв'язних висловлювань різних стилів, типів і жанрів мовлення. Учням пропонуються такі завдання: виявити й виправити наявні у тексті помилки, робота з деформованим текстом, скласти зв'язну розповідь на задану тему, побудувати висловлювання за запитаннями, скласти усний переказ прослуханого чи прочитаного самими учнями різного типу текстів.

У процесі розвитку комунікативних умінь у розумово відсталих учнів необхідно приділяти значну увагу ситуативним вправам. Їх основою є певна мовленнєва ситуація, яка стимулює учнів до мовленнєвої діяльності.

Відтворення різноманітних мовленнєвих ситуацій, що спонукають учнів до висловлювання, полегшує процес перетворення мовлення у засіб спілкування. Працюючи з учнями в цьому напрямку, спочатку демонструються зразки висловлювань, їх побудова. Поступово розвивається здатність школярів складати найпростіші тексти. У процесі виконання навчальних завдань за принципом від дій за аналогією до самостійних висловлювань з часом розвивається самостійність в мовленнєвій діяльності розумово відсталих школярів.

Зміст експериментальної роботи з розвитку умінь правильно й доречно складати власні висловлювання розумово відсталими учнями, за допомогою зазначених вправ, і є підґрунтям для формування комунікативних умінь: сприймати і розуміти чуже мовлення, запам'ятовувати необхідну інформацію, розпізнавати вивчені явища; відтворювати, використовуючи засвоєнні знання і мовні засоби,

вибирати необхідні й доцільні мовні засоби, поширювати речення, вставляючи необхідні за змістом слова, доповнювати речення, ставити запитання і відповідати на поставлені запитання, переказувати прочитаний чи прослуханий текст; творчо застосовувати набутий досвід у нових мовленнєвих ситуаціях, перебудовувати текст, редагувати, створювати зв'язні висловлювання.

Список використаних джерел

1. **Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Ф. С. Бацевич. – К : Академія», 2004. – 344 с. 2. **Бєбєшина Н. Н., Свириденков В. П.** Развитие речи на уроках русского языка в V-V I I I классах вспомогательной школы. / Надежда Николаевна Бабешина, Владимир Петрович Свириденков ; под ред. З. Н. Смирновой. – М. : Просвящение, 1978. – 208 с. 3. **Вавина Л. С.** Методические рекомендации к изучению русского языка учащимися вспомогательной школы с украинским языком обучения / Людмила Сергеевна Вавина. – К., 1977. – 48 с. 4. **Гнездилов М. Ф.** Развитие устной речи умственно отсталых школьников : пособ. для учителей вспомогат. шк. / Михаил Федотович Гнездилов.– М. : Учпедгиз, 1947. – 135 с. 5. **Соботович Є.Ф.** Особливості засвоєння лексики розумово відсталими дітьми / Є.Ф. Соботович // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. Зб. / Ін-тут спец. педагогіки АПН України. – К., 2004. – Вип. 5. – С. 304-308.

Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel

1. **Bacevich F. S.** Osnovi komunikativnoї lingvistiki : pidruch. / F. S. Bacevich. – K : Akademija», 2004. – 344 s. 2. **Bebeshina N. N., Sviridenkov V. P.** Razvitiє rechi na urokah russkogo jazyka v V-V I I I klassah vspomogatel'noj shkoly. / Nadezhda Nikolaevna Babeshina, Vladimir Petrovich Sviridenkov ; pod red. Z. N. Smirnoj. – M. : Prosvjashhenie, 1978. – 208 s. 3. **Vavina L. S.** Metodicheskie rekomendacii k izucheniju russkogo jazyka uchashhimisja vspomogatel'noj shkoly s ukrainским jazykom obuchenija / Ljudmila Sergeevna Vavina. – K., 1977. – 48 s. 4. **Gnezdilov M. F.** Razvitiє ustnoj rechi umstvenno otstalyh shkol'nikov : posob. dlja uchitelej vspomogat. shk. / Mihail Fedotovich Gnezdilov.– M. : Uchpedgiz, 1947. – 135 s. 5. **Sobotovich Є.F.** Osoblivosti zasvoennja leksiki rozumovo vidstalimi dit'mi / Є.F. Sobotovich // Didaktichni ta social'no-psihologichni aspekti korekcijnoї roboti u special'nij shkoli: nauk.-metod. Zb. / In-tut spec. pedagogiki APN Ukraїni. – K., 2004. – Vip. 5. – S. 304-308.

Gerashchenko S. Ways of development of communication skills in mentally retarded pupils at lessons of the Ukrainian language. The article deals with the problem of communication skills in mentally retarded students. Presented and explained teaching conditions and exercises that can be used to develop communication skills of students at the Ukrainian lessons. Based on

the review of general and special pedagogical, psychological and methodological literature, analysis of practices in article covers some ways to develop communicative skills of mentally retarded students in the study of Ukrainian language.

Choosing specified theme due the need to improve the communicative competence, common language and speech culture mentally retarded pupils, efficiency speech training of mentally retarded students and those essential importance attached to the study of the Ukrainian language in education, training and rehabilitation of persons with mental retardation.

Identify theoretical and methodological approaches to identify ways of communication skills in mentally retarded students in a real practical sense, which in particular is a specification language skills, providing active and independent learners while performing lexical and grammatical and stylistic grammar exercises, creating situations would encourage the use of acquired knowledge in independent oral and written statements by students.

Key words: communication skills, mentally retarded students, speaking skills.

Отримано 18.02.2015 р.

УДК: 316.614-056.37-053.6

С.Л. Горбенко

svetik-11@yandex.ru

РОЗВИТОК РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ РОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ

Gorbenko S.L. Development of mentally retarded students in the formation of role of conduct / S.L.Gorbenko // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 76–85

С.Л. Горбенко. Розвиток розумово відсталих учнів у процесі формування рольової поведінки. Стаття містить результати теоретико-експериментального дослідження проблеми рольової поведінки розумово відсталих учнів, вивчення особливостей виконання ними конвенційних ролей школяра, старости, бібліотекаря, природознавця.

Уточнено сутність рольової поведінки, параметри її вивчення і складові формування, зміст виконання основних конвенційних ролей розумово відсталих підлітків.

Особливості виконання рольової поведінки у розумово відсталих учнів визначаються рівнем сформованості її компонентів (змістового, емоційно–мотиваційного, власне поведінкового), спрямованістю (на розв'язання завдання, на підтримку стосунків у групі чи на себе), характером прийняття ролі (ритуальний, особистісно-прийнятий чи нульовий)

Розроблено методику формування рольової поведінки у розумово відсталих школярів підліткового віку, що здійснюється за напрямками: засвоєння учнями знань про правила виконання конвенційних ролей; формування позитивного ставлення до виконання конвенційних ролей; застосування знань про правила рольової поведінки на практиці; формування особистісно-прийнятого характеру виконання ролей; формування спрямованості рольової поведінки на підтримання і налагодження стосунків у групі та на розв'язання завдань, поставлених перед групою; формування позитивного ставлення до членів малої групи.

Ключові слова: соціалізація, розумово відсталі учні, рольова поведінка, показники рольової поведінки.

С.Л. Горбенко. Развитие умственно отсталых учащихся в процессе формирования ролевого поведения. Стаття содержит результати теоретико-експериментального дослідження проблеми ролевого поведіння умственно отсталых учащихся, изучения особенностей выполнения ими конвенциональных ролей школьника, старосты, санитаря, библиотекаря, природоведа.

На теоретическом этапе исследования осуществлен анализ проблемы ролевого поведения, сути конвенциональных ролей умственно отсталых подростков.

Особенности выполнения ролевого поведения у умственно отсталых учащихся определяются уровнем развития ее компонентов (содержательного, эмоционально-мотивационного, собственно поведенческого), направленностью (на решение задачи, на поддержку отношений в группе или на себя), характером принятия роли (ритуальный, личностно-принятый или нулевой)

Разработана методика формирования ролевого поведения у умственно отсталых школьников подросткового возраста, которая осуществляется по направлениям: усвоение учащимися знаний о правилах выполнения конвенционных ролей; формирование позитивного отношения к выполнению конвенционных ролей; применение знаний о правилах ролевого поведения на практике;

формирование личностно-принятого характера исполнения ролей; формирование направленности ролевого поведения на поддержание и налаживание отношений в группе и на решение задач, поставленных перед группой; формирование позитивного отношения к членам малой группы.

Ключевые слова: социализация, умственно отсталые учащиеся, ролевое поведение, показатели ролевого поведения.

Вивчення проблеми розвитку дітей з обмеженими розумовими можливостями, пошук можливих шляхів її розв'язання вказує на актуальність питань засвоєння соціальних ролей, становлення адекватної рольової поведінки в процесі соціалізації особи.

В роботі увага зосереджується на вивченні особливостей виконання учнями підліткового віку конвенційних, тобто офіційних, ролей. У такому аспекті проблема засвоєння учнем суспільного досвіду, його культурного зростання як умови ефективності корекційно-розвивального впливу у спеціальній психології та корекційній педагогіці не досліджувалась.

Ефективне засвоєння соціальних ролей, формування рольової поведінки у розумово відсталих учнів передбачає цілеспрямований і планомірний вплив педагогів і вихователів на їх свідомість та поведінку. Мета такого впливу – формування рольової поведінки відповідно до основних соціальних ролей, тобто тих правил, яких учні мають дотримуватися у школі. Результатом такого впливу є становлення у дитини вмінь і навичок виконання соціальних ролей, які є певним показником її адаптації до умов життєдіяльності у суспільстві.

В основу розробки методики формування рольової поведінки розумово відсталих учнів покладено розуміння суті та показників рольової поведінки. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що рольова поведінка – це практичне виконання соціальних ролей, реальні вчинки людини, опосередковані суспільними вимогами і очікуваннями, її особистісними властивостями, а також уявленнями про оточуючих і про саму себе. Під поняттям «соціальна роль» розуміють відповідний прийнятим нормам спосіб поведінки людини залежно від її статусу чи позиції в суспільстві (Г.М.Андреєва, П.П.Горностаї, А.Б.Коваленко, І.С.Кон, М.Н.Корнєв, В.Г.Крисько, В.В.Москаленко, Л.Е.Орбан-Лембрик, Б.Д.Паригін, П.Я.Пригунов, Л.Д.Столяренко, Т.Шибутані та ін.).

Серед соціальних ролей вирізняють ролі конвенційні і міжособистісні. Конвенційні (або офіційні) ролі – це стандартний шаблон поведінки, що очікується та вимагається від людини, яка займає певну статусну позицію у групі. Основна конвенційна роль для учнів – роль школяра. До конвенційних ролей школяра відносяться також ролі,

пов'язані з його офіційним статусом у класі: староста, санітар, бібліотекар, природознавець, черговий. За допомогою виконання та засвоєння цих ролей дитина залучається до окремих сфер життєдіяльності, суспільних відносин. Виконання конвенційних ролей тісно пов'язане з виконанням дитиною міжособистісних (чи неформальних) ролей, зумовлених її неофіційним статусом [4].

Особливості виконання рольової поведінки у розумово відсталих учнів визначаються рівнем сформованості її компонентів (змістового, емоційно-мотиваційного, власне поведінкового), спрямованістю (на розв'язання завдання, на підтримку стосунків у групі чи на себе), характером прийняття ролі (ритуальний, особистісно-прийнятий чи нульовий) [1].

Відповідно, формування рольової поведінки у розумово відсталих учнів здійснюється за напрямками:

1) Формування змістового, емоційно-мотиваційного, власне поведінкового компонентів рольової поведінки.

Так, формування змістового компонента рольової поведінки забезпечується правильним і повним аналізом змісту конвенційних ролей, з'ясуванням назви, їх призначення, основних правил, послідовності виконання за значущістю та способами виконання. Аналіз конвенційних ролей передбачає добір дітьми адекватних практичних дій, їх вербалізацію на підставі використання життєвого досвіду учнів.

Варто нагадати, що кожна конвенційна роль передбачає виконання певної кількості правил, і це передусім потребує наявності в учня відповідних вмінь. Відбір таких вмінь проводиться на основі опитування, соціометричних процедур, ігор, прямих спостережень та ін.

Наведемо основні правила виконання конвенційних ролей і необхідні для цього вміння.

Роль школяра:

1. Старанно вчитися: уважно слухати вчителя, виконувати навчальні завдання, відповідати на уроці, не відволікатися, не розмовляти з друзями на уроках, виконувати домашні завдання та бути готовим до уроку.

2. Бути дисциплінованим на уроках, перервах та у позаурочний час: бути спокійним, не вставати без дозволу, не розмовляти на уроці та у їдальні, спокійно ходити по школі.

3. Дотримуватися шкільного режиму дня: вчасно приходити до школи, не запізнюватись на уроки та інші виховні заходи.

4. Дотримуватися порядку на робочому місці, у класі та в інших шкільних приміщеннях: перед уроком на парту класти лише підручник, зошит і пенал (відповідно до вимог навчального предмета), не малювати на партах і на стінах, сміття складати лише у дозволені місця.

5. Бути чемним з вчителями, вихователями, іншими працівниками школи та товаришами: бути ввічливим і доброзичливим.

6. Брати активну участь у корисних справах класу і школи: виконувати громадські обов'язки, завдання педагога, класу та школи, брати участь у святкових заходах.

7. Дбайливо ставитися до шкільного майна, своїх та чужих речей: тримати свої речі у чистоті і порядку, верхній одяг вішати до шафи чи на вішалку, берегти речі оточуючих людей, не пошкоджувати шкільне майно.

8. Дотримуватися правил особистої гігієни, слідкувати за своїм зовнішнім виглядом: щоденно умиватись і чистити зуби, доглядати за одягом, взуттям, зачіскою, нігтями.

9. Бути чесним, стриманим і тактовним: говорити правду, бут терплячим, не кривдити та не принижувати інших, прислухатися до слів співрозмовника, не використовувати грубих слів.

10. Допомогати товаришам у навчанні, праці: в позаурочний час пояснювати товаришам незрозумілий матеріал, допомагати їм у прибиранні класу, спальні, їдальні чи території школи.

11. Боротися з власними шкідливими звичками та допомагати в цьому товаришам: усвідомлювати свої негативні звички (брехливість, невідповідальність, дратівливість, брутальність та ін.) та намагатися їх виправити.

12. Берегти та примножувати честь школи: добре вчитися, брати участь у змаганнях, конкурсах, не скоювати порушень дисципліни, правопорушень.

Роль старости:

1. Бути помічником вчителя і вихователя: уважно вислуховувати прохання чи завдання вчителя і вихователя, зрозуміти його і донести до учнів, бути готовим допомогти, бути помічником.

2. Слідкувати за виконанням правил школяра і громадських обов'язків усіма учнями класу: знати правила поведінки школяра, знати всі громадські обов'язки однокласників, стежити за поведінкою учнів і за виконанням громадських обов'язків, направляти учнів і допомагати їм.

3. Розподіляти учнів для виконання завдань, які ставляться перед класом: кожне завдання розбити на частини і розподілити їх між усіма учнями або групами учнів.

4. Наглядати за виконанням завдань, які ставляться перед класом: контролювати виконання завдання кожним учнем.

5. Бути прикладом для товаришів у виконанні ролі старости: відповідально ставитись до своїх обов'язків, поважати оточуючих людей, виконувати завдання до кінця, не забувати подякувати всім учням, які брали участь у виконанні завдання.

6. Бути чесним, активним і доброзичливим: завжди говорити правду, бути готовим допомогти, виконати прохання або завдання.

Роль санітара:

1. Пильнувати за чистотою рук і обличчя учнів у класі: перевіряти вранці і перед відвідуванням ідальні чистоту рук і обличчя всіх учнів класу.

2. Знати, де знаходяться у класі ліки для першої допомоги: визначити разом з вчителем місце у класі для зберігання ліків, слідкувати за наявністю ліків та їх використанням.

3. Бути прикладом для товаришів у виконанні ролі лікаря: співчувати хворим товаришам, завжди їм допомагати.

Роль бібліотекаря:

1. Наглядати за зовнішнім виглядом підручників школярів, знати основні правила догляду за підручником: він має бути завжди обгорнутим, на ньому не можна малювати і писати; розповідати про ці правила учням і слідкувати за їх виконанням.

2. Співпрацювати з шкільним бібліотекарем і допомагати йому: двічі на тиждень відвідувати бібліотеку і виконувати доручення, пов'язані з роллю бібліотекаря класу.

3. Слідкувати за розподілом книг із шкільної бібліотеки: слідкувати, щоб всі учні щотижня відвідували бібліотеку, брали і читали книжки.

4. Бути прикладом для товаришів у виконанні ролі бібліотекаря: зберігати свої підручники у належному стані, допомагати учням слідкувати за книгами.

Роль природознавця:

1. Любити і дбайливо ставитися до рослин і тварин: розповідати про корисність рослин і тварин, виховувати в однокласників любов і повагу до флори і фауни, бажання доглядати за ними.

2. Доглядати класні рослини: поливати квіти, пересаджувати їх, витирати пил з них.

3. Бути прикладом для товаришів у виконанні ролі природознавця: ставитися до рослини чи тварини як до своїх друзів, відповідально ставитись до своїх обов'язків.

Формування емоційно-мотиваційного компонента рольової поведінки передбачає закріплення й удосконалення знань школярів щодо змісту конвенційних ролей, вироблення активного та стійкого позитивного ставлення до рольової поведінки, усвідомлення значущості кожної ролі для групи з подальшим практичним виконанням правил конвенційних ролей.

Формування поведінкового компонента передбачає систематизацію й узагальнення знань учнів щодо змісту конвенційних ролей, вироблення практичних вмінь і навичок рольової поведінки, активізація рольової поведінки. В процесі роботи використовуються психологічні механізми ідентифікації, імітації, соціальної фасилітації, навіювання.

2) **Формування особистісно-прийнятого характеру виконання конвенційних ролей** у розумово відсталих учнів передбачає усвідомлення дитиною вимог до рольової поведінки та їх значення для життя людини, наявність позитивного ставлення до дотримання цих правил, сформованість навичок рольової поведінки та готовність старанно виконувати правила рольової поведінки, становлення таких вмінь, як: визначати для себе та інших корисну справу; з'ясувати необхідні дії та їх послідовність; оцінити свої можливості щодо виконання завдання; визначити можливі перешкоди (труднощі) на шляху досягнення мети; створити (організувати) умови для виконання завдання; власне виконати та проконтролювати дії з розв'язання завдання; довести розпочату справу до завершення [2,3].

3) **Формування спрямованості рольової поведінки на розв'язання завдань, поставлених перед групою та на підтримку і налагодження стосунків у групі** передбачає становлення вмінь, які б сприяли згуртуванню членів групи та досягнення якомога вищих показників виконання завдань, а саме вміння слухати, розпочати розмову, підтримувати розмову, ставити запитання, контролювати свої жести і міміку, робити компліменти, звертатися за допомогою, пояснювати свої пропозиції, просити пробачення, переконувати, підтримувати інших, допомагати іншим, дійти згоди, володіти собою тощо [2,3].

4) **Формування позитивного ставлення до членів малої групи** передбачає покращення міжособистісних стосунків, досягнення згоди між школярами, підвищення ефективності процесу адаптації до групи однолітків, становлення таких вмінь, як усвідомлювати та виражати власні почуття, розуміти почуття інших, реагувати на чужий гнів, виявляти свою прихильність, долати страх спілкування, заступитися за друга тощо [2,3].

Формування в учнів рольової поведінки за визначеними напрямками здійснюються в процесі позакласної виховної роботи у допоміжній школі завдяки використанню спеціально розроблених занять, в основу яких покладається система рольових ігор різних типів (опис, демонстрування, тренування, відображення, сенсифікація). Змістом рольових ігор є суть основних конвенційних ролей розумово відсталих школярів.

В процесі виконання занять використовуються усі найважливіші методи навчання та виховання (формування свідомості, організація діяльності та засвоєння досвіду суспільної поведінки, стимулювання діяльності та поведінки). Формування рольової поведінки передбачає застосування переважно фронтальної форми роботи. Але, враховуючи наявність у дітей різних рівнів та особливостей рольової поведінки, використовуються також групова та індивідуальна форми роботи.

Методика формування рольової поведінки була апробована на прикладі становлення у розумово відсталих учнів виконання правила конвенційної ролі школяра «старанно вчитись». Ефективність запровадженої методики визначалася шляхом порівняння рівнів сформованості показників рольової поведінки в учнів у контрольній та експериментальній групах до і після проведення формуючого експерименту. Для оцінок розподілу середніх величин використовувався t - критерій Стьюдента.

Дослідження, спрямоване на формування рольової поведінки у розумово відсталих школярів підліткового віку за розробленою методикою проводилось на базі Київської допоміжної школи-інтернат №16. Формуючим експериментом було охоплено 38 учнів сьомих і восьмих класів (18 учнів у контрольній групі і 19 – в експериментальній).

Результати дослідження показують значне підвищення підсумкових даних в експериментальній групі щодо рівнів сформованості компонентів рольової поведінки: змістового, емоційно-мотиваційного та поведінкового. Водночас виявлено, що в контрольній групі кількісні дані майже не змінилися.

Кількісні дані свідчать про позитивну динаміку сформованості в учнів експериментальної групи особистісного виконання рольової поведінки. Цей показник збільшився на 15%, показник ритуального виконання ролей зменшився на 15%. Встановлено, що в експериментальній групі зросла кількість школярів, поведінка яких спрямовується на налагодження стосунків у колективі. Збільшився, хоча і незначною мірою, відсоток учнів, що спрямовують свою діяльність на розв'язання поставлених перед класом завдань. На 15% зменшилася кількість дітей, які до експерименту спрямовували виконання рольової поведінки тільки на себе.

Таким чином, у результаті проведення аналізу кількісних і якісних даних формуючого експерименту за розробленою методикою відмічається прогресивна динаміка стосовно всіх показників рольової поведінки, що вбачається вагомою підставою для застосування її на практиці.

В результаті спостереження за учнями при проведенні спільних рольових ігор, ми відмітили у групі сприятливий клімат для появи нових „зірок” і „лідерів”, унеможливлення появи „знехтуваних”. Товариська взаємна довіра, відвертість, готовність прийти на допомогу і пояснити свої рішення, усвідомлена координація своїх дій, активна критика неадекватної поведінки – ось певні зразки рольової поведінки, які стали притаманні учням експериментальної групи. Обов'язковим результатом корекційної психолого-педагогічної роботи є встановлення і підтримування життєздатних зразків спілкування чи мереж, за допомогою яких група виконує свої ділові завдання.

Запропонована методика формування рольової поведінки в розумово відсталих учнів розповсюджується на всі визначені конвенційні ролі та відповідає вимогам освітніх закладів.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів розв'язання проблеми. Зокрема, потребує подальшого вивчення питання особливостей прояву та формування рольової поведінки у розумово відсталих осіб на інших вікових етапах, враховуючи інший склад рольового набору, більш широкий діапазон показників аналізу тощо.

Список використаних джерел

1. **Горбенко С.Л.** Психологічний зміст вивчення рольової поведінки розумово відсталих підлітків / С.Л. Горбенко // Дефектологія. – 2005. – 3. – С. 5-9. 2. **Годовникова Л.** Програма групових занять с младшими подростками из классов КРО / Л.Годовникова // Школьный психолог. – 2006. – 1. – С. 36-41. 3. **Гольдштейн А., Хомик В.** Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам: / А. Гольдштейн, В.Хомик, пер. з англ. В.Хомика. – К.: Либідь, 2003. – 520 с. 4. **Корнев М.Н., Коваленко А.Б.** Соціальна психологія: Підручник / М.Н.Корнев, А.Б. Коваленко – К.: Геопринт, 2006. – 400 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. **Gorbenko S.L.** Psihologichniy zmist vivchenya roliovoi povedinki rozumovo vidstalih pidlitkiv / S.L. Gorbenko // Defectologia. – 2005. – 3. – P.5-9. 2. **Godovnikova L.** Programa grypovih zaniaty s mladshimi podrostkami iz klassov KRO / L.Golodovnikova // Shkolniy psicholog. – 2006. – 1. – P.36-41. 3. **Goldshteyn A., Homik V.** Trening ymin spilkyvannia: yak dopomogti problemnim pidlitkam: / A. Goldshteyn, V.Homik, translated from English by V.Homik. – K.: Libid, 2003. – 520p. 4. **Kornev M.N., Kovalenko A.B.** Socialna psichologia: Pidruchnik / M.N. Kornev, A.B. Kovalenko – K.:Geoprint, 2006. – 400p.

S.L.Gorbenko. Development of mentally retarded students in the formation of role of conduct. This article contains the results of theoretical and experimental research on role behavior of mentally retarded adolescents. Have been studied such social roles: schoolboy, head, librarian, natural scientist.

Features of execution role behavior of mentally retarded students determined by the level of development of the components (semantic, emotional and motivational, behavioral actually), orientation (to solve tasks, to support relationship in a group or on a ourself) and the nature of role-taking (ritual, personality adopted or zero).

The technique of forming role behavior in mentally retarded students adolescence was worked out, which is carried out in directions: absorbing knowledge about the rules of the implementation of conventional roles; the

formation of a positive attitude towards to the implementation of conventional roles; application of knowledge about the rules of role behavior in practice; formation of personally-acceptable character of fulfillment of roles; formation the focus of role behavior on maintaining and building relationships in the group and on solving problems which are delivered to the group; the formation of positive attitudes towards members of the small group.

Key words: socialization, mentally hankward teenagers, role behavior, indexes of role conduct.

Отримано 11.02.2015 р.

УДК:37.091.12:[159-051:376]

О.М. Дубовик
dubovik09@mail.ru

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Dubovyk O. The theoretical aspects of the study professionally-oriented features of personal qualities of a psychologist in the process of professional development and formation of personality/ O.Dubovyk // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 85–97

Дубовик О.М. Теоретичні аспекти вивчення професійно-орієнтованих особливостей особистісних якостей психолога в процесі професійного розвитку та становлення особистості. В статті розглядаються теоретичні аспекти вивчення професійно-орієнтованих особливостей особистісних якостей психолога в процесі професійного розвитку та становлення особистості.

Теоретичні аспекти професійного розвитку і становлення особистості детально розглянуто у статті з точки зору різних підходів: особистісного, діяльнісного, вікового та професійно-орієнтованого підходу до розуміння особистісного і професійного становлення особистості, які відображають, наскільки професія відповідає вимогам людини, наскільки вона намагається реалізувати в ній свою сутність: здібності, мотиви, перспективу професійного росту, зону найближчого

професійного розвитку; чи є людина професійно відкритою для професійного навчання. В особистісному і професійному становленні людини провідна роль належить самій особистості, яка усвідомлює необхідність самопізнання, самоусвідомлення, саморозвитку професійно-орієнтованих, індивідуальних, особистісних і суб'єктно-діяльнісних якостей. В результаті особистість усвідомлює власні особистісні і професійні здібності, мотиви, потреби і на цій основі планує свою професійну стратегію життя і визначає напрямки професійної освіти, що сприяє максимальному розвитку, розкриттю та реалізації особистісного потенціалу.

Аналіз вітчизняної психологічної літератури показав, що поняття особистісне і професійне становлення ще недостатньо сформовані в психологічній науці, але можна припустити, що особистісне і професійне становлення – це розвиток особистості у постійно змінному особистісному і професійному полі, ці два процеси взаємопов'язані і взаємодоповнюють один одного.

Особистісне і професійне становлення – це цілісний динамічний процес: від формування професійних намірів до повної особистісної самореалізації у діяльності. В процесі становлення особистості психолога у вузі одним з найважливіших факторів є провідна діяльність - оволодіння нею, удосконалення способів виконання цієї діяльності, поява з часом індивідуального стилю трудової діяльності - насамкінець сприятиме особистісному і професійному розвитку та самореалізації особистості.

У статті представлено детальний аналіз таких психологічних категорій як «особистість», «розвиток» і «становлення», що дозволяє нам розглянути проблему індивідуально-особистісного розвитку і становлення в психологічній науці, і дасть можливість виявити особливості професійно-орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

Ключові слова: особистісний розвиток, особистісне становлення та професійне становлення, професійно-особистісні якості.

Е.М. Дубовик Теоретические аспекты изучения профессионально-ориентированных особенностей личностных качеств психолога в процессе профессионального развития и становления личности. В статье рассматриваются теоретические аспекты изучения профессионально-ориентированных особенностей личностных качеств психолога в процессе профессионального развития и становления личности.

Теоретические аспекты профессионального развития и становления личности подробно рассмотрены в статье с точки зрения различных подходов: личностного, деятельностного, возрастного и

професійно-орієнтованого підходу к пониманию личностного и професійного становления личности, которые отражают, насколько професія соответствует требованиям человека. Насколько он пытается реализовать в ней свою сущность: способности, мотивы, перспективу професійного роста, зону ближайшего професійного развития; является ли человек професійно открытым для професійного обучения. В личностном и професійном становлении человека ведущая роль принадлежит самой личности, которая осознает необходимость самопознания, самосознания, саморазвития професійно-орієнтованных, индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных качеств. В результате личность осознает собственные личностные и професійные способности, мотивы, потребности и на этой основе планирует свою професійную стратегию жизни и определяет направление професійного образования, что способствует максимальному развитию, раскрытию и реализации личностного потенциала.

Анализ отечественной психологической литературы показал, что понятие личностное и професійное становление еще недостаточно сформированы в психологической науке, но можно предположить, что личностное и професійное становление - развитие личности в постоянно изменяющемся личностном и професійном поле, эти два процесса взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

Исходя из того, что становление - это часть развития, его отправная точка, а професійное становление - это часть онтогенеза человека с начала формирования професійных намерений до окончания професійной деятельности. Таким образом, личностное и професійное становление - это целостный динамический процесс реализации професійной деятельности личности.

В статье представлен подробный анализ таких психологических категорий как «личность», «развитие» и «становление», что позволяет нам рассмотреть проблему индивидуально-личностного развития и становления в психологической науке, и даст возможность выявить особенности професійно-орієнтованных личностных качеств будущего психолога специальных учреждений образования.

Ключевые слова: личностное развитие, личностное и професійное становление, професійно личностные качества.

Актуальність дослідження професійно орієнтованих особистісних якостей готовності студентів-психологів до реалізації у професійній діяльності обумовлена низкою факторів.

Специфіка сучасного ринку праці визначається недостатністю кваліфікованих психологів у виробничій і соціальній сфері, незважаючи

на те, що кожен рік вищі навчальні заклади випускають значну кількість фахівців в галузі психології. При цьому студенти-випускники не завжди готові до виконання професійної діяльності з кількох причин. По-перше, вагомою причиною є мотивація навчання у вузі: провідний мотив багатьох студентів - не засвоєння знань, а отримання диплому про вищу освіту. По-друге, не останню роль відіграє невміння застосовувати теоретичні знання на практиці через недостатню кількість практичних занять у період навчання. По-третє, у багатьох студентів не сформовані особистісні якості, які необхідні для успішної професійної діяльності.

Взагалі, період навчання у вищому навчальному закладі є найбільш значимий для професійного становлення особистості. В цей період потреби, інтереси, ціннісні орієнтації набувають якісно нового змісту в особистісному зростанні майбутнього психолога.

Аналіз існуючих досліджень у сучасній психології показує, що спостерігається деяка фрагментарність у теоретично-методологічному обґрунтуванні проблеми реалізації студентів-психологів у майбутній професійній діяльності. Вказані обставини забезпечують актуальність вивчення проблеми особистісної готовності студентів-психологів до реалізації в професійній діяльності.

Перш ніж розпочати розгляд цієї проблеми, нам необхідно розкрити сутність основних аспектів розвитку та професійного становлення особистості, враховуючи той факт, що процес професіоналізації людини – це не лише засвоєння професійних норм і стандартів, але й розвиток особистості професіонала. Слід зазначити, що коли мова йде про підготовку майбутніх психологів спеціальних закладів освіти, то проблема розвитку і становлення їх індивідуально-особистісних якостей постає особливо гостро.

У психологічній науці існує досить багато робіт, присвячених розгляду різних аспектів становлення особистості професіонала, у тому числі і професіонала-психолога (О.С. Анісімов, І.Д. Бех, О.О. Бодальов, А.С. Гусева, Ю.М. Забродін, Н.В. Кузьміна, А.Ю. Панасюк, С.Д. Максименко та ін.); процесу професійної підготовки майбутнього психолога (Н.А. Амінов, Е.М. Борисова, В.І. Бондар, С.А. Боровикова, А.О. Деркач, І.В. Дубровіна, Н.В. Кузьміна, К. Роджерс, Є.С. Романова, Ю.О. Приходько, Н.І. Пов'якіль, В.А. Сластьонін, В.М. Синьов, В.І. Юрченко та ін.), вивченню психологічної підготовки психолога для роботи з дітьми з психофізичними вадами (Г.В. Афузова, З.В. Огороднійчук, В.І. Тарасун, В.Г. Панок, Д.І. Шульженко та ін.).

Особливого значення для вивчення готовності студентів-психологів до реалізації в професійній діяльності мали роботи К.А. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, А.Г. Асмолова, О.О. Бодальова, Л.І. Божович, А.О. Деркача, А.Н. Леонтєва, В.Н. М'ясищева, К.К. Платонова, С.Л. Рубінштейна та інших відомих науковців, в яких відображено процес розвитку особистості, її особливості, зміст особистісного

розвитку, становлення, а також вершина зрілості особистості на данному віковому етапі.

Аналіз робіт Б.Г. Ананьєва, В.Н. М'ясищева, К.К. Платонова, показав, що особистість - це багатогранний феномен, який включає розвиток, суб'єктність, персоналізацію, самовдосконалення, а також систему, яка розвивається цілісно з подальшим визначенням місця людини в сучасному світі. Така позиція вивчення особистості дала можливість розглядати під іншим кутом такі поняття, як «особистісне становлення» і «особистісний розвиток» людини [1].

У сучасній психології існує велика кількість наукових досліджень, які присвячені розвитку особистісних якостей спеціаліста, зокрема дослідження про розвиток особистісних якостей у процесі опанування індивідом різних видів діяльності, що ґрунтуються на принципі єдності свідомості і діяльності (Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонт'єв, А.В. Брушлинський, В.В. Давидов, та ін.).

Проблема розвитку професійно-орієнтованих особистісних якостей була сформована ще у двадцяті роки ХХ століття зарубіжними дослідниками – А.А. Толчинським, Н.Д. Левітовим, І.Н. Шпільрейном.

Протягом останніх десятиліть з'явилась значна кількість наукових досліджень, присвячених вивченню професійних якостей фахівців, що за класифікацією Є.О. Клімова належать до професій типу «людина-людина» (В.В. Клименко, А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, І.Д. Пасічник, І.С. Вітенко, Л.М. Супрун, С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка, Н.В. Чепелева, Т.П. Кондратенко, В.А. Семиченко, А.Б. Коваленко, О.С. Тарновська, В.П. Москалець, Т.С. Яценко, В.І. Ораховський, Н.І. Пов'якель, Л.Г. Терлецька).

Теоретичні аспекти професійного розвитку і становлення особистості необхідно розглядати з точки зору різних підходів: особистісного, діяльнісного, вікового, розвитку акме і з точки зору теорії рис та факторів.

З точки зору представників діяльнісного підходу (Б.Г. Ананьєва, А.В. Брушлинського, Л.А. Григорович, В.В. Давидова, Є.О. Клімова, А.Н. Леонт'єва, С.Л. Рубінштейна, В.Д. Шадрікова), особистісне і професійне становлення можливе лише за умови, що людина як особистість розкриває свої потенційні здібності, які дозволяють їй бути успішною в професійній діяльності.

Успішність у професійній діяльності пов'язана зі здібностями до даної діяльності, розвитком цих здібностей, необхідністю бути активним у цій діяльності. Коли людина поєднує життєву і професійну мету із діяльністю, яка задовольняє її та дозволяє найбільш повно реалізувати себе у ній, лише тоді можна говорити про успішність у професійній діяльності [2; 3].

Професійна діяльність висуває до людини певні вимоги, усвідомлюючи які людина прагне до самовдосконалення та

вдосконалення власних здібностей, знань, вмінь, для того, щоб найбільш успішно її здійснювати. Це передбачає необхідність усвідомлення, розвитку, реалізації людиною своїх потенційних здібностей і потреб уже на ранніх етапах професійного становлення [3].

В рамках особистісного підходу (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, А.М. Леонтьєв, В.С. Мерлін, С.Л. Рубінштейн) центральним суб'єктом вивчення вважається особистість, яка організовує процес власного становлення і розвитку. Представники особистісного підходу розвивають ідею про становлення і розвиток людини, в якій онтогенетично закладено прагнення до самопізнання, самосвідомості, розвитку внутрішніх задатків і здібностей, самоусвідомлення потреб, мотивів, інтересів, а на цій основі до самовизначення і напрацювання життєвої позиції, життєвої стратегії і самореалізації в діяльності.

З позицій даного підходу, в особистісному і професійному становленні людини провідна роль належить самій особистості, яка усвідомлює необхідність самопізнання, самоусвідомлення, саморозвитку професійно-орієнтованих, індивідуальних, особистісних і суб'єктно-діяльнісних якостей. В результаті особистість усвідомлює власні особистісні і професійні здібності, мотиви, потреби і на цій основі планує свою професійну стратегію життя і визначає напрямки професійної освіти, що сприяє максимальному розвитку, розкриттю та реалізації особистісного потенціалу.

Важливо додати, що актуальним на сьогодні є розгляд індивідуально-особистісного та професійного становлення особистості з точки зору теорії розвитку «акме» (становлення людини в різних сферах її життя). «Акме» - це вершина зрілості людини, яка охоплює суттєвий за часом період та включає в себе процес індивідуально-особистісного та професійного становлення.

Процес становлення людини як спеціаліста є невід'ємною частиною досягнення відповідного ступеня зрілості людини. Завдяки якісним змінам, які відбуваються в процесі даного становлення, у людини з'являється постійне прагнення до професійного росту, що є однією із важливих характеристик професіонала [5].

Більшість наукових робіт Б.Г. Ананьєва, які стосуються становлення і розвитку особистості, здійснили значний вплив на створення нової наукової галузі – акмеології, яка вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на етапі її зрілості, коли власне і відбувається професійне становлення. Сучасні вчені, такі як О.О. Бодальов, А.О. Деркач розглядають розвиток особистості з точки зору її «акме», тобто з вершинної точки зрілості особистості. «Акме» - це багатовимірний стан людини, довготривалий етап її життя, який відображає становлення людини як громадянина, як фахівця в своїй професійній діяльності, як особистості, збагаченої її зв'язками з

навколишнім середовищем та ступінь її становлення з точки зору соціального статусу (чоловік/дружина, батько/мати, син/донька). При цьому, цей стан ніколи не є статичним утворенням, він постійно і динамічно змінюється [1].

Звичайно, шлях до вершинної точки професіоналізму тривалий і важкий, але на думку О.О. Бодальова, якщо людина буде ретельно продумувати і організовувати свою діяльність, ефективно і мотивовано отримувати професійну освіту, особистісно розвиватися, то це значно полегшить входження у професійну діяльність, яка стане головною у її житті і в якій вона обов'язково досягне результатів [2].

Індивідуально-особистісне і професійне становлення розглядається як послідовне, поетапне, покрокове просування вперед, яке є результатом різних зовнішніх і внутрішніх змін. Це дозволяє розглядати становлення особистості також і з позиції вікового підходу (П.П. Блонский, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін).

Даний підхід передбачає, що становлення особистості в цілому охоплює весь життєвий шлях людини, який пов'язаний з процесами соціалізації та індивідуалізації. Особистісне і професійне становлення не можна відмежовувати від життєвого шляху особистості, оскільки однією із сторін соціалізації і індивідуалізації є професіоналізація особистості.

У психології професіоналізм розуміють як цілісний безперервний процес становлення і розвитку особистості спеціаліста і професіонала, розвиток професійно важливих якостей, професійних здібностей і професійної мотивації, який триває усе життя [3].

З позицій представників вікового підходу, людина проходить через певні періоди розвитку, які співпадають з віковими періодами її життєдіяльності (Е.Ф. Зеєр, Е.А. Клімов, А.К. Маркова, А.А. Труцова та ін.).

Важливо відмітити, що в ході вивчення проблеми розвитку особистості в сучасній психології підкреслюється значимість сфери професійної праці, яка є центральною при вирішенні питання особистісного і професійного становлення. Основи професійної діяльності представлені у працях К.А. Абульхановой-Славської, Б.Г. Ананьева, О.О. Бодальова, В.А. Бодрова, Ю.М. Забродіна, Е.Ф. Зеєра, Е.А. Клімова, Т.В. Кудрявцева, Б.Ф. Ломова, А.К. Маркової, К.К. Платонова, Н.С. Пряжнікова, З.А. Решетової, С.Н. Чистякової.

З позиції теорії рис і факторів, особистість розглядається з точки зору концепції суб'єктності. Зокрема, С.Л. Рубінштейн розробив концепцію розвитку людини, яка дала основу для розвитку категорії суб'єкта та доповнив концепцію суб'єктності особистості такими поняттями як самодетермінація, саморозвиток, самовдосконалення. Концепція розкриває два основні способи існування людини в світі та її відношення до свого життя. Перший спосіб існування пов'язаний із тим як живе і взаємодіє людина з предметами і явищами і відноситься до

життя в цілому. Другий спосіб існування пов'язаний із рефлексією, яка дає можливість людині подивитися на все, що відбувається навколо з іншої точки зору.

На думку С.Л. Рубінштейна, суб'єктність передбачає позицію людини, яка сама створює свій власний життєвий шлях, проявляє активність і досягає результатів діяльності. Про високий рівень якості життя суб'єкта свідчить здатність особистості організувати і регулювати свій життєвий шлях як дещо цілісне, підкоряти його своїм цілям і цінностям. Одне з головних переживань суб'єктності - повнота самовираження, знаходження себе, удосконалення і розвиток власного «Я» [6].

Таким чином, розглянувши основні аспекти професійного розвитку і становлення особистості з позицій різних психологічних теорій, ми дійшли висновку, що ці два процеси тісно переплітаються та взаємодоповнюють один одного.

Поняття «розвиток» визначається як процес і результат кількісних і якісних змін в організмі людини, як процес постійних змін, переходу з одного стану в інший: - від простого до складного, від нижчого до вищого.

Процес розвитку має ряд особливостей, які включають в себе: 1) незворотність; 2) нерівномірність; 3) тенденцію до якісних змін і перехід на більш досконалі рівні функціонування; 4) обов'язкове поєднання елементів прогресу і регресу; 5) перехід стадій розвитку у рівні; 6) тенденцію до стійкості.

Дотримуючись вказаної структури розвитку, можна стверджувати, що особистісний розвиток – це процес кількісних і якісних змін людини, які відбуваються протягом усього її життя. Відповідно змістом особистісного розвитку є наступне:

1) формування вміння планувати і реалізувати дії та вчинки, які відповідають певній системі цінностей;

2) зміни мотиваційної сфери у напрямку прийняття загальнолюдських цінностей;

3) здатність мобілізуватись для подолання труднощів об'єктивного характеру, проявляти самостійність у діяльності та спілкуванні;

4) вміння об'єктивно оцінювати себе, свої дії та вчинки.

Процес розвитку особистості відбувається завдяки подоланню різного роду протиріч та труднощів, завдяки чому з'являються якісні новоутворення, які можна розглядати як етапи становлення особистості. Таким чином, два взаємопов'язані поняття – «розвиток» і «становлення» - переплітаються і перетікають один в один.

Більшість вчених розглядають проблему особистісного становлення і розвитку людини, спираючись на методологічне положення Б.Г. Ананьєва, який стверджує, що розвиток особистості, з одного боку «є зростаюча за масштабом і рівнями інтеграція – утворення великих

«блоків», систем і структур, синтез яких у певний момент життя людини виступає як найбільш загальна структура особистості... з іншого боку, розвиток особистості є зростаюча диференціація її психофізичних функцій, процесів, станів і особистісних властивостей [1; 3].

Виходячи з цього, можна стверджувати, що розвиток слід розуміти як закономірні, якісно спрямовані зміни, а становлення як появу нових якісних утворень в процесі розвитку. При цьому становлення обов'язково включає в себе реалізацію потреби у розвитку і саморозвитку.

Таким чином, під розвитком в даній роботі ми будемо розуміти процес змін людини, тобто змін її відносин у суспільстві, змін її властивостей, якостей, здібностей, які відбувались протягом усього її життя і сприяють її самореалізації. А під становленням будемо розуміти процес виникнення і формування цих властивостей, якостей і т.д.

Аналіз таких психологічних категорій як «особистість», «розвиток» і «становлення» дозволяє нам розглянути проблему індивідуально-особистісного розвитку і становлення в психологічній науці, що дасть можливість виявити особливості професійно-орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти.

З усього розмаїття підходів до проблеми індивідуально-особистісного становлення в зарубіжній психології найбільше розповсюдження отримали психологічний і соціальний підходи.

Психологічний підхід розглядає проблему особистісного і професійного становлення з позицій теорії рис і факторів та з позиції теорії розвитку. Саме на основі цих двох теорій вибудовується дослідницька і практична робота в галузі професійної орієнтації.

Перша психологічна теорія професійного вибору з позиції теорії рис і факторів була розроблена в 1909 році Ф. Парсонсом, який сформував наступні положення:

1. Професійний успіх і задоволеність професією обумовлені ступенем відповідності індивідуальних якостей і потреб професії.

2. Кожна людина за своїми індивідуальними якостями та професійно значущими здібностями найбільш оптимально підходить до вибору професії.

3. Професійний вибір є свідомим і раціональним процесом, в якому сам індивід або профконсультант визначає індивідуальне поєднання психологічних і фізіологічних якостей і з усталеними вимогами в різних професіях.

Серед характеристик професійного вибору Ф. Парсонс виділяє перш за все усвідомленість і раціональність, яку він розуміє як компроміс між здібностями, інтересами і цінностями індивіда та можливістю їх реалізації в професії.

Крім того, в руслі теорії рис і факторів відбувається дослідження в галузі професійного вибору, зокрема проаналізовано значний матеріал щодо вивчення професій і факторів її вибору.

Розроблені класифікації професій, проведені дослідження окремих професійних груп з метою створення професіограм; розроблені принципи і схеми проведення професійного відбору.

В 1952 році Дж.Сьюпер в рамках своєї теорії розвитку висунув наступні положення професійного становлення:

1) люди характеризуються певними здібностями, інтересами, властивостями, особистості;

2) на цій основі кожна людина підходить декільком професіям, а одна професія – ряду індивідів;

3) професійний розвиток має ряд послідовних стадій;

4) особливості цього розвитку визначаються соціально-економічним рівнем батьків, властивостями індивіда його професійними можливостями і т.д.

Дж. Сьюпер в своїх роботах описав процес формування професійної «Я-концепції» та професійного шляху, об'єднавши вікову і професійну періодизації.

В рамках соціологічного підходу проводяться дослідження щодо впливу на вибір професії різних індивідуально-психологічних особливостей, статі, віку, особистісного типу, цінностей, інтересів, рівня здібностей, самооцінки і т.д. Дослідження, які проходяться в рамках соціологічного підходу, дозволяють розробляти програми особистісно-професійного становлення, які враховують різну специфіку.

Аналіз зарубіжних підходів до проблеми індивідуально-особистісного і професійного становлення показує, що орієнтир підходів і теорій спрямований на професійне становлення, а особистісне становлення розглядається через призму професійного.

Основними підходами до проблеми індивідуально-особистісного і професійного становлення особистості у вітчизняній психології є особистісний, віковий, діяльнісний і професійно-орієнтований підходи.

В процесі дослідження особистісного і професійного становлення постає питання про співвідношення понять «особистість» і «професія». Аналіз досліджень в галузі професійної діяльності показує, що у вітчизняній практиці існує дві моделі взаємодії особистості і професії. Перша модель передбачає первинне визначення професійно-кваліфікованої моделі посади і підбір під неї працівників (система – професія – особистість). Друга модель передбачає первинне вивчення сильних та слабких сторін особистості людини і вибір нею відповідної професії (система «особистість – професія») [3; 4].

В цілому особистісний, діяльнісний, віковий та професійно-орієнтований підходи в особистісному і професійному становленні особистості відображають наскільки професія відповідає вимогам

людини, наскільки вона намагається реалізувати в ній свою сутність: здібності, мотиви, перспективу професійного росту, зону найближчого професійного розвитку; чи є людина професійно відкритою для професійного навчання.

Аналіз вітчизняної психологічної літератури показав, що поняття особистісне і професійне становлення ще недостатньо сформовані в психологічній науці, але можна припустити, що особистісне і професійне становлення – це розвиток особистості у постійно змінному особистісному і професійному полі, ці два процеси взаємопов'язані і взаємодоповнюють один одного.

Виходячи з того, що становлення є частиною розвитку, його відправною точкою, то тоді професійне становлення – це частина онтогенезу людини з початку формування професійних намірів до закінчення активної професійної діяльності [5].

Висновок. Таким чином особистісне і професійне становлення – це цілісний динамічний процес: від формування професійних намірів до повної особистісної самореалізації у діяльності.

В процесі становлення особистості психолога у вузі одним з найважливіших факторів є провідна діяльність - оволодіння нею, удосконалення способів виконання цієї діяльності, поява з часом індивідуального стилю трудової діяльності - насамкінець сприятиме особистісному і професійному розвитку та самореалізації особистості. Тому важливо розглянути зміст і психологічні особливості професійної діяльності психолога та особливо вимоги, які висуває сучасне суспільство до його професійно-орієнтованих особистісних якостей, що і буде предметом нашого подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. **2. Бодалев А.А.** Вершины в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения // А.А. Бодалев. – М.: Флинта: Наука, 1998 . –165 с. **3. Григорович Л.А.** Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2006 – 112 с. **4. Деркач А.А.** Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач, М.: Изд-во НПО «Модек», 2004. – 750 с. **5. Зеер Э.Ф.** Психология профессионального образования. 2-е изд., переработанное, М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 185 с. **6. Рубинштейн С.Л.** Проблемы общей психологии.: в 2-х т. – М.:Педагогика, 1989, Т.1 – 486 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. – SPb.: Piter, 2001. – 288 s. **2. Bodalev A.A.** Vershiny v razvitii vzroslogo cheloveka: harakteristiki i uslovija dostizhenija // A.A. Bodalev. – M.: Flinta: Nauka, 1998 . –165 s. **3.**

Grigorovich L.A. Vvedenie v professiju «psiholog»: Uchebnoe posobie. – M.: Gardariki, 2006 – 112 s. **4. Derkach A.A.** Akmeologicheskie osnovy razvitija professionala / A.A. Derkach, M.: Izd-vo NPO «Modek», 2004. – 750 s. **5. Zeer Je.F.** Psihologija professional'nogo obrazovanija. 2-e izd., pererabotannoe, M.: Izd-vo MPSI; Voronezh: Izd-vo NPO «MODJeK», 2003. – 185 s. **6. Rubinshtejn C.L.** Problemy obshej psihologii.: v 2-h t. – M.:Pedagogika, 1989, T.1 – 486 s.

O.M. Dubovyk **The theoretical aspects of the study professionally-oriented features of psychologist personal qualities in the professional development process and personal formation.** The article deals with theoretical aspects of the study of professionally-oriented features of psychologist personal qualities in the professional development process and identity formation. Theoretical aspects of professional development and identity formation discussed in detail in the article from the point of view of different approaches: personal activity, age and professionally-oriented approach to understanding the personal and professional individual development, which reflect how the profession meets the requirements of the person, how much he tries to introduce his inventive abilities, motivations, prospects for professional growth, the proximal professional development aspect; whether a person professionally open to professional learning. In personal and professional development of man leading role belongs to the person who is aware of the necessity of self-knowledge, self-awareness, self-development professionally-oriented, individual, personal and subject-activity qualities. As a result, the person becomes aware of his own personal and professional abilities, motives, needs, and on this basis, plans his professional life strategy and determines the direction of professional education that promotes the development, disclosure and realization of personal potential.

Analysis of domestic psychological literature has shown that the notion of personal and professional development is not yet sufficiently formed in psychological science, but it can be assumed that personal and professional development - personal development in a constantly changing personal and professional field. These two processes are interrelated and mutually reinforcing.

Personal and professional development is an integral dynamic development process of professional intentions to full self-realization in the activity. In the process of the personality psychologist formation at the University one of the most important factors is the leading activity - mastering it, improvement of methods of performing this activity, the emergence over time of individual style-employment - in the end will contribute to personal and professional development and self-realization.

The article presents a detailed analysis such psychological categories as "personality", "development" and "becoming" that allows us to address the individual personal development problem and development in the science of

psychology, and will provide an opportunity to identify the features of the professionally-oriented personal qualities of future psychologist special education institutions.

Key words: personal development, personal development and professional development, professional and personal qualities.

Отримано 20.02.2015 р.

УДК 376.056.36:37.091.31.059.1

Р.В. Дутковська
kalatina@mail.ru

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ, ЯКІ ПІДЛЯГАЮТЬ ІНДИВІДУАЛЬНОМУ НАВЧАННЮ

Dutkovska R. Psychological characteristic of children with complex disabilities, subjected to individual training / R. Dutkovska // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 97–107

Дутковська Р.В. Психологічні особливості дітей з комплексними порушеннями, які підлягають індивідуальному навчанню. У статті описуються психологічні особливості дітей з комплексними порушеннями, які підлягають індивідуальному навчанню. Окреслено специфіку проблем цієї категорії дітей, які унеможливають їх навчання поряд з іншими учнями. На підставі аналізу психологічних особливостей дітей з комплексними порушеннями з'ясовано, що ця категорія дітей може мати цілий спектр порушень у розвитку. Показано, що у таких дітей комбінуються порушення різних сфер: інтелектуальної, рухової, сенсорної, мовленнєвої. Встановлено, що у більшості дітей з комплексними порушеннями може проявлятися неадекватність емоцій та поведінкові розлади, що є ще одним аргументом для організації індивідуальної форми навчання для них. З'ясовано, що найбільш поширеною категорією дітей з комплексними вадами, які підлягають індивідуальному навчанню, є діти, в яких поєднується розумова відсталість з дитячим церебральним паралічем. Виявлено, що у дітей з комплексними вадами спостерігається значно глибші розлади

пізнавальної діяльності, ніж у дітей з певним типом порушень, що свідчить про потребу інтенсивної корекційної роботи. Розкрито актуальність організації індивідуального навчання для дітей з комплексними порушеннями.

Ключові слова: індивідуальне навчання, комплексні порушення, дитячий церебральний параліч, розумова відсталість, порушення поведінки та емоційно-вольової сфери.

Дутковская Р. В. Психологические особенности детей с комплексными нарушениями, которые подлежат индивидуальному обучению. В статье описываются психологические особенности детей с комплексными нарушениями, которые подлежат индивидуальному обучению. Определено специфику проблем этой категории детей, которые делают невозможным их обучение наряду с другими учениками. На основании анализа психологических особенностей детей с комплексными нарушениями выяснено, что эта категория детей может иметь целый спектр нарушений в развитии. Показано, что у таких детей комбинируются нарушения различных сфер: интеллектуальной, двигательной, сенсорной, речевой. Установлено, что у большинства детей с комплексными нарушениями может проявляться неадекватность эмоций и поведенческие расстройства, что является еще одним аргументом для организации индивидуальной формы обучения для них. Выяснено, что наиболее распространенной категорией детей с комплексными нарушениями, которые подлежат индивидуальному обучению – это дети, у которых сочетается умственная отсталость с детским церебральным параличом. Выявлено, что у детей с комплексными нарушениями наблюдается значительно более глубокие расстройства познавательной деятельности, чем у детей с определенным типом нарушений, что свидетельствует о необходимости интенсивной коррекционной работы. Раскрыто актуальность организации индивидуального обучения детей с комплексными нарушениями.

Ключевые слова: индивидуальное обучение, комплексные нарушения, детский церебральный паралич, умственная отсталость, нарушения поведения и эмоционально-волевой сферы.

Однією з форм сучасних освітньо-корекційних послуг для учнів з психофізичними порушеннями є індивідуальне навчання. Воно рекомендується тим дітям, які через певні суттєві проблеми здоров'я або розвитку не можуть відвідувати навчальний заклад разом з однолітками. Досить часто ця форма навчання пропонується дітям з комплексними порушеннями психофізичного розвитку, серед яких найбільш поширеною є категорія дітей, в структурі порушення яких розумова

відсталість поєднується з дитячим церебральним паралічем. Дослідження психологічних особливостей таких дітей є досить актуальним для теорії сучасної корекційної педагогіки, оскільки є основою для розробки системи корекційно-педагогічного супроводу. Проте у вітчизняній корекційній педагогіці проблема індивідуального навчання системно не досліджувалась і потребує ретельного теоретико-концептуального та прикладного наповнення. Аналіз наукової літератури свідчить, що окремі аспекти проблеми вивчались такими вченими, як: Л.Бадалян, Н.Гросс, Л.Журба, В.Козьявкін, Е.Клочкова, І.Левченко, Е.Мастюкова, М.Мамайчук, О.Приходько, К.Семенова, М.Смуглина, О.Тимоніна, Н.Фінні, Д.Футер, Л.Шипіцина, А.Шевцов [1; 2; 3; 4; 5; 8; 9; 10; 11; 12]. З огляду на значущість проблеми психолого-педагогічного супроводу учнів, що перебувають на індивідуальній формі навчання, одним із завдань нашого дослідження обрана розробка змістового та методичного забезпечення індивідуального навчання дітей з психофізичними порушеннями.

Метою статті є обґрунтування потреби індивідуального навчання для дітей з дитячим церебральним паралічем та порушеннями інтелектуального розвитку на підставі аналізу їх психологічних особливостей та демонстрування труднощів, які унеможливають їх навчання разом з іншими дітьми.

Л.Бадалян та Е.Клочкова наводять статистику, у якій дітей з комплексною вадою, де розумова відсталість поєднується з дитячим церебральним паралічем, налічується близько 50% від загальної кількості тих, у кого виявлено дитячий церебральний параліч [1; 3].

Описуючи форми дитячого церебрального паралічу, науковці визначили можливість виникнення порушень пізнавальної діяльності при кожній з них. Найчастіше зустрічається така класифікація:

Подвійна геміплегія – тетрапарез, при якому ураження верхніх і нижніх кінцівок за ступенем може бути однаково складним, або з переважанням ураження рук. При подвійній геміплегії головний мозок уражений так, що страждає інтелект (олігофренія) та мовлення (псевдобульбарна дизартрія, затримка розвитку мовлення). Подвійна геміплегія є найважчим порушенням дитячого церебрального паралічу.

Спастична диплегія – тетрапарез, при якому частіше страждають нижні кінцівки, ніж верхні. Спастична дисплегія часто супроводжується різними формами дизартрії, олігофренією чи затримкою психічного розвитку.

Гіперкінетична форма – порушення, при якому в дитини проявляються неконтрольовані рухи (гіперкінези). У дітей з гіперкінетичною формою церебрального паралічу рідко зустрічаються випадки інтелектуальних порушень. Тому здебільшого такі діти навчаються в масових закладах.

Атонічно-астатична форма виникає внаслідок грубого порушення лобних доль головного мозку. Ця форма дитячого церебрального паралічу у більшості випадків супроводжується розумовою відсталістю у вигляді лобного синдрому, або затримкою психічного розвитку.

Геміпаретична форма проявляється у вигляді парезів однієї сторони тіла, при якій найбільше страждають руки. При геміпаретичній формі часто спостерігається розумова відсталість, затримка психічного розвитку, мовленнєві порушення (Л.Бадалян, Н.Гросс, Л.Журба, В.Казявкін, Е.Клочкова, І.Левченко, Е.Мастюкова, М.Мамайчук, О.Приходько, К.Семенова, М.Смусліна, О.Тимоніна, Н.Фінні, Д.Футера, Л.Шипіцина та ін.) [1; 2; 3; 4; 5; 8; 9; 10; 11; 12].

Отже, усі форми дитячого церебрального паралічу, крім гіперкінетичної, у низці випадків поєднуються з розумовою відсталістю. У цієї категорії дітей ушкоджуються вищі форми пізнавальної діяльності, що найбільше позначається на абстрактному мисленні та гностичних функціях. Такі діти потребують особливого підходу, в якому би враховувались їх психологічні особливості та створювались спеціальні комфортні умови, які можна забезпечити лише при правильному виборі форми навчання.

Якщо у дитини з церебральним паралічем повністю порушена рухова активність, внаслідок чого вона не може пересуватись, то безальтернативно основною формою навчання є індивідуальна. Якщо ж дитина частково себе обслуговує та може пересуватись з допомогою інших людей, то при нормальному інтелекті таким дітям можуть рекомендувати інклюзію при наявності усіх необхідних умов у школі та з супроводом асистента вчителя, або спеціальну школу для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. При розумовій відсталості такі діти не можуть навчатись на груповій формі навчання допоміжної школи у зв'язку з тим, що у «Положенні про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» чітко вказується на те, що діти із різними відхиленнями у психічному розвитку, пов'язаними з порушенням моторики не можуть навчатись в таких закладах [7]. В «Положенні про навчально-реабілітаційний центр» зазначається, що для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, тяжкими мовленнєвими порушеннями можуть створюватись спеціальні центри реабілітації. Виходячи з реалій життя, доводиться констатувати, що таких закладів в Україні небагато, тому для навчання цієї категорії дітей у більшості випадків слід організувати проживання у навчальному закладі, на що батьки не завжди погодяться. Також в Положенні сказано, що діти з тяжкими порушеннями у розвитку, можуть лише навчатись у таких закладах без проживання в них [6].

Отже, індивідуальна форма навчання є найоптимальнішим варіантом для учнів, у яких розумова відсталість поєднується з дитячим церебральним паралічем. Працюючи з такими дітьми в умовах індивідуального навчання, вчителі та інші спеціалісти мають враховувати психологічні особливості їх розвитку та дотримуватись охоронно-педагогічного режиму в процесі навчання.

Психічні порушення в наведеної вище категорії дітей зумовлюються раннім органічним ураженням головного мозку. Особливості інтелектуального порушення залежать від ступеня ураження головного мозку та терміну дії патогенного фактору (Л.Бадалян, Л.Журба, О.Тимоніна та ін.) [1]. Орієнтуючись на важкість проявів інтелектуальної неповноцінності у дітей з церебральним паралічем, виокремлюють:

Нерівномірно затриманий інтелектуальний розвиток з функціонально-динамічними розладами інтелектуальної діяльності, або гранична форма розумової відсталості. У цієї категорії дітей досить збіднені поняття про оточуючий світ. Такі діти відчувають труднощі при здійсненні будь-яких мисленневих операцій. Найскладнішою для них є здатність узагальнювати, робити висновки, знаходити схоже та відмінне, здійснювати логічні операції у завданнях математичного характеру (Е.Мастюкова, К.Семенова, М.Смугіна) [8]. У них також констатуються деякі ознаки незрілості емоційно-вольової сфери (Е.Мастюкова, К.Семенова, М.Смугіна) [8]. При організації корекційної допомоги та індивідуального підходу така дитина може засвоїти програму масової школи, проте через її психологічні особливості реалізувати цей процес в умовах групової форми навчання досить складно, навіть якщо у дитини не складна форма дитячого церебрального паралічу.

Атипова форма олігофренії. Поведінка багатьох дітей з цією формою олігофренії свідчить про пошкодження передніх відділів мозку, а саме його лобних доль. Такі діти дуже нагадують дітей з лобним синдромом. Крім порушень пізнавальної діяльності у цих дітей проявляються серйозні порушення особистості в цілому. Найпоширенішими рисами у таких учнів є пасивність, порушення цілеспрямованості та уваги (Е.Мастюкова, К.Семенова, М.Смугіна) [8]. Атипова форма олігофренії найчастіше зустрічається серед інших та характеризується нерівномірністю структури порушення (Л.Бадалян, Л.Журба, О.Тимоніна) [1]. Аналізуючи психологічні особливості дітей з атиповою формою олігофренії, слід сказати, що така категорія дітей однозначно потребує індивідуалізації навчання, в системі організації якого б урахувались можливості інтелектуальної, емоційно-вольової та опорно-рухової сфер.

Стійкий інтелектуальний недорозвиток по типу органічної деменції. Це порушення виникає внаслідок стійкого порушення деяких кіркових функцій і у своїх проявах нагадує парціальну деменцію. Розвиток інтелектуальних здібностей таких дітей є досить нерівномірним. При стійкому інтелектуальному недорозвитку по типу

органічної деменції ведучими є рухові, сенсорні та мовленнєві порушення (Е.Мастюкова, К.Семенова, М.Смугіна) [8]. Така категорія дітей безумовно потребує постійної допомоги та опіки з боку педагога, що найефективніше може бути організовано в процесі індивідуалізації навчання.

Порушення пізнавальної діяльності внаслідок розумової відсталості при церебральному паралічі посилюється дією багатьох інших факторів, які пов'язані з розладами як рухових, сенсорних, когнітивних функцій так і психіки в цілому, що засвідчує необхідність навчання таких дітей на індивідуальній формі (Л.Бадалян, Р.Бабенкова, Н.Гросс, Л.Журба, М.Іполітова, В.Казявкін, Е.Клочкова, І.Левченко, Е.Мастюкова, М.Мамайчук, О.Приходько, К.Семенова, М.Смугліна, О.Тимоніна, Н.Фінні, Д.Футера, Л.Шипіцина та ін.) [1; 2; 3; 4; 5; 8; 9; 10; 11; 12]. Розглянемо ці фактори детальніше.

Провідний вплив на розвиток дитини мають рухові порушення, які виникають при народженні. Рухові порушення проявляються в недорозвитку моторних функцій. Якщо вчасно задіяти дитину в комплекс спеціальних корекційних заходів, то негативний вплив на нервово-психічні функції буде значно меншим. Рухова активність відіграє у житті людини надзвичайно важливу роль, через неї дитина повноцінно пізнає світ (Л.Бадалян, Л.Журба, М.Іполітова, Е.Мастюкова, К.Семенова, М.Смугіна, О.Тимоніна, Н.Фінні, А.Шевцов, Л.Шипіцина та ін.) [1; 8; 9; 11; 12]. Вченими була висунута теорія кільцевої залежності формування сприймання та діяльності. В цій теорії стверджується те, що завдяки рухам певних видів практичної діяльності у дитини формується сприймання того, що вона досліджує. Згодом на підставі вже сприйнятого в дитини з'являється можливість для засвоєння більш складних видів діяльності, які, зі свого боку, дозволяють сприймати новий матеріал. Цей процес відбувається величезну кількість разів та впливає на узагальнюючу функцію мозку (А.Запорожець, М.Кольцова, Е.Мастюкова, К.Семенова, М.Смугіна) [8]. Оскільки у дітей з церебральним паралічем рухова активність порушена, то як наслідок, сприймання навколишнього світу та узагальнення всіх процесів, які у ньому відбуваються є досить бідним. Кільцева залежність формування сприймання та діяльності постійно переривається через рухові порушення, при цьому зникає системний зв'язок між діяльністю та сприйманням, що, зі свого боку, впливає на повноцінний розвиток.

У дитини з церебральним паралічем також може порушуватись робота сенсорних систем. Порушення рухової активності з раннього вікового періоду дитини може впливати на різні види сенсорного сприймання: зорове, слухове, тактильне та кінестетичне. Порушення моторного апарату очей та статико-кінетичних рефлексів призводить до зменшення поля зору, порушення зосередження погляду на предметі, що безпосередньо негативно впливає на просторове зорове сприймання та відображення у свідомості дитини навколишньої дійсності (Л.Бадалян, Р.Бабенкова, Л.Журба, М.Іполітова, В.Козявкін, Е.Клочкова,

Е.Мастюкова, К.Семенова, М.Смугіна, О.Тимоніна, Н.Фінні, Л.Шипіцина) [1; 3; 4; 8; 9; 12].

Дітям з порушенням просторового аналізу і синтезу дуже складно засвоїти навички самообслуговування, визначати лівий та правий бік, верх чи низ. Для цих дітей проблемними є математичні завдання, їм важко засвоїти навички письма, малювання тощо.

У такої категорії дітей можуть виникати значні труднощі через ушкодження тактильної чутливості. Порушення тактильного сприймання призводить до бідності уявлень про властивості предметів. Учні з таким ушкодженням потрібна індивідуальна корекційна робота з формування навичок письма.

Недоліки слухового сприймання можуть виникати внаслідок ушкодження слухового аналізатора через порушення моторних функцій. Найчастіше такий феномен спостерігається при наявності гіперкінезів. Внаслідок порушень слуху дитина погано розмовляє. У шкільному віці така категорія дітей потребує особливої уваги педагога при засвоєнні навичок читання та письма. Спостерігаються також порушення фонематичного слуху (Л.Бадалян, Р.Бабенкова, Л.Журба, М.Іполітова, В.Козьявкін, Е.Клочкова, Е.Мастюкова, К.Семенова, М.Смугіна, О.Тимоніна, Н.Фінні, Л.Шипіцина) [1; 3; 4; 8; 9; 12].

Отже, внаслідок ушкодження рухової активності у дитини з розумовою відсталістю та церебральним паралічем спостерігається значно глибше порушення пізнавальної діяльності, ніж у дитини з неускладненою розумовою відсталістю, що свідчить про необхідність інтенсивної корекційної роботи, яка повноцінно може реалізуватись на індивідуальному навчанні. У більшості дітей з розумовою відсталістю та дитячим церебральним паралічем може проявлятися неадекватність емоцій та поведінкові розлади, що є ще одним аргументом для організації індивідуальної форми навчання для них.

Неадекватність емоцій найчастіше пов'язана із нерозумінням ситуації, в якій перебуває дитина. Досить часто неосяжними є складні емоції, що є результатом недорозвитку абстрактного мислення. Таким дітям важко розрізнити емоції та проявляти їх. Емоційна незрілість проявляється вже у ранньому дитинстві. У роботі з цією категорією дітей, щоб досягти успіху, слід постійно створювати позитивне емоційне тло (Л.Бадалян, Л.Журба, Е.Мастюкова, К.Семенова, М.Смугіна, О.Тимоніна, Л.Шипіцина та ін.) [1; 8; 12].

Порушення емоційного стану та поведінки дуже часто може виникати внаслідок астено-органічного синдрому, який притаманний дітям з дитячим церебральним паралічем та проявляється в фізичному та психічному виснаженні дитини. Такі діти досить часто погано себе почувають, у них проявляється нудота, блювання, головокружіння, порушення сну, приступи ларингоспазму та загальна слабкість. Порушення емоційно-вольової сфери при астено-органічному синдромі найчастіше проявляються наявністю різноманітних страхів. Через прояви страхів дитині важко адаптуватись до зміни обставин та нового

оточення (Р.Бабенкова, М.Іполітова, Е.Мастюкова, К.Семенова, М.Смугіна, Л.Шипіцина) [8; 12]. Інколи страхи можуть мати невротичний характер. Невротичні страхи проявляються в наявності нав'язливих станів, приступів паніки тощо. У таких дітей може спостерігатись і патологія потягів. Найчастіше у дітей з дитячим церебральним паралічем проявляються неврозоподібні страхи, що призводить до серйозних змін соматичної сфери. Така категорія дітей потребує не лише корекційної роботи, а й досить часто медикаментозного лікування під наглядом лікаря-невролога та лікаря-психіатра. Навчання на груповій формі поряд з іншими дітьми може зашкодити здоров'ю такої дитини, тому найоптимальнішою є індивідуальна форма (Л.Бадалян, Л.Журба, Е.Мастюкова, К.Семенова, М.Смугіна О.Тимоніна та ін.) [1; 8].

У таких дітей також спостерігається високий рівень тривожності, який виникає внаслідок церебро-органічної недостатності, довгого перебування в лікувальному закладі. Ще однією характерною ознакою є порушення інтелектуального контролю над поведінкою, що проявляється в емоційно-вольовій нестійкості (Л.Бадалян, Р.Бабенкова, Л.Журба, М.Іполітова, Е.Мастюкова, К.Семенова, М.Смугіна, О.Тимоніна, Л.Шипіцина та ін.) [1; 8; 12].

Залежно від терміну дії на головний мозок патогенних чинників, особливостей компенсаторних механізмів, наявності корекційної роботи, умов виховання у дитини формується певний спектр психопатологічних симптомів, які по різному можуть комбінуватися між собою. Умовно можна виокремити такі клінічні групи:

Відносно легкі психічні розлади неспсихотичного характеру.

Достатньо виражені психічні розлади неспсихотичного рівня.

Важкі психічні розлади психотичного рівня.

Інтелектуально-мнестичні розлади (В.Козьявкін) [4, с. 30].

Оскільки такий поділ є умовним, психічні розлади можуть по-різному поєднуватись між собою, тому у дітей з дитячим церебральним паралічем можуть виникати легкі, виражені та важкі розлади психотичного та неспсихотичного характеру.

Відносно легкі психічні розлади можуть проявлятися у цереброастенічному, неврозоподібному та вторинному невротичному синдромі. Цереброастенічний синдром здебільшого характеризується високою виснаженістю нервової системи, зниженням працездатності, підвищеною роздратованістю, лабільністю емоційно-вольової сфери. Головною особливістю неврозоподібного синдрому є наявність страхів, які провокують часті прояви істеричних реакцій. Вторинні невротичні синдроми зазвичай не притаманні категорії дітей, яку ми описуємо, оскільки виникають внаслідок усвідомлення власної неповноцінності з допомогою критичності мислення, аналізу власних можливостей, порівняння з іншими людьми, що не властиво розумово відсталим дітям (Л.Бадалян, Л.Журба, В.Козьявкін, О.Тимоніна) [1; 4].

Достатньо виражені психічні розлади непсихотичного рівня можуть проявлятися у синдромі невропатії, синдромі раннього дитячого аутизму та псевдоаутистичних проявах, гіпердинамічному синдромі, психопатоподібному синдромі, органічній психопатії, різних варіантах патологічного формування особистості. Синдром невропатії (вроджена дитяча знервованість) зазвичай діагностується у дітей раннього віку. Основними його характеристиками є підвищення збудливості, порушення сну, апетиту, підвищена тривожність, загальна виснажливність. Цей синдром у процесі дорослішання дитини може згасати, або ж навпаки перерости у психопатоподібні стани, гіпердинамічний синдром. Особливості гіпердинамічного синдрому у дітей з дитячим церебральним паралічем полягають у проявах імпульсивної поведінки, в надмірному порушенні концентрації уваги, схильності до руйнівних дій та афективних спалахів. Патологічне формування особистості, органічній психопатії та психопатоподібні синдроми найчастіше виникають внаслідок впливу зовнішніх негативних чинників. Такі порушення зазвичай є досить стійкими та можуть проявлятися в афективно-збудливому, гальмівному, істероїдному та нестійкому варіантах розвитку дитини. Усі названі типи розвитку дитини призводять до формування патологічних рис особистості. Синдром раннього дитячого аутизму проявляється у відсутності потреби у спілкуванні, замкнутості, наявності стереотипних рухів та стереотипної поведінки, неможливості адаптуватись до нових обставин. В період дорослішання при відсутності системи корекційної роботи ранній дитячий аутизм може перерости в аутичну (шизоїдну) психопатію. Синдром раннього дитячого аутизму у дітей з дитячим церебральним паралічем та розумовою відсталістю зустрічається дуже рідко, проте аутичні прояви можна помітити набагато частіше (Л.Бадалян, Л.Журба, В.Козьявкін, О.Тимоніна та ін.) [1; 4].

Головною ознакою тяжких психічних розладів психотичного типу є короткочасні розлади (помутніння) свідомості, що може призвести до виникнення істеричного, депресивного, маніакального, гебефренічного синдрому (В.Козьявкін) [4]. У «Положенні про навчально-реабілітаційний центр» зазначається, що діти з тяжкими порушеннями поведінки, психопатіями та психопатоподібними станами різного характеру, що властиво дітям, яких ми описуємо, не можуть навчатись в цьому типі закладів [6].

Отже, аналізуючи психологічні особливості дітей з дитячим церебральним паралічем та розумовою відсталістю, слід зробити висновок про те, що ця категорія дітей може мати цілий спектр порушень у розвитку. Зазвичай у таких дітей комбінуються не лише порушення інтелектуальних та рухових функцій, а й сенсорних, мовленнєвих, емоційно-вольової сфери та поведінки. Більшість дітей мають складні комплексні порушення, при яких групова форма навчання є недоступною. Найефективнішою в цьому випадку є індивідуальна

форма навчання, під час якої можна забезпечити догляд за дитиною та повноцінно застосувати індивідуальний підхід до особливостей її особистості, при цьому проводити навчання за спеціальним індивідуальним планом, адаптованим до можливостей конкретного учня і складеним на основі програм для розумово відсталих дітей та дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.

Список використаних джерел

1.Бадалян Л. О Детские церебральные параличи : учебное пособие / Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, О. В. Тимонина. – К. : Здоров'я, 1988. – 323 с.; **2.Гросс Н. А.** Физическая реабилитация детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата / Н. А. Гросс. – М. : Советский спорт, 2000. – 224 с.; **3.Клочкова Е. В.** Церебральный паралич / Е. В. Клочкова. – СПб., 2002. – 13 с.; **4.Козьявкин В. И.** Детские церебральные параличи : медико-психологические проблемы / В. И. Козьявкин, Л. Ф. Шестопалова, В.С.Подкорытов. – Львів : Українські технології, 1999. – 144 с. ; **5.Левченко И. Ю.** Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.; **6.Положення** про навчально-реабілітаційний Центр [Електронний ресурс] // Режим доступу : zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0034-98.; **7.Положення** про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку [Електронний ресурс] // Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93.; **8.Семёнова К. А.** Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей / К. А. Семёнова, Е. М. Мастюкова, М. Я. Смуглин. – М. : Медицина, 1972. – 328 с. 8.; **9.Финни Н. Р.** Ребенок с церебральным параличом / Н. Р. Финни. – М., 2005. – 257 с.; **10.Футер Д. С.** Заболевания нервной системы у детей / Д.С. Футер. – М., 1976. – 122 с.; **11.Шевцов А. Г.** Освітні основи реабілітології : [монографія] / Шевцов А. Г. – К. : МП Леся, 2009. – 484 с.; **12.Шипицына Л. М.** Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : Учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1.Badalyan L. O. Detskiye cerebralniye paralichi : uchebnoe posobie / L. O. Badalyan, L.T. Zhurba, O. V. Timonina. – K. : Zdorov'ya, 1988. – 323 s.; **2.Gross N.A.** Fizicheskaya rehabilitaciya detey s narusheniem funkciy oporno-dvigatel'nogo apparata / N. A. Gross. – M. : Sovetskiy sport, 2000. – 224 s.; **3.Klochkova E. V.** Cerebralniy paralich / E. V. Klochkova. – SPb, 2002. – 13 s.; **4.Kozyavkin V. I.** Detskiye cerebralniye paralichi : mediko-

psihologicheskie problemy / V. I. Kozyavkin, L. F. Shestopalova, V. S. Podkoritov. – Lviv : Ukrayinski tehnologiyi, 1999. – 144 s.;

5.**Levchenko I. Y.** Tehnologiya obucheniya i vospitaniya detey s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata: Ucheb. posobiye dlya studentov / I. Y. Levchenko, O. G. Prihodko – M. : Izdatelskiy centr «Akademiya», 2001. – 192 s.;

6.**Polozhenya** pro navchalno-reabilitaciyniy Centr [Elektroniy resurs] rezhyim dostupu : zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0034-98.;

7.**Polozhenya** pro spetsialnu shkolu-internat Ukrayiny dla ditey z vadamy fizychnogo abo rozumovogo rozvytku [Elektroniy resurs] rezhyim dostupy : zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93.;

8.**Semonova K. A.** Klinika i reabilitacionnaya terapiya detskih cerebralnyh paralichey / K. A. Semonova, E. M. Mast'yukova, M. Y. Smuglin. – M. : Medicyna, 1972. – 328 s.;

9.**Finni N. R.** Rebyonok s cerebralnim paralichom / N. R. Finni. – M., 2005. – 257 c.;

10.**Futer D. S.** Zabolevaniya nervnoy sistemi u detey / D. S. Futer. – M., 1976. – 122 s.;

11.**Shevcov A. G.** Osvitni osnovy reabilitologiyi : [monografiya] / Shevcov A. G. – K. : MP Leya, 2009. – 484 c.;

12.**Shipicyna L. M.** Psihologiya detey s narusheniyami funkciy oporno-dvigatel'nogo apparata : Ucheb. posobiye dlya studentov / L. M. Shipicyna, I. I. Mamaychuk. – M. : Gumanit. izd. centr VLADOS, 2004. – 368 s.

Dutkovska R. Psychological Characteristic of Children with Complex Disabilities, Subjected to Individual Training. The article describes the psychological characteristics of children with complex disabilities, subjected to individual training. It outlines the specific problems of these children that prevent their study along with other students. On the basis of psychological characteristics of children with complex disorders it is found that this category of children can have a range of disorders in development. It is shown that these children combine infringement different areas: intellectual, motor, sensory, speech. It is established that most children with complex disorders can manifest inadequacy of emotions and behavioral disorders, which is another argument for individual forms of training for them. It is found that the most common category of children with multiple disabilities, subjected to individual learning, are those, who have both mental retardation with cerebral palsy. The author concludes that children with complex disabilities have much deeper cognitive activity disorders than children with a certain type of violations, indicating the need for intensive remedial work. The author also reveals the relevance of individual training for children with complex disabilities.

Key words: individual learning, complex disorders, cerebral palsy, mental retardation, behavioral problems, emotional and volitional sphere problems.

Отримано 18.02.2015 р.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗНАКІВ ТА СИМВОЛІВ В НАВЧАННІ ДІТЕЙ З РІЗНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Kamenschuk T.D. Characteristics of signs and symbols usage in teaching children with various psychophysical development/ T.D.Kamenschuk // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 108–120

Т.Д.Каменщук. Особливості використання знаків та символів в навчанні дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку. Актуальним на сьогодні в Україні є пошук шляхів щодо підвищення ефективності корекційного навчання та виховання дітей з різними порушеннями в психофізичному розвитку, особливої уваги потребують діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Адже, у Законі України «Про загальну середню освіту», в Державній національній програмі «Освіта. Україна ХХІ століття» відзначається необхідність удосконалення системи освіти дітей з відхиленнями в розвитку, забезпечення їхньої повноцінної життєдіяльності й створення умов для максимальної соціальної адаптації в суспільстві.

Так, з метою забезпечення всебічного розвитку особистості дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, в міру їх індивідуальних можливостей, а також сприяння їх соціалізації через підготовку дітей до щоденного життя в соціумі, розвитку їх вмінь самостійно дбати про себе, розглядається питання пошуку шляхів підвищення ефективності їх навчання.

В навчанні дітей з різними порушеннями в розвитку особливу роль відіграють знаки та символи, оскільки використання знаково-символічних засобів дозволяє у стислому вигляді передавати значний обсяг інформації, а вміння оперувати ними в навчальному процесі сприяє розумовому розвитку дитини.

В статті визначено особливості використання знаково-символічних засобів у різних навчальних методиках, які розраховані на дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку, та представлено результати дослідження засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, що дає підстави для

створення корекційно-навчальної програми формування просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю і відповідного покращення їх життєдіяльності та успішної соціалізації.

В системі корекційного навчання дітей даної категорії можна використовувати всі знаки та символи, які зустрічаються в навчальних методиках та навколишньому оточенні, однак їх вивчення має бути диференційованим з урахуванням актуального рівня розвитку та особливостей засвоєння просторових знаково-символічних засобів не лише групи дітей, а й індивідуально кожної дитини та застосовуватися при вивченні всіх предметів

Ключові слова: знаки та символи, знаково-символічні засоби, просторова знаково-символічна система знань, жест, предметні картинки, піктограми, друдли, діти з різними порушеннями в розвитку.

Т.Д. Каменщук **Особенности использования знаков и символов в обучении детей с различными нарушениями психофизического развития.** Актуальним на сьогодні в Україні являється пошук шляхів по підвищенню ефективності корекційного навчання і виховання дітей з різними порушеннями в психофізическому розвитку, особого уваги потребують діти з умереною і тяжкою умовною відсталістю. В Законі України «Об общем среднем образовании», в Государственной национальной программе «Образование. Украина XXI века» отмечается необходимость совершенствования системы образования детей с отклонениями в развитии, обеспечение их полноценной жизнедеятельности и создание условий для максимальной социальной адаптации в обществе.

Так, с целью обеспечения всестороннего развития личности детей с умереною и тяжелой умовною відсталістю, по мере их индивидуальных возможностей, а также содействие их социализации через подготовку детей к повседневной жизни в социуме, развития их умений самостоятельно заботиться о себе, рассматривается вопрос поиска путей повышения эффективности их обучения.

В обучении детей с различными нарушениями в развитии особую роль имеют знаки и символы, так как использование знаково-символических средств позволяет в сжатом виде передавать значительный объем информации, а умение оперировать ими в учебном процессе способствует умовному розвитку ребенка.

В статье определены особенности использования знаково-символических средств в различных учебных методиках, которые рассчитаны на детей с различными нарушениями психофизического развития, и представлены результаты исследования усвоения

пространственной знаково-символической системы знаний детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, что дает основания для создания коррекционно учебной программы формирования пространственной знаково-символической системы знаний детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и соответствующего улучшения их жизнедеятельности и успешной социализации.

В системе коррекционного обучения детей данной категории можно использовать все знаки и символы, которые встречаются в учебных методиках и окружающей обстановке, однако их изучение должно быть дифференцированным с учетом актуального уровня развития и особенностей усвоения пространственных знаково-символических средств не только группы детей, но и индивидуально каждого ребенка и применяться при изучении всех предметов

Ключевые слова: знаки и символы, знаково-символические средства, пространственная знаково-символическая система знаний, жест, предметные картинки, пиктограммы, друдлы, дети с различными нарушениями в развитии.

Актуальним на сьогодні в Україні є пошук шляхів щодо підвищення ефективності корекційного навчання та виховання дітей з різними порушеннями в психофізичному розвитку, особливої уваги потребують діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Адже у Законі України «Про загальну середню освіту», в Державній національній програмі «Освіта. Україна ХХІ століття» відзначається необхідність удосконалення системи освіти дітей з відхиленнями в розвитку, забезпечення їхньої повноцінної життєдіяльності й створення умов для максимальної соціальної адаптації в суспільстві.

В навчанні дітей з різними порушеннями в розвитку особливу роль відіграють знаки та символи, оскільки використання знаково-символічних засобів дозволяє у стислому вигляді передавати значний обсяг інформації, а вміння оперувати ними в навчальному процесі сприяє розумовому розвитку дитини.

Проблемами навчання та виховання розумово відсталих дітей в Україні займалися І.Д. Бех, В.І. Бондарь, Л.С. Вавіна, А.Н. Висоцька, О.В. Гаврилов, Ю.В. Галицька, О.В. Гармаш, В.В. Золотоверх, А.А. Колупаєва, М.П. Матвеева, Н.Д. Мацько, С.П. Миронова, А.В. Нейман, С.Л. Рубінштейн, Т.В. Сак, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та інші. В Білорусії питаннями навчання дітей з тяжкими порушеннями в розвитку займаються такі науковці, як Т.В. Лісовська, Т.Л. Лещинська, Ю.Н. Кислякова, І.Г. Новомир та ін.. При цьому дослідження щодо навчання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю за допомогою просторових знаково-символічних засобів є не достатніми. В цьому напрямку проводились дослідження таких науковців, як

О.В. Гаврилов, Р.І. Кравченко, В.М. Синьов, О.П. Хохліна [1,1]. Особливості формування просторової знаково-символічної системи знань та використання знаків та символів у навчанні дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю нашими вітчизняними науковцями вивчалися поверхнево і в більшій мірі саме з метою розвитку комунікативних здібностей, в меншій мірі – в навчальних цілях. Це і обумовило актуальність даного дослідження.

Метою статті є визначення особливостей використання знаково-символічних засобів у навчальних методик, які розраховані на дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку, та представлення результатів дослідження засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю із подальшим застосуванням у навчанні дітей даної категорії.

Аналіз навчальних методик, в основу яких покладено знаки та символи, виявив їхню різну спрямованість, а саме: на розвиток комунікативних можливостей, організацію взаємодії та передачі соціального досвіду, формування знань про навколишню дійсність [1]; на формування читання та рахунку дітей [1]; на розвиток асоціативного мислення [1].

В психолого-педагогічних джерелах зустрічаються переважно різні жестово-мімічні [1,1,1,1,1] та графічні знаки та символи (фотографії, дитячі кольорові картинки, чорно – білі ідеограми) [1,1], які і стали базисом для формування навчальних методик різними авторами.

Практика навчання за допомогою знаків та символів, яка є загальноприйнятою на міжнародному рівні, найбільш розроблена закордоном (в Німеччині, США) і застосовується у навчанні дітей з різними складними порушеннями у розвитку. Фотографії, піктограми, жести використовуються в різних видах педагогічної та терапевтичної допомоги дітям з порушеннями мовлення або дітям з відсутнім мовленням, як засоби невербальної комунікації в Німеччині (так звана підтримуюча комунікація). В міжнародному позначенні використовується аббревіатура ААС (Augmentative and Alternative Communication) у значенні додаткова і альтернативна комунікація. При плануванні навчальної роботи враховуються шість етапів розвитку комунікативної поведінки розроблених Х.Севенінгом.

В якості найбільш важливого компоненту в немовленнєвій комунікації вважається жест (виразний рух руки), адже мова жестів допомагає дитині засвоїти основні поняття, переконує її у власній можливості впливати на навколишній світ.

Ряд американських вчених (Кліф Каннінгем, Джон Міллер) також приділяють значну увагу навчанню за допомогою жестів дітей з порушеннями розвитку (дітей з синдромом Дауна) і відмічають, що використання жестів в навчанні прискорюють їх загальний та мовленнєвий розвиток. Відмічається ефективність використання вказівних та природніх

жестів, піктограмно-ідеограмного спілкування з дітьми з тяжкими психічними порушеннями (дитячий церебральний параліч, аутизм та інші).

Навчання за допомогою жестів дозволяє розширити комунікативні можливості дитини, шляхом візуалізації усної інформації, підготувати дитину до усного мовлення. Метод «комунікація з опорою на жести» розроблений Е.Вілкен для не мовленнєвих дітей здатних чути. Комунікацію з опорою на жести включають на етапі достатньо сформованого імпресивного мовлення при обмеженому експресивному (у віці 8-10 місяців).

Природні жестово-мімічні позначення та сповіщальні сигнали складають основу польських методик навчання дітей з тяжкими порушеннями в психофізичному розвитку [1].

Дактилологічні жести, як основні засоби навчання, покладені в основу методики для роботи з дітьми з порушеннями слуху, розроблені українськими науковцями (С.В.Кульбіда, І.І.Черчина, Н.Б.Адамюк, Н.В.Іванюшева, Л.І.Фомічова, О.І.Дмітрієва) [1,1].

З метою розвитку мовленнєвого інтелекту такі науковці, як Л.Акрелло, С.Гудвін, С.Ю.Мещяєкова, М.М.Кольцова, В.М.Бехтерев, У.Г.Пенфілд, Г.Л.Зайцева, в навчанні рекомендують використовувати мову жестів. Натуральні жести та предметні картинки використовуються для інтелектуального та емоційного розвитку дітей раннього віку в Росії. Це методика «Дитячі жести», розроблена О.Петровою, в якій використовуються жести трьох груп (жести-симптоми, жести-регулятори, жести-інформатори).

Комунікація за допомогою жестів відрізняється від мови жестів глухих, оскільки мова їх жестів виконує функцію повідомлення або обміну інформацією. Її застосування передбачає оволодіння синтаксичними та граматичними правилами вживання слів.

Методика навчання читання нечуючих та не мовленнєвих дітей за допомогою жестів [1], передбачає виконання двох завдань: навчити дитину правильно прочитати слово і виховати відношення до читання як джерела знань та засобу спілкування з оточенням шляхом вивчення таких ПЗССЗ як дактильна мова. На початковому етапі (середня тривалість етапу 3 роки) від трьох – чотирьох місяців до 2,5 років дитина повинна вміти показувати дактильні знаки, правильно розрізняти з допомогою таблички 5 - 6 слів – назв, підкладати їх до відповідних предметів чи фотографій, розрізняти букви. На наступному етапі пропонується вивчення таких знаків та символів, як фотографії найближчих людей та таблиці з підписами зображених людей, таблиці – підписи назв предметів, що є в оточенні дитини та які необхідно використовувати в спілкуванні з дитиною в побутових ситуаціях, слова пов'язані з харчування, відпочинком, сном. Набір слів і виразів, який рекомендує Б.Д.Корсунська для навчання дитини, містить своє ім'я, імена членів с ім'ї та людей, з якими дитина часто спілкується; назви іграшок, якими грається дитина,

одягу, їжі; назви предметів, що є в щоденному побуті, та назви дій дитини («йди гратися», «грайся», «йди спати», «спи», «мий руки» і т.д.); назви запитань та слова просторової орієнтації. Корекційна робота проводиться у формі гри.

Предметні картинки, графічні позначення слів, словосполучень, речень складають базис навчальної методики читання та рахунку, яка спрямована на розвиток інтелекту та пам'яті, автором якої є Г. Доман [1].

Прагматичні навички, тобто жести, дозволяють співвідносити мовлення з фізичним та соціальним контекстами. Діти з обмеженими можливостями, зокрема, з розумовою відсталістю, використовують жести, що супроводжують їх усне мовлення.

Послідовниками питання навчання комунікації дітей з тяжкими порушеннями фізичного та (або) психічного розвитку з використанням жестів є білоруські фахівці [1]. Ними розроблено програму «Підтримуюча Комунікація», яка містить 84 жести і розрахована на перший період навчання (один рік) дітей даної категорії. Система складає жести об'єднані в ситуативні блоки соціальної взаємодії, гігієни та догляду, їжі та пиття, одягу і взуття, емоцій та відчуттів, сім'я та люди, гра та заняття, явища природи, дії, трудові операції. Передбачється їх вивчення в три етапи. На першому етапі (передкомунікація) Л.Б.Баряєва, Е.Т.Логінова, Л.В.Лопатіна пропонують навчати дітей сприймати та розуміти виразні рухи і природні жести. На наступному етапі вони пропонують вивчати вказівні жести (вибір об'єкту з оточення), навчання має бути направлене на самого себе (власне тіло), дитину навчають вказівному жесту «Я». На третьому етапі навчають жестам, які направлені на найближче оточення, при цьому основним залишається вказівний жест, але направлений в сторону найближчого оточення. Також рекомендують вивчати жести, які позначають окремі дії, емоційні стани, деякі предмети та явища природи.

В Республіці Білорусь під час навчання комунікації дітей з тяжкими порушеннями в психофізичному розвитку використовують символи, вивчення яких передбачено в шість етапів. На першому етапі відбувається ідентифікація символу, на другому етапі – вибір потрібного символу з двох наявних, на третьому - вибір двох однакових символів серед ряду інших, на четвертому – вибір такого ж символу серед багатьох інших, на п'ятому етапі – складання фрази за допомогою символів та на шостому етапі навчають складанню окремих символічних фраз та вибору потрібної. До системи символів належать фотографії місць, які оточують дитину (символічні зображення предметів, попереджувальні, інформаційні знаки), таким чином створюється основа для переходу до плоского зображення навколишньої дійсності в більш схематичному вигляді. Також рекомендують навчати дитину спільному використанню символу з графічним зображенням слова (друковане), що передбачає поступову зміну предметної картинки словом (метод глобального читання).

Польські фахівці розробили навчальну стратегію, в основу якої було

покладено піктограму, метою якої є формування людини як особистості, незалежно від її біологічного обдарування, пізнання себе і навколишнього середовища, розуміння, поширення репертуару реакцій і поведінки, поглиблення і розвитку нових форм спілкування з людьми і задоволення потреб. Методика праці з учнем з важкими розумовими вадами, автором якої є Марія Пішек, направлена на зростання адаптаційної поведінки дитини, що означає зміну всієї організації її поведінки, а не корегування окремих функцій, та опирається на стадії сенсомоторного розвитку дитини (згідно Й.П.П'ягета). Дана методика передбачає загальну стратегію навчання за допомогою таких знаків та символів, як жест, графічне зображення слів, предметні і сюжетні картинки, схеми [1].

Польські науковці підкреслюють важливість допомоги дитині якомога більше усвідомлювати своє існування через стосунки з іншими людьми, зрозуміти все, що відбувається в оточенні, і рекомендують навчати сповіщальним сигналам з використанням таких знаків і символів, як жест, предметні картинки, графічні зображення слів, речень. Поряд із сповіщальними сигналами дітей навчають контрольним сигналам, які пов'язані з відповіддю дитини на пусковий сигнал.

Предметні картинки складають основну базу альтернативної системи навчання комунікації «PECS» (Л.Фрост та Е.Бонді), що передбачає послідовну систему обміну картинками для не мовленнєвих дітей віком після 5 років. Навчання пропонують здійснювати в шість етапів. На першому етапі здійснюється фізичний обмін предмету на картинку і як просторовий знаково-символічний засіб рекомендують використовувати фотографії предметів, картинки-символи та реальні предмети (наклеєні / заламіновані). Другий етап передбачає навчання просторового знаково-символічного засобу – таблиця/книга (комунікативна таблиця), на яку приліплюють вже знайомі дитині картинки предметів. На третьому етапі дитину навчають вибирати необхідну їй картинку з двох-трьох, причому одна картинка із зображенням улюбленого предмету, на інших – зображенні нейтральні або не улюблені предмети, і в кімнаті має знаходитися улюблена річ. Важливим є те, що картинки на дошці мають розташовуватися не послідовно та змінювати місце розташування, для того щоб дитина постійно освоювала нові напрямки просторової орієнтації. На четвертому етапі навчають структурі речення, які складаються з кількох слів. Дитина має використовувати складати із окремих символів на дошці речення з метою висловлення своїх бажань. На п'ятому етапі навчають складати речення, які складаються з однієї картки з реченням та картка із зображенням предмету. На шостому етапі дитину навчають показувати явище та показувати відповіді та спонтанні коментарі на запитання дорослого.

Отже, основний знак, що лежить в основі комунікативної системи

«PECS» - це предметні картинки, вивчення яких передбачено послідовно в шість етапів.

Найбільш розповсюджена в світі методика, що спрямована на розвиток комунікації та передбачає одночасне використання таких знаків та символів, як жести, символи – це система Макатон (автор Маргарет Уокер, Великобританія). Вона розрахована на осіб з комунікативними труднощами (діти з ДЦП, розладами по спектру аутизму, генетичними синдромами, множинними порушеннями).

Система символів, які спрямовані на розвиток комунікації немовленнєвих дітей або дітей, які починають вивчати мову, складає основу методики Льоб [1]. Дана система містить 60 символів піктограм (предметні контурні малюнки під якими розташовані графічні зображення слів із значенням намальованого предмету), та складається з десяти тем: загальні знаки взаєморозуміння; слова, що позначають якість; турбота про здоров'я; продукти харчування; предмети домашнього вжитку; особиста гігієна; ігри та заняття; релігія; відчуття; праця та відпочинок. Важливого значення на початку роботи в даній системі має необхідність постійно викликати в дитини потребу до бажань, щоб далі навчати її вмінню виражати свої бажання самостійно, а тому найбільш значимими є словосполучення «Я хочу» і «Ти маєш (повинен)». В роботі також враховуються індивідуальні можливості дитини виражати свої потреби, важливим є те, що дитина може опиратися на конкретні поняття, які розташовані в полі її зору.

В даній методиці використовують два типи піктограм: одні – в прямокутнику посередині розміщене контурне зображення предмету зверху над ним графічне зображення слова (значення зображення), інші – такі ж прямокутники з розміщеним дахом над ним, що означає місце (їдальня (кімната), майстерня (робоча кімната)). Також є піктограми, в яких прописані два слова (великий/багато) або словосполучення (приймати душ, чистити зуби). Сутність методики, полягає в тому, що недостатньо лише показати символ, його обов'язково слід назвати в момент показу та доповнити жестом та мімікою.

Метод «Бліс - комунікація» - це система абстрактних символів разом із пояснюючими словами, які згруповано за частинами мови і оформлені у вигляді таблиці. Сукупність символів та слів дозволяє навчати дітей глобальному читанню. Дана методика розрахована на дітей також з порушеннями мовленнєвого розвитку та з аутизмом. Бліссимволіка – візуальна базисна писемність, в якій символи представляють значення, а не букви, і застосовуються в будь-якій мові. Сучасний словник бліс складає більше 3 тис. слів. Мова бліссимволіка розглядається як ідеографічна мова міжнародного спілкування, в даний час широко використовується для навчання і спілкування осіб з афазією. Алфавітом мови є ключові символи (120), які поділені на три групи: піктографічні (мають конкретне значення, зображуючи фізичний прояв чи зовнішність об'єкту), ідеографічні (мають

ідею і представляють абстрактний характер: відчуття, довіра і т.п.), загальноприйняті (цифри, математичні знаки, стрілки у восьми орієнтаціях, вказівники стрілок у чотирьох орієнтаціях). Символи, які використовуються в Бліс методиці – контурні зображення, аналогічні звичайним типографічним небуквенним літерам і їх комбінаціям (дужки, знак «дієз», тільда, різні діакритичні знаки, знаки для логічних та математичних операцій, геометричні фігури), таким чином ці символи не орієнтовані на іконічність. Система Бліс не використовується для навчання не мовленнєвих дітей.

Методика Г. Домана передбачає навчання дітей читанню глобальним методом (розрахована на дітей з нормою інтелекту) за допомогою таких просторових знаково-символічних засобів як: графічні зображення слів, словосполучень, речень та предметні картинки.

Послідовність навчання передбачає їх поетапне вивчення (п'ять етапів). На першому етапі передбачається візуальне розрізнення окремих слів (15 найбільш знайомих та приємних дитині). Проміжною ланкою між словами та реченнями є словосполучення, які вивчаються на наступному етапі (другому) навчання, і використовують карточки зі словами назв кольорів, з другого боку якої зображений відповідний колір. Далі дитині пропонують картки з двома словами (назва кольору та предмету, антоніми та назва предмету). На третьому етапі вивчаються прості речення.

Методика навчання рахунку дітей з нормальним розвитком передбачає використання символів у вигляді червоних крапок, які зображені на окремих картках (від 1 до 100 зображень). Мета – навчити дітей швидко рахувати. Навчання здійснюється в п'ять етапів: засвоєння поняття «кількість», рівняння, вирішення задач, засвоєння поняття «цифра», цифрові рівняння [1,с.157].

У методиці глобального читання М.О.Зайцева використовуються такі знаки та символи, як графічне зображення букв, складів. Дитину навчають за допомогою наочних таблиць та кубиків зі звуком (52 шт.) з різного матеріалу (залізні, дерев'яні), кольору та ваги із зображеннями на них складів (злиття приголосної і голосної, окремої голосної в якості складу, окремої приголосної в якості складу, приголосна із знаком). Вікова категорія дітей, на яких розраховане навчання – від 6 місяців до 7 років.

Умови для навчання за методикою М.О.Зайцева передбачають, що гра має займати якнайбільше простору. Технічні засоби, які рекомендовано для використання включають: довга подвійна полиця для кубиків, яка прикріплюється на вздовж найдовшої стіни в кімнаті на висоті вище рівня очей дитини. Над полицею кріпляться навчальні таблиці зі складами. Основний принцип – максимально включати всі канали сприйняття, від конкретно - образного через наочно-дійове до словесно - логічного.

Кожна із таблиць являє собою систему опорних знаків (В.Ф.Шаталов) або укрупнену дидактичну одиницю (П.М.Ерднієв), що дозволяє мінімум знаком передавати максимум інформації і володіючи

властивостями швидкого проявлення в пам'яті необхідних знань. Таблиці використовують в якості опори. Задля того, щоби забезпечити швидкий доступ до таблиці, необхідно розмістити парти по периметру, для того, щоби діти якнайбільше рухатися з високо піднятою головою. Діти намагаючись по-швидше дати відповідь на запитання, зчитують інформацію не лише з близької відстані, але й з середньої та дальньої, за рахунок чого тренують і зміцнюють зорову функцію.

Нами також розглянуто систему методів розвитку асоціативного мислення за допомогою образів [1]. В ейдетичному напрямку використовують графічні абстракції (друдли) та мнемотехнічні таблиці, які розробив Ігор Матюгін. Використовувати друдли в роботі з дітьми рекомендують вже з кінця молодшої дошкільної групи. На початкових етапах роботи застосовують предметні зображення, в яких можна побачити фрагмент запропонованого друдла. На другому етапі використовують зображення, в яких можна побачити десятки різноманітних ситуацій. На третьому етапі роботи дітей вчать створювати асоціативні зв'язки не лише за графічною схожістю предмета та друдла, а й за більш віддаленими ознаками. Дана методика розрахована на дітей з нормою інтелект.

Таким чином, у кожній із перерахованих навчальних методик:

- знаки та символи представлені диференційовано з урахуванням рівня розвитку дитини. За рівнем складності знаки та символи систематизують від найпростіших, для сприйняття дитиною, до найскладніших, зокрема: мімичні позначення, жести, сповіщальні сигнали, фотографії, картинки (предметні та сюжетні), піктограми, цифри, графічні символи, графічні позначення букв (слів, словосполучень), схеми, друдли;

- знаки та символи використовуються у навчанні з різною метою, зокрема, для розвитку комунікативних навичок, формування навичок читання та оволодіння рахунком, для розвитку асоціативного мислення тощо;

- при навчанні знаків та символів враховуються поетапність та систематичність у застосуванні.

За результатами проведеного нами дослідження діагностики рівня засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю було визначено особливості засвоєння знаків та символів дітьми даної категорії. У змісті діагностики передбачалося цілісне називання, впізнавання чи розрізнення просторових знаково-символічних засобів, пошук їх за аналогією та п'ять форм допомоги. В цілому завдання були ієрархічно вибудовані та об'єднані нами в чотири блоки, в кожен з них увійшли просторові знаково-символічні засоби, які рекомендовано використовувати в навчанні відповідно до п'яти українських навчальних програм. До методики увійшли також знаково - символічні зображення вагомі для соціалізації розумово відсталого дитини, які

використовуються в закордонних навчальних методиках іще не розглянуті в українських програмах: піктограми, символи та схеми (перехід, зупинка громадського транспорту, хлібний магазин, школа, міліція, пожежна частина, лікарня).

Так, особливості засвоєння просторової знаково-символічної системи знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю включають різні структурні типи порушення, а саме: гармонійний тип з рівномірним засвоєнням різних видів оптико-просторових знаково-символічних систем (33 % дітей серед обстежених), дисгармонійний оптичний предметний тип з ведучим засвоєнням оптико-предметних та предметно-просторових знаково-символічних засобів, при слабкому засвоєнні знаково-просторових та символічно-просторових знаково-символічних засобів (46 % дітей) та дисгармонійний знаково-символьний просторовий тип з ведучим засвоєнням знаково-просторових та символічно-просторових знаково-символічних засобів, при незначному засвоєнні або відсутності засвоєння оптико-предметних та предметно-просторових знаково-символічних засобів (4 % дітей).

Отже, було визначено, що діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю складають складну та неоднозначну групу приблизно однакового віку, а отже мають, як показали результати дослідження, різні потенційні можливості засвоєння знаків та символів.

Тому, в системі корекційного навчання дітей даної категорії можна використовувати всі знаки та символи, які зустрічаються в навчальних методиках та навколишньому оточенні, однак їх вивчення має бути диференційованим з урахуванням актуального рівня розвитку та особливостей засвоєння просторових знаково-символічних засобів не лише групи дітей, а й індивідуально кожної дитини та застосовуватися при вивченні всіх предметів.

Список використаних джерел

1. **Гаврилов О.В.** Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник. - Кам'янець - Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.
2. **Гленн Доман** Гармоничное развитие ребенка – с.170.
3. **Коррекционно-педагогическая** работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием: учебно-методическое пособие для педагогов / И.К.Боровская (и др.); под ред. Т.В.Лисовской. – 2-е изд. – Минск: Четыре четверти, 2010. – 392 с ил.
4. **Корсунская Б.Д.** Воспитание глухого дошкольника в семье. – М.: Издательство «Педагогика», 1970. – 58 с.
5. **Крутій К.Л.** Термінологічне поле інновацій в дошкільній освіті / К. Л. Крутій // Наук. зап. Психол.-пед. науки / Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. – Ніжин: Аква, 2006. – № 5. – С. 6-9.
6. **Кульбіда С.В.** Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих: монографія/ Кульбіда С.В. – К.:

Освіта, 2001. – 374 с. **7. Леб система.** Система символів как вступление в коммуникацию с неумеющими говорить или только изучающими язык детьми. Издательство БелАПДИ «Открытые двери» - Мн., 1997. – с. 29. **8. Лисовская Т.В.,** Кислякова Ю.Н., Новомир И.Г. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Мн. - 2010. – С.160. **9. Навчання** дітей з важкими розумовими вадами. Посібник для учителів / Переклад з польської. – Львів: Галицька видавнича спілка, 2001. – 160 с. **10. Образовательная** интеграция и социальная адаптация лиц с органиченными возможностями. Пособие для учителей, психологов и родителей детей с органиченными возможностями. Мн. – НМУ «Национальный институт образования». – 2005. – С.66 -74. **11. Синьов В.М.,** Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с. **12. Фомичева Л.І.** Развитие интеллекту та проектування навчання (чуючі, глухі та слабочуючі дошкільники)/Фомичова Л.І. – К.: Міжнародна фінансова агенція, 1997. – 234 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Gavrilov O.V. Osoblivi diti v zakladi i social'nomu seredovishhi: Navchal'nij posibnik. - Kam'janec' - Podil's'kij: Aksioma, 2009. – 308 s. **2. Glenn Doman** Garmonichnoe razvitie rebenka – 170 s. **3. Korrekcionno-pedagogicheskaja** rabota v domah-internatah dlja detej s umstvennym i fizicheskim nedorazvitiem: uchebno-metodicheskoe posobie dlja pedagogov / I.K.Borovskaja (i dr.); pod red. T.V.Lisovskoj. - 2-e izd. – Minsk: Chetyre chetverti, 2010. – 392 s il. **4. Korsunskaja B.D.** Vospitanie gluhogo doshkol'nika v sem'e. – M.: Pedagogika, 1970. – 58 s. **5. Krutij K.L.** Terminologichne pole innovacij v doshkil'nij osviti /K. L. Krutij // Nauk. zap. Psihol.-ped. nauki / Nizhin. derzh. un-t im. Mikoli Gogolja. – Nizhin, 2006. – № 5. – S. 6–9. **6. Kul'bida S.V.** Teoretiko-metodichni zasady vikoristannja zhestovoї movi u navchanni nechujuchih: monografija/ Kul'bida S.V. – K.: Osvita, 2001. – 374 s. **7. Леб система.** Sistema simvolov kak vstuplenie v kommunikaciju s neumejushhimi govorit' ili tol'ko izuchajushhimi jazyk det'mi. Izdatel'stvo BelAPDI «Otkrytye dveri» - Mн., 1997. – s. 29. **8. Lisovskaja T.V.,** Kisljakova Ju.N., Novomir I.G. Metodika formirovanija navykov obshhenija u uchashhihsja s tjazhelej intelektual'noj nedostatochnost'ju. Мн. - 2010. – S.160. **9. Navchannja** ditej z vazhkimi rozumovimi vadami. Posibnik dlja uchiteliv / Pereklad z pol's'koї. – L'viv: Galic'ka vidavnicna spilka, 2001. – 160 s. **10. Obrazovatel'naja** integracija i social'naja adaptacija lic s organichennymi vozmozhnostjami. Pособie dlja uchitelej, psihologov i roditelej detej s organichennymi vozmozhnostjami. Мн. – NMU «Nacional'nyj institut obrazovanija». – 2005. – S.66 -74. **11. Sin'ov V.M.,** Matveeva M.P., Hohlina O.P. Psihologija rozumovo vidstaloї ditini: Pidruchnik. – K.: Znannja, 2008. – 359 s. **12. Fomicheva L.I.** Rozvitok intelektu ta proektuvannja navchannja

(chujuchi, gluhi ta slabochujuchi doshkil'niki)/Fomichova L.I. – K.: Mizhnarodna finansova agencija, 1997. – 234 s.

T.D. Kamenschuk Characteristics of signs and symbols usage in teaching children with various psychophysical development. Problem of today in Ukraine is searchich of ways how to increase the correctional upbrining and education efficiency of children with various disorders in psychophysical development, children with mild and profound mental retardation are required in special attention. After the Law of Ukraine "On General Secondary Education" in the State national program "Education. Ukraine XXI Century" it is noted the necessity of improving the education system for children with developmental disabilities, ensuring their full value life activity and creating conditions for maximum social adaptation.

Thus, for the purpose of the full development of the children's personality with mild and profound mental retardation, to the extent of their individual abilities and promote their socialization through training children to daily life in society, developing their skills to take care of themselves and the problem of searching the ways how to increase their educational efficiency are considered.

Signs and symbols played special role in teaching children with various disorders in the development, since the usage of spatial semantic-symbolic means enable to hand over a great number of information in abridget form, and the ability how to operate them in the learning process promotes the child's mental development.

Characteristics of usage of spatial semantic-symbolic means of various training methods that are designed for children with various psychophysical development are determined, and the results of research mastering spatial semantic-symbolic knowledge systems of children with mild and profound mental retardation are presented, and all these facts lay down the foundations to creating the correctional-educational program of spatial semantic-symbolic knowledge systems by children with mild and profound mental retardation and a corresponding improvement in their life and successful socialization.

In the system of correctional teaching the children of this category all signs and symbols that occur in educational methotology and the environment can be used, but their study should be differentiated and based on the actual level of features and spatial assimilation of spatial semantic-symbolic means not only by children but also individually by each child and used in the study of all subjects.

Key words: signs and symbols, symbolic means, spatial semantic-symbolic knowledge system, gesture, subject pictures, picture symbols, drudles, children with various disorders in development.

Отримано 13.02.2015 р.

**ОПТИМІЗМ ЯК КРИТЕРІЙ ПРОФЕСІЙНОГО
ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ**

Kislitsyna M.V. Optimism as a criterion of burnout of teachers and educators of secondary schools for pupils with intellectual disabilities / M.V. Kislitsyna // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 121–136

М.В. Кісліцина. Оптимізм як критерій професійного вигорання педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів. Дана стаття присвячена дослідженню психологічних особливостей професійного вигорання педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів в залежності від рівня оптимізму та активності.

У статті представлені результати емпіричного дослідження прояву компонентів професійного вигорання: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень; оптимізму та активності у педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів. За допомогою коефіцієнт кореляції Пірсона та критерію χ^2 виявлені взаємозв'язки між перерахованими показниками. Поданий статистичний матеріал проілюстровано таблицями та малюнками.

Описані достовірні відмінності між педагогічними працівниками з різним типом особистості (оптимістами, реалістами та песимістами) за показниками емоційного виснаження та деперсоналізації. Виявлено значимі негативні кореляції оптимізму та активності з емоційним виснаженням, як компонентом професійного вигорання та інтегральним показником професійного вигорання. Також у статті представлені та детально проаналізовані рівні сформованості компонентів професійного вигорання респондентів з різним типом особистості в залежності від рівня оптимізму-песимізму та активності-пасивності. Встановлено, що у групі респондентів з низькими інтегральними показниками професійного вигорання частіше зустрічаються активні оптимісти, у

групі з високим інтегральним показником професійного вигорання частіше зустрічаються реалісти та пасивні песимісти.

Отримані результати розширюють знання про фактори, що детермінують професійне вигорання та ресурси у запобіганні професійному вигоранню у педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів.

Ключові слова: професійне вигорання, педагогічні працівники загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів, компоненти професійного вигорання, детермінанти професійного вигорання, оптимізм, активність.

Кислицына М. В. Оптимизм как критерий профессионального выгорания педагогических работников общеобразовательных учебных заведений для умственно отсталых учеников. Данная статья посвящена исследованию психологических особенностей профессионального выгорания педагогических работников общеобразовательных учебных заведений для умственно отсталых учеников в зависимости от уровня оптимизма и активности.

В статье представлены результаты эмпирического исследования проявления компонентов профессионального выгорания: эмоционального истощения, деперсонализации и редукации личностных достижений; оптимизма и активности у педагогических работников общеобразовательных учебных заведений для умственно отсталых учеников. С помощью коэффициент корреляции Пирсона и критерия χ^2 выявлены взаимосвязи между перечисленными показателями. Представленный статистический материал проиллюстрирован таблицами и рисунками.

Описаны достоверные отличия между педагогическими работниками с разным типом личности (оптимистами, реалистами и пессимистами) по показателям эмоционального истощения и деперсонализации. Выявлены значимые негативные корреляции оптимизма и активности с эмоциональным истощением, как компонентом профессионального выгорания и интегральным показателем профессионального выгорания. Также в статье представлены и детально проанализированы уровни сформированности компонентов профессионального выгорания респондентов с разным типом личности в зависимости от уровня оптимизма-пессимизма и активности-пассивности. Установлено, что в группе респондентов с низким интегральным показателем профессионального выгорания чаще встречаются активные оптимисты, в группе с высоким интегральным показателем профессионального выгорания чаще встречаются реалисты и пассивные пессимисты.

Полученные результаты расширяют знание о факторах, которые детерминируют профессиональное выгорание, и факторах, которые снижают риск профессионального выгорания у педагогических работников общеобразовательных учебных заведений для умственно отсталых учеников.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, педагогические работники общеобразовательных учебных заведений для умственно отсталых учеников, компоненты профессионального выгорания, детерминанты профессионального выгорания, оптимизм, активность.

Останнім часом дедалі більше дослідників звертає свою увагу на вивчення професійного вигорання. Цей феномен доволі широко відомий у зарубіжній психології. Нині все більше вітчизняних дослідників зацікавлюються даною проблемою. Специфіку виникнення та розвитку професійного вигорання досліджували в різних сферах діяльності людини, наприклад, у медицині, освіті, спорті, банківській сфері та ін. (Т.В. Большакова, Ю.І. Виданова, Н.С. Водоп'янова, О.В. Ільїних, Н.С. Савіна, Є.С. Старченкова, О.Г. Таткіна, М.М. Юр'єва та ін.).

У сфері освіти вивчались особливості прояву та детермінанти професійного вигорання у педагогів дошкільних закладів (Л.І. Тищук), вчителів загальноосвітніх шкіл та гімназій (О.І. Бабіч, М.В. Борисова, Н.М. Булатевич, Т.В. Зайчикова, Н.В. Назарук, В.В. Павленко та ін.), педагогів середньої професійної освіти (І.В. Кочерга), викладачів вищих навчальних закладів (Т.Ю. Овсяннікова). Що ж до проблеми виникнення і розвитку професійного вигорання у педагогічних працівників спеціальних навчальних закладів, то ця проблематика досліджена недостатньо.

Актуальність вивчення згаданого феномену у педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) для розумово відсталих учнів зумовлюється, з одного боку, підвищеною стресогеністю соціально-економічних умов життєдіяльності, у яких знаходяться працівники сфери спеціальної освіти, а з іншого, особливостями професійної діяльності зазначеної групи фахівців, яка є глибоко специфічною та ускладнюється багатьма об'єктивними і суб'єктивними факторами. Це, зокрема, і підвищена напруженість нервової системи, робота з неблагополучними сім'ями, недостатня зацікавленість і негативна упередженість громадськості, батьків щодо проблем дітей з вадами психофізичного розвитку, певна ізольованість спеціальних освітніх закладів тощо.

Уточнимо, що під професійним вигоранням ми розуміємо психологічний синдром виснаження, цинізму, професійної неефективності, викликаний тривалою реакцією у відповідь на хронічні емоційні і міжособистісні стресові чинники в професійному середовищі.

Вигорання відбиває значне розузгодження між працівником і професією, яке призводить до серйозних негативних наслідків як для окремих співробітників, так і для організації в цілому [9].

Аналіз наукових досліджень професійного вигорання показує, що основні зусилля науковців були спрямовані на виявлення факторів, які сприяють професійному вигоранню. Дослідникам і практикам добре відомий той факт, що професійне вигорання розвивається у взаємодії як зовнішніх (організаційних, професійних, середовищних тощо), так і внутрішніх (особистісних, психофізіологічних тощо) чинників і умов. Не зменшуючи вплив об'єктивних умов, слід зазначити, що зовнішні чинники в переважній більшості випадків грають роль достатньої умови, в той час як необхідною умовою виступають саме особистісні передумови, які визначають індивідуальну реакцію суб'єкта на зовнішню подію та надають їй особливої особистісної значущості. Заслугує на особливу увагу той факт, що за інших рівних зовнішніх умов професійне вигорання, проявляється не в усіх фахівців, отже, існують особистісні детермінанти або чинники, що перешкоджають або сприяють професійному вигоранню.

Враховуючи вище зазначене, вважаємо за необхідне вивчити не тільки особливості прояву професійного вигорання педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів, а й особистісні фактори, що перешкоджають або сприяють професійному вигоранню зазначеної групи фахівців.

Н.М. Назарова називає серед необхідних особистісних якостей педагогічного працівника спеціальної освіти оптимізм. Автор вважає, що оптимізм професіонала проявляється в його соціально активному ставленні до суб'єкта педагогічного впливу та до більшості суспільства взагалі – середовища, в яке повинні включитися вихованці педагога-дефектолога, а також до себе самого як до активної особистості та вирішального фактору позитивних змін в житті людей з відхиленнями у розвитку [6].

У науковій психології накопичено достатньо емпіричних фактів про те, що оптимізм сприяє соціальній адаптації, професійній успішності та зберігає психосоціальне здоров'я особистості. Зокрема проблематика «оптимізму-активності» вивчалася в наступних напрямках:

- оптимізм як фактор подолання стресу (копінг-фактор) (D. Baldwin, J. Haines, M. Iwanaga, Л.В. Тхоржевская, Т.А. Болдырева та ін.);
- взаємозв'язок оптимізму та здоров'я (G. Bain, I. Brissette, M. Cordova, S. Segerstrom, М.В. Кірєєва та ін.);
- оптимізм як бажана (професійно важлива) якість (D. Markham, П.В. Вітебська, та ін.);
- взаємозв'язок оптимізму та інших психологічних категорій (J. Chambers, R. Swickert, N. Yamawaki та ін.);

- взаємозв'язок оптимізму та успішності в роботі (А.М. Боднар, Г.А. Глотова, Ю.Є. Перунов та ін.).

Дослідження Н.Є. Водоп'янової та О.С. Старченкової взаємозв'язків між професійним вигоранням, оптимізмом та активністю життєвих настанов серед співробітників інвестиційних компаній, банківських працівників, менеджерів та продавців торгових центрів показали, що оптимізм і активність, як стійкі особистісні характеристики позитивної життєвої позиції, сприяють зниженню ризику професійного вигорання. Зазначені автори стверджують, що оптимізм та активність, які визначають загальний позитивний настрій по відношенню до роботи та життя в цілому, представляють більш важливий фактор у зменшенні ризику професійного вигорання, ніж такі характеристики людини, як її вік та стаж [2].

В той же час дуже важливою для психологічної практики є майже загально визнана серед зарубіжних психологів теза про те, що песимізм може бути подоланий, а оптимізм може бути посилений шляхом спеціальної психологічної техніки з опорою на передумови і чинники, що обумовлюють його формування і розвиток [1; 4].

Враховуючи вище зазначене, метою даного дослідження став аналіз психологічних особливостей професійного вигорання педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів в залежності від рівня оптимізму та активності. У його основу була покладена гіпотеза про наявність взаємозв'язку професійного вигорання з оптимізмом та активністю у педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів. З метою перевірки даної гіпотези нами було проведене емпіричне дослідження, у якому взяли участь 163 педагогічних працівники ЗНЗ для розумово відсталих учнів, серед яких було 142 жінки та 21 чоловік. Вік респондентів – від 20 до 64, середній вік – 40,90 років. Саж роботи респондентів від 4 місяців до 46 років, середній стаж роботи – 18,26 років, середній стаж роботи з розумово відсталими учнями – 14,16 років.

Для збору емпіричних даних використовувався діагностичний пакет методик, у який були включені:

1. Опитувальник «Професійне вигорання» розроблений Н.Є. Водоп'яною, О.С. Старченковою на основі моделі К. Маслач та С. Джексона [2].
2. Шкала оптимізму та активності І. С. Шуллера й А. Л. Комуніана (AOS). Адаптований варіант: Н. Водоп'янова, М. Штейн [2].

Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою пакету програми Microsoft Excel 2010 (Microsoft Office for Windows 7). Для статистичної оцінки сили зв'язку використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона. Для виявлення статистично значущих відмінностей між різними групами педагогічних працівників, використовувався критерій χ^2 .

Опитувальник «Професійне вигорання» розроблений Н.Є. Водоп'яною та О.С. Старченковою на основі трикомпонентної моделі професійного вигорання К. Маслач та С. Джексон дає можливість вивчити рівень розвитку основних компонентів професійного вигорання: емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції особистих досягнень.

За допомогою опитувальника нами було виявлено досить високий рівень прояву всіх трьох компонентів професійного вигорання у педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів. Таб. 1 демонструє результати за шкалами опитувальника «Професійне вигорання» Н.Є. Водоп'яної та О.С. Старченкової.

Таблиця 1.

Розподіл респондентів
за структурно-динамічними показниками професійного вигорання
(N=163)

| Компоненти професійного вигорання | Рівні сформованості компонентів професійного вигорання (у %) | | |
|--|--|--------------|--------------|
| | Низький | Середній | Високий |
| Емоційне виснаження | 19,63 | 38,65 | 41,72 |
| Деперсоналізація | 26,99 | 42,33 | 30,68 |
| Редукція особистісних досягнень | 9,20 | 25,77 | 65,03 |

Високий рівень першого компоненту професійного вигорання – емоційного виснаження нами було виявлено у 41,72% опитаних, середній рівень – у 38,65%. Отже 80,37 педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів мають емоційне виснаження на високому та середньому рівні. Тобто емоційний стан зазначеної групи фахівців характеризується заниженим емоційним фоном та емоційним спустошенням, що викликані роботою.

У результаті експериментального дослідження нами було виявлено високий рівень другого компоненту професійного вигорання – деперсоналізації у 30,68% досліджуваних. Середній рівень деперсоналізації спостерігається у 42,33% опитаних педагогічних працівників. Тобто ми можемо стверджувати, що 73,01% педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів схильні до таких реакцій, як негативізм, цинізм щодо учнів, колег та своєї праці взагалі.

Найрозповсюдженішим серед педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів компонентом професійного вигорання виявився третій компонент – редукція особистісних досягнень. Високий рівень редукції особистісних досягнень спостерігався у 65,03% респондентів, середній рівень – у 25,77%. Тобто 90,80% опитаних демонструють середньо-високий рівень редукції особистісних досягнень, що проявляється у негативній оцінці власних досягнень та успіхів, негативному ставленні до свої фахових можливостей тощо.

Адаптована версія шкали AOS дозволяє оцінити міру вираженості двох змінних – оптимізму і активності (енергійності) особистості. Шкала дозволяє виділити п'ять психологічних типів особистості, що

відрізняються мірою вираженості оптимізму-песимізму й активності-пасивності.

У даній методиці оптимізм розглядається як схильність людини вірити у свої сили та успіх, мати переважно позитивні очікування від життя та інших людей, а активність – як енергійність, життєрадісність, безтурботність, та схильність до ризику. Пасивність проявляється у тривожності, боязливості, невпевненості у собі та небажанні що-небудь робити [8].

У відповідності з отриманими статистичними даними була складена табл. 2.

Таблиця 2.

Психологічні типи особистості педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів.

| Психологічний тип особистості | | % | % |
|-------------------------------|-------------------|--------|--------|
| Оптимісти | Активні оптимісти | 17,18% | 38,65% |
| | Пасивні оптимісти | 21,47% | |
| Реалісти | | | 40,49% |
| Песимісти | Пасивні песимісти | 12,27% | 20,86% |
| | Активні песимісти | 8,59% | |

Аналіз розподілу респондентів відносно осі оптимізм-песимізм показав, що 38,65% педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів – оптимісти, а 20,86% – песимісти. Інші 49,49% – реалісти. Це говорить про те, що серед педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів переважають реалісти. Наочно результати представлені на рис. 1.

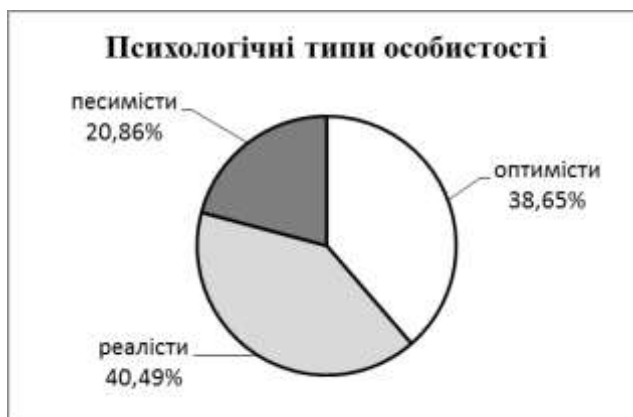


Рис. 1. Психологічні типи особистості педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів.

Для подальшого аналізу важливо врахувати не тільки показник оптимізму, а й показник активності (енергійності) особистості. Саме поєднання цих показників дозволяє виділити 5 психологічних типів

особистості: активні оптимісти, пасивні оптимісти, реалісти, пасивні песимісти, активні песимісти.

«Реалісти» (40,49%) адекватно оцінюють поточну ситуацію відповідно своїм силам (можливостям) і не намагаються «стрибнути вище голови», задовольняються тим, що мають.

«Активні оптимісти» (17,18%) вірять у свої сили і успіх, позитивно налаштовані на майбутнє, роблять активні дії для того, щоб досягнути бажаних цілей. Вони бадьорі, життєрадісні, не схильні до смутку або поганого настрою, легко і нестримно відбивають удари долі, якими б важкими вони не були. У важких ситуаціях використовують проблемно-орієнтовані стратегії подолання стресу.

«Пасивні оптимісти» – «Ледарі» (21,47%). Їх девізом можна вважати слова: «Усе як-небудь саме владнається...». Такі люди упевнені в тому, що «усе буде добре», хоча і не прикладають для цього ніяких зусиль. Вони добродушні, веселі і вміють навіть у поганому знаходити щось хороше, проте їх відмінною рисою є недостатня активність. Вони більше сподіваються на випадок, на удачу, чим на власні сили. Схильні до пасивного очікування або відкладання ухвалення рішень.

«Активні песимісти» або «Негативісти» (8,59%). Для них властива висока активність, але ця активність часто має деструктивний характер. Такі люди, замість того щоб творити нове, вважають за краще руйнувати старе. У важких ситуаціях часто використовують агресивні стратегії долаючої поведінки.

«Пасивні песимісти» (12,27%) – протилежна до «Активних оптимістів» категорія людей, які ні в що не вірять і нічого не роблять для того, щоб змінити своє життя в кращу сторону. Вони характеризуються переважанням похмурого і пригніченого настрою, пасивністю, зневірою у власних силах. У важких ситуаціях віддають перевагу стратегіям уникнення від рішення проблем, вважають себе жертвою обставин.

Перед початком перевірки основної гіпотези дослідження ми проаналізували кореляційні зв'язки показників оптимізму та активності з такими показниками як, вік, педагогічний стаж, стаж роботи з розумово відсталими учнями, кількість дітей у сім'ї. Кореляції між перерахованими показниками та оптимізмом і активністю не виявлено. Також не було виявлено відмінностей між трьома категоріями респондентів (оптимістами, реалістами та песимістами) за такими параметрами як стать, сімейний стан та посада (вихователь, вчитель).

Для підтвердження або спростування висунутої гіпотези, проводився статистичний аналіз отриманих даних. За допомогою критерію χ^2 були виявлені статистично значимі відмінності між показниками емоційного виснаження у педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів в залежності від психологічного типу

особистості (оптимістів, реалістів та песимістів). Наочно результати представлені на рис. 2.



Рис. 2. Рівні емоційного виснаження педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів з різним психологічним типом особистості

Як показано на малюнку, серед песимістів найрідше зустрічається низький рівень емоційного виснаження (8,82%) та найчастіше – високий рівень емоційного виснаження (52,94%). У той же час серед оптимістів спостерігається протилежна ситуація – найрідше зустрічається високий рівень емоційного виснаження (31,75%) та найчастіше – низький рівень емоційного виснаження (34,92%). Реалісти займають проміжне положення, але низький рівень емоційного виснаження у них зустрічається також достатньо рідко (10,61%).

Достовірні відмінності між педагогічними працівниками з різним типом особистості (оптимістами, реалістами та песимістами) отримані також за показником деперсоналізація. Наочно результати представлені на рис. 3.



Рис. 3. Рівні деперсоналізації педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів з різним психологічним типом особистості

Серед оптимістів найчастіше зустрічається низький рівень деперсоналізації (39,68%). Високий рівень деперсоналізації найчастіше зустрічається в групі реалістів (40,91%). Також серед реалістів найрідше зустрічається низький рівень деперсоналізації (18,18%). Ці дані очевидно пов'язані з достатньо високими показниками емоційного виснаження реалістів (високий рівень – 45,45%, середній – 43,94%), що проявляється у втраті інтересу до оточуючого, байдужості та емоційному перенасиченні та призводить до зниження чуйності, співучасті та дегуманізації міжособистісних стосунків.

Не було виявлено статистично значущих відмінностей між трьома категоріями респондентів (оптимістами, реалістами та песимістами) за показником редукція особистісних досягнень.

Кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона, результати якого представлені в таб. 3, дозволяє поглибити наше розуміння зв'язків професійного вигорання та оптимізму і активності.

Таблиця 3.
Коефіцієнти кореляції показників професійного вигорання з оптимізмом і активністю (при $p \leq 0,05$)

| Показники | Емоційне виснаження | Деперсоналізація | Редукція особистісних досягнень | Інтегральний показник професійного вигорання |
|------------|---------------------|------------------|---------------------------------|--|
| Оптимізм | -,380 | -,228 | ,238 | -,363 |
| Активність | -,365 | -,126 | ,248 | -,316 |

Як видно з таблиці 3, було виявлено обернено пропорційний значимий взаємозв'язок між наступними показниками:

- оптимізм та емоційне виснаження,
- активність та емоційне виснаження,
- оптимізм та інтегральний показник професійного вигорання;
- активність та інтегральний показник професійного вигорання.

Наочно значимі коефіцієнти кореляції показників професійного вигорання з оптимізмом і активністю представлені на рис.4.



Рис. 4. Значимі кореляційні зв'язки показників професійного вигорання та оптимізму й активності

За результатами аналізу отриманих даних ми можемо зробити висновок, що чим нижчі показники рівня оптимізму, тим вищий ризик розвитку першого компоненту професійного вигорання – емоційного виснаження. Крім того і оптимізм, і активність також впливають на інтегральний показник професійного вигорання: чим вище оптимізм та активність, тим вище інтегральний показник професійного вигорання.

При цьому не виявлено статистично значимих зв'язків окремо між оптимізмом, активністю та такими компонентами професійного вигорання як деперсоналізація та редукція особистісних досягнень.

На думку Н. Водоп'янової та М. Штейн [3] оптимізм як система позитивних стосунків, життєрадісного світосприйняття і світогляду є активною життєвою позицією особистості, яка впливає на вибір адаптивних моделей поведінки, рольову позицію і стійкість до психологічного стресу, і є важливою складовою психологічного здоров'я особистості. У зв'язку з цим діагностика оптимізму має бути спрямована не лише на виявлення ступеня оптимістичного настрою, але також і на активність перетворюючої (долаючої) поведінки, яка сприяє соціальній адаптації і задоволеності якістю життя.

Тому ми не обмежилися виявленням кореляційних зв'язків між компонентами професійного вигорання та окремо оптимізмом та активністю і додатково порівняли рівні сформованості компонентів професійного вигорання респондентів з різним типом особистості в залежності від рівня оптимізму-песимізму та активності-пасивності. Результати аналізу представлені в табл. 4.

Таблиця 4.

Рівні сформованості компонентів професійного вигорання у педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів з різним психологічним типом особистості

| Психологічний тип особистості | Рівні сформованості компонентів професійного вигорання (у %) | | | | | | | | |
|-------------------------------|--|----------|---------|------------------|----------|---------|---------------------------------|----------|---------|
| | Емоційне виснаження | | | Деперсоналізація | | | Редукція особистісних досягнень | | |
| | низький | середній | високий | низький | середній | високий | низький | середній | високий |
| Активні оптимісти | 53,57 | 25,0 | 21,43 | 39,29 | 35,71 | 25,0 | 21,43 | 28,57 | 50,0 |
| Пасивні оптимісти | 20,0 | 40,0 | 40,0 | 40,0 | 42,86 | 17,14 | 5,71 | 31,43 | 62,86 |
| Реалісти | 10,61 | 43,94 | 45,45 | 18,18 | 40,91 | 40,91 | 9,09 | 24,24 | 66,67 |
| Пасивні песимісти | 10,0 | 10,0 | 80,0 | 10,0 | 55,0 | 35,0 | 5,0 | 15,0 | 80,0 |
| Активні песимісти | 7,14 | 78,57 | 14,29 | 35,71 | 42,86 | 21,43 | 0 | 28,57 | 71,43 |

Низький рівень емоційного виснаження найчастіше спостерігається серед активних оптимістів (53,57%). Високий рівень емоційного виснаження найчастіше виявляється серед пасивних песимістів (80,00%). Найрідше низький рівень емоційного виснаження спостерігається у активних песимістів (7,14%).

Найнижчі показники редукції особистісних досягнень серед своїх колег демонструють активні оптимісти (низький рівень – 21,43%, середній – 28,57%). У той же час активні песимісти та пасивні песимісти демонструють найвищі показники редукції особистісних досягнень (71,43% та 80,00% відповідно). Пояснюючи отримані данні, слід відмітити важливу рису оптимістів, що відрізняє їх від песимістів: віру в краще, в майбутнє, у своє оточення. Один з дослідників оптимізму М. Зелігман [5], на основі проведених ним експериментів, робить висновок, що визначальною рисою песимістів є їх віра в те, що невдачі будуть тривати довго, погублять все, що б вони не робили, винні у них вони самі. Оптимісти ж вірять, що невдача носить тимчасовий характер, що її причина разової властивості, і винний в ній збіг обставин.

Слід зазначити також, що песимістичні очікування, на думку М. Шейера та Ч. Карвера, можуть бути викликані тим, що людина має нереалістично високі домагання, запити, вимоги, мрії. Такі люди, прагнучи до високої досконалості та ідеалу, часто не досягають їх і відчують розчарування та сумніви стосовно майбутніх подій свого життя. У цих випадках на перший план виступає необхідність навчитися ставити реалістичні життєві цілі та приймати деякі речі такими, які вони є, незалежними від людини [7].

Низький рівень сформованості деперсоналізації частіше зустрічається серед активних та пасивних оптимістів (40,00% та 39,29% відповідно). Такі дані можна пояснити тим, що оптимісти характеризуються ширшими соціальними контактами, ніж песимісти, від яких вони отримують більше емоційне задоволення. Найчастіше цей факт можна розглядають як наслідок оптимізму, але він же є і однією з його вірогідних причин [1].

Цікаво відмітити, що третина активних песимістів також демонструє низький рівень деперсоналізації, що можна пояснити властивою їм активністю, яка проте часто носить деструктивний характер.

Аналіз емпіричних даних дозволяє нам піддати сумніву тезу Н.Є. Водоп'янової проте, що реалісти стійкі до психологічного стресу [2]. Ми розглядаємо професійне вигорання як наслідок некерованих професійних стресів, а серед реалістів дуже мало осіб з низькими показниками компонентів професійного вигорання (10,61% – емоційне виснаження, 18,18% – деперсоналізація, 9,09% – редукція особистісних досягнень). Найчастіше реалісти займають проміжне положення щодо показників професійного вигорання між більш стійкими до професійного вигорання оптимістами та найменш стійкими до

професійного вигорання песимістами. Але саме серед реалістів найчастіше зустрічається високий рівень деперсоналізації (40,91%).

Щоб визначити який психологічний тип особистості педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів найбільш вразливий, а який найбільш стійкий до професійного вигорання ми поділили респондентів на 3 групи в залежності від інтегрального показника професійного вигорання та порівняли ці групи за представленістю в них педагогічних працівників різних психологічних типів особистості. У групі респондентів з низькими інтегральними показниками професійного вигорання частіше зустрічаються активні оптимісти, у групі з високим інтегральним показником професійного вигорання частіше зустрічаються реалісти та пасивні песимісти. Різниця частот достовірна на рівні похибки $\leq 0,001$ (використано критерій χ^2).

Проведене нами емпіричне дослідження дозволяє зробити наступні висновки.

Результати дослідження переконують у значущості проблеми професійного вигорання у педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів, оскільки даний синдром є дуже поширеним серед зазначеної групи фахівців. У емпіричному дослідженні нами було виявлено досить високий рівень прояву всіх трьох складових професійного вигорання. Емоційне виснаження нами було виявлено на високому рівні розвитку у 41,72% опитаних, на середньому рівні – 38,65%. Деперсоналізація – високий рівень у 30,68%, середній – у 42,33% досліджуваних. Редукція особистісних досягнень – високий рівень у 65,03%, середній – 25,77% опитаних.

Дані дослідження психологічних типів особистості педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів показують, що серед опитаних найчастіше зустрічаються реалісти (40,49%), 38,65% опитаних – оптимісти, 20,86% - песимісти.

Аналіз результатів емпіричного дослідження підтвердив нашу гіпотезу про взаємозв'язок професійного вигорання та оптимізму і активності. Були виявлені статистично значимі відмінності між оптимістами, песимістами та реалістами за такими показниками професійного вигорання як емоційне виснаження та деперсоналізація. У групі оптимістів найменше осіб з високим рівнем емоційного виснаження і найбільше з низьким.

У результаті проведення кореляційного аналізу, за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона, був виявлений обернено пропорційний значимий зв'язок між такими параметрами:

- оптимізм і емоційне виснаження;
- оптимізм та інтегральний показник професійного вигорання;
- активність і емоційне виснаження;
- активність та інтегральний показник професійного вигорання.

У результаті емпіричного дослідження було встановлено, який психологічний тип особистості педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів найбільш вразливий, а який найбільш стійкий до професійного вигорання. Найбільш вразливими до професійного вигорання виявилися реалісти та пасивні песимісти, найбільш стійкими – активні оптимісти.

Узагальнення результатів емпіричного дослідження дає нам підстави стверджувати, що оптимізм і активність є факторами, які знижують ризик професійного вигорання, песимізм і пасивність є факторами, які сприяють професійному вигоранню педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів

Слід зазначити, що ні один з факторів професійного вигорання сам по собі не може викликати появу професійного вигорання. Його виникнення це результат дії сукупності різних факторів, як на соціальному, так і на особистісному рівні. Тому вбачаємо перспективи подальших досліджень у пошуку інших детермінант професійного вигорання та особистісних ресурсів подолання професійного вигорання у педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів.

Список використаних джерел

- 1. Афанасьєва А. Н.** Предпосылки формирования и развития оптимизма личности / А. Н. Афанасьєва. // Молодой ученый. – 2013. – №9. – С. 341-344.
- 2. Водопьянова Н. Е.** Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. / Н. Е. Водопьянова. Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
- 3. Водопьянова Н. Е.** Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
- 4. Замышляева М. С.** Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте: дис. канд. психол. наук. / М. С. Замышляева. – М., 2005. – 234 с.
- 5. Зелигман М.** Как научиться оптимизму. Советы на каждый день: Пер. с англ. / М. Зелигман – М.: Вече, 1997. – 432 с.
- 6. Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вызов / под ред. Н.М. Назаровой.** – 2-е изд., стер. – М.: Akademia, 2000. – 395 с.: ил.
- 7. Сычев О. А.** Психология оптимизма: учебно-методичное пособие к спецкурсу / О. А. Сычев. – Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. – 69 с.
- 8. Практикум по психологии здоровья / Под. ред. Г.С. Никифорова.** – СПб.: Питер, 2005. – 351 с.
- 9. Maslach С.** Early predictors of job burnout and engagement / С. Maslach, М.Р. Leiter // *Journal of Applied Psychology*. – 2008. – V. 93. – № 4. – P. 498-512.

Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel

- 1. Afanas'eva A. N.** Predposylki formirovanija i razvitija optimizma lichnosti / A. N. Afanas'eva. // Molodoj uchenyj. – 2013. – №9. – S. 341-344.
- 2. Vodop'janova N. E.** Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika. 2-e

izd. / N. E. Vodop'janova. E. S. Starchenkova. – SPb.: Piter, 2009. – 336 s.
3. Vodop'janova N. E. Psihodiagnostika stressa / N. E. Vodop'janova. – SPb.: Piter, 2009. – 336 s. **4. Zamyshljaeva M. S.** Optimizm i pessimizm v sovladajushhem povedenii v junosheskom vozraste: dis. kand.psihol. nauk. / M. S. Zamyshljaeva. – M, 2005. – 234c. **5. Zeligman M.** Kak nauchit'sja optimizmu. Sovety na kazhdyj den': Per. s angl. / M. Zeligman – M.: Veche, 1997. – 432 s. **6.** Special'naja pedagogika: ucheb. posobie dlja studentov pedagogicheskikh vyzov / pod red. N.M. Nazarovoj. – 2-e izd., ster. – M.: Akademia, 2000. – 395 s.: il. **7. Sychev O. A.** Psihologija optimizma: uchebno-metodichnoe posobie k speckursu / O. A. Sychev. – Bijsk: BPGU im. V. M. Shukshina, 2008. – 69 c. **8.** Praktikum po psihologii zdorov'ja / Pod. red. G.S. Nikiforova. – SPb.: Piter, 2005. – 351 s. **9. Maslach C.** Early predictors of job burnout and engagement / S. Maslach, M.P. Leiter // Journal of Applied Psychology. – 2008. – V. 93. – № 4. – P. 498-512.

Kislitsyna M.V. Optimism as a criterion of burnout of teachers and educators of secondary schools for students with intellectual disabilities. Recently, more and more researchers drew their attention to the study of burnout – syndrome of psychological exhaustion, cynicism and professional inefficiency that is caused by prolonged reaction in response to chronic emotional and interpersonal stress factors in the professional environment.

But in scientific literature the problem of origin and development of professional burnout of teachers and educators of secondary schools for students with intellectual disabilities is not enough studied. Under equal external conditions, professional burnout comes out not in all professionals, therefore, there are personal determinants or factors that hinder or promote professional burnout.

In this study the psychological characteristics of professional burnout of teachers and educators of secondary schools for students with intellectual disabilities, depending on the level of optimism and activity are explored.

Optimism is regarded as relatively stable, permanent personality construct, which can be enhanced by special psychological techniques relying on assumptions and factors that contribute to its formation and development.

This work represents the results of the empirical study of components' display of professional burnout: emotional exhaustion, depersonalization and reduction of personal achievements; optimism and activity of teachers and educators of secondary schools for students with intellectual disabilities. Using Pearson's correlation coefficient and the criterion χ^2 the relationship between these parameters is revealed.

Significant differences between teachers and educators of different types of personality (optimistic, realistic and pessimistic) indicating emotional exhaustion and depersonalization are obtained. Notable negative correlation between optimism and activity and emotional exhaustion as a component of professional burnout and integral indicator of burnout was found. The levels

of development of components of professional burnout of respondents with different types of personality, depending on the level of optimism-pessimism and activity-passivity are analyzed and presented in details.

The study found out that for group of respondents with low integral indicators of professional burnout, active optimists are more common. For group with high integral indicator of professional burnout, realists and passive pessimists are more common.

The survey results extend knowledge about the factors that determine professional burnout and resources of prevention of professional burnout of teachers and educators of secondary schools for students with intellectual disabilities.

Key words: professional burnout, teachers and educators in establishments of special education for students with intellectual disabilities, components of professional burnout, factors of professional burnout, optimism, activity.

Отримано 16.02.2015 р.

УДК: 376-056.36:331

О.В. Константинів
konstantyniv15@gmail.com

РОЗВИТОК ЗМІСТУ І ФОРМ ПРОФЕСІЙНОГО ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

Konstantyniv O.V. The development of contents and forms of the vocational training of mentally retarded students in ukraine (2nd part of xx century) / O.V. Konstantyniv // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 136–146

Константинів О.В. Розвиток змісту і форм професійного трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні (друга половина ХХ ст.). Статтю присвячено комплексному аналізу передумов, причин, перебігу та наслідків реформування змісту, форм та методів професійного трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні (друга половина ХХ ст.). Обґрунтовано взаємозв'язки між державними стратегіями соціально-економічного розвитку України та суспільним

замовленням на підготовку розумово відсталих учнів до праці, вплив освітніх парадигм на функціонування системи трудової підготовки учнів.

Розроблено періодизацію реформування змісту, форм і методів професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні у другій половині ХХ ст., охарактеризовано основні тенденції, особливості та суперечності розвитку кожного з етапів. Зокрема, доведено, що зміст, форми та методи професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів становили спеціально дібрану і педагогічно відпрацьовану систему знань, умінь і навичок, відображених у нормативних документах, навчальному плані, навчальних програмах і підручниках. Навчально-методичний супровід професійно-трудового навчання розроблено з урахуванням особливостей психічного розвитку та потенційних пізнавальних можливостей учнів.

З'ясовано внесок українських вчених-олігофренопедагогів у розробку та реалізацію змісту, методів, форм трудового навчання та дидактичних функцій праці (освітню, виховну, розвивальну, інформаційну, корекційну), які перебувають у взаємозв'язку і здійснюються у діалектичній єдності.

Ключові слова: зміст, форми, методи і дидактичні функції професійно-трудового навчання, трудові операції, прийоми дій, інтелектуальний компонент трудової діяльності, корекційна складова навчального процесу.

Константинов О.В. Развитие содержания и форм профессионального трудового обучения умственно отсталых учащихся в Украине (вторая половина XX века). В статье представленный комплексный анализ предпосылок, причин, хода и последствий реформирования содержания, форм и методов профессионального трудового обучения умственно отсталых учащихся в Украине (вторая половина XX века). Обоснована взаимосвязь между государственными стратегиями социально-экономического развития Украины и общественным заказом на подготовку умственно отсталых учащихся к труду, влияние образовательных парадигм на функционирование системы трудовой подготовки учащихся.

В работе обозначено и аргументировано три периода реформирования содержания, форм и методов профессионально-трудового обучения умственно отсталых учащихся в Украине во второй половине XX века на основании социально-экономических, политических и культурологических изменений.

В работе проанализированы экспериментальные исследования, в которых доказана необходимость широкого использования труда в коррекционной работе по преодолению трудностей овладения интеллектуальных приемов действий для организации собственной практической деятельности и ее регуляции. В частности доказано, что

содержание, формы и методы профессионально-трудового обучения умственно отсталых учащихся составляли специально подобранную и педагогически отработанную систему знаний, умений и навыков, отраженных в нормативных документах (учебном плане, учебных программах) и учебниках. Учебно-методическое сопровождение профессионально-трудового обучения разрабатывалось с учетом особенностей психического развития и потенциальных познавательных возможностей учащихся. Выявлено вклад украинских педагогов-дефектологов в разработку и реализацию дидактических функций труда (образовательную, воспитательную, развивающую, информационную, коррекционную), которые находятся во взаимосвязи и осуществляются в диалектическом единстве.

Ключевые слова: содержание, формы, методы и дидактические функции профессионально-трудового обучения, трудовые операции, приемы действий, интеллектуальный компонент трудовой деятельности, коррекционная составляющая учебного процесса.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні та демократичні перетворення, що відбуваються в Україні та світі, потребують істотної модернізації системи освіти, нового погляду на проблеми навчання і виховання, забезпечення реальних умов для інтелектуального, духовного, фізичного та естетичного розвитку учнівської молоді. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, головною метою вітчизняної системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства. При цьому робиться акцент на особистість, на її соціально обумовлені характеристики, на розвиток позитивних якостей.

Важливою ділянкою корекційної педагогіки є навчання і виховання розумово відсталих учнів, а саме формування цілісної особистості, здатної адаптуватись до життя в соціальному середовищі після закінчення школи. В умовах спеціально організованого навчально-виховного процесу трудова підготовка розумово відсталих дітей розглядається як важливий засіб корекції, формування їхньої особистості, розвитку індивідуальних здібностей, творчості, критичності та активності, здатності керувати власною діяльністю та поведінкою.

На сучасному етапі розвитку корекційної освіти актуального значення набуває інклюзивна та інтегрована форми навчання, що зумовлює потребу узагальнення досвіду трудової підготовки та виховання розумово відсталих дітей, глибокого аналізу та переосмислення провідних тенденцій і суперечностей їхнього розвитку, диференційованого підходу до вибору змісту, методів і форм організації професійно-трудової підготовки.

Мета дослідження – здійснення цілісного аналізу розвитку професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні в межах досліджуваного періоду і визначення перспективи у використанні провідних ідей, досвіду організації підготовки учнів цієї категорії до самостійної праці в умовах типових виробничих взаємозв'язків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічні погляди українських олігофренопедагогів початку ХХ ст. на роль і значення трудового навчання в розвитку дитячої особистості формувалися у процесі вивчення і критичного осмислення зарубіжного і вітчизняного досвіду. У ранніх публікаціях Л. Виготського, А. Владимирського, О. Граборова, К. Грачової, В. Кащенко та інших опрацьовано прогресивні ідеї Е. Сегена, Ж. Демора, О. Декролі, М. Монтесорі стосовно змісту роботи допоміжної школи, місця трудового навчання в системі виховання розумово відсталих дітей, його спрямованості на моральний, фізичний та естетичний розвиток учнів. Погляди цих учених на значення праці у розвитку дитини були прогресивними для олігофренопедагогіки того часу.

Проте домінувала думка, що незалежно від методичної організації трудового навчання включення розумово відсталих учнів у трудову діяльність сприяє одночасному розвитку інтелектуальних здібностей, формуванню особистісних якостей. Як результат – трудове навчання розглядалося як засіб фізичного тренування рухового апарату дитини, що нібито спонтанно поліпшує психічну діяльність, розвиває інтелект, формує поведінку – дисципліну в учнів, здатність з інтересом і задоволенням виконувати трудові дії.

Такі погляди зарубіжних дефектологів з часом зазнавали певних трансформацій, оскільки у 20–40-х рр. ХХ ст. з'являлися спеціальні дослідження та розширювалася практика навчання розумово відсталих дітей (Л. Виготський, О. Граборов, Л. Занков, І. Соколовський). Для вітчизняної олігофренопедагогіки радянського періоду характерними були погляди на трудове навчання як навчальний предмет, метою якого є підготовка учнів до самостійного виконання нескладних видів кваліфікованої праці в умовах тогочасного промислового і сільськогосподарського виробництва. Обґрунтований у радянській психології принцип провідної ролі навчання в розвитку дитини дістав експериментальне підтвердження, конкретизацію і подальший розвиток у дослідженнях Д. Азбукіна, О. Граборова, І. Данюшевського, Л. Занкова, Г. Костюка та ін. Експериментальним шляхом доведено, що роль навчання в психічному розвитку дитини може посилюватися, якщо: основною умовою як загального розвитку дитини, так і розвитку окремих її здібностей є навчальна діяльність; загальний розвиток дитини або розвиток її здібностей не виникає суто автоматично як «побічний» результат процесу навчання. Для цього потрібна особлива спрямованість навчального процесу, щоб він виявився ефективним для загального розвитку; темп розвитку дитини може бути прискорено відповідно добором як методик, так і змісту навчання.

Перебудову трудового навчання в перші повоєнні роки було спрямовано на підвищення ролі праці в навчальному процесі та укріплення зв'язку праці із загальним навчанням, що сприяло: підвищенню освітнього рівня учнів; «подоланню» ранньої (з 10-річного віку) професійної підготовки; перенесенню її на пізніші строки навчання; розширенню кола професій, які раніше вважалися недоступними для розумово відсталих учнів. Одночасно вносилися істотні зміни в структуру системи трудового навчання та його організацію. При семирічному терміні навчання така організація передбачала: ручну працю (1–4-ті класи), професійно-трудова підготовку (5–7-мі класи). На останньому етапі трудового навчання вводилися елементи виробничої практики, що розширювало коло знань, умінь і навичок, які не завжди можуть здобувати учні в умовах шкільних майстерень.

У практиці роботи допоміжної школи закріплювалися нові форми трудової діяльності учнів – побутова, самообслуговуюча, суспільно корисна праця, практика на профільних дослідних ділянках, що стало вирішальним чинником різнобічного розвитку учнів, підготовки їх до життя і виробничої діяльності. Корекційна робота розглядалася як найважливіший компонент професійно-трудова навчання.

Під впливом низки спеціальних досліджень доводилося значне розвивальне і корекційне значення як загального, так і професійно-трудова навчання (М. Гнезділов, Г. Дульнев, І. Єременко, Л. Занков, Б. Пінський, В. Петрова та ін.); науково-теоретичного обґрунтування дістав принцип корекційно-розвивального навчання. Створювалися сприятливі умови для максимального використання трудової діяльності учнів з метою виправлення недоліків розвитку психічних функцій сприймання, уяви, пам'яті, мовлення, мислення, моторики, інших психічних процесів та інтелектуальних дій (орієнтування у завданні, планування послідовності дій, перенесення набутого досвіду в аналогічні ситуації, контроль за якістю праці та її результатом, виявлення і усунення помилок), які забезпечують внутрішню організацію їхньої трудової діяльності.

З'ясовано, що корекція властивих розумово відсталим учням недоліків трудової діяльності і підвищення на цій основі загального рівня їхнього розвитку є однією із найголовніших для допоміжної школи проблем. Від її розв'язання залежить продуктивність праці учнів у процесі навчання, а також успішність соціалізації випускників школи в умовах типових виробничих і сільськогосподарських підприємств. Принцип корекції недоліків психічного розвитку учнів допоміжної школи стає визначальним у процесі розробки змісту, методів, форм та дидактичних функцій трудового навчання.

Утім уже на цьому етапі діяльності допоміжної школи гостро поставало питання про невідповідність матеріально-технічної бази професійно-трудова навчання вимогам тогочасного виробництва, про відсутність кваліфікованих педагогічних кадрів з достатнім рівнем технічної і технологічної підготовки до навчання учнів у шкільних

майстернях, про незадовільний стан методичної роботи на рівні школи, району, області.

Здійснений історико-педагогічний зріз дав змогу визначити взаємозв'язок між розвитком професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів та системними економічними, соціальними, адміністративними перетвореннями у державі. З'ясовано, що вирішальне значення у формуванні змісту та форм професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів мали потреби країни у робітничих кадрах. Обумовлено взаємозв'язок пріоритетів державного розвитку економіки, лібералізації суспільного життя з удосконаленням нормативно-правового, економічного та організаційного забезпечення професійної підготовки майбутнього покоління. Формування системи професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів потребувало законодавчого закріплення загальної та спеціальної освіти на теренах колишнього СРСР, посилення зв'язку школи із життям, поєднання навчання учнів з продуктивною працею та професійною підготовкою промислового та сільськогосподарського напрямків, розвитку спеціальних шкіл різних типів і структур, удосконалення фінансування й матеріально-технічного їх забезпечення, кваліфікаційної підготовки вчителя праці та визначення його ролі у трудовій підготовці і корекції порушень у розумово відсталих учнів.

Основні тенденції оновлення змісту професійно-трудового навчання (1960–1972 рр.) полягали в посиленні частки професійно-трудового навчання в корекційно-виховному процесі. До позитивних тенденцій цього періоду слід віднести введення у старших класах (8–9-ті класи) виробничого навчання і виробничої практики, що сприяло опануванню вміння виконувати низку робіт на рівні початкової трудової кваліфікації. Трудові вміння і навички учнів досягали рівня продуктивності праці робітника на даному виробництві. Важливою тенденцією стало «подолання» ранньої (з 10-річного віку) професійної орієнтації учнів на конкретні спеціальності, оволодіння якими починалося лише з 5-го класу. Дослідженнями В. Бондаря, Г. Дульнева, С. Мирського було доведено, що в цьому віці розумово відсталі діти ні фізично, ні психологічно, ні інтелектуально не готові виконувати такі трудові завдання. Перенесення профорієнтаційної роботи на 4-й клас цілком себе виправдало і у подальшому сформувався як самостійний проміжний етап між загальнотрудовою і професійною підготовкою у 5–9-х класах.

Вагомим чинником для вдосконалення змісту та форм професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів стали експериментальні дослідження психічної діяльності дітей цієї категорії у процесі навчання, впливу змісту і методів навчання на їхній розвиток та оволодіння учнями прийомами трудової діяльності. Спираючись на положення Л. Виготського про провідну роль діяльності у розвитку аномальної дитини, вчені (Г. Дульнев, Л. Занков, М. Кузмицька, Н. Морозова, М. Певзнер, В. Петрова, Б. Пінський, І. Соловьев, Ж. Шиф) довели, що при розумовій відсталості зберігаються всі стадії психічного розвитку особистості; що

психічний розвиток дітей цієї категорії характеризується своєрідністю, зумовленою органічними чи функціональними порушеннями нервової системи, ступенем ураження, глибиною та часом виникнення дефекту, його структурою, місцем локалізації; що розумово відсталі діти характеризуються стійкими порушеннями всієї психічної сфери, що знижує їхні пізнавальні можливості та рівень самостійності. Здійснені дослідження довели, що своєрідне і недосконале виконання учнями трудових процесів піддається коригуванню, що корекційна робота має здійснюватися не на відведених для цього спеціальних заняттях, а в процесі всієї системи навчально-виховної роботи з використанням спеціальних засобів і методів.

У результаті психолого-педагогічних досліджень, проведених Г. Дульневим та за його керівництвом, стали можливими: пошук шляхів удосконалення змісту, форм і методів організації трудового навчання учнів; розробка засобів підвищення загальноосвітньої і корекційно-виховної ролі праці; диференціація як змісту, так і методів навчання відповідно до пізнавальних можливостей учнів. Диференціація у трудовому навчанні здійснювалась різними шляхами: розподілом учнів на кілька груп на основі рівня розвитку пізнавальних здібностей і комплектуванням класів учнями однорідної групи (І. Єременко); навчанням учнів у межах одного класу за різними (варіативними) програмами із використанням різних методів (Г. Дульнев); врахуванням індивідуально-типологічних особливостей учнів (С. Мирський).

Перебудова трудового навчання у 70–80-ті рр. пов'язана з поглибленим вивченням трудових можливостей, особливостей пізнавальної сфери, з новими підходами до визначення професійної придатності розумово відсталих учнів. З урахуванням цих аспектів створено мобільну систему професійно-трудового навчання, яка при дев'ятирічному терміні навчання передбачала ручну працю (1–3-й клас); загальнотрудове навчання (4-й клас); професійно-трудове навчання (5–8-й клас); виробниче навчання (9-й клас), на яке відводилося 22 год на тиждень. Зміст професійно-трудового навчання розроблявся на основі його зв'язку з навчально-виховним процесом, з життям, наявним оточенням і соціально-культурним середовищем. На цьому етапі діяльності допоміжної школи вживалися заходи, спрямовані на: подолання ранньої професіоналізації учнів; зміцнення матеріально-технічної бази школи; розширення зв'язку з життям із виробничим середовищем; вводилися нові профілі промислової і сільськогосподарської праці; розроблявся навчально-методичний супровід процесу професійно-трудового навчання учнів; уперше запроваджено підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації учителів праці.

Особливістю перебудови трудової підготовки в допоміжній школі було створення виробничих бригад і ланок, налагодження зв'язків із трудовими колективами, організація практики на виробництві, укладання угод з виробничими підприємствами на виконання школою доступних

розумово відсталим учням трудових замовлень. Усе це забезпечувало успішне розв'язання проблеми соціально-трудової адаптації випускників допоміжної школи.

На основі соціально-економічних, політичних та культурологічних змін було визначено і обґрунтовано три періоди становлення і розвитку змісту, форм, методів і дидактичних функцій професійно-трудового навчання учнів з урахування хронологічних меж дослідження.

Перший період (перша половина ХХ століття) – характеризувався становленням в Україні елементів системи трудового навчання на основі вивчення зарубіжного досвіду його організації у спеціальних школах (Е. Сеген, О. Декролі, Ж. Демор, М. Монтессорі) та впливу трудового навчання на фізичний, розумовий, моральний розвиток учнів з інтелектуальними порушеннями, що на той час було прогресивним для становлення вітчизняної олігофренопедагогіки як науки про особливості навчання і виховання таких дітей.

Другий період (1960 – 1970 рр.) – відзначався становленням теоретичних основ трудової підготовки розумово відсталих школярів та вдосконаленням системи професійно-трудового навчання. Особливістю реформування трудової підготовки в цей період були послідовність, доступність, наступність, обґрунтованість змісту, форм і методів професійно-трудового навчання. У практиці роботи допоміжних шкіл удосконалювалась традиційна система та розвивалися нові форми трудової діяльності учнів – побутова, самообслуговувальна, суспільно корисна праця. Усе це сприяло підвищенню рівня загальноосвітньої і професійної підготовки учнів, активної інтеграції їх у соціум.

Третій період (1971 – кінець ХХ ст.) – супроводжувався поглибленим вивченням трудових можливостей, особливостей пізнавальної і трудової діяльності учнів, новими підходами до визначення профпридатності та створення на цій основі мобільної системи професійно-трудового навчання. При десятирічному терміні навчання складниками цієї системи були: ручна праця (1–3-й клас), загальнотрудове навчання (4-й клас), професійно-трудове навчання (5–9-й класи), виробниче навчання та виробнича практика на базових підприємствах (10-й клас). Особливістю трудової підготовки розумово відсталих учнів були: подолання ранньої професіоналізації учнів; зміцнення матеріально-технічної бази школи; розширення зв'язку школи із життям і виробничим середовищем, уведення нових профілів у підготовці школярів, розробка навчально-методичного супроводу професійної підготовки учнів; підготовка, перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителів праці; посилення уваги до методичної роботи в школі. У зв'язку з уведенням у практику роботи допоміжної школи виробничої праці створювалися виробничі бригади і ланки, налагоджувалися зв'язки з трудовими колективами, укладалися угоди з підприємствами і колгоспами на виконання підлітками доступних трудових замовлень. Це сприяло

поліпшенню процесу соціально-трудової адаптації випускників допоміжної школи.

Висновки. Отже, зміст та форми професійно-трудової підготовки розумово відсталих учнів становить спеціально дібрану і педагогічно відпрацьовану систему знань, умінь і навичок, відображених у нормативних документах, навчальному плані, навчальних програмах і підручниках. Навчально-методичний супровід професійно-трудової підготовки розроблено з урахуванням особливостей психічного розвитку та потенційних пізнавальних можливостей учнів.

Осмислення педагогічних ідей, що втілювались у практику трудової підготовки розумово відсталих учнів в Україні другої половини ХХ століття, виокремлення серед них найсуттєвіших, що відображають особливості розвитку змісту та форм професійно-трудового навчання, можуть слугувати підґрунтям для майбутньої розробки концепції професійної освіти учнів з вадами інтелекту в умовах сучасної парадигми їхньої освіти.

Результати дослідження та висновки дають підстави стверджувати, що далеко не всі можливості використано для того, щоб рівень професійної підготовки учнів допоміжної школи відповідав вимогам тогочасного виробництва. Недосконалою лишається загальнотехнічна підготовка учнів, не визначено профілі професійної підготовки, які відповідають інтелектуальним, фізичним, емоційно-вольовим особливостям учнів і полегшують працевлаштування випускників допоміжної школи, не розроблено ще наукові основи ефективної професійної орієнтації учнів, недостатньо активно використовуються заклади загальнодержавної системи підготовки трудових резервів для таких осіб до самостійної трудової діяльності. Ці та інші проблеми потребують подальшого наукового дослідження та розв'язання.

Список використаних джерел

Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки : підручник / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. – К.: Знання, 2007. – 375 с. **Бондар В.І., Рейда К.В.** Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник /В.І. Бондар, К.В. Рейда – К. : МП Леся, 2010. – 168 с. **Дульнев Г. М.** Основы трудового обучения во вспомогательной школе : психолого-педагогическое исследование / Григорий Митрофанович Дульнев. – М.: Педагогика, 1969 – 216 с. **Замский Х. С.** История олигофренопедагогика / Хананий Самсонович Замский. – 2 изд.– М.: Просвещение, 1980. – 398 с. **Мерсіянова Г. М.** Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей : посібник / Галина Миколаївна Мерсіянова ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. – К.: Пед. думка, 2012. – 79 с. **Мирский С. Л.** Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе : пособие для учителей / Степан Львович Мирский. – М.: Просвещение,

1980. – 183 с. **Пинский Б. И.** Психология трудовой деятельности учеников вспомогательной школы / Борис Израилевич Пинский. – М.: Педагогика, 1977. – 120 с. **Хохліна О. П.** Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / Олена Петрівна Хохліна.– К.: Пед. думка, 2000. – 288 с. **Турчинская К. М.** Профориентация во вспомогательной школе / Клавдия Михайловна Турчинская. – К.: Рад. шк., 1976. – 127 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

Bondar V. I. Istoriya olihofrenopedahohiky : pidruchnyk / V. I. Bondar, V. V. Zolotoverkh. – K.: Znannya, 2007. – 375 s. **Bondar V.I., Reyda K.V.** Osoblyvosti formuvannya trudovoyi kompetentnosti rozumovo vidstalykh uchniv: Navchal'nyu posibnyk /V.I. Bondar, K.V. Reyda – K. : MP Lesya, 2010. – 168 s. **Dul'nev H. M.** Osnovy trudovoho obuchenyya vo vspomohatel'noy shkole : psykholoho-pedahohycheskoe yssledovanye / Hryhoryy Mytrofanovych Dul'nev. – M.: Pedahohyka, 1969 – 216 s. **Zamsky Kh. S.** Ystoryya olyhofrenopedahohiky / Khananyu Samsonovych Zamskyu. – 2 yzd.– M.: Prosveshchene, 1980. – 398 s. **Mersiyanova H. M.** Profesiyno-trudove navchannya u spetsial'nykh zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh dlya rozumovo vidstalykh ditey : posibnyk / Halyna Mykolayivna Mersiyanova ; Nats. akad. ped. nauk Ukrayiny, In-t spets. pedahohiky. – K.: Ped. dumka, 2012. – 79 s. **Myrsky S. L.** Metodyka professyonal'no-trudovoho obuchenyya vo vspomohatel'noy shkole : posobyе dlya uchyteley / Stepan L'vovych Myrskyu. – M.: Prosveshchene, 1980. – 183 s. **Pynsky B. Y.** Psykholohyya trudovoy deyatel'nosti uchynykov vspomohatel'noy shkoly / Borys Yzraylevych Pynskyu. – M.: Pedahohyka, 1977. – 120 s. **Khokhlina O. P.** Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiynoyi spryamovanosti trudovoho navchannya uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku / Olena Petrivna Khokhlina.– K.: Ped. dumka, 2000. – 288 s. **Turchynskaya K. M.** Proforyentatsyya vo vspomohatel'noy shkole / Klavdyya Mykhaylovna Turchynskaya. – K.: Rad. shk., 1976. – 127 s.

Konstantyniv O.V. **The development of contents and forms of the vocational training of mentally retarded students in ukraine (2nd part of xx century)** . Thesis research is devoted to the complex analysis of preconditions, reasons, sequence and consequences of the reformation of contents, forms and methods of the vocational training of mentally retarded students in Ukraine (2nd part of XX century). The connections between state strategies of Ukrainian social-economic development and social order for arrangement of mentally retarded students to labor, the influence of educational paradigms at the functioning of system of labor arrangement of students.

We developed the periodization of reformation of contents, forms, methods of the vocational training of mentally retarded students in Ukraine in the 2nd part of XX century, characterized major tendencies, specialties and contradictions of the development of each stage. In particular, we proved, that

contents, forms and methods of the vocational training of mentally retarded students were specially chosen and pedagogically developed system of knowledge, skills and habits, mirrored in the judicial documents, educational plan, programs and textbooks. The courseware of vocational training was developed, taking into account specialties of mental development and potential cognitive possibilities of students.

We learned the contribution of Ukrainian educators into the development and realization of didactic functions of labor (educational, fostering, developing, informative, correctional), which are interrelated and realized in the dialectic unity.

Key words: contents, forms, methods and didactic functions of the vocational training, labor operations, actions techniques, intellectual component of labor activity, correctional element of educational process.

Отримано 9.02.2015 р.

УДК 376.42:372:893

Ю. М. Косенко
kosenko75@gmail.com

НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ У 30 – 40-х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Kosenko Y. N. Education history mentally retarded children in 30 - 40 of the twentieth century / Y. N. Kosenko // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 146–155

Косенко Ю. М. Навчання історії розумово відсталих школярів у 30– 40-х роках ХХ століття. У статті висвітлено проблему вивчення історичного матеріалу розумово відсталими дітьми в радянській Україні у 30– 40-х роках ХХ століття, розглянуто питання становлення шкільного курсу «Історія СРСР» як самостійного навчального предмету у допоміжних навчальних закладах у 30– 40-х роках минулого століття. Проаналізовано роботи видатних радянських вчених-дефектологів щодо проблеми викладання історії у допоміжній школі, а саме розроблені ними вимоги до підручників для розумово відсталих школярів та необхідність застосування пропедевтичних заходів перед вивченням

історії учнями з розумовою відсталістю. Вивчено погляди науковців щодо методики викладання історії учням допоміжної школи, досліджено змістовий компонент шкільного курсу «Історія СРСР» 30 – 40-х років ХХ століття та встановлено, що у цей період учням, переважно, викладалася історія про боротьбу народних мас за краще життя, про революційні події 1905 та 1917 років, про життя та політичну діяльність лідерів ВКП(б) В. І. Леніна, Й. В. Сталіна тощо. Проаналізовано вимоги до знань, умінь і навичок з історії для учнів 6-7-х класів допоміжної школи за програмою 1938 року видання та програмові вимоги з історії для 5-7-х класів допоміжної школи від 1940 року. Відмічено надмірну заполітизованість цієї шкільної дисципліни, визначено кількість годин відведених на вивчення навчальних предметів «Історія СРСР» та «Конституція СРСР» у 30– 40-х роках минулого століття. Встановлено тісний взаємозв'язок між ідеологією радянської влади та змістом курсу історії, як у допоміжній школі, так і у масових навчальних закладах, визначено великі сподівання тогочасних партійних можновладців на виховні можливості курсу історії, а саме у таких аспектах, як суспільна й політична активність, атеїзм, патріотизм, інтернаціоналізм тощо.

Ключові слова: розумово відсталі діти, історія, методика викладання історії, 30-ті – 40-ві роки ХХ століття.

Косенко Ю. Н. Обучение истории умственно отсталых школьников в 30– 40-х годах ХХ века. В статье освещена проблема изучения исторического материала умственно отсталыми детьми в советской Украине в 30 – 40-х годах ХХ века, рассмотрены вопросы становления школьного курса «История СССР» как самостоятельного учебного предмета во вспомогательных учебных заведениях в 30 – 40-е годы прошлого века. Проанализированы взгляды выдающихся советских ученых-дефектологов на проблему преподавания истории во вспомогательной школе, а именно, на разработанные ими требования к учебникам для умственно отсталых школьников и на необходимость применения пропедевтических мероприятий перед изучением истории учениками с умственной отсталостью. Изучены работы ученых-дефектологов по методике преподавания истории ученикам вспомогательной школы, исследован содержательный компонент школьного курса «История СССР» 30 – 40-х годов ХХ века. Установлено, что в этот период ученикам, в основном, излагалась история о борьбе народных масс за лучшую жизнь, о революционных событиях 1905 и 1917 годов, о жизни и политической деятельности лидеров ВКП(б) В. И. Ленина, И. В. Сталина и др. Проанализированы требования к знаниям, умениям и навыкам по истории для учеников 6-7-х классов вспомогательной школы по программе 1938 года издания и программные требования по истории для 5-7-х классов вспомогательной

школы от 1940 года. Отмечено чрезмерную заполитизированность этой школьной дисциплины, определено количество часов отведенных на изучение учебных предметов «История СССР» и «Конституция СССР» в 30 – 40-е годы прошлого века. Установлена тесная взаимосвязь между идеологией советской власти и содержанием курса истории, как во вспомогательной школе, так и в массовых учебных заведениях, определены большие надежды партийных чиновников на воспитательные возможности курса истории, в таких аспектах как общественная и политическая активность, атеизм, патриотизм, интернационализм и т. д.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, история, методика преподавания истории, 30 – 40-е годы XX века.

Постановка проблеми. Для усвідомлення багатьох важливих аспектів спеціальної методики навчання історії розумово відсталих учнів, важливим є дослідження витоків, становлення та розвитку цієї науки. Тому великого значення набувають ретроспективні дослідження у цій галузі. Вивчення теоретичних розробок, експериментальних досліджень, практичного досвіду викладання історії розумово відсталим учням дає змогу глибше зрозуміти особливості формування методики навчання історії у спеціальних навчальних закладах, усвідомити взаємозв'язок між змістовим наповненням шкільного курсу історії та ідеологією, баченням влади місця розумово відсталої особи у тогочасному суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень. Загальні питання корекційної педагогіки висвітлювалися у історичних розвідках В. І. Бондаря, В. Г. Гладуша, Х. С. Замського, В. В. Золотоверх, Л. К. Одинченко, М. М. Малофєєва, М. О. Супруна, О. Е. Шевченко та інших. У цих роботах досліджувалася історія олігофренопедагогіки, вивчалися питання становлення дошкільної корекційної освіти, підготовки вчителів-дефектологів в Україні у різні часові проміжки, розвитку допоміжного навчання на українській землі, але поза увагою науковців залишалася проблема ретроспективного дослідження змісту, форм, засобів та методів навчання історії розумово відсталих учнів у радянській Україні. Тому питання специфіки навчання історії учнів із розумовою відсталістю до цих пір залишається актуальним.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей викладання історичного матеріалу розумово відсталим учням у 30 – 40-х роках XX століття.

Виклад основного матеріалу. 16 травня 1934 року Раднарком СРСР та ЦК ВКП(б) прийняли постанову «Про викладання громадянської історії у школах СРСР». Одразу після цього, 9 червня 1934 року ЦК партії і РНК СРСР прийняли рішення про введення в

початкових класах елементарного курсу історії СРСР. Відповідні зміни відбулися й у навчальних планах допоміжних шкіл.

З цього моменту починається вивчення історії розумово відсталими школярами. У 1937 році Всесоюзною урядовою комісією був затверджений підручник для початкової школи «Короткий курс історії СРСР» за редакцією О. В. Шестакова. Цей підручник став першим посібником з історії яким користувалися розумово відсталі учні того часу. У ньому було висвітлено головні історичні події та явища, подано характеристику історичним діячам та запропоновано перелік основних історичних дат. У підручнику висвітлювалась боротьба пригнічених класів за краще життя, зазначалися антагоністичні класи (смерди-бояри, селяни-поміщики, робітники-капіталісти), наголошувалося на прогресивності робітничого і селянського класів. Автори навчальної книги зосередили увагу на класовому протистоянні та революціях. Зокрема, із 54 параграфів у яких висвітлювалися події дожовтневої революції – 25 було присвячено класовій боротьбі. Розвиток вітчизняного державотворення розглядався лише на прикладах російської історії. Інші народи згадувалися тільки у зв'язку з приєднанням їх до Росії. Становлення та розбудова СРСР пов'язувалися винятково з діяльністю ВКП(б) та її вождів – В. І. Леніна і Й. В. Сталіна. У підручнику була розміщена велика кількість історичних фактів з найдавніших часів до 30-х років ХХ століття. Цей матеріал учням пропонувалося запам'ятовувати [3].

Перші роки викладання історії у допоміжній школі виявили низку проблем, а саме: невідповідність програми пізнавальним можливостям школярів із розумовою відсталістю, складність навчального матеріалу, розміщеного у підручнику з історії, відсутність історичної пропедевтики.

У 1938 році Наркомосом РСФСР підготовлено і випущено друком нові навчальні плани та програми для допоміжних шкіл, які мали за мету дати розумово відсталим учням загальноосвітню підготовку в обсязі чотирирічної масової школи за сім років навчання. Згідно з новою програмою, шкільний предмет «Суспільствознавство» було відмінено, а курс історії розроблено з урахуванням доступності матеріалу розумово відсталим учням. Дітям пропонувалося знайомство лише з деякими розділами курсу історії масової школи. Але окремі теми було розширено з урахуванням того, що допоміжна школа є навчальним закладом, де завершується освіта розумово відсталих учнів.

За навчальним планом допоміжних шкіл 1938 року історія викладалася у 6-7 класах по дві години на тиждень. Також вводився новий курс – «Конституція», який вивчався дітьми 1 годину на тиждень у 7 класі.

У 1939 році програма з історії для допоміжних шкіл була перекладена на українську мову і була впроваджена у практику роботи спеціальних навчальних закладів УРСР.

З метою більш чіткого врахування специфіки корекційно-розвивальних завдань спеціальних навчальних закладів у 1940 році були розроблені навчальні плани для допоміжних шкіл УРСР з українською та російською мовами навчання. За новим навчальним планом в УРСР на вивчення історії СРСР та Конституції СРСР і УРСР відводилася у 5 класі одна година на тиждень, у 6 класі кількість годин збільшувалася до трьох. Також три години учні вивчали історію у 7 класі.

У кінці 30-х – на початку 40-х років ХХ століття в СРСР науковці приходять до думки про підготовчий етап у вивченні історії розумово відсталими школярами. Причиною цьому був низький рівень усвідомлення навчального матеріалу дітьми цієї категорії, велика кількість абстрактних понять у змісті цього курсу, відсутність відповідних підручників, навчальних посібників тощо. Завданням пропедевтичного періоду було формування у дітей елементарних історичних знань. Зокрема, уявлення про важке минуле робітників і селян на території СРСР, народні повстання проти гніту панівного класу, оповідання про життя і діяльність В. І. Леніна, основи Конституції СРСР та УРСР, які розпочиналися у початкових класах через читання окремих оповідань та у межах розвитку усного мовлення на уроках української та російської мов повинні поступово готувати учнів до свідомого засвоєння таких дисциплін, як «Історія СРСР» та «Конституція СРСР і УРСР».

Варто зазначити, що у 1940 році допоміжні школи України отримали перекладені з російської на українську мову шкільні підручники «Читанка для 1 – 5 класів», «Читанка української літератури для 5 – 7 класів», які вже містили тексти суспільно-історичного змісту.

У 40-х роках ХХ століття вивчення історії СРСР розумово відсталими школярами було розроблено за принципом систематичного опрацювання навчального матеріалу, його повторення та узагальнення, що на думку О. М. Грабарова сприяло свідомому та міцному оволодінню історичними знаннями. Вчений розглядав шкільні предмети «Історія СРСР» і «Конституція СРСР» як такі що легко вписуються у поняття «систематичний курс». Наприклад, в історії, головним стрижнем є поняття «час», на якому розміщуються історичні події, даючи таким чином план систематичного курсу. У історії, на переконання О. М. Грабарова, система науки і система навчального предмета у значній мірі співпадають [2].

Важливе значення у 40-х роках ХХ століття при вивченні історії розумово відсталими школярами відводилося міжпредметним зв'язкам. У цей час вчителям рекомендувалося тлумачити історичний матеріал не відірвано від інших дисциплін, а поєднувати його з матеріалом інших

шкільних курсів. Пропонувалося на уроках історії активно залучати географічний, природничий, мовний, літературний, правовий матеріал. За даними М. О. Супруна, педагог допоміжної школи повинен був всіляко осмислювати можливі механізми міжпредметних доповнень та визначати саме ту інформацію яка сприятиме встановленню у розумово відсталих школярів міцних свідомих знань з історії [6].

Щодо змістового наповнення курсу історії у 40-х роках, необхідно відмітити надмірну заполітизованість цієї шкільної дисципліни. Зокрема, домінуючу частку навчального курсу було присвячено вивченню революційних подій 1917 року на пролетарсько-класових засадах. У роки Великої Вітчизняної війни 1941-1945 р. р. та у повоєнний час, на уроках історії значна увага приділялася патріотичному вихованню розумово відсталих учнів на прикладах подвигів героїв цієї війни. Також вивчалися найбільш яскраві перемоги радянського народу у цій війні та трудові звитяги працівників тилу. Значне місце відводилося пропаганді подальшого утвердження соціалістичного ладу.

Схожої думки дотримуються В. І. Бондар і В. В. Золотоверх, зазначаючи, що крім дидактичних завдань, курс історії активно переслідував виховні цілі, такі, як суспільно-політичне, антирелігійне, патріотичне та інтернаціональне виховання. На цих уроках відбувалася підготовка розумово відсталих дітей до класової боротьби шляхом надмірної ідеологізації цього навчального предмету [1].

Найбільш популярними методами роботи на уроках історії у допоміжних школах у 40-х роках минулого століття було пояснююче читання, розповідь, бесіда, читання вголос, читання про себе. З метою формування у дітей із розумовою відсталістю навичок правильного читання, вчителям історії рекомендувалося використовувати прийом знаходження та читання окремими учнями фрагментів історичного тексту. При роботі зі складними текстами та незнайомими поняттями пропонувалося педагогам проводити словникову роботу – пояснювати значення окремих термінів, допомагати учням складати план переказу текстів, задавати навідні запитання і т. д.

Велике ідеологічне та політичне навантаження на курс історії у той час змушувало педагогів допоміжних шкіл широко практикували роботу не тільки з підручниками й посібниками, але й активно використовувати тексти газет і журналів. У залежності від теми уроку історії, віку та можливостей дітей вчителі підбирали відповідні тематичні тексти із періодичної преси, формуючи у розумово відсталих учнів вміння отримувати інформацію з додаткових джерел [6].

Необхідно відмітити, що запам'ятовування хронологічного матеріалу, назв місць історичних подій та стародавніх міст і географічних об'єктів, імен історичних діячів залишалось актуальною

проблемою. Розв'язанню цього питання, у певній мірі, було присвячене дослідження Н. Ф. Кузьміної-Сиромятнікової. Вчена наголошувала, що в силу свого специфічного розвитку розумово відсталі учні не завжди можуть свідомо та правильно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки розвитку певних подій і явищ. У цьому плані особливе дидактичне значення нею відводилося закріпленню вивченого матеріалу. Також наголошувалося на системному й послідовному викладенні програмового матеріалу, що сприяє осмисленню учнями навчальної інформації. На думку Н. Ф. Кузьміної-Сиромятнікової успішному запам'ятовуванню сприятиме: систематичне повторення вивченого матеріалу, дозування навчальної інформації відповідно до пізнавальних можливостей дітей, раціональність при виборі навчального матеріалу та наочних посібників, орієнтування дітей на самостійну роботу на уроках та при виконанні домашніх завдань, виділення тексту для запам'ятовування у підручниках, виконання різноманітних ілюстративних завдань за прочитаним матеріалом [5].

Широко розповсюдженою формою навчання історії у допоміжних школах у 40-х роках були екскурсії. Їх рекомендувалося проводити лише вчителям-предметникам, які враховуючи психофізичні можливості вихованців якнайкраще могли визначити обсяг історичної інформації, методи повідомлення навчального матеріалу тощо.

У цей період великої актуальності набирає проблема самостійної роботи учнів на уроках історії у допоміжних школах. Домашні та самостійні роботи з історії різнилися від інших навчальних дисциплін значним ускладненням завдань, вимагаючи від розумово відсталих школярів всебічного аналізу текстів, вивчення карт, таблиць, схем тощо. Тому у цей час відбуваються спроби удосконалення методик організації та проведення домашніх завдань і самостійних робіт у допоміжній школі.

Важливе місце у навчанні історії школярів із розумовою відсталістю відіграло використання наочності. Спеціально надрукованих наочних посібників для допоміжних шкіл на той час у Радянському Союзі не було і вчителям доводилося самотужки або разом із дітьми виготовляти історичну наочність. Певне полегшення приніс випуск першої серії настінних картин з історії для початкових класів масової школи у 1948 році. Її укладачі (В. Г. Карцов і Д. М. Нікіфоров) відібрали картини у яких відображалися важливі історичні події до 1905 року. Через два роки було надруковано другий комплект картин у яких зображувалися події минулого від революції 1905 року до перемоги над фашистською Німеччиною в 1945 році.

У 1948 році Міністерством освіти УРСР було затверджено новий навчальний план для допоміжних шкіл з українською та російською мовами навчання. Курс історії входив до переліку обов'язкових

загальноосвітніх дисциплін. Також у цей час було проведено перевірку рівня знань в учнів допоміжних шкіл. За даними М. М. Грищенка, найнижчою успішність була з математики, природознавства, географії та історії. Причиною низької успішності з історії було визнано: не адаптованість підручників початкової загальноосвітньої школи до пізнавальних можливостей розумово відсталих дітей, відсутність спеціальних підручників і наочних посібників, помилки у комплектуванні допоміжних шкіл, недооцінка ролі всебічного вивчення дітей, низький рівень кваліфікаційної підготовки вчителів [1].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, стан навчання історії розумово відсталих школярів у 30-х – 40-х роках ХХ століття значно змінився у порівнянні з 20-ми роками. Курс «Суспільствознавство», який вміщував деякі дані з історії було відмінено і впроваджено самостійний шкільний предмет «Історія». Ця дисципліна передбачала вивчення минулого через призму класової боротьби пригнічених верств населення за краще життя. Допоміжні школи у цей період були забезпечені лише програмами з історії. Спеціальних підручників з історії, атласів, карт для розумово відсталих учнів не було, що негативно впливало на рівень засвоєння дітьми навчального матеріалу з історії. Також у цей період починають з'являтися перші методичні посібники з навчання історії розумово відсталих школярів.

Стаття не вичерпує всієї інформації про стан викладання історії у допоміжних школах у 30 – 40-х роках минулого століття і потребує більш ґрунтовного вивчення цієї проблеми.

Список використаних джерел

- 1. Бондар В. І.** Історія олігофренопедагогіки : підручник / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. – К. : Знання. – 2007. – 375 с.
- 2. Грабаров А. Н.** Олігофренопедагогіка : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов и работников вспомогат. школ. На правах рукописи : преп. НИИ дефектологи / А. Н. Грабаров. – К., 1945. – 549 с.
- 3. Гупан Н. М.** Шкільні підручники з історії в 40–50-ті р. р. ХХ ст. : питання диференціації змісту / Н. М. Гупан // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – Вип. 13. – К. : Педагогічна думка, 2013. – С. 72–79.
- 4. Кочева О. А.** Этапы становления и развития школьного начального исторического курса / О. А. Кочева // Историческая наука и историческое образование на рубеже ХХ-ХХІ столетий. Четвертые всероссийские историко-педагогические чтения. – Екатеринбург : УрГПУ, Банк культурной информации, 2000. – С. 214–221.
- 5. Кузьмина-Сыромятникова Н. Ф.** Методика арифметики в вспомогательной школе : учеб. пособ. для пед. ин-тов и техникумов / Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова. – М. : Учпедгиз, 1939. – 199 с.

6. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.) : монографія / М. О. Супрун. – К. : Вид-во Паливода А. В., 2005. – 328 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

- 1. Bondar V. I.** Istorija oligofrenopedagogiki : pidruchnik / V. I. Bondar, V. V. Zolotoverh. – K. : Znannja. – 2007. – 375 s.
- 2. Grabarov A. N.** Oligofrenopedagogika : ucheb. posob. dlja stud. ped. in-tov i robotnikov vspomogat. shkol. Na pravah rukopisi : prep. NII defektologi / A. N. Grabarov. – K., 1945. – 549 s.
- 3. Gupan N. M.** Shkil'ni pidruchniki z istorii v 40–50-ti r. r. XX st. : pitannja diferenciacii zmistu / N. M. Gupan // Problemi suchasnogo pidruchnika : zb. nauk. prac'. – Vip. 13. – K. : Pedagogichna dumka, 2013. – S. 72–79.
- 4. Kocheva O. A.** Jetapy stanovlennja i razvitija shkol'nogo nachal'nogo istoricheskogo kursa / O. A. Kocheva // Istoricheskaja nauka i istoricheskoe obrazovanie na rubezhe XX-XXI stoletij. Chetvertye vserossijskie istoriko-pedagogicheskie chtenija. – Ekaterinburg : UrGPU, Bank kul'turnoj informacii, 2000. – S. 214–221.
- 5. Kuz'mina-Syromjatnikova N. F.** Metodika arifmetiki v vspomogatel'noj shkole : ucheb. posob. dlja ped. in-tov i tehnikumov / N. F. Kuz'mina-Syromjatnikova. – M. : Uchpedgiz, 1939. – 199 s.
- 6. Suprun M. O.** Korekcijne navchannja uchniv dopomizhnih zakladiv osviti: vitoki, stanovlennja ta rozvitok (druga polovina XIX – persha polovina XX st.) : monografija / M. O. Suprun. – K. : Vid-vo Palivoda A. V., 2005. – 328 s.

Kosenko Y. N. Education history mentally retarded children in 30 - 40 of the twentieth century. The article deals with the problem of studying historical material mentally retarded children in Soviet Ukraine within the 30-s – 40-s of the twentieth century. The article deals with the problem of a school course «History of the USSR» as a separate school subject in special schools in the 30-s – 40-s the last century. The analysis scientific work of prominent Soviet scientists defectologists the problem of history teaching in special school, elaborate out their requirements for textbooks for mentally retarded children and the need for propedeutics to study history children with mental retardation. investigated the views of scientists on methods of teaching history to children at a special school, investigated content component school course «History of the USSR» 30-s – 40-s of the twentieth century and found that during this period the children are mostly taught the masses struggle for a better life, revolutionary events of 1905 and 1917 the last, life and politics leaders of the VKP(b) of V. I. Lenin, I. V. Stalin and others. Analyzed the requirements for knowledge and skills in history for mentally retarded children 6-7 for a program special school in 1938 edition and program requirements in History for 5-7 grade special school from 1940, noted the

excessive politicization of school discipline, defined number of hours allotted on the study subjects «History of the Soviet Union» and «Constitution of the USSR» in the 30-s – 40-s of last century. Establish a close relationship between the ideology of Soviet power and content of the course of history, both in special school and in mass school, set high expectations of the then party in power at the educational opportunities the course of history, namely in such aspects of education as a social and political activity, atheism, patriotism, internationalism and more.

Key words: mentally retarded children, history, methodology of history, the 30 – 40-s of the twentieth century.

Отримано 6.02.2015 р.

УДК: 376-056.36.016:82

Н.П.Кравець

ЛІТЕРАТУРНІ ІГРИ І ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ЯК АКТИВНИХ ЧИТАЧІВ

Kravets N. P. Literary games and perception of mentally retarded pupils as active readers / N. P. Kravets // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 155–173

Кравець Н.П. Літературні ігри і виховання розумово відсталих учнів як активних читачів. У статті розглядаються питання використання літературних ігор у роботі з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання та під час виконання ними домашніх завдань з літератури. Проаналізовано науково-методичну літературу з теми дослідження, у якій доведено значення застосування навчальних ігор з метою корекції інтелектуальної та емоційно-вольової сфер у розумово відсталих школярів, їх розвитку. Здійснено аналіз розуміння педагогами ролі літературних ігор в процесі роботи розумово відсталих школярів з художніми творами та науково-популярною літературою. На основі отриманих даних констатувального етапу експерименту виділено три рівні готовності педагогів до застосування літературних ігор:

пасивний, мотивований, творчий. Доведено, що педагоги не приділяють належної уваги застосуванню літературних ігор як на уроках літературного читання, так і під час виконання дітьми домашніх завдань, не намагаються оптимізувати у школярів навичку читання, зокрема такі її складові, як правильність і виразність. Все це негативно впливає на стан читання учнями художньої та науково-популярної літератури, формування їх як активних читачів. Підкреслено значення родини у вихованні в дітей інтересу до читання. Обґрунтовано необхідність застосування у роботі з учнями блоків літературних ігор, визначено принципи та умови їх застосування. Працюючи з літературними іграми, згрупованими у блоки, школярі оволодівають уміннями розрізняти жанри творів, орієнтуватися в біографіях авторів творів, характеризувати героїв творів та проводити аналіз творів, що забезпечує засвоєння навчального матеріалу з літературного читання і виховання їх як активних читачів.

Ключові слова: розумово відсталі учні, урок літературного читання, літературні ігри, блоки літературних ігор.

Кравець Н.П. Литературные игры и воспитание умственно отсталых учеников как активных читателей. В статье рассматриваются вопросы использования литературных игр в работе с умственно отсталыми учениками на уроках литературного чтения и во время выполнения ими домашних заданий по литературе. Проанализировано научно-методическую литературу по теме исследования, в которой доказано значение использования учебных игр с целью коррекции интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер в умственно отсталых школьников, их развития.

Проанализировано понимание педагогами роли литературных игр в процессе работы умственно отсталых школьников с художественными произведениями и научно-популярной литературой. На основании полученных данных констатирующего этапа исследования выделено три уровня готовности педагогов к использованию литературных игр: пассивный, мотивированный, творческий. Доказано, что педагоги не уделяют надлежащего внимания использованию литературных игр как на уроках литературного чтения, так и во время выполнения детьми домашних заданий, не стремятся оптимизировать у школьников навык чтения, в частности такие его составные, как правильность и выразительность. Все это отрицательно влияет на состояние чтения учениками художественной и научно-популярной литературы, формирование их как активных читателей. Подчеркнуто роль семьи у воспитании в детей интереса к чтению. Обосновано необходимость использования в работе с учениками блоков литературных игр, определены принципы и условия их использования. Работая с литературными играми, сгруппированными в блоки, школьники

овладевают умениями различать жанры произведений, ориентироваться в биографиях авторов произведений, характеризовать героев, анализировать произведения, что обеспечит усвоение учебного материала по литературному чтению и воспитание их как активных читателей.

Ключевые слова: умственно отсталые ученики, урок литературного чтения, литературные игры, блоки литературных игр.

Постановка проблеми. Спеціальні загальноосвітні навчальні заклади для розумово відсталих дітей покликані готувати їх до життя та праці у сучасному суспільстві. Певним чином забезпечується це завдяки опануванню випускниками життєвою компетенцією, складовою якої виступає читацька компетентність, що формується насамперед у процесі роботи з творами художньої літератури. Новизна вражень від прочитаного підтримує позитивні почуття, сприяє вихованню волі і вольових рис особистості, розвиваються й коригуються вольові риси характеру: цілеспрямованість, активність, рішучість, ініціативність, сміливість, самостійність, організованість, віра у власні сили, стійкість, витримка, впевненість, дисциплінованість, витривалість, мужність, які конче необхідні у самостійному житті. Проте недоліки уяви у розумово відсталих школярів, зниження готовності до переключення та невміння переключатися з однієї операції на другу, недостатній рівень розвитку мислення і мовлення, порушення пам'яті, уваги, послаблення мотиваційної діяльності, недостатня сформованість пізнавальних інтересів негативно впливають на становлення їх як активних читачів. Чітко проявляється характерна залежність процесу засвоєння від стану порушення центральної нервової системи, особливостей засвоєння змісту навчального матеріалу, методів навчання. Адже читання – це складна важка праця, яка полягає у постійній інтелектуальній роботі з текстом твору і вимагає значних розумових та вольових зусиль. За відсутності потреби в читанні у дітей не формується звичка до вміння мислити, інтелектуально працювати, оскільки лише завдяки читанню розвивається образне мислення, формуються уважність, зосередженість, тобто відбувається корекція інтелекту, емоційно-вольової сфери.

Одним зі засобів, що забезпечує позитивну мотивацію до оволодіння розумово відсталими учнями матеріалом з читання (літературного читання), становлення їх як активних читачів, є літературні ігри.

Мета статті: виокремити значення літературних ігор для становлення розумово відсталих учнів як читачів.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи місце літературних ігор у загальній ієрархії системи ігор, вважаємо, що літературні ігри належать до предметних ігор, які варто використовувати у роботі з

розумово відсталими дітьми. Гра виступатиме як засіб активізації навчання кожного школяра, як засіб виховання, виховуючи волю, характер у процесі творчої гри, цілеспрямованість та як засіб корекції інтелектуальних порушень, виправлення поведінки, оскільки у процесі гри вирішуються конфліктні ситуації, які вона не допускає. Психологічними механізмами гри виступають внутрішня мотивація до ігрової діяльності та емоційне піднесення.

Значення та роль гри у формуванні особистості дитини розглянуто насамперед у роботах психологів. Зокрема Л. Виготський, аналізуючи у роботі “Дитяча психологія” вплив гри на психіку дитини, довів, що у шкільному віці завдяки грі формуються й розвиваються внутрішні психічні процеси – внутрішнє мовлення, логічна пам’ять, абстрактне мислення. Також ним доведено значення гри щодо корекції поведінки, оскільки у грі дитина підкоряє власну поведінку загальним правилам колективу, отже гра виступає регулятором поведінки. У грі набувається досвід колективних дій, особисті інтереси підпорядковуються інтересам учасників гри, долаються труднощі й перешкоди. Зважаючи на те, що кожна гра має свої правила, кожен її учасник змушений їх дотримуватися. Згодом, як вказує Л.Виготський, ця утворена організація перетворюється у внутрішню функцію поведінки дитини і становлення особистої психічної функції.[5, с. 237].

Суголосно поглядам Л.Виготського на гру, Д.Ельконін, характеризуючи гру з психологічної точки зору, також розглядав її вплив на розвиток інтелектуальної діяльності дитини, зокрема на становлення довільної поведінки. Під довільною поведінкою психолог вбачав поведінку, що здійснюється відповідності до зразка (незалежно від того, подано його у формі дій іншої людини чи в формі виділеного правила) та контролюється шляхом співставлення з даним зразком як еталоном. У грі розвиваються більш загальні механізми інтелектуальної діяльності, відбувається суттєва перебудова дитячої поведінки – вона стає довільною. Розглядаючи особливості гри, Д. Ельконін вказав на двояку функцію гри та структурні складові гри. Ним доведено, що у процесі гри дитина одночасно начеб-то виконує дві функції: свою роль у грі та водночас контролює власну поведінку. За Д.Ельконіним рольова поведінка у грі є складно організованою. Зокрема у ній наявний зразок, що виступає як орієнтир поведінки, і як еталон для контролю; у ній є виконання дій, визначених зразком; наявне порівняння зі зразком, тобто контроль. Отже, в процесі виконання у грі певної ролі наявне своєрідне роздвоєння, тобто рефлексія. Незважаючи на те, що функція контролю у грі в діях дитини ще дуже слабка, але значення гри вчений вбачав насамперед у тому, що в ній зароджується функція контролю. Зважаючи на це, гру “можна вважати школою довільної поведінки”. Також гра є школою моралі, моралі в дії, оскільки норми, що лежать в основі людських взаємовідносин, стають через гру джерелом розвитку моралі

самої дитини, тому значення гри навряд чи може бути переоцінено – доводить автор.

Підсумовуючи висновки про роль та значення гри, психолог звертає увагу на роль гри у становленні особистості дитини, її значенні для формування дружного дитячого колективу, формування самостійності, позитивного відношення до праці, а також для виправлення деяких відхилень у поведінці окремих дітей і ще для багато другого. Усі ці виховні ефекти опираються як на свою основу на той вплив, який гра здійснює на психічний розвиток дитини, на становлення її особистості [7, с. 332-335].

Характеризуючи особливості дидактичної гри, В.Семенов довів, що дидактична гра як система людської діяльності передбачає взаємопроникнення (за Б.Г.Ананьєвим - конвергенцію) ігрової діяльності і навчання, здійснюване на рівні кожного навчально-ігрового циклу - «одиниці» гри. Конвергенція виявляється в тому, що ігрове завдання обов'язкового включає в себе як необхідний компонент навчальне завдання[6, с.61]. У ході гри узагальнюються й систематизуються раніше засвоєні учнями знання. Звідси потреба застосувати літературні ігри у роботі з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання.

Відомий методист з методики навчання літератури Є. Пасічник цінність завдань ігрового характеру розглядав насамперед з точки зору впливу їх на розвиток інтересу до предмета. Досліджуючи проблему забезпечення уроків літератури підручниками, що формують позитивну мотивацію на уроках, автор переконливо довів значення періодичного включення у навчальний процес ігрових мотивацій [5, с. 156]. Адже завдяки іграм формується мовленнєва культура учнів, вони стають *читацько компетентними*. Мовленнєву культуру забезпечують такі уміння, як уміння слухати й водночас розуміти мовлення своїх співбесідників: учителя, однокласників, друзів і активно включатися в обговорення, продукувати адекватні відповіді щодо сприйнятого мовленнєвого матеріалу[5, с.98 – 100]. Також Є.Пасічник, звернув увагу на актуальність застосування на уроках літератури дидактичних ігор, вбачаючи їхні можливості у підвищенні якості знань учнів, розвитку пізнавальної самостійності і здібностей, створенні специфічної емоційної атмосфери, в урізноманітненні методів навчання, оскільки у процесі дидактичних ігор поєднуються навчальна та ігрова діяльність, тому дидактична гра як метод дозволяє активізувати пізнавальну діяльність, підвищити емоційний рівень засвоєння знань. [5, с. 123].

На значення літературних ігор щодо виховання інтересу до предмета літератури, формування навичок правильного, виразного читання й розуміння прочитаного, організацію самостійної роботи з додатковою літературою, розвиток творчих здібностей школярів також вказує А. Мельник. Методист розглядає літературну гру як методичний

прийом з огляду на забезпечення літературними іграми реалізації методів навчання літератури. На її думку гра не лише пов'язана з мистецтвом та художнім твором, але виступає структурним компонентом художнього твору; вона допомагає створенню літературних образів, сприяє розвитку уяви, образного мислення читача, його здатності до «перенесення». Важливими функціями гри є формування світогляду, художньої свідомості читача [3, С.105,108].

Корекційне значення ігор для розвитку й корекції розумово відсталих дітей розглянуто у роботах А. Аксьонової, К.Ардобацької, Л.Вавіної, О. Граборова, Ю Косенка, Г. Смирнової та ін. На думку вчених, дидактична цінність ігрового методу у роботі з розумово відсталими дітьми полягає в тому, що корекційно-розвиткові й виховні цілі навчання реалізуються не відособлено, а в органічній єдності, у взаємодії. Зокрема у грі створюються сприятливі умови для корекції та подолання порушень багатьох психічних функцій, насамперед тих, що забезпечують увагу дітей до навчальної діяльності, виникнення учбової мотивації, усвідомлення особистісного значення освоєних літературних знань і умінь. Крім того, дидактичні ігри сприяють рухливості й гнучкості думки учнів у процесі гри.

На діагностико-корекційне значення гри для розумово відсталих дітей вказував О. Граборов, віднісши гру до найбільш точних показників прояву дитячих здібностей, їхніх пізнавальних можливостей. На його думку міру відсталості дитини можна виявити за іграми, на які вона здатна, оскільки немає жодної здібності, яка б не вправлялася у грі.

А. Аксьонова, доводячи значення застосування дидактичних ігор на уроках російської мови й читання у роботі з розумово відсталими учнями, наголошувала на поєднанні ігрової та мисленнєвої діяльності у процесі гри, сприянні гри для створення в учнів емоційного настрою, позитивного ставлення до виконання діяльності, покращення загальної працездатності, можливості з інтересом багаторазово повторювати один і той же матеріал. Водночас ігрова діяльність робить більш цікавою мисленнєву діяльність, оскільки гра, крім пізнавальних, несе ігрові завдання, через реалізацію яких досягається основна мета навчання. Спрощення змісту роботи допомагає невстигаючим учням гратися нарівні з іншими, не втрачати інтересу до гри і навіть вигравати. Через реалізацію ігрових задач досягається основна мета навчання. Виходячи з ігрової задачі, школярі здійснюють ігрові дії, які наче маскують складну мисленнєву діяльність, роблять її більш цікавою [1, с. 303]

Зважаючи на цінність ігор у роботі з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання, варто звернути увагу на класифікацію ігор. Автори по-різному класифікують літературні ігри. О. Белова об'єднує літературні ігри у дві групи за характером пізнавальної діяльності: читацькі та виконавські. Читацькі ігри діляться на словникові й стилістичні, виконавчі – інтонаційні етюди, етюди-імпровізації, виразне читання, читання за ролями, пантоміми, імпровізації [2,С.12-13]

Р. Осадчук розділяє дидактичні ігри на операційно-рольові й навчальні (ділові) ігри за рівнем вимог до характеру пізнавальної діяльності учнів: репродуктивні, проблемно-пошукові, творчі. Виділяє у дидактичній грі три етапи: підготовчий, проведення гри, заключний [4, с.105].— А. Мельник класифікує літ ігри за ознаками: мета, характер пізнавальної діяльності, вид діяльності, засоби гри, особливості мовленнєвої діяльності, кількість учасників, підготовка, тривалість, засоби керівництва, форма проведення. За метою: актуалізуючі, формуючі, узагальнюючі, комбіновані, контрольні-корекційні. За характером пізнавальної діяльності: репродуктивні, пошукові, творчі. 1 – є зразок, 2 – елемент пошуку. 3 – проявляє творчу активність. Виконавські діляться на рольові та ігри – драматизації [3, с. 113].

Зважаючи на вище сказане, нас цікавила готовність педагогів до проведення ігрової діяльності у роботі з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання та під час самопідготовки – домашньої самостійної роботи. Адже ефективність застосування ігор значно залежить від емоційного відношення до них педагогів, їхньої зацікавленості в результатах. У опитуванні взяли участь 127 учителів і вихователів 7 – 10 класів. Педагоги відповідали на запитання: Чи використовуєте на уроках літературні ігри, які саме? Чим керуєтеся при доборі ігор? З якою метою використовуєте ігри? У якій частині уроку використовуєте ігри?

Учителі повідомили, що переважно використовують цікаві запитання, загадки, прислів'я з метою зацікавити учнів до сприймання навчального матеріалу. Майже не практикують читання за ролями, ігри-інсценізації, які сприяють розвитку діалогічного мовлення школярів. Між тим, завдяки інсценізаціям учні вчаться конструювати репліки-діалоги, повні речення, використовуючи у мовленні звертання, виражені різними частинами мови, найчастіше – іменниками, прикметниками у формі пестливих слів. Також педагоги не використовують ребусів, кросвордів, виконання яких сприяє розвитку і корекції пам'яті, уяви, логічного мислення.

Добираючи ігровий матеріал, учителі керуються тим, що літературні ігри сприяють зосередженню уваги учнів, переключенню на іншу діяльність, активізують розумову діяльність, сприяють включенню учнів у навчальний процес. Переважно використовують ігри у вигляді літературних загадок, прислів'їв перед початком роботи над змістом твору щоб заспокоїти учнів після перерви, організувати їх, зосередивши увагу. Після прочитання твору також використовують загадки, прислів'я з метою виявлення знань учнів, уточнення та закріплення вивченого матеріалу.

Вихователі повідомили, що намагаються використовувати літературні ігри переважно перед початком організації роботи учнів з творами усної народної творчості чи художніми творами з метою заінтригувати школярів перед виконанням завдань з літературного читання, зацікавити, викликати інтерес до самостійного читання

домашнього завдання. Враховують те, що учні вивчали на уроці, тому переважно пропонують учням цікаві запитання про персонажів (героїв) творів, пропонують загадки, прислів'я, з метою корекції пам'яті, мислення, уваги, уяви, збагачення словникового запасу, розвитку зв'язного мовлення.

Проаналізувавши отримані дані, ми визначили рівні готовності педагогів до використання літературних ігор. За показники рівнів готовності педагогів до використання літературних ігор взято три рівні: пасивний, мотивований, творчий. Віднесений до пасивного рівня 61% педагогів використовують літературну гру у вигляді літературної загадки з метою налагодження дисципліни в класі та залучення учнів до роботи, тобто проявляється їхнє відповідальне ставлення до формального боку уроку літературного читання – забезпечення спокійного проведення уроку, а не до того, як і чому навчити школярів. Зважають на швидкість включення у роботу всіх учнів класу – сильних і слабких, інертних, загальмованих і розгальмованих. Представники мотивованого рівня (29%) проводять літературні ігри з метою зацікавити учнів до уроку, викликати у них позитивну мотивацію, інтерес до матеріалу, що вивчається, бажання засвоювати пропонований матеріал. До творчого рівня увійшли педагоги (10%), які прагнуть урізноманітнити уроки, внести у них свою власну “родзинку” з метою отримання учнями позитивного знаннєвого та емоційного результату від уроку, задоволення як для учнів, так і для себе. Віднесені до творчого рівня педагоги самі намагаються придумувати ігри, конструювати їх. Лише представники творчого рівня пропонують учням кросворди, ребуси, придумані самостійно або взяті з різних джерел: спеціальна література, дитяча література, мережа Інтернет. Розподіл педагогів за рівнями готовності до використання літературних ігор відображено на діаграмі (див. рис.1).

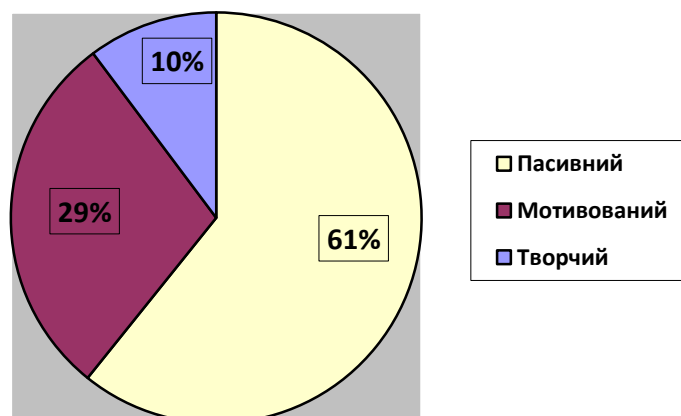


Рис. 1. Готовність педагогів до використання літературних ігор.

Водночас вивчали відношення учнів до літературних ігор. Експериментом було охоплено 483 розумово відсталіх школярів 7 - 10

класів шкіл з українською та російською мовами навчання. Серед них з діагнозом “легка розумова відсталість” 409 учнів, 11 школярів з діагнозом “синдром Дауна”. Решта 63 учні мали діагноз “помірна розумова відсталість”. Переважно це були семикласники.

Насамперед нас цікавило, який навчальний предмет подобається учням, чому? Навіщо вивчають предмет літературне читання. Цікаво чи не цікаво школярам на уроках літературного читання. Чи проводять учителі ігри на уроках літературного читання? Яка гра запам’яталася? Чому? Чи читають учні художню, науково-популярну літературу, для чого?

Щоб визначити ставлення учнів до уроків літературного читання, виявляли їхнє ставлення до навчальних предметів. Вивчаючи ставлення до навчальних предметів, встановили, що 36,2% школярам подобаються уроки літературного читання, 15,9% - фізики, математика подобається 11,6% опитуваним, на уроки історії і трудового навчання вказали по 8,7% школярів. Решта 91 учневі, які склали 18,9%, подобаються уроки соціально-побутового орієнтування, фізкультури, природознавства, географії. Досить дивно, але на уроки фізкультури, як на такі, що подобаються, вказали лише 17 учнів з числа опитаних.

У 7 класі починають вивчати предмет “літературне читання”. Учні більш детально знайомляться з біографіями письменників, цікавими відомостями з їхнього творчого життя, навчаються глибше аналізувати художні твори, вчать детальноше характеризувати героїв, оцінювати їхні вчинки. Школярі чекають чогось нового, невідомого для них. У 10 класі учні закінчують школу. Тематика творів, поданих у програмі з літературного читання для 10 класу (Кравець, 2010), включає, крім художніх творів, науково-пізнавальні статті, знання матеріалу яких допоможе майбутнім випускникам у подальшому житті. Зважаючи на це, респонденти відповідали на запитання анкети: «Навіщо ти вивчаєш предмет «літературне читання»? Цікавим для себе визнали предмет 16% учнів 7 класу, 21,4% школярів 8 класу, 10,7% дев’ятикласників, 5,4% десятикласників. “Щоб багато знати” вивчають літературне читання 10,7% семикласників, 7,1% учнів 8 класу, 8,9% школярів 9 класу і 5,3% десятикласників. Відрадно, що жоден з опитуваних не вказав на те, що уроки літературного читання йому не подобаються, але педагоги заставляють учити, вивчати цей предмет, або на те, що учитель дає завдання і примушує його виконувати.

У процесі опитування на предмет того, чи проводять педагоги на уроках літературного читання і на самопідготовці літературні ігри та які саме, учні виявили нерозуміння терміну “літературна гра” і здивовано відповідали: “Ми на уроках і на самопідготовці читаємо, відповідаємо на запитання, переказуємо, а не граємося”. Довелося пояснити сутність терміну “літературна гра”, підкріпивши це практично завдяки наведеним прикладам ігор. Лише після проведеної роз’яснювальної роботи і дієвої

участі учнів у грі школярі пригадали, що педагоги пропонують їм загадки, прислів'я. Також декілька разів у кожному з класів учителі організували читання за ролями. Але інсценізацію уривків з прочитаних художніх творів у жодному класі не організували. Театралізовані вистави на теми прочитаних народних казок було організовано і проведено у 9 школах-інтернатах. Роботу з ребусами, кросвордами, іншими літературними іграми як на уроках літературного читання, так і на самопідготовці учні не могли пригадати. Лише 5, 6% опитаних пригадали, що «одного разу розгадували кросворд, але це було давно». Отже, як на уроках літературного читання, так і в процесі самопідготовки педагоги переважно використовують літературні загадки, рідко - читання за ролями, інсценізацію народних казок.

На те, що не цікаво учням на уроках літературного читання, вказали 7,4% семикласників, 3,5% восьмикласників та по 1,8% учнів 9 і 10 класів. На запитання: «Чому не цікаво?», школярі повідомили, що потрібно багато читати, а вони «ще не дуже добре читають», часто не розуміють того, про що читають. 27% опитаних не зуміли визначити власне ставлення до уроків літературного читання.

Водночас виявляли, твори яких жанрів подобається читати школярам. Найбільше респондентів – 25% вказали, що люблять читати оповідання, вірші – 17,8%. На уроці, і на самопідготовці учні швидше прочитували вірш, ніж казку, оповідання, тому що вірші короткі за змістом. У класі здебільшого усі учні навчаються читати їх більш-менш правильно. Казки подобається читати 19,6% опитаним, в основному це учні 7 –х класів та учні з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей, оскільки навіть 3,7% дев'ятикласників з синдромом Дауна вказали, що цікаво читати казки. 5,4% восьмикласників (дівчатка) з різних шкіл відповіли, що люблять читати романи «про любов». Це закономірно, адже це вже не молодші підлітки, а юнки, яким по 15-16 років, вік, для якого характерним є зацікавлення протилежною статтю та стосунками між ними. Довідкову літературу виявили бажання читати переважно учні 8 - 9-х класів – 23,2%. Сутності фантастичних творів розумово відсталі школярі часто не розуміють, тому не дуже прагнуть читати: серед опитаних виявилось всього 3,6% бажаючих.

Відносно уподобань, тематики творів, які хотіли б прочитати, 12,5% респондентів виявили бажання читати про природу, тварин; 10,7% – про любов: 8,9% дівчаток і 3,6% хлопчиків дев'ятого класу з діагнозом «синдром Дауна». Про науку (вказували конкретно: філософія, історія) прагнули читати по 5,4% школярів відповідно. Під впливом однолітків з масової школи, засобів інформації 5,4% респондентів хочуть читати про Гаррі Поттера. Проте з'явилися нові уподобання. Учень 7 класу, який приїхав з Краматорська, волів читати «про біблію», щоб «навчитися, як заробляти гроші».

Про те, що учні стали дорослішими, свідчить малий відсоток респондентів, яким подобається читати про дітей. Всього таких виявилось 7% школярів з числа опитаних

Нас цікавив внесок сімей у прилучення дітей до читання художньої та науково-популярної літератури та з чого вони її читають і чи читають взагалі. Як свідчать результати опитування, художня та науково-популярна література наявна вдома у 17,9% семикласників, 25% учнів восьмого класу, у 16% учнів 9 класу та у 5% десятикласників, тобто всього у 63,9% родин вдома наявна література для читання. Переважно це були казки як вітчизняних, так і зарубіжних авторів і оповідання про дітей. Натомість у 14% сімей учнів 7-х класів, 16,8% восьмикласників, у 5,3% родин учнів 9-х класів та у 6% сімей десятикласників ніякої літератури вдома не було. Всього відсутня література у 36,1% родин.

Наявність вдома літератури ще не свідчила про те, що діти її читали, про що стало відомо з результатів опитування школярів. Зокрема читають вдома 16% учнів 7-х класів, 19,6% восьмикласників і 16% респондентів 9-х класів, які склали 51,8% опитуваних. Незважаючи на вказану наявність вдома літератури, 17,8% семикласників її не читають, не читають 21,4% восьмикласників і 5,4% школярів 9-х класів, 3,6% учнів 10-го класу. Загалом вдома не читають літературу 48,2% респондентів.

Також нас цікавило, чи цікавляться батьки тим, про що читають їхні діти і чи взагалі читають, тобто чи розповідають діти батькам, про що вони читають. На превеликий жаль, не цікавляться чи читають діти художню літературу у 23,2% родин учнів 7-х класів, 42,8% родин восьмикласників і у 8,9% родин учнів 9-х класів, 12,5% - десятикласників, тобто у 87,4% родин батьки не цікавляться, чи читають їхні діти художню або науково-популярну літературу і чи взагалі щось читають. Як виявилось, здебільшого діти самі проявляють ініціативу й намагаються розповісти батькам те, про що читали. “Мене не запитують, я сам їм розповідаю” - говорить восьмикласник. Отримані дані свідчать, що лише 10,7% семикласників розповідають батькам, про що вони читають, 12,5% восьмикласників, 12,5% учнів 9-х класів, 8,9% десятикласників, що становить 44,8% дітей з числа опитаних.

Ми намагалися виявити причини, чому діти не читають. Однією з причин є недостатня сформованість навички читання, зокрема таких її складових, як правильність і виразність. Порушення формування навички читання пов'язане з недостатнім розвитком функціональної бази навички читання (уваги, пам'яті, мислення), з недоліками усного мовлення (В. Лубовський, Н. Менчинська, Л. Переслені). Недоліки сигніфікативної (означальної) функції мовлення проявляються у порушеннях поєднання слова з мисленневими словесними еталонами й мисленневими образами предметів, що призводить до нерозуміння

смислу почутого чи прочитаного слова, негативно впливаючи на розуміння змісту словосполучень, речень, тексту в цілому. (Л.Виготський, С. Рубінштейн, Г.Люблінська, Н.Кравець). Не формуються міцні уміння зчитування, завдяки чому значно порушується не лише технічна складова навички читання, а насамперед смислова. Це внутрішні, суб'єктивні умови, що впливають на формування активних читачів.

Як свідчать результати спостережень, навіть у 7-8 класах учні читають на недостатньому рівні, зокрема спостерігається значна кількість помилок. Хворобливий соматичний стан школярів, переважна більшість з яких страждає хронічними тонзилітами, що заважає правильно дихати, спричиняє порушення правильного дихання, голосу, дикції. Читаючи, учні задихаються, швидко настають втомлюваність, порушення уваги, які частіше спостерігаються у дітей з синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю. У багатьох з обстежених школярів наявні міопія, амбліопія, косоокість, що теж негативно впливає на опанування не лише виразністю, а й правильністю читання. Учні в процесі читання “гублять” рядок, переходять з недочитаного рядка на інший, не дочитують до кінця речення, часто відволікаються. Семикласники зі спектром аутистичних порушень взагалі ще не можуть опанувати техніку правильного і виразного читання, незважаючи на те, що уміння правильного читання у них сформовані на належному рівні. Проводячи експеримент, спостерігали й за поведінкою семикласників, реакцією на зміст прочитаного. В одних учнів виникали позитивні емоції під час читання, зокрема в тих, хто читав правильно, дотримуючись граматичних пауз. Інші – навпаки, читали досить монотонно і без емоцій, що заважало їм зрозуміти зміст читаного матеріалу і викликало негативне ставлення до процесу читання.

Аналіз результатів обстеження стану читання у семикласників свідчить, що поряд з читанням цілими словами спостерігалися учні, які читали по складах або по буквах. Окремі з них спочатку читали слово пошепки по складах, перш ніж прочитати ціле слово голосно. Поскладове читання спостерігали у 4,8% обстежених школярів. Для поскладового читання характерними були повторення першого складу слова: *панночка – пан-пан-пані*; пропуски звуків та складів у словах: *ковалія – ковалія, трудяща – тудяша*. Деякі учні замінювали слова, що читали, іншими словами, власними: *придивлявся – дивився*; не дочитували слова до кінця: *захищалась – захища*; замінювали слова і вирази іншими словами, близькими за змістом: *веселая музиченька грає – весело музика грає*. Повтори складів допустили 13,8% школярів; повтори слів – 27%; перестановки звуків і букв спостерігали у 26% учнів. Також семикласники змішували фонemi, подібні за звучанням і артикуляцією: *зліпить – сліпить, зсуся – свуся*; допускали пропуски приголосних при збігу двох приголосних: *обізвався – обізася*.

Найчастіше неправильно читали ті слова, значення яких не розуміли: *стрихою – скі-сті-стою*. Відчуваючи труднощі у читанні окремі школярі намагалися полишити цей процес і, не дочитавши слово до кінця, вгадували його кінець: *стеблину – стебло*.

Найчастіше перестановки і вставляння слів зустрічалися у школярів, які проявляли емоційне ставлення до читаного матеріалу. Вони намагалися читати поспіхом, наче “ковтаючи” слова, які потрібно прочитати, але потім їх перечитували, знову повертаючись до вже прочитаного матеріалу. Допущені у процесі читання аграматизми не помічали і не виправляли.

Перевіряючи стан виразного читання, насамперед звернули увагу на дотримання учнями *пауз* при розділових знаках. Вказані уміння формуються, починаючи з першого класу, коли дітей навчають правильно читати речення, в кінці яких стоїть крапка, знак запитання, знак оклику або в яких між словами є кома.

Спостереження за читанням школярів засвідчило, що майже усі читали монотонно. Одні з них читали досить повільно, мляво; інші – навпаки, занадто поспішали, не дотримувалися розділових знаків, читаючи, “ковтали” слова та зливали речення. Внаслідок цього порушувалося розуміння смислу прочитаного. Учні не вміли знаходити в реченні важливі за смисловим навантаженням слова і виділяти їх паузою за уповільненого чи пришвидченого читання та підвищенням сили голосу перед тим, як прочитати речення. Так, не дотримувалися зниження сили голосу й *пауз* при читанні розповідних речень 53,5% учнів; не виділяли і неправильно читали окличні речення 20% школярів; на питальні речення не звернули увагу 18% обстежених; 34,5% учнів не звертали уваги на коми під час читання. Загалом 29% респондентів не дотримувалися розділових знаків під час читання, що негативно впливало на розуміння ними смислу читаного матеріалу.

Перевірка дотримання семикласниками *наголосу* показала, що вимова респондентами останнього слова рядка з більшою силою голосу особливо при читанні віршованих текстів призводила до втрати основної думки. Порушеною виявилася і дикція. Лише 35, 5% школярів намагалися чітко вимовляти слова, фрази.

Внаслідок порушення логічного мислення “лінія думок” (термін, запропонований К.С. Станіславським) у розумово відсталих не створюється, оскільки школярі не користуються основними *засобами виразності: логічними паузами, логічними наголосами, мелодикою читання*. Отримані результати перевірки правильності читання засвідчили про його порушення при читанні тексту з розділовими знаками, що визначає відповідну тривалість логічних *пауз*. Дотримання учнями таких вимог не спостерігалось.

Найважче розумово відсталим давалося читання з дотриманням *логічних пауз*, які необхідні для поділу речень чи тексту на смислові

частини. Переважно логічні паузи співпадають з розділовими знаками, тому їх ще називають *граматичними*. У таких випадках правильне дотримання при читанні розділових знаків визначає відповідну тривалість логічних пауз. Отже, недостатня сформованість навички читання негативно позначилася на відношенні учнів до читання художньої та науково-пізнавальної літератури, гальмувала позитивну мотивацію до читання, потребу в читанні, викликаючи небажання читати.

Враховуючи рекомендації вчених щодо значення літературних ігор та зважаючи на отримані результати, ми дійшли висновку, що сформувати школярів як активних читачів, скоригувати їхню читацьку діяльність певним чином допоможуть літературні ігри, добираючи й розробляючи які, дотримувалися відповідних принципів, насамперед принципу корекції. Принцип корекції вимагає розглядати навчальну літературну гру як засіб корекції психофізичного розвитку. Принцип розвитку – виступав як дидактичний засіб розвитку психофізичних процесів. Принцип діяльності – завдяки діяльності учасники (учні) вводяться у гру та діють у грі. Конкретна діяльність обумовлена роллю, яку виконує кожен учасник гри та всі учасники. Принцип поєднання дидактичних та ігрових цілей передбачає постановку перед роллю двоєдиної мети: дидактичної (корекція навичок, умінь аналізувати твір, характеризувати героїв, пояснювати сутність літературознавчих понять) та ігрової – розв'язання завдання, досягнення перемоги. Принцип комунікації забезпечує визначення провідної ролі міжособистісного спілкування як складової комунікативної компетентності, що входить до життєвої.

Добираючи ігри, враховували виконання кожною грою двоєдиного завдання: опора на наявні у школярів знання та одночасне сприяння їхньому уточненню, систематизації, закріпленню, поглибленню. Виконуючи ту чи ту гру, учні матимуть змогу більш глибоко осмислювати навчальний матеріал, встановлювати логічні зв'язки між вивченим і тим, що вивчається, на доступному їм рівні робити висновки, систематизувати й узагальнювати вивчене.

Зважаючи на те, що ігри виконують розумово відсталі школярі, добирали ігри, враховуючи етапи вивчення твору. На етапі підготовки до сприймання твору використали ігри, що стосуються біографії, творчого шляху письменника, назви твору. На етапі сприймання художнього твору – обговорення початку твору, портретів літературних героїв. Етап підготовки до аналізу літературного твору передбачав такі види ігор, які поєднували в собі аналітичні та евристичні запитання, що відображали хід зображених подій, характеризували вчинки героїв, їхні стосунки, поведінку. На етапі аналізу художнього твору застосовували рольові ігри, ребуси, кросворди, криптограми, створення порівняльних таблиць героїв, зокрема їхньої мови, характеру, таблиць порівняння

різних описів природи. Підсумковий етап вивчення художнього твору дає можливість виявити міру засвоєння учнями змістової та смислової сторін твору, сприймання його сюжетної та композиційної цілісності, диференціювати зображені події, героїв, їхні вчинки. Тому на підсумковому етапі застосовували ігри на зіставлення й порівняння героїв, зображених подій, явищ, дискусії, інтелектуальні вікторини з обговоренням на зразок телевізійних ігор.

Пропонуючи учням літературні ігри, враховували не лише індивідуальні особливості учнів кожного класу, а й засвоєння ними навчального матеріалу, за яким проводиться гра, складність завдань, їхню доступність, пізнавальну, виховну, естетичну та корекційну цінність. Водночас враховували мотивацію участі школярів у грі: адже без належної зацікавленості матеріал не буде добре засвоєний, міцно сформовані уміння успішно не виконуються. Насамперед забезпечили емоційну установку кожного учня, яка привела знання й уміння у певний рух, змусила працювати без зайвої допомоги, підказки. Враховували складність завдань для виконання розумово відсталими школярами.

Адже, як засвідчили отримані результати, занадто легкі завдання гри не викликали в учнів зацікавленості, змагальності, здорового суперництва, емоційного переживання, натомість викликали навіть у розумово відсталих легковажне ставлення. Важкі з точки зору розумового навантаження ігри послаблювали інтерес до такого виду діяльності, викликали у школярів зневіру у власні сили, незадоволеність, відмову в участі у грі.

Тому під час добору ігор для уроків літературного читання ми враховуємо психофізичні особливості учнів кожного класу, на основі чого визначили конкретні критерії добору літературних ігор: доступність, достатність, інформативність, емоційність, доцільність, корекційне навантаження. Це сприяло глибшому засвоєнню учнями змісту навчального матеріалу.

Літературні ігри застосовували, враховуючи дотримання функцій аналізу художнього твору. Серед різноманітних функцій виділили ті, що забезпечують розуміння й усвідомленість сутності слів та висловів, вжитих у художньому творі: корекційна – сприяє корекції порушень вимови, навички читання, формування умінь діалогічного й монологічного зв'язного мовлення; рецептивно-розвиткова – забезпечує активне пізнання світу й себе через прочитаний художній твір, відображення зрозумілого в мовленні; завдяки виховній функції виховуються читацькі інтереси й потреби, увага до прочитаного, почутого й вимовленого слова; мотиваційна – передбачає формування мотивів і потреб до аналізу читаного твору, бажання й прагнення правильно зрозуміти й відтворити прочитане у власному мовленні, використовуючи лексику твору.

Визначили шляхи здійснення кожної гри, які передбачали три етапи: I – підготовчий етап, у процесі якого здійснювалася підготовка до проведення гри; II – виконавчий етап, що передбачав проведення гри; III – контрольньо-корекційний етап, на якому відбувався аналіз гри.

З учнями проводили індивідуальні, групові, колективні літературні ігри, що давало змогу ефективніше коригувати притаманні розумово відсталим розумові та емоційні порушення. Індивідуальне виконання ігрових завдань найкраще підходило для самостійної роботи: розвиваються здібності для незалежних дій у рамках гри, формуються власні судження, ініціативність, здатність до подолання труднощів.

Пропоновані учням літературні ігри об'єднали у блоки: I блок: ігри на удосконалення навички читання; II блок: ігри про усну народну творчість;

III блок: ігри про авторів творів; IV блок: ігри про героїв творів, V блок: ігри для аналізу твору.

Аналізуючи результати отриманих даних після використання літературних ігор як на уроках літературного читання, так і на самопідготовці, варто вказати на зміну відношення використання педагогами літературних ігор, що показано на діаграмі (див. рис.2).

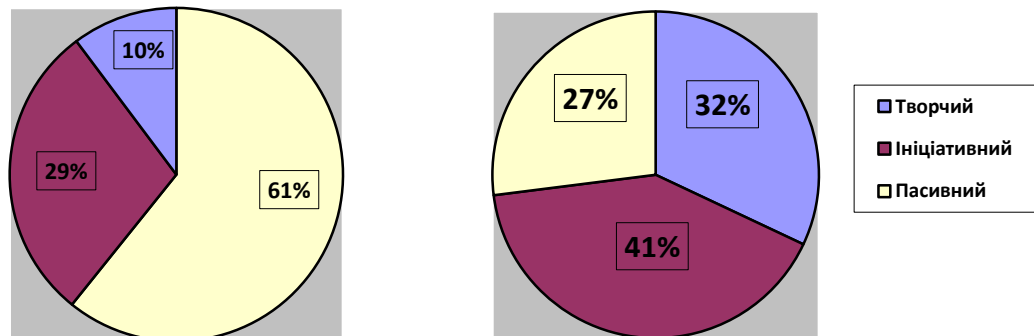


Рис.2. Використання педагогами літературних ігор: I – до експерименту, II – після експерименту.

Після залучення літературних ігор у навчальний процес на уроках літературного читання та на самопідготовці, змінилося ставлення учнів до уроків. Школярі з нетерпінням почали запитувати, що будуть вивчати на наступному уроці, чи будуть розгадувати і складати кросворди, відповідати на «цікаві» запитання, про кого і про що складатимуть загадки і прислів'я. Семикласники запропонували інсценізувати казку «Мудра дівчина», а восьмикласники (школа з російською мовою навчання) – розіграти сценку «По щучьому велению». Навіть учні з низьким рівнем розвитку пізнавальних можливостей схвально відгукувалися про уроки літературного читання і теж виявили бажання брати участь в інсценізації. 83,9% школярів відповіли, що на уроках

літературного читання їм дуже цікаво, подобається «відгадувати різні відгадки, зображати когось із героїв казки чи оповідання».

Змінилося відношення учнів до шкільної бібліотеки. Якщо раніше вони відвідували її з метою подивитися або прослухати казку, брати участь у гуртку, то після експерименту школярі із задоволенням відшукували на стендах нову художню чи науково-популярну літературу, дитячі журнали. Незважаючи на те, що не зуміли правильно розгадувати вміщені у журналах кросворди, головоломки, шаради, намагалися робити це як самостійно, так і зверталися по допомогу до педагогів, однокласників. Активніше почали відвідувати шкільну, районну бібліотеки й читати художню та доступну науково-популярну літературу 79% школярів, особливо учні дев'ятих і десятих класів.

Батьки теж звернули увагу на дитяче читання. У багатьох родинах появилася дитяча художня і науково-популярна література. 53,7% батьків почали цікавитися, що читають їхня діти, про що хотіли б прочитати. Прийшовши у школу, розповідали, що практикують читання книжок разом з дітьми і пропонують дітям розповісти про кого чи про що прочитали. Особливо раділи батьки, коли побачили своїх дітей на шкільній сцені в ролі героїв відомих казок.

Висновки. Літературні ігри сприяють засвоєнню навчального матеріалу з літературного читання, вихованню інтересу до предмета та до книжки зокрема. Добираючи літературні ігри, варто враховувати індивідуальні особливості розумово відсталих школярів, стан сформованості в них навички читання, зокрема таких її складових, як правильність і виразність. З метою отримання максимального ефекту від застосування літературних ігор, варто об'єднати їх у блоки. Застосовуючи ігри, враховувати етапи вивчення художнього твору, опираючись на функції аналізу художнього твору. Проводячи літературну гру, бажано дотримуватися етапів її проведення: підготовчий, виконавчий, контрольний-корекційний. Дотримання належних психолого-педагогічних умов у процесі проведення літературних ігор забезпечить корекцію та літературний розвиток розумово відсталих школярів, виховання їх як активних читачів, оскільки оптимізує процес читання дітьми художньої і науково-популярної літератури.

Список використаних джерел

1. **Аксенова А. К.** Методика обучения русскому языку в коррекционной школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004: 316 с. 2. **Белова О. И.** Игры на уроках литературы как средство творческой активности школьников: автореф. ... канд. пед. наук. 130002/ О. И. Белова. - Л. : Ленинградск. гос. универс. имени А.И.Герцена, 1984. – 18 с. 3. **Мельник А. О.** Літературний розвиток

учнів 5-7 класів у процесі навчально-ігрової діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання зарубіжної літератури / А. О. Мельник. – К., 2006. – 259 с. з дод. 4. **Осадчук Р. І.** Дитячі ігри в навчальному процесі / Р. І. Осадчук // Педагогіка і психологія, 1996. - №4. – С. 102–110. 5. **Пасічник Є. А.** Методика викладання української літератури / Є. А. Пасічник. - К. : Ленвіт. 2000. – 384 с. 6. **Семенов В.Г.** Дидактична гра як форма навчання / В. Г. Семенов // Рад. школа. - 1989. - №3. – С. 61–65. 7. **Эльконин Д. Б.** Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

Spy` sok vy` kory` stany` x dzherel

1. **Aksenova, A. K.** (2004). *Metodika obucheniiia russkomu yazyku v korrektsionnoi shkole* [Teaching methods of Russian language in a correctional school]. Moscow: Gumanit. izd. tsentr VLADOS. 2. **Belova, O. I.** (1984). *Igry na urokakh literatury kak sredstvo tvorcheskoi aktivnosti shkolnikov* [Games at literature lessons as a mean of children's creative activity] (Dissertation Abstract, Leningrad). 3. **Melnyk, A. O.** (2006). *Literaturnyi rozvytok uchniv 5-7 klasiv u protsesi navchalno-ihrovoi diialnosti* [Literary development of 5-7 gades schoolshilren during educational and playing activity]. (Doctoral dissertation, Kyiv). 4. **Osadchuk, R. I.** 1996. *Dytiachi ihry v navchalnomu protsesi* [Children's games in the educational process]. *Pedahohika i Psykholohiia*, 4, 102-110. 5. **Pasichnyk, Ye. A.** (2000). *Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury* [Teaching methods of Ukrainian literature]. Kyiv: Lenvit. 6. **Semenov, V. H.** (1989). *Dydaktychna hra yak forma navchannia* [A didactic game as a form of learning]. *Radianska shkola*, 3, 61-65. 7. **Elkonin, D. B.** (1999). *Psikhologiiia igry* [Psychology of a game] (2nd ed.). Moscow: Gumanit. izd. tsentr VLADOS.

Kravets N. P. Literary games and perception of mentally retarded pupils as active readers. The article deals with the usage of literary games in working with mentally retarded pupils at lessons of literary reading and during their homework on literature. Scientific and methodological literatures on the topic of research have been analyzed. The importance of the usage of the educational games in order to correct mentally retarded pupils' intellectual and emotional-volitional sphere, as well as their development, has been proved.

Teachers' understanding of the role of literary games, when mentally retarded students work with fiction and non-fiction literature, has been analyzed. Based on the findings of the ascertaining phase of the research, three levels of teachers' readiness to use literary games have been divided. They are passive level, motivated level and creative level. The author proves that the teachers do not pay proper attention to use literary games both at lessons of literary reading and when children do their homework, as well as they do not aspire to

optimize pupils' reading skill, in particular those of its components as an accuracy and expressiveness. All of these processes have a negative effect on students' reading fiction and non-fiction literature and forming them as active readers. The author emphasizes the role of family in education of children's reading interest. The necessity to use blocks of literary games in working with pupils has been proved; the principles and conditions for their usage have been defined. Working with literary games grouped into blocks, pupils acquire the ability to distinguish genres of works, to know the authors, biographies, to describe the characters, to analyze the work that will provide the learning of the literary reading content and education of the pupils as active readers.

Key words: mentally retarded pupils, lesson of literary readings, literary games, blocks of literary games.

Отримано 19.02.2015 р.

УДК: 37.016: 03-028.31-056.36

Є. О. Кузьмінська
GennyNPY@bigmir.net

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВОЇ СТРУКТУРИ СЛОВА У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Kuzminska E. O. Features of forming a sound structure of words in mentally preschool and early school age children/ E. O. Kuzminska // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 173–184

Є. О. Кузьмінська. Особливості формування звукової структури слова у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. У статті розкриваються особливості формування звукової структури слова у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Проаналізовані літературні джерела і проведений констатувальний експеримент свідчить, що у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та

молодшого шкільного віку звукова структура слова сформована на недостатньому рівні.

На підставі дидактико-методичних принципів загальної і спеціальної методики навчання рідної мови, враховуючи особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей нами було сформульовано ряд принципів вимог, у відповідності з якими розроблялася система експериментальної роботи: реалізація основних завдань навчання грамоти у взаємозв'язку з цілеспрямованим розвитком у дітей виявлених прогалин у підготовці до опанування грамоти; спрямованість корекційної роботи з удосконалення фонетико-фонематичної підготовленості до опанування грамоти; забезпечення активного розвитку у дітей умінь під час проговорювання слів проводити спостереження над звуками, словами; спеціальне педагогічне керівництво діяльністю дітей з використанням ефективних методичних прийомів, різноманітних ігор, вправ, спрямованих на формування звукової структури слова, що в подальшому сприятиме більш ефективному опануванню грамоти.

У статті детально розглянуто зміст роботи з формування звукової структури слова у розумово відсталих дітей, який передбачає використання ефективних корекційних методичних прийомів роботи, системи вправ, ігор, які спрямовані на розвиток слухової уваги, формування фонематичного слуху та фонематичного сприймання, інтонаційного виділення звуків у слові.

У статті розкрита методика роботи над кожним звуком, яка повинна проходити у такій послідовності: демонстрація звука у дидактичній розповіді з метою акцентування уваги дітей до звука, його звучання і артикуляції. Для цього дітям пропонується послухати звук, промовити його декілька разів і пов'язати цей звук із конкретним образом; повторна демонстрація дидактичної розповіді з участю дітей (неодноразове пригадування та повторення проведеної роботи на прогулянках і у інших режимних моментах); знаходження звука у вимовлених вчителем-дефектологом словах під час проведення мовленнєвих вправ; акцентування уваги дітей до слів-звуків у текстах розповідей, казок, віршів.

Ключові слова: розумово відсталі діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, звукова структура слова, фонематичний слух, фонематичне сприймання.

Е. О. Кузьминская. Особенности формирования звуковой структуры слова у умственно отсталых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В статье раскрываются особенности формирования звуковой структуры слова у

умственно отсталых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Проанализированные литературные источники и проведенный констатирующий эксперимент свидетельствует о том, что у умственно отсталых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста звуковая структура слова сформирована на недостаточном уровне.

На основании дидактико-методических принципов общей и специальной методики обучения родного языка, учитывая особенности познавательной деятельности умственно отсталых детей нами был сформулирован ряд принципиальных требований, в соответствии с которыми разрабатывалась система экспериментальной работы, а именно: реализация основных задач обучения грамоте во взаимосвязи с целенаправленным развитием у детей выявленных пробелов в подготовке к овладению грамотой; направленность коррекционной работы по усовершенствованию фонетико-фонематической подготовленности к овладению грамотой; обеспечение активного развития у детей умений во время проговаривания слов проводить наблюдение над звуками, словами; специальное педагогическое руководство деятельностью детей с использованием эффективных методических приемов, разнообразных игр, упражнений, направленных на формирование звуковой структуры слова, которое в дальнейшем будет способствовать более эффективному овладению грамотой.

В статье детально рассмотрено содержание работы по формированию звуковой структуры слова у умственно отсталых детей, которая предусматривает использование эффективных коррекционных методических приемов работы, системы упражнений, игр, которые направлены на развитие слухового внимания, формирования фонематического слуха и фонематического восприятия, интонационного выделения звуков в слове.

В статье раскрыта методика работы над каждым звуком, которая должна проходить в такой последовательности: демонстрация звука в дидактичном рассказе с целью акцентирования внимания детей к звуку, его звучанию и артикуляции. Для этого детям предлагается послушать звук, повторить его несколько раз и связать этот звук с конкретным образом; повторная демонстрация дидактичного рассказа с участием детей (неоднократное припоминание и повторение проведенной работы на прогулках и в других режимных моментах); нахождение звука в произнесенных учителем-дефектологом словах во время проведения речевых упражнений; акцентирование внимания детей к словам-звукам в текстах рассказов, сказок, стихотворений.

Ключевые слова: умственно отсталые дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста, звуковая структура слова, фонематический слух, фонематическое восприятие.

Внаслідок порушення аналітико-синтетичної діяльності і бідності попереднього мовленнєвого досвіду розумово відсталі діти спеціальних дошкільних і шкільних закладів у процесі оволодіння грамоти зазнають значних труднощів, подолання яких буває не завжди успішним. Тому, закономірні зусилля багатьох дослідників і педагогів, спрямовані на пошук шляхів активізації навчання грамоти розумово відсталих дітей, починаючи з дошкільного віку. У сучасній спеціальній літературі є цілий ряд наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених, які присвячені проблемі вивчення розвитку розумово відсталих дітей (В. І. Бондар, Л. С. Вавіна, В. В. Воронкова, С. І. Геращенко, В. В. Золотоверх, О. А. Катаєва, В. І. Ковальчук, Н. П. Кравець, Р. Є. Левіна, О. М. Мастюкова, В. Г. Петрова, Г. С. Піонтківська, С. Я. Рубінштейн, В. М. Синьов, О. А. Стребелева, Н. В. Тарасенко, Т. К. Ульянова, О. П. Хохліна, Д. І. Шульженко та інші).

Відомі методисти та лінгвісти А.М.Богущ, Н. С. Варенцова, В.В.Гербова, Н. В. Дурова, Д. Б. Ельконін, Л. Є. Журова, А. П. Іваненко, А.І. Максаков, Л. Н. Невська, Г. А. Тумакова та інші наголошували на тому, що програмні вимоги навчання грамоти дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку передбачають засвоєння дітьми початкових знань грамоти. Вона складається з підготовчої роботи, у процесі якої діти оволодівають умінням інтонаційно виділяти звуки у словах, чути і називати звуки ізольовано, розрізняти їх за якісним звучанням, виділяти перший та останній звук у слові [1; 4; 5; 7].

Ці автори наголошують, що основою для навчання грамоти є загально мовленнєвий розвиток дитини, тому, для підготовки до навчання грамоти важливим є процес мовленнєвого розвитку дитини, а саме: удосконалення зв'язного мовлення, збагачення словника, формування граматичної будови мовлення, виховання звукової культури мовлення. Також, на їх думку, особливого значення набуває елементарне усвідомлення дітьми чужого і власного мовлення, коли предметом уваги і вивчення дітей стає мовлення, його елементи.

Як зазначають М. Ф. Гнезділов, В. Г. Петрова, С. Я. Рубінштейн та інші, що причиною уповільненого формування мовлення у розумово відсталих дітей виступає загальне недорозвинення всієї психіки в цілому, яке призводить до значних змін і затримок у розумовому розвитку. Одним із безпосередніх наслідків цього є пізній розвиток фонематичного слуху [2; 6].

Слабкий розвиток фонематичного слуху, як наголошувала С. Я. Рубінштейн, призводить до заміни окремих звуків іншими і

ускладнює звуковий аналіз слів. Внаслідок слабкості фонематичного аналізу розумово відсталі діти погано розрізняють на слух закінчення слів, що перешкоджає засвоєнню граматичних форм.

Як правомірно вважає В. Г. Петрова, що правильне розрізнення звуків на слух сприяє правильності вимови; правильність власної вимови, у свою чергу, сприяє кращому розрізненню звуків на слух. Вона стверджувала, що при патології кіркової діяльності та уповільненому утворенні міжаналізаторних зв'язків виникає протилежна залежність, коли недостатність слухових сприймань загальмовує поліпшення вимови, а нечіткість вимови перешкоджає поліпшенню якості слухових сприймань. Характерна для розумово відсталих дітей недостатність фонематичного сприймання та аналізу, на її думку, ускладнює дітям процес поділу слів на частини і перешкоджає чіткому розпізнаванню кожного зі звуків, які потрібно виділити [6].

Дітям дуже складно із потоку звуків різних слів виділити спільний звук. Це пояснюється тим, що у розумово відсталі дитини операція аналізу порушується в усіх видах діяльності, в тому числі, і в мовленнєвій (І. Г. Єременко, В. Г. Петрова, М. А. Савченко, Є. Ф. Собонович, Л. О. Смірнова та інші). Дефекти формування мовленнєвого аналізу в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (на практичному рівні), на їх думку, стають однією з причин труднощів оволодіння розумово відсталими дітьми шкільними знаннями про мову, а також провокують порушення засвоєння усної і писемної форми мовлення.

Як свідчать результати досліджень Н. А. Хохлової, розбір слова на звуки виявляється складним завданням для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Найбільші труднощі виникають у них під час виділення голосних звуків у середині слова. Діти, під час виділення першого приголосного звука, замість назви приголосного звука вимовляють цілий склад, а, під час виділення голосних звуків вони замість назви голосного звука називають назву наступного за ним приголосного звука.

В усному мовленні розумово відсталих учнів старшого дошкільного та молодшого шкільного віку основні виразні засоби, на думку В. Г. Петрової, представлені недостатньо. Таким чином, їх мовлення монотонне, бідне інтонаціями, насичене неправильними наголосами, непотрібними паузами.

На думку А. М. Богуш, Є. Бугрименко, М. Генінг, Н. Герман, Д. Б. Ельконіна, Л. Є. Журової, А. П. Іваненко Г. А. Тумакової та інших, основним завданням навчання грамоти дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку є формування у них вміння проводити звуковий аналіз слів, а саме, вміння встановлювати порядок звуків у слові. Таке навчання дітей повинно проходити у декілька етапів:

формування фонематичного слуху та фонематичного сприймання, інтонаційне виділення звуків у слові, виклад схеми звукового будови слова [1; 3; 4; 7].

Проаналізовані літературні джерела і проведений констатувальний експеримент свідчить, що у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку звукова структура слова сформована на недостатньому рівні. Виходячи з цього, нами розроблений зміст і методика навчального експерименту.

Завданням даного етапу дослідження є апробація системи роботи, спрямованої на дієву допомогу розумово відсталим дітям старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти. Система нашої роботи передбачала декілька етапів, які були спрямовані на розвиток фонематичного слуху та слухового сприймання; орієнтування у звуковій структурі слова; у складовій будові слова; вмінь визначати на слух кількість слів у реченні та графічно їх позначати; штрихувати предмети різними заданими напрямками (пряма, коса і ламана лінія). На кожному з етапів доцільно вводити ефективні прийоми роботи, вправи, ігри.

Детально розглянемо зміст роботи з формування звукової структури слова у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Дуже важливо корекційну роботу з формування звукової структури слова у розумово відсталих дітей розпочинати якомога раніше.

При цьому необхідно дотримуватись ряду принципів вимог:

- реалізація основних завдань навчання грамоти у взаємозв'язку з цілеспрямованим розвитком у дітей виявлених прогалин у підготовці до опанування грамоти;
- спрямованість корекційної роботи з удосконалення фонетико-фонематичної підготовленості до опанування грамоти;
- забезпечення активного розвитку у дітей умінь під час проговорювання слів проводити спостереження над звуками, словами;
- спеціальне педагогічне керівництво діяльністю дітей з використанням ефективних методичних прийомів, різноманітних ігор, вправ, спрямованих на формування звукової структури слова, що в подальшому сприятиме більш ефективному опануванню грамоти.

Для розвитку слухової уваги потрібно вводити вправи на розвиток мовленнєвого слуху, які спрямовані на визначення слова. Доцільно використовувати різноманітні варіанти вправ, які спрямовані на: промовляння слів не схожих за звучанням, які сприймалися на слух і зором; схожих за звучанням, сприйнятих на слух і зором; схожих і не схожих за звучанням, сприйнятих на слух і зором; не схожих за звучанням, які сприймалися лише на слух; схожих за звучанням,

сприйнятих тільки на слух; схожих і не схожих за звучанням, сприйнятих тільки на слух.

Формування фонематичного слуху у розумово відсталих дітей потрібно проводити систематично, постійно ускладнюючи і поєднуючи з навчанням звуковимови. Діяльність вчителя-дефектологаспрямована на розвиток слухової та мовленнєвої уваги.

Робота над кожним звуком повинна проходити у такій послідовності:

- демонстрація звука у дидактичній розповіді з метою акцентування уваги дітей до звука, його звучання і артикуляції. Для цього дітям пропонується послухати звук, промовити його декілька разів і пов'язати цей звук із конкретним образом;

- повторна демонстрація дидактичної розповіді з участю дітей (неодноразове пригадування та повторення проведеної роботи на прогулянках і у інших режимних моментах);

- знаходження звука у вимовлених вчителем-дефектологом словах під час проведення мовленнєвих вправ («Чию пісеньку часто чуємо у словах?», «Впізнай пісеньку жука, мотору, комара...»);

- акцентування уваги дітей до слів-звуків у текстах розповідей, казок, віршів.

Робота з виховання звукової культури мовлення у розумово відсталих дітей передбачає систематичні завдання над уточненням і закріпленням правильної вимови звуків, яка повинна проходити у декілька етапів, а саме:

- відпрацювання вимови ізольованих звуків і нескладних поєднань звуків. У якості мовленнєвого матеріалу, при цьому, найчастіше використовується звуконаслідування (ознайомлюючи дитину із певним звуком необхідно пов'язувати його з відповідним предметом);

- закріплення звуків у словах (доцільно підбирати такі слова, які по складовій структурі не визивають труднощів у дітей);

- закріплення звуків у фразовому мовленні (дітям пропонується вимовляти фрази, у яких є необхідні звуки).

Після багаторазових вправ на розрізнення слів на слух доцільно перейти до виділення окремих звуків мовлення на основі подальшого розвитку фонематичного сприймання. Ознайомлення зі звуками мовлення необхідно проводити у такій послідовності: демонстрація ізольованих звуків; розрізнення ізольованих звуків; впізнавання знайомих звуків (голосних і приголосних) у слові.

Для закріплення та автоматизації звуків потрібно використовувати жарти-чистомовки, у яких необхідний звук часто повторюється.

Одним із важливих методичних прийомів, які необхідно використовувати для ознайомлення дітей зі звуком мовлення є

дидактична розповідь зі звуконаслідуванням. Робота над кожним звуком повинна проводитись у певній послідовності: демонстрація звуку в дидактичному оповіданні, з метою привернути увагу до звуку, його звучання та артикуляції (дітям пропонується послухати звук, вимовити його декілька разів, пов'язати звук із конкретним образом); повторне відтворення дидактичної розповіді з участю дітей (поза заняттям). Пригадування «пісеньки-звука», його відтворення декілька разів на прогулянках і в інших режимних моментах; знаходження звуку у вимовлених словах під час проведення ігрових вправ.

Дослідження Д. Б. Ельконіна, Л. Є. Журової та інших показали, що навчити дітей дошкільного віку звуковому аналізу можна лише через засвоєння ними особливого способу вимови слова, при якому відбувається своєрідне обстеження його звукової структури.

Для цього дітей потрібно ознайомити з особливістю слова - тривалістю його звучання (довге - коротке) і дати зрозуміти, що слово можна виміряти за допомогою способів розводячи руки в бік, накручуючи ниточку на пальчик або роблячи крок, одночасно з промовлянням слова. Ігри на вимірювання слова можуть бути фрагментом заняття з розвитку мовлення або проводитися у повсякденному житті.

Після вправ на розвиток фонематичного слуху в дітей необхідно формувати вміння інтонаційно виділяти звук у слові, що виступає як засіб обстеження звукової структури слова, звукового аналізу.

Інтонаційне виділення звуку в слові – це особливе промовляння слова, коли потрібний звук вимовляється протяжно або голосніше (залежно від його характеристики). Ефективність інтонаційного виділення зумовлена тим, що воно забезпечує виокремлення звуків, не порушуючи, при цьому, структурність форми слова, тобто, зберігаючи специфіку вимови звуку від його положення у слові.

Для цього, вчитель-дефектолог зобов'язаний навчати дітей як протяжно вимовляти звуки, так і виділяти їх силою голосу підкресленим артикулюванням. Під час інтонаційного вимовляння слова не можна відривати один звук від іншого, виділення звуку повинно відбуватися у процесі зливої вимови всього слова. Введення інтонаційного виділення звуків уперше дає змогу дитині виділити форму слова як щось відмінне від змісту і виокремити деякі одиниці у формі слова – звуки.

Формам моделювання слова, з якими діти ознайомлюються у старшому дошкільному віці повинен передувати підготовчий етап, а саме, інтонаційне виділення звуків. Навчаючи їх інтонаційно виділяти звуки, ми забезпечуємо природну орієнтацію у звуковому складі слова, що є передумовою навчання дітей здійснювати повний звуковий аналіз слова.

У процесі навчання дошкільників інтонаційно виділяти звук у слові необхідно використовувати такі методичні прийоми, як:

- показ вчителем-дефектологом зразка вимовляння слова;
- звуконаслідування за вчителем-дефектологом;
- порівняння звуків мовлення з природними звуками - прийом називання звуків «пісеньками»;
- заучування дидактичного вірша, в якому часто зустрічається певний звук.

У процесі заучування дидактичного вірша необхідно передбачати декілька етапів роботи, які спрямовані на те, щоб навчити дітей слухати і чути звуки, а також виділяти їх, а саме:

- вчитель-дефектолог читає весь вірш декілька разів;
- вчитель-дефектолог читає, роблячи паузу перед останнім у рядку словом;
- діти повторюють весь віршик, виділяючи певний звук у словах (усі разом, у підгрупах, індивідуально);
- вчитель-дефектолог проводить роботу зі словами, у яких є певний звук (слова виділяються, вимовляються вчителем-дефектологом, потім вимовляються вчителем-дефектологом разом з дітьми, а потім слова вимовляються самостійно дітьми);
- на заключному етапі заняття необхідно зробити акцент на тому, який вірш вивчали і який звук у ньому чули.

Після оволодіння дітьми інтонуванням звуків у слові доцільно запропонувати роботу з виділення першого та останнього звука у слові.

Цю роботу з розумово відсталими дітьми потрібно починати з виділення першого звука у слові. Доцільно запропонувати дітям дидактичну гру «Що змінилося?», яка полягає у тому, що вчитель-дефектолог на ряді іграшок наводить приклад як звук може змінювати своє положення у слові. Він виставляє на столі іграшки в ряд і пропонує дітям назвати, яка іграшка стоїть перша. Потім пропонує дітям закрити очі і змінює порядок розташування іграшок і знову пропонує назвати першу іграшку в рядку і так це виконується декілька разів. Деякі діти, на прохання вчителя-дефектолога шикуються в ряд, а інші визначають хто стоїть у ньому першим. Тільки після неодноразового повторення даної гри, вчитель-дефектолог переносить дані вміння на слово і акцентує увагу на тому, що у кожному слові є перший звук, з якого воно починається.

Важливо, у процесі проведення занять, ознайомити дітей з тим, що у слові є перший, останній звук і звук, який стоїть всередині слова. При цьому, необхідно створити декілька ситуацій, в процесі аналізу яких увага дітей фіксується на словах «початок» (перший), «кінець» (останній), «середина» (між першим і останнім).

Після ознайомлення дітей з поняттями «початок», «кінець», «середина» необхідно закріпити в них вміння виділяти перший і останній звук в словах, використовуючи при цьому різноманітні ігри, вправи, ігрові ситуації. Наприклад, у грі «Знайди пару» дітям роздають по одному предметному малюнку, але так, щоб у двох із дітей слова-назви починалися з одного звука. Перед дітьми ставиться завдання розглянути картинку, підібрати назву предмета і визначити перший звук у слові-назві. Потім, за сигналом вчителя-дефектолога «Шукайте!» діти роздивляються предметні малюнки у інших дітей і знаходять той, назва якого починається з того самого звука, що і в них.

Досить ефективно використовувати гру з м'ячем. Вчитель-дефектолог кидає м'яч дитині, називає слово, інтонуючи перший чи останній звук, дитина повертає м'яч і визначає перший (останній) звук.

Також, можна використовувати дидактичну гру «Магазин», коли дитина може купити потрібну їй річ за умови правильної її назви та виділення першого звука у слові-назві.

Дидактичну гру «Що звучить навколо нас» доцільно використовувати для формування уявлення про те, що слова складаються зі звуків. Діти слухають звуки різних музичних інструментів і відгадують якому інструменту належить звук. Вчитель-дефектолог реагує на відповіді дітей, уточнює їх, повідомляє, що все, що вони почули називається звуками; що різні музичні інструменти звучать по-різному. Він звертає увагу дітей на те, що навколо нас багато різних звуків, але із них слова не будуються. Слова будуються лише із звуків людського мовлення і ці звуки виникають, коли працюють наші органи мовлення.

Для того, щоб розумово відсталі діти легше виділяли й усвідомлювали звукову структуру слова, важливо продемонструвати їм вимовлені слова як звукові комплекси, як певну послідовність звуків. Це необхідно зробити ще до того, як вони почнуть оволодівати звуковим аналізом і перейдуть до активного виділення звуків у слові та встановленні їх послідовності.

Таким чином, головною передумовою в ефективному опануванні грамоти розумово відсталими дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку є формування в них звукової структури слова, яка передбачає розвиток слухової уваги, формування фонематичного слуху та фонематичного сприймання, інтонаційне виділення звуків у слові.

Список використаних джерел

1. **Богуш А. М.** Заняття з розвитку мови у дитячому садку / А. М. Богуш. – К. : Рад.школа, 1988. – 174 с.
2. **Гнездилов М.Ф.** Обучение грамоте во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов. – М.:

Учпедгиз, 1989. – 96 с. **3. Журова Л. Е.** Обучение грамоте в детском саду / Л. Е. Журова. – М. : Педагогика, 1978. – 151 с. **4. Иваненко А. П.** Подготовка к обучению грамоте в детском саду / А. П. Иваненко. – К. : Рад.школа, 1987. – 129 с. **5. Обучение** грамоте детей пяти лет в детском саду : [типовые методические рекомендации] / Л. Е. Журова, Л. Н. Невская, Н. С. Варенцова, Н. В. Дурова. – Алма-Ата : М., 1984. – 88 с. **6. Петрова В. Г.** Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 200 с. **7. Тумакова Г. А.** Ознакомление дошкольника со звучащим словом : [пособие для воспитателя дет.сада] / под ред. Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Bogush A. M. Zanjattja z rozvitkumovi u ditjachomusadku / A. M. Bogush. – К. : Rad. shkola, 1988. – 174 s. **2. Gnezdilov M. F.** Obuchenie gramote vo vspomogatel'noj shkole / M. F. Gnezdilov . – М.: Uchpedgiz, 1989. – 96 s. **3. Zhurova L. E.** Obuchenie gramote v detskomsadu / L. E. Zhurova. – М. : Pedagogika, 1978. – 151 s. **4. Ivanenko A. P.** Podgotovka k obuchenijugramote v detskomsadu/ A. P. Ivanenko. – К. : Rad.shkola, 1987. – 129 s. **5. Obuchenie** gramote detejpjatilet v detskom sadu : [tipovye metodicheskie rekomendacii] / L. E. Zhurova, L. N. Nevskaja, N. S. Varencova, N. V. Durova. – Alma-Ata : М., 1984. – 88 s. **6. Petrova V. G.** Razvitie rechi uchashhihsja vspomogatel'noj shkoly / V. G. Petrova. – М. : Pedagogika, 1977. – 200 s. **7. Tumakova G. A.** Oznamklenie doshkol'nika so zvuchashhim slovom : [posobie dlja vospitatelja det. sada] / podred. F. A. Sohina. – М. : Prosveshhenie, 1991. – 128 s.

E. O. Kuzminska. Features of forming a sound structure of words in mentally preschool and early school age children. Article deals with the features of sound formation structure of words in mentally preschool and early school age children. Analyzed the literature and conducted summarized experiment shows that the mentally retarded preschool and early school age of sound words structure formed at low level.

Based on the didactic and methodological principles of general and special methods of teaching the native language, taking into account the cognitive activity of mentally retarded children, we have formulated a number of basic requirements, according to which the system was developed experimental work: implementation of the basic tasks of teaching reading in relation to the development of targeted Children identified gaps in training to master literacy; focus corrective work to improve phonetic and phonemic training to master literacy; ensuring active development skills in children during speaking words conduct observations of sounds in words; special pedagogical management of children using effective instructional techniques,

variety of games, exercises aimed at building a sound words structure, which further promote more effective learning of literacy.

The article discussed in detail the content of the words formation sound structure in mentally preschool children, which involves the use of effective instructional techniques remedial work system of exercises and games aimed at the development of auditory attention, formation of phonemic hearing and phonemic perception, intonation selection of sounds in a word.

The article shows the method of every sound work, which should take place as follows: demonstration of sound didactic stories with the aim of focusing children to sound, its sound and articulation. To do this, the children invited to listen to the sound pronounce it several times and associate the sound with a particular way; repeated demonstration didactic stories involving children (often recall and repetition of the work on walks and other operational points); Audio pronunciations of teacher in-pathologists words during speech exercises; focusing children to words, sounds in the texts of stories, tales, poems.

Key words: mentally preschool children and early school age structure of sound words, phonemic hearing, phonemic perception.

Отримано 6.03.2015 р.

УДК 376.3–056.26(438)

E.M. Kulesza, D. Brożek
ekulesza@aps.edu.pl

UCZEŃ Z INTELIGENCJĄ NIŻSZĄ NIŻ PRZECIĘTNA W SZKOLE OGÓLNODOSTĘPNEJ

Kulescha E.M., Brozek D. A pupil with an intelligence lower than average in a comprehensive school / E.M. Kulescha, D. Brozek // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 184–193

Кулеша Е.М., Брожек Д. Учень з інтелектом нижчим ніж середній в загальноосвітній школі. Розглянуто положення в галузі освіти учня з інтелектом нижче середнього. Автори звертають увагу на вплив сімейного середовища на психомоторний розвиток та навчання

дитини. Вони вказують на необхідність прийняття заходів для підтримки процесу набуття знань і набуття навичок учнем з низьким інтелектом.

Ключові слова: учень, інтелект нижче середнього, загальноосвітня школа.

E.M. Kulesza, D. Brożek. Uczeń z inteligencją niższą niż przeciętna w szkole ogólnodostępnej a student with an intelligence lower than average in a mainstream school. W artykule rozpatrywana jest sytuacja szkolna ucznia z inteligencją w dolnych granicach normy. Zwraca się uwagę na wpływ środowiska rodzinnego na rozwój psychoruchowy ucznia i jego problemy w nauce. Wskazuje się na konieczność podjęcia wobec tych uczniów działań wspierających proces przyswajania wiedzy i nabywania umiejętności.

Słowa kluczowe: uczeń, inteligencja niższa niż przeciętna, szkoła ogólnodostępna

Edukacja ucznia z możliwościami intelektualnymi poniżej przeciętnej stanowi wyzwanie nie tylko dla współczesnej pedagogiki specjalnej, ale również dla pedagogiki jako nauki w ogóle. A. Jankowska i K. Frankowska (2009) podają, że osoby o obniżonej sprawności intelektualnej stanowią 14% populacji. Uczniowie z inteligencją poniżej przeciętnej stanowią od 10 % do 15% uczniów w szkołach ogólnodostępnych. Podstawową grupę uczniów o inteligencji niższej niż przeciętna stanowią osoby o względnie trwale obniżonym poziomie rozwoju we wszystkich sferach, ale nie poniżej ilorazu inteligencji wyrażającego się wartością 70.

W praktyce szkolnej taki uczeń doświadcza ogromnych trudności z rozumieniem czytanego tekstu, ma trudności w formułowaniu nawet najprostszych wypowiedzi pisemnych, wykazuje wolne tempo czytania, wolne tempo pisania, robi liczne błędy, ma trudności z werbalizacją swojej wiedzy oraz trudności z liczeniem i myśleniem matematycznym itp. Wszystkie te symptomy są bardzo charakterystyczne również dla uczniów z upośledzeniem w stopniu lekkim. Jednakże nauczyciel musi pamiętać, że pracuje z uczniem, u którego na podstawie badań psychologiczno-pedagogicznych upośledzenia umysłowego nie stwierdzono. Analizując ilorazy inteligencji tych uczniów, można zauważyć, że osiadają wyniki pomiędzy 70 a 84 w skali Wechslera, przy czym upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim w tej skali to wynik pomiędzy 55 a 69! Niższy niż przeciętny poziom funkcjonowania nie kwalifikuje takich uczniów do grupy uczniów z upośledzeniem umysłowym i nie daje prawa do nauczania specjalnego.

Z praktyki pedagogicznej wynika, że aż do 2010 roku uczniowie z inteligencją niższą niż przeciętna nie byli postrzegani jako uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE). Otóż do uczniów ze SPE należą ci, których indywidualne możliwości psychofizyczne wynikają:

- 1) z niepełnosprawności (niepełnosprawność intelektualna, niewidome i słabo widzące, niesłyszące i słabo słyszające, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością sprzężoną, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera)
- 2) z niedostosowania społecznego
- 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym
- 4) ze szczególnych uzdolnień
- 5) ze specyficznych trudności w uczeniu się
- 6) z zaburzeń komunikacji językowej
- 7) z choroby przewlekłej
- 8) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych
- 9) z niepowodzeń edukacyjnych
- 10) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi
- 11) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

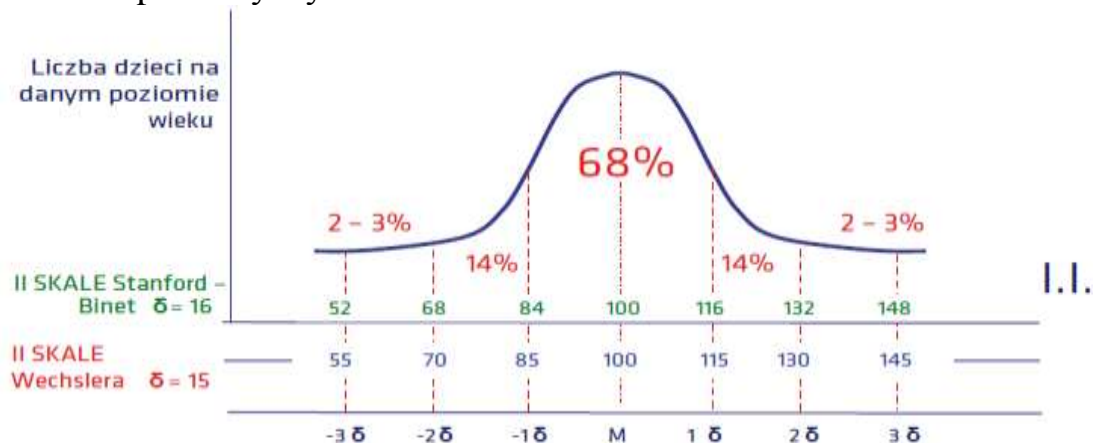
Uczniowie z inteligencją niższą niż przeciętna nie byli w również do tej pory traktowani jako uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, to jest uczniowie z dysleksją rozwojową czy dyskalkulią. Nie było też przygotowanych dla nich specjalnych programów edukacyjnych, takich jak dla uczniów z upośledzeniem umysłowym (intelektualną niepełnosprawnością) w stopniu lekkim uczących się w ramach systemu integracji włączającej w szkole ogólnodostępnej. Ich codzienność szkolna opierała się i często nadal opiera na balansowaniu pomiędzy wymaganiami szkoły i niskimi możliwościami sprostania im.

Z danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) wynika, że w roku szkolnym 2010/2011 tylko w szkołach podstawowych uczyło się 2 miliony 191 tysięcy 700 uczniów, w tym 61 tysięcy 211 uczniów stanowiło grupę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Mały Rocznik Statystyczny, 2011). Nie ma danych wskazujących, ilu uczniów wśród tej grupy to uczniowie z inteligencją poniżej przeciętnej. Zapewne przyczyną tego stanu jest brak szerokiego, całościowego podejścia do problemów tych uczniów i niedostatek opracowań ukierunkowanych na pomoc i metodykę pracy z uczniami o inteligencji niższej niż przeciętna. Edukacja „dzieci szarej strefy” – tak są nazywani uczniowie z inteligencją niższą niż przeciętna - to najbardziej w chwili obecnej zaniedbany obszar edukacji, wymagający szybkich i skutecznych rozwiązań.

K. Kirejczyk (1981) – wybitny polski pedagog specjalny - akcentuje obecność w społeczeństwie osób z rozwojem niższym niż przeciętny (*low intelligence*), które w skali Wechslera osiągnęły wyniki w przedziałach 70-84 (a w skali Stanford-Bineta przedział ten wynosi pomiędzy 69 a 83), i które znajdując się na pograniczu upośledzenia umysłowego uważane są za osoby z dolną granicą normy. Autor ten wymienia pięć grup, których specyfika wymaga odrębnego wsparcia pedagogicznego. Są to zdaniem K. Kirejczyka:

1. dzieci zaniedbane pedagogicznie, które dzięki odpowiedniej stymulacji mają szansę na podniesienie swojego ilorazu inteligencji;
2. dzieci z parcjalnymi deficytami, u których czynnik ogólny inteligencji znajduje się w normie, a upośledzone są niektóre funkcje, co oznacza, że wynik I.I. został zniżony w skutek zaburzeń w pracy analizatorów wzrokowych, słuchowych, koordynacji wzrokowo-ruchowej;
3. dzieci o powolnym przebiegu procesów orientacyjno-poznawczych, intelektualnych i wykonawczych, do których zaliczamy osoby, które wolniej wnioskują, spostrzegają, zapamiętują, itd.;
4. dzieci lekko upośledzone umysłowo, które zostały niesłusznie zakwalifikowane do grupy osób z dawnego pogranicza upośledzenia, dziś kwalifikowane są do grupy osób z niższym niż przeciętny poziomem inteligencji. Zdaniem K. Kirejczyka „dzieci te pochodzą zazwyczaj z bardzo stymulujących rozwój umysłowy środowisk, od wczesnego dzieciństwa są systematycznie nauczone przez specjalistów, nauczycieli i rodziców, dziadków itp. Dzięki intensywnemu nauczaniu przyswajają one, często tylko werbalnie, wiele wiadomości o otaczających ich świecie” (1981, s. 120);
5. dzieci, których nie można zakwalifikować do żadnej z wymienionych powyżej grup, które w testach uzyskują wyniki wskazujące na niższy niż przeciętny ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego i społecznego.

Problematyką funkcjonowania dzieci z inteligencją niższą niż przeciętna zajmowała się także M. Bogdanowicz (1985). Przeprowadzona przez autorkę analiza rozkładu ilorazu inteligencji w populacji zgodna była z krzywą Gaussa i wskazywała jednocześnie, że częstość występowania osób z inteligencją niższą niż przeciętna w całej populacji wynosi 14%. Sytuację tę przedstawia poniższy wykres:



Wykres 1. Rozkład ilorazów inteligencji w populacji

Źródło: M. Bogdanowicz (1985): *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

W materiałach „Profesjonalny warsztat specjalisty terapii pedagogicznej” M. Bogdanowicz i A. Jankowska (2012) podają, że w przeciętnej klasie szkoły ogólnodostępnej znajduje się od 3 do 4 uczniów z inteligencją niższą niż przeciętna, przy czym w środowiskach wiejskich liczba

ta może być większa. M. Bogdanowicz (1985) dokonuje klasyfikacji uczniów z inteligencją poniżej przeciętnej na podstawie podziału zaproponowanego przez J. Kostrzewskiego z uwagi na niejednorodność tej grupy:

1. dzieci zaniebane pedagogicznie, które uzyskują niskie wyniki wskutek braku stymulowania rozwoju,
2. dzieci z deficytami parcjalnymi niektórych funkcji, np. percepcji wzrokowej, słuchowej, przy ogólnej inteligencji w normie,
3. dzieci o powolnym, choć poprawnym przebiegu procesów intelektualnych,
4. dzieci upośledzone w stopniu lekkim, które uzyskują wyższe ilorazu inteligencji wskutek stymulowania ich rozwoju umysłowego przez środowisko,
5. dzieci o niższym niż przeciętny poziomie funkcjonowania, intelektualnego.

Autorka ta zgadza się z tezą J. Kostrzewskiego, że uczniowie ci powinni być jak najwcześniej poddawani oddziaływaniom korekcyjno-wychowawczym¹⁹, które stymulują ich rozwój, korygują zaburzenia i zapobiegają powstawaniu wtórnych zaburzeń emocjonalno-motywacyjnych. Oddziaływania te -zdanem M. Bogdanowicz- powinny być prowadzone od jak najwcześniejszego okresu życia i obejmować wszystkie aspekty rozwoju psychoruchowego. Uczniowie ci pomimo wielu cech wspólnych, mogą charakteryzować się odmiennymi profilami zdolności umysłowych, co oznacza, że poszczególne umiejętności mogą być rozwinięte w różnym stopniu.

Uczeń z inteligencją poniżej przeciętnej a czynniki środowiskowo-rodzinne

Ogólne obniżenie sprawności intelektualnej - zdaniem H. Spionek (1978)- powiązane jest z niekorzystnymi układami czynników środowiskowo-rodziny. Do potrzeb, które powinny być zapewnione w tym środowisku najczęściej zalicza się potrzebę pewności i poczucia bezpieczeństwa, solidarności i łączności z bliskimi osobami, miłości i uznania. Rozwój może przebiegać nieprawidłowo, jeśli któraś z tych potrzeb psychicznych nie zostanie zaspokojona. Z badań tej autorki wynika, że u uczniów, którzy pierwotnie znajdowali się w granicach normy, nastąpiło obniżenie ilorazu inteligencji w wyniku niekorzystnego środowiska rodzinnego, które nie było w stanie udzielić dziecku pomocy w nauce. W podejściu interakcyjnym (Bullowa, 1980; Czownicka 1983) także podkreśla się wpływ otoczenia społecznego, a przede wszystkim członków najbliższej rodziny, na rozwój mowy, myślenia, nabywanie umiejętności społecznych przez dziecko.

Znaczenie zaspokojenia potrzeb psychospołecznych w rodzinie w przypadku uczniów z inteligencją niższą niż przeciętna mocno akcentuje A.

¹⁹ Obecnie używany terminu „oddziaływania korekcyjno-kompensacyjne” lub „terapia pedagogiczna”.

Maciarz (1992) i zwraca uwagę na takie kwestie, jak wydolność wychowawcza rodziny, sytuacja ekonomiczna, zainteresowanie stanem rozwoju i nauki dziecka. Wśród czynników charakteryzujących właściwości środowiska rodzinnego wyróżnia: infrastrukturę, atmosferę współżycia, cechy osobowościowe rodziców i ich postawy wobec dzieci, kulturę pedagogiczną rodziców, w skład której wchodzi świadomość wychowawcza, umiejętność postępowania z dzieckiem oraz umiejętność szukania pomocy w wyspecjalizowanych ośrodkach. W zależności od okoliczności warunkujących środowisko rodzinne dziecka przedstawia propozycje rozwiązań mogących stymulować rozwój ucznia z inteligencją niższą niż przeciętna.

W większości opracowań dotyczących charakterystyki uczniów z inteligencją niższą niż przeciętna pojawiają się doniesienia, że ważną przyczyną niższych od przeciętnych możliwości intelektualnych jest zaniedbanie pedagogiczne spowodowane niewłaściwymi warunkami rodzinnymi, w wyniku czego mamy do czynienia z brakiem odpowiedniej stymulacji procesów poznawczych. Niski wynik globalny osiągnany w testach inteligencji jest spowodowany tym, że dziecko nie rozwija w pełni swojego potencjału intelektualnego.

Wpływ środowiska, a w szczególności rodziców, na aktywne zbieranie doświadczeń przez dziecko jest olbrzymi i warunkuje jego prawidłowy rozwój. J. Piaget, uważał, że zadaniem środowiska jest przygotowanie materiałów lub tworzenie sytuacji problemowych, pobudzających zainteresowanie dziecka i skłaniających go do aktywnego wysiłku zmierzającego do rozwiązania problemu (Mietzel, 2002).

Wpływ środowiska rodzinnego na iloraz inteligencji szeroko opisuje w swojej pracy R. Nisbett (2010), który bada związki inteligencji ze środowiskiem rodzinnym. Stwierdza, że sprzyjające uwarunkowania środowiska rodzinnego sprzyjają osiągnięciu wyższego ilorazu inteligencji. Jednym z ciekawszych projektów badawczych opisanych przez tego autora jest wychowanie francuskich dzieci, które zostały adoptowane przez rodziny o zróżnicowanym statusie socjalno-ekonomicznym. Iloraz inteligencji dzieci, które zostały adoptowane przez rodziny o wysokim statusie był wyższy o średnio 10-12 punktów niż dzieci wychowywane przez rodziny o statusie niższym. Z badań wynika, że sprzyjające środowisko rodzinne, stymulujące rozwój dziecka, wykazujące dbałość o jego rozwój, sprzyja osiągnięciu lepszych wyników w nauce.

Uczeń z inteligencją poniżej przeciętnej a osiągnięcia szkolne

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej odnaleźć można nieliczne opracowania przedstawiające problemy i trudności funkcjonowania uczniów z inteligencją poniżej przeciętnej (Jankowska, 2011; Paszkiewicz, 2012).

Na temat uczniów, u których rodzaj zaburzeń i stopień ich nasilenia nie kwalifikuje do szkoły specjalnej ani też do leczenia neuropsychiatrycznego,

pisala w swoim opracowaniu H. Spionek (1965). Wskazywała na istnienie w systemie edukacji uczniów, którzy znajdują się w normie rozwojowej i uczęszczają do ogólnodostępnych przedszkoli i szkół, jednak z różnych przyczyn rozwój ich odbiega niekorzystnie od tzw. normy, czyli od rozwoju charakterystycznego dla większości dzieci w tym samym wieku.

Uczeń o obniżonej sprawności intelektualnej w swojej szkolnej karierze napotyka wiele trudności podobnych do tych, jakie towarzyszą uczniom z zaburzeniami rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, parcjalnymi deficytami, niektóre symptomy zachowań są podobne do tych, które przejawiają uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Ma trudności z czytaniem, w tym czytaniem ze zrozumieniem, rozumieniem poleceń złożonych, odczytywaniem treści zadań, stosowaniem się do instrukcji zawartych w zadaniach matematycznych, formułowaniem wypowiedzi pisemnych. Napisanie streszczenia lub krótkiego opowiadania jest często wyzwaniem ponad jego siły. Myślenie abstrakcyjne, wyobrażenia przestrzenne, myślenie przyczynowo-skutkowe, indukcyjne są na niskim poziomie.

Zwolnione tempo spostrzegania (Kirejczyk, 1964) stanowi przeszkodę w szybkim poznawaniu zjawisk i wyodrębnianiu istotnych przedmiotów oraz zniekształca dokładność samych spostrzeżeń. W zasadniczym stopniu zaburzona funkcja spostrzegania przekłada się na wszelkie procesy uczenia się, utrudnia zapamiętywanie, a w pamięci, która i tak jest gorsza od pamięci dzieci w normie intelektualnej, tworzą się zamglone spostrzeżenia pełne luk (Kirejczyk, 1964). Uczniowie z inteligencją niższą niż przeciętna, z uwagi na swoje możliwości psychofizyczne oraz na stale rosnące wymagania programowe, nie są w stanie opanować wiadomości i umiejętności określonych programem szkoły podstawowej bez udzielenia im dodatkowej pomocy. (Kwaśniewska, Wojnarska 2001). Zmniejszone możliwości rozwojowe wywołane opóźnieniami i fragmentarycznymi deficytami prowadzą najczęściej do niepowodzeń szkolnych, a w efekcie - braku motywacji do podejmowania wysiłku i braku chęci do nauki (Spionek, 1970).

Nauka szkolna wymaga nieustannego przyswajania wiedzy. Największym problemem ucznia z niższym niż przeciętny ilorazem inteligencji jest aktywne przetwarzanie informacji związane z radzeniem sobie z nowo nabytymi wiadomościami, ich przyswajaniem, przetwarzaniem i produkowaniem. Uczenie się tych uczniów powinno być stymulowane poprzez takie strategie dydaktyczne jak: opis czy opowiadanie, mnemotechniki, mapy poznawcze, stawianie pytań. Uczeń z inteligencją niższą niż przeciętna powinien uczyć się w oparciu o przyswajanie i rozumienie wiedzy deklaratywnej, czyli praktycznej, typu: „wiem, jak...” (Gołębniak, 2003, s. 175). „Niezależnie od modelu szkoły czy przyjętego stylu kształcenia jedno jest pewne – dla uczniów edukacja szkolna ma sens o tyle, o ile gwarantuje im uzyskanie profesjonalnego wsparcia w zakresie ich własnego uczenia się” (2003).

Teoria ta ma szczególne znaczenie w przypadku uczniów z inteligencją niższą niż przeciętna.

Zdaniem Z. Sękowskiej (2001) uczenie się jako proces zdobywania wiedzy, doświadczenia i umiejętności jest jednym z najbardziej skomplikowanych rodzajów ludzkiej działalności. Analizując zjawisko deficytów rozwojowych utrudniających uczenie się, zauważa, że jedną z przyczyn trudności w nauce może być obniżona inteligencja. Autorka ta powołuje się na analizę przyczyn niepowodzeń szkolnych dokonaną przez M. Tyszkową (1975) w której istotnym czynnikiem psychicznego rozwoju dziecka stają się powodzenia lub niepowodzenia szkolne.

Opierając się na poglądach J. Konopnickiego (1961), uczeń z inteligencją niższą niż przeciętna z uwagi na trudności ze sprostaniami wymaganiom szkolnym znajduje się w grupie uczniów z niepowodzeniami szkolnymi. Teza ta pozostaje zbieżna ze stanowiskiem Cz. Kupisiewicza (1963), który niepowodzenia szkolne określa jako rozbieżność pomiędzy wiadomościami, umiejętnościami i nawykami faktycznie opanowanymi przez uczniów a założeniami programowymi w zakresie poszczególnych przedmiotów.

Niskie wyniki w nauce uczniów z inteligencją niższą niż przeciętna według A. Maciarz (1992) spowodowane są występującymi u nich niewielkimi odchyleniami od prawidłowego rozwoju intelektualnego. Zdaniem autorki, obserwacje pedagogów i psychologów wskazują, że uczniowie ci przejawiają różne trudności przystosowawcze, jednakże dzięki „korzystnym bodźcom rozwojowym i pomocy specjalnej²⁰ mogą osiągać powodzenie szkolne w szkole podstawowej” (1992, s. 66). Przyczyną trudności szkolnych uczniów z inteligencją niższą niż przeciętna zdaniem A. Maciarz są mniejsze możliwości rozwojowe, przejawiające się trudnościami w rozumowaniu i myśleniu logicznym we wszystkich jego formach i przejawach, nieudolne interpretowanie danych spostrzeżeniowych, trudności z analizą i syntezą dostępnych im w działaniu danych, trudności z samodzielnym formułowaniem uogólnień słownych, z kojarzeniem, z obniżonym poziomem rozwoju motorycznego. Uczniowie ci z opóźnieniem pojmują znaczenie symbolu, nie mają utrwalonego pojęcia liczby, nie są więc w stanie przejść do bardziej złożonych operacji myślowych. Według tej autorki, dzieci te w wieku siedmiu lat nie osiągnęły gotowości szkolnej, a w swoim zachowaniu przejawiają niedojrzałość sfery emocjonalno-motywacyjnej, wymagają więc uwagi i pomocy w całym okresie nauki szkolnej.

G. Kwaśniewska i A. Wojnarska (2001, s. 24) zwracają uwagę na coraz większą grupę uczniów, którzy nie są w stanie podołać wymaganiom szkoły ogólnodostępnej z powodu inteligencji niższej niż przeciętną i proponują objęcie tych uczniów wielospecjalistyczną opieką wyrażającą się „w

²⁰ pomoc specjalna definiowana przez autorkę udzielana jest na podstawie badań diagnostycznych ucznia w poradni psychologiczno-pedagogicznej i dobrane na jej podstawie przez nauczyciela metody pracy z uczniem.

odrzuconiu rutynowo stosowanych metod na rzecz metod dostosowanych do możliwości konkretnego dziecka”.

Podsumowanie

System edukacji szkolnej traktuje uczniów z inteligencją poniżej przeciętnej jako uczniów mieszczących się w normie intelektualnej, co nie oznacza opanowania przez nich wiadomości i umiejętności szkolnych na takim samym poziomie jak uczeń o przeciętnym ilorazem inteligencji. Niższe intelektualne możliwości i często towarzyszące im zaburzenia emocjonalne i osobowościowe są źródłem barier, które utrudniają sprostanie wymaganiom szkoły ogólnodostępnej. „Dzieci szarej strefy” wpadają w ramy systemu pomiędzy edukacją ogólnodostępną a specjalną. Ważne zatem jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie: Jak ukierunkować pracę z uczniem z inteligencją poniżej przeciętnej, aby mógł odnosić sukcesy szkolne? Pytanie to pozostawiamy otwarte, zachęcając do refleksji pedagogicznej.

Bibliografia

1. **Bogdanowicz, M., Jankowska, A.** (2012). Profesjonalny warsztat specjalisty terapii pedagogicznej, *Dysleksja*, nr 3(14), Biuletyn PTD.
2. **Bogdanowicz, M.** (1985). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
3. **Bulowa, M.** (1980). *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge University Press.
4. **Czownicka, A.** (1983). Podejście interakcyjne w terapii zachowań autystycznych u dzieci. *Psychologia wychowawcza*, T. 1.
5. **Gołębiak, B.** (2003). *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. **Jankowska, A., Frankowska K.** (2009) Inteligencja Borderline – rozwój poglądów na temat inteligencji niższej niż przeciętna. W: Kosakowski Cz., Krause A., Wójcik M., (red.), *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*. Toruń – Olsztyn.
7. **Jankowska, M.** (1999). *Co robić, aby moje dziecko nie miało trudności w szkole?*, *Życie Szkoły*.
8. **Kirejczyk, K.** (1964). *Nauczanie dzieci o obniżonej sprawności umysłowej. Ze szczególnym uwzględnieniem pracy w klasie I szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
9. **Kostrzewski, J.** (1988). *Z zagadnień psychologii dziecka umysłowo upośledzonego. Materiały pomocnicze do psychologii upośledzonych umysłowo*. T.II. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
10. **Kupisiewicz, Cz.** (1963). *Niepowodzenia dydaktyczne*. Warszawa.
11. **Maciarz, A.** (1992). *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej, poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
12. **Mały Rocznik Statystyczny.** (2011). Warszawa: GUS.
13. **Mietzel, G.** (2002). *Psychologia kształcenia. Praktyczny przewodnik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
14. **Nisbett, R.E.** (2010). *Inteligencja sposoby oddziaływania na IQ. Dlaczego tak ważne są szkoła i kultura*. Sopot: Wydawnictwo Smak

Słowa. **15.Paszkiewicz, A.** (2012). *Kariera szkolna uczniów o inteligencji niższej niż przeciętna*. Warszawa: Wydawnictwo Difin SA. **16.Sękowska, Z.** (2001). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej. **17.Spionek, H.** (1970). *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. **18.Spionek, H.** (1978). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. **19.Spionek, H.**(1965). *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN. **20.Tyszkowa, M.** (1985). *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*. Poznań: TJAM.

The paper considers the educational situation of a pupil with intelligence lower than average. The authors draw attention to the influence of family environment on psychomotor development and learning of the child. They point the need to take activities to support the process of acquiring knowledge and acquisition of skills by a pupil with a low intelligence.

Key words: a pupil, an intelligence lower than average, a a comprehensive school.

Отримано 10.02.2015 р.

УДК 376.1-056.34:372.881,,311”

Н.В. Любчич
lyubchich.n@mail.ru

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МОВИ В ШКОЛАХ ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Liubchych N.V. A retrospective analysis of the formation of special methods of teaching language in schools for children with mental retardation / N.V. Liubchych // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 193–203

Любчич Н.В. Ретроспективний аналіз становлення спеціальної методики викладання мови в школах для дітей з розумовою

відсталістю. У статті розглядається питання становлення спеціальної методики викладання мови в загальноосвітніх закладах освіти для розумово відсталих дітей, а саме автором визначені етапи впровадження та удосконалення спеціальної методики вивчення мови на окремому історичному етапі розвитку методичної науки.

Мета статті – дослідити історичні передумови становлення методики викладання мови у спеціальних загальноосвітніх закладах, здійснити аналіз історичних етапів становлення спеціальної методики мови крізь призму наукових здобутків кожного історичного розрізу століття.

З метою ширшого аналізу історичних аспектів становлення методики викладання мови у спеціальних загальноосвітніх закладах, автор розпочинає виклад матеріалу з теоретичних поштовхів до виокремлення методики мови в окрему наукову галузь. Далі автор концентрує увагу читача на трьох періодах у становленні та розвитку методики викладання мови у спеціальних загальноосвітніх закладах. Більш докладно автор зупиняється на становленні та розвитку методів, напрямів, форм роботи, нормативній та науковій базі окремо взятого історичного періоду у розвитку методики викладання мови для розумово відсталих дітей.

Для того, щоб краще відновити історичні етапи становлення методики мови, автор звертається до хронологічного опису подій. Етапи розвитку методичної науки викладання мови автор пропонує розглядати за певними часовими періодами ХХ століття.

Крім конкретно описаного внеску науковців-методистів у кожний з історичних періодів становлення методики мови, як науки, автор приділяє увагу дослідженню того історично-наукового матеріалу, що має теоретичну чи практичну цінність для сучасного вчителя мови спеціального загальноосвітнього закладу.

Ключові слова: історичний аспект, спеціальна методика викладання мови, етапи становлення, корекційно-розвивальна робота, мовлення, теорія формування мовлення, дитина з особливими освітніми потребами, спеціальна загальноосвітня школа, розумово відсталі діти.

Любчич Н.В. Ретроспективный анализ становления специальной методики преподавания языка в школах для детей с умственной отсталостью. В статье рассматривается вопрос становления специальной методики преподавания языка в общеобразовательных заведениях образования для умственно отсталых детей, а именно автором определены этапы внедрения и усовершенствования специальной методики изучения языка на отдельном историческом этапе развития методической науки.

Цель статьи – исследовать исторические предпосылки становления методики преподавания языка в специальных общеобразовательных заведениях, осуществить анализ исторических этапов становления специальной методики языка сквозь призму научных достижений каждого исторического разреза столетия.

С целью более широкого анализа исторических аспектов становления методики преподавания языка в специальных общеобразовательных заведениях, автор начинает изложение материала с теоретических толчков к выделению методики языка в отдельную научную отрасль. Далее автор концентрирует внимание читателя на трех периодах в становлении и развитии методики преподавания языка в специальных общеобразовательных заведениях. Более обстоятельно автор останавливается на становлении и развитии методов, направлений, форм работы, нормативной и научной базе отдельно взятого исторического периода в развитии методики преподавания языка для умственно отсталых детей.

Для того, чтобы лучше возобновить исторические этапы становления методики языка, автор обращается к хронологическому описанию событий. Этапы развития методической науки преподавания языка автор предлагает рассматривать за определенными часовыми периодами XX века.

Кроме конкретно описанного вклада ученых-методистов в каждый из исторических периодов становления методики языка, как науки, автор уделяет внимание исследованию того исторически-научного материала, который имеет теоретическую или практическую ценность для современного учителя языка специального общеобразовательного заведения.

Ключевые слова: исторический аспект, специальная методика преподавания языка, этапы становления, коррекционно-развивающая работа, речь, теория формирования речи, ребенок с особыми образовательными потребностями, специальная общеобразовательная школа, умственно отсталые дети.

На сучасному етапі розвитку суспільства, освіта розглядається як процес, спрямований на розвиток учнів, розширення можливостей їх самореалізації. Одним із найперспективніших шляхів озброєння учнів необхідними знаннями, вміннями та навичками є впровадження спеціальних, адаптованих методик навчання.

Становлення методики викладання мови у спеціальних загальноосвітніх закладах можна розглядати з кількох аспектів. Так, з педагогічного аспекту можливо трактувати питання ефективного використання практичних наукових розвідок і актуальних досліджень з

проблем методики викладання мови, що є основою для роботи вчителів-предметників на уроках мови у спеціальних загальноосвітніх закладах. Психологічний аспект подає ретроспективу взаємозв'язку притаманних кожному учню з особливими освітніми потребами індивідуальних властивостей і рис з його розвитком на кожному етапі корекційно-розвивальної роботи, зокрема на уроках української мови. Якщо взяти до уваги історичний аспект, то у його світлі доречно зупинитися на тих проблемах, що є актуальними для становлення, сучасного стану та перспектив подальшого розвою методики викладання мови у спеціальних загальноосвітніх закладах. Саме історичний аспект дає змогу більш вичерпно подати весь об'єм інформації стосовно виникнення і розвитку методики викладання даної дисципліни.

Прийнято вважати, що методика викладання мови у загальноосвітніх закладах, як навчальна дисципліна, маючи в основі багатство фонетичної системи та інтонаційну своєрідність, володіючи функціональністю словотворчої бази, зберігаючи довершеність граматичної будови, постійно розвиваючи і збагачуючи словникове наповнення, прагне віднайти нові шляхи результативного як навчання, так і виховання, учнів.

У корекційній педагогіці питання становлення та розвитку методики викладання української мови привертає увагу дослідників постійно. Повноцінних наукових досліджень, що б історично репрезентували періоди становлення методики викладання мови, починаючи з етапу становлення вчення про формування мовлення (І.П. Павлова) до сучасного періоду, ми не знайдемо. Кожен з дослідників зосереджує свою увагу на конкретній проблемі у світлі становлення методики викладання української мови у спеціальних загальноосвітніх закладах, з урахування структури дефекту, притаманної тій чи іншій нозології осіб із порушеннями психофізичного розвитку.

Досягнення українських та російських науковців у галузі корекційної психопедагогіки дозволяють нам визначити пріоритетні шляхи та напрямки з питань історії розвитку методики викладання мови, зокрема на основі досліджень фахівців цієї галузі дефектології.

Сьогодні більшість науковців активно працює над вивченням питань, що знаходять відображення у практичній частині методики викладання української мови у спеціальних загальноосвітніх закладах – ефективно місце і застосування. Так, дослідників цікавлять питання стосовно розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих учнів у спеціальній літературі (Н.В. Бондар), дослідження розвитку зв'язного мовлення в учнів старших класів спеціальної школи (І.В. Дмитрієва), підготовки розумово відсталих дітей до опанування грамоти у розрізі спеціальної літератури (Є.О. Кузьмінська), дослідження фізіологічних і психологічних передумов мовленнєвого розвитку дітей (М.К. Шермет),

визначення рівня сформованості впливу на перспективу формування комунікативних умінь у розумово-відсталих учнів 5-6 кл. (С.І. Геращенко), теоретичних положень дослідження питання формування мовлення учнів з порушеннями інтелекту (розумовій відсталості) (Е.В. Данільченко), а також проблеми розвитку мовлення учнів спеціальних загальноосвітніх закладів під час вивчення окремого розділу мовознавчої науки, наприклад, під час вивчення граматики (Н.В. Резніченко), під час викладання та закріплення орфографії (Г.С. Піонтківська), розробки та удосконалення спеціальної методики вивчення мови – курсу граматики та читання (Н.П. Кравець)

Відповідно до вище викладеного, метою цієї статті є ретроспективний аналіз літературних джерел, щодо становлення спеціальної методики викладання мови в спеціальних закладах освіти для дітей із розумовою відсталістю. Відповідно до визначеної мети окреслюємо завдання, які полягають у визначенні передумов становлення та розвитку спеціальної методики викладання мови. Це дасть змогу у повному обсязі представити передумови виокремлення методики мови як самостійної навчальної дисципліни, трактування дефініції сформованої галузі педагогічних наук, розкрити історичні етапи розвитку спеціальної методики викладання мови з тим колом проблем, що цікавило мовознавців конкретно на кожному з етапів її становлення.

Є підстави вважати, що без оволодіння мовленням не можливе життя людини, мало того не можлива її соціалізація, самореалізація та становлення як особистості. Мовлення не віддільне від особистості, адже формується у корі головного мозку і є однією із сигнальних систем вищої нервової діяльності людини (за І.П. Павловим). З часу виникнення цієї теорії і слід розпочинати умовний етап виокремлення методики викладання мови, адже, її основний предмет і широке коло діяльності невіддільні від теорії формування мовлення людини [8, с. 298].

З часом вчення про формування мовно-мовленнєвої діяльності людини набуває різних нюансів свого дослідження і уточнення, зокрема з урахуванням специфіки особистості дитини з особливими освітніми потребами. Більшість науковців та практиків (В.В. Бельтюков, А.М. Богуш, Л.С. Виготський, Н.В. Гавриш, О.М. Гвоздєва, Д.Б. Ельконін, О.О. Леонтєва, О.Р. Лурія, Ф.О. Сохіна, О.С. Ушакова, М.К. Шеремет) сходяться до думки, що мовлення розвивається завдяки декільком чинникам. По-перше, це сприйняття мовлення дорослої людини, що сприяє активному формуванню мовленнєвої активності кожної дитини окремо; по-друге, поступове і щоденне орієнтування дитини в мовному середовищі, власний вибір теми, мети, інтонації висловлювання, користування словниковим запасом; по-третє, основна

роль вчителя, вихователя, сім'ї в усвідомленні та запам'ятовуванні дитиною явищ мовленнєвої системи рідної мови [8, с. 299].

Рушійною силою у становленні методики викладання мови у спеціальних закладах можна також вважати наукові праці Л.С. Виготського. Це був інший поштовх, основою якого стала теорія про „зону найближчого розвитку”, висунута науковцем. Учений зазначав, що спільна діяльність дитини і дорослого створює цю зону, поза нею ніякий розвиток не можливий. Спільна діяльність і є методикою, а значить мовленнєвий розвиток теж сягає у сутність певної методики, зокрема методики викладання мови [5].

Теорії формування та мовленнєвого розвитку дитини стали поштовхом для виокремлення методики викладання мови у самостійну галузь наукових знань. З цього часу розпочався поступовий етап становлення, а далі і розвитку даної навчальної дисципліни як окремої та самостійної.

Щодо становлення методики викладання мови як спеціальної навчальної дисципліни, яка поступово впроваджувалася в спеціальні загальноосвітні заклади, то перші кроки у трактуванні дефініції цієї дисципліни були зроблені російськими науковцями.

Так, у 30-ті роки ХХ сторіччя російський методист, педагог-новатор М.Ф. Гнезділов першим опублікував наукову працю „Методика руського язика во вспомогательной школе”. У цій праці вперше з'являється трактування спеціальної методики викладання російської мови, як такої „... що вживається на позначення функціональної частини методики, в якій досліджуються закономірності засвоєння мови розумово відсталими дітьми, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння мовного матеріалу та їх причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції” [7, с. 11].

Після окреслення сутності методики викладання мови дослідники підійшли до проблематики визначення історичних етапів становлення цієї навчальної дисципліни у спеціальних загальноосвітніх закладах. Найпростіше історичні періоди у розвитку методики викладання виокремили за століттями. Таким чином, у становленні методики викладання мови для дітей з особливими освітніми потребами умовно виділили три періоди.

Перший з періодів визначають початком ХХ століття. У цей час здійснюється аналіз значення мови як базису для поступового розумового розвитку дитини, її умов виховання, коректної корекційно-розвивальної роботи. Це час пошуків і розробки ефективних прийомів, методів, форм і способів розвитку мовлення дітей з порушеннями психофізичного розвитку. У цей період визначається зміст мовної освіти

дітей з особливими потребами відповідно до принципів культурного, соціального розвитку держави.

Другий з періодів у розвитку методики викладання мови у спеціальних загальноосвітніх закладах є перехідним. Цей етап досить вагомий для розвитку наукової методики викладання мови, адже поєднує у своїй основі узагальнення вже отриманого теоретичного методичного досвіду з практичним його обґрунтуванням і використанням у роботі вчителів-предметників на уроках рідної мови.

Безумовно, без розробки теоретичного базису методика викладання мови у спеціальних загальноосвітніх закладах не могла існувати. Далі на цю теоретичну платформу провідні вітчизняні методисти стали нашаровувати власний досвід практичної роботи, власні теорії методів навчання мови.

До середини ХХ століття історія розвитку методики викладання мови для дітей з особливими потребами поповнюється ґрунтовною методичною базою. Її складають праці, де проаналізовано підручники з української мови (Т.К. Ульянова), наукові розвідки, в яких розкрито напрацювання з методики навчання мови 20-х р. (М.Ф. Гнезділов), роботи, у яких висвітлені погляди провідних методистів-педагогів (І.Г. Єременко) тощо.

Крім цього, другий період – це час становлення нормативно-правової бази методики викладання мови у спеціальних загальноосвітніх закладах. Так, перший навчальний план спеціальної освіти датується 1927 р., термін навчання за ним складав 5 років. На основі програми допоміжна школа розвивала розумові, фізичні та трудові вміння своїх учнів в межах I ступеня загальноосвітньої школи. Робота у допоміжній школі спрямовувалась на корекцію недоліків розумового розвитку школярів. У виховному аспекті значної уваги приділялось вихованню самостійності, ініціативності особистості кожного учня окремо [4, с. 79].

У 1937-1938 рр. були введені нові навчальні плани і програми, в яких було акцентоване основне завдання спеціальної освіти – дати учням знання в повному обсязі навчального матеріалу початкової школи. Така орієнтація програм обумовила недостатню увагу до розв'язання корекційних завдань навчання і виховання розумово відсталих школярів, зокрема і з української мови [4, с. 79].

Постановою ЦК ВКП (б) від 12.02.1933 р. „Про підручники для початкової середньої школи” визначалась необхідність створення стабільних підручників з усіх навчальних дисциплін, зокрема й навчального посібника з української мови. У державному документі чітко вказувались і вимоги до підручників, за якими мали навчатися діти з психофізичними порушеннями здоров'я: „Підручники для спеціальної школи повинні відповідати умовам спеціального навчання: бути

простими, з великою кількістю ілюстрацій, мати спеціальний матеріал для розвитку мови, розвитку елементів просторової уяви” [1, с. 75].

У 1937 р. для допоміжної школи в Україні були видані перші сталі підручники з української мови (автор К.Ф. Черткова, 124 с., тираж 650) та читання (автор В.П. Любченко, В.Й. Тамарова, 107 с., тираж 1200). Слід зазначити, що підручники були створені на основі досвіду німецьких дефектологів – Геллера і Деега, крім того відображали специфіку організації педагогічного процесу в спеціальній школі. Для цього навчальний план, програма і підручник для спеціальних шкіл повинні були мати такі специфічні сторони, які не властиві програмам і підручникам з рідної мови для звичайних загальноосвітніх шкіл.

У 40-ві роки зазначені вище підручники були перевидані. Так, підручник з української мови для 5-го класу допоміжної школи (автор К.Ф. Черткова) був виданий вже збільшеним тиражем і на 156 с., а підручник для читання взагалі отримав п'ять поступових перевидань. Його тираж дістав до однієї тисячі примірників на 244 с.

У 1943 р., 1952 р., 1960 р., 1970 р., 1980 р., 1990 р. щорічно з'являються нові навчальні плани і програми з української мови. Наступні програми, у більшій мірі, за попередні враховували особливості пізнавальних можливостей учнів спеціальних шкіл. Так, наприклад, навчальна програма за 1943 р. мала в своїй основі поділ на два відділення. Навчальна програма за 1952 р. базувалась на корекційній спрямованості навчальної програми з української мови.

У навчальну програму 1955 р. вперше в історії методики викладання мови у спеціальних загальноосвітніх закладах було включено індивідуальні заняття з виправлення вад мовленнєвого розвитку дітей з особливими потребами.

Нововведенням навчальної програми за 1960 р. стало збільшення кількості годин з пропедевтичної роботи. Крім цього у новій навчальній програмі домінувала саме практична частина, були тісними між предметні зв'язки.

У навчальній програмі, що була оновлена у 1970 р., пріоритетними стали корекційно-розвивальні можливості української мови, як навчального предмету спеціальної освіти. У її викладанні став враховуватись один із головних дидактичних принципів – поступовий перехід від знайомого до менш знайомого, від простого до більш складного.

У програмах 1990 р. стали більш прозорими та конкретними вимоги сучасного життя, розвитку та навчання підростаючого покоління. Зріс акцент на індивідуальне навчання, стала ширшою система спеціальних корекційних занять з розвитку зв'язного мовлення, збільшилась кількість годин для роботи з корекції недоліків мовленнєвого розвитку дітей з особливими потребами.

Третій період у розвитку методики викладання мови у спеціальних загальноосвітніх закладах розпочинається у 90-ті роки ХХ століття і триває до сих пір. Це період розробки психологічних та теоретичних засад спеціальної методики української мови за основними напрямками розвитку мовлення дітей з психофізичними порушеннями, створення методичного та програмного забезпечення процесу навчання дітей рідній мові.

Цей етап у розвитку методики викладання мови у спеціальних загальноосвітніх закладах є не закінченим. Сучасні наукові розвідки з проблем розвитку методики мови є більш практичного наповнення. Найчастіше ними стають дослідження окремого науковця-методиста, у яких він передає власний теоретичний і практичний досвід роботи, або ж теоретично розробляє досвід провідних науковців з питань мовленнєвого розвитку дітей з особливими потребами.

Методика викладання мови у спеціальних загальноосвітніх закладах має ґрунтовну теоретичну базу, що в історичному розрізі, передає вчення, наукові теорії, методику роботи, фактичні дослідження провідних вчених-методистів. Історичний аспект дослідження становлення методики викладання мови є необхідним для розуміння поштовхів до виокремлення методики викладання мови в окрему галузь наукового знання. Подальші розвідки з цього напрямку дослідження мають стати більш практичного наповнення, містити напрацювання з кожного історичного етапу становлення методики у вигляді структурованого наукового матеріалу за окремим розрізом століття.

Список використаних джерел

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л. И. Айдарова. – М.: Просвещение, 1978. – 144 с. **2. Аксенова А. К.** Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвуз. / А. К. Аксенова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 320 с. **3. Бондар Н. В.** Проблема розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих учнів у спеціальній літературі / Н. В. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 23. – С. 22-24. **4. Волкова Л. С.** О мерах по улучшению подготовки учителей-дефектологов / Л. С. Волкова // Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 79-80. **5. Выготский Л. С.** Развитие устной речи: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 3. – С. 117-119. **6. Гнездилов М. Ф.** Методика русского языка во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов. – М.: Просвещение, 1965. – 272 с. **7. Синьов В. М.** Корекційно-виховна спрямованість навчально-виховного процесу допоміжної школи / В. М. Синьов // Введение в историю олигофренопедагогика. – Донецк, 1996. – С. 10-20.

8. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей у нормі і патології / М. К. Шеремет // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 23. – С. 298-301.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Ajdarova L. I. Psihologicheskie problemy obuchenija mladshih shkol'nikov rus'komu jazyku / L. I. Ajdarova. – М.: Prosveshhenie, 1978. – 144 s. **2. Aksenova A. K.** Metodika obuchenija russkomu jazyku v special'noj (korrekcionnoj) shkole: Ucheb. dlja stud. defektol. fak. pedvuz. / A. K. Aksenova. – М.: VLADOS, 2000. – 320 s. **3. Bondar N. V.** Problema rozvitku zv'jaznogo movlennja rozumovo vidstalih uchniv u special'nij literaturi / N. V. Bondar // Naukovij chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 19. Korekcijna pedagogika ta special'na psihologija. Zb. naukovih prac'. – К.: NPU imeni M. P. Dragomanova, 2013. – № 23. – S. 22-24. **4. Volkova L. S.** O merah po uluchsheniju podgotovki uchitelej-defektologov / L. S. Volkova // Defektologija. – 1990. – № 4. – S. 79-80. **5. Vygotskij L. S.** Razvitie ustnoj rechi: v 6 t. / L. S. Vygotskij. – М.: Pedagogika, 1982. – Т. 3. – S. 117-119. **6. Gnezdilov M. F.** Metodika rus'kogo jazyka vo vspomagatel'noj shkole / M. F. Gnezdilov. – М.: Prosveshhenie, 1965. – 272 s. **7. Sin'ov V. M.** Korekcijno-vihovna sprjamovanist' navchal'no-vihovnogo procesu dopomizhnoï shkoli / V. M. Sin'ov // Vvedenie v istoriju oligofrenopedagogiki. – Doneck, 1996. – S. 10-20. **8. Sheremet M. K.** Fiziologichni i psihologichni peredumovi movlenneвого rozvitku ditej u normi i patologii / M. K. Sheremet // Naukovij chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 19. Korekcijna pedagogika ta special'na psihologija. Zb. naukovih prac'. – К.: NPU imeni M. P. Dragomanova, 2013. – № 23. – S. 298-301.

Liubchych N.V. A retrospective analysis of the formation of special methods of teaching language in schools for children with mental retardation. The article discusses the formation of special of teaching languages methods at educational institutions for mentally retarded children, the author identified stages of implementation and improvement of special language learning methods in particular historical stage of methodical science development.

The purpose of the article is to explore the historical background of formation of teaching languages methods in special educational institutions, to analyze the historical stages of formation of special language methods in the light of scientific achievements of the historical section of each century.

In order to analyze the broader historical aspects of the formation of language teaching methodology in special educational institutions, the author begins with a theoretical presentation of the material up to the separation of

language methods in specific scientific field. The author focuses attention on the three periods in the development of language teaching methods in special educational institutions. For more detail information the author dwells on the formation and development of methods, directions, forms of work, regulatory and scientific basis of a single historical period in the development of teaching language methods for mentally retarded children.

In order to better restore the historical stages of language techniques, the author refers to the chronological description of events. The author proposes to review the stages of the methodical science of teaching language in accordance to certain time periods of the twentieth century.

Describing the contributions of scientists and methodists at each historic period of language methods formation as a science, the author pays attention to the study of historical and scientific material that has theoretical and practical value for the modern language teacher of special educational institutions.

Key words: historical aspect, special language teaching methods, stages of formation, correctional and developmental work, language, language formation theory, child with special educational needs, educational institution, mentally retarded children.

Отримано 16.02.2015 р.

УДК: 378:376-056.26

О.В. Мартинчук
o.martynchuk@kubg.edu.ua

СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Martynchuk O.V. Student-centred approach of training in inclusive education for children with special educational needs / O.V. Martynchuk // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 203–218

Мартинчук О.В. Студентоцентрований підхід до підготовки фахівців з інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми

потребами. У статті обґрунтовано актуальність підготовки майбутніх логопедів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами на основі студентоцентрованого підходу; розкрито сутність поняття «студентоцентроване навчання», що є новою парадигмою освітнього процесу у вищій школі. Стаття присвячена висвітленню методології і технології розроблення освітньої програми, спрямованої на підготовку фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в аспекті запровадження нової парадигми навчання Європейського простору вищої освіти – студентоцентрованого навчання.

Значна увага приділена опису методології побудови освітньої програми, насамперед, визначенню суспільної потреби в підготовці фахівців до інклюзивного навчання. Наведено показники розвитку інклюзивної форми навчання в м. Києві, що дають підстави стверджувати про наявність стійкої суспільної потреби у кваліфікованих фахівцях з корекційної освіти (спеціальної педагогіки), здатних працювати в інноваційних формах навчання дітей з психофізичними порушеннями.

Схематично представлено технологію розроблення, впровадження та реалізації навчальної програми, метою якої є підготовка фахівців до інклюзивного навчання. Вона передбачає такі етапи: 1) визначення суспільної потреби, консультації із зацікавленими сторонами, ресурси всередині/зовні навчального закладу; 2) визначення профілю освітньої програми; 3) опис цілей програми та кінцевих результатів навчання; 4) визначення загальних та фахових компетентностей; 5) розроблення навчального плану; 6) розроблення модулів та вибір методів викладання; 7) визначення підходів до навчання та методів оцінювання; 8) розроблення системи оцінювання якості освітньої програми з метою її вдосконалення.

Наведено приклади формування компетентностей майбутніх логопедів у сфері інклюзивного навчання на рівні бакалаврської та магістерської програми. Окреслено потребу в розробленні проектів освітньо-професійних (освітньо-наукових) програм та на їх основі навчальних планів підготовки фахівців за освітніми ступенями бакалавра і магістра, які б враховували сучасні запити до підготовки фахівців у сфері інклюзивного навчання на основі студентоцентрованого підходу.

Ключові слова: студентоцентрований підхід до підготовки фахівців, студентоцентроване навчання, результати навчання, компетентності, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами.

Мартынюк Е.В. Студентоцентрированный подход к подготовке специалистов по инклюзивному обучению детей с особыми образовательными потребностями. В статье обоснована актуальность подготовки будущих логопедов к инклюзивному обучению детей с особыми образовательными потребностями на основе студентоцентрированного подхода; раскрыта сущность понятия «студентоцентрированное обучение», что является новой парадигмой образовательного процесса в высшей школе. Статья посвящена описанию методологии и технологии разработки образовательной программы, направленной на подготовку педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения в аспекте внедрения новой парадигмы обучения Европейского пространства высшего образования – студентоцентрированного обучения.

Значительное внимание уделено описанию методологии построения образовательной программы, в первую очередь, определению общественной потребности в подготовке педагогов инклюзивного обучения. Приведены показатели развития инклюзивной формы обучения в г. Киеве, дающие основания утверждать о наличии устойчивой общественной потребности в квалифицированных специалистах коррекционного образования (специальной педагогики), способных работать в инновационных формах обучения детей с психофизическими нарушениями.

Схематически представлено технологию разработки, внедрения и реализации учебной программы, целью которой является подготовка будущих логопедов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения. Она предусматривает следующие этапы: 1) определение общественной потребности, консультации с заинтересованными сторонами, ресурсы внутри и вне учебного заведения; 2) определение профиля образовательной программы; 3) описание целей программы и конечных результатов обучения; 4) определение общих и профессиональных компетенций; 5) разработка учебного плана; 6) разработка модулей и выбор методов преподавания; 7) определение подходов к обучению и методов оценки; 8) разработка системы оценки качества образовательной программы с целью ее совершенствования.

Приведены примеры формирования компетентностей будущих логопедов в сфере инклюзивного обучения на уровне бакалаврской и магистерской программы. Определены потребность в разработке проектов образовательно-профессиональных (образовательно-научных) программ и на их основе учебных планов подготовки будущих логопедов по образовательным ступеням бакалавра и магистра, которые бы учитывали современные запросы к подготовке специалистов в сфере инклюзивного обучения на основе студентоцентрированного подхода.

Ключевые слова: студентоцентрированный подход к подготовке специалистов, студентоцентрированное обучение, результаты обучения, компетентности, инклюзивное обучение, дети с особенными образовательными потребностями.

Постановка наукової проблеми. У зв'язку з імплементацією Закону України про вищу освіту [1] перед професорсько-викладацьким складом університетів постає низка нових викликів, які потребують негайної реалізації, зокрема зміну викладацькоцентрованого навчання на студентоцентроване, що є новою парадигмою освітнього процесу.

Згідно з парадигмою студентоцентрованого навчання, потрібне чітке бачення реальної моделі майбутнього фахівця корекційної освіти, де кінцевою метою є підготовка конкурентоспроможного фахівця. Відтак, постає необхідність у визначенні потреб ринку освітніх корекційних послуг, які є затребуваними серед батьків на сучасному етапі розвитку нашого суспільства.

Дані моніторингу зростання кількості загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивною формою навчання свідчать про затребуваність фахівців, здатних на високому професійному рівні організувати і впроваджувати навчання, виховання і розвиток дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. Відтак, перед вищими навчальними закладами постає завдання реагування на потреби працедавців і, відповідно, розроблення таких освітніх програм, які б враховували нові реалії і вимоги до конкурентоспроможних фахівців.

Наразі швидко збільшується кількість спеціальних груп/класів та груп/класів з інклюзивною формою навчання при загальноосвітніх закладах, тому що ці форми навчання наразі є затребуваними на ринку освітніх послуг серед батьків. Відтак, вищі навчальні заклади, які готують педагогів для роботи з дітьми, які мають ті чи інші порушення психофізичного розвитку, не можуть ігнорувати цю проблему – проблему підготовки конкурентоспроможних фахівців для роботи не тільки в закладах спеціальної освіти, медичних, реабілітаційних установах тощо, але й для здійснення ефективної корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із заявленої проблеми.

Підписання Україною Болонської декларації сприяло вивченню європейських тенденцій розвитку освіти та активізації вітчизняних наукових розвідок щодо розроблення шляхів реформування вищої освіти відповідно до стандартів та рекомендацій Європейського простору вищої освіти [9]. Потужним засобом розвитку вищої освіти став проект Тюнінг («Гармонізація освітянських структур в Європі» – Tuning educational structures in Europe, TUNING), ініційований у 2000

році декількома європейськими університетами за активної підтримки Європейської Комісії, основною метою якого є розроблення принципів підходів до створення, удосконалення, впровадження, оцінювання та підвищення якості програм вищої освіти [10]. Одним з таких підходів було визнано студентоцентрований підхід як нову парадигму вищої освіти, відповідно до якої Національна команда експертів із реформування вищої освіти України радить підходити до процесу удосконалення підготовки фахівців у вітчизняних університетах.

З огляду на вищезазначене нами було проаналізовано проблему підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзивного навчання. Аналіз періодичних видань EBSCOhost [8], наукових вітчизняних і російськомовних літературних джерел засвідчив, що проблема підготовки цих фахівців є сферою наукових інтересів значної кількості науковців, які працюють як в європейському освітньому просторі (Жан Б. Крокетт, Мен Ден, Лани Флоріан і Холлі Лінклейтер, Кріс Форлін і Дайан Чемберс та ін.), так і в пострадянському (М. Малофєєв, Н. Назарова, І. Яковлєва та ін.), зокрема і у вітчизняному (В. Бондар, О. Мартинчук, С. Миронова, В. Синьов, Н. Софій, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.). Однак варто зазначити про існуючі тенденції, що простежуються у процесі аналізу літературних джерел: практично всі дослідження стосуються формування професійних компетентностей педагогів дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів (вихователів і вчителів початкових класів, соціальних педагогів) у сфері навчання, виховання і розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітньому просторі (А. Колупаєва, І. Кузава, О. Мартинчук). Останнім часом з'явилися наукові праці і навчально-методичні посібники, змістом яких є підготовка асистентів вчителя (Н. Дятленко, А. Колупаєва, З. Ленів, О. Мартинчук, Ю. Найда, Н. Софій та ін.) до роботи в групах/класах з інклюзивною формою навчання. Практично зовсім не описаною є проблема формування фахової компетентності вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання, тобто, тих фахівців, які через освітньо-корекційну, діагностико-консультативну, культурно-просвітницьку, організаційно-управлінську діяльність повинні забезпечити якісне інклюзивне навчання дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку. Адже на думку багатьох науковців, дотичних до проблеми інклюзивної освіти, ключовою фігурою в забезпеченні загальноосвітньої інтеграції дітей з психофізичними порушеннями має стати саме фахівець з корекційної педагогіки, оскільки тільки він достатньою мірою обізнаний із закономірностями психофізичного розвитку та особливостями організації навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Мета статті полягає у висвітленні методології і технології розроблення освітньої програми, спрямованої на підготовку фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання в аспекті запровадження нової парадигми навчання Європейського простору вищої освіти – студентоцентрованого навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У рамках проекту Тьюнінг було сформульовано суть та визначено науково-методологічні засади нового підходу до процесу розроблення та впровадження освітніх програм, який отримав назву студентоцентрованого навчання (student centered approach). В основу студентоцентрованого навчання покладено ідею максимального забезпечення студентами їх шансів отримати перше місце на ринку праці, підвищення їхньої «вартості» у працедавців, задоволення тим самим актуальних потреб останніх [6, с. 16].

В умовах надзвичайно динамічного розвитку ринку праці важливими є думки представників працедавців, які таким чином характеризують сьогоденний європейський ринок праці: все менше стає місць праці, які можна займати протягом цілого життя; знижується ступінь захищеності займаного місця праці, наслідком чого є пошуки його поза основною кваліфікацією; все частішим є випадки, коли працівник займає одночасно декілька місць праці; постійні зміни середовища праці приводять до швидкого старіння наявних у працівників умінь та навичок праці [6, с. 16].

Як зазначає Ю. Рашкевич, в європейському словнику все популярнішим стає термін employability (придатність до працевлаштування), який окреслює сукупність знань, умінь, навичок, володіння підходами до вирішення виробничої ситуації, а також здатність і бажання до неперервного удосконалення професійного розвитку. Відповідно до європейського глосарію *придатність до працевлаштування* охоплює такі компетентності: рівень самоорганізації, здатність до роботи в групі, уміння виконувати конкретні завдання, навички комунікації та грамотність, знання інформаційних технологій. Варто зазначити, що всі названі вище компетентності належать не до фахових компетентностей, а до загальних.

У своїй монографії «Болонський процес та нова парадигма вищої освіти» Ю. Рашкевич наводить результати опитування, проведеного серед європейських працедавців, які засвідчили, що шанси отримати належне місце на ринку праці залежать від: 1) навичок, що характеризують придатність до працевлаштування (78%), позитивного ставлення до роботи (72%), відповідного практичного досвіду/виробничої практики (54%), напряму здобутої освіти та кваліфікації (41%), рівня успішності у виші (28%), назви (престижності) закінченого навчального закладу (8%) [6, с. 17].

Також цікавими є результати оцінювання рівня засвоєння навичок, які характеризують придатність до працевлаштування, отримані під час опитування працевлаштування та студентів окремо. Так, наприклад, компанії оцінюють рівень *володіння інформаційними технологіями* шукачами роботи такими показниками: відмінний – 49%, задовільний – 49%, незадовільний – 2%. Студентський погляд – 85%, 15%, 0%. Оцінювання *здатності до роботи в групах* виглядає наступним чином: 19%, 71%, 10% – компанії та 92%, 8%, 0% – студенти; *рівня самоорганізації*: 14%, 66%, 20% – компанії, 95%, 5%, 0% – студенти; *навичок комунікації та рівня грамотності*: 31%, 56%, 13% – компанії, 93%, 7%, 0% – студенти. Наведені цифри характеризують відмінності між критеріями оцінювання університетів та ринку праці. Відтак, в усіх дослідженнях і доповідях у рамках проекту Тьюнінг та інших окреслюється абсолютна необхідність співпраці між основними гравцями/стейкхолдерами навчального процесу: академічною спільнотою вищих навчальних закладів, працевлаштуваннями, випускниками та студентами.

Згідно з розробленою у рамках проекту Тьюнінг [10] моделлю гармонізації освітніх програм виділяють такі кроки побудови і реалізації освітньої програми: 1) перевірка відповідності основним умовам (суспільна потреба, консультації із зацікавленими сторонами, цікавість програми із академічного погляду, ресурси всередині/зовні навчального закладу); 2) визначення профілю освітньої програми; 3) опис цілей програми та кінцевих результатів навчання; 4) визначення загальних та фахових компетентностей; 5) розроблення навчального плану; 6) розроблення модулів та вибір методів викладання; 7) визначення підходів до навчання та методів оцінювання; 8) розроблення системи оцінювання якості освітньої програми з метою її вдосконалення [6, с. 20-21].

Наразі у зв'язку з імплементацією Закону України про вищу освіту [1] перед освітянською спільнотою вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців і професіоналів у галузі спеціалізованої (особливої) освіти (згідно з Національною класифікатором професій [3]) постає завдання щодо розроблення нових освітніх бакалаврських і магістерських програм.

Методологія побудови освітньої програми передбачає, насамперед, визначення суспільної потреби на регіональному, національному та міжнародному рівнях. Відповідно до статистичних даних, і зокрема показників Центральної ПМПК, які свідчать про щорічне зростання кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку, впевнено можна стверджувати про наявність стійкої суспільної потреби у кваліфікованих фахівцях з корекційної освіти (спеціальної педагогіки). Крім того, сучасний етап розвитку системи освіти для дітей з особливими потребами характеризується збільшенням

кількості загальноосвітніх шкіл, які відкривають спеціальні класи та класи з інклюзивною формою навчання. Аналіз статистичних даних по м. Києву найповніше презентує стан інклюзивної/інтегрованої освіти в Україні. У Києві функціонує близько 200 загальноосвітніх шкіл. На початок 2014-2015 навчального року в 24 загальноосвітніх школах функціонували спеціальні класи і класи з інклюзивною формою навчання, що становить приблизно десяту частину від усієї кількості столичних загальноосвітніх закладів, а також 12 дошкільних навчальних закладів, в яких відкрито інклюзивні групи. Для України, яка зовсім недавно прийняла законодавчі акти, які дають можливість керівникам освітніх установ відкривати класи з інклюзивною формою навчання, безсумнівно, це непоганий показник. З огляду на те, що з січня 2015 року в дію вступив Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» №1324 від 5 червня 2014 р., передбачається збільшення мережі навчальних закладів з інклюзивною формою навчання, що вимагатиме їх забезпечення підготовленими фахівцями до роботи в умовах інклюзивного навчання [2].

У проекті Тьюнінг [10] розроблено спеціальні анкети з питаннями, відповіді на які дають чітке уявлення щодо необхідності створення освітньої програми в цілому та окремих її модулів. Наведемо деякі з цих питань і зразу спробуємо дати на них відповіді, які окреслять нагальну суспільну потребу в розробленні навчальних програм з підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями.

Чи є метою створення нової програми задоволення нових соціальних вимог? (Так, метою створення нової програми з підготовки фахівців до інклюзивного навчання є задоволення сучасних соціальних вимог до підготовки фахівців з корекційної освіти, які повинні на високому професійному рівні виконувати різні види діяльності в умовах інклюзивної освіти).

Чи відбулися консультації із зацікавленими сторонами? Чи вони підтвердили необхідність у новій програмі? (В Київському університеті імені Бориса Грінченка в рамках постійно діючої «Школи інклюзивної освіти» відбулись консультації з її цільовою аудиторією: методистам РНМК, заступниками керівників загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивною формою навчання, педагогами, асистентами вчителів дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивними та спеціальними групами/класами навчання м. Києва. Результати консультацій підтвердили необхідність підготовки у вищому навчальному закладі фахівців різних спеціальностей галузі знань «Освіта», здатних до ефективної професійної діяльності в інклюзивному середовищі).

Чи є очевидним, що програму буде відповідно визнано в контексті майбутнього працевлаштування? Чи вона належить до конкретного професійного чи соціального контексту? (Програма з підготовки фахівців (майбутніх логопедів) буде визнаною в контексті майбутнього працевлаштування і має професійне спрямування, оскільки, по-перше, Державним класифікатором професій (ДК 003) [3] передбачено посаду фахівця (на рівні освітнього ступеню бакалавра), яка є в штатному розписі тільки загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивною формою навчання – це асистент вчителя, по-друге, у проекті Порядку організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах зазначено, що для організації корекційно-розвивальної роботи в інклюзивній групі штатним розписом дошкільного навчального закладу передбачаються штатні одиниці учителя-дефектолога/учителя-логопеда відповідно до виду порушення психофізичного розвитку (по 0,25 ставки на 1 дитину), асистента вихователя (1 ставка на 1 інклюзивну групу). Вищезазначені обставини обумовлять збільшення затребуваності фахівців корекційної освіти в загальноосвітньому просторі).

Чи є розуміння освітянського контексту, в якому новому програму буде реалізовано? (Поширення процесу інтеграції у вітчизняному освітянському контексті в принципі вже обумовлено тим, що Україна ратифікувала низку міжнародних документів в галузі прав дитини, прав осіб з інвалідністю. Крім того, у 2013 р. було прийнято Національну стратегію розвитку освіти України на період до 2021 року [5], якою передбачено наступні першочергові завдання: створення нових моделей та форм організації освіти для осіб з особливими освітніми потребами, розширення практики інклюзивного та інтегрованого навчання у дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку. Отже, сучасні тенденції в освіті свідчать про динамічний розвиток інклюзивного навчання як інноваційної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні, що, безперечно, підтверджує актуальність проблеми підготовки майбутніх логопедів для професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання).

Методологія проекту Тюнінг передбачає циклічність процесу розроблення, впровадження та реалізації будь-якої освітньої програми та її модулів. Схематично технологію розроблення, впровадження та реалізації навчальної програми, метою якої є підготовка фахівців до інклюзивного навчання її зображено на рис. 1.

Як видно із опису процесу створення нової освітньої програми, ключовими поняттями нової парадигми навчання є компетентності та результати навчання, які сьогодні є ключовими в європейському освітянському просторі (їх аналізу і проектуванню присвячена значна низка наукових досліджень європейського та вітчизняного простору).



Рис. 1. Технологія розроблення, впровадження та реалізації навчальної програми, метою якої є підготовка фахівців до інклюзивного навчання

У глосаріях різних загальноєвропейських документів (проект Тюнінг, Довідник ЕКТС, глосарії європейських мета-рамки кваліфікацій тощо) подано дещо відмінні визначення цих ключових понять.

Згідно з проектом Тюнінг, *результати навчання* – це формулювання того, що як очікується, повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання. Можуть стосуватися окремого модуля курсу або періоду навчання (програми першого, другого чи третього циклів). Результати навчання визначають вимоги до присудження кредиту [6, с. 27]. Як зазначає Ю. Рашкевич, член Національної команди експертів із реформування вищої освіти України, результати навчання формулюються в термінах компетентностей. *Компетентності* являють собою динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей. Розвиток компетентностей є метою навчальних програм. Компетентності формулюються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах.

У проекті Тюнінг розглянуто два види компетентностей: фахові (subject specific competences) і загальні компетентності (generic competences, transferable skills). Згідно із означенням фахові компетентності залежать від предметної галузі і визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника. Загальні компетентності не прив'язані до предметної галузі, вони мають універсальний характер, до них належать, наприклад: здатність до навчання, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними технологіями тощо.

Дослідження загальних компетентностей стало одним з найважливіших завдань проекту Тюнінгу. Методика дослідження передбачала анкетування усіх гравців/стейкхолдерів навчального процесу: працедавців, випускників та викладачів. Для викладачів вищих навчальних закладів цікавим є порівняльний аналіз відповідей різних категорій респондентів, зокрема оцінювання базових загальних знань. Викладачі вузів визнали базові загальні знання найважливішою компетентністю, тоді як випускники та працедавці синхронно визнали її достойною лише 20 місця з 20 позицій. З огляду на це, необхідною процедурою при розробленні програми підготовки майбутніх логопедів до професійної діяльності, в тому числі і в умовах інклюзивного навчання, є врахування зведеного рейтингу випускників і працедавців за спаданням важливості таких груп компетентностей: 1) Здатність до аналізу і синтезу. Здатність до навчання. Розв'язання проблем. 2) Здатність застосовувати знання на практиці. 3) Здатність пристосовуватись до нових ситуацій. Турбота про якість. 4) Навички управління інформацією. Здатність працювати самостійно. 5) Робота в групі. 6) Здатність до організації і планування [10].

Концепція компетентностей, розвинута у проекті Тюнінг, визначає, що компетентності містять знання і розуміння (теоретичні знання, а також здатність знати і розуміти), знання, як діяти (практичне застосування знань у певних ситуаціях), знання, як жити (цінності як

інтегральний елемент сприйняття та співіснування з ними у соціальному контексті) [6, с. 32].

Розроблення навчальної програми, спрямованої на підготовку фахівців до інклюзивного навчання передбачає потребу в формулюванні результатів навчання і компетентностей, для цього потрібно знати процедуру формулювання назв результатів навчання та компетентностей в їх системній цілісності, яка охоплює цілий ряд рівнів опису, починаючи із рамок кваліфікацій і закінчуючи навчальною дисципліною (1. Європейські мета-рамки кваліфікацій. 2. Національна рамка кваліфікацій. 3. Галузева (секторальна) рамка кваліфікацій. 4. Рівень освітньої програми. 5. Рівень навчальної дисципліни/модуля).

Основою Рамки кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти (так званої Болонської рамки кваліфікацій, 2005 р.) стали результати роботи експертів «Спільної ініціативи з якості», які розробили індикатори освітніх рівнів – дескриптори рівня (Дублінські дескриптори). В процесі вибору назв дескрипторів експерти «Спільної ініціативи з якості» зупинилися на таких п'яти видах компетентностей: 1. Знання та розуміння. 2. Застосування знань і розумінь. 3. Формулювання суджень. 4. Комунікація. 5. Уміння навчатися. В матеріалах проекту Тьюнінг рекомендується компетентності та результати навчання формулювати згідно із Дублінськими дескрипторами.

Міжвідомча робоча група з питань розроблення та впровадження Національної рамки кваліфікацій (2010 р.) [4] запропонувала такий перелік дескрипторів: 1. Знання. 2. Уміння. 3. Комунікація. 4. Автономність та відповідність. На думку Національної команди експертів із реформування вищої освіти України, базовою термінологією для формулювання результатів навчання та компетентностей в Україні повинна стати термінологія дескрипторів Національної рамки кваліфікацій [4]. Наразі перед вищими навчальними закладами України постало завдання зі створення освітніх програм в умовах існування Національної рамки кваліфікацій з формулюванням результатів навчання та компетентностей.

Тьюнінг визначає основну відмінність між результатами навчання та компетентностями в тому, що перші формулюються викладачами на рівні освітньої програми і на рівні окремої навчальної дисципліни, а компетентності набуваються особами, які навчаються. Ще однією особливістю результатів навчання є те, що на відміну від компетентностей, вони мають бути вимірюваними. Особливістю ж компетентностей є те, що вони набуваються студентами поступово, можуть починатися формуватися в рамках бакалаврської освітньої програми, а закінчуватись в рамках магістерської освітньої програми, при цьому формуються компетентності, як правило, у процесі вивчення низки навчальних дисциплін.

Отже, формування компетентностей майбутніх логопедів у сфері інклюзивного навчання має відбуватися мінімум протягом двох освітніх рівнів (бакалаврського і магістерського), тоді як результати навчання повинні бути чітко визначеними для кожного освітнього рівня. Наприклад, після вивчення бакалаврської освітньої програми студенти здатні:

продемонструвати знання та розуміння основних концепцій та теорій інклюзивного навчання;

застосувати ці знання та розуміння при складанні індивідуальної програми розвитку, при здійсненні модифікацій та адаптацій змісту і методів навчання, при складанні конспектів уроків з використанням технологій спільного викладання;

продемонструвати уміння працювати в мультидисциплінарній команді під час розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Після вивчення магістерської програми студенти здатні:

продемонструвати глибокі знання та розуміння сучасних уявлень про принципи державної політики у сфері спеціальної та інклюзивної освіти, завдання, напрями, зміст, методи, засоби, форми корекційної допомоги особам з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання;

застосувати ці знання та розуміння при консультуванні педагогів, які здійснюють інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами;

продемонструвати уміння організувати роботу мультидисциплінарної команди з метою сприяння високоякісному комплексному супроводу особистості з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. У зв'язку з нагальною потребою розроблення проєктів освітньо-професійних (освітньо-наукових) програм та на їх основі навчальних планів підготовки фахівців за освітніми ступенями бакалавра і магістра потрібно активізувати процес визначення результатів навчання та компетентностей фахівців у сфері інклюзивного навчання на основі студентоцентрованого підходу до підготовки майбутніх логопедів до роботи в загальноосвітньому просторі.

Список використаних джерел

1. **Закон України** «Про вищу освіту» // Закон від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu.](http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu;);

2. **Закон України** «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» // Закон від 5 червня 2014 №1324 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/>

[laws/show/1324-18.](#); 3. **Національний** класифікатор професій ДК 003:2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dk003.com/>; 4. **Про затвердження** Національної рамки кваліфікацій / Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>; 5. **Про Національну** стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/36322/>; 6. **Рашкевич Ю.М.** Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М. Рашкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с. ; 7. **Шеремет М.К.** Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. XVII в двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2011. – 368 с. ; 8. **EBSCOhost**: [е-ресурси Київського університету імені Бориса Грінченка]. – Режим доступу: <http://search.ebscohost.com/>; 9. **The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna Declaration).** Bologna, Italy, 19 June 1999. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf. ; 10. **URL**: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications.html>.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. **Закон України** «Pro vyshchu osvitu» // Закон vid 01.07.2014 № 1556-VII [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>. ;
2. **Закон України** «Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy pro osvitu shchodo orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia» // Закон vid 5 chervnia 2014 №1324 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1324-18>. ; 3. **Natsionalnyi klasyfikator profesii DK 003:2010** [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.dk003.com/>; 4. **Pro zatverdzhennia** Natsionalnoi ramky kvalifikatsii / Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.11.2011 r. № 1341. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>. ;
5. **Pro Natsionalnu stratehiu** rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku // Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25.06.2013 № 344/2013 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://osvita.ua/legislation/other/36322/>; 6. **Rashkevych Iu.M.** Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity: monohrafiia / Iu.M. Rashkevych. – Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 2014. – 168 s. ; 7. **Sheremet M.K.** Pidhotovka korektsiinykh pedahohiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh // Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka / Za

red. O.V. Havrylova, V.I. Spivaka. – Vyp. XVII v dvokh chastynakh, chastyna 1. Seriya: sotsialno-pedahohichna. – Kam'ianets-Podilskyi: Medobory-2006, 2011. – 368 s. ; 8.**EBSCOhost**: [e-resursy Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka]. – Rezhym dostupu: <http://search.ebscohost.com/>; 9.**The European Higher Education Area**. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna Declaration). Bologna, Italy, 19 June 1999. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGHA_DECLARATION1.pdf. ; 10.**URL**: [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications.html>

Olena V. Martynchuk. Student-centred approach of training in inclusive education for children with special educational needs. The relevance of training of future speech therapists to inclusive education for children with special educational needs based on student-centred approach is stated in the article; the essence of the concept of "student-centred learning", which is a new paradigm of educational process in high school is determined. The article is devoted to the development of methodology and technology of the educational program aimed at training specialists for professional work in terms of inclusive education in the aspect of the introduction of a new paradigm of learning of the European Higher Education Area - student-centred training.

Much attention is given to the description of methodology of construction of educational programs first of all the definition of social need in training to inclusive education. It is cited figures of the inclusive form of education in Kiev that give reason to believe the presence of a stable social need for skilled specialists in correctional education (Special Education), able to work in innovative ways of teaching children with mental and physical disabilities.

There is schematically represented technology of development, introduction and implementation of the training program, which aims to train professionals to inclusive education. It involves the following steps: 1) definition of social need, consultations with stakeholders, resources inside / outside of the institution; 2) profiling of the educational program; 3) a description of the program objectives and learning outcomes; 4) determination of general and professional competencies; 5) development of the curriculum; 6) development of modules and choice of teaching methods; 7) defining approaches to teaching and assessment methods; 8) developing a system of evaluating the quality of educational programs in order to improve it.

There are given the examples of formation of competence of speech therapists in the field of inclusive education at the bachelor and master programs. It is outlined the need for the educational and professional projects (education and research) programs and their curriculum based on training for

educational Bachelor and Master degrees, to reflect the current requests for training in inclusive education based on student-centred approach.

Key words: student-centred training approach, student-centred learning, learning outcomes, competencies inclusive education, children with special educational needs.

Отримано 20.02.2015 р.

УДК 376-056.36:159.98

С.П. Миронова
muronova@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ ЛІКУВАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Myronova S. Method's curative education and psychotherapy technologies in the corrective work with mentally retarded children / S. Myronova // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 218–228

Миронова С.П. Використання у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій. У статті здійснюється теоретичне узагальнення нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій, які можуть використовуватись у роботі з розумово відсталими дітьми; подаються результати практичної апробації окремих технологій; визначається місце психотерапевтичних методів і технологій у комплексному корекційному впливі на розвиток дітей з вадами інтелекту. Психотерапевтичні технології ґрунтуються на спеціальних принципах і використовуються з дотриманням чітких вимог і методики. При цьому спеціаліст має володіти спеціальною практичною підготовкою реалізації певного методу загалом та у роботі з розумово відсталими дітьми, зокрема. Використання психотерапевтичних технологій можливе лише як складова комплексного психолого-медико-педагогічного супроводу. Застосування їх у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми має бути на основі індивідуального підходу до кожної дитини, визначення її потреб. Поширеною помилкою у

вітчизняній педагогічній практиці є підміна термінів спеціальної дидактики поняттями психотерапії і лікувальної педагогіки. Тому корекційних педагогів слід підготувати до співпраці з психологами і лікарями у напрямку використання психотерапевтичних технологій.

Ключові слова: корекційна робота; діти з порушеннями інтелекту; психотерапевтичні технології, корекційне навчання і виховання.

Миронова С.П. Использование в коррекционной работе с умственно отсталыми детьми нетрадиционных методов лечебной педагогики и психотерапевтических технологий. В статье осуществляется теоретический анализ современных методов лечебной педагогики и психотерапевтических технологий, которые используются в работе с умственно отсталыми детьми; обобщаются результаты практических исследований значимости отдельных технологий; определяется их роль в комплексном коррекционном обучении и воспитании детей с нарушениями интеллекта. Психотерапевтические технологии должны реализовываться специалистом на основе четких требований, методики с учетом индивидуальных особенностей умственно отсталых учащихся. Их использование возможно только как составляющая комплексного психолого-педагогического сопровождения. Коррекционных педагогов нужно специально готовить к сотрудничеству с психологами, врачами в плане использования психотерапевтических технологий.

Ключевые слова: коррекционная работа; дети с нарушениями интеллекта; психотерапевтические технологии, коррекционное обучение и воспитание.

Постановка проблеми. У багатьох країнах у системі навчально-реабілітаційної роботи з розумово відсталими особами педагогічні методи поєднують з психотерапевтичними технологіями та нетрадиційними методами впливу. Зокрема, використовують такі: арттерапія; ігрова терапія; іпотерапія; снузелен-терапія; йоготерапія; дельфінотерапія; кінезотерапія; мандалатерапія; казкотерапія; фітотерапія; ароматотерапія; хромотерапія; музикотерапія.

Л.К.Фортова обґрунтовує, чому психотерапія все частіше використовується для лікування осіб з порушеним інтелектом [2]. Порушення пізнавальної діяльності цих дітей ускладнюють правильне самостійне узагальнення ними тих поведінкових дій, які у подальшому трансформуються у переконання, що регулюють поведінку. Через що діти не можуть розібратись у ситуації, усвідомити причинно-наслідкові зв'язки між вчинком і результатом, зрозуміти зміст дії іншої особи. Це

призводить до порушень поведінки розумово відсталих дітей, неадекватних емоційних проявів. Саме для корекції цих порушень спеціалісти й пропонують використовувати методи психотерапії, яка дозволяє впливати на психіку дитини, а через неї й на весь її організм [2, стор. 110]. При виборі методу психотерапії вчена пропонує враховувати наявність в етіопатогенезі взаємозв'язку трьох факторів: біологічного, психологічного й соціального. Окрім того слід враховувати індивідуально-психологічні особливості дитини, її мотивацію до занять.

На разі в Україні в практиці спеціального навчання і виховання також стали використовувати терміни «психотерапія», «психотерапевтичні методики». При тому доволі часто ці терміни вживають вчителі, логопеди та вихователі спеціальних шкіл, вважаючи, що вони використовують ці методики в своїй роботі. Ми дослідили, чи насправді методи лікувальної педагогіки й психотерапевтичні технології можуть використовуватись у корекційній роботі з дітьми, які мають інтелектуальні вади; хто довів їх ефективність; наскільки педагоги спеціальних шкіл орієнтуються в цих технологіях. Під нашим керівництвом були організовані дослідження щодо ефективності окремих технологій у навчанні, вихованні і корекційній роботі з розумово відсталими дітьми. Одержані результати опишемо у статті.

Арт-терапія – це вид психотерапії і психологічної корекції, що ґрунтується на мистецтві й творчості. У вузькому значенні арт-терапію розуміють як терапію образотворчим мистецтвом (малюнком) з метою впливу на психоемоційний стан пацієнта. Показаннями для арт-терапії психологи називають труднощі емоційного розвитку, агресію, стрес, депресію, понижений настрій, емоційну нестійкість, імпульсивність емоційних реакцій, почуття самотності, міжособистісні конфлікти, підвищену тривожність, страхи, низьку самооцінку тощо. Види арт-терапії: арт-терапія малюнком, бібліотерапія (в тому числі й казкотерапія, музикотерапія, танцювальна терапія, лялькотерапія).

О.А.Карабанова довела, що арт-терапія відкриває для розумово відсталих дітей широкі можливості для гри, вираження емоцій, спілкування, творчості; дозволяє спрямувати їхню художню діяльність таким чином, щоб вона позитивно впливала на розвиток їхньої особистості.

Музикотерапія – це ліки, які слухають [5, стор. 159]. Музика здатна змінити душевний і фізичний стан людини. Медиками доведено, що приємні емоції, викликані музикою, підвищують тонус кори головного мозку, покращують обмін речовин, стимулюють дихання, кровообіг. Позитивне емоційне збудження при звучанні приємних мелодій посилює увагу, тонізує центральну нервову систему. У педагогічній роботі можна використовувати спеціально підібрану музику, адже її вплив залежить від характеру твору, музичного інструменту, гучності звучання.

М.А.Поваляєвою проведені дослідження з використання музики в роботі з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Вченою визначено, що метою занять з використанням музикотерапії є створення позитивного емоційного фону реабілітації (зокрема, зняття тривожності); стимуляція рухових функцій; розвиток і корекція сенсорних процесів (відчуттів, сприймання, уявлень); розгальмовування мовленнєвої функції. Музикотерапія виконує й психокорекційні завдання, зокрема: тренування спостережливості; розвиток почуття темпу, ритму, часу; розвиток розумових здібностей і фантазії; формування вербальних і невербальних комунікативних навичок; виховання вольових якостей, витримки і здатності стримувати афекти; розвиток моторики.

Через порушений темп сприймання розумово відсталі діти не завжди адекватно реагують на характер музики, не завжди можуть дати вербальну оцінку музичному твору (І. В. Євтушенко, С. М. Міловская, Е. А. Медведева). Тому організація сприймання музики з такими дітьми вимагає використання корекційно спрямованих прийомів, які готують дитину до цього. Це може бути розповідь педагога, бесіда про музику, певні навідні запитання, поєднання словесних методів із малюнками, таблицями тощо. У роботі з розумово відсталими дітьми вплив музики поєднується із ритмічними іграми, дихальною гімнастикою, різноманітними рухами на уроках ритміки. Використання музикотерапії вимагає співробітництва педагогів із лікарями, психологами, музичними працівниками.

Казкотерапія – використання казкової форми для розвитку особистості, розширення свідомості, розвитку мовлення. Використовуються народні та авторські казки, спеціально придумані історії. Казка є психотерапевтичним і психокорекційним засобом. Проте, в роботі з розумово відсталими дітьми слід враховувати особливості їхнього мислення, зокрема, нерозуміння переносного значення, яке часто є в казці; конкретність мислення; нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків; невміння переносити казкові ситуації у свій досвід тощо.

Є.В.Афанасьєва пропонує у роботі з розумово відсталими дітьми використовувати такі методи роботи з казкою, як: аналіз казки; казкові задачі; розказування казки; придумування казки; малювання казок [2]. Ці методи потребують адаптації до контингенту групи, класу.

Однією з галузей наукового знання та практики сьогодення є й **арт-педагогіка** (О.М.Корженко). У колі її діяльності – використання у педагогічній та корекційній роботі різних видів мистецтва, виховання гармонійно розвинутої особистості, адаптація людини засобами художньої діяльності.

Спостереження за методикою навчання на уроках в спеціальних школах, аналіз конспектів уроків засвідчив, що педагоги ототожнюють

терміни артпедагогіка і арттерапія. Наприклад, слухання й обговорення казки вчителі називали казкотерапією; музичний супровід елементу уроку – музикотерапією, малювання та ліплення - арт-терапією. Хоча це є методами і прийомами спеціальної дидактики.

Водночас організоване під нашим керівництвом дослідження можливостей арттерапії у роботі з дітьми з інтелектуальними вадами (Н.І.Гайдиш, Л.В.Демчук, М.І.Пташник, Л.В.Сколченкова) показало, що корекційно спрямоване використання засобів мистецтва сприяє розширенню соціального досвіду дітей, підвищує їхній настрій і впевненість у собі, стимулює до спілкування, знижує негативні переживання.

Ігрова терапія відноситься до найбільш поширених технік, які використовують дитячі психологи і психотерапевти (К.Бремс). Гра зорієнтована на особистість дитини, а іграшки й предмети, що використовуються в грі, допомагають дитині програвати важливі життєві ситуації. Гра реалізує такі цілі: саморозвиток, загальний розвиток, спілкування. Гра допомагає дитині вільно себе виражати без негативних наслідків; проявляти свої інтереси і виражати емоції. Гра стимулює дитину досліджувати навколишнє середовище, відносини між об'єктами, причинно-наслідкові зв'язки і зв'язки між подіями, що сприяє розвитку. Гра допомагає дитині спілкуватись, досліджувати стосунки, соціальні ролі, набувати соціальних навичок. Відповідно психолог може використовувати гру з різними цілями залежно від завдань корекційної роботи.

Г.Л.Лендрет довів, що гра є найкращим засобом формування стосунків з розумово відсталою дитиною у психотерапевтичній роботі. Свої почуття й установки, які дитина не завжди виражає відкрито, вона проектує на іграшку. Більшість розумово відсталих дітей стикаються в житті з проблемами, які здаються їм нездоланими, але долаючи їх у грі, вона поступово позбавляються їх і у житті.

Поширеною помилкою сьогодення є використання вчителями терміну ігрова терапія при використанні на уроках дидактичних чи рухливих ігор. Як і у випадку з арттерапією є певна підміна понять.

Ейдети́зм (В. Урбанчич та ін.) є одним з напрямів психології, який вивчає ейдетуку як різновид образної пам'яті і визначає можливості практичного застосування ейдотехнік в різних сферах життя людини.

Ейдети́зм є особливим різновидом образної пам'яті, здатністю найбільш яскраво й точно відтворювати в усіх деталях наочні образи предметів, які в даний момент безпосередньо людиною не сприймаються. Фізіологічно основою ейдетичних образів є залишкове збудження зорового аналізатора.

Ейдетика в психологічному значенні – це здатність відтворювати наочний образ будь-якого предмета або явища через певний відрізок

часу. Ейдетична пам'ять характеризується більш яскравими та емоційними спогадами. Образна пам'ять повертає цілісне дитяче сприйняття світу, відновлює природну пам'ять, сприяє творчому мисленню. Це більш стійка форма пам'яті, зруйнувати яку майже неможливо, тому що вона виходить з інтересів самої людини і вже невіддільна від її особистості. Резерви пам'яті людини пов'язані з розвитком ейдетичної пам'яті.

Ейдетика сприяє розвитку різних видів уваги, мислення, уяви, пам'яті. Вона відкриває нові способи подання навчального матеріалу, адже «перекладає» незрозумілу мову навколишнього дорослого світу на прийнятну і зрозумілу для дитини. Методи ейдетики дозволяють залучити до роботи різні аналізатори дитини: вихованець не лише бачить, але може почути, доторкнутись, понюхати, скуштувати; до того ж нові знання базуються на добре знайомих дітям образах. Вона відкриває безмежний ігровий простір для розвитку дитячої уяви.

Ейдетика – вміння працювати з живою уявою, використовуючи мнемонічні прийоми. Методика ейдетики містить понад 20 різноманітних технік запам'ятовування інформації. Енциклопедичний словник визначає мнемотехніку як мистецтво запам'ятовування, сукупність прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування, збільшують обсяг пам'яті шляхом створення асоціативного зв'язку. Для ейдетичного розвитку важлива асоціативна пам'ять, пов'язана з активною мовленнєвою і творчою діяльністю. В ейдетиці використовуються графічні, тактильні, смакові, звукові та нюхові асоціації.

На думку Л.Кашуби, ейдетичні методики допомагають вирішувати такі завдання: розвивати образне мислення; розширювати розумові можливості дитини; збільшувати обсяг пам'яті; навчити учнів вірити в себе, в свої можливості (самооцінка, впевненість); допомагати в оволодінні своєю поведінкою; навчити забувати непотрібне; здійснювати через розвиток образного мислення становлення інших пізнавальних інтересів.

Методика ейдетики є комплексом систематизованих ігор-вправ, які розвивають та відновлюють здатність сприйняття через образність. Розвиток різноманітних видів пам'яті молодших школярів (зорової, слухової, тактильної, нюхальної, смакової, фотографічної) за допомогою різних методів (послідовної асоціації, трансформації, оживлення, фонетичних асоціацій, відсторонення, входження та ін.) дає можливість запам'ятовувати великий обсяг інформації, відкриває творчі таємниці здібностей людини, покращує якість знань, оздоровлює психічний стан дитини.

Організовані під нашим керівництвом дослідження методу ейдетики у вихованні дошкільників (Т.В.Ринчовська) та навчанні молодших школярів (Т.Б.Банул, С.М.Комлик) з вадами інтелекту

засвідчили, що у процесі тренування образної пам'яті у дітей розвиваються всі види пам'яті; удосконалюється якість уваги; розвивається уява, мислення, інтелект, ерудиція, мовлення; активізуються пізнавальні процеси; формуються навички саморегуляції, розслаблення, концентрації. Систематичне використання ейдетичних методик мобілізує мовленнєві уміння і навички, звільняє дітей від стереотипів мислення, активізує мовлення, спілкування, підвищує настрій, викликає інтерес до навчальної діяльності, сприяє розвитку зв'язного мовлення.

Фітотерапія – лікування за допомогою лікарських рослин. Використовується як ефективний лікувальний і профілактичний засіб для відновлення розумової і фізичної працездатності, усунення втоми, астеничного синдрому, млявості, профілактики порушень мозкового кровообігу, розладів пам'яті, усунення знервованості, безсоння, відновлення м'язового тонусу.

Призначення про прийом і дозування лікарських рослин здійснює лікар-фітотерапевт індивідуально, враховуючи особливості фізичного і психічного здоров'я дитини. Педагоги дитини одержують інформацію від лікаря про фітотерапевтичні процедури та урахування їх впливу на дитину у навчально-виховному процесі.

Ароматотерапія – це лікування запахом. У 1939 р. фізіолог Д.І.Шатенштейн вперше науково обґрунтував і експериментально довів, що деякі нюхові подразники впливають на функції людини і особливо на її працездатність. Тому в деяких країнах лікувальна педагогіка використовує ароматотерапію у роботі з гіперактивними чи млявими дітьми; з іншими категоріями для зняття напруги, втоми, підвищення настрою і працездатності.

Дельфінотерапія є альтернативним, нетрадиційним методом психотерапії, заснованим на спілкуванні людини з дельфінами. Прибічники терапії вважають, що таке спілкування допомагає стабілізувати психоемоційний стан людини, зняти психологічне напруження, заспокоїтись. Це спеціально організований процес, який відбувається під наглядом кількох спеціалістів: лікаря, тренера, психолога або психотерапевта, дефектолога. У психотерапії беруть участь спеціально навчені тварини. Дельфінотерапія поділяється на два напрямки: 1) Вільна взаємодія з твариною з мінімальною участю фахівців; 2) Спеціально організоване спілкування з твариною, яке здійснюється за допомогою спеціаліста. Цей напрям психотерапії найчастіше використовується у роботі з дітьми, що мають психофізичні порушення, з метою психотерапії, психокорекції, психопрофілактики.

Існує значна критика ефективності дельфінотерапії. Наразі не існує жодних переконливих наукових свідчень, що дельфінотерапія є ефективним методом лікування, або може забезпечити більше, ніж тимчасове покращення настрою. Не досліджено також і вплив цього

методу на розвиток дітей з вадами інтелекту.

Снузелен-терапія (контрольована мультисенсорна стимуляція) найбільш активно використовується в Німеччині, Нідерландах як терапія психічних відхилень у спеціальних кімнатах снузелен. В цих приміщеннях створюється заспокійлива і водночас стимулююча атмосфера, завдяки використанню світлових ефектів, запаху, звуків, спеціальних матеріалів, які стимулюють тактильні відчуття.

Д.І.Шульженко називає Снузелен-терапію однією з найбільш ефективних інноваційних психокорекційних методик у роботі з дітьми з психофізичними порушеннями. В Україні цей вид терапії поширюється за допомогою створення в навчально-реабілітаційних і спеціальних закладах сенсорних кімнат. Проте системних наукових досліджень щодо корекційного впливу на розумово відсталих дітей у вітчизняній корекційній педагогіці не здійснювалось.

Хромотерапія (лікування кольором) – давній природний метод лікування, заснований на використанні монохроматичних випромінювань оптичного діапазону хвиль. М.М.Єфіменко пропонує використовувати заняття з хромотерапії для покращення здоров'я дітей з вадами інтелекту, нормалізації їхніх емоцій.

Нами було проведено дослідження щодо розуміння педагогами спеціальних шкіл методів лікувальної педагогіки та використання їх у роботі. Основними методами виступали: спостереження, аналіз планів роботи педагогічного персоналу, анкетування педагогів, бесіда. Результати спостережень та аналізу календарних планів роботи вчителів свідчать про популярність тієї чи іншої технології у окремій школі і навіть області. Причинами такої прихильності, як показало дослідження, виступає вимога керівника закладу, управління освіти, інституту післядипломної освіти саме щодо впровадження певної технології. Обґрунтовуючи вибір методів своєї роботи, деякі вчителі пояснювали, що *«зараз модно використовувати на уроці щось особливе»*. Такі відповіді свідчать про нерозуміння респондентами мети й доцільності впровадження технологій, що в кінцевому результаті є шкідливим як для навчального процесу, так і розвитку дітей. Бесіди з вчителями і результати анкети виявили, що педагоги є недостатньо обізнаними у класифікаціях новітніх технологій, особливостях їх застосування; ототожнюють технології з окремими методами і прийомами навчання, не розуміючи системності; не розмежовують освітніх технологій і власне корекційних або терапевтичних, які можуть використовуватись окремими спеціалістами за умови спеціальної підготовки. На разі, якщо у практиці спеціальної освіти розумово відсталих дітей і застосовуються психотерапевтичні технології і методи лікувальної педагогіки, то епізодично, без включення їх у загальну системну роботу.

Отже, в світовій та вітчизняній практиці використовуються різноманітні лікувально-педагогічні методи, психотерапевтичні

методики, спрямовані на виправлення порушень розвитку дітей та покращення якості їхнього життя. Теоретичний аналіз проблеми дослідження та практична апробація її окремих аспектів дозволяють зробити такі висновки:

Психотерапевтичні технології ґрунтуються на спеціальних принципах і використовуються з дотриманням чітких вимог і методики. При цьому спеціаліст має володіти спеціальною практичною підготовкою реалізації певного методу загалом та у роботі з розумово відсталими дітьми, зокрема. Таким спеціалістом передусім має бути спеціальний психолог, що має право на використання методів психотерапії.

Методи лікувальної педагогіки не є комплексно дослідженими в корекційній психопедагогіці та практиці спеціальної освіти України, тому їх вплив на ефективність навчання і розвитку дітей з вадами інтелекту може бути одним із перспективних наукових напрямків.

Використання психотерапевтичних технологій та методів лікувальної педагогіки можливе лише як складова комплексного психолого-медико-педагогічного супроводу. Застосування їх у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми має бути достатньо обережним, на основі індивідуального підходу до кожної дитини, визначення її потреб і необхідності застосування цих методів.

Корекційних педагогів слід підготувати до співпраці з психологами і лікарями у напрямку використання психотерапевтичних технологій. Така підготовка може здійснюватись у процесі одержання фахової освіти, при підвищенні фахового рівня і проведенні методичної роботи.

Отже, проблема використання психотерапевтичних технологій та сучасних методів лікувальної педагогіки у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми є надзвичайно актуальним і перспективним напрямком наукових досліджень корекційної педагогіки.

Список використаних джерел

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М.: Академия, 2001. — 248 с. ; **2. Завражин С.А.** Адаптация детей с ограниченными возможностями: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / С.А.Завражин, Л.К.Фортова. – М.: Академический Проект: Трикста, 2005. – 400 с.; **3. Кривоніс М.Л.** Ейдетика як засіб підготовки дитини до школи / М.Л. Кривоніс, О.Л. Дроботій. – Х.: Ранок, 2012. – 176с.; **4. Миронова С.П.** Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник / С.П. Миронова. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – 260 с. ; **5. Поваляева М.А.** Коррекционная

педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография / Под общ. ред. М.А.Поваляевой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 352 с. ; 6.**Специальная педагогика**: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. – М.: Академия, 2000. – 400 с. ; 7.**Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира**: учеб.-метод. пособие: с приложением СД / С.Е.Гайдукевич, В.В.Радыгина, С.Н.Феклистова и др. – Минск, БГПУ, 2011. – 312 с. ; 8.**Шульженко Д.І.** Корекційний розвиток аутичної дитини: (книга для батьків та педагогів) / Д.І.Шульженко, Н.С.Андрєєва. – К.: Д.М.Кейдун, 2011. – 344 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1.**Artpedahohyka** y artterapiya v spetsyal'nom obrazovanuu: Ucheb. dlya stud. sred. y vyssh. ped. ucheb. zavedenyy / E. A. Medvedeva, Y. Yu. Levchenko, L. N. Komyssarova, T. A. Dobrovolskaya. — М.: Akademya, 2001. — 248 s. ; 2.**Zavrazhyn S.A.** Adaptatsyya detey s ohranenchennymy vozmozhnostyamy: Ucheb. posobye dlya stud. ped ucheb. zavedenyy / S.A.Zavrazhyn, L.K.Fortova. – М.: Akademycheskyy Proekt: Tryksta, 2005. – 400 s. ; 3.**Kryvonis M.L.** Eydetyka yak zasib pidhotovky dytyny do shkoly / M.L. Kryvonis, O.L. Drobotiy. – Kh.: Ranok, 2012. – 176s. ; 4.**Myronova S.P.** Metodyka korektsiynoyi roboty pry porushennyakh piznaval'noyi diyal'nosti : pidruchnyk / S.P. Myronova. - Kam"yanets'-Podil's'kyy: Kam"yanets'-Podil's'kyy natsional'nyy universytet imeni Ivana Ohiyenka, 2014. – 260 s. ; 5.**Povalyaeva M.A.** Korrektsyonnaya pedahohyka. Vzaymodeystvye spetsyalystov. Kollektivnaya monohrafiya / Pod obshch. red. M.A.Povalyaevoy. – Rostov-na-Donu: Fenyks, 2002. – 352 s. ; 6.**Spetsyal'naya** pedahohyka: Uchebnoe posobye dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenyy / L.Y.Aksenova, B.A.Arkhypov, L.Y.Belyakova y dr.; Pod red. N.M.Nazarovoy. – М.: Akademya, 2000. – 400 s. ; 7.**Formyrovanye** lychnosti rebenka s osobymy potrebnostyamy v uslovyyakh menyayushchegosya myra: ucheb.-metod. posobyе: s prylozhenyem SD / S.E.Haydukevych, V.V.Rad'yhyna, S.N.Feklystova y dr. – Mynsk, BHPU, 2011. – 312 s. ; 8.**Shul'zhenko D.I.** Korektsiynny rozvytok autychnoyi dytyny: (knyha dlya bat'kiv ta pedahohiv) / D.I.Shul'zhenko, N.S.Andryeyeva. – К.: D.M.Keydun, 2011. – 344 s.

Myronova S. Method's curative education and psychotherapy technologies in the corrective work with mentally retarded children. In many countries in the training and rehabilitation of mentally retarded persons teaching methods combined with psychotherapy techniques and alternative methods of influence. Scientists have proved that it can influence the psyche of the child with impaired intelligence, and through it, the whole of the body, improving the quality of life. The article made a theoretical analysis of

modern methods of curative education and psychotherapeutic techniques that are used in working with mentally retarded children; summarizes the results of practical research significance of individual technologies; is determined by their role in the complex corrective training and education of children with intellectual disabilities. Psychotherapeutic techniques must be implemented on the basis of an expert clear requirements, procedures, taking into account the individual characteristics of mentally retarded students. Their use is only possible as a component of a complex psycho-pedagogical support. Correctional educators need to be specially prepared to cooperate with psychologists, doctors in the use of psychotherapeutic techniques.

Key words: corrective work, mentally retarded children, psychotherapy technologies, corrective training and education of children with intellectual disabilities.

Отримано 6.03.2015 р.

УДК 372.891:913(477):376.42

Л.К. Одинченко, Т.Ю. Скиба
odinchenko-64@mail.ru;
tanyasumy@mail.ru

**ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ «ГЕОГРАФІЯ УКРАЇНИ» В
СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Odynchenko L.K., Skyba T.U. To a problem of educational and methodological implementation of course „Geography of Ukraine” at special school for children with impaired intellectual development / L.K. Odynchenko, T.U. Skyba. // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 228–241

Л.К. Одинченко, Т.Ю. Скиба До проблеми навчально-методичного забезпечення курсу «Географія України» в спеціальній школі для дітей з вадами інтелектуального розвитку. У статті висвітлено основні завдання курсу «Географія України» в спеціальній школі для дітей з вадами розумового розвитку. Проаналізовано роботи науковців з питань навчально-методичного забезпечення географії в

загальноосвітній та спеціальній школах. З'ясовані складові навчально-методичного комплексу з географії.

Здійснено аналіз змісту та структури діючих навчальної програми та підручника для 9-го класу спеціальної школи. Визначено, що навчальна програма розроблена з урахуванням таких змістових ліній як фізико-географічна та соціально-економічна.

Охарактеризовано дидактичну структуру та методичний апарат підручника «Географія України» для 9 класу спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Особлива увага приділяється вивченню питання відповідності змісту та структури підручника навчальній програмі з курсу. Встановлено, що сучасний підручник органічно пов'язаний з навчальною програмою з географії і повністю зорієнтований на її зміст. Він забезпечує належний науковий рівень викладу навчального матеріалу, відповідає основним принципам корекційного навчання, має пізнавальну цінність і виховний потенціал, сприяє формуванню світогляду учнів з вадами розумового розвитку.

Ключові слова: діти з вадами розумового розвитку, курс «Географія України», навчально-методичне забезпечення, навчальна програма, підручник.

Л.К. Одинченко, Т.Ю. Скиба К проблеме учебно-методического обеспечения курса «География Украины» в специальной школе для детей с нарушениями интеллектуального развития. В статье раскрыты основные задания курса «География Украины» в специальной школе для детей с недостатками интеллектуального развития. Проанализированы работы учёных по вопросам учебно-методического обеспечения географии в общеобразовательной и специальной школе. Установлены составляющие компоненты учебно-методического комплекса по географии.

Проведён анализ содержания и структуры действующей учебной программы и учебника для 9 класса специальной школы. Установлено, что учебная программа разработана с учётом таких содержательных линий как физико-географическая и социально-экономическая.

Дана характеристика дидактической структуре и методическому аппарату учебника «География Украины» для 9 класса специальных общеобразовательных учебных заведений для умственно отсталых детей. Особое внимание уделяется изучению вопроса соответствия содержания и структуры учебника учебной программе курса. Установлено, что современный учебник органически связан с учебной программой по географии и полностью ориентирован на её содержание. Он обеспечивает надлежащий научный уровень изложения учебного

матеріала, соответствует основным принципам коррекционного обучения, имеет познавательную ценность и воспитательный потенциал, способствует формированию мировоззрения учащихся с проблемами интеллектуального развития.

Ключевые слова: дети с недостатками интеллектуального развития, курс «География Украины», учебно-методическое обеспечение, учебная программа, учебник.

Постановка проблеми. Географія - один з предметів інваріантної складової навчального плану спеціальної школи для дітей з психофізичними вадами. У спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей серед шкільних курсів «Географія України» на сьогодні залишає за собою одне із провідних місць у формуванні особистості громадянина України, забезпечуючи вивчення рідного доквітля і сприяючи розвитку етнічного, територіального, державницького патріотизму. Даний курс, з одного боку, завершує шкільну природничо-географічну освіту учнів, з іншого – є складовою частиною формування усвідомленої цілісної географічної картини своєї країни на основі розгляду та аналізу її основних компонентів – природи, населення, господарства, що перебувають у взаємозалежності і взаємозв'язку. Шкільний курс «Географія України» можна вважати початковим етапом соціально-економічної освіти розумово відсталих старшокласників, що озброює учнів елементами знань виробничої діяльності, сприяє цілеспрямованому засвоєнню сучасної соціально-економічної термінології, необхідної для організації особистого життя в умовах ринкової економіки, забезпечує повноцінне функціонування особистості в оточуючому світі та включення її в суспільні відносини.

За останнє десятиріччя викладання предмету «Географія України» в спеціальних загальноосвітніх школах для розумово відсталих дітей значно поліпшилось, оскільки процес навчання здійснюється за сучасними навчальною програмою з географії та підручником. Однак, успішна реалізація основних завдань курсу, вдосконалення навчально-виховного процесу на уроках з урахуванням складових особистісно-орієнтованого навчання актуалізує питання оновлення навчально-методичного забезпечення з географії.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема відбору та конструювання змісту географічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, незважаючи на доволі інтенсивну розробку впродовж багатьох років, і надалі залишається у центрі сучасних науково-педагогічних досліджень. За розглянутою проблемою заслуговують на увагу роботи Н. Бєскової, О. Бугрій, Й. Гілецького, С. Коберніка, Р. Коваленка, І. Козаченка, В. Корнєєва, Л. Круглик, І. Надтоки, Т. Назаренко, М.

Откаленка, А. Сиротенка, О. Скуратович, О. Топузова, А. Шуканової та інших.

Конструювання оновленого змісту географічної освіти неможливе без комплексного науково-методичного забезпечення навчального процесу з географії. Важливі аспекти підручникотворення та методики використання навчального підручника на уроках географії висвітлювали С. Кобернік, В. Корнєєв, Т. Назаренко, М. Откаленко, В. Пестушко, А. Сиротенко, Л. Тименко, О. Топузов, Є. Шипович та ін. Питанням конструювання та використання навчально-методичних комплексів (комплектів) та їх компонентів в курсах шкільної географії, розкриття методологічних засад реалізації складових НМК значну увагу приділяють Л. Вішнікіна, Л. Зеленська, С. Кобернік, Р. Коваленко, О. Надтока, Т. Назаренко, В. Самойленко, О. Скуратович, О. Стадник, О. Топузов, А. Шуканова та ін.

Важливим аспектам стандартизації географічної освіти в спеціальній школі для дітей з вадами розумового розвитку, обґрунтуванню змістового компоненту навчального предмету, визначенню першочергових цілей навчання, корекційно-розвивальної та виховної спрямованості уроків географії присвячені науково-методичні роботи українських та російських вчених: В. Вовк, Т. Головіної, В. Грузинської, Т. Пороцької, І. Кабелко, В. Ликого, О. Липецької, В. Липи, Т. Ліфанової, Л. Одинченко, В. Синьова, О. Соломіної та ін.

Із проголошенням України як незалежної держави починається новий період кардинальних змін змістового компоненту у шкільних географічних курсах. У змісті географії актуалізується втілення українознавчого підходу до вивчення предмету. Визначається новий зміст географії в навчанні розумово відсталих учнів, розробляються сучасні програми, підручники, посібники й інші організаційно-методичні матеріали в контексті нових підходів до вивчення навчальної дисципліни (Л. Дробот, С. Дубовський, В. Липа, Л. Одинченко, В. Синьов та ін.).

Конструювання сучасних підручників з географії для учнів з вадами розумового розвитку здійснюється відповідно до загальнопедагогічних, методичних та поліграфічних вимог, що конкретизовані в працях вітчизняних науковців: В. Бондаря, Л. Вавіної, І. Єременка, Н. Кравець, В. Липи, С. Миронової, В. Синьова, В. Турчинської тощо.

Метою статті є розкриття основних завдань курсу географії в навчанні розумово відсталих старшокласників, аналіз основних компонентів навчально-методичного комплексу з курсу «Географія України» (навчальної програми та підручника) та з'ясування їх місця у навчально-методичному забезпеченні географії в спеціальній школі.

Виклад основного матеріалу. Загальна мета географічної освіти в спеціальній загальноосвітній школі для дітей з вадами розумового розвитку – формування в учнів комплексного узагальнюючого уявлення про Землю як планету; розуміння природничо-географічних і соціально-економічних процесів; формування географічної культури; виховання патріотизму та любові до рідного краю, Батьківщини. Основними освітніми завданнями курсу географії України в 9 класі спеціальної школи є поглиблення і узагальнення теоретичних знань з фізичної географії; формування фізико-географічних знань учнів про природні умови і природні ресурси України, їх комплексне і раціональне використання; економіко-географічне положення України; природо-ресурсний потенціал розвитку господарства держави; демографічні проблеми населення України; галузеву структуру народного господарства країни; розвиток та розміщення провідних галузей та міжгалузевих комплексів; формування картографічної грамотності і культури школярів; вироблення в учнів умінь практично застосовувати здобуті географічні знання, користуватися джерелами географічної інформації.

Реалізація корекційно-розвивальних завдань передбачає корекцію таких психічних процесів як уявлення, мовлення, увага; формування умінь послідовно виконувати завдання; розвиток логічного мислення, уміння узагальнювати, систематизувати навчальний матеріал та ін.

Успішне вирішення поставлених завдань значною мірою залежить від навчально-методичного забезпечення предмету - його складу, структури і функцій. В працях С. Коберника досліджено формування сучасного навчально-методичного комплексу в курсах шкільної географії та схарактеризовано його головні складові. Навчально-методичний комплекс з географії (НМКГ) автор розглядає, як своєрідний комплект відповідних засобів для вчителя і учнів для забезпечення ефективного вивчення навчального географічного матеріалу [2].

В роботах багатьох вчених означені складові комплексу навчально-методичної документації та наочно-навчальних посібників з географії (Л. Вишнікіна, Ю. Господарюк, Л. Зеленська, Т. Назарова, С. Кобернік, О. Стадник, Є. Плісецький О. Топузов та ін.). На думку дослідників, до складу навчально-методичного комплексу окрім основних його складових, можуть бути включені наочні посібники, періодичні видання, технічні засоби навчання, збірники вправ, задачники, поліваріантні багаторівневі завдання, вимірники навчальних досягнень, атласи, контурні карти, інтерактивні навчальні засоби навчання, робочі зошити та практикуми, словники-довідники з курсів шкільної географії, дидактичні матеріали з курсів шкільної географії, методичні посібники для вчителів, хрестоматії, навчальні посібники для

учнів, комп'ютерні навчальні програми з географії. Водночас, незважаючи на певні розбіжності у складі навчально-методичного комплексу з географії, дослідники визначають навчальну програму, базовий підручник, робочий зошит для виконання практичних робіт як головні його компоненти.

Вивчення географії в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей здійснюється в 6 - 9 класах відповідно до навчальної програми в обсязі 2 години на тиждень. Програма розроблена з урахуванням основних положень Концепції державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами і спрямована на реалізацію вимог освітньої галузі «Природознавство». У пояснювальній записці визначені основна мета та завдання географічних курсів в спеціальній школі, принципи навчання розумово відсталих учнів; обґрунтовано структуру курсу; розкрито зміст навчального матеріалу, наведені рекомендації щодо проведення практичних робіт, навчальних екскурсій; окреслені вимоги щодо рівня навчальних досягнень дітей; спроектована спрямованість корекційно-розвивальної роботи в процесі вивчення предмету.

Складовою частиною навчального предмету «Географія» освітньої галузі «Природознавство» в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей є курс «Географія України», на його вивчення відводиться 68 годин на рік в 9 класі. У зміст курсу закладено всі дидактичні і специфічні методичні принципи корекційної педагогіки. Особлива увага приділяється краєзнавчому та батьківщинознавчому принципам навчання географії та цілеспрямованому вихованню любові до рідної землі, почуття патріотизму.

Аналіз змісту програмового матеріалу курсу географії України дозволяє дійти висновків, що програма розроблена з урахуванням таких змістових ліній як фізико-географічна та соціально-економічна.

В межах вивчення розділу «Фізична географія України» впродовж 25 навчальних годин передбачається реалізація таких освітніх завдань як: формування знань учнів про фізико-географічне положення України, його значення для розвитку господарства та життя людей; основні форми рельєфу України, види корисних копалин України та закономірності їх розміщення на території України; кліматичні умови, закономірності розподілу тепла і вологи; головні річкові системи та басейни річок, гідрологічний режим річок, їх господарське значення, екологічні проблеми; основні типи ґрунтів України, процеси ґрунтоутворення; типових представників рослинного і тваринного світу України, закономірності поширення рослинності на території України; природні комплекси України, їх характеристика, основи раціонального природокористування.

Розділ «Економічна та соціальна географія України» вивчається 27 годин і починається з вивчення соціальної географії. В учнів формуються знання про чисельність та густоту населення, закономірності розподілу міського та сільського населення; формуються поняття «трудові ресурси», принципи розподілу трудових ресурсів за галузями господарства; встановлюються причинно-наслідкові зв'язки між щільністю населення та розвитком виробництва [6].

Основи елементарних знань економіки України формуються під час вивчення структури господарського та міжгалузевих комплексів України, визначення компонентів та чинників розвитку основних комплексів (паливно-енергетичний, металургійний, машинобудівний) та галузей промисловості (хімічна, лісова, промисловість будівельних матеріалів). При вивченні агропромислового комплексу України розглядаються галузі спеціалізації сільського господарства. Також програмою передбачено вивчення на уроках географії транспортного та соціального комплексів України.

Авторами навчальної програми (В. Липа, Л. Одинченко) визначено тематику й зміст необхідних для виконання практичних робіт з курсу «Географія України» з метою вдосконалення в учнів умінь роботи з географічними картами України, з контурними картами; закріплення умінь розв'язувати географічні завдання, аналізувати та характеризувати природні та господарські об'єкти нашої держави, порівнювати та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в природі і суспільстві. Виконання даного виду робіт забезпечує умови для формування самостійності учнів, правильного та охайного виконання робіт, формування навичок завершувати почату справу.

Вивчення курсу «Географія України» закінчується формуванням, систематизацією та узагальненням знань учнів про природу, населення, галузі народного господарства рідного краю (області або району). На його вивчення відводиться 14 навчальних годин. Тема «Своя область» носить краєзнавчий характер. Її вивчення сприяє повторенню та закріпленню вивченого географічного матеріалу у попередні роки навчання, формуванню світоглядного розуміння природи рідного краю, сутності природного та природно-техногенного середовища. Навчальний матеріал даної теми має вагомий потенціал у патріотичному й екологічному вихованні розумово відсталих старшокласників.

Відтак, кінцевим результатом опанування учнями 9 класу знань з фізичної та економічної географії, є усвідомлення єдності та взаємозалежності трьох основних компонентів – природи, населення, господарства України.

У зв'язку з сучасними вимогами до розвитку національної освіти з'являються концептуально нові засади підручника географії нового покоління, які ґрунтовно проаналізовано В. Липою, Л. Одинченко і

втілено у зміст новоствореного підручника «Географія України» для 9-го класу спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей з урахуванням домінуючої освітньої концепції. У сучасному підручнику «Географія України» (автори Л. Одинченко, В. Липа, 2014 р.) відповідно до вимог чинної навчальної програми визначається зміст і обсяг географічних відомостей, що є обов'язковими для засвоєння розумово відсталими учнями. Послідовна реалізація сутнісних характеристик підручника надала можливість авторам закласти в модель навчальної книги активне функціональне навантаження, спроектувати його функції: мотиваційну, інформаційну, трансформаційну, компетентнісно орієнтовану, інтегруючу, корекційно-розвивальну, виховну. Ці функції реалізуються всіма складовими навчальної книги – змістом, структурою, оформленням тощо.

Навчальний матеріал підручника розподілений таким чином, щоб учні могли виявити і усвідомити взаємозв'язки природи, населення України та народного господарства. У навчальній книжці чітко простежується формування в учнів цілісності фізико-географічних та соціально-економічних знань. Авторами висвітлюються питання сучасного стану природного середовища України, здійснюється оцінка природних умов та ресурсів (розділ I «Загальна характеристика природи України»). У підручнику розкриваються закономірності територіальної організації соціальної інфраструктури України у зв'язку із способом виробництва та особливостями географічного середовища (розділ II «Населення України»), висвітлено фактори та принципи формування галузевої та територіальної структури народного господарства України (розділ III «Господарство України»).

Зміст підручника відповідає важливим принципам корекційного навчання:

1. Свідомість й активність навчання формує мотивацію навчально-пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів через отримання інформації з тексту параграфів. Усвідомленню вивченого сприяє виконання завдань в кінці навчальних текстів, надання відповідей на поставлені запитання на початку та наприкінці параграфів.

2. Принцип доступності реалізується через дозованість й зрозумілість географічної інформації у навчальних текстах, дібраних відповідно до вікових і психічних особливостей учнів з вадами розумового розвитку.

3. Дотримання принципу систематичності у навчанні забезпечується послідовним викладенням навчального матеріалу і встановленням зв'язків між вивченими темами і розділами (наприклад, розділ I «Загальна характеристика природи України»

тема «Корисні копалини» та розділ III «Господарство України» тема «Вугільна промисловість»).

4. Реалізація індивідуального та диференційованого підходу до учнів забезпечується через систему запитань і завдань, розміщених в кінці навчальних текстів. Навчально-пізнавальну діяльність учнів активізує поступове ускладнення запитань і завдань від репродуктивних до творчих. Вони дають змогу учням з різним рівнем пізнавальних можливостей опанувати нові теоретичні знання і практичні вміння.

Світоглядна спрямованість підручника досягається чітким викладом у текстах та відображенням в ілюстраціях діалектичних поглядів на природу, населення, господарство відповідного регіону, країни, території. Починаючи з першої теми «Географічне положення України» запропонований матеріал сприяє формуванню в учнів світогляду, вмінню встановлювати міжпредметні зв'язки з історією (тема «Походження назви «Україна». Державні символи України»), біологією (тема «Рослинність України», «Рослинництво», «Природоохоронні території»), фізикою та хімією у побуті (тема «Електроенергетична промисловість»), соціально-побутовим орієнтуванням (тема «Трудові ресурси»).

Курс «Географія України» має найбільш значний потенціал у справі виховання патріотизму і національної свідомості підростаючого покоління. Зміст навчальних та додаткових текстів підручника базується на народно-національному ґрунті і має за мету інформаційне та емоційне озброювати розумово відсталих учнів, виховуючи в них любов і відданість Батьківщині, українському народові. Кожна тема містить в собі інформацію, що забезпечує формування у старшокласників соціальної відповідальності, бажання поліпшити умови життя в рідній країні, бережливе ставлення до природних ресурсів держави.

З метою реалізації завдань екологічного виховання на уроках географії у навчальні тексти підручника включені екологічні відомості, що впливають на мотиваційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний компоненти екологічної культури учнів з особливими освітніми потребами.

Методичний апарат підручника підвищує ефективність навчання. Основу підручника складає текст, який автори органічно зв'язали з позатекстовими компонентами. Текст відображає не тільки основний навчальний та допоміжний зміст, а також включає систему запитань і завдань різного дидактичного і корекційного призначення, географічні і картографічні ілюстрації, схеми, таблиці. При цьому зміст та методичний апарат, ілюстрації підручника спрямовані на забезпечення розуміння основного навчального матеріалу учнями спеціальної школи та першопочаткове його закріплення.

Важливим і цікавим є введення авторами таких матеріалів-вставок, як «Запам'ятай», «Цікаві факти», «Тексти для читання», що надають учневі можливість психологічно відчувати, що підручник – це його підмога в опануванні тим чи іншим поняттям, в цілому географічними знаннями.

Отже, підручник «Географія України» (9 клас) має структуру, що відповідає загальнодидактичним вимогам: тексти (навчальні, додаткові для позакласного читання) та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння: система запитань і завдань до тексту, після нього та в середині; ілюстративний матеріал: фотографії, малюнки, схеми, карти; апарат орієнтування: шрифти, умовні позначки, виділення головного спеціальними вставками, зміст тощо).

Найбільш великими структурними одиницями підручника є розділи: розділ I «Загальна характеристика природи України»; розділ II «Населення України»; розділ III «Господарство України». Розділи поділені на теми, послідовність та зміст яких відображає основні програмові вимоги щодо об'єму та структури знань учнів з курсу «Географія України». Під час організації навчально-виховної діяльності учнів на уроці, значну допомогу вчителю може надати структура параграфів підручника: зміст окремих одиниць засвоєння має відносну логічну завершеність. Він може бути розкритий в об'ємі одного параграфу. Підручник складено таким чином, що об'єм змісту нових знань, які входять в параграф, може бути вивчений без перенавантаження учнів на протязі одного уроку або його частини. В залежності від новизни, складності відібраних одиниць засвоєння, від наявності опорних знань, параграфи розрізняються за об'ємом.

Складовими частинами параграфів є запитання і завдання, що розміщені на початку, в середині та кінці тексту.

Запитання і завдання, що розміщені на початку параграфу, мають за головну мету активізацію раніш набутих знань учнями, створення основи для вивчення нового матеріалу і спрямовані на розкриття взаємозв'язку між різноманітними географічними явищами і процесами.

Умовно їх можна поділити на 3 групи: запитання і завдання на визначення понять, найважливіших причинно-наслідкових зв'язків, особливостей об'єктів і явищ, які були засвоєні учнями раніше. Наприклад, на початку вивчення параграфу «Річки України та їх використання» авторами пропонуються запитання: «Які води належать до поверхневих?», «Як утворюються річки?», «Чим гірські річки відрізняються від рівнинних?»; запитання і завдання, що пов'язані з вмінням працювати з картою і планом: «На якому материку розташована Україна?», «На карті півкуль покажіть частину світу Європу»; запитання і завдання, що дозволяють здійснювати реалізацію краєзнавчого принципу в навчанні: «Які корисні копалини видобувають у вашій місцевості?».

Велике значення щодо розвитку мисленнєвої діяльності учнів спеціальної школи відіграють запитання і завдання, що розміщені після навчального тексту. Їх основне значення полягає в організації пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів, забезпеченні міцності засвоєння отриманих знань, формуванню умінь їх практично застосовувати. Серед вищеназваних запитань і завдань можна виділити декілька їх видів, які відрізняються за змістом і корекційною спрямованістю. Але перш за все вони включають такі, що передбачають репродуктивну діяльність, а також запитання і завдання, які відповідають евристичному і пошуковому рівням діяльності.

Отже, запитання після тексту складаються з наступних: аналіз суттєвих ознак географічних понять: «У чому полягає відмінність між виробничою і невиробничою сферами господарства?»; пошук причинно-наслідкових зв'язків: «Чому Південний Буг судноплавний тільки в нижній частині?»; порівняння одного або декількох об'єктів: «Яке море більше за площею – Чорне чи Азовське?»

Включення до змісту підручника запитань і завдань різного рівня (репродуктивного, репродуктивно-продуктивного, продуктивного) забезпечує особистісно-орієнтоване навчання, дотримання принципів диференціації, індивідуалізації навчання розумово відсталих школярів. Зміст окремих завдань спрямований на корекцію та розвиток мисленнєвих операцій, формування загально навчальних умінь і навичок, уміння користуватись джерелами знань, картографічними посібниками.

Виконання завдань різного змісту та рівня складності надають можливість організовувати як групову, так і індивідуальну діяльність школярів. Отже, можна виокремити наступні види завдань в підручнику: завдання, спрямовані на формування картографічних знань і умінь учнів: «Покажіть на фізичній карті України зону мішаних лісів», «Позначте на контурній карті південну межу Українського Полісся», завдання на опрацювання тексту параграфів, заповнення таблиць «Користуючись підручником, заповніть у зошиті таблицю «Рослинність і тваринний світ зони мішаних лісів»; завдання практичної спрямованості: «Під час екскурсії визначте, які рослини ростуть поблизу вашої школи»; завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків: «Поясніть, чому кількість опадів у лісостеповій зоні зменшується із заходу на схід»; завдання на використання додаткових текстів підручника: «Прочитайте нариси «Охорона птахів» на с. 207 і «Карпатський національний парк» на с. 208».

Значна увага в підручнику надається ілюстративному матеріалу, який поданий в реалістичному плані та в кольоровому зображенні з урахуванням вікових і психофізичних можливостей розумово відсталих учнів 9 класу.

Весь ілюстрований матеріал підручника можна поділити на певні групи: малюнок просто ілюструє той чи інший зміст (тема «Річки та їх використання»); малюнок – невід’ємна частина тексту, який не може бути сприйнятий без звернення до ілюстрації (тема «Несприятливі метеорологічні явища»); малюнок-схема, головна функція якого – бути окремим джерелом знань (тема «Галузі господарства України»).

Враховуючи, що в курсі «Географія України» формується значна кількість нових соціально-економічних понять, використання схем та малюнків підручника створює умови для найбільш ефективного процесу розуміння, запам’ятовування і осмислення учнями спеціальної школи нового матеріалу.

Вміщені в підручнику ілюстрації графічного характеру (схематичні профілі, схеми, що відображають процеси, явища, просторові та причинно-наслідкові зв’язки) сприяють розвитку абстрактного мислення, аналізу, синтезу, плануванню та відображають географічну дійсність у найбільш загальному вигляді. За умови методично правильно організованій роботі з ними повинно забезпечуватися засвоєння найбільш міцних теоретичних знань з курсу «Географія України» в спеціальній школі.

Відомо, що формування картографічних знань у вивченні географії має важливе значення. Включення авторами картографічного матеріалу збагачує зміст підручника, допомагає засвоєнню учнями програмної географічної номенклатури, розширює можливості самостійного здобуття картографічних знань та вмінь, сприятиме розвитку в учнів пізнавального інтересу до географії.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, основними освітніми завданнями курсу географії в 9 класі спеціальної школи є формування фізико-географічних, соціально-економічних знань учнів у комплексному їх розумінні.

Головними компонентами навчально-методичного комплексу з курсу географії в 9 класі є навчальна програма та підручник.

Зміст і структура діючої програми з географії забезпечує формування в розумово відсталих школярів знань про природні умови і ресурси України, їх комплексне і раціональне використання, економіко-географічне положення країни, галузеву структуру народного господарства; сприяє вихованню національної самосвідомості, набуттю навичок адаптації, розширює знання старшокласників з профорієнтації.

Підручник «Географія України» органічно пов’язаний із навчальною програмою з географії і повністю зорієнтований на її зміст. У підручнику вдало реалізована основна умова ефективної роботи з ним на уроках і вдома – це його зміст, правильна методична побудова. Сюди відноситься тісний зв’язок текстового змісту з географічними картами, зв’язок викладених географічних знань з почуттєво-наочними уявленнями, дозована кількість географічних термінів, цифрових

показників. Методичний апарат підручника розроблений із урахуванням того, що він буде повноцінно функціонувати як елемент навчально-виховного процесу, як засіб моделювання відносин між учнями і вчителем у процесі спільної пізнавальної діяльності, як чинник інтелектуального і соціального розвитку розумово відсталої дитини.

Вдосконалення навчально-методичного комплексу з географії для спеціальних шкіл у взаємозв'язку та єдності його компонентів (навчальних програм, підручників, посібників), на основі нової державної освітньої політики, ґрунтовного аналізу попереднього досвіду підручницотворення становитиме предмет наших подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел

- 1. Одинченко Л.** Географія України: 9 клас: підруч. для спец. загальноосвіт. навч. закл. для розумово відсталих дітей / Л. К. Одинченко, В. О. Липа. – К.: Либідь, 2014. – 240 с.
- 2. Кобернік С. Г.** Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах: навч. метод. посібник / [С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко, О. Я. Скуратович] ; за ред. С. Г. Коберніка. – К.: Навчальна книга, 2005. – 319 с.
- 3. Одинченко Л. К.** Современные подходы к конструированию учебников по географии для детей с нарушениями умственного развития / Л. К. Одинченко // Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи: Сб. научных трудов. В 2-х томах..Том II.- Краснодар, 2014. – С. 93-98.
- 4. Концепція** Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами // Дефектологія. – 1999.- № 4. – С. 2–8.
- 5. Одинченко Л. К.** Робочий зошит як компонент навчально - методичного комплексу вивчення географії у допоміжній школі / Л. К. Одинченко // Наукові праці Кам'янець – Подільського національного університету імені Івана Огієнка – Випуск XXI в двох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець – Подільський: «Медобори-2006», 2012. – Ч. 1. С. 192 – 198.
- 6. Програми** для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Географія. / [авт.-уклад. В. О. Липа, Л. К.Одинченко]. - Київ, 2010. - С.21-79.

Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel

- 1. Odinchenko L.** Geografija Ukraïni: 9 klas: pidruch. dlja spec. zagal'noosvit. navch. zakl. dlja rozumovo vidstalih ditej / L. K. Odinchenko, V. O. Lipa. – K.: Libid', 2014. – 240 s.
- 2. Kobernik S. G.** Metodika navchannja geografii v zagal'noosvitnih navchal'nih zakladah: navch. metod. posibnik / [S. G. Kobernik, R. R. Kovalenko, O.Ja.Skuratovich] ; za red. S. G. Kobernika. – K.: Navchal'na kniga, 2005. – 319 s.
- 3. Odinchenko L. K.** Sovremennye podhody k konstruirovaniju uchebnikov po geografii dlja detej s narushenijami umstvennogo razvitija / L.K. Odinchenko // Pedagogika i

psihologija: trendy, problemy, aktual'ne zadachi: Sb. nauchnyh trudov. V 2-h tomah..Tom II.- Krasnodar, 2014. – S. 93-98. **4. Konceptcija** Derzhavnogo standartu special'noï osviti ditej z osoblivimi potrebami // Defektologija. – 1999.- № 4. – S. 2–8. **5. Odinchenko L. K** Robochij zoshit jak komponent navchal'no - metodichnogo kompleksu vivchennja geografii u dopomizhnij shkoli / L.K. Odinchenko // Naukovi praci Kam'janec' – Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogienka – Vipusk NHI v dvoh chastinah, chastina 2. Serija: social'no-pedagogichna. – Kam'janec' – Podil's'kij: «Medobori-2006», 2012. – Ch. 1. S. 192 – 198. **6. Programi** dlja 5-10 klasiv special'nih zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv dlja rozumovo vidstalih ditej. Geografija. / [avt.-uklad. V.O. Lipa, L.K.Odinchenko]. - Kiïv, 2010. - S.21-79.

L.K. Odynchenko, T.U. Skyba. To a problem of educational and methodological implementation of course „Geography of Ukraine” at special school for children with impaired intellectual development. The article highlights the basic goals and objectives of the 9th grade Geography course for pupils with mental retardation. The leading scholars' works in the field of Geography course's educational and methodological set of guidelines for teachers of secondary and special schools have been researched. The relevant teaching kit has been established to be the central component of the course curriculum. There have been identified the main elements of the educational and methodological kit for “Geography of Ukraine” course designed for intellectually disabled pupils.

The current Geography course syllabus and its manual have been analyzed. Physical geography and socio-economic trends have been determined to be the course program's content elements

The following elements of the coursebook are characterized in the article provided: the didactic structure, the main body of the text, the perception mechanism, and the illustrations.

A special attention is devoted to the issue of the coursebook's structure compliance with the course syllabus. The "Geography of Ukraine" coursebook has been established to be totally syllabus-oriented and link the relevant material with the academic program. The manual offers scientific approach, corresponds to the main principles of teaching within the frames of special educational needs, assists in outlook development of mentally retarded pupils.

Key words: children with intellectual disabilities, pupils with mental retardation, special educational needs, "Geography of Ukraine" course syllabus, teaching kit, curriculum, set of guidelines for teachers

Авторський внесок: Л.К. Одинченко – 50 %, Т.Ю. Скиба – 50%

Отримано 12.02.2015 р.

КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ:ТИПОЛОГІЯ ТА РІВНІ

Proskurnyak O.I. Communicative activity of mentally retarded teenagers: typology and types / O.I. Proskurnyak // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 242–253

О.І. Проскурняк. Комуникативна діяльність розумово відсталих підлітків:типологія та рівні. Визначено, щорозумово відсталі учні підліткового віку спеціальних шкіл мають відмінності в рівні інтелекту, індивідуально-психологічних особливостях, що зумовлює різну сформованість у них комуникативної діяльності, її компонентів (мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-поведінкового). Діагностика сформованості комуникативної діяльності учнів спеціальних шкіл за окремими компонентами є важливим завданням у дослідженні для визначення напрямів корекційно-розвивального впливу на формування комуникативної діяльності в розумово відсталих підлітків.Ґрунтуючись на дослідженнях Л. Виготського, було визначено принципи діагностики комуникативної діяльності розумово відсталих школярів:адекватності процедур діагностики характеру розумової відсталості, віковим особливостям розумово відсталих школярів, комплексності й варіювання діагностичних методик,єдиного діагностичного висновку, можливості віддаленого уточнення діагностичного висновку. Застосування діагностичного конструкту методик дозволило визначити й схарактеризувати рівні комуникативної діяльності розумово відсталих підлітків: високий, середній, низький.Низький рівеньпроявляється в індіферентності, пасивності в комуникативних контактах, характеризується мінімальним обсягом знань, умінь, навичок, що, в свою чергу, перешкоджає становленню комуникативних контактів.Високий рівень розвитку комуникативної діяльності характеризується достатньо вираженою комуникативною активністю, орієнтацією на розширення кола соціальних контактів, ці діти мають розвинені комуникативні навички, що дозволяє встановлювати міцні комуникативні зв'язки з оточуючими.На середньому рівні розвитку комуникативної діяльності розумово відсталі підліткидолучаються до

комунікативних контактів після здійснення зовнішньої стимуляції з боку оточуючих. Результати експерименту дали підстави стверджувати, що є різні типи комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків: адекватно-ініціативний, детерміновано-ініціативний, індіферентно-активний, замкнений, індіферентно-пасивний, нав'язливий, агресивний.

Ключові слова: комунікативна діяльність, рівні сформованості, типи, розумово відсталі підлітки, принципи, діагностика, вимоги до діагностики.

Е.И.Проскурняк. Коммуникативная деятельность умственно отсталых подростков: типология и уровни. Определено, что умственно отсталые подростки – учащиеся специальных школ отличаются уровнем интеллекта, индивидуально-психологическими особенностями, что обуславливает различия в сформированности у них компонентов коммуникативной деятельности (мотивационного, когнитивно-содержательного, операционно-поведенческого). Доказано, что диагностика сформированности коммуникативной деятельности учеников специальных школ по отдельным компонентам является важной задачей в исследовании для осуществления определения направлений коррекционно-развивающего влияния на формирование коммуникативной деятельности у умственно отсталых подростков. Основываясь на исследованиях Л. Выготского, выделены принципы диагностики коммуникативной деятельности умственно отсталых школьников: адекватности процедур диагностики характеру умственной отсталости, возрастным особенностям умственно отсталых школьников, комплексности и вариативности диагностических методик, единого диагностического вывода, возможности отдаленного уточнения диагностического вывода. Применение диагностического конструкта методик позволило выделить и охарактеризовать уровни коммуникативной деятельности умственно отсталых подростков: высокий, средний, низкий. Высокий уровень развития коммуникативной деятельности характеризуется достаточно выраженной коммуникативной активностью, ориентацией на расширение круга социальных контактов, такие дети имеют развитые коммуникативные навыки, что позволяет устанавливать прочные коммуникативные связи с окружающими. Умственно отсталые подростки со средним уровнем развития коммуникативной деятельности приобщаются к коммуникативным контактам после дополнительной стимуляции со стороны окружающих. Низкий уровень проявляется в индифферентности, пассивности в коммуникативных контактах, характеризуется минимальным объемом знаний, умений, навыков, что, в свою очередь, препятствует установлению коммуникативных контактов. Результаты эксперимента дали основание утверждать о наличии разных

типів комунікативної діяльності умовно-отсталых подросток: адекватно-ініціативного, детерміновано-ініціативного, індіферентно-активного, замкнутого, індіферентно-пасивного, навязчивого, агресивного.

Ключевые слова: комунікативная діяльність, рівні сформованості, типи, умовно-отсталые подростки, принципи, діагностика, вимоги до діагностики.

Учні спеціальних загальноосвітніх шкіл є різними як за рівнем інтелекту, так і за віковими, індивідуально-психологічними особливостями. Різниця в показниках інтелекту, індивідуально-психологічних особливостях зумовлює відмінності у сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих школярів у цілому та її компонентів, зокрема: мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-поведінкового. Розумово відсталі учні спеціальних шкіл-інтернатів повільніше, ніж однолітки, набувають комунікативних умінь і навичок. Отже, діагностика сформованості комунікативної діяльності учнів спеціальних шкіл за окремими компонентами є важливим завданням у дослідженні для здійснення визначення напрямів корекційно-розвивального впливу на формування комунікативної діяльності в розумово відсталих підлітків.

Особливого загострення дослідження формування комунікативної діяльності розумово відсталих дітей набуває стосовно підліткового віку, який характеризується, з одного боку, збільшенням потреби в комунікативній взаємодії з оточуючими, з іншого – певним гальмуванням у динаміці розвитку пізнавальних процесів, що в цілому негативно позначається на набутті ними комунікативних знань, умінь та навичок, які б сприяли появі в подальшому адекватної комунікативної поведінки (Г. Бекетова, Ю. Бистрова, Т. Вісковатова, С. Конопляста, О. Мамічева, Г. Мозгова, О. Романенко, Л. Руденко, Є. Синьова, В. Тарасун).

Проте, незважаючи на широкий спектр досліджень специфічних особливостей психічного розвитку розумово відсталих підлітків, цілеспрямованого поєднання вивчення мовлення, міжособистісних стосунків, суспільного середовища, що безпосередньо впливають на комунікативну діяльність розумово відсталих підлітків, у спеціальній психології не здійснювалося. Невирішеність проблеми визначення типології комунікативної діяльності, її сформованості в розумово відсталих підлітків зумовлює недостатню спрямованість спеціального корекційного впливу на її цілеспрямований розвиток, що стає одним з найактуальніших завдань сучасної спеціальної психології (Л. Вавіна, Р. Гладушкіна, О. Гордієнко, О. Дмитрієва, І. Колесник, Р. Лалаєва, С. Миронова, Т. Ульянова, О. Хохліна, Д. Шульженко).

Метою статті є обґрунтування концепції діагностики комунікативної діяльності, визначення її характеристика типів і видів комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Як відомо, на розвиток комунікативної діяльності розумово відсталих школярів впливає етіологія виникнення патології, ступінь недорозвитку інтелекту, індивідуально-психологічні особливості, а також зовнішні фактори: навчально-виховний процес спеціального освітнього закладу, сім'я, батьки тощо. Розумово відсталі школярі виховуються в родинях з різними соціальними, економічними, культурними, освітніми характеристиками, батьки приділяють різну за змістом і якістю увагу задля розвитку своїх дітей. Отже, передбачається, що в підлітковому віці розумово відсталі школярі мають різний рівень сформованості складників комунікативної діяльності, різний соціально-комунікативний досвід, різні прояви комунікативної поведінки.

На важливість діагностики особливостей розвитку розумово відсталих дітей указував Л.Виготський: «Заклучна оцінка стану розвитку здійснюється на основі уважного спостереження кількості й характеру позитивних та негативних результатів, порівняння поведінки дитини з тією чи іншою схемою розвитку. Однак кінцева оцінка повинна виводитися не механічним шляхом сумачії й класифікації оцінок, а шляхом обговорення й оцінки всієї картини поведінки й на основі розробленого самим дослідником нормативного виміру для даного рівня розвитку» [1, с. 221].

Ґрунтуючись на дослідженнях Л. Виготського, визначено принципи діагностики комунікативної діяльності розумово відсталих школярів:

1. Принцип адекватності процедур діагностики характеру розумової відсталості віковим особливостям розумово відсталих школярів. Добір психодіагностичних методик для розумово відсталих школярів необхідно здійснювати таким чином, щоб питання або твердження методик були зрозумілими для розумово відсталих школярів, вони мають стільки варіантів відповідей, на скільки розумово відсталі діти залежно від пізнавального рівня можуть зрозуміти й відповісти. Водночас, діагностичні процедури слід здійснювати таким чином, щоб забезпечити розумово відсталим школярам комфортність під час діагностики, створити такі умови, щоб розумово відсталі школярі не відволікалися та не перевтомлювалися, позитивно налаштувати їх на процес діагностики. Важливим у процесі психодіагностики є урахування психовікових особливостей розумово відсталих школярів, добір форм діагностики: індивідуальних або групових.

2. Принцип комплексності й варіювання діагностичних методик. Згідно з визначеним принципом, діагностику комунікативної діяльності розумово відсталих школярів слід проводити комплексно, вивчати всі складники комунікативної діяльності, добирати методики відповідно до

критеріїв та показників комунікативної діяльності. З цього питання Л.Виготський писав: «Дослідження розумово відсталої дитини повинно ґрунтуватися, головним чином, на якісному тесті, а не на кількісному визначенні дефекту.... Ми повинні вивчати не дефект, а дитину з тим чи іншим дефектом; отже, тому цілісне вивчення особистості дитини слід покласти в основу усіх досліджень» [1, с. 221]. Указаний принцип надає можливість створення діагностичного комплексу, який забезпечить надалі всебічне вивчення комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. Водночас, діагностичний комплекс передбачає певне варіювання методик, що передбачає застосування для діагностики структурно схожих методик, які дозволяють діагностувати комунікативну діяльність розумово відсталих школярів або її окремих показників.

3. Принцип єдиного діагностичного висновку. Згідно з цим принципом, застосовуючи різні методики, оцінюючи комунікативну діяльність за різними показниками, психологи повинні мати за мету обґрунтування висновку про наявний рівень сформованості комунікативної діяльності кожного школяра з розумовою відсталістю. Психологи в діагностичному висновку не мають надавати дані, отримані за кожною методикою, що використовувалися для визначення сформованості комунікативної діяльності, а мають надавати єдину характеристику комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. У діагностичному висновку слід урахувати проміжні дані, які відповідають виконанню завдань кожної методики, з допомогою яких досліджувалися комунікативна діяльність або її окремі компоненти. На їх основі слід описувати остаточне заключення мати один висновок.

4. Принцип можливості віддаленого уточнення діагностичного висновку. Принцип ґрунтується на необхідності (для остаточного висновку про сформованість комунікативної діяльності) через певний час або іншим чином здійснити повторну діагностику для підтвердження або спростування правильності попереднього висновку. Л. Виготський зазначав, що для визначення «діагнозу» розвитку необхідні повторні перевірки: «Низка повторних зрізів з розвитку дитини, ряд симптомів, отриманих у живому процесі її розвитку, як правило, завжди необхідні для постановки діагнозу або його перевірки» [1, с. 222].

Психологічне діагностування проводилося на базі спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для розумово відсталих учнів № 3, 55 м. Харкова. У діагностиці брали участь 610 учнів-підлітків зі спеціальних шкіл.

Для діагностики комунікативної діяльності підлітків з легким ступенем розумової відсталості було застосовано тестовий метод (комплекс методик в авторській адаптації: «Методика комунікативно-організаційних здібностей»

В. Синявського і В. Федоришина, «Шкала спілкування» Н. Творогової, методика «Вивчення потреби в спілкуванні» О.Єлисеєва за модифікацією

А. Грецова, «Методика Q-сортування» В. Стефансона, шкала оцінки комунікативно-мовленнєвих навичок Р. Еріксона, тест комунікативних умінь Л. Міхельсона за перекладом і адаптацією Ю. Гільбуха, методика «Визначення активного словникового запасу», тест «Уміння слухати», методика діагностики мовленнєвих функцій А. Павлової та А. Шустової, тест-опитувальник А.Зверькова та Е. Ейдмана «Вивчення саморегуляції», «Тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера; авторські методики діагностики рівнів сформованості, експертного оцінювання комунікативної діяльності школярів підліткового віку з розумовою відсталістю)[2, 3].

У дослідженні з'ясовано, що недорозвинення пізнавальної сфери при олігофренії проявляється в низькому рівні сформованості логічного мислення, порушенні психічних процесів, інертності. Замкненість у перебігу логічного мислення проявляється через низький рівень розвитку узагальнень, порівнянь предметів і явищ оточуючого світу за певних ознак порівняння. Такі діти не розуміють переносні значення, метафори, виділення умовності в комунікативній діяльності.

Зафіксовано, що певна частина розумово відсталих підлітків відчуває потребу в комунікативній взаємодії з оточуючими, але недостатній рівень рефлексії та сформованості комунікативних навичок призводять до некритичності, нав'язливості в ситуаціях комунікативної взаємодії. У розумово відсталих підлітків установлений загальний недорозвиток окремих складників комунікативної діяльності не компенсується іншими засобами.

При цьому обмеженість володіння засобами комунікативної діяльності, як вербальними, так і невербальними, призводить до того, що такі підлітки відсторонені від однолітків. Самоствердження, яке є характерним для дітей підліткового віку, набуває негативного забарвлення. Так, вони можуть демонструвати агресивність, як вербальну, так і невербальну, іноді в них виникає комплекс неповноцінності, який без корекційного впливу призводить до цілковитої замкненості та уникнення комунікативних контактів.

У цілому в дослідженні виявлено, що в комунікативній діяльності превалюють імпульсивні дії, що пов'язано з несформованістю самоконтролю й саморегуляції. Інтелектуальна недостатність і небагатий життєвий досвід ускладнюють розуміння та адекватну оцінку комунікативних ситуацій. Інертність нервових процесів сприяє появі стереотипності реакцій, які часто не відповідають комунікативній ситуації. Так, одні підлітки бурхливо реагують на все те, що відбувається навколо, інші, навпаки, відмовчуються, не вступають у контакт з педагогами, родичами, друзями, іншими оточуючими. У

зв'язку з цим вони виглядають схожими на дітей, у яких наявне глибоке порушення інтелектуальної сфери. Розумово відсталим підліткам притаманна полярність у проявах емоцій, в окремих випадках спостерігається їхня спрощеність, недиференційованість, обмеженість діапазону переживань. Усе зазначене, як свідчить аналіз даних експерименту, негативно впливає на комунікативні реакції й комунікативну діяльність.

Дані проведеного експерименту вказують на певні закономірності: сформованість складників комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків не є рівномірною за проявами й динамікою. Відповідно до отриманих експериментальних даних виявлено три рівні сформованості комунікативної діяльності: високий, середній, низький. Зупинимось на виявлених в експерименті особливостях якісної характеристики виокремлених рівнів.

Високий рівень розвитку комунікативної діяльності зафіксовано в сформованості критеріальних показників комунікативної діяльності (1,3% розумово відсталих підлітків). Розумово відсталі підлітки характеризується достатньо вираженою комунікативною активністю, орієнтацією на розширення кола соціальних контактів, діти мають розвинені комунікативні навички, що дозволяє встановлювати міцні комунікативні зв'язки з оточуючими. Діти, віднесені до високого рівня, ініціюють і підтримують діалог, мають достатньо широкий арсенал знань щодо вербальних і невербальних проявів комунікативної діяльності, відповідно до експресії партнера визначають його настрій та діють відповідно до нього, дотримуються комунікативного етикету в різних ситуаціях комунікативної взаємодії, вибудовують поведінку відповідно до ситуацій. У цілому комунікативна поведінка відзначається неконфліктністю. Так, розумово відсталі підлітки з високим рівнем сформованості комунікативної діяльності мають мотивацію до комунікативної взаємодії як особистісного, так і соціального характеру, що виявляється в достатній комунікативній активності. Такі підлітки мають розвинені комунікативні навички, достатньою мірою комунікабельні, що дозволяє їм налагоджувати комунікативні зв'язки з оточуючими. У комунікативній діяльності діти, віднесені до цього рівня, вміють контролювати свої емоції, є толерантними до оточуючих та мають відповідно розвинені комунікативні здібності. У комунікативних контактах вони можуть контролювати свої емоції, що дозволяє реалізовувати гармонійні стосунки з оточуючими. У діалозі виступають ініціаторами, можуть самі визначати теми для бесіди та орієнтуватись у її змісті.

На середньому рівні розвитку комунікативної діяльності розумово відсталі підлітки долучаються до комунікативних контактів після здійснення зовнішньої стимуляції з боку оточуючих (37,2 % розумово відсталих підлітків). Діти, віднесені до цього рівня, вибірково

орієнтовані на комунікативну взаємодію з іншими, у них зафіксовані значні труднощі у виборі адекватних мовленнєвих і немовленнєвих засобів, встановлено обмеженість знань, умінь, навичок щодо процесуальності розбудови діалогу в часі. Діти, віднесені до середнього рівня, складно адаптуються до нових комунікативних ситуацій, розрізняють лише прості експресивні засоби, відзначаються негативними емоціями недиференційованого спрямування щодо норм поведінки, іноді діють імпульсивно. Розумово відсталі підлітки із середнім рівнем сформованості комунікативної діяльності включаються в комунікативні контакти в основному після попередньої стимуляції дорослих, у комунікативній діяльності досить рідко виявляють комунікативну активність, комунікативні навички сформовані в них недостатньою мірою, їм досить складно вступати в комунікативні контакти, особливо розпочинати їх першими. Вони не завжди розуміють співрозмовника, їм складно контролювати свої емоції в комунікативній взаємодії, що негативно позначається на міжособистісних стосунках.

Низький рівень проявляється в цілому, в індиферентності, пасивності в комунікативних контактах, характеризується мінімальним обсягом знань, умінь, навичок, що, в свою чергу, перешкоджає становленню комунікативних контактів (61,5% розумово відсталих підлітків). Такі діти не можуть вербально оформити навіть прохання, не розрізняють експресивні форми комунікації, проявляють агресивні реакції, виявляють нестриманість у комунікативній взаємодії. Підлітки з низьким рівнем сформованості комунікативної діяльності мають низьку мотивацію щодо комунікації, є комунікативно пасивними, у комунікативній взаємодії майже не дотримуються загально визнаних правил спілкування, комунікативні навички в них майже несформовані. Вони мають значні труднощі у встановленні комунікативних зв'язків, погано розуміють співрозмовника, є нетерпимими до висловлювань та зауважень оточуючих, що заважає встановленню послідовності в міжособистісних стосунках. Такі підлітки не відчують емоційного стану співрозмовників, самі є розгальмованими, погано контролюють свою комунікативну поведінку, часто проявляють вербальну нетактовність.

На підставі теоретичного та експериментального дослідження визначено особливості комунікативного репертуару розумово відсталих школярів підліткового віку: комунікативні знання не завжди використовуються дитиною в повному обсязі та відповідно до ситуації; комунікативні вміння та навички актуалізуються й проявляються за наявності зовнішніх стимулів; комунікативні вміння та навички достатньою мірою використовуються в повсякденних, повторюваних соціально-побутових ситуаціях, але нові й незвичні ситуації підлітками не діагностуються; у дітей виникають труднощі в орієнтуванні в зовнішніх змінах, що відбуваються; у діалогічній комунікативній

взаємодії мають яскраво виражені труднощі в підтримці діалогу; мовлення є стереотипним, недостатній обсяг активного словникового запасу не задовольняє вимоги щодо здійснення комунікативної діяльності; мають труднощі в переказі текстів, подій, їм не вистачає навичок передачі інформації; міміка й жести не завжди адекватні висловлюванням, зафіксована низька експресивна грамотність.

Результати експерименту дали підстави стверджувати, що є різні типи комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків: адекватно-ініціативний, детерміновано-ініціативний, індиферентно-активний, замкнений, індиферентно-пасивний, нав'язливий, агресивний.

Адекватно-ініціативний тип: підлітки цього типу комунікативної діяльності ініціативні в комунікативних контактах, можуть послідовно висловлювати свої думки, доброзичливі в ситуаціях комунікативної взаємодії, адекватно використовують вербальні й невербальні засоби в комунікативній діяльності, розуміють експресію оточуючих. Часто самі починають розмову, можуть протягом тривалого часу підтримувати діалог, знаходять теми для бесіди, активні на уроках, добре навчаються, із задоволенням беруть участь у дискусіях, адекватно реагують на зауваження, у ситуаціях комунікативної взаємодії обирають соціально допустимі форми комунікативних реакцій. Учні можуть певною мірою прогнозувати результат комунікативної діяльності.

Детерміновано-ініціативний тип: діти виявляють комунікативну ініціативу завдяки оточуючому комунікативному середовищу, але часто відволікаються й можуть втратити логіку діалогу, їх необхідно постійно стимулювати до комунікативної діяльності, в іншому разі інтереси швидко згасають, вони потребують додаткової уваги фахівців і за здійснення постійного контролю можуть досягати достатніх результатів.

Індиферентно-активний тип: за гармонійного психологічного клімату такі школярі позитивно реагують на ситуацію, підтримують розмову, ставлять запитання, починають активно взаємодіяти з оточуючими; якщо вчитель їх викликає, відповідають розгорнуто.

Замкнений тип: діти складно йдуть на контакт, легко ображаються, часто є самотніми, розповідають про те, що їм важко перебувати в колективі, соромляться піднімати руку на уроках, відповідати, мають обмежене коло комунікативних контактів.

Індиферентно-пасивний тип: учні пасивно ставляться до оточуючої дійсності, не виявляють інтересу до комунікативної взаємодії, майже ніколи не ініціюють розмови, їм складно підтримувати діалогічне спілкування, вони намагаються уникати комунікативних контактів, їм важко залучити до розмови, їхні відповіді є однотипними, вони висловлюються простими реченнями; як правило, не виявляють бажання пізнавати нове, у шкільних групах не мають авторитету, однолітки практично не звертають на них уваги.

Нав'язливий тип: школярі демонструють необґрунтовану ініціативність, мають низький рівень розвитку емпатії та рефлексії, не відчують настроїв партнера, як правило, неадекватні. Вони є збудженими, мовлення супроводжується активними рухами, намагаються зазирнути в очі співрозмовника, торкаються руками партнерів з комунікативною взаємодією, ставлять запитання, які не стосуються контексту і які не мають логіки, не пов'язані між собою; послідовність їхніх висловлювань складно простежити, ці учні часто голосно говорять, легко переходять від веселого настрою до сумного, а іноді дратівливого.

Агресивний тип: у дітей фіксується перевага процесів збудження над гальмуванням, зазвичай вони погано навчаються, їм важко концентрувати увагу на заняттях. Ці учні мають емоційну розгальмованість, агресивні прояви; часто першими провокують конфлікт, у них є неадекватні спалахи агресії; на зауваження оточуючих реагують бурхливо, намагаються образити, часто використовують ненормативну лексику.

Висновки. Виявлені рівні й типи комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків у цілому свідчать про відставання дітей цієї категорії від однолітків за показниками динаміки розвитку комунікативної діяльності, що зумовило необхідність створення теоретичних підходів щодо цілеспрямованого впливу на формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Ґрунтуючись на положенні, відповідно до якого формування особистості відбувається не стихійно, а в процесі цілеспрямованої діяльності, важливого **перспективного** значення набувають системність і неперервність психологічного впливу на розвиток усіх компонентів комунікативної діяльності: мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-поведінкового.

Список використаних джерел

1. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. С. – 377.
2. **Проскурняк О.І.** Розробка методики діагностики рівнів розвитку комунікативної діяльності в підлітків з розумовою відсталістю / О. І. Проскурняк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. – К.: Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», 2013. – № 10 (112). – С. 170–184.
3. **Проскурняк Е. И.** Экспертная оценка коммуникативной деятельности учащихся с умственным недоразвитием / Е. И. Проскурняк // Научные ведомости Бел.гос. ун-та. Серия : Гуманитарные науки : сб. научн. тр. – Белгород : БелГУ, 2013. – № 27 (170). – Вып. 20. – С. 300–308.

Spy`sok vy`kory`stany`x dzherel

1. **Vygotskii L. S.** Sobraniesochinenij : v 6 t. – T. 5. Osnovydefektologii / L. S. Vygotskij. – M. :Pedagogika, 1983. S.– 377.
2. **Proskurnyak O.I.** Rozrobka metodiki diagnostiki rivniv rozvitku komunikativnoi dijal'nosti v pidlitkiv z rozumovojuvidstalistju / O. I. Proskurnyak // Aktual'ni problemi navchannja ta vihovannja ljudej z osoblivimi potrebami. – K.: Vidkritij mizhnarodnij universitet rozvitku ljudini «Ukraïna», 2013. – № 10 (112). – S. 170–184.
3. **Proskurnyak E. I.** Jekspertnaja oценка kommunikativnoj dejatel'nosti uchashhihsja s umstvennym nedorazvitiem / E. I. Proskurnyak // Nauchnye vedomostiBel. gos. un-ta. Serija :Gumanitarnyenauki : sb. nauchn. tr. – Belgorod :BelGU, 2013. – № 27 (170). – Vyp. 20. – S. 300–308.

O.I. Proskurnyak. Communicative activity of mentally retarded teenagers: typology and types. It is defined that mentally retarded teenagers – pupils of special schools differ in I.Q., individual and psychological features, it causes distinctions in formation of the components of communicative activity at them (motivational, cognitive and substantial, operational and behavioural). It is proved that diagnostics of formation of the communicative activities of pupils of special schools for separate components is an important task in the research for implementation of definition of the directions of the correctional developing influence on the formation of communicative activity at mentally retarded teenagers. Based on L. Vygotsky's researches, the principles of diagnostics of communicative activity of mentally retarded school students are allocated: adequacy of procedures of diagnostics to nature of intellectual backwardness, age features of mentally retarded school children, complexity and variability of diagnostic techniques, united diagnostic conclusion, the possibility of the remote specification of a diagnostic conclusion. The application of diagnostic construct of techniques allowed to allocate and characterize the levels of communicative activity of mentally retarded teenagers: high, average, low. The high level of development of communicative activity is characterized by rather expressed communicative activity, orientation to the expansion of a circle of social contacts, these children have the developed communicative skills that allows to establish the strong communicative connections with people around. Mentally retarded teenagers with the average level of development of communicative activity join the communicative contacts after additional stimulation from people around. The low level is shown in indifference, passivity in communicative contacts, is characterized by the minimum volume of knowledge, abilities, skills that, in turn, interferes with the establishment of the communicative contacts. The results of the experiment gave the grounds to claim about existence of different types of the communicative activity of

mentally retarded teenagers: adequate and initiative, determined and initiative, indifferent and active, closed, indifferent and passive, persuasive, aggressive.

Key words: communicative activity, formation levels, types, mentally retarded teenagers, principles, diagnostics, requirements to diagnostics.

Отримано 17.02.2015 р.

УДК 001.89 – 057.875: [371.125 : 376.1]

Л.О. Прядко
lubovpryadko77@ukr.net

НАУКОВО – ДОСЛІДНА РОБОТА ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Pryadko L.A. Scientific-research work as a means of training of future special education teacher to work with children with special needs in inclusive educational establishment/L.A. Pryadko // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 253–261

Прядко Л.О. Науково-дослідна робота як один із засобів підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку в інклюзивному навчальному закладі. У статті розкривається науково-дослідна робота як один із засобів підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку в інклюзивному навчальному закладі. Змістовно описані основні завдання та види науково-дослідної роботи у напрямку підготовки фахівців вище зазначеного напрямку. Основна увага зосереджена на формуванні діагностичних, організаційних, корекційних, профілактичних та дослідницьких умінь у майбутніх фахівців під час вивчення навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта». Це відбувається шляхом використання інноваційної технології навчання - індивідуальних навчально-дослідних завдань. У дослідженні основна увага приділяється такому виду діяльності як складання індивідуальної програми розвитку, яка

передбачає визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дітей, які мають особливості психофізичного розвитку. Хоча дану програму готує група фахівців (заступник директора з навчально-виховної роботи, учителі, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, медсестра) та все ж провідну роль відіграє корекційний педагог, бо лише він може визначити оптимальний особистісно-орієнтований маршрут, який сприятиме здобуттю такими дітьми якісної освіти, урахувавши їх пізнавальні здібності. Дослідження довело, що основні труднощі, які виникають у студентів під час вивчення навчальної дисципліни пов'язані з визначенням довгострокової мети та короткочасних цілей. З огляду на це основну увагу під час виконання науково-дослідних завдань зосереджено на формуванні умінь визначати сильні сторони особистості дитини, її слабкі якості та відповідно корекційні прийоми подолання порушень. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання навчально-дослідних завдань в організації науково-дослідної роботи як умови реалізації і розвитку потенціалу майбутніх корекційних педагогів. Виконання саме таких завдань дають можливість підготувати майбутніх спеціалістів до фахового психолого-педагогічного супроводу, без якого перебування дитини у інклюзивному навчальному закладі набуває стихійності, формальності.

Ключові слова: науково-дослідна робота, індивідуальні навчально-дослідні завдання, інклюзивна освіта, інклюзивний навчальний заклад, індивідуальна програма розвитку.

Прядко Л.А. Научно-исследовательская работа как один из средств подготовки будущих коррекционных педагогов к работе с детьми, имеющими особенности психофизического развития в инклюзивном учебном заведении. В статье раскрывается научно-исследовательская работа как одно из средств подготовки будущих коррекционных педагогов к работе с детьми, имеющими особенности психофизического развития в инклюзивном учебном заведении. Содержательно описаны основные задачи и виды научно-исследовательской работы в направлении подготовки специалистов вышеуказанного направления. Основное внимание сосредоточено на формировании диагностических, организационных, коррекционных, профилактических и исследовательских умений у будущих специалистов при изучении учебной дисциплины «Инклюзивное образование». Это происходит путем использования инновационной технологии обучения - индивидуальных учебно-исследовательских заданий. В исследовании основное внимание уделяется такому виду деятельности как составление индивидуальной программы развития, которая предусматривает определение конкретных учебных стратегий и

подходів к обучению детей, имеющих особенности психофизического развития. Хотя данную программу готовит группа специалистов (заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учителя, ассистент учителя, практический психолог, социальный педагог, медсестра) и все же ведущую роль играет коррекционный педагог, потому что только он может определить оптимальный личностно-ориентированный маршрут, который будет способствовать получению такими детьми качественного образования, учитывая их познавательные способности. Исследование показало, что основные трудности, возникающие у студентов при изучении учебной дисциплины связанные с определением долгосрочной цели и кратковременных целей. Учитывая это основное внимание при выполнении научно-исследовательских заданий сосредоточено на формировании умений определять сильные и слабые стороны личности ребенка, коррекционные приемы преодоления нарушений. Практическое значение исследования заключается в возможности использования учебно-исследовательских задач в организации научно-исследовательской работы как условия реализации и развития потенциала будущих коррекционных педагогов. Выполнение именно таких задач позволяют подготовить будущих специалистов к профессиональному психолого-педагогическому сопровождению, без которого пребывание ребенка в инклюзивном учебном заведении приобретает стихийности и формальности.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, индивидуальные учебно-исследовательские задания, инклюзивное образование, инклюзивное учебное заведение, индивидуальная программа развития.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Вимоги, які висуваються сьогодні перед вищими навчальними закладами, пов'язані з потребами українського суспільства в активних, мобільних, конкурентоспроможних фахівцях, які здатні вирішувати актуальні проблеми людства.

Нашій державі необхідні фахівці, які здатні оперативно приймати нестандартні рішення, діяти творчо, самостійно. У свій час академік В.І. Вернадський зауважував: «Мисляча і працююча людина – міра всьому. Вона є величезним планетарним явищем». Саме таких громадян треба готувати у вищих навчальних закладах. Це можливе за умови, коли професійна освіта буде сприяти розвитку акме людини. «Якщо праця рутинна, то вона не служить розвитку і саморозвитку людини, яка нею займається. А якщо навпаки, вирішуються завдання створення чогось нового, мотиваційно цікавого, що захоплює людину і вимагає для успішного вирішення постійної роботи інтелекту, високого емоційного

тону, вольового настрою, спрямованих на виконання практичних дій, то така праця забезпечує розвиток і саморозвиток людини» [1, с. 42].

Освіта – це найгнучкіша ланка суспільства, яка першою повинна відповідати запитам сьогодення. Збільшення у нашому суспільстві дітей з порушеннями психофізичного розвитку з одного боку та відстоювання права батьків на проживання таких дітей у родині з іншого, вимагають перегляду підходів до підготовки фахівців.

До недавнього часу вищі навчальні заклади України готували майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, в умовах спеціальних закладів. Така підготовка була досить ефективною, бо ґрунтувалася на багаторічному перевіреному досвіді. Поява ж закладів нового типу вимагає зміни поглядів на підготовку майбутніх фахівців та на самі шляхи підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження інклюзивної освіти набула широкого визнання і розглядається через такі аспекти: теоретико-методична підготовка сучасного вчителя до роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку (А. Колупаєва, Л. Гречко, Н. Назарова, В. Засенко, Л. Савчук, Т. Сак, В. Тарасун, О. Таранченко), підготовка корекційних педагогів до роботи в інклюзивних закладах (В. Синьов, В. Бондар, В. Тищенко, С. Миронова, В. Липа, А. Шевцов); психологічна готовність педагогів масових закладів працювати з такою категорією дітей (Л. Яценюк, О. Ямб ург, С. Альохіна, Е. Агафонова, О. Денисова, В. Поникарова, О. Леханова, О. Хохліна, В. Зарецький, М. Гордон, О. Суворов, О. Кутепова, А. Шеманова, Н. Попова та ін.), але не дивлячись на такі нароби багато питань залишаються не вирішеними.

Мета статті – розкрити науково-дослідну роботу як один із засобів підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, в інклюзивному навчальному закладі; висвітлити індивідуальні навчально-дослідні завдання, спрямовані на формування діагностичних, організаційних, корекційних, профілактичних та дослідницьких умінь у майбутніх фахівців під час вивчення навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта».

Виклад основного матеріалу. Сучасна професійна освіта є не просто передачею і засвоєнням узагальнених професійних знань, але насамперед опануванням специфікою діяльності. Молодий спеціаліст, який залишає стіни вищого навчального закладу, повинен бути не лише компетентним фахівцем у своїй справі, але і здатним до подальшого самовдосконалення та особистісного росту. У подальшому його професія повинна приносити йому задоволення і можливість досягнення професійних вершин. Для цього необхідно активно застосовувати самостійну навчально-пізнавальну діяльність, оскільки лише така діяльність сприяє формуванню у майбутніх фахівців самостійності,

ініціативності, креативності, почуття відповідальності та, врешті-решт, професійної мобільності. Одним із напрямів самостійної навчально-пізнавальної діяльності є науково-дослідна робота студентів.

Науково-дослідна робота взагалі покликана сприяти розвитку системи інтелектуальних творчих якостей особистості: інтуїції (пряме бачення сутності речей без обґрунтування); креативності (творче мислення), (здатність продукувати нові ідеї, гіпотези, способи розв'язання проблемних задач); творчої уяви (самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних результатах діяльності); дивергентності мислення (здатність запропонувати декілька підходів до розв'язання задачі та міняти їх; здатність бачити проблеми та об'єкти в різних ракурсах); оригінальності мислення (своєрідність якостей розуму, способу розумової діяльності); асоціативності мислення (здатність використовувати асоціації, у тому числі аналогії) [3, с.161].

Звернемось до наукових доробок у галузі підготовки фахівців напрямку «Корекційна освіта».

Дослідниця С.П. Миронова зазначає такі завдання науково-дослідної роботи з майбутніми корекційними педагогами: вчить аналізувати теоретичний матеріал та узагальнювати досвід роботи спеціальних шкіл; допомагає систематизувати знання, одержані у процесі вивчення різних предметів та застосувати їх на практиці; розширяє рамки професійних знань студентів і вчить знаходити більш ефективні й раціональні методи, прийоми, засоби корекційного навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку; прищеплює навички дослідницької роботи [2, с. 229]. У контексті викладеного велике значення має підготовка майбутніх корекційних педагогів до реалізації інклюзивної освіти.

Із запровадженням інклюзії постає проблема психолого-педагогічного супроводу дітей в умовах інклюзивної освіти та підготовка відповідних фахівців до роботи у таких умовах. Інклюзивна освіта – це не лише створення технічних умов для безперешкодного доступу дітей з особливостями психофізичного розвитку, але і специфіка організації навчально-виховного процесу, який повинен будуватися з урахування психофізичних, соціально-педагогічних можливостей зазначеної категорії дітей і відповідно вимагає створення інклюзивного середовища.

Академік В. Бондар зауважує, що «перед сучасною педагогічною наукою постає завдання розроблення, апробації і впровадження такого оптимального особистісно-орієнтованого маршруту, який би уможлиблював одержання кожною дитиною з порушеннями психофізичного розвитку якісної освіти, зважаючи на її пізнавальні здібності. Підґрунтям реалізації освітньої інклюзії мають стати належний рівень соціальних стандартів, фінансування, наявність спеціально підготовлених кадрів і широке обговорення з метою формування позитивного ставлення суспільства до таких дітей [4, с. 80].

Інклюзивний заклад це – заклад, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі.

З появою закладу нового типу змінюється і роль фахівців. Насамперед це стосується корекційного педагога. Спробуємо визначити специфіку його діяльності у інклюзивному закладі, виходячи із особливостей функціонування останнього:

1. Здійснення мультидисциплінарного підходу у вирішенні проблем навчання та соціалізації дитини з особливостями психофізичного розвитку.
2. Консультування вчителів, асистента вчителя, батьків.
3. Участь у складанні індивідуального плану та індивідуальної програми розвитку.
4. Здійснення психолого-педагогічного супроводу.
5. Формування у батьків адекватних очікувань щодо перспективи майбутнього своїх дітей.

Таким чином, ця специфіка вимагає удосконалення підготовки у ВНЗ і урахування окреслених особливостей під час виконання науково-дослідних завдань.

Інноваційною технологією навчання у вищих навчальних закладах є упровадження у навчальний процес індивідуальних навчально-дослідних завдань, спрямованих на самостійне вивчення частини програмового матеріалу, систематизацію, поглиблення, узагальнення, закріплення, практичне застосування знань студента з навчального курсу та розвиток навичок самостійної роботи.

Наші наукові розвідки довели, що зазвичай індивідуально навчально-дослідні завдання являють собою написання рефератів, самостійне опрацювання науково-методичної літератури, складання конспектів уроків та написання проектів. Вважаємо за доцільне урізноманітнити види індивідуальних навчально-дослідних завдань для майбутніх корекційних педагогів в аспекті підготовки до роботи в інклюзивних навчальних закладах.

Для того, щоб індивідуально навчально-дослідні завдання були ефективними вони повинні сприяти розвитку професійного мислення, а також бути цікавими і корисними у майбутній професійній діяльності.

Спираючись на дослідження С. П. Миронової, доповнимо ті елементи дослідницько-творчої діяльності майбутніх корекційних педагогів в інклюзивному закладі, які можна використовувати під час вивчення навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта»:

1. Збирати, опрацювати і використовувати нормативно-правову, педагогічну та психологічну інформацію, яку можна використати для вирішення професійних завдань.

2. Співставляти відомості з різних джерел, здобуваючи при цьому професійно значущі знання.
3. Орієнтуватися у спеціальній та періодичній дефектологічній літературі й періодичних виданнях, що висвітлюють проблему інклюзивної освіти.
4. Визначати уміння життєвої компетентності учня, виходячи з його інтелектуального потенціалу.
5. Проводити наукове спостереження за станом дитини у закладі та родині з метою визначення її комфортних умов.
6. Систематизувати та узагальнювати досвід інших країн з реалізації інклюзивного навчання.
7. Ретельно вивчати динаміку просування дитини за її освітнім маршрутом за певний проміжок часу та уміти її пояснювати.
8. Проводити експериментальну роботу з пошуку та розробки нових методик, посібників, засобів і прийомів корекції з метою знаходження обхідних шляхів навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Виконання цих завдань в умовах вищого навчального закладу сприяє удосконаленню готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивних закладах.

Наше дослідження довело, що одним із основних і, до речі, непростих завдань є розробка у навчальному закладі індивідуальної програми розвитку (ІПР). Метою програми є визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку.

Подамо приклади індивідуальних науково-дослідних завдань до навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта», які є пропедевтичною роботою для складання індивідуальної програми розвитку.

Завдання 1. Скласти характеристику на дитину, за якою проходило наукове спостереження.

Завдання 2. Провести наукове спостереження з метою визначення сильних і слабких сторін дитини.

Завдання 3. Розробити серію бесід з батьками учнів щодо формування самостійних умінь під час виконання домашніх завдань.

Завдання 4. Скласти методичні рекомендації для асистента вчителя щодо учня, який має розумову відсталість та порушення зору.

Завдання 5. Визначити засоби корекції залежно від стану та потенційних можливостей учня.

Отже, використання таких навчально-дослідних завдань дасть змогу підготувати майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному закладі шляхом розвитку їх професійного мислення

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Успішність становлення студента як дослідника у ВНЗ залежить від умов, які створює насамперед викладач з метою моделювання специфіки майбутньої професійної діяльності. Корекційний педагог, у якого сформоване професійне мислення, – це

фахівець з яскраво вираженою гуманістичною спрямованістю особистості, інклюзивною компетентністю та сформованим індивідуальним стилем корекційно-педагогічної діяльності. Подальші наукові розвідки будуть присвячені вивченню педагогічних умов формування інклюзивної компетентності.

Список використаних джерел

1. Бодалёв А.А. Акмеология / А.А. Бодалёв, Н.В. Васина. – СПб. : Речь. – 2010. – 224 с. **2. Миронова С. П.** Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : [монографія] / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова. – 2007. – 304 с. **3. Фіцула М.М.** Педагогіка вищої школи: навч.пос. / М.М Фіцула. – К. : «Академ видав». – 2006. – 352 с. **4. Пугач А.** «Філософія сердечності» / А. Пугач // Рідна школа № 8-9, – 2013. – С.77-80. **5. Синьов В.М.** Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії / В.М. Синьов, В.Бондар, В.Тищенко // Рідна школа № 8-9, – 2012. – С.20-27.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Bodalëv A.A. Akmeolohyya / A.A. Bodalëv, N.V. Vasyna. – SPb. : Rech'. – 2010. – 224 s. **2. Myronova S. P.** Pidhotovka vchyteliv do korektsiynoyi roboty v systemi osvity ditey z vadamy intelektu : [monohrafiya] / S. P. Myronova. – Kam"yanets'-Podil's'kyu : Abetka-Nova. – 2007. – 304 s. **3. Fitsula M.M.** Pedahohika vyshchoyi shkoly: navch.pos. / M.M Fitsula. – K.: «Akadem vydav». – 2006. – 352 s. **4. A.Puhach** «Filosofiya serdechnosti» / Ridna shkola № 8-9, 2013. – S.77-80. **5. Syn'ov V.M.** Chy pryzhyvet'sya pivnichnoamerykans'ka model' inklyuziyi / V.M. Syn'ov, V.Bondar, V.Tyshchenko //Ridna shkola № 8-9, – 2012. – S.20-27

Pryadko L.A. Scientific-research work as a means of training of future special education teacher to work with children with special needs in inclusive educational establishment. The article deals with the scientific-research work as a means of training of future special education teacher to work with children with special needs in inclusive educational establishment.

The main objectives and types of scientific-research work in the area of mentioned specialists' training are described. The main focus is on building diagnostic, organizational, corrective, preventive and research skills of future specialists while the process of study of the course 'Inclusive Education'. This occurs through the use of innovative learning technology – individual teaching and research tasks.

The study focuses on such type of activity as individual development program, which involves the identifying of specific learning strategies and approaches to teaching children with special needs. Although the program is made by the team of specialists (deputy director of educational work, teachers, teacher assistant, psychologist, social teacher, nurse), still, special education teacher plays the leading role. He can determine the best student-

centered way that will help such children to get qualitative education, considering their cognitive abilities. Research has proven that the main difficulties that arise in students while learning discipline are related to the definition of long-term goals and short-term aims.

The main focus while execution of research tasks is on building skills that help to determine the strengths of the child and his weaknesses and correction techniques to overcome violations. The practical significance of the study is in the ability to use teaching and research tasks while organization scientific-research work as a condition of implementation and development of special education teacher potential. The execution of these kinds of tasks provides an opportunity to train future special education teacher to professional psychological and pedagogical support, otherwise teaching child in inclusive educational establishment is spontaneous and formal.

Key words: scientific-research work, individual teaching and research tasks, inclusive education, inclusive educational establishment, individual development program.

Отримано 11.02.2015 р.

УДК 376+37.011.33] – 056.264

Л.К. Рибченко

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ

Rybchenko L.K. Inclusive education of children with autism in the general education system / L.K. Rybchenko // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 261–270

Л.К. Рибченко. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом в загальноосвітній системі навчання. Поширення в Україні процесу інклюзії дітей з особливими потребами в освітні установи є не тільки відображенням часу, але і являє собою ще один крок до забезпечення повноцінної реалізації прав дітей на отримання доступної та якісної освіти. Інклюзивна практика реалізує доступ до отримання освіти в загальноосвітньому закладі за місцем проживання та створення необхідних умов для успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Дає можливість створити необхідні умови для адаптації освіти для всіх без винятку дітей незалежно від їх індивідуальних

особливостей, навчальних досягнень, рідної мови, культури, їх психічних і фізичних можливостей. Інклюзія дітей з аутизмом в загальноосвітню систему навчання може бути успішна і сприяти їхньому психологічному та емоційному розвитку.

Аналізуючи стан інклюзивної освіти сьогодні, можна говорити не тільки про інноваційний процес, що дозволяє здійснювати навчання і виховання дітей з різними стартовими можливостями на різних щаблях освітньої вертикалі. Цей напрямок надає потужний вплив і на розвиток самого освітнього процесу, в значній мірі змінюючи відносини між його учасниками. Розробляються стратегії психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та технології супроводу дозволяють вибудовувати відносини всіх учасників освітнього процесу на основі поваги їх прав і особливостей. Все це забезпечує подальшу гуманізацію освіти, формування професійної педагогічної спільноти нового типу.

Ключові слова: інклюзія, аутизм, розлади аутичного спектру, освітній заклад, система освіти, інтеграція, спеціальна освіта, вчитель.

Рибченко Л.К. Інклюзивное обучение детей с аутизмом в общеобразовательной системе обучения. Распространение в Украине процесса инклюзии детей с особыми потребностями в образовательные учреждения является не только отражением времени, но и представляет собой еще один шаг к обеспечению полноценной реализации прав детей на получение доступного и качественного образования. Инклюзивная практика реализует доступ к получению образования в общеобразовательном учреждении по месту жительства и создание необходимых условий для успешного обучения для детей с особыми образовательными потребностями. Дает возможность создать необходимые условия для адаптации образования для всех без исключения детей независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, их психических и физических возможностей. Инклюзия детей с аутизмом в общеобразовательную систему обучения может быть успешна и способствовать их психологическому и эмоциональному развитию.

Анализируя состояние инклюзивного образования сегодня, можно говорить не только как об инновационном процессе, позволяющем осуществлять обучение и воспитание детей с разными стартовыми возможностями на различных ступенях образовательной вертикали. Это направление оказывает мощное влияние и на развитие самого образовательного процесса, в значительной степени изменяя отношения между его участниками. Разрабатываемые стратегии психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и технологии сопровождения позволяют выстраивать отношения всех участников образовательного процесса на основе

уваження их прав и особенностей. Все это обеспечивает гуманизацию образования, формирование профессионального педагогического сообщества нового типа.

Ключевые слова: инклюзия, аутизм, расстройства аутистического спектра, образовательное учреждение, система образования, интеграция, специальное образование, учитель.

Постановка проблеми. В останнє десятиліття проблема аутизму стає все більш актуальною не тільки в країнах Західної Європи і в США, але і в Україні.

Аутизм зустрічається в країнах усього світу незалежно від расової приналежності, етнічної групи і соціального середовища. Досить рідко зустрічаються сім'ї, в яких є більше однієї дитини з розладами аутичного спектру (РАС).

У переважній більшості досліджень аутизм розуміється не як захворювання із звичайною для цієї категорії явищ етіологією, а як синдром, який описується як поєднання атипичних поведінкових характеристик.

Дитячий аутизм - це особливе порушення психічного розвитку. Найбільш яскравим його проявом є порушення розвитку соціальної взаємодії, комунікації з іншими людьми, що не може бути пояснено просто зниженим рівнем когнітивного розвитку дитини. Інша характерна особливість - стереотипність в поведінці, що виявляється у прагненні зберегти постійні звичні умови життя, опорі найменшим спробам змінити що-небудь в навколишньому, у власних стереотипних інтересах і стереотипних діях дитини, в пристрасі його до одних і тих же об'єктів [1].

Вибір навчального середовища для дитини з РАС є одним з найважчих питань для батьків та фахівців – від нього значною мірою залежатиме розвиток дитини, її майбутнє. Але на це питання, так само, як і на інші, немає однозначних відповідей чи «найкращих варіантів» – існує спектр можливостей, кожна з яких має свої переваги та недоліки. Вибір оптимального навчального середовища великою мірою залежатиме як від тих можливостей, які створені в суспільстві (і ми свідомі, що Україні ще належить пройти довгу дорогу до створення оптимальних моделей навчання дітей з РАС), так і від індивідуальних особливостей дитини, рівня її інтелектуального розвитку, важкості вираження симптомів аутизму.

Рубіж переходу до шкільного віку є критичним періодом для кожної сім'ї, яка виховує дитину з порушенням психічного розвитку. Чи піде дитина в школу, чи втримається в ній, чи продовжиться корекційна робота з ним, чи збережеться надія на поліпшення його соціальної адаптації в майбутньому?

Для сім'ї, яка виховує дитину з аутизмом, такі питання часто виникають незалежно від формального рівня інтелектуального розвитку дитини, незалежно від сформованості його спрямованості бути учнем, ходити "як всі" в школу, від можливого володіння деякими навчальними навичками. Труднощі контакту з дорослими і, особливо, з однолітками, адаптації до нових умов, довільної організації уваги, засвоєння соціально правильних форм поведінки і, навпаки, велика кількість дивних для всіх реакцій, дій, що дезорганізують поведінку інших дітей, часто ставлять під питання можливість перебування такої дитини в школі [1].

Включення дітей з аутизмом в масову освітню систему в дошкільному і в шкільному віці може мати значний вплив на їх розвиток, зокрема, підвищення рівня мовних і комунікативних навичок, навичок соціалізації та інтелектуального рівня. Більшість експертів вважають інклюзію цивільним правом, відповідальним за формування відповідного соціального розвитку, але для того щоб інклюзія і навчання в середовищі нормотипічних однолітків були успішними, багатьом дітям з РАС потрібна спеціалізована допомога [5;6].

Діти з РАС характеризуються специфічним видом розладів мови і комунікації, здатністю і мотивацією до співпраці, сенсорним сприйняттям. Ключовими факторами в успішній інклюзії таких дітей є розуміння суті даного захворювання і вибір педагогічних методів для їх навчання .

На відміну від дітей з іншими видами розладів (наприклад, з розумовою відсталістю), велика частина дітей з РАС можуть успішно навчатися за загальною шкільною програмою. Збережений інтелект, гарна пам'ять, нормальне візуальне сприйняття дозволяють дитині успішно освоювати академічний матеріал .

Якщо загалом говорити про спектр можливостей, то можна позначити два «крайні» його варіанти: інтеграція у звичайну школу і навчання в спеціальній школі або центрі для дітей з порушеннями розвитку. Нині багато говорять про цінність інтеграції дітей у звичайне середовище ровесників, про розвиток моделі інклюзивної освіти. І, без сумніву, інклюзія дітей з особливими потребами є прийнятою світовою моделлю, важливим пріоритетом у розвитку системи освіти в Україні. Інклюзивна освіта має подвійну цінність: з одного боку, вона допомагає дітям з особливими потребами з дитинства інтегруватися у звичайне соціальне середовище, сприяє виробленню в них належних соціальних навичок, з іншого – робить дитяче середовище чутливим до дітей з особливими потребами, змалку віку вчить толерантності, взаємодопомозі. Проте ми маємо бути свідомі, що для того, щоб інклюзія стала позитивним досвідом, мусять бути забезпечені певні умови, інакше вона призведе до ситуації, коли дитина з особливими потребами є лише фізично присутня у звичайній школі, але вона ані не

інтегрована соціально, ані їй не забезпечено належної освітньої програми та усіх тих «спеціальних» умов і особливостей освіти та виховання дитини з РАС, про які йтиметься далі. Якщо немає таких умов, інклюзивна освіта може призводити до негативних наслідків, супроводжуватися соціальним відкиненням дитини, насмішками, не забезпечувати її освітніх потреб, а відповідно лише посилювати соціальні проблеми. Така «інклюзія» може також бути великим стресом для учителів, які, не маючи належної освіти й умов праці, опиняються у складній ситуації, коли, крім того, що їм треба працювати у класі із великою кількістю здорових дітей, – а це й без того вже чимале навантаження – вони ще й мають додатково забезпечити особливі умови для дитини з особливими потребами. Поведінкові проблеми дітей з РАС можуть іноді створювати значну перешкоду в проведенні уроків, й, отже, без належної допомоги спеціалістів (психологів) учителя та інші діти можуть негативно сприймати дитину з РАС, що спричинятиме дальше погіршення її проблем. Тому інтеграція справді має бути продуманою і підготовленою. За кордоном, у країнах, де інклюзивна освіта розвивається довший час, ніж у нас, вона забезпечується додатковими заходами стосовно дітей з розладами спектру аутизму:

Належна освіта педагогів для роботи з дітьми з особливими потребами (розуміння особливостей дітей з РАС, володіння сучасними методиками навчання і т.д.).

Наявність додаткового персоналу для роботи із дітьми з особливими потребами (наприклад, дитина може мати додаткового асистента чи ходити на додаткові/паралельні уроки до іншого вчителя, який працює з дитиною наодинці чи з невеликою кількістю дітей).

Створення умов для застосування сучасних методик навчання (наочність, роздаткові матеріали, відповідна організація приміщення і т.п.).

Наявність команди фахівців, додаткових фахівців-консультантів, які можуть забезпечити необхідні додаткові втручання (наприклад, психолога для проведення поведінкової терапії у разі специфічних проблем поведінки у школі).

Робота із середовищем здорових дітей (та їхніх батьків) – приготування їх до належного сприйняття дитини з особливими потребами, сприяння позитивному ставленню, попередження можливих негативних реакцій.

Забезпечення тісної співпраці між батьками та педагогами – на це, зокрема, педагогам виділяють додатковий робочий час.

Розвиток різних варіантів інклюзії залежно від потреб/особливостей дитини.

Щодо цього останнього пункту, то йдеться про те, що існують різні можливості перебування дитини з РАС у звичайній школі – від повної інтеграції у звичайний клас до часткового перебування в класі з

іншими дітьми на деяких уроках (малювання, музика і т.п.) чи винятково на перерві й аж до навчання в окремому класі для дітей з особливими потребами [3].

Школа потрібна дитині з аутизмом, напевно, більше, ніж будь-якому іншому, але вона і більше складна для нього, ніж для інших дітей. Разом з тим, питання про доцільність організації спеціальних класів для таких дітей важко вирішити однозначно. Дуже багато що говорить про те, що навчання дітей з аутизмом дійсно потребує нестандартного підходу. Вчителю необхідно враховувати їх особливий темп роботи, труднощі організації уваги. Їм потрібно відповідне улаштування шкільного життя з ретельно продуманим функціональним простором класу, робочого місця, стійким порядком занять [2].

Особливості психічного розвитку дитини з аутизмом визначають необхідність створення спеціальних форм організації його шкільного навчання. Безумовно, для таких дітей необхідно створити особливий тип школи зі своєю програмою психолого-педагогічної корекційної роботи, відповідної їх особливим потребам, де сама організація середовища, взаємодії педагога і дитини дозволять максимально використовувати, розвинути його здібності до навчання та соціальної адаптації [1].

Втім, реально оцінюючу ситуацію, яка є в системі освіти в Україні, ми усвідомлюємо те, що рідко в якій школі зараз є можливість забезпечити повноцінну інтеграцію для дітей з аутизмом. Досвід показує, що більшість із них, навіть перебуваючи в загальних школах, мають доволі негативний соціальний досвід – і потрібно ще багато років, щоби створити в українських школах повноцінні умови для інклюзивної освіти дітей з особливими потребами.

Слід зазначити, що введення аутичних дітей в єдину систему навчання і виховання вимагає підготовки спеціальних кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців-дефектологів. У свою чергу, це вимагає розробки і впровадження нових, особливих підходів до технології в організації навчального процесу, створення програм, необхідних для підготовки фахівців, які будуть працювати у спеціальних установах, а також створення програм і умов для навчання і виховання аутичних дітей [4].

Проте ми усвідомлюємо, що в Україні і спеціальна освіта, попри зусилля і творчість багатьох педагогів, теж має багато проблем, фахівці часто не володіють сучасними методиками навчання дітей з РАС, немає належної матеріальної бази, навчальних матеріалів, повноцінної команди фахівців, часто є неналежна атмосфера, психологічний клімат та багато інших проблем.

Не простою є і проблема дошкільної освіти дітей з РАС, хоча більшість з них могла б бути інтегрована у звичайні садочки. Але в садочках теж не напрацьовані програми для успішної інтеграції, а тому часто цей досвід першої соціальної інтеграції завершується невдачею.

Не менш складною є ситуація для дітей з важкими формами аутизму, вираженими поведінковими проблемами – маємо недостатньо розвинену мережу спеціалізованих дошкільних груп та закладів для таких дітей, як і недостатній рівень фахової підготовки спеціалістів для роботи у цій сфері.

Тому в Україні на теперішній час існує така ситуація, що, з одного боку, батькам слід вибирати між наявними можливостями інтегрованої або спеціальної освіти для своїх дітей, зважаючи у кожному випадку усі «за» і «проти», а з іншого боку, як батькам, так і фахівцям треба разом впливати на реформу та розвиток сфери освіти для дітей з особливими потребами, на навчання фахівців, створення нових моделей у системі освіти і т.д.

В освітньому закладі, у якому навчатиметься дитина з РАС, важливо забезпечити низку спеціальних умов для специфічних потреб дитини з РАС:

Структурованість та передбачуваність навчального середовища – це може стосуватися як розпорядку дня/тижня у формі намальованого календаря, так і додаткових пояснень/інструкцій дитині (по змозі так само підкріплених візуальними знаками) щодо правил поведінки, сподіваної діяльності і т.п.

Належна організація середовища – кімнати, класу з відповідним забезпеченням наочних матеріалів, зон для навчання/гри і т.п.

Візуалізація правил, вказівок, завдань і т.д. Пригадаймо, у багатьох дітей з РАС візуальний канал є оптимальним і часто чи не єдиним каналом сприйняття інформації – тому так важливо підкріплювати сказане належними візуальними знаками.

Врахування «сенсорного профілю» дитини і відповідної адаптації (для прикладу, заміна флуоресцентних ламп на звичайні для зменшення гіперчутливості; дозволу дитині надягати навушники в певні моменти для зменшення акустичної гіперчутливості – коли, наприклад, у класі високий рівень шуму; дозволу дитині сидіти замість крісла на м'ячі, що балансує, якщо це завдяки вестибулярній стимуляції стабілізує/заспокоює її і т.п.).

Мультисенсорний стиль навчання з врахуванням сенсорних переваг дитини – відповідно дітям-візуалам потрібний один стиль навчання, дітям з домінуючим слуховим каналом – інший, сенсо-моторним – ігрові завдання і т.д.

Дитина з РАС потребує більше індивідуальної уваги, допомоги, скерування, підказок – відповідно, щоб реалізувати це, на вчителя має припадати менша кількість дітей, ніж у звичайному класі, або ж має бути більша кількість педагогів, додатковий асистент для дитини і т.д.

Дитині з РАС треба давати менший обсяг навчальних завдань, які до того ж треба послідовно розбити на менші кроки-дії, подавати їх у

відповідній сенсорній модальності, а також більше часу відводити на виконання завдання і т.п.

Відповідно до розвитку дитини, її можливостей має бути індивідуально підібрана навчальна програма.

Можливе використання допоміжних технологій - комп'ютери тощо.

Велику увагу треба приділяти не лише академічному навчанню, але й сприянню соціальній інтеграції дитини, залученню дітей до стосунків, моделювання ситуацій позитивної соціальної взаємодії, проведення тренінгу соціальних навичок в оточенні.

Здорові ровесники можуть також частково виконувати роль «асистента» дитини, допомагаючи їй у навчанні та в соціальних стосунках, зокрема під час перерв, коли брак структури в оточенні справді може ставити дитину з РАС в стресову ситуацію.

Особливо наголошується на позитивній комунікації вчителя і дитини. Вчителям рекомендовано говорити чіткіше і повільніше, а також давати дитині більше часу на відповідь.

Важливим є застосування в школі принципів поведінкової терапії щодо корекції поведінкових проблем. Для цього у ролі консультанта додатково може бути залучений психолог.

Необхідною умовою успішної адаптації дітей з аутизмом є організація не тільки особливих класів, але і кабінетів психологічного розвантаження (потрібних не тільки дітям, а й батькам, і педагогам), зон відпочинку, тихих куточків. У цих зонах повинні бути будь-які зорові, тактильні, слухові стимулятори (акваріуми, м'які і музичні іграшки, фонтанчики, дрібні тварини і т.п.) [4].

Попри всі ці заходи важливо пам'ятати, що головним усе ж є не техніки, а позитивний зв'язок між учителем та учнем, позитивне сприйняття такого учня з боку вчителя, увага до всіх аспектів розвитку дитини – зокрема усвідомлення важливості її соціального розвитку, щоб вона в контексті стосунків з ровесників набула необхідних соціальних навичок. Це можливо лише, якщо є загальний позитивний дух у шкільному колективі, позитивна настанова адміністрації та взаємопідтримка колег. Не менш важливою є злагоджена співпраця вчителів із батьками дитини з РАС, спілкування між ними. І якщо йдеться про навчання в умовах інтегрованої освіти, то, без сумніву, вчителю належить проводити велику роботу з усім загалом дітей, сприяти позитивному сприйняттю дитини з РАС, толерантності, взаємодопомозі.

Позитивний вплив учителя на долю дитини з РАС справді може бути неоціненним: він може стати тією головною особою в її житті, яка допоможе відхилити двері й увійти в ширший світ людської спільноти поза сім'єю – і це стане важливою передумовою подальшої соціальної інтеграції.

Список використаних джерел

1. **Никольская О.С.** Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. — 1995. — № 1. ; 2. **Никольская О.С.** Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. - М.: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998. - Вып. 1.; 3. **Романчук О.** Розлади спектру аутизму / Романчук О. – Л. : Колесо, 2009.; 4. **Ульянова Р.К.** Проблемы коррекционной работы с аутичными детьми // Педагогический поиск. — 1999. — № 9.; 5. **Harrower J.K, Dunlap G.** Including Children With Autism in General Education Classrooms. A Review of Effective Strategies // Behavior modification. — 2001. — 25 (5). — 762-784.; 6. **Joseph R.M., Tager Flusberg H., Lord C.** Cognitive profiles and socialcommunicative functioning in children with autism spectrum disorder // Journal of Child Psychology and Psychiatry. — 2002. — 43. — 807821.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. **Nikolskaya O.S.** Problemyi obucheniya autichnyih detey // Defektologiya. — 1995. — № 1.; 2. **Nikolskaya O.S.** Trudnosti shkolnoy adaptatsii detey s autizmom // Osobyiy rebenok: issledovaniya i opyt pomoschi. - M.: Tsentr lechebnoy pedagogiki; Terevinf, 1998. - Vyip. 1.; 3. **Romanchuk O.** Rozladi spektru autizmu / Romanchuk O. – L. : Koleso, 2009.; 4. **Ulyanova R.K.** Problemyi korrektsionnoy raboty s autichnyimi detmi // Pedagogicheskiy poisk. — 1999. — № 9.; 5. **Harrower J.K, Dunlap G.** Including Children With Autism in General Education Classrooms. A Review of Effective Strategies // Behavior modification. — 2001. — 25 (5). — 762-784.; 6. **Joseph R.M., Tager Flusberg H., Lord C.** Cognitive profiles and socialcommunicative functioning in children with autism spectrum disorder // Journal of Child Psychology and Psychiatry. — 2002. — 43. — 807821.

Rybchenko L.K. Inclusive education of children with autism in the general education system. Distribution in Ukraine the process of inclusion of children with special needs in educational institutions is not only a reflection of the time, but also represents a further step to ensure the full realization of the rights of children to free and quality education. Inclusive practice implements access to education in educational institution in the community and to create the necessary conditions for the successful education of children with special educational needs. Makes it possible to create the necessary conditions for the adaptation of education for all children, without exception, regardless of their individual characteristics, knowledge, language, culture, and their mental and physical capabilities. Inclusion of children with autism in a comprehensive training system can be successful and contribute to their psychological and emotional development.

Analyzing the state of inclusive education today, we can talk not only about the innovation process, which allows the training and education of children with different starting opportunities at different levels of educational vertical. This trend has a powerful impact on the development of the educational process, to a large extent by changing the relationship between the participants. Developed a strategy of psychological and pedagogical support for children with special educational needs and technology support to build relationships allow all participants in the educational process on the basis of respect for their rights and features. All this provides a more humane education, formation of professional educational community of a new type.

Key words: inclusion, autism, autistic spectrum disorder, educational legislation, primary school, inclusion, middle, school, special education, teacher.

Отримано 6.02.2015 р.

УДК 376.42:616.899

Л.М.Руденко, М.В.Федоренко
lilianic@mail.ru, manunya-k@mail.ru

ДІАГНОСТИЧНІ АСПЕКТИ СИНДРОМУ ГІПЕРАКТИВНОСТІ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Rudenko L.M., Fedorenko M.V. Diagnostic aspects of the syndrome of hyperactivity in preschool children with mental retardation / L.M. Rudenko, M.V. Fedorenko // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 270–281

Руденко Л.М., Федоренко М.В. Діагностичні аспекти синдрому гіперактивності у розумово відсталих дітей дошкільного віку. У статті розкрито питання комплексної діагностики синдрому гіперактивності у дошкільників з розумовою відсталістю. Проаналізовано наукову психологічну та медичну літературу з питання синдрому гіперактивності, наведені статистичні дані розповсюдженості цього розладу серед розумово відсталих дітей, розглянуто підходи до діагностики поведінкових порушень. Зазначено, що проблема в діагностиці синдрому гіперактивності полягає в використанні

дослідниками різних діагностичних критеріїв та відсутності єдиного підходу до вивчення дітей дошкільного віку. Здійснено спробу обґрунтування необхідності комплексного підходу до діагностики синдрому гіперактивності у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Запропонована методика діагностики даного розладу, яка включає в себе застосування біографічного методу, що передбачає збір анамнестичних даних та бесіди з батьками розумово відсталих дітей стосовно їх поведінкового та емоційно-вольового розвитку; спостереження, що є провідним методом дослідження поведінкових проблем; психодіагностика. Запропоновані до використання в психодіагностиці проєктивні методи дослідження, такі як «Кактус» та «Неіснуюча тварина». Наведені результати, отримані в ході застосування зазначених методик відповідно до емоційних та поведінкових проявів розумово відсталих дітей. Проєктивні методики дозволили визначити таку характеристику, як імпульсивність, що є провідним симптомом в постановці діагнозу – синдром гіперактивності. Доведена значна роль дослідження внутрішньосімейних відносин, оскільки конфлікти в сім'ї, неправильний стиль виховання тощо, можуть провокувати виникнення поведінкових порушень у розумово відсталих дошкільників, які не пов'язані з синдромом гіперактивності. Виділено ряд проблем, з якими можна зіштовхнутися при виявленні синдрому гіперактивності у розумово відсталих дітей дошкільного віку, оскільки діагностика ускладнюється відставанням в інтелектуальному розвитку дітей.

Ключові слова: синдром гіперактивності, розумово відстала дитина, дошкільний вік, психодіагностика, проєктивні методики, імпульсивність, тривожність, агресивність.

Руденко Л.Н., Федоренко М.В. Диагностические аспекты синдрома гиперактивности у умственно отсталых детей дошкольного возраста. В статье раскрыты вопросы комплексной диагностики синдрома гиперактивности у детей с умственной отсталостью. Проанализирована научная психологическая и медицинская литература по вопросу синдрома гиперактивности, приведены статистические данные распространенности этого расстройства среди умственно отсталых детей, рассмотрены подходы к диагностике поведенческих нарушений. Указано, что проблема в диагностике синдрома гиперактивности заключается в использовании исследователями различных диагностических критериев и отсутствии единого подхода к изучению детей дошкольного возраста. Предпринята попытка обоснования необходимости комплексного подхода к диагностике синдрома гиперактивности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью. Предложена методика диагностики данного

расстройства, которая включает в себя применение биографического метода, предусматривающего сбор анамнестических данных и беседы с родителями умственно отсталых детей относительно их поведенческого и эмоционально-волевого развития; наблюдение, которое является ведущим методом исследования поведенческих проблем; психодиагностику. Предложены к использованию в психодиагностике проективные методы исследования, такие как «Кактус» и «Несуществующее животное». Приведены результаты, полученные в ходе применения указанных методик относительно эмоциональных и поведенческих проявлений умственно отсталых детей. Проективные методики позволили определить такую их характеристику, как импульсивность, что является ведущим симптомом в постановке диагноза – синдромом гиперактивности. Доказана значительная роль исследования внутрисемейных отношений, поскольку конфликты в семье, неправильный стиль воспитания и т.д., могут провоцировать возникновение поведенческих нарушений у умственно отсталых дошкольников, которые не связаны с синдромом гиперактивности. Выделен ряд проблем, с которыми можно столкнуться при выявлении синдрома гиперактивности у умственно отсталых детей дошкольного возраста, поскольку диагностика усложняется отставанием в интеллектуальном развитии детей.

Ключевые слова: синдром гиперактивности, умственно отсталый ребенок, дошкольный возраст, психодиагностика, проективные методики, импульсивность, тревожность, агрессивность.

Психічне здоров'я та психологічне благополуччя є фундаментальними складовими життя дитини, що дозволяє їй розкрити свій життєвий потенціал, стати соціально активним громадянином.

Наукові статистичні дані свідчать, що кількість дітей, які відчують труднощі в засвоєнні навчальних дисциплін, в адаптації до умов школи, соціалізації, щорічно збільшується, що пов'язано зі зростанням випадків складних варіантів порушень психічного розвитку. До такої групи дітей відносяться й діти з розумовою відсталістю з синдромом гіперактивності [4].

В останні роки синдром гіперактивності виходить на перші позиції серед найбільш поширених відхилень, що спостерігаються у дітей молодшого шкільного та дошкільного віку. Гіперактивність, імпульсивність, дефіцит уваги дитини, що характерні для синдрому гіперактивності, ускладнюють процес навчання, сприяють порушенню відносин дитини з однолітками, педагогами та батьками.

У зв'язку з цим актуальною є проблема виявлення синдрому гіперактивності, особливо у дітей з розумовою відсталістю, а також основних негативних емоційних станів, що супроводжують проблеми

соціалізації цих дітей. Якщо не брати до уваги коморбідність даного розладу, це може призвести до соціальної, шкільної дезадаптації в подальшому, а також до девіантної поведінки [3].

Стартовим моментом прояву симптомів синдрому гіперактивності прийнято вважати період 3-4-х років, коли дитина починає відвідувати дошкільний навчальний заклад, а оточуючі звертати увагу на її незвичайну поведінку [8]. Помітне прогресування розладу поведінки спостерігається паралельно з початком систематичного навчання. Подібна закономірність пояснюється нездатністю центральної нервової системи такої дитини справлятися з новими вимогами, що характеризуються збільшенням психічної напруги організму [2].

Питання дослідження синдрому гіперактивності пройшло певні етапи. На кожному з етапів існували різні підходи щодо розв'язання цієї проблеми. Дослідженням синдрому займалися такі психологи, педагоги та медики: Генріх Гофман (1845), Г.Сухарєва, Штраус, Лехтинін (1947), Р.Wender, Вірджинія Дуглас (1972), М.Певзнер (1972), Л.Журба (1975), Д.Ісаєв (1978), В.Ковальов (1981), А.Лічко, А.Барклі (1994-1997), Л.Чутко, О.Романчук, Є.Суковський, І.Марценковський, Я.Бікшиєва, О.Ткачова. Наукових праць з вивчення, корекції, профілактики синдрому гіперактивності у розумово відсталих дітей залишається незначна кількість. Лише R.Goodman, Є.Simonoff, J.Stevenson (1995), Е.Меш, Д.Вольф (2003), Е.Іванов (2007), О.Плахотіна (2009) підкреслюють необхідність дослідження розумово відсталих дітей з метою виявлення у них синдрому гіперактивності.

Діагностика синдрому гіперактивності у розумово відсталих дошкільників – важлива проблема сучасної спеціальної психології, що обумовлено широкою розповсюдженістю розладу в дитячій популяції (від 2 до 18% в нормі та 34-37% серед дітей з розумовою відсталістю) та його високою соціальною значущістю [2, 7].

Широкий діапазон показників поширеності синдрому, що зустрічаються в літературі, пояснюється використанням різних діагностичних критеріїв та відсутністю єдиного підходу до вивчення дітей дошкільного віку. Для надання допомоги дитині з синдромом гіперактивності має обов'язково складатися індивідуальна програма дослідження з врахуванням вивчення особливостей її мікросоціуму. Крім того, необхідно враховувати вікові особливості, а також звертати увагу не лише на основні симптоми (гіперактивність, імпульсивність, неуважність), але й на коморбідні розлади (тривожність, агресивність, головні болі тощо).

Аналіз психолого-педагогічної літератури (І.Марценковський, Н.Семаго, М.Семаго) з проблеми діагностики синдрому гіперактивності, засвідчив велику кількість психодіагностичних методик, що допомагають виявити даний розлад. Проте, ці методи та методики не завжди доречно використовувати для діагностики дітей з розумовою

відсталістю. Це пов'язано з особливостями розвитку їх пізнавальної, поведінкової, емоційно-вольової сфер, що спричинені органічним ураження центральної нервової системи.

Найбільш розповсюджені діагностичні прийоми та методи виявлення синдрому гіперактивності базуються переважно на психоневрологічних обстеженнях, а також на анкетуванні батьків, вихователів, педагогів. На нашу думку, крім переліченого, для визначення синдрому гіперактивності серед розумово відсталих дошкільників необхідно застосовувати біографічний метод, спостереження, батарею психодіагностичних методик.

Велике значення при обстеженні відіграє метод спостереження, який використовувався протягом всього періоду дослідження і дозволяв отримувати дані для виявлення серед розумово відсталих дітей з різноманітними поведінковими порушеннями саме групу дітей з синдромом гіперактивності. Спостереження за поведінкою дитини здійснювалося вихователями в спеціальному дошкільному навчальному закладі та батьками вдома. Для цього застосовувалися анкети, побудовані на основі критеріїв оцінювання синдрому гіперактивності за DSM-IV, шкали Т.Ахенбаха та Вандербільта (адаптовані), які обов'язково доповнювалися тестуванням уваги за допомогою бланкових методик, пов'язаних з використанням коректурних проб.

На етапі психодіагностики акцент ставився на застосуванні проєктивних методів. Найбільш актуальними для розумово відсталих дітей є тест «Неіснуюча тварина» та графічна методика «Кактус».

Тест «Неіснуюча тварина» спрямований на діагностику гіперактивності, імпульсивності, агресивності, тривожності, які визначаються кількістю, розташуванням і характером в малюнку гострих кутів, незалежно від їх зв'язку з тією чи іншою деталлю зображення, силою натиску, штриховкою. Дітям потрібно було придумати і намалювати неіснуючу тварину, а також назвати її неіснуючим ім'ям. Потім проводився аналіз малюнків респондентів.

За результатами малюнкового тесту «Неіснуюча тварина» було виявлено домінуючі емоційні прояви у розумово відсталих дітей. Для 25% дітей характерні емоційна незрілість, інфантилізм (уподібнення мальованої тварини людині), які проявлялися в імпульсивних реакціях. Імпульсивність дітей, можливо, визначає безпечність у поведінці, низький рівень самоконтролю і орієнтації на соціальні норми (на малюнку порожні без промальовування райдужної оболонки і зіниць ока). Близько 28% дітей був властивий знижений фон настрою з емоціями депресивної спрямованості (розмір фігури зменшений). У структурі емоційних станів, з одного боку, у дітей з синдромом гіперактивності (22%) виділялася вербальна агресія (рот із зубами), яка виконувала захисну функцію, імпульсивні фізичні агресивні реакції, які поєднувалися з емоційними опозиційними реакціями проти насмішок

дітей і дорослих. Слід зазначити, що 18% дітей з синдромом гіперактивності були притаманні також захисні страхи і тривога (затемнення, «замальовування» ліній контуру). Близько 20% дітей відчували емоційну напруженість (розмашисте штрихування виходить за контур, сильний натиск на олівець, що коливається, переривчата лінія, несполучені кути), яка була початковим етапом формування тривожного ряду.

У таблиці 1 представлений розподіл показників композиційних характеристик малюнків розумово відсталих дітей.

Таблиця 1
Композиційні характеристики малюнків респондентів(у %)

| Особливості композиції | Хлопці | Дівчата |
|--|--------|---------|
| 1. Зміщення малюнка вліво, вниз | 60% | 33,3% |
| 2. Зміщення малюнка вгору | - | 7,1% |
| 3. Центричне розташування малюнка | 40% | 61,9% |
| 4. Мікрографія (розмір малюнка менше 25 см ²) | 20% | 14,3% |
| 5.Макрографія (розмір малюнка більше 200 см ²) | 13,3% | 23,8% |

Як видно з таблиці, переважає «лівостороннє» (тобто депресивно-астенічне) розташування малюнків як у дівчат, так і в хлопців. Зрушення вправо практично не представлене в жодного респондента. Центричне розташування персонажу найбільше проявлено в малюнках дівчаток (61,9%). Мікрографія (депресивні тенденції) більше виражені у хлопчиків (20%), в той час як макрографія (емоційна нестійкість, схильність до афективних реакцій) – у дівчат (23,3%).

Подальша інтерпретація малюнків ґрунтувалася на аналізі характеристик самого малюнквого образу (табл. 2). Не дивлячись на достатню складність у проведенні стандартизації оцінки малюнка (занадто велике різномайття якісних характеристик), рисункові образи тематично розподілені на: 1) загрозливі або агресивні; 2) пасивно-беззахисні; 3) нейтральні.

Таблиця 2
Інтерпретація характеристик образу малюнка (у %)

| Образ малюнка | Хлопці | Дівчата |
|-------------------------------------|--------|---------|
| 1. Загрозлива або агресивна тварина | 18,7% | 9,3% |
| 2. Пасивно-беззахисна тварина | 35% | 37% |
| 3. Нейтральна тварина | 46,3% | 53,7% |

З таблиці видно, що у 28% дітей домінували загрозливі (агресивні) образи, пасивно-беззахисні та нейтральні тварини були виявлені у переважної більшості дітей. При аналізі малюнків велика увага приділялася окремим деталям, що сигналізують про тривожність, страх, демонстративно-істероїдні риси, агресивні тенденції, пов'язані з внутрішньою напругою або з захистом від зовнішнього оточення і тиску, депресивних станів.

В постмалюнкковій бесіді з дітьми фіксувалися проєкції гострого незадоволення своїм станом і тривожні переживання через це: «Друзів у нього (у неіснуючої тварини) мало. Вона дуже ображається, якщо її дразнять» і т.д.

Як свідчать отримані дані, для розумово відсталих дітей з синдромом гіперактивності більшою мірою характерні почуття самотності, агресивні реакції, спрямовані на зовнішнє оточення і носять захисний характер (у хлопчиків), емоційна нестійкість, схильність до афективних реакцій (у дівчаток), тривожність і невпевненість у своїх силах.

Таким чином, аналіз показників проєктованого малюнка «Неіснуюча тварина» виявив наступну тенденцію: розумово відсталі діти з синдромом гіперактивності мають більше проблем в емоційно-особистісній сфері у порівнянні з їх однолітками з розумовою відсталістю. Отримані дані свідчать про те, що розумово відсталі діти з синдромом гіперактивності складають особливу проблемну групу, яка потребує пильної уваги та психокорекційного супроводу психологів та інших спеціалістів.

Графічна методика М.Панфілової «Кактус» дозволяє діагностувати характеристики психоемоційного стану дитини. Методика спрямована на дослідження емоційно-особистісної сфери дитини. При обробці результатів беруться до уваги дані, які відповідають усім графічним методам, а саме: просторове розташування, розмір малюнка, характеристики ліній, сила натиску на олівець. Крім того, враховуються специфічні показники, характерні саме для даної методики: характеристика «образу кактуса» (дикий, домашній, жіночний і т.д.), характеристика манери малювання (промальований, схематичний тощо) характеристика голок (розмір, розташування, кількість). За результатами опрацьованих даних по малюнку можна діагностувати особистісні якості дитини.

Під час проведення графічної методики «Кактус» увага зверталася на кількість голок на малюнку. Велика їх кількість була виявлена у 21% дітей, голки зазвичай були довгі, близько розташовані одна до одної, у кольоровій гамі переважали темні кольори (коричневий, чорний, темно-оранжевий), що свідчить про високий рівень агресивності та тривожності. Крім того у 5% дітей спостерігались ознаки тривожності і переживання страху (сильна штриховка, сильний натиск, уривчастість ліній на малюнку з сильним натиском). У 6% дітей спостерігався великий малюнок в центрі листка, що свідчить про риси егоцентризму та прагнення до лідерства. У 1% дітей був зображений маленький малюнок, кактус на ньому знаходився внизу листка, що вказує на непевність та залежність. У 30% дітей кактус був намальований один, у решти було намальовано по декілька рослин, що свідчить в першому випадку про інтровертність та у другому – екстравертність респондентів.

У 1% дітей був зображений дикоростучий або пустельний кактус, що свідчить про прагнення до самотності. У 3% респондентів кактус прикрашений різними квітами та іншими фігурами. У 70% дітей кактус зображений у квітковому горщику, змальований в домашніх умовах; у кольоровій гамі переважають яскраві кольори, на деяких малюнках кактуси посміхаються.

Було виявлено, що розумово відсталим дітям з синдромом гіперактивності властиві коливання настрою. Підвищений фон настрою у дітей з синдромом гіперактивності проявлявся значно частіше, ніж у їхніх однолітків. Для 28% дітей з синдромом гіперактивності був характерний прояв афективної в'язкості емоційних реакцій в поєднанні зі схильністю до застрягання, насамперед, на негативних переживаннях. Основною особливістю емоційного реагування розумово відсталих дітей з синдромом гіперактивності є емоційна збудливість високого рівня інтенсивності, яка проявлялася значно частіше, ніж у їхніх однолітків. Слід підкреслити, що при проведенні методики «Кактус», у більше ніж 60% розумово відсталих дітей відзначалася імпульсивність.

Для частини розумово відсталих дітей з синдромом гіперактивності (28%) була характерна демонстративність, яка проявлялася значно частіше, ніж у їхніх однолітків. Демонстративність виявлялася в рухах: дитина поверталася спиною; прагнула привернути до себе увагу незважаючи на ігрову організацію або якийсь навчальний процес. 21% дітей часто відчували страхи і тривогу. Тривожний стан спостерігався в скутості рухів: дитина несподівано здригалася, обережно ходила. Страхи спостерігалися в новій ситуації, в ситуаціях публічного виступу. Діти не могли адекватно оцінити ситуацію, не сприймали її як безвихідну, і в результаті новий подразник перемикав увагу дитини на нову ситуацію. У 72% дітей страхи і тривога були представлені незначно. 31% дітей відчували труднощі з контролем над своїми емоціями та їх деструктивними наслідками як в соціальних відносинах, так і в інших сферах життя, що проявлялися некерованістю, злістю, необ'єктивністю сприйняття ситуації як надмірно ворожої – і, відповідно, імпульсивними діями. В такому стані діти вдавалися до фізичної агресії, спрямованої на інших, на речі і на самих себе. Наявність такої поведінки є одним з негативних прогностичних факторів щодо майбутнього дитини з синдромом гіперактивності.

Відмічено, що конфліктні ситуації вдома призводять до депресивних станів розумово відсталих дошкільників. Діти з синдромом гіперактивності набагато гірше адаптуються в новій обстановці і більш схильні до дії негативних стрес-факторів. Це теж збільшує тривожний фон настрою дитини.

Сім'я є одним із соціальних інститутів, психологічна сутність якого розглядається у багатьох дослідженнях. На нашу думку, організація ефективної взаємодії батьків і дітей є важливим фактором,

що може перешкоджати формуванню синдрому гіперактивності у дітей з розумовою відсталістю. Важливість родини як інституту виховання зумовлена тим, що в ній дитина перебуває протягом значної частини свого життя, і за тривалістю свого впливу на особистість жоден з інститутів виховання не може зрівнятися з родиною [1].

Оскільки сім'я здійснює значний вплив на розвиток дитини, у дослідженні розумово відсталих дітей з поведінковими порушеннями надзвичайно важливим є вивчення внутрішньосімейних відносин. Батькам розумово відсталих дітей було запропоновано опитувальник батьківського ставлення А.Варга, В.Століна, спрямований на дослідження внутрішньосімейних відносин, оскільки поведінкові та емоційні прояви можуть вказувати не лише на синдром гіперактивності, а бути ознаками захисної реакції або наслідком неправильного стилю сімейного виховання. Шкалу «Прийняття-відхилення» з результатом 0-8 балів, що вказують на відторгнення дитини, обирає 14% батьків, за шкалою «Кооперація» з результатом 1-2 бали, що вказує роз'єднання в сім'ї, виявляють 17% батьків, в шкалі «Симбіоз» з результатом 1-2 бали, що вказує на дистанцію в стосунках між дитиною та батьками, відповідає 18% батьків, шкалі «Маленький невдаха» з балами 7-8, що вказує на те, що батьки вважають свою дитину невдахою, а її успіхи лише випадковими, відповідає 14% батьків. При обстеженні розумово відсталих дітей з проявами гіперактивності вплив негативних внутрішньосімейних факторів був виявлений в 61% випадків. Найчастіше зустрічаються неповні родини (31%), часті сімейні конфлікти (14%), алкоголізм у батьків (9%), різні підходи до виховання дитини (7%).

У дітей, які мають генетичну схильність до синдрому гіперактивності, конфлікти в сім'ї можуть підсилити гостроту проявів порушень до клінічного рівня. Надзвичайно важливо, що батьки дитини з синдромом гіперактивності інколи самі мають дане захворювання, тому вони характеризуються нестриманістю, що шкодить взаємодії з дитиною.

Сім'ї, що виховують дитину з синдромом гіперактивності, переживають підвищене психологічне навантаження. Дитяча імпульсивність, труднощі в самоорганізації, знижений самоконтроль, мовленнєва та рухова розгальмованість, емоційна лабільність негативно впливають на внутрішньосімейний мікроклімат. Таким чином порушуються не лише стосунки між дитиною та батьками, а між всіма членами родини загалом.

Характерними особливостями сімей, що виховують розумово відсталу дитину з синдромом гіперактивності є: низький рівень відкритості та вираження почуттів, конфліктність, зниження заохочення до незалежності членів родини. Порушення в процесі виховання такої дитини проявляється в ігноруванні бажань та потреб дитини,

надмірності вимог та заборон, покарань за порушення, в деяких випадках у жорстокому ставленні та емоційній ізоляції. Батьки розумово відсталих дітей з синдромом гіперактивності характеризуються імпульсивністю, інертністю, тривожністю, недовірливістю, деструктивною поведінкою в сімейних взаємостосунках.

Таким чином, соціально-психологічні фактори, зокрема сімейні, виступають однією з причин виникнення синдрому гіперактивності у розумово відсталих дітей, а з іншого боку, саме клінічні прояви даного розладу можуть призвести до розвитку проблем у внутрішньосімейних стосунках.

Проведення експериментального діагностичного обстеження розумово відсталих дітей виявило труднощі, що виникли в процесі діагностики, оскільки порушення уваги та імпульсивна поведінка розумово відсталих дітей можуть бути пов'язані не лише з синдромом гіперактивності, а й з відсутністю інтересу до завдання, конфліктами між дитиною та вихователем, дитиною та батьками, дитиною та однолітками, невідповідністю вікових та функціональних можливостей дітей з навчальними методиками та технологіями, що використовуються в спеціальних навчальних закладах.

Отже, зазначене вище дозволяє констатувати, що для того, щоб виявити синдром гіперактивності в популяції розумово відсталих дітей дошкільного віку необхідно використовувати комплексну медико-психолого-педагогічну діагностику. Оскільки синдром гіперактивності – дійсно складна міждисциплінарна проблема, програма психодіагностики має обов'язково включати широкую батарею психодіагностичних методик, в тому числі спрямованих і на дослідження уваги; проєктивні методики, опитування; спостереження, а також вивчення документації з питання протікання вагітності матері та пологів, а також подальшого розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Андреева Г .М. Социальная психология / М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 479 с. **2. Брызгунов И. П.** Дефицит внимания с гиперактивностью у детей / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – Москва, 2002. – 128 с. **3. Венар Ч.** Психопатология развития детского и подросткового возраста / Чарльз Венар, Патрисия Кериг – Спб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 670 с. **4. Иванов Е. С.** Синдром дефицита внимания и гиперактивности как самостоятельная форма дизонтогенеза / Ананьевские чтения 2006 : мат-лы науч.-практ. конф. - С. 558-560. **5. Лесны И.** Клинические методы исследования в детской неврологии / И. Лесны. – М., 1987. **6. Семаго Н. Я.** Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М., 2001. **7. Чутко Л. С.** Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства / Л. С. Чутко. – СПб. :

Хока, 2007. **8. Blackman J. A.** Attention-deficit/hyperactivity disorder in preschoolers. Does it exist and should we treat it? // *Pediatr Clin North Am* / J. A. Blackman – 1999. – Vol. 46, № 5. – P. 1011-1025.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Andreeva G .M. Social'naja psihologija / M. Andreeva. – M. : Aspekt Press, 1996. – 479 s. **2. Brjazgunov I. P.** Deficit vnimanija s giperaktivnost'ju u detej / I. P. Brjazgunov, E. V. Kasatikova. – Moskva, 2002. – 128 s. **3. Venar Ch.** Psihopatologija razvitija detskogo i podrostkovogo vozrasta / Charl'z Venar, Patrisija Kerig – Spb. : Prajm-EVROZNAK, 2007. – 670 s. **4. Ivanov E. S.** Sindrom deficita vnimanija i giperaktivnosti kak samostojatel'naja forma dizontogeneza / Anan'evskie chtenija 2006 : mat-ly nauch.-prakt. konf. - S. 558-560. **5. Lesny I.** Klinicheskie metody issledovanija v detskoj nevrologii / I. Lesny. – M., 1987. **6. Semago N. Ja.** Problemnye deti: Osnovy diagnosticheskoj i korrekcionnoj raboty psihologa / N. Ja. Semago, M. M. Semago. – M., 2001. **7. Chutko L. S.** Sindrom deficita vnimanija s giperaktivnost'ju i soputstvujushhie rasstrojstva / L. S. Chutko. – SPb. : Hoka, 2007. **8. Blackman J. A.** Attention-deficit/hyperactivity disorder in preschoolers. Does it exist and should we treat it? // *Pediatr Clin North Am* / J. A. Blackman – 1999. – Vol. 46, № 5. – R. 1011-1025.

Rudenko L.M., Fedorenko M.V. Diagnostic aspects of the syndrome of hyperactivity in preschool children with mental retardation. The article reveals the issue of a comprehensive diagnostic of the syndrome of hyperactivity in preschool children with mental retardation. Scientific psychological and medical literature on the syndrome of hyperactivity was analyzed. Statistics prevalence of the disorder among mentally retarded children is given. Approaches to the diagnosis of behavioral disorders are studied. It is noted that the problem of the diagnosis of hyperactivity syndrome occurs for the following reasons: researchers use different diagnostic criteria and do not have single approach to the study of preschool children. An attempt to justify the need for an integrated approach to the diagnosis of the syndrome of hyperactivity in preschool children with mental retardation was made. The technique of diagnosis of this disorder was offered. It includes biographical method that consists of gathering of anamnestic data and interviews with parents of mentally retarded children in terms of their behavioral, emotional and volitional development. It also includes observation, which is leading research method of behavioral problems, and psychological diagnostics.

Projective methods such as "Cactus" and "Nonexistent animal" are offered to use in psychological diagnostics. The results obtained by the application of these techniques in accordance with emotional and behavioral manifestations of mentally retarded children are given. Projective techniques allowed to determine such characteristics as impulsivity, which is the leading

symptom in diagnosis of syndrome of hyperactivity. A significant role of research of intrafamily relations was proved, because conflicts in the family as well as wrong parenting style may provoke the emergence of behavioral disorders in mentally retarded preschoolers that are not associated with the syndrome of hyperactivity. A number of problems you might encounter when detecting hyperactivity syndrome in mentally retarded children of preschool age were identified. Since the diagnosis is complicated by a lag in the intellectual development of children.

Key words: syndrome of hyperactivity, mentally retarded children, preschool age, psychological diagnostics, projective techniques, impulsivity, anxiety, aggression.

Авторський внесок: Руденко Л. М. – 50%, Федоренко М. В. – 50%

Отримано 16.02.2015 р.

УДК 86-056.313

А.М. Савицький
savva2008@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ФОРМ І МЕТОДІВ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА

Savitsky A.N. Forms and methods individualized training of children with a Down syndrome /A.N. Savitsky // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 281–292

Савицький А.М. Особливості використання форм і методів індивідуалізації навчання дітей з синдромом Дауна. У статті на основі аналізу наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників розглядається проблема організації індивідуалізованого навчання дітей з синдромом Дауна; проводиться аналіз дієвих форм і методів індивідуалізації навчання цих дітей; аналізуються дані щодо психофізичного профілю дитини з даною генетичною патологією, здійснюється дослідження анатомічних та біологічних складових розвитку психічних процесів дітей з синдромом Дауна; виявляються особливості в переважній обробці зорово-просторової інформації та

відповідних можливостей експресивного мовлення; робиться психофізичне обґрунтування застосування індивідуалізованого навчання в процесі розвитку дітей з синдромом Дауна; виявляються фізіологічні основи розвитку психіки цих дітей та вивчаються слабкі і сильні сторони навчальної діяльності дітей з даною генетичною патологією. В статті висвітлюються концепції індивідуалізованого навчання дітей з синдромом Дауна в умовах інклюзивної освіти. Детально розглядається психомоторний розвиток дітей з даною генетичною патологією і пов'язані з ним основи здобуття освіти в молодшій школі. Здійснено аналіз сучасної спеціальної літератури щодо особливостей застосування форм і методів індивідуалізації в процесі розвитку дітей з синдромом Дауна в освітніх закладах. Визначено основні методологічні положення навчання цих дітей в умовах інтеграції до загальноосвітніх навчальних закладів. У статті обґрунтована необхідність розробки індивідуалізованої системи навчання дітей з синдромом Дауна. Визначено основні напрямки організації спеціального навчання дітей з даною генетичною патологією в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: діти з синдромом Дауна, індивідуалізація, індивідуалізоване навчання, інклюзивна освіта, психомоторний профіль.

Савицкий А.Н. Особенности использования форм и методов индивидуализации обучения детей с синдромом Дауна. В статье на основе анализа научных работ отечественных и зарубежных исследователей рассматривается проблема индивидуализации обучения детей с синдромом Дауна; проведен анализ действенных методов и форм организации обучения этих детей, также анализируются данные относительно психофизического профиля детей с генетической патологией; исследуются особенности анатомических и биологических составляющих психического развития детей с синдромом Дауна; определяются особенности преимущественной зрительно-пространственной обработки информации; делается психофизическое обоснование использования индивидуализированного обучения в процессе развития детей с синдромом Дауна; выявляются физиологические основы психического развития таких детей и изучаются сильные и слабые стороны учебной деятельности детей с данной генетической патологией. В статье освещаются концепции индивидуализированного обучения детей с синдромом Дауна при инклюзивном образовании. Детально рассматривается психомоторное развитие детей с данной генетической патологией и связанные с ним основы образования в младшей школе. Определены основные методологические положения обучения этих детей в условиях интеграции в общеобразовательные учебные заведения. В статье

приводятся теоретические и практические основы специального обучения детей младшего школьного возраста с синдромом Дауна на основе применения специальных образовательных методик.

Ключевые слова: дети с синдромом Дауна, индивидуализация, индивидуализация обучения, психомоторный профиль.

Індивідуалізація навчання є одним з основних напрямлень, за яким відбувались багато чисельні пошуки у педагогіці. Для формування новітніх підходів до індивідуалізованого навчання дітей з психофізичними порушеннями, зокрема дітей з синдромом Дауна, особливого інтересу набуває аналіз досвіду, що накопичила корекційна педагогіка в умовах загальноосвітнього навчального простору. Дидактична проблема навчання на сучасному рівні охоплює велике коло питань в усіх ланках існуючої системи освіти і зокрема в загальноосвітньому закладі.

Ідея індивідуалізації була запозичена педагогікою безпосередньо з психології і, частково, із соціології – наук, предметом вивчення яких є людина. Основною умовою успішного виховання дитини є врахування її вікових та психологічних особливостей. Так як діти за своєю природою індивідуальні, то загальні рецепти призвести до успіху не зможуть. К. Ушинський, як основоположник педагогічної антропології, закликав глибоко і всебічно, з позицій різних наук вивчати людину і в якості основного дидактичного принципу виділив принцип врахування індивідуальних особливостей дитини. В прогресивній радянській педагогіці початку ХХ ст. антропологічний підхід до виховання школярів обумовив підвищену увагу до питань пов'язаних з врахуванням в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів.

В Росії на початку ХХ ст. розробка проблеми врахування індивідуальних особливостей школярів в процесі навчання здійснюється виключно в рамках педології, що стала продовженням антропологічної педагогіки К. Ушинського. Найбільш активно в педології досліджувались питання індивідуально-психологічних особливостей учнів (Г. Россолимо, А. Лазурский, П. Блонский). В центрі уваги педології знаходились, перш за все, складні діти. Так, однією з найактуальніших задач науково-дослідної роботи в педології того часу було провести типологію важкого дитинства у зв'язку з проблемою індивідуалізації педагогічної роботи з різними категоріями складних дітей та типізація спеціальних закладів для них.

В масових навчальних закладах в цей період ідея індивідуалізації та диференціації навчання була реалізована в профнахилах. Також мало місце використання в навчальному процесі ідей Дальтон-плану, при якому передбачалось посилення індивідуальної самостійної роботи

школярів. Однак постановою ЦК ВКПб від 4 липня 1936 «О педологических извращениях в системе наркомпросов» було покладено кінець багатьом педагогічним експериментам, а в першу чергу, в області індивідуалізації навчання.

Аналіз педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що приділяючи значну увагу психологічним і віковим особливостям дітей, радянська дидактика 20-х років розробила проблему врахування індивідуальних особливостей школярів при використанні тих чи інших методів і організаційних форм навчання. При вирішенні цих питань було допущено відступ від традиційної класно-урочної системи навчання та захоплення педагогів ідеями Дальтон-плану та методу проєктів, що створювало найкращі умови для індивідуально-диференційної роботи з учнями.

25 серпня 1932 року вийшла Спеціальна Постанова ЦК ВКПб «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», в якій вказані помилки, що мали місце в шкільній практиці, і було відновлено у своїх правах урок. Вчитель мав шукати вирішення проблеми індивідуального підходу до учнів в процесі навчання в умовах колективної роботи класу.

Найбільш вагомим досягненням психолого-педагогічної науки тих років були, безумовно, наукові праці Л. Виготського про зону актуального і найближчого розвитку та провідної ролі навчання у розвитку людини. Але його теорії на той час залишились нерозробленими.

Термін «індивідуалізація навчання» використовується в педагогічній літературі в різних значеннях. Таке положення обумовлене складністю самого педагогічного процесу, а також тим, що дане поняття знаходиться у постійному розвитку. Розглянемо декілька варіантів використання даного підходу у сучасній дидактиці.

Так за думкою авторів (А. Бударний, І. Бутузов, І. Закіров) індивідуалізація навчання – це така організація навчального процесу, при якій вчитель обирає способи, прийоми, темп навчання, що враховує індивідуальні особливості учнів, ступінь їх здібностей до оволодіння знаннями. [2, с. 13]

Індивідуалізація навчання – знання сильних та слабких сторін учня, врахування особливостей кожного шляхом створення умов для їх розвитку (М. Мартинович, Т. Стульпінас, І. Чуриков). П. Гальперін, А. Леонтєв, А. Линда вбачають в індивідуалізації навчання організацію індивідуальної та самостійної роботи учнів.

За думкою Р. Щукіної індивідуалізація навчання - це само організаційна навчальна діяльність індивіда, що здійснюється у відносній незалежності від педагогічного впливу, за допомогою мотивів, цілей та змісту навчання, які змінюються в залежності від рівня

психологічної готовності до навчання. Індивідуалізація навчання – організація навчального процесу із урахуванням індивідуальних особливостей учня, що дозволяє створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожної дитини (Російська педагогічна енциклопедія під ред.. В. Давидова). [2, с. 23]

Індивідуалізація навчання – особлива організація навчального процесу в колективі класу, спрямована на реалізацію вимог індивідуального підходу (Є. Рабунський). І. Унт вбачає у індивідуалізації навчання можливість врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів в усіх його формах і методах, в незалежності від того які особливості і в якій мірі враховуються.

Аналіз точок зору щодо даного поняття не виявив у сучасних науковців суттєвих протиріч. Спільним є те, що проблему індивідуалізованого навчання вони розглядають як організацію навчального процесу з урахування індивідуальних особливостей та розуміють як саморганізаційну діяльність учнів.

Для формування новітніх підходів до індивідуалізованого навчання дітей з психофізичними порушеннями, зокрема дітей з синдромом Дауна особливого інтересу набуває аналіз досвіду, що накопичила педагогіка в умовах загальноосвітнього навчального простору.

За останнє десятиліття значно зросла кількість публікацій, присвячених вивченню цього генетичного захворювання. Та проблема навчання цих дітей залишається найменш розробленою як в науково-дослідному так практичному аспектах.

Проблемою навчання осіб з обмеженнями психофізичного розвитку займалися сучасні вітчизняні та іноземні фахівці в галузі корекційної педагогіки та психології (В. Бондар, Ю. Бріскін, Т. Гаврилова, О. Глоба, В. Липа, Б. Сермеєв, В. Синьов, Є. Соботович, Н. Стадненко, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.). Провідні дослідники психомоторного розвитку дітей з синдромом Дауна сучасного періоду М. Бруні, С. Вайнерман, Н. Гіренко, П. Лаунтеслагер, П. Уіндерс та ін.

Для подальшого розуміння застосування форм індивідуалізованого навчання для дітей з синдромом Дауна маємо зупинитись на особливостях психічної діяльності в процесі навчання. Так враховуючи дані нейроанатомії проаналізуємо процеси пам'яті у дітей з синдромом Дауна. Так пам'ять – це закріплення, збереження і відтворення в мозку того, що відбувалося в минулому досвіді людини. Фізіологічною основою пам'яті є утворення в мозку тимчасових нервових зв'язків і їхня наступна актуалізація або відтворення. Пам'ять є основою формування інтелекту. Завдяки пам'яті фіксуються події минулого, узагальнюється досвід, набуваються певні знання та навички.

У дітей з синдромом Дауна пам'ять розвивається досить повільно, матеріал вони запам'ятовують лише після багаторазового повторення, швидко забувають і внаслідок цього не можуть в повній мірі використати ці знання на практиці. Причиною цього є певна недосконалість замикаючої функції кори головного мозку, що і обумовлює малий об'єм і уповільнений темп формування нових умовних зв'язків та їхню недовговічність. Особливо у цих дітей страждає довільна пам'ять. Обсяг пам'яті суттєво зужений. При відтворенні заученого матеріалу часто спостерігають спотворення. [3, с. 56]

В процесі розвитку співвідношення між довготривалою та короткочасною пам'яттю у дітей з синдромом Дауна удосконалюється як в кількісному, так і в якісному плані. Краще розвивається довготривала пам'ять, в порівнянні з короткочасною.

У цілому за рахунок механічної більша частина дітей з даною генетичною патологією здатна засвоїти навчальний матеріал. Це є подальшою основою для організації навчально-виховного процесу для цих дітей, що дасть їм можливість використовувати набуті знання, уміння в опанування предметів шкільного циклу, зокрема оволодіння навичками читання, письма, рахунковими операціями, навичками самообслуговування тощо.

Далі намагаємось проаналізувати можливі труднощі у навчанні дітей з синдромом Дауна, які виникають внаслідок недосконалої роботи психічних процесів. Так маємо достатньо даних щодо недорозвитку уваги у дітей з даною генетичною аномалією.

Отже, за даним фахової літератури увага – це виділення одних об'єктів психічної діяльності із множини інших і концентрація психічної діяльності на виділених об'єктах при одночасному абстрагуванні інших. Фізіологічною основою уваги є виникнення зони оптимального збудження в певних відділах кори головного мозку при більшому або меншому гальмуванні інших відділів кори. [5, с. 27]

За даними наукової літератури і власними спостереженнями констатуємо, що увага дітей з синдромом Дауна знаходиться на досить низькому рівні. При розгляді об'єктів оточуючої дійсності діти не помічають їхніх суттєвих деталей, увага затримується лише на яскравих деталях об'єкта, які його часто не характеризують або є другорядними. Їхня цікавість об'єктом часто залежить від його фізичних характеристик та зовнішньої мотивації. [3, с. 53]

Під час організованих занять їхня увага швидко розсіюється і внаслідок цього вони втрачають зв'язок з педагогом і не розуміють все, що він їм говорить. Увага в них не стійка, її дуже важко сконцентрувати. Особливістю в проведенні занять є певний акцент на яскравих, сильних подразниках, які спрямовані на дитину. В результаті корекційно-

розвивальної роботи у дітей в дошкільному віці складається незначне коло уявлень про оточуючий світ.

Маємо звернути увагу на те, що серед дітей з даною генетичною патологією зустрічаються як діти з гіперактивною поведінкою і дефіцитом уваги, так і діти з певними проявами гіпокінетичної поведінки.

Далі ми проаналізуємо деякі особливості розвитку мовлення дітей з даною генетичною патологією. Так, спеціалісти, що здійснюють супровід дітей з синдромом Дауна констатують у них значну затримку мовленнєвого розвитку. При чому, порушення експресивного мовлення виявляються сильнішими, ніж імпресивного. Також відмічається суттєве зниження об'єму активного словника в порівнянні з віковою нормою. Що стосується сприймання мовлення, то запас слів у дітей підліткового віку, за даними вітчизняних та іноземних вчених, відповідає віковим нормативам, а є суттєві відставання у розумінні граматичної будови мовлення. Більшість дорослих людей із синдромом Дауна не просуваються далі початкових стадій у засвоєнні морфологічної системи мови і граматичної будови мовлення. В усному мовленні основні труднощі пов'язані з порушеннями артикуляції звуків. Однак не дивлячись на недостатню сформованість різних компонентів мовлення, діти і дорослі з синдромом Дауна демонструють достатньо високу ефективність невербальної комунікації. [1, с. 62-75]

В основі цих порушених психічних функцій знаходиться недосконала діяльність центральної нервової системи дітей з синдромом Дауна. Так дійсно останні дослідження в галузі нейрофізіології та нейропсихології засвідчують, що функціональна діяльність головного мозку людей з синдромом Дауна відрізняється від роботи мозку в нормі. Знижена активність ключових зон системи дзеркальних нейронів, які беруть активну участь у сприйманні і розумінні дій та емоцій інших людей, а також у формуванні мовлення. Крім того у дітей з трисомією - 21 значно знижена активність моторних зон головного мозку. [5, с. 114-117]

Дійсно ці діти мають специфічний профіль психомоторного розвитку. В цьому відношенні вони відстають від звичайних дітей і у них виявляються порушення в послідовності освоєння рухових навичок, розвитку мовлення та багатьох інших психічних процесів. Крім того, при синдромі Дауна, на відміну від інших форм відставання розумового розвитку, рухові порушення превалюють над інтелектуальними. [5, с. 22]

Дослідження будови і діяльності дитячого мозку також спрямоване на вивчення додаткових моментів: визначення нейробіологічної та нейрофізіологічної основи специфіки онтогенезу осіб з синдромом Дауна. Комплексний погляд на проблему

забезпечується завдяки проведенню досліджень на усіх рівнях: генному, молекулярному, клітинному. Значна увага в актуальних дослідженнях відводиться питанню про час появи нейроанатомічних і нейрофізіологічних особливостей онтогенезу даної категорії дітей. [3, с. 56]

Попередні дослідження ЦНС людей з синдромом Дауна до недавнього часу базувались на вивченні біологічного матеріалу. Отримані дані чітко вказували на те, що вага головного мозку людей з синдромом менша за середньостатистичну, мозочок та лобні відділи мозку суттєво менші за об'ємом. Багато авторів пов'язують саме з особливостями будови нервової системи те, що у людей із синдромом Дауна недостатньо розвивається рівновага й координація рухів, спостерігається знижений м'язовий тонус. [5, с. 77]

Мозочок відіграє центральну роль в керуванні положенням тіла в просторі та координації рухів і отримує інформацію від вестибулярного апарату. Мозочок також взаємодіє з тими відділами кори головного, які відповідають за управління довільними рухами. Крім цього, зворотній зв'язок з корою великих півкуль мозку здійснюється від кори мозочка через мозочкові ядра та екстра пірамідну систему із заходженням у стовбур мозку, до таламусу і потім до кори. При тих чи інших ураженнях мозочка спостерігаються порушення в координації рухів і рівновазі тіла, а також м'язова гіпотонія.

Враховуючи вищезазначені особливості психомоторного профілю дітей з синдромом Дауна та подальшу організацію їхнього індивідуалізованого навчання зупинимось на реалізації цих педагогічних підходів. Індивідуалізація навчальної діяльності може здійснюватись через фронтальну, групову і самостійну індивідуальну роботу учнів. Найбільш визнаною вважається саме остання, що має найбільш широкі можливості для індивідуалізації навчання. Основним засобом індивідуалізації при цьому є диференційовані завдання, які змінюються за ступенем складності, об'ємом та способом виконання. [7, с. 69]

Також продуктивною є ідея використання в якості ефективного прийому індивідуалізації дозованої допомоги при виконанні учнем самостійної роботи – від зауважень по ходу діяльності до тимчасового спрощення умов роботи.

В якості компонента діяльності вчителя щодо здійснення індивідуального підходу є керівництво навчальним процесом учнів класу шляхом надання їм диференційованої допомоги. Так можемо визначити наступні види організації допомоги учням з особливими освітніми потребами:

- Планування навчальної діяльності (планування навчального завдання, алгоритмізація навчальної діяльності);

- Додатковий інструктаж по ходу навчальної діяльності (довідково-інформаційний, наочний, демонстраційний);
- Стимулювання навчальної діяльності (створення ситуації успіху, заохочення, покарання);
- Контроль за навчальною діяльністю (систематичний, вибірковий, епізодичний, активізація самоконтролю);

Виходячи з цього маємо визначити основні аспекти індивідуалізації та диференціації навчальної діяльності, а саме:

- наслідування індивідуалізацією та диференціацією принципів гуманістичної педагогіки;
- обов'язкове вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини і проектування її розвитку на всіх етапах навчання;
- професійно-орієнтована організація навчання дітей;
- індивідуальний і диференційований підхід не як пристосування до індивідуальних особливостей дитини в процесі навчання та полегшення її участі, а як засіб розвитку учнів шляхом подолання ними труднощів;
- індивідуалізація навчання через визначення програмного максимуму та мінімуму для кожного учня по окремому шкільному предмету;
- розподіл учнів на уроці за диференційованими групами (з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей, здоров'я, психічного розвитку);
- диференціація навчальних завдань для учнів за складністю, об'ємом, часом виконання;
- індивідуалізація оцінювання та перевірки виконання навчальних завдань;
- індивідуалізація навчання засобами позакласної діяльності (гуртки, творчі об'єднання).

Далі розглянемо основні прийоми індивідуалізації та диференціації навчання дітей з синдромом Дауна. Так різних етапах проходження навчального матеріалу потрібно застосовувати наступні дії:

- ✓ на етапі контролю за підготовленістю учнів (зниження темпу опитування, збільшення часу на відповідь біля дошки, дитині надається можливість робити попередні записи; учню надають приблизний план відповіді з навідними питаннями, застосування наочності, схем, плакатів, стимуляція оцінкою);
- ✓ на етапі викладання нового матеріалу (дії вчителя спрямовані на підтримання інтересу до засвоєння нової теми, більш частіше звернення до особливих дітей з метою з'ясування ступеню розуміння ними нового матеріалу, залучення «сильних» учнів для повторного роз'яснення матеріалу, залучення невстигаючих учнів в якості помічників вчителя);

✓ самостійна робота на уроці (подрібнення завдань на дози, етапи, вичленування складних завдань, звернення до аналогічних завдань виконаних раніше, посилання на необхідні у вирішенні завдань правила, властивості, стимулювання самостійної діяльності, ретельний контроль за виконанням завдання, виявлення помилок та їх своєчасне виправлення);

✓ самостійна робота поза класом (підбір раціональних систем вправ, попередження можливих труднощів, застосування карток та алгоритмів виконання завдання, складання індивідуального плану подолання прогалин у знаннях).

На основі аналізу даних ми визначили основні теоретичні та практичні основи індивідуалізації шкільного навчання дітей з синдромом Дауна. Так виокремлено наступні компоненти освітньої діяльності :

- Інтелектуальна готовність (достатній запас знань про оточуючий світ, уявлення про закономірності явищ, рівень розвитку пізнавальних інтересів, рівень пізнавальної діяльності, психічних процесів, сформованість мислення, рівень розвитку наочно-образного мислення, сформованість символічної функції, уяви, усного мовлення);

- Психомоторна готовність (збалансованість процесів збудження і гальмування, становлення мови і мовлення, вербально-логічного мислення, розвиток дрібної моторики, зорово-моторної координації);

- Емоційно-вольова готовність (довільність поведінки, характер емоційності);

- Соціально-психологічна готовність (сформованість особистісного спілкування з дорослими, спілкування з дітьми, формування довільності);

- Особистісна готовність (сформованість до прийняття нової соціальної позиції школяра, сформованість пізнавального інтересу, рівень довільної поведінки, узгоджуваність мотивів, сформованість самооцінки).

На основі сформованих компонентів, дослідження одержаних матеріалів спрямованих на вивчення дитини з синдромом Дауна, можна сформулювати основні критерії готовності цієї категорії дітей до шкільного навчання, а саме:

- достатній рівень особистісної форми спілкування з дорослим;

- сформованість внутрішньої позиції школяра;

- узгодженість пізнавальної і соціальної мотивації;

- сформованість нижчого порогу навчання;

- рівень актуального розвитку довільності.

Аналіз літературних джерел та власний педагогічний досвід не вичерпав всіх питань пов'язаних особливостями індивідуалізації шкільного навчання дітей з даною генетичною патологією. Тим більше якщо перед нами постають проблеми не раннього і дошкільного періоду їх життя, а моменту навчання цих дітей у школі.

Список використаних джерел

1. **Бруни М.** Формирование навыков мелкой моторики у детей с синдромом Дауна / М. Бруни // Пер. с англ. А.Курт. – М.:Связь-Принт, 2005, – 212с. 2. **Володько В.М.** Індивідуалізація і диференціація навчання / В.М. Володько // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. статей. – Ч.1. – К., 2000.– 136 с. 3. **Катаева А.А., Стребелева Е.А.** Дошкольная олигофренопедагогика. / А.А. Катаева, Е.А. Стреблева // - М.: Просвещение, 1988. 264с. 4. **Коберник Г.І.** Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика. / Г.І. Коберник // Монографія. – К.: Наук. світ, 2002. – 231 с. 5. **Лаутеслагер П.** Двигательное развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна. Проблемы и решения. / П. Лаутеслагер // Пер. с англ. О.Н. Ертановой. – М., «Монолит», 2003, 346с. 6. **Фурман А.В.** Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. / А.В. Фурман // Книга для вчителя. – К.: Освіта, 1993. – 224 с. 7. **Шамова Т.И.** Индивидуальный и дифференцированный подход в обучении / Т.И. Шамова // Активизация обучения школьников. – М.: Педагогика, 1991. 213с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. **Bruni M.** Formirovanie navyikov melkoy motoriki u detey s sindromom Dauna / M. Bruni // Per. s angl. A.Kurt. – M.:Svyaz-Print, 2005, – 212s. 2. **Volodko V.M.** Individuallizatsiya I diferentsiatsiya navchannya / V.M. Volodko // Problemi suchasnoyi pedagogichnoyi osviti: Zb. statey. – Ch.1. – K., 2000.– 136 s. 3. **Kataeva A.A., Strebeleva E.A.** Doshkolnaya oligofrenopedagogika. / A.A. Kataeva, E.A. Strebleva // - M.: Prosveschenie, 1988. 264s. 4. **Kobernik G.I.** Individuallizatsiya y diferentsiatsiya navchannya v pochatkovih klasah: teoriya ta metodika. / G.I. Kobernik // Monografiya. – K.: Nauk. svIt, 2002. – 231 s. 5. **Lauteslager P.** Dvigatelnoe razvitie detey ranнего vozrasta s sindromom Dauna. Problemyi i resheniya. / P. Lauteslager // Per. s angl. O.N. Ertanovoy. – M., «Monolit», 2003, 346s. 6. **Furman A.V.** Psihodiagnostika Intelaktu v sistemI diferentsiatsiyi navchannya. / A.V. Furman // Kniga dlya vchitelya. – K.: OsvIta, 1993. – 224 s. 7. **Shamova T.I.** Individualnyi i differentsirovannyiy podhod v obuchenii / T.I. Shamova // Aktivizatsiya obucheniya shkolnikov. – M.: Pedagogika, 1991. 213s.

Savitsky A.N. Forms and methods individualized training of children with a Down syndrome. In article on the basis of the analysis of scientific works of domestic and foreign researchers the problem of an individualization of training of children with a Down syndrome is considered; also data of rather psychophysical profile of children with genetic pathology are analyzed; features of anatomic and biological components of mental development of children with a Down syndrome are investigated; features of primary visual and spatial information processing are defined; psychophysical

justification of use of the individualized training in development of children with a Down syndrome becomes; physiological bases of mental development of such children come to light and are studied strong and weaknesses of educational activity of children with this genetic pathology. Concepts of the individualized training of children with a Down syndrome at inclusive education are covered in article. Psychomotor development of children with this genetic pathology and the related bases of education at younger school is in details considered. The basic methodological provisions of training of these children in the conditions of integration into general education educational institutions are defined. Theoretical and practical bases of special training of children of younger school age with a Down syndrome on the basis of application of special educational techniques are given in article.

Key words: children with a Down syndrome, an individualization, a training individualization, a psychomotor profile.

Отримано 10.02.2015 р.

УДК 378.147

Н.В. Савінова, М.І. Берегова
vortex3004@rambler.ru
masynya_epur@mail.ru

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА У СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Savinova N., Berehova M. Culture of speech as part of deontological culture correctional teacher in the system of inclusive education / N. Savinova, M. Berehova. Culture of speech as part of deontological culture correctional teacher in the system of inclusive education // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 292–302

Н.В. Савінова, М.І. Берегова. Культура мовлення як складова деонтологічної культури корекційного педагога у системі інклюзивної освіти. У статті обґрунтовано необхідність розвитку

культури мовлення корекційного педагога як складової деонтологічної культури у системі інклюзивної освіти.

Автори звертають увагу на те, що соціалізація дитини з вадами психофізичного розвитку можлива лише в умовах інклюзивної освіти. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до деонтологічної культури корекційного педагога, особливо до розвитку його культури мовлення. Зосереджується увага на змістовності таких понять як «культура мови», «культура мовлення», «мовна норма» та їх взаємозв'язок. Подається характеристика мовних норм та ознак культури мовлення. Автори також акцентують увагу на визначенні поняття «культура мовлення корекційного педагога» та його змістовому наповненню.

У статті зазначається, що культура мовлення корекційного педагога – об'ємне та широке поняття, яке охоплює дотримання усіх мовних норм та правил, виразність мовлення, стилістичну правильність і особистісну культуру корекційного педагога, яка включає в себе ряд компонентів. Автори підкреслюють, що корекційний педагог має володіти відчуттям стилю, гнучкістю переходу від одного стилю до іншого.

Автори аналізують особливості спілкування корекційного педагога з дітьми, які навчаються в інклюзивних класах, зокрема з вадами психофізичного розвитку, та з батьками.

Ключові слова: деонтологічна культура, культура мовлення, культура мови, мовна норма, культура мовлення корекційного педагога, інклюзивна освіта.

Н.В. Савинова, М.И. Береговая. Культура речи как составляющая деонтологической культуры коррекционного педагога в системе инклюзивного образования. В статье обоснована необходимость развития культуры речи коррекционного педагога как составляющей деонтологической культуры в условиях инклюзивного обучения.

Авторы обращают внимание на то, что социализация ребенка с недостатками психофизического развития возможна лишь в условиях инклюзивного образования. В связи с этим повышаются требования к деонтологической культуре коррекционного педагога, особенно в развитии его культуры речи. Концентрируется внимание на содержании таких понятий как «культура речи», «языковая норма» и их взаимосвязь. Дается характеристика языковых норм и признаков культуры речи. Авторы также акцентируют внимание на определении понятия «культура речи коррекционного педагога» и его содержания.

В статье отмечается, что культура речи коррекционного педагога - объемное и широкое понятие, которое охватывает соблюдение всех

языковых норм и правил, выразительность речи, стилистическую правильность и культуру личности коррекционного педагога, которая включает в себя ряд компонентов. Также коррекционный педагог должен обладать чувством стиля, гибкостью перехода от одного стиля к другому. Подчеркивается, что овладение культурой речи - это тяжелая и постепенная работа над собой.

Авторы анализируют особенности общения коррекционного педагога с детьми с нарушениями психофизического развития, с обычными детьми, которые учатся в инклюзивных классах, и с родителями.

Ключевые слова: деонтологическая культура, культура речи, языковая норма, культура речи коррекционного педагога, инклюзивное образование.

Постановка проблеми. В умовах інклюзивного навчання вимоги до особистості та професійних якостей корекційного педагога постійно зростають. Важливими умовами формування деонтологічної культури є професійна компетентність корекційного педагога, гуманістична спрямованість його діяльності, педагогічні здібності і педагогічна техніка – вміння вести розмову, триматися перед аудиторією, володіти прийомами впливу на дітей за допомогою вербальних і невербальних засобів.

На сучасному етапі розвитку суспільства наявна гостра суперечність між професійними вимогами до орфоепічної правильності, логічної стрункості, емоційної виразності мови корекційного педагога та практикою у реальному житті. Низький рівень мовленнєвої культури педагогів є однією із причин низької культури мовлення дітей, їх пасивності на заняттях та неефективності корекційної-розвивальної роботи.

Успішність начально-пізнавальної діяльності дітей з вадами психофізичного розвитку багато в чому залежить від того, як вчитель допомагає дітям в процесі діяльності. В умовах інклюзивного навчання загострюються проблеми моральної вихованості, толерантності та мовленнєвої коректності корекційного педагога, який уособлює позитивні соціально-особистісні надбання комунікативної взаємодії у системі інклюзивної освіти для наслідування як дітьми, так і батьками.

Інтерпретація наукового положення щодо соціальної обумовленості психічного розвитку дитини дозволяє стверджувати, що ефективність процесу формування у дітей мотивації до занять при інклюзивній формі навчання у значній мірі визначається педагогічними умовами, які виникають у межах освітнього закладу. В умовах інклюзивного навчання підвищуються вимоги до особистості

корекційного педагога та його професійних навичок. Важливе значення має розвиток комунікативних навичок вчителя як складова його деонтологічної культури.

Аналіз досліджень та публікацій. Різним аспектам проблеми підготовки корекційних педагогів присвячені роботи таких учених як В. І. Бондарь, С. П. Миронова, Ю. В. Пінчук, Н. В. Савінова, Т. В. Сак, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, Л. І. Фомічова, М. К. Шеремет та ін.

Проблема нормативності і культури мовлення була предметом дослідження лінгвістів (Н. Бабич, В. Головин, М. Ільяш, Л. Скворцов) і лінгводидактів (О. Аматыєва, В. Бадер, А. Богуш, М. Львов, М. Пентилюк, та ін.).

Проблему формування культури фахового мовлення досліджували науковці Б. Антоненко-Давидович, І. Вихованець, С. Караванський, А. Коваль, О. Пазяк, Л. Паламар, О. Пономарів, В. Русанівський, О. Серебенська, С. Шевчук та ін.

Мета статті: обґрунтування необхідності розвитку культури мовлення корекційного педагога як однієї зі складових деонтологічної культури у системі інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку суспільства поширення набули ідеї гуманізації освіти та дитиноцентризму, тобто орієнтація на задоволення потреб дитини, та її інтереси. Соціалізація дітей з особливими потребами, їх інтеграція в загальноосвітній простір є одним із напрямків гуманізації сучасної освіти. Так, у статті 23 Конвенції ООН про права дитини сказано: «Неповноцінна в розумовому або фізичному відношенні дитина має вести повноцінне і достойне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі і полегшують її активну участь у житті суспільства» [5]. Заклади закритого типу, якими є спеціальні школи-інтернати, де навчаються та виховуються діти з особливими потребами, не мають можливості забезпечити адаптацію дитину до життя у соціумі.

Соціалізація та інтеграція дитини з вадами психофізичного розвитку на сучасному етапі розвитку суспільства можлива лише в умовах інклюзивного навчання. На думку, А. А. Колупасвої, інклюзивна освіта є закономірним і логічним варіантом трансформації інститутів загальної і спеціальної освіти, виступає одним із інститутів соціальної інтеграції. Реалізація технологій освітньої інтеграції дозволяє узгодити протиріччя між рівними правами осіб з обмеженими можливостями у виборі життєвого шляху, форми освіти і фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп в реалізації цих прав [4, с. 234].

Важливою умовою ефективності соціалізації та інтеграції дітей з вадами психофізичного розвитку, дотримання принципу дитиноцентризму є робота корекційного педагога, спрямована на

корекцію недоліків психофізичного розвитку дітей з обмеженими можливостями, на їх всебічний компенсаторний розвиток, прищеплення дітям високих моральних якостей, любові до праці, навичок культурної поведінки, дотримання правил гігієни, надання дітям допомоги у навчанні та організації дозвілля, здійснення заходів, які сприяють зміцненню здоров'я та фізичному розвитку учнів, підтримання постійних зв'язків із учителями, медичним персоналом, батьками.

Гуманістичний підхід у системі диференційованої логопедичної корекції передбачає визнання прав дитини з ТПМ на створення рівних стартових умов у навчанні та вихованні.

Упровадження інклюзивного навчання передбачає розуміння педагогом особистої та соціальної відповідальності за подальший розвиток і соціальну адаптацію дітей із психофізичними порушеннями. Це висуває вимоги до комунікативних здібностей та стилю спілкування з дітьми, які мають бути заснованими на оптимістичних, демократичних і гуманістичних засадах, спрямованими на розвиток і корекцію фізичних, особистісних та інтелектуальних якостей дітей.

Вміння правильно та красиво говорити для корекційного педагога в умовах інклюзивного навчання набуває особливого значення, оскільки під час вирішення різноманітних проблем та питань виникає гостра потреба у застосуванні спеціалістом навичок побудови конструктивного та безконфліктного діалогу.

Невеликий словниковий запас, обмеженість засобів виразності слова свідчать про низький рівень духовного життя особистості, що, безумовно, негативно впливає на соціальний статус [3].

Кінцевою метою будь-якого навчання мови і розвитку мовлення дітей є формування у них культури мовленнєвого спілкування, культури мовлення. У лінгвістичній науці відсутнє чітке розмежування понять «культура мови» і «культура мовлення». За словником-довідником, культура мовлення – вміння правильно говорити й писати, добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети й обставин спілкування. Терміни «мова» та «мовлення» у мовознавстві подаються як близькі. Мова – система знаків (звуків, фонем, слів, словосполучень, речень), які служать засобом спілкування. Мовлення ж – спосіб передачі думки через мову (за допомогою, через посередництво мови). Лінгвісти вважають, що терміни «культура мови», «норми мови» не тільки більш вживані і зручні, а й, так би мовити, первинні. Адже й мова конкретно існує тільки в мовленні. Разом з тим, мовна система, що має реальне абстрактне існування, як відомо, є визначальною щодо мовлення як конкретного процесу говоріння певною мовою [1].

Головним завданням культури мови є виховання навичок літературного спілкування, пропаганда й засвоєння літературних норм у

слововжитку, граматичному оформленні мови, у вимові, наголошуванні, неприйнятті спотвореної мови або суржику.

У лінгвістичному обігу зустрічається і термін «нормативність мовлення», який означає дотримання правил усного і писемного мовлення: правильне наголошування, інтонація, слововживання, будова речень, діалогу, тексту тощо. Нормативність – це технічний бік мовлення, дотримування загальноприйнятих мовних стандартів, літературних правил [7].

Мовознавча наука визначає такі ознаки норми літературної мови, як усталеність, обов'язковість, загальноновживаність. Мовні норми розподіляються на орфоепічні (фонетичні), лексичні, граматичні, фразеологічні, стилістичні.

Орфоепічні (або фонетичні) норми – це загальноприйняті правила вимови звуків і звукосполучень; це літературна вимова слів і слівформ, які подаються у словниках і довідниках відповідної мови. Граматичні норми – це обов'язкові правила граматики конкретної мови, які визначають сполучення слів у різних типах речень. Лексичні норми становлять правила вживання окремих слів і словосполучень у відповідності з їх семантичним значенням. Фразеологічні норми – це закріплене в літературній мові вживання усталених зворотів, що мають своє значення та постійний склад своїх компонентів. І нарешті, стилістичні норми – це специфічні прийоми і засоби, що відповідають правильному вираженню думки. Порушення мовних норм розглядається як мовленнєві помилки, огріхи, які вимагають виправлення і коригування [7].

Вчені (Н. Бабич, А. Богуш, Н. Головин, Н. Львов, Л. Скворцов, М. Пентилюк т. ін.) визначають такі характеристики культури мовлення: правильність, адекватність, логічність, багатство (різноманітність), естетичність, чистота мовлення, доречність (доцільність). З'ясуємо сутність кожного з означених понять.

Правильність мовлення – відповідність усталеним у літературній мові законам, правилам і нормам, тобто бездоганність володіння нормами літературної мови [7, с. 52].

Адекватність мовлення – це точність вираження думок, почуттів, ясність, зрозумілість мовлення, точне мовлення, якщо вжиті слова відповідають їх усталеним мовним значенням. Логічність мовлення – поєднання мислення, мови і мовлення, це ступінь поєднання слів у реченні за законами розумової (мислительної) діяльності. На основі логічності визначаються доступність, дієвість, доречність мовлення. Щоб мовлення було логічним, треба володіти знаннями мови і законами зв'язного мовлення [7, с. 53].

Різноманітність (багатство) мовлення – це вираження однієї і тієї самої думки, одного й того самого граматичного значення різними

способами і засобами; це використання великої кількості мовних одиниць, що вирізняються за смислом і будовою. М. Пентилюк називає такі умови багатства і різноманітності мовлення: багатство словникового запасу кожної людини; вміння використовувати у своєму мовленні різні мовні засоби; вміння інтонувати мовлення; постійне вдосконалення і збагачення власного мовлення [7].

Естетичність мовлення – це естетична привабливість мовлення, вдале використання естетичних потенцій мови (тон, темп, звучність), наявність образних висловів, приказок, доречних фразеологічних зворотів, цитат: поєднання вербальних і невербальних (жести, міміка, рухи, поза) засобів спілкування.

Таким чином, культура мовлення людини – це правильне використання та дотримання орфоепічних, лексичних, граматичних, фразеологічних, стилістичних норм літературної мови. Культура мовлення проявляється в манері, характері мовленнєвих дій. Однак, кожен акт професійної комунікативної взаємодії вимагає нестандартної мовленнєвої творчості, оскільки будується з урахуванням багатьох обставин – ситуацій спілкування, індивідуальності співрозмовника, його емоційного стану, характеру відносин, які склалися між співрозмовниками тощо [2]. Корекційному педагогу в процесі спілкування необхідна постійна корекція своєї поведінки в зв'язку з отримуваною зворотною інформацією від співрозмовника.

На основі проаналізованої літератури можна визначити, що культура мовлення корекційного педагога – це досконала нормативність практичної варіабельності фонетичної, орфоепічної, синтаксичної, морфологічної тощо компетенцій (правильна вимова слів та звуків, грамотна побудова фраз, речень та текстів, простота і доступність викладу думки), виразність, яка досягається вмінням дібрати стилістично доцільні слова та синтаксичні конструкції, правильне використання спеціальної термінології, дотримання вимог до використання основних компонентів виразності мовлення – тону, темпу, пауз, наголосів, інтонації, дикції, тощо.

Проте, зміст поняття культура мовлення корекційного педагога цим не вичерпується. Це комплексне поняття, яке включає культуру особистості корекційного педагога, яка складається з таких компонентів:

- високий рівень загальної культури: корекційний педагог має бути всебічно та гармонійно розвиненою особистістю;
- культура використання мовних засобів і способів формулювання думки: корекційний педагог має підбирати такі мовні засоби під час спілкування з дітьми з вадами психофізичного розвитку та їх батьками, щоб нікого не образити, не завдати моральної шкоди;

- культура корекційно-реабілітаційного та навчально-виховного впливу, що викликає адекватну реакцію дитини у відповідь;
- культура прогнозування реакції співрозмовника (дітей різних соціальних груп, їх батьків, медичних працівників, інших педагогів);
- культура слухання та підтримки діалогу: корекційний педагог має всіляко показувати дитині з особливими потребами, що йому цікаво спілкування з нею, заохочувати до висловлення думки;
- культура виправлення помилок.

Культура мови не є вродженою властивістю людини. Це результат важкої, кропіткої та поступової роботи над собою. Ще засновник теорії красномовності М. В. Ломоносов вважав, що «красномовність є мистецтво про всяку дану матерію красно говорити і тим схилити інших до своєї про неї думки» [6, с. 115].

Цілком поділяємо точку зору Т. Г. Калюжної щодо основної мети формування культури мовлення корекційного педагога, яка полягає в підготовці особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами під час сприйняття (слухання й читання) та створення (говоріння й письма) висловлювань у різних сферах, формах, видах і жанрах мовлення, а також аргументовано дискутувати, переконувати співрозмовника, будувати монолог з фахової теми чи конструктивний діалог тощо. Корекційний педагог має гармонійно поєднати українську й загальнолюдську культуру, відчутти тісний взаємозв'язок з культурним надбанням народів, що живуть поряд, створити умови паритетного існування, їх взаємозбагачення, інтеграцію в українську культуру й разом з нею – у світову [3].

Важливою характеристикою культури спілкування корекційного педагога є стиль мовлення. В соціолінгвістиці розрізняють його два основних різновиди: офіційний і неофіційний. Функціональні стилі мовленнєвої діяльності відрізняються один від одного вибором лексики і експресивних засобів. На думку В.В. Тарасової, педагоги спеціальної освіти повинні володіти відчуттям стилю, адже в роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку уявлення про стиль мовлення, насамперед, співвідноситься з уявленнями про мовленнєвий етикет, що потребує певної поведінки тих, хто говорить. Такі якості, як доброзичливість, увічливість, скромність, прихильність, власна гідність, виявляються в певній мовній поведінці [8].

Корекційний педагог повинен володіти гнучкістю переходу від одного стилю до іншого, враховуючи конкретну ситуацію спілкування. Безперечно, для вироблення індивідуального стилю мовленнєвої

поведінки фахівця необхідний досить тривалий період часу. Індивідуальний стиль мовленнєвої поведінки проявляється у певній манері самовираження – лексиці, інтонації, міміці, пантоміміці. Разом з тим, деонтологічна культура передбачає певну мовленнєву дисципліну, неухильне дотримання літературних норм, які не дозволяють використовувати діалектизми, жаргони тощо як у формальному, так і в неформальному спілкуванні [3].

Корекційний педагог повинен не тільки інтуїтивно володіти почуттям стилю, а й уміти усвідомлено аналізувати мовні засоби, за допомогою яких формується певний стиль. Треба розуміти, для чого існує в мові така безліч лексичних дублів, які змістовні й емоційні відтінки їх відрізняють, коли доречно використовувати їх у власному мовленні [8].

Мистецтво слова корекційного педагога є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоствердження його особистості, особливе значення в системі інклюзивної освіти має вміння вчителя спілкуватися з учнями.

Діти з вадами психофізичного розвитку відчують особливу потребу у спілкуванні з учителем на уроці; якщо ця потреба не задовольняється через нерівномірний розподіл вчителем своєї уваги на всіх дітей, у окремих школярів виникають різні порушення поведінки як своєрідні засоби привернути на себе увагу, компенсувати недостатність спілкування.

У процесі спілкування з дітьми з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання корекційний педагог має створювати відповідну комунікативну обстановку, яка б стимулювала мовленнєву активність учня. Важливо виражати справжній інтерес до обміну думками, не наполягати на негайних відповідях, дати можливість подумати, не перебивати, підкреслювати переваги дитячих відповідей, не звертати особливої уваги на не грубі помилки дитини.

Дитина з особливими потребами має право на помилку. Завдання вчителя – виправити помилку дитини так, щоб вона не боялась висловлюватися знову. З цією метою корекційному педагогу треба бути чуйним, щирим, в жодному разі не можна на дитину підвищувати голос, залякувати.

Корекційний педагог – це приклад для наслідування дитиною з вадами психофізичного розвитку, тому він має знати та дотримуватися усіх орфоепічних норм мови. В іншому разі дитина повторить за вчителем усі його мовленнєві помилки.

Особливу увагу в умовах інклюзивної освіти корекційний педагог має звертати на здорових учнів, у яких необхідно сформулювати адекватні уявлення про однолітків з порушеннями психофізичного розвитку, виховувати гуманне ставлення до них. Це можливо лише за умови, коли

корекційний педагог звертається до дітей емоційно, щиро, показує власний приклад спілкування з дітьми з вадами психофізичного розвитку.

У сфері діяльності корекційного педагога в умовах інклюзивного навчання велике значення має робота з батьками дітей із психофізичними порушеннями. Іноді тривалий час батьки не приймають того факту, що їх дитина має вади психофізичного розвитку, не можуть у це повірити. Потім одні з них відчують себе безпорадними і розгубленими, вони не готові боротися за майбутнє дитини, для них найкраще рішення – бездіяльність. Інші ж намагаються активно діяти, але через незнання роблять це невміло, і у ряді випадків приносять дитині не користь, а шкоду. Деякі батьки швидко переходять від енергійних спроб корекції до бездіяльності, оскільки не бачать успіхів. Саме корекційний педагог має навчитися пояснювати батькам, чому їх дитина особлива, причому робити це треба коректно, підбирати кожне слово, щоб не образити батьків або саму дитину.

Формування навчальних, мовленнєвих, трудових умінь і навичок базується, перш за все, на індивідуальних можливостях дитини, обумовлених структурою дефекту, а також на розумінні цінності самої дитини, у якої разом із навчальними, мовленнєвими, трудовими уміньми та навичками формується досвід спілкування і співробітництва, виховуються навички культурної соціальної поведінки.

Висновки. Таким чином, в умовах інклюзивного навчання корекційний педагог щодня спілкується з великою кількістю людей – діти різних соціальних груп, їх батьки, педагогічні працівники тощо. Розвиток культури мовлення корекційного педагога є складовою його деонтологічної культури, оскільки саме вміння вчителя красиво та правильно говорити сприяє реалізації творчого потенціалу як дітей з обмеженими можливостями, так і їх батьків, забезпечує основні напрями корекційно-реабілітаційної та навчально-виховної роботи засобами слова, визначає найефективніший вплив на особистість дітей, розвиває важливі компоненти педагогічної культури.

Не можна уявити корекційного педагога без володіння культурою мовлення, оскільки основною спілкування з дитиною є вміння педагога передавати дітям культурні надбання, що впливають на позитивний розвиток поколінь.

Список використаних джерел

1. Загнітко А. П. Українська мова : Словник-довідник / А. П. Загнітко, В. Д. Познанська, З. Л. Омельченко, В. В. Мозгунов. – К., 1998. – С. 136.
2. Занюк С. Психологія мотивації та емоцій / С. Занюк. – Луцьк, 1997.
3. Калюжна Т.Г. Культура педагогічного мовлення. Методичні рекомендації / Т.Г. Калюжна. – К, 2011. – 51 с.

4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи / А.А. Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
5. Конвенції ООН про права дитини // Зібрання чинних міжнародних договорів України. – 1990 р. – № 1. – с. 205
6. Ломоносов М.В. Избранные философские произведения / М.В. Ломоносов. – М, 1950. – 757 с. (с.115)
7. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика / М.І. Пентилюк. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
8. Тарасова В.В. Риторична культура як складова професійно-комунікативної компетенції майбутніх корекційних педагогів / В.В. Тарасова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. – К, 2014. - № 34 (87). – с. 341-347.

N. Savinova, M. Berehova. Culture of speech as part of deontological culture correctional teacher in the system of inclusive education. The necessity developing a culture of the speech of correctional teacher as a condition of formation of deontological culture in the conditions inclusive education substantiates in the article.

The authors draw their attention to the fact that the socialization of the child with impaired mental and physical development is possible only in conditions of inclusive education. In this regard, increased demands to the deontological culture of correctional teacher, especially in the development of his culture of speech.

The authors focus on the content of such concepts as "culture of speech", "linguistic norm" and their relationship. They give the characteristic features of language norms and culture of speech. The authors also emphasize the definition of "culture of speech correction teacher" and its contents.

Culture of the speech of correction teacher is volume and broad concept. It encompasses respect for all the language rules and regulations, expressive speech, stylistic correctness and culture personality of correctional teacher. Correctional teacher must have a sense of style, flexibility transition from one style to another. Mastering the culture of speech - it is a heavy and progressive work on yourself.

The authors analyze the characteristics of communication of correctional teacher with children with impaired mental and physical development, with ordinary children who are enrolled in inclusive classrooms, and parents.

Keywords: deontological culture, culture of speech, language norm, culture of speech correction teacher, inclusive education.

Авторський внесок: Савінова Н.В. – 50 %, Берегова М.І. – 50 %

Отримано 18.02.2015 р.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ДЦП В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Smerechak L. Preparing of future social pedagogues to the correctional and rehabilitation work with children with cerebral paralysis at centers of socio-psychological rehabilitation / L. Smerechak // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 303–312

Л.І. Смеречак. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з дцп в умовах реабілітаційного центру. Стаття присвячена розглядові специфіки корекційно-реабілітаційної роботи соціальних педагогів з дітьми з ДЦП у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей. Доведено, що соціальний педагог повинен сприяти інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільство, навчити їх адаптуватися до мінливого соціального середовища, а відтак – володіти як професійними, так і специфічними знаннями й уміннями щодо організації корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку.

З'ясовано, що підготовка майбутніх соціальних педагогів до корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ДЦП є складовою їхнього професійного становлення. При цьому визначальними у цьому процесі є уміння викладача ВНЗ налагоджувати і коригувати взаємозв'язок розвитку професійно значущих якостей студентів і різних видів його діяльності в умовах вищої школи, що в кінцевому результаті позитивно впливає на формування готовності до роботи (а зокрема – корекційно-реабілітаційної) з дітьми з особливими освітніми потребами.

Автором здійснено аналіз проблем формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з означеною категорією дітей з точки зору сучасних зарубіжних і вітчизняних підходів та обґрунтовано основні напрямки їх використання при дослідженні особливостей готовності спеціалістів до професійної діяльності у галузі корекційної освіти. Уточнено зміст, критерії (когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний) та показники готовності майбутніх

соціальних педагогів до корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ДЦП.

Визначено педагогічні умови формування готовності студентів до корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ДЦП в умовах центру соціально-психологічної реабілітації дітей.

Ключові слова: соціальний педагог, корекційна робота, соціальна реабілітація, центр соціально-психологічної реабілітації, діти з ДЦП.

Смеречак Л.И. Подготовка будущих социальных педагогов к коррекционно-реабилитационной работе с детьми с ДЦП в условиях реабилитационного центра. Стаття посвящена рассмотрению специфики коррекционно-реабилитационной работы социальных педагогов с детьми с ДЦП в центрах социально-психологической реабилитации детей. Доказано, что социальный педагог должен способствовать интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общество, научить их адаптироваться к изменяющейся социальной среде, а следовательно – владеть как профессиональными, так и специфическими знаниями и умениями по организации коррекционно-реабилитационной работы с детьми с нарушениями психофизического развития.

Выяснено, что подготовка будущих социальных педагогов к коррекционно-реабилитационной работе с детьми с ДЦП является составляющей их профессионального становления. При этом определяющими в этом процессе является умения преподавателя высшего учебного заведения налаживать и корректировать взаимосвязь развития профессионально значимых качеств студентов и различных видов их деятельности в условиях высшей школы, что в конечном итоге положительно влияет на формирование готовности к работе (а в частности – коррекционно-реабилитационной) с детьми с особыми образовательными потребностями.

Автором осуществлен анализ проблем формирования готовности будущих социальных педагогов к работе с обозначенной категорией детей с точки зрения современных зарубежных и отечественных подходов и обоснованы основные направления их использования при исследовании особенностей готовности специалистов к профессиональной деятельности в области коррекционного образования. Уточнено содержание, критерии (когнитивный, эмоционально-мотивационный, деятельностный) и показатели готовности будущих социальных педагогов к коррекционно-реабилитационной работе с детьми с ДЦП.

Определены педагогические условия формирования готовности студентов к коррекционно-реабилитационной работе с детьми с ДЦП в условиях центра социально-психологической реабилитации детей.

Ключевые слова: соціальний педагог, корекційна робота, соціальна реабілітація, центр соціально-психологічної реабілітації, діти з ДЦП.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Ситуація розвитку сучасного українського суспільства характеризується кардинальними соціально-економічними, політичними, демографічними змінами, які знайшли своє відображення у змісті соціально-педагогічної роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку в умовах центру соціально-психологічної реабілітації.

Центр соціально-психологічної реабілітації дітей і молоді з функціональними обмеженнями – заклад денного перебування дітей і молоді з особливостями психофізичного розвитку віком від 7 до 35 років, мета діяльності якого – відновлення і підтримка їхнього фізичного та психічного стану, адаптація та інтеграція в суспільстві. Основні напрями соціально-педагогічної роботи, які реалізують у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей і молоді з функціональними обмеженнями це: діагностика та корекція соціально-психологічного стану дітей і молоді; лікувально-оздоровча робота з дітьми та молоддю; соціально-побутове обстеження один, що мають дітей із особливостями психофізичного розвитку; формування в дітей і молоді навичок соціальної компетентності; розвиток потенційних творчих можливостей дітей і молоді; профорієнтаційна робота з молодими інвалідами; організація культурно-дозвільної діяльності дітей і молоді з функціональними обмеженнями; соціально-педагогічна робота з батьками та родичами дітей з особливостями психофізичного розвитку [3, с. 476 – 477].

Зусилля соціальних педагогів повинні бути спрямовані на надання дітям додаткових можливостей розвитку, освіти, самовдосконалення тощо та створення сприятливих умов для реалізації особистісного потенціалу. Означене вказує на необхідність якісних змін у системі соціально-педагогічної роботи з дітьми з вадами розвитку, її орієнтації на комплексну підтримку цих дітей, стрижневим компонентом якої має бути корекційно-реабілітаційна робота.

До основних напрямів корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми із ДЦП належать: розвиток та корекція рухової сфери; розвиток сенсорних функцій; розширення уявлень про навколишній світ; розвиток пізнавальної діяльності; корекція мовленнєвого розвитку; психокорекція особистісного розвитку дитини [8, с. 16].

Корекційно-реабілітаційна робота з дітьми із ДЦП передбачає тривалу і послідовну допомогу фахівців. Розв'язання окреслених завдань обумовлює необхідність підготовки кваліфікованих фахівців, здатних

здійснювати корекційно-реабілітаційну роботу, створювати умови для повноцінної участі дітей у житті суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методичні та практичні основи підготовки майбутніх соціальних педагогів відображені у наукових доробках вітчизняних і зарубіжних учених (О. Безпалько, І. Богданова, В. Бочарова, Р. Вайнола, Ю. Галагузова, І. Зверева, А. Капська, А. Конончук, Г. Лактіонова, Т. Логвиненко, Л. Міщик, А. Мудрик, В. Поліщук, С. Харченко, В. Циватая, П. Шептенко та ін.).

У працях цих учених акцентовано увагу на структурних компонентах моделі особистості майбутнього соціального педагога, на вимогах до його знань, умінь та навичок професійної діяльності; особливостях формування готовності до роботи з певною категорією населення. Однак, попри підвищену увагу науковців до проблем спеціальної освіти дітей з вадами розвитку, питання особливостей роботи соціального педагога щодо організації корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ДЦП у центрах соціально-психологічної реабілітації є недостатньо висвітленим.

Підготовка спеціалістів до корекційно-реабілітаційної роботи в Україні повинна здійснюватися відповідно до вимог суспільства, оскільки сьогодні відбувається перехідний етап реформування спеціальної освіти. Отже, необхідна структурна, змістовна реконструкція системи підготовки педагогічних кадрів в умовах вищого навчального закладу. Концептуальні засади щодо змісту й особливостей організації підготовки педагогічних кадрів ґрунтуються на положеннях Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти України, Концепції національного виховання студентської молоді, Болонської декларації Євросоюзу тощо.

Мета статті полягає в аналізі особливостей соціально-педагогічної роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку та розробці критеріїв та показників готовності майбутніх соціальних до корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ДЦП в умовах реабілітаційного центру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка соціальних педагогів – це процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління [5, с. 14].

При підготовці майбутніх соціальних педагогів в умовах ВНЗ слід особливу увагу приділяти специфіці роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку, а також формуванню в них специфічних знань, умінь і навичок, які сприятимуть здійсненню корекційно-реабілітаційної роботи на високому професійному рівні.

Соціальний педагог повинен сприяти інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільство, навчити їх адаптуватися до мінливого соціального середовища, а відтак – володіти як професійними, так і специфічними знаннями й уміннями щодо організації корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку.

Соціальний педагог спрямовує корекційно-реабілітаційну роботу на подолання труднощів, пов'язаних із соціальною ізоляцією, соціальною та педагогічною занедбаністю дитини тощо; на забезпечення: навчання основних соціальних навичок (особиста гігієна, самообслуговування, пересування, спілкування тощо); пристосування побутових умов до потреб дітей-інвалідів; соціально-побутове влаштування та обслуговування; опанування навичками захисту прав інтересів, самоаналізу та отримання навичок позитивного сприйняття себе та оточуючих; опанування навичок спілкування, забезпечення автономного проживання у суспільстві з необхідною підтримкою (соціальний, медичний, юридичний супровід, побутові послуги); психологічну підтримку і психолого-педагогічний вплив, раціональне виховання дитини; створення в родині сприятливого психологічного клімату і збереження родини в сформованих обставинах; якомога повнішу інтеграцію дітей з відхиленнями в розвитку в колективи здорових дітей, до спільноти однолітків, використовуючи, серед іншого, можливі асоціації батьків, що мають дітей з аналогічними інвалідизуючими ураженнями [2, с. 116 – 117; 7, с. 187 – 197].

Здійснений аналіз наукових розвідок з питань фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів, змісту на напрямів корекційно-реабілітаційної роботи в центрах соціально-психологічної реабілітації дітей дозволив виокремити критерії (когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний) та показники готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми з ДЦП.

Нагадаємо, критерій трактують як «мірило» для визначення оцінки предмета або явища; ознаку, взяту за основу класифікації, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка або класифікація чогонебудь, визначається значущість або незначущість у стані об'єкта [4, с. 174].

Когнітивний критерій. Основними критеріями оцінки знань студентів є глибина, повнота, міцність, гнучкість знань. Студенти повинні засвоїти, що до груп навичок, які можуть бути порушені при ДЦП, відносять: велику моторику – контроль м'язової діяльності, координації рухів і рівноваги, необхідний для виконання великих рухів; дрібну моторику, необхідну для виконання дрібних рухів (до прикладу, зав'язування шнурків); вербальні навички – труднощі в розумінні словесних вказівок і пояснень; мовленнєві навички – труднощі у вимові

слів (дизартрія, затримка мовленнєвого розвитку, алалія, порушення писемного мовлення тощо) [1].

Майбутні соціальні педагоги мають знати: основи чинного законодавства про освіту, соціальний захист інвалідів та дітей-інвалідів; Державний стандарт спеціальної освіти; законодавчі й нормативно-правові акти та документи з питань навчання і виховання; основи педагогіки, соціально-психологічної реабілітації, корекційної роботи; етику, естетику, культурно-освітні дисципліни; матеріали для роботи з дітьми, які мають вади фізичного або розумового розвитку; особливості розвитку дітей-інвалідів; ефективні форми й методи компенсаторно-корекційного процесу з дітьми-інвалідами; передовий вітчизняний і зарубіжний досвід із соціальної роботи.

Показниками сформованості цього критерію є: вільне володіння професійною термінологією; прояв аналітичних можливостей, адекватних особливостям процесів сприймання, розуміння, оцінювання суб'єктів спілкування; визначення цілей адекватних результатам як наслідкам впливу на конкретний об'єкт (у нашому випадку – дитини з ДЦП); встановлення міри об'єктивності результатів сприймання, розуміння й оцінювання суб'єктів та ситуацій; наявність розумових умінь, що реалізуються в процесі підбору засобів і способів прояву різних за характером професійних ситуацій залежно від особливостей дитини, передбачуваного результату і власного емоційного стану; проектування процесу реалізації різних за характером умінь на основі визначення ефективності засобів і способів їх реалізації; визначення здатності перенести досвід стосунків з однієї професійної ситуації на іншу.

Емоційно-мотиваційний компонент розглядаємо як вибіркове складне відображення у свідомості студентів певних аспектів об'єктивної дійсності з позитивним емоційним ставленням до них. Зазначимо, що студенти не можуть уникнути негативних емоцій, що детермінують специфічний психічний стан і позначаються на негативному ставленні до об'єкта, соціального явища, власної діяльності, спричиняють відчуття провини, сорому, образи, переживань, депресії, гніву, огиди тощо. Наслідками останніх можуть бути пригніченість, страх перед складними життєвими та професійно-педагогічними ситуаціями, невпевненість у своїх діях.

Емоційно-мотиваційна виразність – це вияв емоцій задоволення, допитливості, подиву, радості, успіху та ін. або нудьги, байдужості, незадоволення; мімічна та мовленнєва виразність; сформованість мотиваційної сфери.

Позитивного результату можна досягти шляхом розгляду пережитих негативних емоцій, їхнього детального аналізу у спектрі соціально-педагогічних та особистісних проблем, а також пошуку можливих змін їхнього змістового наповнення.

Вважаємо за доцільне назвати такі показники сформованості цього компонента: прояв емоцій, що лежать в основі актуалізації почуттів, думок і дій за допомогою яких реалізуються уміння спілкування з дітьми з ДЦП, а які емоції, навпаки, перешкоджають цьому процесу; здатність відображення залежності емоційного стану в момент сприймання, розуміння й оцінювання суб'єкт-суб'єктних стосунків; наявність взаємозв'язку емоцій з особистісними потребами, мотивами, цілями спілкування та його результатами [6].

Діяльнісний компонент відображає здатність застосовувати набуті знання у безпосередній взаємодії з об'єктами та суб'єктами соціально-педагогічної роботи; знаходить свій прояв в активності щодо участі в різних формах як аудиторної, так і позааудиторної роботи, в ініціативності та творчому підході до поставлених завдань; активність, спрямована на досягнення різноманітних цілей діяльності, задоволення професійних потреб; участь у різних видах теоретичної та соціально-практичної діяльності, прагнення та реалізація самостійності, вияв вольових зусиль чи, навпаки, пасивність.

Показниками цього компонента є сформованість умінь надавати допомогу особам, що потребують соціальної реабілітації та адаптації; здійснювати корекційно-реабілітаційну роботу з різними соціальними групами; прогнозувати та планувати життєвий шлях об'єкта соціальної реабілітації; налагоджувати зв'язки з усіма можливими суб'єктами корекційно-реабілітаційної допомоги.

На доказ необхідності підвищення уваги викладачів до проблем формування готовності майбутніх соціальних педагогів до корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ДЦП наведемо дані проведеного анкетування студентів 2-5 курсів. Відповіді на запитання «Наскільки Ви володієте професійною термінологією, необхідною для роботи з дітьми з ДЦП?» розподілилися таким чином : повністю володіють професійною термінологією 35% опитаних; частково володіють професійною термінологією – 21 % студентів; не володіють професійною термінологією – 30 % студентів; було важко відповісти – 14 % студентам.

На підставі аналізу наукових розвідок з окресленої проблеми, результатів проходження практики студентами, діагностики, здійсненої у ході емпіричного дослідження, ми дійшли висновку, що процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ДЦП у ВНЗ буде більш ефективним, якщо він буде ґрунтуватися на таких взаємопов'язаних та взаємозумовлених педагогічних умовах як:

дотримання акмеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу;

урізноманітнення форм і методів формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми з ДЦП;

розробка і впровадження моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми з ДЦП, спрямованої на формування технологічної готовності до здійснення корекційно-реабілітаційної роботи в умовах центру соціально-психологічної реабілітації дітей.

Висновки. Професійна діяльність соціального педагога – це системний процес, що включає різні види соціально-педагогічної роботи і потребує виняткової професійної компетентності, творчого підходу та емоційної стійкості.

Ефективність процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до корекційно-реабілітаційної роботи в умовах реабілітаційного центру залежить від узгодженості вимог аудиторної та позааудиторної роботи, розмаїття останньої; обов'язкового проходження практики на базі реабілітаційного центру; активності студентів в оволодінні професійно значущими знаннями, уміннями та навичками; прагнення знаходити конструктивні способи розв'язання соціально-педагогічних проблем; бажання оволодіти технологіями соціально-педагогічної діяльності та їхнього творчого використання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці моделі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку в умовах реабілітаційного центру.

Список використаних джерел

1.Все про ДЦП : Електронний ресурс : [Режим доступу] : <http://www.dcp.com.ua>; **2.Вступ до абілітації та реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності** : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. В.В.Бурлака. – К. : ГЕРБ, 2007. – 288 с., с. 116 – 117.; **3.Енциклопедія для фахівців соціальної сфери** / За заг. ред. проф. І.Д.Зверевої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с., с. 476 – 477. ; **4.Коджаспирова Г. М.** Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.; **5.Міщик Л. І.** Соціальна педагогіка: досвід та перспективи / Л. І. Міщик. – Запоріжжя, 1999. – 248 с.; **6.Смеречак І.** До питань організації навчання дітей з ДЦП / І. Смеречак // Zbiór raportów naukowych. «Tendencje zbioru danych innowacje, praktyka w nauce. (29.04.2014 – 30.04.2014)» – Lublin: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. – S. 65 – 69.; **7.Соціальна педагогіка** : навч. посіб. / [О.В. Безпалько, І.Д. Зверева, Т.Г. Веретенко] ; за ред. О.В. Безпалько. – К. : Академвидав, 2013. – 312 с. – (Серія «Альма-матер»).с. 187 – 197]; **8.Чеботарьова О.** Особливості корекційно-реабілітаційної роботи з учнями із порушеннями опорно-рухового апарату / Олена Чеботарьова // Дефектологія. особлива дитина : навчання і виховання. – 2013 – № 3. – С. 16 – 17.; **9.Шептенко П.А.** Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /

П.А. Шептенко, Г.А. Воронина ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1.Vse pro DCP : Elektronnij resurs : [Rezhim dostupu] : <http://www.dcp.com.ua>; **2.Vstup do abilitacii** ta reabilitacii ditej z obmezhenyami zhittediyalnosti : navch.-metod. posib. / za zag. red. V.V.Burlaka. – K. : Gerb, 2007. – 288 s., S. 116 – 117.; **3.Enciklopediya** dlya faxivciv socialnoï sferi / za zag. red. prof. I.D.Zverevoi. – Kiïv, Simferopol : Universum, 2012. – 536 s.; **4.Kodzhaspirova G. M.** Slovar po pedagogike / G. M. Kodzhaspirova, A. YU. Kodzhaspirov. – M. : Ikc «Mart», 2005. – 448 s.; **5.Mishhik I. I.** Socialna pedagogika: dosvid ta perspektivi / I. I. Mishhik. – Zaporizhzhya, 1999. – 248 s.; **6.Smerechak I.** Do pitan organizacii navchannya ditej z DCP / I. Smerechak // Zbiór raportów naukowych. «Tendencje zbiory danych innowacje, praktyka w nauce. (29.04.2014 – 30.04.2014)». – Lublin : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. – S. 65 – 69.; **7.Socialna pedagogika** : navch. posib. / [O.V. Bezpalko, I.D. Zvereva, T.G. Veretenko] ; za red. o.v. bezpalko. – K. : Akademvidav, 2013. – 312 s. – (Seriya «Alma-mater»). – S. 187 – 197.; **8.Chebotarova O.** Osoblivosti korekcyjno-reabilitacijnoï roboti z uchnyami iz porushennyami oporno-ruxovogo aparatu / Olena Chebotarova // Defektologiya. osobлива ditina : navchannya i vixovannya. – 2013 – № 3. – S. 16 – 17. ; **9.Sheptenko P.A.** Metodika i tehnologija raboty social'nogo pedagoga : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / P.A. Sheptenko, G.A. Voronina ; pod red. V. A. Slostenina. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2001. – 208 s.

Smerechak L. Preparing of future social pedagogues to the correctional and rehabilitation work with children with cerebral paralysis at centers of socio-psychological rehabilitation. The article deals with consideration of specific correctional and rehabilitation work of social pedagogues with children with cerebral paralysis in the centers of socio-psychological rehabilitation. It is well-proven that a social pedagogues should assist on integration of children with the special educational requirements in society, teach them to adapt oneself to the changeable social environment, own professional and specific knowledge and abilities in relation to organization of correction and rehabilitation work with children consequently.

It is found out, that the preparation of future social pedagogue to correctional and rehabilitation work with children with cerebral paralysis is the constituent of their professional becoming. The qualificatory means of this process is the ability of pedagogue of higher educational institutions to put right and correct intercommunication of development professionally meaningful quality of students and different types of his activity in the conditions of higher institutions. It influences positively on forming of

readiness to work in particular, correctional with children with the special educational requirements.

The author is carried out the analysis of problem of forming of future social pedagogues readiness for working with the marked category of children from the point of view of modern foreign and domestic approaches and basic directions of their usage which are reasonable for research of specialists readiness to professional activity in sphere of correctional education. The content and criteria (cognitive, emotionally-motivational, practical) and indexes of readiness of future social pedagogues to correction work with children with cerebral paralysis are outlined.

The pedagogical terms of forming of students readiness to correctional work with children cerebral paralysis in the conditions of centers of socio-psychological rehabilitation are identified.

Key words: social pedagogue, correction work, rehabilitation work, center of socio-psychological rehabilitation, children with cerebral paralysis.

Отримано 19.02.2015 р.

УДК 377.121.22

В.С. Товстоган

ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОЇ ВИРОБНИЧОЇ АДАПТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Tovstogan V.S. Vocational and work competence as a prerequisite for successful production adaptation of graduates of special school. / V.S. Tovstogan // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 312–323

Товстоган В.С. Професійно-трудова компетентність як необхідна передумова успішної виробничої адаптації випускників спеціальної школи. У статті розглядається професійно-трудова компетентність як інструмент забезпечення виробничої та соціальної адаптації випускників спеціальної школи, дається авторське тлумачення професійно-трудової сталості. На основі авторської програми дослідження отримані та проаналізовані результати професійно-трудової

сталості вихованців спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів), визначені фактори, що впливають на процес їхньої соціально-трудової адаптації. Встановлено зв'язок успішності працевлаштування випускників із успішністю навчання їх у школі, соціально-психологічними умовами в сім'ї, зацікавленістю близьких у виборі професійного шляху дитиною. Аналізуються катамнестичні дані з позиції умотивованості учнів навчатися професії, оцінки ними уроків трудового навчання. Порівняння отриманих результатів дослідження з опублікованими даними в літературних джерелах дозволило дійти висновку про низький рівень професійної стійкості сучасних випускників. В статті зазначається, що для вчителя-дефектолога катамнестичний метод слугує засобом критичного осмислення своїх здобутків і прорахунків, підставою для планування та впровадження необхідних змін у навчально-виховний процес: варіативність програм навчання, встановлення зв'язків з виробництвом, вивчення потреб ринку праці, започаткування профорієнтаційної роботи в молодших класах, врахування інтересів учнів та їх батьків. Наголошується на можливості розв'язання поставленої проблеми в навчальному процесі спеціальної школи шляхом формування в учнів з вадами психофізичного розвитку професійно-трудової компетентності, як інтегрованого результату педагогічного, психологічного і соціального впливів в системі професійно-трудового навчання.

Ключові слова: виробнича адаптація, професійно-трудова компетентність, випускники спеціальної школи, катамнестичне вивчення.

Товстоган В.С. Профессионально-трудова компетентность как необходимая предпосылка успешной производственной адаптации выпускников вспомогательной школы. В статье рассматривается профессионально-трудова компетентность как инструмент обеспечения производственной и социальной адаптации выпускников коррекционной школы, дается авторское толкование профессионально-трудова устойчивости. На основе авторской программы исследования получены и проанализированы результаты профессионально-трудова устойчивости воспитанников специальных школ (школ-интернатов), определены факторы, которые влияют на процесс социально-трудова адаптации. Установлена связь успешности трудоустройства выпускников с успешностью учебы их в школе, социально-психологическими условиями в семье, заинтересованностью близких в выборе профессионального пути ребенком. Анализируются катамнестические данные с позиции мотивации учеников относительно обучения профессии, оценки ими уроков трудового обучения. Сравнение полученных результатов исследования с опубликованными

данными в литературных источниках позволило прийти к заключению о низком уровне профессиональной устойчивости современных выпускников. В статье отмечается, что для учителя-дефектолога катанестичный метод служит средством критического осмысления своих достижений и просчетов, основанием для планирования и внедрения необходимых изменений в учебно-воспитательный процесс: вариативность программ обучения, установление связей школы с производством, изучение потребностей рынка труда, проведение профориентационной работы, начиная с младших классов, учет интересов учащихся и их родителей. Подчеркивается о возможности решения поставленной проблемы в учебном процессе специальной школы путем формирования в учащихся с нарушениями психофизического развития профессионально-трудовой компетентности, как интегрированного результата педагогического, психологического и социального воздействий в системе профессионально-трудового обучения.

Ключевые слова: производственная адаптация, профессионально-трудовая компетентность, выпускники специальной школы, катанестическое изучение.

Професійно-трудова підготовка у корекційній педагогіці розглядається одночасно як засіб формування компенсаторних механізмів (емоційно-вольова сфера, психомоторика, сенсорно-перцептивна сфера: окомір, кольоросприймання, такильні відчуття тощо) і як умова підготовки та реалізації життєвих планів у випускників спеціальних шкіл (В.І. Бондар, В.В. Засенко, Г.М. Дульнев, А.А. Корнієнко, Г.М. Мерсіянова, Н.П. Павлова, Б.Й. Пінський, В.М. Синьов, Н.М. Стадненко, І.В. Татьянчикова, К.М. Турчинська, О.П. Хохліна та ін.) [1; 3-6].

На систему трудового навчання і виховання в спеціальній школі в нинішніх соціально-економічних умовах покладаються нові функції і завдання – підготовка особистості випускника, здатного запропонувати якісні послуги на ринку праці в доступних для нього сферах промислового, сільськогосподарського виробництва та побутового обслуговування. Ефективність цієї роботи визначається різними показниками, критеріями: рівнем соціалізації випускників школи, показниками професійно-трудової адаптації (О.К. Агавелян, В.І. Бондар, А.М. Висоцька, А.А. Гнатюк, В.Ю. Карвяліс, С.Л. Мирський, Г.М. Мерсіянова, І.С. Моргуліс, А.І. Раку, К.В. Рейда, Б.Я. Тейвіш, О.П.Хохліна та ін.) [1-3], соціальної адаптації (В.В. Засенко, А.Г. Кирилова, Н.П. Коркунов, Л. Плох, А.В. Погосов, В.М. Синьов, І.В. Татьянчикова та ін.) [4, с. 27], побутової (Н.І. Видрич, Л.С. Дробот, С.Ю. Конопляста, Г.М. Мерсіянова, А.І. Раку, В.П. Старцева),

виробничої психологічної адаптації (А.М. Висоцька) [2, с. 4-14], «соціальної зрілості» (В.І. Бондар) [1, с. 67], результатами працевлаштування, зокрема, продовженням трудової діяльності за професійним напрямом, обраним у школі, чи після закінчення СПТУ – «професійною стійкістю» (К.М. Турчинська) [6, с. 30-32] та ін.

Професійно-трудова (виробнича) адаптація ученими нерідко трактується в широкому сенсі – як складова соціальної адаптації, і тому вживають термін «соціально-трудова адаптація», підкреслюючи зв'язок виробництва з соціальними потребами, соціальним характером взаємовідносин.

У нашому дослідженні результативність процесу соціалізації (а саме: працевлаштування) випускників спеціальних (допоміжних) шкіл будемо оцінювати та аналізувати з точки зору компетентнісного підходу, упровадженого МОН України в систему загальної і спеціальної середньої освіти (відповідно 2011 і 2013 р.р.). В нових освітніх державних стандартах критерієм сформованості навчальних досягнень випускника загальноосвітньої школи визначені компетентності, як інтегровані показники, які мають забезпечити конкурентоспроможність його на ринку праці. Принагідно наголосимо на важливості таких складових професійно-трудової компетентності: «Я хочу» (психологічний аспект), «Я можу» (педагогічний аспект), соціально-трудова зрілість особистості (виховання соціальної компетентності в сім'ї, школі, суспільстві): їх органічна динамічна єдність забезпечують високі рівні функціонування професійної сталості [6, с. 32-33], соціально-трудової зрілості [1, с.68-69], і слугують, на нашу думку, «інструментом», основою, для виконання умов успішної трудової реабілітації, соціально-трудової адаптації, подальших етапів соціалізації: індивідуалізації, інтеграції, як фахівців.

Учений-дефектолог В.І. Бондар, допускає, що поняття «компетентність», «компетенція» можна вживати як синоніми понять «соціально-трудова адаптація», «трудова реабілітація», «соціально-трудова зрілість» [1, с. 66].

Перефразовуючи слова відомого вченого–дефектолога В.М. Синьова, зазначимо, що «усі ці досить складні взаємовідношення між явищами розвитку, соціалізації, корекції, компенсації, адаптації в процесі навчання і виховання розумово відсталої дитини ... (спрямовані на) ...забезпечення максимального формування адаптивних можливостей особистості і створення умов її позитивної самореалізації» [4, с. 27]. Дійсно, всі функції і види діяльності корекційного педагога в ідеалі мають забезпечити формування такого вихованця, який здатен буде до самореалізації в соціумі. А умовою, або мінімально можливою оцінкою щодо здатності до самореалізації в професійному плані має слугувати професійно-трудова компетентність.

На думку фундаторів компетентнісного підходу в Україні (Н. Бібік, С. Бондар, О. Пошетун, О. Овчарук та ін.), саме компетентнісний підхід (як освітній процес) передбачає на виході зі школи «отримати» компетентного випускника, здатного до саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації (як його кінцевий результат).

Метою нашої статті є дослідження професійно-трудової сталості випускників спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів), з'ясування факторів, які так чи інакше впливають на процес соціально-трудової адаптації. На основі аналізу результатів дослідження професійного шляху вихованців школи будуть запропоновані шляхи покращення системи професійно-трудового навчання в аспекті сучасного компетентнісного підходу.

Оскільки об'єктом нашого дослідження виступає процес виробничої (соціально-трудової) адаптації, зупинимось на визначені понять «соціальна адаптація», «виробнича адаптація», «професійно-трудова сталість».

Під соціальною адаптацією розуміємо «процес і результат пристосування людини до соціального середовища на основі оволодіння соціально-нормативною поведінкою, виконання вимог суспільства, які ставляться до особистості у відповідних ситуаціях» [4, с. 20].

Виробнича адаптація – це процес взаємодії двох систем: людини і виробничої організації, який відбувається на основі виробничої діяльності. Виділяють такі види виробничої адаптації: а) формально-виробнича - адаптація до формальної організації виробництва, яка регулює поведінку членів даної організації, б) соціально-психологічна, яка включає систему психологічних міжособистісних стосунків, в) професійна адаптація - процес становлення людини як професіонала [2, с. 20-22]. Саме від першого етапу адаптації, тобто від характеру входження робітника до формальної організації виробництва, залежить, наскільки успішною буде його виробнича адаптація у цілому.

До критеріїв сформованості соціально-трудової адаптації учнів з вадами інтелекту, на думку В.І. Бондаря, слід віднести такі: по-перше, світогляд, морально-етичні поняття; по-друге, психологічну готовність особистості до трудової діяльності, опанування нею та її здійснення; по-третє, практичну готовність учня до діяльності у певній галузі; в-четвертих, соціальну зрілість особистості, набуття досвіду поведінки в колективі [1, с.68-69].

Показником результативності соціально-трудової реабілітації розумово відсталих К.М. Турчинська вважає дані, що стосуються професійної сталості випускників допоміжних шкіл, під якою розуміє інтенсивність, дієвість і сталість професійної спрямованості.

Ми під «професійно-трудовою сталістю» будемо розуміти стійко умотивовану, позитивно окрашену, максимально тривалу в часі діяльність за фахом, отриманим в процесі професійного навчання.

Для проведення дослідження нами були використані такі методи: опрацювання педагогічних і медичних даних у справах учнів, вивчення професійно-трудової сталості та соціально-трудової адаптації випускників з допомогою анкет; бесіди з випускниками, членами їх сімей, бесіди з учителями і адміністрацією шкіл, опитування випускників за розробленою нами анкетною.

Дослідження проводилось у 2009-2015 роках, яким було охоплено 150 випускників спеціальних (допоміжних) шкіл (шкіл-інтернатів) міст України: Києва, Миколаєва, Сум, Херсона і Херсонської області. Вік респондентів - від 18 до 23 років.

За медичними даними склад обстежених був неоднорідний: серед них зустрічалися підлітки з неускладненою формою олігофренії (F-70) – 100 чоловік (66,7%), з порушенням нейродинаміки – 39 чоловік (26%), решта – дементні (шизофренічна та епілептична деменція).

Завданням дослідження передбачалося вивчення катамнестичних даних випускників упродовж п'яти років.

Насамперед нас цікавило, яким чином включаються у професійну діяльність вихованці спеціальних шкіл, наскільки затребованою є професія, отримані знання, вміння, які вони здобули в процесі навчання в школі (СПТУ), чи задоволені вони роботою, з'ясувати роль сім'ї, школи, СПТУ в їхньому працевлаштуванні, з'ясувати труднощі, з якими вони зустрічаються тощо.

Аналіз отриманих даних продемонстрував, що такий показник, як прагнення продовжити навчання за професією, отриманою в школі (професійна сталість), різниться залежно від регіону: 15% - в Херсонському регіоні, 30% - в Києві і Сумах, 45% - в Миколаєві, що визначається рядом факторів, зокрема потребами регіону в робітничих спеціальностях, якістю профорієнтаційної і професійно-трудової роботи в школі, роботою з батьками тощо.

Перелік професій, які опановують випускники спеціальних шкіл у СПТУ, ненабагато ширше від переліку шкільних профілів професійно-трудового навчання - це плодоовочівник (плодоовочівник-виноградар), гончарна справа, кондитер-повар, маляр-штукатур, плиточник-лицювальник, швачка, столяр, автослюсар, чоботар, тракторист.

Результати обстеження показали, що лише 21 чоловік (14%) від загальної кількості обстежених, які закінчили СПТУ (за професією, якій навчалися у школі), змогли продовжити діяльність на виробництві до 2015 року. Цю групу осіб склала група підлітків з неускладненою формою олігофренії (18 осіб) і три особи – з порушенням нейродинаміки. Успішність зазначених учнів у школі корелює з успішністю їх на виробництві (19 з них мали відмінні оцінки, двоє – оцінку «добре»). Соціальні умови, в яких виховувалися ці підлітки, характеризуються як задовільні. Зразком для наслідування соціальної

поведінки для них слугував хтось один із близьких: матір, батько, брат, сестра, рідше – опікун.

Проте значно більша частина випускників, а це – 22%, була працевлаштована не за отриманою спеціальністю, решта - з різних причин, як видно з таблиці 1, не були працевлаштовані.

Таблиця 1

**Результати працевлаштування випускників спеціальних шкіл
(шкіл-інтернатів)**

| Загальна кількість випускників | Працевлаштовані після СПТУ за отриманою професією на 2015 р. | Працевлаштовані родичами, знайомими | Працевлаштовані за іншою спеціальністю самостійно | Знаходяться на утриманні батьків | Безпритульні, жебраки | Втрачено зв'язок |
|--------------------------------|--|-------------------------------------|---|----------------------------------|-----------------------|------------------|
| 150 (100%) | 21 (14%) | 19 (12.7%) | 14 (9.3%) | 72 (48%) | 18 (12.%) | 6 (4%) |

Випускники, які не змогли працевлаштуватися за отриманим профілем трудового навчання, як правило, працюють різноробочими, вантажниками, прибиральниками, двірниками, посудомийниками, на будівництві (підсобними робітниками), рідше зустрічаються - автослюсар, працівник зеленхозу, повар, тракторист. Усі вони не тільки не використовують спеціальні знання, уміння, отримані в школі чи СПТУ, але й не мають перспективи отримати іншу спеціальність через те, що не мають ценової освіти. Такою працею зайняті 9.3% обстежених випускників, які отримали допомогу в працевлаштуванні, переважно від товаришів, знайомих, іноді – вчителів. Трохи більша частина випускників була працевлаштована рідними та близькими – (12.7%). Це вказує на те, що в роботі з батьками існує достатній резерв щодо здійснення профорієнтаційної роботи в спеціальній школі, щоб її ігнорувати. Недостатня участь учителів спеціальної школи в подальшому працевлаштуванні випускників наносить їм певну шкоду через те, що близькими не беруться до уваги психофізичні можливості підлітка, структура і рівень вираженості дефекту, і це неодноразово фіксувалося нами в бесідах. У подальшому це слугує причиною зміни професії, діяльності.

Не покращує суттєво ситуацію щодо працевлаштування і закінчення розумово відсталими СПТУ. Аналіз даних обстеження показав, що близько 36% випускників СПТУ не закінчують його (відраховуються), 10% - змінюють спеціальність на суміжну, не можуть працевлаштуватися – в середньому кожний третій випускник СПТУ: Лише 22.7% випускників СПТУ (з 64% тих, хто їх закінчив) були працевлаштовані, що видно на таблиці 2. Значна частина дівчат,

переважно зі шкіл-інтернатів, поповнили лави жебраків, або ведуть асоціальний спосіб життя.

Таблиця 2

Результати працевлаштування вихованців спеціальних шкіл після закінчення СПТУ

| Кількість учнів, що вступили до СПТУ | З них планують навчатися за спеціальністю, ориманою в школі | Закінчили СПТУ | Працевлаштовані за спеціальністю після закінчення СПТУ | Працюють протягом трьох років після закінчення СПТУ за фахом |
|--------------------------------------|---|----------------|--|--|
| 150 (100 %) | 45 (30%) | 96 (64%) | 34 (22.7%) | 21 (14%) |

Аналіз відповідей працевлаштованих випускників стосовно якості адаптації в робочому колективі показав низькі соціальні претензії, невибагливість їх: 30% опитаних задоволені ставленням до них у колективі і стільки ж - умовами праці, «все нормально» - відповіли 20%. 20% хотіли б покращити умови праці, 10% – збільшити заробітну платню і стільки ж бояться, що за умови зміни роботи з іншою роботою не впораються. В той же час молоді робітники в приватній бесіді скаржаться на те, що досвіду спілкування в колективі у них бракує, коли трапляються непорозуміння, часто не розуміють, чого їх сварили. Вони прагнуть спокійного ритму роботи, щоб їх хтось опіував, коли ж вимагають виконувати роботу швидко – нічого не встигають зробити, або отримують брак.

Таким чином, професії, яким навчають учнів у спеціальних школах, а саме: швачка, слюсар, столяр, чоботар (ремонт взуття), квітникарство (сільськогосподарська справа), будівельна справа (штукатур-маляр, плиточник-облицювальник), випускники працевлаштовуються рідко. Це негативно позначається на процесі їхньої виробничої, соціальної, психологічної адаптації.

Найбільшу групу обстежених склали юнаки, що знаходяться на утриманні батьків чи опікунів: 48%. Отримані ними трудові компетенції виявилися незатребуваними на ринку праці. Жодного разу вони так і не спромоглися працевлаштуватись.

Цікаво було співставити отримані дані з результатами вивчення цих самих учнів на етапі закінчення ними школи (школи-інтернату) – в 2009 році.

Так, було з'ясовано, що навчатися за спеціальністю, ориманою в школі, планує лише 30% опитаних. Це одна із можливих причин, якими можна пояснити те, що значна частина вихованців змінила свою спеціальність відразу після закінчення школи чи СПТУ.

Крім того нами проводилося опитування учнів старших класів у визначених для обстеження спеціальних школах – з 5-го по випускний класи. На питання «Про яку професію ти мрієш, чи хотів би (хотіла б) більше дізнатись або прочитати?» Аналіз відповідей показав, що переважна більшість учнів 5–8-го класів «мріє» про професії, не пов'язані з тими, що вивчаються у школі: міліціонером, лікарем, водієм-дальнобійником, банкіром, бізнесменом, рекламним агентом, учителем тощо. І тільки у випускному класі відбувається різка зміна уподобань школярів: більшість із них адекватно оцінює свої можливості та планує своє професійно-трудове майбутнє. Але уявлення у випускників про професії залишаються поверховими, неконкретними, розмитими.

Аналізуючи критерії, за якими учні обирають собі професію, часто зустрічаємо варіант відповіді: «цікава, подобається». На уроках трудового навчання вони найбільше цінують (серед наведених нами варіантів) «можливість навчатися тому, що потрібно в житті», «цікаво проведені уроки», «майстерність учителя». Таку оцінку учнями старших класів уроків трудового навчання можна охарактеризувати, як пасивно-споглядальну, а не активну чи частково пошукову. Відповіді учнів свідчать про те, що на уроках менше уваги надається таким аспектам, як «можливість перевірити свої здібності чи продемонструвати їх оточуючим», «отримати можливість вибору професії». Ще менше уваги, вважають школярі, приділяється «умінню спілкуватись», не сприяють вихованню упевненості у своїх силах, здібностях. Як позитивний напрямок роботи слід відзначити увагу вчителів на економному використанні матеріалів при розкрої, розмітці.

Важливо зазначити, що серед особистісних якостей учні цінують найбільше такі як «вихованість», «уміння прощати», «працелюбність», а найнижчими в рейтингу оцінок виявилися «вимогливість до себе», «широка обізнаність, ерудиція», «дисциплінованість», «сила волі». Ці дані продемонстрували слабкі місця у навчально-виховній роботі школи: те, що є важливим у процесі формування професійно-трудова компетенцій в учнів - на останньому місці (за виключенням «працелюбності»).

Отже, учні, не маючи чітких уявлень стосовно запропонованої школою чи обраної ними професії, нерідко помиляються в процесі побудови власних професійних планів, оскільки не можуть співвіднести свої знання, уміння, особисті якості з майбутньою професією.

Порівнюючи наведені результати з даними професійної стійкості, які в минулому отримали вчені-дефектологи: В.Ю. Карвяліс (1973) – 50.8%, О.К. Агавелян (1974) – 42%, Д.Є. Горелов (1975) – 47%, А.І.Раку (1979) – 38.75%, можна зробити висновок, що сталість, як основний показник ставлення учнів до обраної професії, отриманої в процесі професійно-трудова навчання, в сучасних соціально-економічних умовах суттєво погіршився. Набуття іншої спеціальності випускниками

після закінчення школи потребує додаткової перепідготовки, а отже - додаткових затрат часу, витрат державних чи особистих коштів. Все це негативно позначається на формуванні особистості розумово відсталого підлітка, його соціально-трудої адаптації.

Проведене дослідження дозволяє зробити такі (певні) висновки: по-перше, існує певна залежність між рівнем адаптації і якісною характеристикою структури дефекту; по-друге, успішність учня в школі і рівень його подальшої соціально-трудої адаптації пов'язані між собою; по-третє, на подальшу трудову адаптацію випускника значний вплив справляють соціальні фактори, зразок соціальної поведінки батьків, рідних; в-четверте, систематичне використання катанестичного методу в корекційній педагогіці дозволяє педагогічному колективу спеціальної школи (в першу чергу, класному керівнику, вихователю, медичним фахівцям) налагодити співпрацю з батьками учнів, починаючи з першого класу щодо профорієнтаційної та іншої пропаганди спеціальних знань стосовно їхніх дітей. В-п'яте, для вчителя-дефектолога катанестичний метод слугує засобом критичного осмислення своїх здобутків і прорахунків, і відповідно - підставою для планування та впровадження необхідних змін у навчально-виховний процес.

На нашу думку, засобами його подолання можуть бути такі: 1) тісна співпраця спеціальних шкіл із Державною службою зайнятості з метою вивчення потреб регіону у робітничих спеціальностях, 2) прогнозування цих потреб у перспективі, і відповідне впровадження в навчальний процес старшокласників програм із професійно-трудоого навчання; 3) налагодження контактів із підприємствами, де учні зможуть проходити відповідну практику; 4) підтримання зв'язку з керівниками СПТУ, технічних коледжів тощо на рівні управліннь освіти, щоб випускники спеціальних шкіл могли потрапити не в одну професійну групу, яку для них визначить технічне училище, а в ті, які потрібні підприємствам регіону; 5) застосування психолого-педагогічного супроводу юнаків під час навчання їх у СПТУ чи в перші роки після працевлаштування.

Результати проведеного дослідження продемонстрували нагальну потребу в зміні методичних підходів вчителя-дефектолога щодо результативності корекційного навчально-виховного процесу. Це стосується відсутності на уроках тісної взаємодії базових складових навчальної діяльності: змістових, процесуальних і мотиваційних компонентів, недооцінка рефлексійного компонента, не достатня увага процесу формування в учнів досвіду самостійної діяльності, які складають сутність трудової компетентності, негативно позначаються на усіх складових соціалізації випускників.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І., Рейда К.В. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник. – К.: «МП Леся», 2010. – 168 с. **2. Висоцкая А.М.** Повышение эффективности производственной адаптации выпускников вспомогательной школы в процессе обучения швейному делу: Методические рекомендации. – Кировоград, 1992. – 39 с. **3. Мерсіянова Г.М.** Підвищення ефективності трудового навчання розумово відсталих школярів на основі удосконалення його змісту /Г.М.Мерсіянова // Теорія і практика олігофренопедагогіки – 2006. - №1. – С.31-45. **4. Синьов В.М.** Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина I. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 238 с. **5. Стадненко Н.М.,** Корнієнко А.А. Деякі умови формування позитивного ставлення до професійно-трудоного навчання в учнів допоміжної школи // Вопросы дефектологии: Вып.12. – К.: Рад. школа,1978. – С.47-53. **6. Турчинська К.М.** Профорієнтація во вспомогательной школе. – К.: Радянська школа, 1976. – 126 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1. Bondar V.I., Rejda K.V. Osoblivosti formuvannja trudovoji kompetentnosti rozumovo vidstalih uchniv: Navchalnij posibnik / V.I.Bondar, K.V. Rejda– K.: «MP Lesja», 2010. -168s. **2. Vysotskaia A.M.** Povyshenye effektivnosti proyzvodstvennoi adaptatsyy vypusknikov vspomohatelnoj shkoly v protsesse obuchenya shveinomu delu: Metodycheskye rekomendatsyy. – Kyrovohrad, 1992. – 39 s. **3. Mersijanova G.M.** Pidvishhennja effektivnosti trudovogo navchannja rozumovo vidstalih shkoljariv na osnovi udoskonalennja jogo zmistu /G.M.Mersijanova // Teorija i praktika oligofrenopedagogiki – 2006. - №1. – s.31-45. **4. Synov V.M.** Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika: Pidruchnyk. – Chastyna I. Zahalni osnovy korektsiinoi psykhopedahohiky (olihofrenopedahohiky). – K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2007. – 238 s. **5. Stadnenko N.M.,** Korniienko A.A. Deiaki umovy formuvannia pozytyvnoho stavlennia do profesiino-trudovoho navchannia v uchniv dopomizhnoi shkoly // Voprosy defektolohyy: Vyp.12. – K.: Rad. shkola,1978. – S.47-53. **6. Turchynska K.M.** Proforyentatsyia vo vspomohatelnoi shkole. – K.: Radianska shkola, 1976. – 126 s.

Tovstogan V.S. Vocational and work competence as a prerequisite for successful production adaptation of graduates of special school. The article deals with vocational and work competence as a tool for industrial and social adaptation of graduates of a special school, given the author's interpretation of professional and labor stability. Based on the author's research program and in analyzing the results obtained professional

employment stability of pupils in special schools (boarding schools), certain factors that affect the process of their social adaptation. The connection between the successful employment of graduates with their academic success in school, social and psychological conditions in the family, close interest in choosing a career path child. Follow-up data are analyzed from the perspective of students' motivation with respect to vocational training, evaluation of the lessons of labor training. Comparison of the results of research with published data in the literature allowed to come to the conclusion that a low level of professional stability of modern graduates. The article notes that teachers pathologists katamnesticzny method is a means of critical reflection on their achievements and failures, the basis for planning and implementing the necessary changes in the educational process: the variability of training programs, networking schools with production, study the needs of the labor market, career guidance work, starting with the lower grades, the interests of students and their parents. Emphasizes the possibility of solving the problems in the learning process through the formation of a special school to students with impaired mental and physical development of professional competence and labor, as a result of the integrated pedagogical, psychological and social impacts in the vocational and labor training.

Key words: industrial adaptation, professional and labor competencies, graduates of a special school, a follow-up study.

Отримано 12.02.2015 р.

УДК 376.1.

О.П. Хохліна
epkhokh@rambler.ru

ДО ПРОБЛЕМИ СУТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ В СПЕЦІАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Khokhlina A.P. On the problem of essence of correction and development work in the special educational establishment / A.P. Khokhlina. // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 323–333

О.П. Хохліна. До проблеми суті корекційно-розвивальної роботи в спеціальному освітньому закладі. У статті представлено результати теоретичного дослідження проблеми суті корекційно-

розвивальної роботи в спеціальному освітньому закладі. Корекція входить до єдиної системи освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку як цілісного педагогічного процесу. Освіту аномальних дітей становлять корекційне навчання та виховання, в процесі яких здійснюється корекція. Корекція розглядається як основа, органічний стрижень усієї навчально-виховної роботи у спеціальному закладі освіти.

У статті визначаються складові системи корекційно-розвивальної роботи, що відповідають цільовому, організаційному, змістовому, методичному та результативному компонентам педагогічного процесу. На основі співставлення суті їх використання для розв'язання навчальних завдань розкриваються специфічні саме для корекційного впливу особливості мети, організації, змісту, методики та результатів (ефектів). Постановка ж мети й пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту роботи, визначення показників її результативності залежить від предмета корекції. Відмічається, що навчання та корекція можуть здійснюватися використанням одного й того ж змістового матеріалу, однак він має уможливлувати власне корекцію визначеної (як предмета впливу) складової розвитку дитини, а не лише засвоєння нею знань, умінь і навичок.

У результаті проведеного теоретичного дослідження автором визначено змістове наповнення психологічних та педагогічних основ забезпечення корекційно-розвивальної роботи, розробка яких, з метою досягнення ефективності впливу, має здійснюватися в єдиній системі. У контексті психологічних основ корекції зачіпається питання загальних та специфічних закономірностей аномального розвитку та можливостей його корекції, виходячи з культурно-історичної теорії розвитку дитини Л.С.Виготського.

Ключові слова: корекційно-розвивальна робота, спеціальний освітній заклад, психологічні та педагогічні основи корекції розвитку, педагогічна система, предмет корекційного впливу, загальні та специфічні закономірності аномального розвитку, дефект розвитку, структура дефекту.

Е.П. Хохлина. К проблеме сути коррекционно-развивающей работы в специальном учебном заведении. В статье представлены результаты теоретического исследования проблемы содержания коррекционно-развивающей работы в специальном учебном заведении. Коррекция относится к единой системе образования детей с нарушениями психофизического развития как целостного педагогического процесса. Образование аномальных детей представляют коррекционное обучение и воспитание, в процессе

которых осуществляется коррекция. Коррекция рассматривается как основа, органический стержень всей учебно-воспитательной работы в специальном заведении образования.

В статье определяются составляющие системы коррекционно-развивающей работы, которые отвечают целевому, организационному, содержательному, методическому и результативному компонентам педагогического процесса. На основе сопоставления сути их использования для решения задач обучения, раскрываются специфические для коррекционного воздействия особенности цели, организации, содержания, методики и результатов (эффектов). Постановка же цели и поиск специальных путей организации педагогического процесса, подбор адекватных методических средств и содержания работы, определение показателей ее результативности зависит от предмета коррекции. Отмечается, что обучение и коррекция могут осуществляться с использованием одного и того же содержательного материала, однако он должен предусматривать возможность осуществлять коррекцию определенной (как предмета влияния) составляющей развития ребенка, а не только усвоение им знаний, умений и навыков.

В результате проведенного теоретического исследования автором определено смысловое наполнение психологических и педагогических основ обеспечения коррекционно-развивающей работы, разработка которых, с целью достижения максимальной эффективности влияния, должна осуществляться в единой системе. В контексте психологических основ коррекции затрагивается вопрос общих и специфических закономерностей аномального развития и возможностей его коррекции, исходя из культурно-исторической теории развития ребенка Л.С.Выготского.

Ключевые слова: Коррекционно-развивающая работа, специальное образовательное заведение, психологические и педагогические основы коррекции развития, педагогическая система, предмет коррекционного воздействия, общие и специфические закономерности аномального развития, дефект развития, структура дефекта.

Постановка проблеми. У спеціальній психології та педагогіці під корекцією розуміють доцільно організований педагогічний процес, спрямований на послаблення, подолання недоліків розвитку, запобігання їм та сприяння розвитку аномальної дитини в цілому з метою якнайбільшого наближення до норми. Незважаючи на значущість проблеми корекційного впливу на аномальну дитину та велику кількість присвячених їй досліджень (В.Баудіш, Б.Брьозе, Т.В.Власова, О.П.Гозова, Г.М.Дульнев, І.Г.Єременко, Є.О.Ковальова, В.О.Липа,

В.І.Лубовський, С.П.Миронова, І.С.Моргуліс, В.Г.Петрова, Б.І.Пінський, Т.В.Розанова, В.М.Синьов, Є.Ф.Соботович, Б.К.Тупоногов та ін.), вона й на сьогодні залишається актуальною як у теоретичному, так і практичному плані, оскільки спостерігається неоднозначне розуміння її сутності, місця в педагогічному процесі, того, які його ланки забезпечують виправлення недоліків розвитку, як для цього використовувати можливості навчання. Усе це й визначило предмет нашого теоретичного дослідження, результати якого наводяться.

Існуючі в науці дослідження доводять важливість вивчення корекційної роботи як системи в єдності її основних компонентів. На думку М.С.Кагана, це передусім вивчення системи як частини метасистеми (тобто зовнішньої), в яку вона вписана і в якій функціонує [4, с.24]. З огляду на це корекційна робота функціонує в таких метасистемах, як “система загальної освіти” або “педагогічна система” і “система освіти дітей з порушеннями розвитку”. Щодо них вона є підсистемою, тобто системою більш низького порядку.

На думку Б.К.Тупоногова, важливо пов'язати корекцію з усіма основними компонентами системи освіти й лише після цього розглядати внутрішні структури підсистеми та їх змістово-педагогічну роль [9, с.10]. Розгляд корекційно-розвивальної роботи як підсистеми загальної освіти дає змогу відобразити в ній усі найважливіші закони педагогіки, принципи навчання й виховання та охопити у цілісному вигляді її мету, зміст, методи, форми і результати [8, с.31-32]. А бачення в ній відносно самостійної педагогічної системи передбачає з'ясування особливостей реалізації загальних принципів навчання і виховання, побудови всіх її складових ланок та визначення своїх специфічних закономірностей.

Корекція входить до єдиної системи освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку як цілісного педагогічного процесу. Виходячи з необхідності й достатності для існування системи, компонентами загальної освіти визначено процеси навчання та виховання. Саме в процесі навчання та виховання дитина розвивається. Так само й освіту аномальних дітей становлять корекційне навчання та виховання, в процесі яких здійснюється корекція. Г.М.Дульнев зауважує, що співвідношення між навчанням та корекцією недоліків розвитку розумово відсталої дитини є аналогічним до того, що існує між навчанням та розвитком нормальної дитини. При цьому провідна роль належить навчанню, але за умови, що навчання активно, цілеспрямовано організовує вчитель у корекційно-розвивальному напрямі [3, с.11]. Таким чином, стверджується, що корекційний розвиток як спеціально організований і спрямований процес не може існувати поза корекційним навчанням і вихованням. Саме корекційне навчання (як і виховання) є провідним чинником у розвитку обтяженої вадами дитини. Але корекція розглядається як основа, органічний стрижень усієї навчально-виховної роботи у спеціальному закладі освіти. Без цілеспрямованого подолання

чи послаблення недоліків знижується ефективність навчання та виховання дітей: ускладнюється процес оволодіння необхідними для них знаннями, вміннями, навичками, становлення в них поведінки, особистості в цілому. Таке співвідношення всіх компонентів педагогічного процесу реалізується в школі як принцип єдності навчання, виховання і корекції завдяки тому, що всі вирішальні моменти цього процесу містять корекційне завдання як інтегруючу складову [1, с.53]. Водночас слід зауважити, що виділити складові частини можна лише абстрагуванням функцій кожної з них для їх осмислення, організації, цілеспрямованої роботи [9, с.11].

Якщо корекцію та навчання (і виховання) брати як відносно самостійні компоненти педагогічної системи, то відмінність між ними полягає в меті, особливостях педагогічного процесу та показниках ефективності. Так, мета навчання – дати учням знання, вміння та навички, мета корекції – виправити вади психічної і фізичної сфер розвитку, розвивати дитину в цілому. Досягнення мети корекційного впливу забезпечують усі компоненти педагогічного процесу: організація, зміст, методика. Проте, особливості корекційного впливу визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки його метою, визначеною відповідно до предмета корекції, його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Саме від предмета корекції, тобто від того, що необхідно виправляти та розвивати у дитини, залежить постановка мети й пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, визначення показників його результативності.

Тому В.Баудіш зазначає, що корекційну роботу необхідно розглядати на фоні закономірних відношень між метою, змістом, методами [1, с.51]. Важливо, на нашу думку, аналізувати її як систему, куди входять компоненти педагогічного процесу: цільовий, організаційний, змістовий, методичний, результативний. При цьому, розглядаючи співвідношення “мета – зміст – метод”, зазначимо, що мета є визначальним і об’єднуючим моментом, оскільки саме вона містить корекційне завдання як інтегруючу складову. Розглянемо особливості ланок процесу корекційного навчання.

Організація корекційного навчання у вузькому її розумінні передбачає підготовку та створення умов, потрібних не лише для роботи над засвоєнням

учнями програмного матеріалу, а й для подолання в них недоліків розвитку відповідно до попередньо поставленої спеціальної мети заняття і предмета корекції (вада мовлення чи учбово-практичної діяльності, інтелекту чи особистості тощо). Організаційний бік такої роботи охоплює широкий діапазон питань від визначення оптимальної її форми (індивідуальна, групова, фронтальна), типу і структури заняття

(урок, екскурсія) до забезпечення учнів необхідними матеріалами, інструментами тощо.

Особливе значення для проведення корекційної роботи має цілеспрямований добір змісту навчання. виправлення вад дитини та її навчання можуть здійснюватись на одному й тому самому програмному матеріалі. Проте не будь-який навчальний матеріал має корекційне значення і сприяє становленню певної складової розвитку. Зміст навчання повинен визначатися не тільки відповідно до особливостей аномальних дітей, з якою проводиться корекційна робота, і можливостей його засвоєння, а й включати корекційно-розвивальний матеріал як свою безпосередню складову. Якщо ставиться мета сформувати в дитини певну розумову дію, то навчальний матеріал має уможливити таку роботу. Наприклад, розв'язання арифметичної задачі має ставити дитину в ситуацію необхідності виконувати дію узагальнення предметів за спільною ознакою, а умови такої задачі мають містити у собі необхідний для цього зміст.

Досягнення корекційної мети передбачає і визначення відповідної до предмета корекції методики впливу, що є його інструментом і засобом подачі дібраного змісту навчання. Вона щільно пов'язана як з метою, так і з тим змістовим матеріалом, який використовується. До того ж методика, як і зміст навчання, має враховувати особливості розвитку дітей. Так, для формування у школяра розумових дій використовуються учбово-практичні завдання, виконання яких неможливе без цих дій; для формування уявлень – пояснення у поєднанні з показом, набуттям чуттєвого досвіду тощо.

Постановка й досягнення мети відповідно до визначеного предмета корекційного впливу вимагають передбачати й корекційні ефекти як специфічні, вагомі її компоненти, тобто обирати показники результативності роботи з дитиною, проведеної засобами організації, змісту, методики. Якщо показником ефективності навчання є засвоєння учнем знань і способів дій, намічених навчальними програмами, то ефективність корекції вимірюється за параметрами, що свідчать про його розвиток. Найбільш загальними показниками розвитку є становлення в дитини його складових, набуття таких характеристик діяльності, як її усвідомленість та довільність, сформованість особистісних якостей тощо. Розглядаючи відмінність показників ефективності навчального та корекційного процесів, слід враховувати і різний термін їх досягнення: опанування учнями знань, умінь та навичок відбувається набагато швидше, ніж становлення в них певних психічних утворень [1, 5 та ін.].

Ми розглянули найбільш загальні теоретичні питання педагогічного аспекту проблеми, тобто *педагогічні основи забезпечення корекційно-розвивальної роботи*. Але не менш важливим є й аналіз питання специфічності її педагогічних засобів залежно від предмета

спеціального впливу, його психологічного змісту, можливостей, шляхів, механізмів, етапів, складових та показників максимально можливого його становлення в дитини з урахуванням загальних та специфічних закономірностей та особливостей розвитку. Йдеться про важливість аналізу питань психологічного аспекту проблеми. Покладення в основу дослідження сутності предмета корекції дає змогу, на наш погляд, підійти до розгляду всіх окреслених питань також у єдиній системі як *психологічних основ забезпечення корекційно-розвивальної роботи*: добору специфічних шляхів реалізації загальнопедагогічних принципів навчання, що відображається в спеціальній організації навчання, його методів і змісту. Розглянемо найважливіші загальні питання, необхідні для розуміння суті визначеного аспекту проблеми.

Як зазначалось, проблема корекції вад розвитку аномальної дитини – це проблема її розвитку в цілому. У ньому зберігаються найбільш загальні закономірності розвитку психіки людини, хоч змінюються темп, терміни, якісні та кількісні характеристики. Так, повторюються усі стадії онтогенезу, сензитивні періоди, провідні види діяльності, хоч і змінюються часові терміни їх плину. Утім розвиток таких дітей характеризується своєрідністю, зумовленою органічним чи функціональним ушкодженням їхньої нервової системи або аналізатора, ступенем ушкодження, часом виникнення дефекту, його структурою, соціальною ситуацією та ін. У свою чергу, своєрідний, якісно відмінний від нормального, психічний розвиток усіх аномальних дітей характеризується загальними закономірностями. Так, вони, особливо в молодшому шкільному віці, характеризуються зниженням пізнавальної активності, пов'язаної з порушенням нейродинаміки психофізичних функцій, дефіцитом інформації, яку вони одержують, і труднощами опанування розумових дій та операцій. В аномальних дітей виявлено й зниження обсягу та швидкості сприймання і переробки інформації. Ця закономірність поширюється на інформацію, що надходить не лише ушкодженим, а й іншим аналізаторам. У таких дітей спостерігаються і мовленнєві вади [2]. Крім цього, аномальні діти, що становлять групи з певними ушкодженнями (аналізаторів чи інтелекту), категорії (з недоліками слуху, зору, інтелекту, мовлення), типологічні групи в межах категорії, мають свої специфічні закономірності розвитку психіки [2, 6]. Так, наприклад, у глухих дітей ушкодження слухового аналізатора негативно впливає на функції збережених. У них ускладнюється розвиток тактильних та кінестетичних відчуттів, знижена повнота зорового сприймання. Чим менше нечуюча дитина володіє словесним мовленням, тим важче їй при зоровому й тактильному сприйманні виділяти істотні ознаки предмета. Так само недостатність у розвитку мовлення та словесного мислення впливає і на своєрідність образної та логічної пам'яті [2]. Розумово відсталим дітям властива недостатність сприймання (уповільненість, вузькість, недиференційованість,

порушення просторового сприймання та орієнтування). У них спостерігається скорочений обсяг пам'яті, вони не вміють використовувати раціональні прийоми запам'ятовування. У таких дітей порушене не лише логічне, а й наочне мислення.

Як зазначалося вище, завдання освітніх закладів - розвивальний вплив на аномальну дитину. Важливим для розуміння шляхів його розв'язання є теоретичне положення Л.С.Виготського про принципову можливість розвитку такої дитини формуванням у неї вищих психічних функцій, якими, за сучасною термінологією, є довільні, регульовані свідомістю форми психічної діяльності, тобто психічні утворення вищих рівнів організації. Щодо обтяженої вадами особи, ці функції аналізуються в контексті розуміння дефекту, його структури й відповідних компенсаторних шляхів розвитку. Саме дефект спричиняє порушення нормального становлення психіки людини. У його основі лежить ядерне, органічне ушкодження аналізатора, центральної нервової системи. Відсутність звичайної опори для становлення функцій, необхідність використання збережених функцій створюють своєрідну картину розвитку. Ядерне ушкодження спричиняє первинне ускладнення у психіці: порушення зору, слуху, мовлення тощо. Внаслідок первинних дефектів при відсутності своєчасного педагогічного втручання можуть виникати ускладнення подальшого порядку: вторинні, третинні й т.д. Так, наприклад, у дітей з вадами слухового аналізатору первинним дефектом є порушення слухового сприймання (глухота); вторинним – порушення чи відсутність мовлення (німота); третинним – порушення словесно-логічного мислення та пам'яті, особливості характеру [7]. Усі складові дефекту взаємопов'язані: не лише первинні впливають на виникнення вторинних і т.д., а спостерігається і зворотний зв'язок. Так, дитина з частково збереженим слухом не буде ним користуватися, якщо в неї не розвивається усне мовлення. Мовленнєвий розвиток сприятиме оптимальному використанню збереженого слуху. У протилежному випадку первинний дефект посилюватиметься. Залежно від характеру порушень одні дефекти можуть долатися, інші – послаблюватися, а деякі – лише компенсуватися.

Аналіз структури дефекту, за Л.С.Виготським, показує, що несформованість нижчих (елементарних) функцій зумовлюється ядерними порушеннями. А недорозвиток вищих психічних функцій, особистості в цілому виникає як додаткове, вторинне явище, що надбудовується над первинними особливостями. Найменш виховуваними, найменш залежними від зовнішніх соціальних впливів є нижчі психічні функції як первинні симптоми, що безпосередньо залежать від ядра дефекту. Вони настільки пов'язані з ним, що подолати їх неможливо, поки не буде усунуто першопричину передусім медичним втручанням. У глухих найтяжче коригується вимова, що залежить від

слуху; у сліпих – розвиток наочних уявлень; у розумово відсталих – елементарні пізнавальні процеси. Вищі ж психічні функції – це та сфера, що має найбільше значення для подолання наслідків дефекту. Вона найбільше піддається соціальному, педагогічному впливові. Завдяки їй досягається становлення елементарних психічних функцій і психіки в цілому. Отже, розвиток аномальної дитини відбувається в результаті набуття нею соціального досвіду, тобто культурного зростання. А культурна недорозвиненість такої дитини розглядається як наслідок своєрідності її розвитку в умовах педагогічної занедбаності.

Вивчення спеціальної психолого-педагогічної літератури показує, що проблемі корекційної спрямованості педагогічного процесу в спеціальній школі, зокрема для дітей з вадами інтелекту, є однією з найважливіших, їй присвячено значну кількість досліджень [1, 5, 8, 10 та ін.], але вона потребує подальшої розробки у плані створення цілісних освітніх технологій, які забезпечували б корекцію як окремих складових психіки так і розвиток учнів загалом, з використанням засобів педагогічного процесу як системи, можливостей різних навчальних предметів тощо.

Список використаних джерел

1. **Баудиш В.** Сущность коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе / Баудиш В. // Дефектология. – 1978. – №3. – С.42-54.;
2. **Гозова А.П.** Изучение психического развития аномальных детей / Гозова А.П., Кулагин Ю.А., Лубовский В.И. и др. // Дефектология. – 1983. - №6. – С.7-12.;
3. **Дульнев Г.М.** Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Дульнев Г.М. – М.: Педагогика, 1969. – 216 с.;
4. **Каган М.С.** Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / Каган М.С. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.;
5. **Ковалева Е.А.** Коррекционная направленность процесса обучения во вспомогательной школе / Ковалева Е.А. // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В.Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С.62-79.;
6. **Лубовский В.И.** Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / Лубовский В.И. // Дефектология. – 1971. – №6. – С.15-19.;
7. **Основы** обучения и воспитания аномальных детей / Под общ. ред. А.И.Дьячкова. – М.: Просвещение, 1965. – 343 с.;
8. **Синев В.Н.** Коррекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / В.Н.Синев. – М., 1988. – 45 с.;
9. **Тупоногов Б.К.** Коррекционно-педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития Тупоногов Б.К. // Дефектология. – 1994. - №4. – С.9-14.;
10. **Хохліна О.П.** Психолого-педагогічні основи корекційної

спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / Хохліна О.П. — К.: Педагогічна думка, 2000. — 286 с.

Spysok vykorystanyh dzerel

1.**Baudish V.** Suschnost korrektsionno-vospitatelnoy raboty vo vspomogatelnoy shkole / Baudish V. // Defektologiya. — 1978. — №3. — S.42-54. ; 2.**Gozova A.P.** Izuchenie psicheskogo razvitiya anomalnyih detey / Gozova A.P., Kulagin Yu.A., Lubovskiy V.I. i dr. // Defektologiya. — 1983. - №6. — S.7-12.; 3.**Dulnev G.M.** Osnovy trudovogo obucheniya vo vspomogatelnoy shkole / Dulnev G.M. — M.: Pedagogika, 1969. — 216 s.; 4.**Kagan M.S.** Chelovecheskaya deyatelnost (opyit sistemnogo analiza) / Kagan M.S. — M.: Politizdat, 1974. — 328 s. ; 5.**Kovaleva E.A.** Korrektsionnaya napravlenost protsessa obucheniya vo vspomogatelnoy shkole / Kovaleva E.A. // Vospitanie i obuchenie detey vo vspomogatelnoy shkole /Pod red. V.V.Voronkovoy. — M.: Shkola-Press, 1994. — S.62-79.; 6.**Lubovskiy V.I.** Obschie i spetsificheskie zakonomernosti razvitiya psihiki anomalnyih detey / Lubovskiy V.I. // Defektologiya. — 1971. — #6. — S.15-19.; 7.**Osnovy** obucheniya i vospitaniya anomalnyih detey / Pod obsch. red. A.I.Dyachkova. — M.: Prosveschenie, 1965. — 343 s.; 8.**Sinev V.N.** Korrektsiya intellektualnyih narusheniy uchashchysya vspomogatelnoy shkoly: avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni d-ra ped. nauk: spets. 13.00.03 «Korrektsionnaya pedagogika» / V.N.Sinev. — M., 1988. — 45 s.; 9.**Tuponogov B.K.** Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota v sisteme obrazovaniya detey s narusheniyami umstvennogo i fizicheskogo razvitiya Tuponogov B.K. // Defektologiya. — 1994. - #4. — S.9-14.; 10.**Hohlina O.P.** Psihologo-pedagogicheskii osnovi korektsionnoyi spryamovanosti trudovogo navchaniya uchniv z vadami rozumovogo rozvitku / Hohlina O.P. — K.: Pedagogichna dumka, 2000. — 286 s.

A.P. Khokhlina. On the problem of essence of correction and development work in the special educational establishment. The results of theoretical research of problem of essence of correctional and developing work in the special educational establishment are presented. A correction is included in the united system of education of children with disturbances in mental and physical development as an integral pedagogical process. Education of abnormal children covers correctional training and education in the course of which a correction is realized. A correction is regarded as the basis, the key element of all training and educational work in the special establishment of education.

The constituent systems of correctional and developing work that meet the requirements special purpose, organizational, content, methodical and effective components of pedagogical process are defined in the article. On the basis of comparison of essence of their use for solving problems of education, there are revealed specific for correction influence features, aims,

organizations, methods and results (effects). The goal setting and looking for the special ways of organization of pedagogical process, selection of adequate methodical facilities and work content, determination of indexes of its effectiveness depend on the correction subject. It is noted that education and correction can be executed using the same content material, however, it must give an opportunity to carry out the correction of a certain (as the influence subject) constituent of development of the child, rather than just mastering knowledge, abilities and skills.

As a result of the theoretical study the author has defined the semantic filling of psychological and pedagogical bases of assuring correctional and developing work, whose elaboration with the purpose of achievement of maximum efficiency of influence, must be realized in the united system. In the context of the correction psychological bases there is discussed the issue of general and specific regularities of abnormal development and possibilities of its correction proceeding from the cultural and historical theory of the child development by Vygotsky L.S.

Key words: Correction-developing work, special educational establishment, psychological and pedagogical bases of correction of development, pedagogical system, correction influence subject, general and specific regularities of abnormal development, defect of development, structure of defect.

Отримано 11.02.2015 р.

Відомості про авторів

1. **Аксаміт Діана**, Академія Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської, м. Варшава, Республіка Польща
2. **Бабич Наталія Миколаївна**, аспірант Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України
3. **Бистров Антон Євгенович**, аспірант Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
4. **Берегова Марія Ігорівна**, аспірант кафедри корекційної освіти Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського
5. **Боряк Оксана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка
6. **Брозек Д.**, Академія Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської, м. Варшава, Республіка Польща
7. **Галецька Юлія Вячеславівна**, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
8. **Гаяш Оксана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, методист кабінету дошкільної, початкової та інклюзивної освіти Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти
9. **Герашенко Світлана Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
10. **Горбенко Світлана Леонідівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки навчально-наукового інституту права та психології Національної академії внутрішніх справ
11. **Дубовик Олена Михайлівна**, викладач кафедри спеціальної психології та медицини Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
12. **Дутковська Роксолана Вікторівна**, аспірант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
13. **Каменщук Тетяна Дмитрівна**, завідувач Вінницької обласної психолого-медико-педагогічної консультації Навчально-методичного центру практичної психології і соціальної роботи
14. **Кісліцина Марина Вікторівна**, викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка

15. **Константи́нів Оксана Васи́лівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
16. **Косенко Юрій Миколайович**, кандидат педагогічних наук, старший викладач Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка
17. **Кравець Ніна Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
18. **Кузьмінська Євгенія Олексіївна**, викладач кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
19. **Кулєша Ева Марія**, доктор наук, професор Академії Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської, м. Варшава, Республіка Польща
20. **Любчич Наталія Вікторівна**, викладач Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка
21. **Мартинчук Олена Валеріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету ім. Бориса Грінченка
22. **Миронова Світлана Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
23. **Одинченко Лариса Константи́нівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Донбаського державного педагогічного університету
24. **Скиба Тетяна Юріївна**, викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка
25. **Проскурняк Олена Ігорівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Харківської державної академії культури
26. **Прядко Любов Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри андрагогіки та корекційної освіти Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
27. **Рибченко Лариса Костянти́нівна**, аспірант Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
28. **Руденко Лілія Миколаївна**, доктор психологічних наук,

професор, завідувач кафедри спеціальної психології та медицини Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

29. **Савицький Андрій Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
30. **Савінова Наталія Володимирівна**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського
31. **Смерчак Леся Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка
32. **Товстоган Володимир Святославович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету
33. **Федоренко Марина Вікторівна**, аспірант кафедри спеціальної психології та медицини Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
34. **Хохліна Олена Петрівна**, доктор психологічних наук, професор Національної академії внутрішніх справ

About the Authors

1. **Aksamit Diana**, Academy of Special Pedagogy of Mary Hżehozhevka, Warsaw, Poland Republic
2. **Babych Natalia**, postgraduate student of Institute of Special Education National Academy of Pedagogical Science of Ukraine
3. **Beregova Maria**, postgraduate student of Department of Correctional Education Mykolaiv V.A. Sukhomlynsky National University
4. **Brozek J.**, Academy of Special Pedagogy of Mary Hżehozhevka, Warsaw, Poland
5. **Bystrov Anton E.**, postgraduate student of the Institute of Correctional Pedagogy and Psychology of the National M.P. Drahomanov Pedagogical University, Kyiv
6. **Boriak Oksana**, Ph.D., assistant professor of correction and inclusive education Sumy A.S. Makarenko State Pedagogical University
7. **Haiash Oksana**, Ph.D., methodist of preschool, primary and inclusive education Trans Carpathian Institute of Postgraduate Education
8. **Haletska Julia**, assistant of speech therapy and special techniques department Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
9. **Heraschenko Svetlana**, Ph.D., assistant professor of psycho-pedagogic Institute of Correctional Pedagogy and Psychology of the National M.P. Dragomanov Pedagogical University
10. **Gorbenko Svitlana**, Ph.D., associate professor of psychology and pedagogy research institute of law and psychology of the National Academy of Internal Affairs
11. **Dubovik Elena**, Lecturer, Department of Psychology and Special Medicine, Institute of Correctional Pedagogy and Psychology of the National M.P. Drahomanov Pedagogical University, Kyiv
12. **Dutkovska Roxolana**, postgraduate student, Department of Correctional Education and Inclusive Education of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
13. **Kamenshchuk Tatiana**, Head of Vinnitsa psychological, medical land pedagogical consultation the Training Centre for Applied Psychology and Social Work
14. **Kislitsyna Marina** Lecturer of correction and inclusive education Sumy A.S. Makarenko State Pedagogical University
15. **Konstantyniv Oksana**, Ph.D., assistant of speech therapy and special techniques department Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
16. **Kosenko Yuri**, Ph.D., senior lecturer of Sumy State A.S. Makarenko Pedagogical University
17. **Kravets Nina**, Ph.D., assistant professor of psycho-pedagogic Institute of Correctional Pedagogy and Psychology of the National M.P. Dragomanov Pedagogical University.
18. **Kuzminska Evgeniya**, lecturer in psycho-pedagogy Institute of Correctional Pedagogy and Psychology of the National M.P.

- Dragomanov Pedagogical University
19. **Kulesha Eva Maria**, Doctor of pedagogical science, professor at the Academy of Special Pedagogy of Mary Hzhhezhavska, Warsaw, Poland
 20. **Lyubchych Natalia**, Doctor of pedagogical science, Sumy A.S. Makarenko State Pedagogical University
 21. **Martynchuk Elena**, Ph.D., associate professor, head of Kyiv Borys Grinchenko special psychology, correctional and Inclusive Education Institute of Human
 22. **Mironova Svitlana**, Doctor of pedagogical science, Professor, Head of the Department of Correctional Education and Inclusive Education Faculty correctional and social pedagogy and psychology of Kamianetz-Podilskiy Ivan Ohienko National University
 23. **Odynchenko Larisa**, Ph.D., assistant professor of remedial technologies and inclusive education Donbas State Pedagogical University
 24. **Skiba Tatiana** Lecturer of correction and inclusive education Sumy A.S. Makarenko State Pedagogical University
 25. **Proskurnyak Helen**, candidate of psychological sciences, associate professor of social psychology Kharkiv State Academy of Culture
 26. **Priadko Liubov A.**, Ph.D., assistant professor of education and correctional andragogics Sumy Regional Institute of Post graduate Education
 27. **Rybchenko Larissa**, postgraduate student of Institute of Correctional Pedagogy and Psychology National M.P. Dragomanov Pedagogical University
 28. **Rudenko Lily**, Doctor of psychological science, Professor, Head of Special Psychology and Medicine Institute of Correctional Pedagogy and Psychology of the National M.P. Dragomanov Pedagogical University
 29. **Sawicki Andrei**, Ph.D., assistant professor of speech therapy National M.P. Dragomanov Pedagogical University
 30. **Savinova Natalia**, Doctor of pedagogical science, Associate Professor, Head of Department of Correctional Education Mykolaiv V.A. Sukhomlynsky National University
 31. **Smerechak Lesia**, Ph.D., associate professor of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
 32. **Tovstohan Volodymyr**, Ph.D., assistant professor of Correctional Education Kherson State University
 33. **Fedorenko Marina**, postgraduate student of the Department of Psychology and Special Medicine Institute of Correctional Pedagogy and Psychology of the National M.P. Dragomanov Pedagogical University
 34. **Hohlina Helen**, Doctor of psychological science, professor of the National Academy of Internal Affairs

ЗМІСТ

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Аксаміт Д. | Окремі детермінанти трактування психосоціальної самосвідомості осіб з інтелектуальною недостатністю..... | 5 |
| Бабич Н.М. | Вплив сімейного чинника на формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту..... | 16 |
| Бистров А. Є. | Профілактика некритичної віктимної поведінки розумово відсталих підлітків..... | 27 |
| Боряк О.В. | Специфіка формування семіотичної підсистеми мови при дизонтогенезі розвитку (розумовій відсталості)..... | 36 |
| Галецька Ю.В. | Методика формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю..... | 47 |
| Гаяш О.В. | Навчально-методичне забезпечення навчання грамоти першокласників з вадами інтелекту згідно з державними стандартами освіти..... | 57 |
| Герашенко С.І. | Шляхи розвитку комунікативних умінь у розумово відсталих учнів на уроках української мови..... | 67 |
| Горбенко С.Л. | Розвиток розумово відсталих учнів у процесі формування рольової поведінки.... | 76 |
| Дубовик О.М. | Теоретичні аспекти вивчення професійно-орієнтованих особливостей особистісних якостей психолога в процесі професійного розвитку та становлення особистості..... | 85 |
| Дутковська Р.В. | Психологічні особливості дітей з комплексними порушеннями, які підлягають індивідуальному навчанню..... | 97 |
| Каменщук Т.Д. | Особливості використання знаків та символів в навчанні дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку.... | 108 |
| Кісліцина М.В. | Оптимізм як критерій професійного вигорання педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів..... | 121 |
| Константинов О.В. | Розвиток змісту і форм професійного трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні (друга половина ХХ ст.)..... | 136 |

| | | |
|--|---|-----|
| Косенко Ю. М. | Навчання історії розумово відсталих школярів у 30 –40-х роках ХХ століття..... | 146 |
| Кравець Н.П. | Літературні ігри і виховання розумово відсталих учнів як активних читачів..... | 155 |
| Кузьмінська Є. О. | Особливості формування звукової структури слова у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку..... | 173 |
| Кулеша Е.М., Брожек Д. Любчич Н.В. | Учень з інтелектом нижчим ніж середній в загальноосвітній школі..... | 184 |
| Мартинчук О.В. | Ретроспективний аналіз становлення спеціальної методики викладання мови в школах для дітей з розумовою відсталістю.. | 193 |
| Миронова С.П. | Студентоцентрований підхід до підготовки фахівців з інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами..... | 203 |
| Одинченко Л.К., Скиба Т.Ю. | Використання у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій..... | 218 |
| Проскурняк О.І. | До проблеми навчально-методичного забезпечення курсу «Географія України» в спеціальній школі для дітей з вадами інтелектуального розвитку..... | 228 |
| Прядко Л.О. | Організація домашньої самостійної навчальної роботи учнів з інвалідністю в умовах інклюзії..... | 242 |
| Рибченко Л.К. | Науково – дослідна робота як один із засобів підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку в інклюзивному навчальному закладі..... | 253 |
| Руденко Л.М., Федоренко М.В. | Інклюзивне навчання дітей з аутизмом в загальноосвітній системі навчання..... | 261 |
| Савицький А.М. | Діагностичні аспекти синдрому гіперактивності у розумово відсталих дітей дошкільного віку..... | 270 |
| Савінова Н.В., Берегова М.І. | Особливості використання форм і методів індивідуалізації навчання дітей з синдромом Дауна..... | 281 |
| | Культура мовлення як складова деонтологічної культури корекційного педагога у системі інклюзивної освіти..... | 292 |

| | | |
|----------------|---|-----|
| Смеречак Л.І. | Підготовка майбутніх соціальних педагогів до корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ДЦП в умовах реабілітаційного центру..... | 303 |
| Товстоган В.С. | Професійно-трудова компетентність як необхідна передумова успішної виробничої адаптації випускників спеціальної школи.... | 312 |
| Хохліна О.П. | До проблеми суті корекційно-розвивальної роботи в спеціальному освітньому закладі.. | 323 |

Актуальні питання корекційної освіти
Збірник наукових праць (педагогічні науки)
Національного педагогічного університету ім.
М.П. Драгоманова,
Кам'янець-Подільський національний університет імені
Івана Огієнка

У збірнику наукових праць, заснованому у 2010 році НПУ ім. М.П. Драгоманова та Кам'янець-Подільським національним університетом імені Івана Огієнка висвітлюються актуальні питання корекційної педагогіки і спеціальної психології. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників в галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології та інклюзивної освіти.

У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями осіб з порушеннями психофізичного розвитку як в різних типах навчально-виховних, реабілітаційних закладів, так і в умовах інклюзивної освіти та сімейного середовища.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, практикам, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам галузі корекційної освіти, батькам, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а також всім тим, хто цікавиться питаннями корекційної роботи.

Ректор

Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова – Андрущенко Віктор Петрович, дійсний член НАПН України, доктор філософських наук, професор.

Ректор

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка – Копилов Сергій Анатолійович, доктор історичних наук, професор.

**Актуальные вопросы коррекционного образования
Сборник научных трудов (педагогические науки)
Национальный педагогический университет им.
М.П. Драгоманова,
Каменец-Подольский национальный университет
имени Ивана Огиенко**

В сборнике научных трудов, основанном в 2010 году НПУ им. М.П. Драгоманова и Каменец-Подольским национальным университетом имени Ивана Огиенко освещаются наиболее актуальные вопросы коррекционной педагогики и специальной психологии. В нем представлен широкий спектр научных разработок отечественных и зарубежных исследователей в области психопедагогики, логопедии, сурдопедагогики, тифлопедагогики, ортопедагогики, реабилитологии, специальной психологии и инклюзивного образования.

В научных трудах анализируются современные подходы к организации учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей и реабилитационной работы, а также представлены разработки специалистов-практиков, которые работают с различными возрастными категориями лиц с нарушениями психофизического развития как в различных типах учебно-воспитательных, реабилитационных учреждений, так и в условиях инклюзивного образования и семейной среды.

Сборник научных трудов адресован ученым, практикам, докторантам и аспирантам, магистрантам и студентам области коррекционного образования, родителям, воспитывающим детей с нарушениями психофизического развития, а также всем тем, кто интересуется вопросами коррекционной работы.

Ректор

Национального педагогического университета им. М.П. Драгоманова – Андрущенко Виктор Петрович, действительный член НАПН Украины, доктор философских наук, профессор

Ректор

Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко – Копылов Сергей Анатольевич, доктор исторических наук, профессор

**Collected Works of
National Pedagogical Dragomanov University and
Kamianetz-Podilskiy National Ivan Ohienko University**

The collection of scientific papers based in 2010 NPU. M.P. Dragomanov Kamianetz-Podilskiy and National University named of Ohienko highlights the most pressing issues correctional pedagogy and special psychology. It presents a wide range of scientific development of domestic and foreign researchers in psychopedagogics, speech therapy, ASL, tyflopedahohics, ortopedahohics, rehabilitation, special psychology and inclusive education.

In scientific studies analyzed modern approaches to educational, correctional and developmental and rehabilitation work, and are developing practitioners who work with different age groups of people with impaired mental and physical development in different types of educational, rehabilitation facilities, as and in terms of inclusive education and family environment.

Scientific publication is intended for researchers, practitioners, doctoral and graduate students, undergraduates and students in remedial education, parents who are raising children with mental and physical development as well as all those interested in corrective work.

Rector

National Pedagogical Dragomanov University – Viktor Andruschenko, member of NAPS Ukraine, Doctor of philosophical science, professor.

Rector

Kamianetz-Podolskiy National Ivan Ohienko University – Sergiy Kopylov, Doctor of historical science, professor.

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

Збірник наукових праць «Актуальні питання корекційної освіти» ISSN 978-966-1 Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка є рецензованим періодичним науковим виданням, затвердженого МОНУ переліку наукових фахових видань України, у яких можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора чи кандидата педагогічних та психологічних наук. Приймаються статті українською, російською, англійською, польською, молдавською мовами. Періодичність видання – 2 рази на рік.

Вимоги до оформлення статей:

Обсяг статті від 12 сторінок формату А4. Шрифт Times New Roman 14 пт. Стиль «Обычный»; інтервал 1,5; абзацний відступ – 1,25 см.; вирівнювання – по ширині. Розміри полів: ліве – 30 мм, праве – 15 мм, верхнє – 20, нижнє – 20 мм. Граничні розміри таблиць та малюнків у тексті (104x170) мм², назву таблиці розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 8 пт. Малюнки виконуються по можливості векторною графікою. Сканування малюнків виконується з роздільною здатністю 300 dpi зберігається у форматі TIF (IBM PC). Підпис розміщувати під малюнком з позначенням «Рис. ». Файл зберігати у форматах RTF, ODT, DOC або DOCX. Ім'я файлу подавати транслітерацією, як прізвище автора (авторів), наприклад, Petrenko(-Kovalchuk).

Елементи заголовку: шифр УДК у першому рядку зліва, без абзацного відступу (**УДК 162.16**); наступний абзац – ініціали та прізвище автора (авторів) (***І.В. Бандура***), електронна адреса (електронні адреси) (titechko@ukr.net); наступний абзац – назва статті 16 шрифтом, вирівнювання по центру. Далі текст анотації та ключові слова українською російською та англійською мовами.

Анотації статті (без слова «анотація») та ключові слова (розпочинаються словосполученням «*Ключові слова:*»; курсив), українською, російською та англійською мовами. Перед кожною анотацією жирним шрифтом зазначається прізвище та ініціали автора, назва статті (мовою, якою написана анотація). Вимоги до написання анотації: інформативність (анотація не повинна містити загальні слова), оригінальність (анотація англійською мовою не повинна бути калькою українського варіанту), змістовність (анотація має відображати загальний зміст статті і результати дослідження), структурність (анотація повинна відбивати логіку опису результатів статті), якість (переклад на російську та англійську мови має бути якісним), компактність (250–300 слів кожною мовою).

Статті, які містять анотації із комп'ютерним перекладом на англійську мову друкуватися не будуть!!!

Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, мають бути чітко позначені ключеві

частини матеріалу, а саме:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття;
- формулювання мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.

У тексті не допускається вирівнювання пропусками (для цього використовуються параметри абзацу, положення символів табулювання). У тексті використовується дефіс «-», який не відділяється пропусками та тире «-», яке відділяється з обох сторін пропусками.

Посилання на використані в тексті джерела робляться за зразком: (Лурія О.Р., 1958). Зноски допускаються лише коментарів у тексті. Зноска створюється через меню програми – Вставка–Сноска... (обычная, автоматическая).

У кінці статті подається текст: «Список використаних джерел» – по центру (без двокрапки): жирний шрифт. Список використаних джерел подається за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України, №3, 2008, С. 9–13). У списку слід розрізняти тире (alt+0150) та дефіс, наприклад, ... – 1986. – Т. 7, № 6. – С. 79–83. Використана література оформлюється мовою першоджерела та **транслітерацією** (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.ru/>).

У кінці статті зазначити авторський внесок кожного із співавторів (якщо більше, ніж 1 автор у статті) – 1) авторський внесок: Коваленко О.В. – 50%, Мартинюк О.С. – 50%; або 2) авторський внесок: Григорчук І.П. – 40%, Коваль З.С. – 30%, Пасічник М.М. – 30%.

Обов'язковою умовою є наявність рецензії на статтю провідного фахівця.

На окремому листі, який не оплачується, розміщуються відомості про автора, (**повністю** прізвище, ім'я та по-батькові, повна назва місця роботи (без аббревіатури), посада, науковий ступінь, вчене звання, адреса, **обов'язково** контактні телефони, e-mail).

Статті, які не відповідають даним вимогам, друкуватись не будуть, матеріали авторів не повертаються.

Подавати відредагований текст статті з відомостями про автора по електронній пошті kaflogoped@ukr.net (без нумерації сторінок). Оргкомітет не несе відповідальності за своєчасне надсилання запрошення для участі у конференції у **випадку відсутності контактних телефонів та адреси.**

**COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY
and
KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL
IVAN OHYENKO UNIVERSITY**

**ACTUAL QUESTIONS OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION**
(pedagogical sciences)

**Volume 5
Issue 1**

Editor-in-charge

Publishing editor

Computer-aided makeup

V.M.Synyov

O.V. Havrylov

V.S. Romanyshyn

Articles are given in the original language

Printed in author's redaction of the authors' makeup pages

Editorial staff does not always share opinions of the articles' authors

Full responsibility for the choice, accuracy of the given evidences, quotes, economic-statistics data, specific names and other information rests with the authors of the published articles.

Passed for printing 19.03.2015 p. Format 8 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 20,3. Acc. edit. side 27,2 Circulation 300. Ord. 70

Finalized for publication and printed
in the publishing house PE "Medobory"

32343, Khmelnytsky region, Kamyanyets-Podilsky district,
v. Dovzhok, Radyanska street, 6a. Tel./fax: (03849) 2-20-79

Certificate of the member of publishing trade DK №3025 of the 09.11.2007.

Наукове видання

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМ. М.П. ДРАГОМАНОВА**

та

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ**
(педагогічні науки)

**Випуск 5
Том 1**

**Головний редактор
Відповідальний редактор
Комп'ютерна верстка**

**В.М.Синьов
О.В. Гаврилов
В.С. Романишин**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 19.03.2015 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 20,3. Обл. вид. арк. 21,9 Тираж 300. Зам. 70

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори»
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,
с. Довжок, пров. Радянський, 6а. Тел./факс: (03849) 2-20-79
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.